

Experiências e reflexões no curso de

Educação, Pobreza e Desigualdade Social:

trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos
de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo,
Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga

ORGANIZADORES:

Jaime José Zitzkoski
Maria Elly Herz Genro
Dilmar Lopes
Luciane Ely
Marcia Cavalcante
Jocineide Rodrigues Hallberg





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretto

Paulo César Ribeiro Gomes

Rafael Brunhara

Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

Experiências e reflexões no curso de

Educação, Pobreza e Desigualdade Social:

trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos
de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo,
Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga

ORGANIZADORES:

Jaime José Zitkoski

Maria Elly Herz Genro

Dilmar Lopes

Luciane Ely

Marcia Cavalcante

Jocineide Rodrigues Hallberg



© dos autores
1.^a edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Cíntia Kulpa, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Cíntia Kulpa e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Bruno Assis e Tábata Costa

Editoração eletrônica: Bruno Assis e Tábata Costa

Equipe do curso: Jaime José Zitkowski (Coordenador), Maria Elly Herz Genro, Dilmar Lopes, Luciane Ely, Marcia Cavalcante, Amanda Cabete dos Santos Macedo, Alexandra de Castilhos Moojen, Camila Tomazzoni Marcanini, Claudete dos Santos da Silva, Gerson Luiz Millan, Henrique Safady Maffei, Laiz Cristina dos Santos Silveira, Karine dos Santos, Pâmela Marconato Marques, Raquel Karpinski, Ricardo Rambo, Sibele Pedroso Loss

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



- E96 Experiências e reflexões no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade social : trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga [recurso eletrônico] / organizadores Jaime José Zitkowski ... [et al.] ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

1062 p. ; pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Educação. 2. Desigualdade social. 3. Pobreza. 4. Formação de professores – Região Metropolitana, Porto Alegre, RS. 5. Programa Bolsa Família. I. Zitkowski, Jaime José. II. Genro, Maria Elly Herz. III. Lopes, Dilmar. IV. Ely, Luciane. V. Cavalcante, Marcia. VI. Hallberg, Jocineide Rodrigues. VII. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. VIII. Série.

CDU 371.13(816.5)

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0497-6

Sumário

Apresentação	13
TCCs do curso EPDS – polo de Alvorada	17
Crianças em situação de afastamento do convívio familiar: a importância das redes de apoio	19
Currículo escolar e pobreza: concepções e mediações transformadoras	39
Desigualdade social e pobreza: ultrapassar dificuldades e superar o preconceito	59
Educação, pobreza e parcerias no bairro Umbu	73
Gestão democrática e humanização: transformação da relação entre escola e comunidade	85
Ideologias da educação. Ou ideologias de classe: o papel da escola na estrutura social vigente	99
Os saberes e demandas dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social	113
Ressignificando experiências a partir da perspectiva dos direitos humanos	129

Um currículo vivenciado dentro da nossa realidade	141
Vivências e atuações na escola municipal em Alvorada/RS	155
TCCs do curso EPDS – polo de Novo Hamburgo	167
A educação ambiental transformadora na garantia dos direitos humanos e ambientais	169
Assistencialismo ou emancipação? Os desdobramentos do Programa Bolsa Família na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no município de Novo Hamburgo/RS	187
Beleza e espanto: um relato sobre a capacidade de se (re)criar em meio à precariedade material	203
Curso popular preparatório para seleção da Liberato: uma proposta de inclusão social	217
Desacomodar, pensar e agir: a imigração haitiana no Sul do Brasil	241
Direitos humanos, pobreza e educação: uma análise sobre como a trajetória dos direitos fundamentais se reflete na sala de aula	255
Educação do campo nas lutas sociais – o MST	269
Escritas de si: relatos de pobreza e resistência em uma turma do EJA	281
Evasão escolar de crianças e adolescentes em situação de pobreza: uma visão crítica	297

Experiências do cotidiano entrelaçadas à educação e ao benefício do Bolsa Família	313
Não és de todos os filhos, pátria amada, mãe gentil!	329
Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta e do acolhimento	343
Samba e favela: levando para a sala de aula a cultura popular	355
Sistema integrado de ações de prevenção às violências nas escolas municipais de Novo Hamburgo – Escola Mais Segura	373
TCCs do curso EPDS – polo de Porto Alegre	393
A construção do letramento de adultos por meio do computador: a garantia de um direito	395
A educação subestimada: relatos de experiência	415
Alfabetização de jovens e adultos: refletindo sobre reparação de direitos negados	431
Curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social: análise de uma experiência	445
Desigualdade social e reflexões no cotidiano escolar	457
Desigualdade, educação e direitos humanos	465
Direitos humanos na escola: emergências e desafios na inserção curricular	483

É um mito a promessa de libertação da pobreza pela escolarização? 499

O perfil gerencial na educação democrática do Rio Grande do Sul: um processo para a produção das desigualdades socioeconômicas 517

O Programa Bolsa Família no enfrentamento da desigualdade social e a garantia de direitos 535

O rendimento escolar e a pobreza: algumas implicações 555

O Serviço de Atendimento Familiar como dispositivo de acesso a políticas públicas de assistência social: considerações sobre uma experiência de trabalho 569

TCCs do curso EPDS – polo de Santo Antônio da Patrulha 581

Crianças e adolescentes: garantia de direitos básicos através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) 583

Direitos humanos: vivenciando um projeto na escola 601

Escola, pobreza e relações étnico-raciais 613

O direito de conhecer os direitos humanos 621

Os direitos humanos na sala de aula 635

Pastoral da criança: ação social e olhar para a primeira infância 653

Um olhar sobre a educação indígena no Brasil 661

TCCs do curso EPDS – polo de São Leopoldo 675

A comunidade interagindo com a escola 677

A Educação em Direitos Humanos como forma de ampliar a compreensão desses direitos e reduzir a desigualdade social 691

A inclusão das famílias no cadastro único no município de São Leopoldo 703

As cooperativas escolares na educação 717

Comunidade terapêutica para dependentes químicos: educação não formal e formal 727

Direitos humanos e mulheres: uma trajetória de contínuas lutas 747

Educação em Direitos Humanos e juventude empobrecida 763

O Programa Ação Integrada e o caso Eva Karnal Johann: um CMEB e suas repercussões na vida de uma comunidade escolar 775

Práticas educativas no combate da desigualdade social: as escolas do campo de Ivoti 789

Reflexão teórica sobre educação, pobreza e desigualdade social, falhas no combate à sociedade desigual e na supressão da pobreza 805

Um olhar para inserção e reinserção no mercado de trabalho: garantir o trabalho para combater a desigualdade 817

TCCs do curso EPDS – polo de Saporanga **831**

A desigualdade digital, na educação e na sociedade em geral, enquanto acesso à informação ou conhecimento 833

A percepção da inclusão social na escola 847

A prática e a reflexão em direitos humanos na Educação Infantil 857

Criança Esperança/2016: nenhuma criança nasce racista? 877

Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: ensaio crítico e posicionamento ativo nesta busca 895

Escola para a diversidade: uma experiência de formação e/ou transformação de sujeitos para a (re)definição de concepções no ato de ensinar e aprender 909

Escola, um lugar de aprendizado: da dominação cultural e o currículo oculto 929

Interdisciplinaridade na educação: a importância do diálogo entre os diversos saberes no processo do ensino escolar e no acesso aos direitos, em situação de pobreza 945

O baixo rendimento escolar e a sua relação com o território vulnerável: uma interlocução escola e serviço social 963

O ensino dos direitos humanos na busca de relações harmoniosas entre os povos 979

Pobreza, uma questão moral? Como a educação pode salvar pessoas em condições de vulnerabilidade e pobreza 999

Apresentação

A publicação que organizamos e torna-se disponível neste livro, na modalidade *e-book*, é resultado dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos alunos concluintes do curso EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL (Curso EPDS), realizado na UFRGS no período de novembro de 2017 a agosto de 2018.

O referido curso é uma iniciativa da SECADI/MEC em parceria com o FORPROF – Centro de Formação de Professores da UFRGS, que em meados de 2017 convidou um grupo da Faculdade de Educação da UFRGS para coordenar essa iniciativa. A partir desse momento nos inserimos no projeto e organizamos uma proposta de trabalho para que o curso pudesse ser ofertado na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Em reuniões de planejamento junto ao FORPROF, e participando também de reuniões preparatórias na SECADI/MEC, nossa equipe da FACED iniciou tratativas com seis Secretarias Municipais de Educação da região: Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga. A partir dessas parcerias, projetamos a oferta do curso nas sedes dos Polos UAB dessas cidades e em Porto Alegre o curso foi ofertado no Polo UAB da própria UFRGS.

O curso foi organizado na modalidade Educação a Distância, através do suporte dos Polos UAB em cada cidade, e contou com uma equipe gestora de seis professores e mais 18 tutores, sendo 12 tutores EAD e seis tutores presenciais. Foram organizadas doze turmas de cursistas (duas turmas por polo) e no início contamos com a matrícula de 305 cursistas.

A proposta do Curso EPDS se fundamenta em três dimensões centrais: 1) a formação de recursos humanos na temática central de abordagem do curso; 2) a reflexão crítica sobre o Programa Bolsa Família e suas relações com a educação; 3) a produção de conhecimentos a partir de uma rede de pesquisa articulando as Universidades envolvidas nessa iniciativa da SECADI/MEC. É nesse sentido que nos mobilizamos para a publicação dos TCCs resultantes desse projeto na UFRGS.

Além das atividades semanais nos seis meses de curso através do suporte MOODLE, a proposta do curso definiu um trabalho final – TCC – na modalidade de artigo de até 12 páginas. Todos os alunos concluintes apresentaram o TCC postando a versão escrita e apresentando presencialmente para as equipes locais e os colegas.

Os TCCs que cumpriram os requisitos e atenderam as recomendações da equipe formadora do respectivo polo foram indicados por essa equipe para a publicação que constitui este *e-book*. A seguir os mesmos estão publicados por ordem alfabética do respectivo polo e, igualmente, pelo título do trabalho.

Equipe coordenadora do curso EPDS

TCCs do curso EPDS – polo de Alvorada

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Gerson Milani** e **Amanda Cabete dos Santos Macedo**, tutores do polo, que os indicaram para publicação.

Crianças em situação de afastamento do convívio familiar: a importância das redes de apoio

Rosimeri Vieira Bujes¹

RESUMO

Este artigo analisará a importância e necessidade da articulação de redes de apoio eficazes e capazes de proteger crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social – mais especifica-

¹ "Professora da Escola Guilhermina do Amaral – Alvorada/RS. E-mail: merimelgarejo@gmail.com

mente em situação de afastamento do convívio familiar. A convivência familiar é direito fundamental, assim, o afastamento da criança do contexto familiar é medida excepcional, se aplicando apenas nas situações de grave risco a sua integridade física e/ou psicológica, desta forma a medida do acolhimento demonstra-se como medida de proteção. As redes de apoio vêm para encorajar e reforçar as entidades que trabalham de maneira sincronizada na colaboração do atendimento à criança e a partir da prática de redes. O objetivo é mostrar a importância do trabalho em rede de apoio com esse público. E também trazer instrumentos e informações que fomentem a reflexão para uma compreensão mais ampla acerca da infinidade de situações vividas por crianças e que sofrem pelo abandono da família, e entender como essas situações se relacionam com as possibilidades de um trabalho em rede por parte dos diferentes atores implicados neste contexto: crianças, adolescentes, família nuclear, família extensa, escola, comunidade, serviços de saúde, Serviços de Assistência Social.

Palavras-chave: Reflexão. Trajetória. Redes sociais.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a responsabilidade que nós professores temos para garantir os direitos dos nossos alunos e o papel decisivo que temos nas ações das desigualdades sociais, oportunizaremos análises e reflexões sobre o papel fundamental de uma rede de ações bem articuladas. Pois, resultados de trabalhos já realizados em nossos ambientes escolares apontam para o reforço de uma concepção de uma sociedade refém das

desigualdades sociais, e abrem espaço para questionamento a respeito. Podem-se trazer instrumentos e informações que fomentem a reflexão para uma compreensão mais ampla acerca da infinidade de situações vividas por crianças e adolescentes que sofrem pelo abandono ou afastamento do convívio familiar.

As desigualdades sociais não são mais suficientes para explicar as situações de risco e abandono em que vivem crianças e adolescentes em nosso país e que propiciam marginalização, exclusão e perda dos direitos fundamentais. Estas situações repousam principalmente sobre os fenômenos de vulnerabilidade social, crise de identidade pelos quais passa a sociedade, ou seja, estão relacionadas ao enfraquecimento e, portanto, há um forte sentimento de solidão e vazio de existência.

Dessa forma partimos para delinear nosso objeto de estudo. As questões que mostraremos ao longo deste trabalho estão relacionadas ao campo de estudo sobre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma das temáticas mais recorrentes entre as discussões no meio educacional, no município de Alvorada, por se constituir em um problema que há décadas se faz presente nos discursos sobre a escola. Portanto, esse fenômeno é antigo, mas não deixa de ser atual.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais, tais como: da pobreza e da exclusão social; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY et al., 2002).

Por isso, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei no 8.069/90), artigo 23, a falta de recursos materiais por si só não constitui motivo suficiente para afastar crianças e adolescentes do seu convívio familiar, encaminhá-los para serviços de acolhimento ou inviabilizar sua reintegração.

No art. 22 do ECA, é dito que: “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda, e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”. Portanto, para se trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, marcadas pelo abandono ou afastamento do convívio familiar, deve-se compreender antes de tudo que esta “vulnerabilidade” aborda diversas modalidades de desvantagem social, mas principalmente a fragilização dos vínculos afetivos, relacionais, de pertencimento social ou vinculado à violência.

Todas essas questões sociais devem ser consideradas no trabalho com pessoas que vivem em contexto de vulnerabilidade, pois exercem forte influência sobre o comportamento das famílias e da comunidade em geral.

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES NAS REDES TRADICIONAIS DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: FAMÍLIA E ESCOLA

A família é definida como núcleo primário de proteção, afeto e socialização para a criança e o adolescente. Muitos estudos apontam que a afetividade é a base do relacionamento familiar (JERSILD, 1971; MILANI, 1991; PEREIRA, 2003, 2009). Na relação entre pais e filhos, o amor e o diálogo são fatores essenciais para o funcionamento harmônico da relação.

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (PEREIRA, 2003). Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Conforme Wagner, Halpern e Bornholt (1999), no ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida.

A família, como porta-voz privilegiado de transmissão dos valores a serem seguidos, mudou ou teve sua força e sua eficácia diminuídas. Segundo Milani (1991, p. 389), “a convivência familiar, nesta era nuclear, reduziu-se consideravelmente e, mesmo no tempo livre, a família encontra-se passiva e silenciosamente assistindo televisão, ‘reunida e não unida’”. Dessa maneira, não há mais tempo para o diálogo familiar. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

De acordo com Kreppner et al. (1992 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 2), “a relação da família com o sucesso do desempenho escolar nos dias de hoje não é mais vista como um princípio particular de relações, ao contrário, as atividades individuais e coletivas estão fortemente ligadas e se influenciam mutuamente”. Além da família, a escola é também uma instituição que exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Sendo também o local da comunidade onde se encontra uma grande parcela de crianças e adolescentes em “relação” durante a maior parte do tempo de suas vidas, ela é também a grande responsável pela mediação entre eles e a sociedade. A escola, junto com a família, permite a humanização e a educação. Da mesma forma, possibilita a construção da autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social.

A instituição constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002).

A escola deve promover um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade, a expressão dos potenciais, a socialização, por meio de uma conduta ética de respeito e apoio recíprocos (DABAS, 2005). Por ser uma instituição responsável pelos processos de desenvolvimento educativo e afetivo da criança e do adolescente, a escola também dispõe de uma autoridade em continuação à autoridade da família: autoridade que deve ser legítima, com suas normas, regulamentos e proibições (LÉVY, 2001).

Dessa forma, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação, recuperando a essência do ser “educador”. Pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade (DAVIES et al., 1997; REGO, 2003).

A escola precisa criar um ambiente mais estimulante e afetivo que possibilite a essa criança enxergar-se nesse processo. Por esse motivo, a mediação do professor é uma contribuição que irá ajudar o aluno a dar sentido ao seu existir e ao seu pensar. É importante que se ressalte que,

quando se fala em proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, de forma alguma, confunde-se aqui afeto com permissividade. Pelo contrário, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de transmitir-lhes conhecimentos e de preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões.

Contudo, em muitas instituições de ensino, os conteúdos são transmitidos sem articulação com a realidade do aluno, ou seja, a vida de cada um fica do lado de fora da escola, optando por um modelo de homem a educar, um modelo de homem passivo perante o mundo, que não sabe aplicar o que aprende no meio em que vive.

Enfrentamos atualmente nas escolas vários desafios com políticas culturais e educacionais desarticuladas e com a falta de recursos e de continuidade de programas e projetos pedagógicos.

Os problemas educacionais, além de diversos, são também complexos, pois muitas escolas têm uma estrutura física incompatível com a clientela que atende: prédio pequeno demais para o número de alunos, faltam pátio, mobília adequada para atender crianças da educação infantil, quadra para as aulas de educação física, ambiente de informática, segurança dos docentes e dos próprios alunos, entre outros.

A escola fica paralisada, fragilizada diante das situações adversas que enfrenta (PEREIRA, 2009). Por isso, deve-se favorecer a sua articulação com a família e sensibilizar os educadores para que atuem como agentes facilitadores da integração da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade no contexto escolar.

Diante de relações fragilizadas tanto na família como na escola – o que comporta fator de risco na vida dos sujeitos em desenvolvimento – surge o grande desafio de outras instituições no resgate à proteção.

Os profissionais que compõem a rede socioassistencial de crianças e adolescentes precisam estar atentos a essas questões que ferem hoje as construções familiares e o ambiente escolar, assim como aos preconceitos e estigmas que geram. São esses espaços de socialização que compõem as primeiras relações das crianças e dos adolescentes. Quando bem trabalhados, são importantes redes de apoio ao seu desenvolvimento saudável.

Conforme o art. 101 do ECA, sabe-se que a criança e o adolescente que estão sob a medida protetiva de abrigo (aguardando retorno à família de origem ou encaminhamento para família substituta) precisam ter nesses contextos (em um caso ou em outro) figuras de autoridade, de proteção e cuidado para seu desenvolvimento saudável. As famílias devem ser auxiliadas na construção de novas possibilidades de estarem juntas com a criança, apesar da separação vivida.

No campo da assistência social, o artigo 6º da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (1993) dispõe que “as ações são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e

organizações de assistência social, articulando meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas, compostas pelos diversos setores envolvidos na área”.

Com relação à escola, deve-se favorecer a sua articulação com a família e sensibilizar os educadores para que atuem como agentes facilitadores da integração da criança e do adolescente em situação de abrigo no contexto escolar, resgatando a autoridade perdida, incentivando o protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos sociais e evitando possíveis situações de preconceito e discriminação.

TEORIA DAS REDES SOCIAIS

A rede de apoio é o conjunto de pessoas com quem o sujeito interage de maneira regular e que compõem sua rede social pessoal, ou seja, é a soma de todas as relações que o sujeito percebe como representativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade (SLUZKI, 1997). Existem diferentes tipos de redes de que as pessoas podem fazer parte, tais como: CAPS, Conselhos Tutelares, Secretaria da Saúde, Ministério Público, Patrulha Escolar etc. Para cada tipo de rede, há também diferentes funções desempenhadas na vida dessas pessoas.

Os Serviços Socioassistenciais de Proteção Social Básica configuraram-se como um conjunto de ações contínuas voltadas à garantia do acesso a seguranças públicas que produzem aquisições pessoais e coletivas aos usuários e operam integralmente as funções de proteção básica, defesa de direitos e vigilância socioassistencial, realizadas de forma territorial em unidades públicas.

Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo.

A ideia de rede expressa a articulação intencional de pessoas e grupos humanos, sobretudo como uma estratégia organizativa que ajuda os atores e agentes sociais a potencializar suas iniciativas para promover o desenvolvimento pessoal e social de crianças, adolescentes e famílias nas políticas sociais públicas. Em uma realidade complexa, as redes de apoio difundem novos valores, habilidades e processos importantes para a condução do trabalho social. As redes de apoio são recursos importantes no cuidado à saúde.

Compreende-se que as redes sociais são espaços transicionais que permitem a convergência das emoções e a mutualidade de interesses que, quando articulados, constituem espaços informais de suporte e apoio, sendo, portanto, o instrumento que pode fazer face à exclusão sofrida pelas populações de risco e que vivem em contextos de desproteção social (SUDBRACK, 1996).

Compõem a rede social, portanto, os seguintes entes públicos: o sistema de saúde, o sistema educacional, a assistência social, o sistema de segurança pública e outros sistemas responsáveis pelo provimento das necessidades dos cidadãos.

Com uma diversidade de programas, instituições e serviços, ampliou-se bastante a rede de relações sociais na infância e a cobertura das necessidades básicas deixou de ser responsabilidade única da família e/ou do Estado. Ela se tornou, efetivamente, uma responsabilidade da sociedade.

Inicialmente, muitos sociólogos acreditavam que as unidades básicas dessas redes sociais eram as díades, ou seja, as relações entre duas pessoas seriam a menor estrutura relacional da sociedade. Com isso, as relações entre os indivíduos que formariam um grupo se dariam de modo mais ou menos aleatório.

Certamente, não seria difícil encontrar exemplos que ilustrassem as situações acima. No entanto, é importante levar em conta que, ao se falar em relações entre as pessoas, está-se falando de uma imensa variedade de relações possíveis que podem abranger apenas duas pessoas, um grupo relativamente pequeno de pessoas com interesses comuns, ou até mesmo toda a população de um país.

A rede social secundária é, portanto, a rede que fornece atenção especializada, orientação e informação. Essa rede é formada por profissionais e funcionários de instituições públicas ou privadas; organizações sociais, organizações não governamentais, grupos organizados de mulheres, grupos de ajuda mútua e associações comunitárias. Suas funções são a prevenção e o apoio, formando-se pela atuação coletiva de grupos, instituições e pessoas que defendem interesses comuns (SANICOLA, 2008). No caso de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, podemos citar os órgãos e serviços que estejam acompanhando as famílias, as crianças e os adolescentes, tais como: a escola, a Unidade Básica de Saúde, o SUS, o Sistema da Justiça da Infância e Juventude, os Serviços Socioassistenciais, a CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), os Conse-

lhos Tutelares e as instituições de acolhimento. Dependendo do grau de liderança e da força de seus componentes, essa rede pode ter um grande poder de mobilização e articulação para atingir seus objetivos.

Por meio do conhecimento das características estruturais da rede, assim como de suas funções e qualidades/atributos, é possível identificar as dificuldades e os problemas dos indivíduos no processo de construção de suas relações e, assim, intervir, auxiliando-os em novas possibilidades de estar com o outro.

O mapeamento das redes sociais, além de ser um instrumento mobilizador e terapêutico – à medida que traz uma reflexão aprofundada sobre os vínculos afetivos – quando utilizado no contexto de famílias com crianças e adolescentes afastadas de seu convívio, levanta informações relevantes sobre: composição familiar; história e dinâmica das relações entre os membros da família; valores e crenças familiares.

A PRÁTICA DE REDES SOCIAIS

Na prática de redes sociais, as famílias desenvolvem sua capacidade de auto-organização, recuperando suas competências e autoridade, conscientizando-se de sua importância para a criança e o adolescente, tornando-se elas mesmas especialistas de seus filhos. A família reflete sobre sua responsabilidade e é capaz de desenvolver novas estratégias para a resolução dos conflitos, pois aprende com a experiência a superar os desafios e se fortalece enquanto rede de apoio, proteção, autoridade e afeto para a criança e o adolescente.

As redes sociais funcionam como instrumento de prevenção, numa ação conjunta dos saberes existentes (famílias, educadores, profissionais). A prática de redes não é uma “técnica de terapia de rede”, já que esta costuma ter um efeito restritivo e empobrecedor neste tipo de intervenção; mas é, sim, um instrumento para pensar e atuar em diversas situações, pois amplia nossa visão para uma visão multidimensional. Propõe, portanto, a potencialização das redes de solidariedade entre as pessoas que compartilham problemas similares; e acredita que as pessoas são responsáveis pelas suas próprias mudanças e pelas mudanças no meio em que vivem (DABAS, 1995, 2005; PEREIRA, 2003; SLUZKI, 1997; SUDBRACK, 1999).

A prática de redes sociais promove o desenvolvimento da capacidade autorreflexiva e autocrítica; a otimização da organização da auto-gestão; e a mudança na subjetividade das pessoas, na família e no meio social. São uma “ferramenta conceitual útil e poderosa para organizar as experiências pessoais e coletivas, tanto aquelas que povoam nossas próprias vidas como as de nossos pacientes... e fazer algo a respeito” (SLUZKI, 1997, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa veio complementar as minhas inquietações sobre a eficácia do uso das redes sociais na escola, visto que o avanço tecnológico invadiu rapidamente a sociedade. A escola, sendo

parte da sociedade, não ficou à margem da tecnologia. Ao contrário, organizou-se, formou grupos virtuais para buscar interesses comuns e aprimorou-se na aquisição de conhecimento e na interação entre pares.

Para uma nova relação, é possível auxiliar os pais e educadores a examinarem suas atitudes, o impacto delas sobre seus filhos e alunos. Articulando redes de apoio e acolhimento, é possível resgatar limites por meio do resgate da autoridade e da negociação, o que pressupõe o estímulo à autonomia, à descristianização de papéis e ao comprometimento entre os diferentes atores implicados no processo (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido, é preciso que o profissional conheça os efeitos da emoção, para que possa atingir seus objetivos. Por outro lado, a função da escola vai muito além da instrução: ela é formadora juntamente com a família. Quando uma dessas bases se omite, há uma deformação no ser que se pretende formar, pois é no seio da família que brota o amor e que se forma a personalidade da criança. Os pais em casa são modelos para os filhos, assim como na escola quem é o modelo é o professor.

Quando são oferecidos aos diferentes atores sociais implicados, espaços de diálogo, possibilidades de construção coletiva, de reflexão grupal, todos amadurecem suas ideias para enfrentar os desafios – tanto os atendidos como os que atendem. Favorecer o diálogo entre os atores sociais é também possibilidade de fortalecimento das redes. Quando as pessoas discutem, as trajetórias se entrecruzam, surgem pontos em comum nas suas experiências de vida que geram identificação e ligações afetivas (PEREIRA, 2009).

É necessário, portanto, considerarmos tanto a ordem das medidas quanto as famílias na sua singularidade e as compreendermos a partir de um contexto que não obedece a uma ordem previsível e única.

A desordem abarca a noção de acaso e se explica pela incerteza, envolvendo a importância de um observador que não se paralise diante dos desvios, acidentes, imprevisibilidades e inesperados que se fazem presentes em qualquer processo, e nos quais é preciso intervir.

Pensarmos a realidade social a partir desta concepção nos faz menos aprisionados pelos preconceitos e julgamentos. Quando compreendemos que desordem e ordem são complementares, e que da desordem pode nascer a ordem, podemos enxergar potencialidades onde só se veem emaranhamento e confusão. As famílias que são acolhidas pelas medidas parecem, em um primeiro olhar, sempre apontar para a não saída, mas quando podemos pensar que elas mesmo no caos podem ter recursos, podem “imprevisivelmente” achar novas formas de funcionamento, nós podemos nos mover de outras formas, de modo a também apostarmos no avanço e nas saídas.

O trabalho de análise sistêmica do impacto das medidas protetivas previstas pelo ECA nos sistemas familiares acolhe um contexto de alta complexidade, impondo uma visão do todo, ao mesmo tempo que das partes. O objeto do projeto é a rede relacional que se forma em torno das medidas protetivas e a família, pois qualquer que seja o segmento contemplado pela pesquisa ele se conecta automaticamente a uma multiplicidade de elementos que compõem a rede de acolhimento institucional da criança e do adolescente.

O estímulo ao protagonismo juvenil deve ser também colocado a serviço de ações dos serviços de acolhimento – além de ser foco das políticas públicas – contribuindo para o desenvolvimento e a inclusão dessas crianças e adolescentes que vivem sob medida protetiva de abrigo, de modo a diminuir as desigualdades, a discriminação, o preconceito e a distância que os separam dos sistemas privilegiados da sociedade (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido, observamos que a adolescência tem uma fase marcada por grandes descobertas e instabilidade emocional, período no qual é consubstanciada a personalidade. Essa fase não pode ser reduzida a uma simples faixa etária, pois se trata da transformação para a vida adulta e, portanto, de fase de decisões biológicas, sociais e, principalmente, psicológicas para toda a vida. Os adolescentes vivem uma constante busca para encontrar sua real personalidade, manifestando comportamentos extremos e, em determinados momentos, mostram-se negligentes com os cuidados à saúde. Por isso, a importância de as redes serem bem articuladas para o auxílio ou até o encaminhamento quando assim for necessário.

O acolhimento institucional é uma medida que envolve uma série de paradoxos, uma vez que exclui para incluir, retirando a criança e o adolescente da família para promover posteriormente a sua reintegração. Ela é necessária em casos extremos nos quais a criança e o adolescente tenham a sua integridade física e psíquica ameaçadas, ou nos casos em que foram rompidos ou perdidos todos os vínculos familiares, seja com os pais, seja com os membros da família extensa.

O encaminhamento sucessivo das famílias para vários pontos da rede é muitas vezes vivido por elas como uma atitude protelatória dos diversos técnicos da rede “não é aqui, não é comigo, você deve procurar tal equipamento” e isto dificulta a adesão das famílias aos programas e projetos que poderiam potencializar os seus recursos materiais e simbólicos, para que possam se reposicionar e cuidar das suas crianças e adolescentes sem que seja necessária a medida de acolhimento institucional.

Os ruídos de comunicação entre os diversos equipamentos levam à precariedade dos registros nos Conselhos Tutelares. Logo também a falta dos registros acarreta várias consequências. Uma delas é aquela que gera a invisibilidade das crianças, dos adolescentes e de suas famílias, uma vez que a história delas se perde. Considerando que uma mesma família frequenta muitos pontos da rede, ela é levada a repetir a sua história para diversos interlocutores, uma repetição por vezes dolorosa.

Por outro lado, a tecnologia avança em todas as áreas do conhecimento humano. Ela deve estar a serviço de pais e educadores apenas como instrumentos, nunca com a intenção de substituí-los.

Diante de todas essas possibilidades de ação e compromisso social, compreendemos que não estamos tratando de um trabalho pontual, mas árduo e que requer esperança e disposição, pois, por se tratar de “rede”, a responsabilidade deve ser compartilhada por todos nós. O fato é que temos um importante papel social a cumprir na luta por um mundo mais humano e não podemos nos eximir disso.

Concluindo, considera-se que a reinserção familiar de crianças e adolescentes institucionalizados requer profissionais capacitados que atuem com cautela e uma rede de apoio social eficaz e com programas

públicos direcionados ao auxílio e proteção às famílias, de maneira a apoiá-las na superação de suas vulnerabilidades sociais. Essas necessidades se manifestam de forma clara na escola do município de Alvorada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza; MARTINELLI, Cláudia da Costa. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO/BID, 2002.

BOLLE DE BAL, Marcel. Da revolta contra os pais à revolta dos pais. In: ARAÚJO, José Newton Garcia de; SOUKI, Léa Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta (org.). *Figura paterna e ordem social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.41-57.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1991.

DABAS, Elina Nora. A intervenção em rede. *Nova perspectiva sistêmica*, v. 4, n. 6, p. 5-17, 1995.

DABAS, Elina Nora. *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

JERSILD, Arthur T. *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

LÉVY, André. *Ciências clínicas e organizações sociais: sentido e crise do sentido*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 9-32.

MILANI, Feizi Masrour. O adolescente, a família e a escola: uma visão integrada. In: CONGRESSO NACIONAL: A SAÚDE DO ADOLESCENTE, 1., 1991, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Academia Nacional de Medicina, 1991. p. 389-402.

OUTEIRAL, José. *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. *Drogadição e atos infracionais entre jovens na voz do adolescente em conflito com a lei do DF*. 2003. 270 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANICOLA, Lia. *As dinâmicas de rede e o trabalho social*. São Paulo: Veras, 2008.

SLUZKI, Carlos E. *A rede social na prática sistêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier. Abordagem comunitária e redes sociais: um novo paradigma na prevenção da drogadição. In: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Terezinha (org.). *Prevenindo a drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua: a experiência do PRODEQUI*. Brasília, DF: MS/COSAM/UnB/PRODEQUI/UNDCP, 1999. (Cadernos do PRODEQUI, 1). p. 161-176.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier. Construindo redes sociais: metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. *Coletâneas da ANPEPP*, v. 11, n. 2, p. 87-113, 1996.

WAGNER, Adriana; HALPERN, Sílvia C.; BORNHOLDT, Ellen A. Configuração e estrutura familiar: um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. *Psico*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 63-74, jul./dez. 1999.

Currículo escolar e pobreza: concepções e mediações transformadoras

Aline Martins Pérsico²

RESUMO

O presente artigo apresenta diferentes concepções de pobreza e currículo escolar, considerando de que forma é possível que o último interfira de forma intencional e transformadora da realidade. Utilizando de leituras que tratam das temáticas acima e das vivências trazidas pela caminhada docente, o trabalho

² Aluna concluinte no Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Polo UAB de Alvorada/RS.

trará questionamentos e reflexões tais como: Afinal, o que se entende por pobreza? Como os estudantes que se encontram na condição de pobreza se veem e são vistos no ambiente escolar? O que se espera da escola no que concerne ao combate à pobreza? De que forma a organização curricular pode auxiliar nessa função tão importante da escola? Estas perguntas irão direcionar o leitor a reflexões importantes sobre as práticas que encontramos em nossas escolas, para que sejam repensadas visões estereotipadas sobre pobreza e currículo, sendo possível lançar ainda novas perspectivas da atuação dos educadores no combate à pobreza.

Palavras-chave: Pobreza. Educação. Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

Ao transitarmos entre os meios educacionais, muitos discursos serão ouvidos sobre a pobreza e a desigualdade na escola por parte dos educadores. Tal condição é sempre definidora de inúmeros problemas, que vão desde a dificuldade de aprendizagem, passando pela violência na escola e chegando até a evasão escolar. Nesse contexto, é comum que os educadores acabem reproduzindo um discurso de que a escola se torna impotente frente aos problemas da comunidade. Assim, ficam à espera de atitudes governamentais para a resolução de tudo. Além disso, aguardam o mágico surgimento, do dia para a noite, da escola ideal, composta de turmas homogêneas, com alunos que tragam em sua bagagem somente saberes que vão ao encontro do que foi preestabelecido no planejamento do professor e retornem todos os dias para seus

lares, onde famílias preocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus filhos os estejam esperando, sem maiores problemas para enfrentar. No entanto, esse cenário, almejado por alguns, está longe de ser a realidade com a qual convivemos diariamente, especialmente nas escolas públicas deste país.

Para iniciarmos as reflexões e uma possível mudança de olhar em relação à pobreza, considerando nossa intervenção como docentes nesse quadro, precisamos admitir que a escola é, sim, um braço do Estado. Sendo assim, a escola é local de realizarmos políticas públicas e onde também é responsabilidade do educador planejar politicamente e intencionalmente seu currículo escolar, suas falas e metodologias, avaliando e reavaliando cotidianamente se estamos reforçando as desigualdades, ou buscando a transformação do quadro que se desvela todos os dias aos nossos olhos, através de nossos alunos.

Não podemos, porém, depositar somente no professor e em suas práticas essas dificuldades apontadas. É importante lembrar que a democratização da escola pública no Brasil ainda é algo novo para todos, assim como a própria democracia em nosso país. A Constituição Federal de 1988, onde consta que deve haver “[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e que é a educação “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205), embora seja a legislação orientadora de tantas outras diretrizes educacionais, possui 30 anos de existência.

Durante estas três décadas, muitos esforços foram realizados para realmente tornar a escola um espaço para todos. É necessário reconhecer os significativos avanços obtidos no que condiz ao acesso da criança,

do adolescente, do jovem e do adulto na escola. O Brasil praticamente quitou sua dívida referente ao acesso, ofertando vagas para todos que desejarem ingressar no meio escolar. Além disso, a escola assumiu importantes papéis para assegurar a permanência do aluno na escola, tais como oferta de merenda, qualificação de espaços, criação de programas educacionais que otimizam os tempos e espaços escolares. Mas, assim sendo, por que a expansão do sistema escolar ainda não resultou nas mudanças almejadas? Por que esses esforços não se refletem nas avaliações externas, rebaixando nosso país como um fracasso no *ranking* mundial?³ Por que encontramos cada vez mais professores frustrados com o que os alunos são capazes de construir, mesmo após anos de educação formal ofertada na escola? Por que a própria ampliação dos anos de obrigatoriedade de ensino, com a inclusão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 anos, ainda não foi definidora de melhorias no nosso ensino?

Uma das hipóteses seria o fato de que, embora a escola seja para todos, esse “todos” ainda é visto como um todo igual, homogeneizado. Dessa forma, constrói-se uma escola que exclui, que intensifica a desigualdade, justamente por crer que o mesmo cabe ao tal “todos”. Compreendemos o conceito de igualdade, mas estamos distantes de práticas que busquem a equidade, que requer estímulos diferentes para pessoas que partem de pontos muito distantes para tentar vencer a corrida.

Ainda, ouvimos nas escolas discursos desgastados, onde são reproduzidas falas como “quem mandou não estudar?”, “quem mandou fazer tantos filhos?”, “essa família é assim desde sempre e não é agora que vai mudar”. Não estamos abertos a compreender o processo inverso, onde

3 Na última edição do PISA, realizada com escolas de 70 países, o Brasil foi o 59º colocado em leitura e figurou entre os dez últimos nas categorias matemática e ciências.

a necessidade se mostra mais forte que qualquer valor moral que atribuímos a partir de nosso ponto de vista. Compreender a escola como um espaço humanizador (e talvez o único em muitas comunidades) é essencial para repensarmos nosso papel ali, inclusive para refletir e problematizar sobre esses “valores morais”.

Ao longo deste trabalho, seguiremos discutindo sobre o papel da escola para refletir sobre esses discursos estigmatizantes e deterministas de que nada podemos fazer contra a carência de valores de quem se encontra na pobreza ou na extrema pobreza. Serão trazidas reflexões sobre a possibilidade de planejar fazeres que permitam que nossos alunos percebam suas realidades e busquem romper ciclos que repetem o que está estabelecido como algo imutável.

PERCEPÇÃO DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR

No ano de 2011, o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), com a implantação do Plano Brasil Sem Miséria, estabeleceu uma linha de pobreza, conforme a renda *per capita* de cada integrante da família. Dessa forma, encontra-se na linha de pobreza aquela família com até 140 reais *per capita* e na linha de extrema pobreza as famílias com renda de 70 reais *per capita*. Hoje, é possível se cadastrar como beneficiário de Programas como Bolsa Família, por exemplo, famílias com renda *per capita* de até 89 reais ou renda familiar de até 178 reais, desde que tenham crianças e adolescentes de 0 a 17 anos.⁴

⁴ Dados acessados em mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia, em julho/2018.

O que nos importa neste estudo é visualizar o que temos nas nossas escolas públicas, especialmente nas áreas urbanas, e mais exatamente tendo como foco as escolas da rede pública do município de Alvorada, no Rio Grande do Sul, pois são muitos alunos extremamente pobres. Referindo-se às escolas públicas em zona urbana, onde não se consolidou a cultura de subsistência através do plantio, por exemplo, é notório que, mesmo com uma renda mensal um pouco superior a 140 reais por membro familiar, ainda temos muito mais alunos pobres, devido ao alto custo de vida das grandes cidades, embora não se enquadrem no corte do MDS. Ou seja: se pensarmos que 42% dos alunos que estão matriculados nas escolas públicas do país são beneficiários do Programa Bolsa Família por se enquadrarem nas linhas de pobreza e extrema pobreza, e que tantos outros não são beneficiados por terem renda familiar um pouco acima do corte, mas que enfrentam acentuadas dificuldades econômicas e sociais, temos que admitir que ao menos metade dos alunos matriculados em escolas públicas do país enfrentam, juntamente com suas famílias, dificuldades para garantir as condições mínimas para manterem uma vida digna na sociedade.

Os dados acima servem, neste momento da reflexão, para entendermos que não há como invisibilizar um percentual tão grande de alunos em nossas escolas. E não seria exatamente essa negação que tem trazido o fracasso na educação pública brasileira?

Provavelmente, se questionarmos nossos educadores sobre como se dirigem aos alunos em situação de pobreza ou vulnerabilidade social nas escolas, eles jamais irão admitir que os excluem ou que os tratam de forma diferente dos demais. No entanto, o que muitos não compreendem

dem é que não se trata de discriminação intencional, mas sim de um veto pedagógico, de um não se dar conta de que ali, naquele espaço educador, muito se pode fazer para que se rompa a condição de pobreza e desigualdade.

Considerando a experiência obtida no decorrer de 16 anos de docência no ensino público, observei que, mesmo quando não é negada na escola, a pobreza ainda é vista de duas formas: como falta de esforço pessoal e como algo que está fora da escola e no qual não é possível interferir dentro de um espaço de educação formal. Precisamos problematizar essas visões sobre a pobreza para que se possa, após, pensar em um planejamento que vise a superação da condição de pobreza. Pensar que o aluno e sua família são pobres porque não se esforçaram como os demais é ver a pobreza como algo moral, o que é muito perigoso. Culpar os indivíduos por suas condições, como se houvessem escolhido viver em situação desumana é ignorar todas as relações de poder e de organização de nossa sociedade, o que se torna mais grave quando esse discurso é proferido por um educador. Esse educador, que vive em sociedade, também não pode negar a escola como pertencente ao mundo em que vivemos, cujas mazelas e problemas não ficarão do lado de fora dos seus portões. Assim, ainda temos práticas que não consideram que a sociedade real é a mesma que aquela que está dentro da escola, negando a pobreza e a desigualdade em sala de aula, e acreditando que este é um problema do mundo e não da escola. Falas como “o aluno passa somente quatro horas na escola e as outras 20 horas do dia, no mundo, não há o que eu possa fazer”, refletem a negligência do professor frente aos problemas do aluno e da sociedade. De acordo com Gentili:

[a] maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através de procedimentos convencionais de medida, e as mais difíceis de serem ensinadas através de métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (GENTILI, 2005, p. 11).

Se pensarmos a pobreza no seu sentido etimológico, que significa “falta do que é necessário à vida”, conforme apontado em diferentes dicionários, e se reconhecermos a educação como algo essencial e basilar para a vida no seu sentido social, não podemos negar aos pobres uma educação significativa. No entanto, as práticas educacionais se definem na construção dos currículos escolares.

COMO O CURRÍCULO PODE SER TRANSFORMADOR?

Considerando a superação do conceito de que currículo é uma gama de disciplinas ou conteúdos e partindo da premissa de que há um entendimento de que currículo é tudo que acontece na escola, no tempo em que o aluno está nesse espaço, estando presente ou não no nosso planejamento, sendo ele, segundo Silva (2003), real, oculto ou formal, é importante analisarmos se esse espaço de educação formal tem dado subsídios aos alunos pobres na superação dessa condição. Apontaremos,

então, algumas possibilidades de caminhos que podem ser percorridos pela escola como um todo e mais especificamente pelos educadores, que podem alavancar o rompimento desse ciclo degradante da condição humana. Esses possíveis passos, que foram sendo desenhados ao longo de minha trajetória docente e das leituras realizadas, são: a conscientização da condição da pobreza, a valorização da diversidade cultural e do diálogo com a realidade, a efetivação dos direitos humanos, o desenvolvimento do conceito da equidade através das práticas, a avaliação coerente e a abordagem pedagógica através do desenvolvimento de competências.

Antes de mais nada, para a construção curricular, os educadores precisam conhecer a realidade que os cerca, pois não posso mudar o que não conheço. Ainda temos muitos professores que adentram as salas de aula, desde o primeiro dia, com planejamentos engessados e que serão aplicados independente do contexto. Após esse processo de quase imersão na realidade por parte docente (que pode dar-se por período de sondagem, e não somente do nível cognitivo), de pesquisa participante, de grupos de relatos, de dinâmicas que permitam que o aluno traga suas vivências e outros, é hora de construir ou revisitar o currículo escolar, na perspectiva de trazer essa temática para a discussão.

Alguns professores ainda não sabem como trazer o assunto da pobreza para a sala de aula, com receio de constranger os alunos que se encontram nessa condição. Então, escolhem fazer de conta que todos são iguais, que ali estão sentados na mesma condição e, de certa forma, assumindo uma postura negligente em relação a isso. Para haver um trabalho intencional com o aluno, o professor precisa se despir desse incômodo e agir, o que deve ser direcionado pela equipe pedagógica. Então,

para que se inicie o processo de rompimento da visão de que a pobreza se alimenta dela mesma, como algo moral, e que não há o que fazer a não ser proporcionar o mínimo para que aquele aluno conviva em sociedade e sirva de mão de obra, é função da escola mostrar a ele o caminho que foi desenhado ao longo da história, tornando visível ao aluno, desde cedo, que sua condição não está dada “porque Deus quis”, ou porque os pais não se esforçam. Fazer com que visualizem outras realidades. Assim, notarão que algumas dessas realidades se alimentam da pobreza de outros tantos. Depois, entenderão que é possível (não assumindo o papel do outro) tomar seu lugar de direito na sociedade. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire nos traz importantes reflexões sobre a importância de enxergar a si mesmo para problematizar sua condição e buscar a mudança.

Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu eu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. (FREIRE, 1970, p. 29).

Não podemos exigir de nossos alunos um olhar crítico sobre aquilo que não conhecem. Nesse caso, alguns irão se perguntar: mas não são eles os pobres? Como podem não conhecer sua própria realidade? Obviamente conhecem a situação em que vivem. Mas esse conhecer se dá na esfera do experienciar, do “sentir na pele”, mas não no sentido de compreender o porquê de se encontrarem naquela condição. Enxergam que uns têm bem mais do que eles, sofrem por isso, mas não alcançam o entendimento do quão injusta é essa desigualdade. Muitos, se perguntados se são pobres, dizem que não, pois ainda se comparam com aqueles que se encontram em situação ainda mais degradante. E é esse o papel do professor nesse primeiro desvelar dos fatos.

Ao refletir com os alunos sua própria condição, desenvolvendo sua consciência histórica, é inviável exigirmos um engajamento dos mesmos se não considerarmos suas vivências, seus saberes, a cultura que trazem consigo. Esses alunos precisam ser valorizados e, para isso, não se pode negá-los como pessoas que são constituídas de valores, gostos, conhecimentos próprios. Isso se configura enquanto cultura. Não é possível avançar para a relação entre currículo e conhecimento científico com saberes historicamente construídos, ignorando os saberes do aluno. Historicamente, a escola apresenta uma vontade homogeneizadora, devido a sua dificuldade de lidar com a diversidade. No entanto, muitos educadores ainda não compreenderam que esse “capricho” pessoal é um dos principais causadores do fracasso educacional na escola pública, tão comum entre alunos das classes populares. Esses são forçados a se acostumar com o estigma de “alunos fracos”, com “dificuldades de aprendizagem”. E só é possível o professor superar essa visão permitindo-se sair da cen-

tralidade do processo, ver-se como mediador de saberes e ceder espaço para o protagonismo do aluno e sua bagagem. As aulas precisam estar repletas desses espaços de troca horizontal, onde conhecimentos são somados e não classificados como legítimos ou ilegítimos. Vasconcelos destaca a relevância de um currículo que respeite essa diversidade de saberes, trazendo a importância de o cotidiano concreto dos alunos e de seus temas de interesse estarem presentes na escola.

Para além das temáticas que devem estar presentes no currículo escolar, adequando-as à faixa etária dos educandos, vamos para outro ponto essencial para que o currículo tenha um poder transformador no combate à pobreza: a apropriação e os conhecimentos dos alunos a respeito dos direitos humanos. É fundamental que nossas ações estejam diretamente voltadas para uma educação em Direitos Humanos. E não nos referimos aqui ao senso comum compartilhado por muitos de que direitos humanos são aqueles que protegem bandidos e desfavorecem “homens de bem”. Referimo-nos aos direitos que são basilares para que a sociedade oportunize a formação de “homens de bem”. Há que se ter um espaço significativo reservado em nossos currículos para conscientizar os educandos de seus direitos e deveres enquanto seres humanos, para além das regras de convivência escolar.

Embora haja uma Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), as mudanças culturais não se legitimam no papel e sim no povo, a partir de suas necessidades e consciências. No momento em que se faz possível, em uma sala de aula, mudar o direcionamento do olhar de uma geração inteira, a educação se mostra incrível e transfor-

madora. O próprio PNEDH defende que a escola implante em seus currículos projetos de enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação de direitos e estabeleça parcerias com as redes de políticas voltadas à assistência social, especialmente com aquelas que busquem a eliminação da pobreza e da extrema pobreza. Enquanto educadores, sujeitos ativos na formação das crianças e jovens, é importante explorar de forma clara em nossas aulas o que significa a dimensão da igualdade dentro dos direitos humanos e de que modo podemos lutar para que esse conceito saia de uma dimensão difusa, pouco clara, e passe a ser compreendido como algo legítimo. Para além das leis, enquanto seres sociais, precisamos compreender que ações governamentais que garantem a cidadania social, econômica e cultural não são “bônus” assistencialistas, e sim cumprimento de direitos que trazem condições mínimas de humanização.

Assim, não é o suficiente apenas garantir o acesso à escola. O direito à educação abrange também a qualidade e as condições de oferta. Tem-se falado muito nos últimos tempos, inclusive nos últimos documentos orientadores educacionais, sobre a busca da equidade na educação e na construção de práticas pedagógicas que garantam essa condição, onde se consideram a heterogeneidade no ponto de partida e a homogeneidade no ponto de chegada. E isso não é possível com um currículo que ignore que não há como duas pessoas, partindo de pontos tão diferentes, batam o ponto de chegada juntas, mesmo que tenham a mesma capacidade pessoal de percorrer o caminho. Um currículo justo prevê um olhar qualitativo e ético, que vai além de uma corrida quantitativa. Há que se prever na organização curricular propostas que

busquem compensar lacunas do passado, criadas devido à condição social, econômica e familiar na qual esteve submersa, para que se consiga aproximar o tal ponto de partida. Não podemos, enquanto educadores, nos isentar dessa tarefa. Freire (1970) nos traz a ideia de que, se a realidade é construída pelos homens, também deve ser tarefa dos homens transformá-la.

É preciso compreender que o educador não está privilegiando o aluno ao buscar metodologias e estratégias diferenciadas objetivando a equidade na educação. O que se está fazendo é resgatar e dar condições para que todos (indiferente do ponto de partida) possam alcançar seus objetivos e superar a pobreza e a desigualdade.

Seguindo nessa perspectiva, não podemos esquecer que a avaliação também faz parte do currículo escolar. Para além de medir conhecimentos adquiridos, a avaliação deve servir ao professor de termômetro do andamento de seu próprio fazer pedagógico, para poder repensá-lo constantemente. Se buscamos um currículo justo, com intenções muito maiores do que reproduzir os saberes historicamente construídos (não que isso não tenha importância), é necessário pensar em uma avaliação coerente, que não privilegie a repetição de coisas sem significado aos alunos, especialmente àqueles mais vulneráveis às mazelas sociais. Nesse caso, a avaliação precisa considerar o desenvolvimento integral dos alunos, em uma comparação do aluno com ele mesmo, com sua condição inicial e na sua capacidade de relacionar saberes previamente trazidos e novas visões e práticas propostas.

Toda essa caminhada curricular, que se inicia na imersão na realidade e termina avaliando, considerando essa condição inicial e buscando a superação da condição da pobreza e da desigualdade social, se torna muito mais clara se o processo pedagógico visar à construção de competências para a vida, entre elas, a de superar as barreiras que a vida lhe impôs, através de um olhar crítico à realidade e da confiança em si mesmo.

Uma das iniciativas mais importantes na luta contra a pobreza através do currículo é provavelmente a que se traduz em estratégias de reforma global (ou de reforma a grande escala), estratégias que se concentram na aprendizagem por competências, especialmente as competências de base como a leitura, a escrita e o cálculo, mas que também inclui as competências cívicas, sociais e de comunicação. Neste âmbito, a clarificação dos objetivos e dos resultados esperados da educação de base, em termos de competências adquiridas pelos educandos, é tida como crucial para uma orientação dos sistemas educativos a longo prazo e para a promoção de uma educação de qualidade para todos, incluindo sobretudo os excluídos da sociedade. (UNESCO, 2005, p. 6).

A citação acima está em um artigo intitulado “Como poderia o currículo contribuir melhor para a luta contra a pobreza?”, de 2005, que traz um projeto estruturado pela UNESCO. Em dezembro de 2017, foi homologada em nosso país a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento que, independente de todas as ressalvas que podem ser feitas em determinados pontos, traz a orientação de que todas unidades escolares revisitem seus currículos, adotando uma pedagogia voltada às

habilidades e competências. O documento traz 10 competências gerais, visando a formação integral dos educandos. Dentre elas, vemos competências voltadas à cidadania, à diversidade cultural, à construção de projeto de vida, à participação ativa na avaliação de problemas atuais, entre outras questões que estão diretamente ligadas à superação da pobreza e da desigualdade social e das quais já falamos nas páginas anteriores. Embora esse trabalho não contemple um estudo aprofundado da BNCC, é importante citarmos que as escolas do país estão com a tarefa de rever seus currículos, podendo ser um momento oportuno para incluir nestes objetivos um olhar aos alunos que se encontram na linha da pobreza ou da extrema pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora muito se tenha discutido sobre novas teorias e metodologias, em poucos casos estas foram concretizadas em sala de aula, especialmente nas escolas públicas. Vivemos problemas do século XXI, em uma escola para “TODOS”, mas continua-se fazendo uma educação do século XIX, para uma minoria, com professores que sonham com o aluno ideal e que ignoram a realidade, o que não tem possibilidade nenhuma de resultar em sucesso educacional.

Também não cabe mais nesse processo o discurso de que a escola é a saída para a desigualdade social, enquanto ela reforça essas condições através de suas práticas. Para além de discursos inclusivos, temos que repensar as práticas escolares excludentes, que abandonam o aluno antes de o aluno abandonar a escola. A escola, como espaço político-pe-

dagógico, onde também se faz política pública, precisa construir seus currículos vislumbrando as mudanças necessárias, não só para expressão de resultados periódicos, mas para que mudanças sociais ocorram. Se continuarmos definindo nossas práticas educativas no lamento de que aqueles que se encontram em condição de pobreza não acompanham um “currículo forte”, afirmando que necessitam somente do básico para trabalhar em subempregos, estamos somente reforçando a ideia da pobreza como algo moral e que nossos alunos estarão sempre estagnados nessa condição.

Precisamos acreditar em nossos educandos e mediar esse “abrir de portas” a uma nova realidade. Precisamos crer na educação como ação transformadora de realidades. Precisamos nos indignar com a situação de pobreza e vulnerabilidade de nossas crianças e jovens e mostrar a eles que muito mais lhes é de direito e que, partindo do conhecer o que parece imutável, há muito para mudar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Brasil sem Miséria*. Apresentação gráfica em *slides*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Brasil%20Sem%20Miseria.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Documento adotado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena em 25 de junho de 1993. Nova Iorque: ONU, 1993.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SILVA, Thomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO; BIE – Bureau International d'Éducation. Como poderia o currículo contribuir melhor para a luta contra a pobreza? *Information et innovation en éducation*, n. 119/120, abr./ago. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Currículo: atividade humana como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

Desigualdade social e pobreza: ultrapassar dificuldades e superar o preconceito

Ana Lúcia Veleda Alves⁵

RESUMO

Somos membros de uma sociedade na qual o ato de ler e escrever é de essencial importância para a integração do indivíduo. Entretanto, nos dias atuais, a utilização de um olhar diferenciado tornou-se fundamental para que possamos estar integrados na sociedade. Desse modo, a escola passa a atuar como auxiliar no processo de orientação de novos olhares

⁵ Aluna concluinte do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social do Polo UAB de Alvorada/RS.

acerca de problemas relacionados a questões sociais. Este trabalho mostra a conduta da população frente ao processo de desigualdades da cidade e vem para mediar o mesmo, uma vez que o aluno é parte integrante da sociedade, explora ferramentas que ocasionam um melhor desempenho em sua qualidade de vida, descobre a interação com o mundo social. Isso tudo se integra à mudança do papel do indivíduo frente a novas metodologias, sem esquecer que há fatores para que essa transformação aconteça, entre eles, o processo de ensino estruturado e a utilização de um novo olhar como estratégia de ensino, principalmente na alfabetização. Juntos, esses fatores colaboram como motivadores e como ponte facilitadora. Assim, com interação e colaboração, propõe-se uma modificação no modo de análise, a condição humana, intuindo que o ato igualitário é mais que um mero arranjo social.

Palavras-chave: Cultura. Trajetória. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A modernidade instituiu um modo de pensar sobre o raciocínio dos desiguais que pretende ser “verdadeira” para o mundo escolar. Seus modos de pensar e agir devem ser os mesmos em todos os tempos e lugares. O desenvolvimento é entendido no sentido de progredir ao alcance de um pensamento abstrato, respeitando um modelo de ideia de desenvolvimento gradativo dos seres escolares.

A discussão sobre a temática desigualdade social pode ser expressa em várias produções na área cultural. Entre elas, em que consiste a pobreza e desigualdade social? Como classificá-las? Qual a finalidade? São questões que podem surgir ao tratar do tema. Mas o que é pobreza e desigualdade social?

Pobreza é a condição de quem é pobre, ou seja, que não tem as condições básicas para garantir a sua sobrevivência com qualidade de vida e dignidade. A pobreza também costuma se referir à classe social e econômica das pessoas que são menos favorecidas. Portanto, a desigualdade social é um conceito que afeta principalmente os países não desenvolvidos e em desenvolvimento, onde não há um equilíbrio no padrão de vida dos seus habitantes, seja no âmbito econômico, cultural, profissional, de gênero, entre outros.

Portanto, optei por esse tema de pesquisa devido aos estudos no curso e meu cotidiano escolar. Percebo a grande disparidade entre as pessoas da comunidade escolar da região que trabalho.

A escola onde sou professora faz parte da Rede Municipal de Ensino do município de Alvorada/RS, atendendo 370 alunos, em 02 (dois) turnos e está no centro de três relações diferenciadas quanto ao poder econômico.

Devido ao fato de sua localização, conta com público, aparentemente, em três divisões segundo os padrões relacionados à situação financeira. Porém, entre os alunos não há uma indiferença que chegue ao ponto de evidenciar atitudes que geram desigualdade. Ainda assim, po-

de-se evidenciar a importância de abordar o tema no currículo escolar, através de atividades dirigidas, baseando-se nas transformações sociais e culturais.

A missão primordial do trabalho é trazer experiência que mostre um novo olhar sobre os conceitos de pobreza e desigualdade social, explorando a ferramenta de leituras.

Busca-se ainda desmistificar a pobreza e a desigualdade social na formação do indivíduo, a aquisição do gosto pela assistência, num sentido de não estigmatizar as pessoas por sua aparência ocasionando uma interação de padrões.

Alguns fatores são determinantes para que os conceitos sofram mudanças no debate social e se observe o outro de maneira diferente. Além disso, é preciso levar em conta a análise dos estudos do curso e a análise de livro com relato focado na desigualdade no município.

POBREZA E DESIGUALDADE

Há vários motivos para pensar e conceituar pobreza e desigualdade social. Mas o conhecimento, a reflexão sobre tais conceitos faz com que o indivíduo se apresente de forma crítica e supere o preconceito, desde os tempos do surgimento do capitalismo.

Nesse ponto serão apresentados os fatores problematizadores da pobreza e desigualdade social. Além disso, realizarei uma análise do livro *Alvorada em quadrinhos*, de Pablito Aguiar.

POBREZA E MORALIDADE

Existem motivos para descentralizar as carências materiais da pobreza, assim reduzindo-a a uma questão moral, conforme a qual o indivíduo fica ou está pobre devido à conduta, ou segundo a cultura social.

Para embasar o trabalho numa análise crítica sobre a pobreza, destaco a teoria de Paulo Freire, com ideias de que o conhecimento é algo a ser constituído na coletividade. Para isso, o movimento da ação-reflexão é tido como fundamental. O autor apresenta uma abordagem dialógica e dialética, considerando que a educação não é via de mão única e nem assimétrica, ao mesmo tempo em que propõe uma educação que desenvolve a consciência crítica, primordial na transformação social. De outro modo, a educação bancária que trabalha com a consciência ingênua implica o despejo de conteúdos alheios aos desfavorecidos, produzindo trabalhadores alienados.

Também Arroyo (2013) apoia as ideias de Freire (apud MUNARI, 2010) em relação à consciência de valores:

Quando se imputa aos(às) pobres a sua condição de pobreza e considera-se que são carentes de valores, passa-se a entrever apenas uma solução: educá-los(las) nos valores do trabalho, da dedicação e da perseverança, desde a infância. Nesse contexto, a tarefa da escola diante de milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza seria de moralizá-los(as) valores, que eles(as) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos. A escolarização, então, seria somente um antídoto contra a pobreza ao moralizar as infâncias e adolescências pobres. (ARROYO, 2013, p. 10).

Sendo assim, compreende-se que há um argumento complicador no processo da introdução do trabalho educacional apoiado pela questão social, política e econômica, sendo esses um problema de questão social que vai além do ambiente escolar. Uma das principais características da escola é priorizar as representações sociais dos pobres como destituídos de valores, preguiçosos, violentos e indisciplinados.

De certa forma, o trabalho educativo deve ter a ênfase no olhar mais aprofundado no que o indivíduo pode oferecer ao coletivo dentro de suas capacidades e interação com o ambiente.

Em realidade a caracterização dos(as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural. (ARROYO, 2013, p. 12).

Além disso, é preciso ter em mente a questão cultural que se inicia na colonização do Brasil, quando os privilegiados contavam com estudos fora do país e os menos favorecidos eram treinados para o trabalho braçal. É preciso também considerar que avançar para uma visão não moralista do pobre é avançar na discussão sobre a função social de coletividade.

Assim, surge a interpretação enviesada da pobreza pelo conceito de que as pessoas são pobres porque são desqualificadas para o trabalho formal. Não trabalham e não encontram trabalho por serem desqualificados/incompetentes, indo para a informalidade. Ainda, espera-se que à escola caiba a função de qualificá-los para tornar os pobres empregáveis.

Outra visão preconceituosa é a de que as pessoas, ao receberem renda de bolsa, tornam-se preguiçosos. Assim, os programas e políticas de combate à pobreza são compreendidos como agentes de pobreza, pela rejeição ao trabalho.

Entretanto, para aprofundar a reflexão desse tema, precisamos ter na escola uma postura crítica entre as relações de escolarização e empregabilidade, apenas escolarização não soluciona a questão da pobreza.

Uma das ideias de Freire é a de que, nos cursos de formação pedagógica de licenciatura e análise política, centralize-se o entendimento sobre esse padrão racista e sexista de trabalho (produção e reprodução da pobreza e das desigualdades).

Quem terá capacidade de quebrar esse padrão segregador de trabalho por meio da escolarização de todos? Aqui fica notório que além da escolarização precisamos oportunizar o acesso aos diferentes espaços sociais, uma vez que a pobreza pode se caracterizar por diferentes aspectos da vida de indivíduos, como a carência de bens e serviços essenciais à vida – alimentação, vestuário, cuidados de saúde, moradia etc. –além da incapacidade de participação igualitária na sociedade.

DESIGUALDADE SOCIAL OU CULTURA SOCIAL

Estabelecemos desigualdade social como a falta de equilíbrio no padrão de vida dos habitantes relacionada à economia, escolarização, profissionalização, entre outras. O fenômeno da desigualdade social é

marcado pela desigualdade econômica; a renda é distribuída heterogeneamente na sociedade, onde poucos detêm muitos bens enquanto muitos vivem em situação de extrema miséria.

O fenômeno da desigualdade social, segundo estudos, surge a partir do surgimento do capitalismo, a partir do qual o poder econômico se concentra nas mãos dos ricos e as famílias pobres tornam-se marginalizadas na sociedade. Surgem, assim, vários problemas sociais: favelas, fome e miséria, desemprego, aumento da criminalidade, surgimento de diferentes classes sociais, atraso no desenvolvimento econômico do país, problemas direcionados a serviços básicos, entre outros.

Assim, temos a escola como instituição social com promessas de progresso, desenvolvimento individual e social, melhoria da qualidade de vida e formação de uma sociedade igualitária. Porém, como contraponto de seu insucesso, vemos evasão escolar e escolas precárias.

A constante luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos direitos que lhes cabem gera uma mudança nos espaços públicos (escola). Porém, o preconceito fala mais alto que o discurso universalista dos direitos iguais a todos.

A luta por reconhecimento igualitário vem ao encontro do reconhecimento e da valorização de identidade. Esse conflito social tem por finalidade forçar mudanças de acolhimento, para que seja construído um mundo único e diverso, onde caibam muitos mundos.

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixaram em lugares subalter-

nizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. (LEITE, 2013, p. 17).

Assim, a luta pela transformação da sociedade, e não pela tomada do poder através do Estado e lutas de caráter econômico e político, tende a buscar a democratização da sociedade, uma vez que ser pobre não apenas é privação econômica e material, mas envolve também lidar com regras culturais que implicam a falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeitos portadores de direitos, bem como todas as formas de racismo e discriminação cultural.

Assim, há um questionamento acerca da garantia formal de oportunidades iguais para todos. Uma das críticas à cultura escolar hegemônica vem traduzida na expressão *escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos*, mas há uma cultura de homem, branco e proprietário sobre os outros. Assim, as crianças ditas desiguais, ao entrarem na escola, encontram-se num ambiente muito diferente do seu cotidiano segundo as lógicas, normas e estruturas. Além de ter negados sua cultura, seus valores, seus pensamentos e sua expressão, não têm legitimidade e são desprezadas nesse ambiente, consideradas como deficitárias e devendo ser realinhadas para assumir o seu *status* de cidadãos.

A escola passa a ter o papel, perante os movimentos sociais, de auxiliar os sujeitos pensados inferiores a se afirmarem, de espaço de transformação social. Isso pode ser possível construindo políticas públicas mais democráticas e que deem centralidade ao sujeito, valorizando e dialogando com a diversidade.

POPULAÇÃO: ALVORADA PELO OLHAR CURIOSO

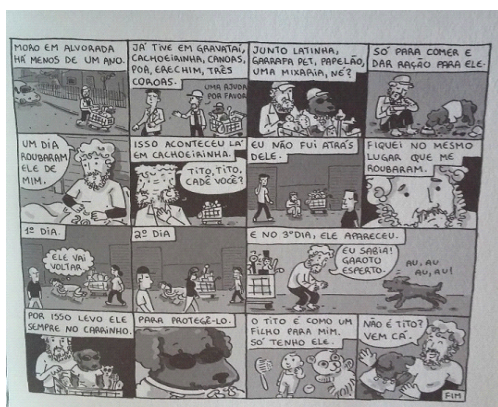
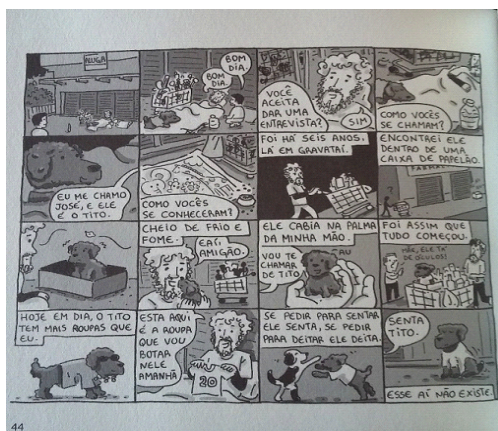
A construção da identidade e da história de uma sociedade é formada com as memórias dos indivíduos. Entretanto, no cotidiano, muitas vezes nos deparamos com realidades que deixamos de lado ou não queremos admitir estar bem próximas.

Desse modo, com a emancipação do Passo do Feijó, Alvorada passou a ter a denominação de cidade no dia 17 de setembro de 1965. Com características de cidade-dormitório, seu nome é constituído devido ao fato de as pessoas levantarem cedo para trabalhar em outras cidades da região.

A cidade conta com quase 79km² e se sobressai nos noticiários pelas frequentes informações associadas à violência e drogadição.

O livro *Alvorada em quadrinhos* traz uma pesquisa de Aguiar (2017), sobre as pessoas que vivem na cidade, com o intuito de que, principalmente, as crianças cresçam conhecendo a história da cidade em que vivem e tenham orgulho do lugar, transformando locais e pessoas através de desenhos. Para este trabalho, destaco a interlocução de “José e Tito”, a amizade entre um homem e seu cachorro.

José Carlos Fraga e seu fiel companheiro, o cachorro Tito, se conhecem há mais de seis anos. Atualmente em situação de rua, José nos conta como essa história de amizade começou e as emoções que já viveram juntos. Entrevista realizada em 01/07/2016; acompanhe nos quadrinhos.



Fonte: Aguiar (2017).

Aqui, aprecia-se a história de vida, sem preconceitos e de extrema pobreza. Também se nota a valorização da amizade e companheirismo entre o Homem e o Animal que supera qualquer conceito social. É o romper com a concepção hegemônica do conhecimento, de que pobre não produz conhecimento válido.

O fato foi evidenciado pelos alunos ao realizarem a leitura e trabalhos com o livro. Também a visita do escritor na escola veio a fomentar a leitura e a escrita, mesmo que através de desenhos, além de oportunizar

o reconhecimento de um morador do bairro ser um escritor. O convite de Patrono da Feira do Livro da escola fortalece que todos têm potencial para superar as adversidades que a vida oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos, pude perceber que, na maioria das vezes, acredita-se que a desigualdade social não gera grande impacto nos vulneráveis sociais, pois isso já estaria em seu cotidiano e, devido à adaptação ao meio, eles não a sentiriam.

Quanto às lutas de movimentos sociais, há na comunidade escolar a percepção de que viver e ter o básico já é o suficiente. Entretanto, na perspectiva de um novo olhar sobre as prioridades fundamentais de políticas públicas que venham de encontro com a realidade da região, essa ideia tende a mudanças.

Porém, a luta por melhores condições de vida será validada apenas quando todos se unirem a um só pensamento e não cultuarem o conceito de que necessita ser homem, branco e proprietário para tornar-se um indivíduo com todas as garantias de sucesso. Não cabe apenas à escola transformar o pensamento dos que por ali passam, mas também, em grande parte, são necessárias políticas públicas que se façam interagir entre os menos favorecidos proporcionando uma mudança real em suas vidas.

Assim se vê no exemplo de Pablito Aguiar, que desde pequeno apreciava a arte do desenho. Ao entrar para a faculdade, o que exigiu uma mudança em seu percurso, passou a observar pessoas diferentes

e transcrever esse cotidiano. Decide, então, esboçar as pessoas que passam por ele. Logo surge o livro sobre moradores que muitos não *enxergam*, reunindo algumas histórias, editadas em forma de quadrinhos, acerca do cotidiano de cada um.

No livro *Alvorada em quadrinhos*, Aguiar nos remete à reflexão, numa das histórias, sobre um andarilho que faz, do lixo de muitos, peças importantes para sua vida, além da busca do sentimento mútuo e sincero da amizade.

Assim, sabendo que a desigualdade social e pobreza existem e crescem desde o descobrimento do Brasil, só haverá uma mudança verdadeira quando todos tornarem-se cidadãos de fato, o que poderá ter início na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Pablo. *Alvorada em quadrinhos*. Alvorada: SMED, 2017. p. 44-45.

AGUIAR, Pablo. *Redesenhando uma cidade*. Novas realidades. Trabalho apresentado no evento TEDxUnisinos, em 27 de outubro de 2017, no Teatro Unisinos, no câmpus da Unisinos em Porto Alegre.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

DESGUALDADE SOCIAL. In: SIGNIFICADOS. 2018. Disponível em: <http://www.significados.com.br/desigualdade-social>. Acesso em: 5 jul. 2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MUNARI, Alberto. *Paulo Freire*. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

POBREZA. In: SIGNIFICADOS. 2018. Disponível em: <http://www.significados.com.br/pobreza>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Educação, pobreza e parcerias no bairro Umbu

Dirce Maria Morales⁶

Valda Francisca Ribeiro Pereira⁷

RESUMO

A pobreza e a desigualdade social são um problema mundial. Porém, nós como educadores não devemos ficar de braços cruzados para essa situação. O bairro Umbu, que se localiza na cidade de Alvorada, é um verdadeiro exemplo: a falta de saneamento básico é apenas um dos problemas com que convivemos dia

⁶ Professora da escola Normélio Pereira de Barcellos. E-mail: dircemorales@hotmail.com.

⁷ Professora da escola Normélio Pereira de Barcellos. E-mail: mpereira.valda.73@gmail.com.

a dia na escola Normélio Pereira de Barcellos, a única escola do bairro. Em parceria com ONGs, realizamos projetos para melhorar a qualidade de vida da comunidade e das crianças que residem nesse lugar. Alguns desses projetos são realizados dentro da própria escola e outros no bairro.

Palavras-chave: Pobreza. Desigualdade. ONGs. Educação.

INTRODUÇÃO

A escola em que lecionamos localiza-se no bairro Umbu, Rua Doze de Julho, nº 580, na cidade de Alvorada, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Atualmente, a escola atende mil e duzentos alunos distribuídos nos turnos manhã e tarde. Trabalham cinquenta e dois professores, quatro funcionários na cozinha, cinco funcionários na limpeza, um porteiro, três secretárias. Muitos integrantes de nossa comunidade vivem em situação de extrema miséria, tendo como renda apenas a bolsa-família e a venda de materiais recicláveis que recolhem pela cidade. A maioria das crianças apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, pois não tem o apoio da família. A comunidade convive com a violência diária pela disputa entre os traficantes que querem ocupar partes das residências; muitas famílias são expulsas de suas casas e as crianças ficam sem os cuidados de seus familiares.

A Escola Normélio Pereira de Barcellos foi construída nos arredores da ocupação do bairro, que aconteceu no dia doze de julho de 1987. Como havia muitas famílias com crianças e não existia nenhuma instituição escolar para atendê-las, a Escola foi construída e inaugu-

rada, no dia vinte e seis de junho de 1992, para atender essas crianças. A comunidade apresenta vulnerabilidade em aspectos sociais, políticos e econômicos; a escola é um dos lugares que essas crianças têm para receber orientação. O currículo da escola não desenvolve a temática da pobreza e desigualdade social, apenas Educação Ambiental em projetos coletivos e individuais em sala de aula. Porém, cabe a nós educadores expandir esse tema com nossas crianças, levando-as a pensar diferente, a conviver em um ambiente mais saudável, sem poluição, para que no futuro possam agir também de forma diferente:

[O currículo] exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar ou instituição educacional. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. (ARROYO, 2013b, p. 7).

Precisamos mostrar que existem outros lugares fora da realidade que eles conhecem dentro do bairro e que o futuro pode ser bem melhor do que o “hoje” que eles vivem. A comunidade vive em estado de vulnerabilidade social, pois a maioria nunca saiu do bairro Umbu. Nesse contexto, trabalha-se a reciclagem em sala de aula, onde juntamos todos os tipos de papéis, garrafas PET e qualquer material reciclado que encontramos na escola. Guardamos em caixas e em sacos de lixo na sala de aula. Quando as caixas enchem, são levadas para venda; o dinheiro arrecadado é guardado para o passeio no fim do ano. Com esse incentivo em sala de aula, eles acabam levando o conhecimento que construímos para dentro de suas casas e consecutivamente para a comunidade,

pois o que falta para os alunos é informação. Queimar o lixo que não precisam mais e descartar as sobras em qualquer lugar, para eles, é muito comum. Os moradores do bairro vivem em situações precárias sem condições mínimas para uma vida digna.

Sabe-se que o que diz a lei não é cumprido pelos órgãos responsáveis, mas não podemos ficar de braços cruzados, vendo essa situação, sem fazer nada para mudar o que está diante de nossos olhos. Todos os anos na escola Normélio Pereira de Barcellos realiza-se a campanha do agasalho, pois muitas crianças no inverno não frequentam as aulas por não ter roupas adequadas para usar por baixo do uniforme. Apesar dessa realidade a qual enfrentamos dia a dia, precisa-se inventar maneiras de manter as crianças dentro da escola, sempre com o propósito de fazer com que elas compreendam que os direitos humanos existem e que elas podem sim lutar pelos seus direitos. Cabe a nós professores trabalhar de uma maneira lúdica e criativa, mostrando que podem mudar a realidade e viver com mais dignidade.

Segundo o texto “As três gerações dos direitos humanos”,

[a] naturalização do fenômeno da pobreza tem levado a contestações que combatem a compreensão da pobreza como violação dos direitos humanos, já que essa realidade teria como causa a falta de esforço pessoal, uma espécie de opção pessoal ou mesmo o resultado de características negativas dos indivíduos classificados como pobres, ou seja, a partir desse entendimento, a culpa da pobreza seria dos próprios sujeitos pobres como se a vítima fossem seus próprios algozes. Contudo, ao contrário disso, é preciso compreender que a pobreza é uma violação dos direitos humanos, porque essa

condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos(as) pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente. (MENDONÇA, 2013, p. 28-29).

A educação é um dos caminhos para construirmos uma sociedade mais justa e preparar um cidadão mais crítico que lute pelos seus direitos, e aprenda a cumprir com seus deveres. A Escola não pode trabalhar sozinha na busca de melhores condições de vida, e sim buscar parcerias com pessoas que lutam pelo mesmo ideal e venham ao encontro dos mesmos objetivos. A Escola Normélio Pereira de Barcellos compreende a importância das ações sociais para seus alunos e a comunidade do bairro Umbu.

A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE

Algumas ações sociais que envolvem crianças fazem parceria com a escola, pois a maioria é no turno inverso, mas não usa o espaço da escola para realizá-los. Tem-se como exemplo o Projeto Caridade, da Igreja Católica, realizado pelas irmãs da Divina Providência, que cadastram famílias em situação de vulnerabilidade social para receber cestas básicas, fazer oficinas de danças, capoeira, artesanatos e xadrez.

O Projeto CRAS (Centro de Referência de Assistente Social), realizado por pessoas que trabalham para a prefeitura de Alvorada, cadastra famílias que recebem bolsa-família. Nesse local, associação dos moradores do bairro Umbu, as crianças e pais participam de grupos de convivências com assistentes sociais e psicólogos.

A ONG Kizomba oferece oficina de judô, capoeira, flauta, balé, canto coral, dança de rua, zumba, banda marcial, tudo completamente gratuito, para crianças matriculadas na escola. Alguns projetos foram desenvolvidos especialmente no bairro Umbu. Um em particular se tornou muito famoso, com exposições inclusive no Iraque, chamado “Foto na lata”.

A ONG tem como objetivos promover a inclusão social e a geração de renda de jovens, adultos e idosos através do conceito “formar formadores”. Jorge acredita na recuperação de autoestima, de identidades, uma vez que coloca o aluno como protagonista da ação, desde a construção do equipamento e captação de imagens ao processo de revelar. A interpretação, o senso da coletividade, da espera, de não saber como vai sair à fotografia, trabalha de forma subjetiva o imaginário dos oficinairos, e planta uma semente que pode fazer nascer um novo formador. (AGUIAR, 2011, p. 1).

Esse projeto “Foto na lata” tinha como objetivo principal mostrar e ensinar o mundo da fotografia para as crianças em situação de vulnerabilidade. Comandado pelo fotógrafo Jorge Aguiar, o projeto deu certo e foi escrito um livro com esse mesmo título. Seguem alguns trechos desse projeto de Jorge Aguiar em parceria com a Escola Normélio Pereira de Barcellos.

Durante a oficina do Photo da Lata, realizada entre setembro e outubro, em Alvorada, o fotógrafo Jorge de Aguiar caminhava pelas ruas do bairro Umbu com as crianças, para realizar o passeio fotográfico, quando encontrou uma ex-aluna do curso. Após reconhecer as latas e o instrutor, ela o chama imediatamente pelo nome. “Eu não acredito que é o senhor,

Seu Jorge!” Disse Elisete de Carvalho dos Santos, 43, participou da oficina há dez anos, na mesma Escola Normélio Pereira Barcelos. Emocionada com a coincidência e rodeada pelas crianças com as latinhas prontas na mão, comenta a paixão pela fotografia, ainda que nunca tenha aprofundado os estudos. (AGUIAR, 2011, p. 2).

Ainda, conforme o relato do mesmo autor acima, a participação junto à comunidade do bairro é gratificante:

Jorge de Aguiar se orgulha também da bonita relação que construiu com o bairro Umbu nesses 15 anos de caminhada com a latinha nas mãos. O olhar afiado de fotógrafo, a intimidade com as ruas e pessoas da comunidade o faz acreditar que “periferia é algo que não se explica, se vive. É preciso arregaçar as mangas e caminhar pelas ruas para entender a complexidade e beleza de suas histórias”. (AGUIAR, 2011, p. 3).

UMBU NA LATA

O Editorial “J”, que reproduziu e editou as fotos do “Projeto Foto na lata”, seguiu os conselhos do Jorge, caminhou pelo Umbu e conversou com uma série de personagens que deram origem a uma bonita e paradoxal história, o documentário “Umbu na Lata”. Jorge Aguiar diz, no entanto, que:

colocamos um olhar mais poético e lúdico sobre as pessoas que lá residem e que, apesar das adversidades que enfrentam, possuem muita energia e dignidade, e se permitiram fotogra-

far com muito orgulho. Já Tadeu Vilani ressalta que foi gratificante perceber o contentamento das pessoas, pois se sentiram valorizadas, felizes com a presença dos fotógrafos compartilhando momentos de suas vidas. (VALENTINI, 2011, p. 4).

Nosso bairro é carente, falta saneamento básico e há abundância de lixo e de animais mortos, principalmente ao redor da escola, que se localiza junto a uma parte do arroio Águas Belas. Por esse motivo a ONG Movimentação também faz um trabalho de conscientização com os alunos da escola e pessoas da comunidade. O trabalho dessa ONG está pautado na restauração social, buscando a transformação da situação de vulnerabilidade social das comunidades periféricas. Dentre as atividades de promoção da cidadania, está a ação Griô do Ministério da Cultura, com as oficinas de comunicação e arte, ativismo comunitário, organizando debates e encaminhando ações afirmativas para garantir políticas públicas e proteção à criança, e geração de trabalho e renda.

Todas essas atividades ajudam muito a comunidade do bairro Umbu e as crianças que estudam na escola. Proporcionam a todos condições melhores de sobrevivência. Durante o ano, proporcionam-se passeios pedagógicos com o intuito de mostrar realidades diferentes do bairro Umbu. Foram feitos passeios na fábrica da Coca-Cola, local que trabalha com a reciclagem e o aproveitamento de materiais recicláveis. Também houve visitas ao parque aquático Itapema: lá, viu-se a importância da água e a maneira correta de economizar, pois as águas das piscinas são sempre as mesmas, que recebem tratamento adequado para que

estejam sempre limpas. Foram feitas também oficinas de brinquedos e jogos com materiais recicláveis na semana do meio ambiente: tudo que é produzido por eles é doado para as creches do bairro.

A escola oferecia o *Projeto Mais Educação*. Esse projeto tinha como objetivo oferecer aos alunos oficinas e reforço escolar. Funcionava na própria escola em turno integral, mas infelizmente o projeto foi excluído no ano de 2016 por falta de repasse financeiro da prefeitura de Alvorada.

No bairro Umbu, há um posto de saúde para atender os moradores. O posto é muito precário em atendimento e medicamentos. Mas, como é o único posto de saúde do bairro, é a ele que os moradores recorrem quando precisam de atendimento. A escola Normélio, em parceria com o posto de saúde, abriu suas portas para atendimento odontológico e para campanha de vacinas da gripe e vacina HPV. É mais um trabalho em rede, que a escola buscou para atender as demandas dessa comunidade que vive em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender de forma adequada e reflexiva essa comunidade, nossa escola adaptou-se às necessidades da mesma. Precisa-se implantar em nosso currículo a temática da pobreza e desigualdade social para desenvolver cidadãos críticos e transformadores de sua própria história. A escola é um caminho que pode potencializar a construção da cidadania e a transformação da sociedade. Não existe um único modelo de educação: o mesmo deve ser construído de acordo com as necessidades de cada comunidade. Por exemplo, temos muito catadores na região; se

houvesse uma parceria da prefeitura com alguma empresa de reciclagem que pudesse fazer um trabalho de conscientização com a comunidade, com certeza faria muita diferença na vida daquelas pessoas e consecutivamente das crianças que frequentam a Escola Normélio.

A escola oferece café da manhã, almoço para os dois turnos e lanche à tarde. Sabe-se que para muitos essas são as principais refeições ou talvez as únicas. A pobreza e a desigualdade social estão presentes em todos os aspectos no bairro Umbu. Mas existe um lugar que pode e deve mudar essa situação. Esse lugar é na Escola Normélio, em que se trabalha e se faz o possível para que os alunos tenham uma chance de crescer e de tornar-se cidadãos.

Mesmo não tendo um currículo que trate exatamente da pobreza e da desigualdade social, sabe-se que a nossa ação pedagógica, como diz o texto “Pobreza e currículo: uma complexa articulação”, é determinante nas escolhas que fazemos e nas estratégias que adotamos. Cada criança é um ser único, e devemos compreender a vivência, o histórico de vida de cada um. Muitos são “filhos das drogas”, moram em abrigos, têm dificuldade de aprendizagem, não recebem interesse dos pais, pertencem a famílias sem estruturas, nas quais os maiores cuidam dos menores: todos esses são fatores que infelizmente prejudicam muito a aprendizagem. Cabe a nós termos um olhar crítico e determinante para trabalhar de uma maneira que seja de interesse igual para todos, pois o currículo deve ser adaptado ao conhecimento às ciências e à tecnologia, e não à moralização.

A escola é uma das possibilidades e locais para trabalhar-se a questão da pobreza e desigualdade social, mostrando vários caminhos e possibilidades que podem ser seguidas. Nós, professores, temos o dever de orientar e ensinar que a educação é essencial para um futuro de igualdade: é através dela que podemos lutar pelos nossos direitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jorge. *Projeto social: oficina de judô*. Alvorada: Pastorais sociais, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 60 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Juventude popular urbana: educação, cultura, trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

Gestão democrática e humanização: transformação da relação entre escola e comunidade

Fátima Jozeane dos Santos de Castro⁸

RESUMO

O presente artigo aborda a humanização dos espaços escolares, bem como a ressignificação da realidade escolar a partir de experiências da gestão escolar democrática em uma escola da rede pública de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. Utilizam-se, como base teórica, os es-

⁸ Aluna concluinte do curso EPDS de Alvorada/RS.

critos disponibilizados no Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, bem como as reflexões oriundas das discussões nos diversos ambientes do curso.

Palavras-chave: Gestão democrática. Escola. Humanização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca abordar as transformações ocorridas em uma unidade de ensino pública a partir do contato com as experiências e reflexões do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os objetivos desta proposta orbitam em torno da ressignificação do espaço escolar e das relações existentes entre comunidade e escola. Para além das relações sociais, transformar a escola em um espaço atrativo para a comunidade, bem como produtivo para o ensino, foi o objetivo da presente proposta, doravante chamada de “Sou Cecília, eu amo, eu cuido”.

Ao iniciar os estudos do curso Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, com temáticas como a pobreza e direitos humanos, foi inevitável não os associar aos elementos que nos cercam no cotidiano escolar. Atuo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meirelles, escola da rede pública de ensino na periferia de Alvorada, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Lá sou professora há cinco anos. No final de 2016, assumi o desafio de fazer parte da nova equipe diretiva da escola para o próximo ano. O trabalho na escola, além dos afazeres tradicionais do ambiente escolar, consiste por vezes

na humanização de jovens entre 6 e 22 anos do ensino fundamental, expostos aos mais diversos elementos que, por vezes, acabam colocando em xeque a prática da cidadania dentro e fora da escola.

O bairro Intersul, no qual a escola se localiza, é marcado por uma população em condição de vulnerabilidade social nos mais diversos aspectos. Há dificuldades financeiras, problemas de infraestrutura e saneamento básico, além de pouca oferta de cultura e lazer, sendo o único ponto de encontro e atividades sociais a quadra escolar. A atual equipe diretiva da escola Cecília Meirelles iniciou sua gestão em janeiro do ano de 2017, composta pela diretora⁹ (40h), por uma vice-diretora¹⁰ no turno da manhã (20h) e uma vice-diretora¹¹ no turno da tarde (20h). A escola Cecília Meirelles tem aproximadamente 650 alunos divididos em vinte e seis turmas regulares de ensino fundamental. Funciona em dois turnos e atende alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Possui uma sala de recursos multifuncional que atende alunos com necessidades curriculares específicas no turno inverso. Em suas dependências, também possui biblioteca, laboratório de aprendizagem, ambiente informatizado (porém com recorrentes problemas técnicos) e quadra de esportes fechada. Em sua grande maioria, os alunos vêm de famílias humildes e vulneráveis financeiramente; a maioria dos alunos almoça na escola.

9 Professora Priscila Duarte. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física. Especialista em Treinamento Personalizado.

10 Professora Fátima Jozeane S. Castro. Graduada em Licenciatura Plena Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

11 Professora Maria Inês V. Mendes. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências e Biologia. Especialista em Educação Inclusiva.

Compreender os alunos e suas peculiaridades mostrou-se um elemento essencial para a construção de um projeto pedagógico sólido no que se refere ao desenvolvimento de indivíduos críticos e atuantes em seus respectivos contextos. Outra característica pertinente que surgiu das vivências do curso foi a inclusão da comunidade escolar no ambiente diário de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, incluir os alunos no cotidiano escolar também se mostrou um elemento fundamental no desenvolvimento de uma gestão democrática e pautada na humanização, que é o objetivo central nessa escola.

A partir do momento em que trabalhamos com crianças e jovens de uma comunidade vulnerável – em todos os sentidos –, percebemos que diversos elementos presentes no dia a dia da comunidade, como a violência, a drogadição, condutas preconceituosas e discriminatórias, acabavam transpassando os muros da escola. Dessa forma, uma ação conjunta por parte da instituição de ensino se fazia necessária, de maneira que esses alunos fossem acolhidos e preparados para transformar suas realidades.

Todavia, para que a mudança nas práticas da escola ocorresse, antes era necessária uma série de transformações por parte da equipe diretiva e pedagógica em suas diversas esferas. Percebemos que, para que a transformação que desejávamos ocorresse, precisaríamos de uma série de práticas – pautadas nas vivências desses alunos – que atuassem como antídoto, inspirando a mudança de forma lenta e gradual, inclusive dentro da própria equipe docente. Construir conhecimentos, na

perspectiva de Vygotsky, implica uma ação partilhada, já que é através dos outros, das trocas efetivas, que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento estão estabelecidas.

PARA INÍCIO DA CONVERSA

O primeiro passo dessa empreitada foi reconhecer que estávamos lidando com um público diferente, com características diferentes. Nas palavras de Arroyo, “era preciso perceber que pobreza existe e nos cerca” e diante disso adotar uma postura de mudança nas nossas práticas. Uma característica latente da pobreza é o baixo índice de escolarização da comunidade, de acordo com o relato dos próprios pais que estudaram somente os primeiros anos escolares ou mesmo os que nunca frequentaram a escola. O analfabetismo funcional é uma realidade presente, perceptível em uma grande parcela da comunidade escolar. Contudo, para reconhecer as características únicas de nossos alunos, fez-se necessário um exercício de sensibilidade. Questões como as levantadas no material de apoio ajudaram no processo de reflexão:

Quando reconhecemos que a pobreza existe, que os pobres chegam às salas de aula – entre eles, estão 17 milhões de crianças e adolescentes participantes do Programa Bolsa Família, os quais frequentam cotidianamente a escola (Censo Escolar, 2013) – algumas perguntas se impõem: Como vemos a pobreza? Como enxergamos e pensamos esses milhões de crianças e adolescentes estudantes pobres? Como esses sujeitos são pensados pela sociedade, pela mídia e pelas políticas socioeducativas? (ARROYO, 2013, p. 7).

Reconhecendo esses elementos, percebemos que os currículos, via de regra, necessitam de adaptações, de forma que compreendam e acolham os alunos que possuem carências de todas as espécies. Dessa forma, iniciamos um processo de reflexão em conjunto com toda a equipe de professores e membros da gestão para revermos as práticas que estavam sendo desenvolvidas em nossa escola. Nesse esforço, buscamos elementos que aprofundassem a nossa compreensão sobre nosso aluno de forma a melhor atendê-lo.

Nossa proposta enquanto gestão democrática pautada pelo respeito e construção do conhecimento, em um ambiente de trocas e práticas diferenciadas, nos fez perceber, logo que iniciamos os trabalhos, que a maioria esmagadora dos alunos, e mesmo outros membros da comunidade escolar, desconheciam seus direitos mais básicos em uma proporção ao nível de vulnerabilidade. Diante desse cenário, ousamos iniciar o trabalho com práticas simples, como conscientizar os alunos de seus direitos e de sua condição de membro ativo da sociedade. Para isso, fizemos um apanhado de atividades que contavam com melhorias que a escola necessitava de forma estrutural e pedagógica. Assim, chamamos os alunos para que nos ajudassem de forma prática a realizar essas mudanças, em forma de mutirões. Da mesma maneira, trouxemos também pais, avós e/ou responsáveis para ajudar a construir uma escola melhor para a comunidade. De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, colocar a comunidade dentro da escola, incluindo-a nas práticas escolares, é, de forma mínima, uma forma de reparação:

associado a todos esses aspectos está presente também o debate sobre o direito ao espaço público. Às populações pobres sempre foi negado o direito à cidade, e, as pessoas de diferentes classes sociais, dada a vulnerabilidade dos nossos territórios, cada vez mais se apartam e se afastam do espaço comum e se fecham em seus lócus privados. Quando a escola intencionalmente reverte essa lógica, e se propõe a ocupar o espaço público juntamente com as crianças e jovens, está lhes garantindo o direito que têm à cidade, reparando, ainda que de forma insuficiente, injustiças historicamente construídas. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015).

O processo de transformação não é fácil, tampouco rápido, pois exige a desconstrução de elementos há muito cristalizados e impregnados no ambiente escolar. Nas primeiras atividades propostas, tivemos pouca participação ou empenho dos alunos e da comunidade. Outro problema enfrentado é a resistência a abandonar os maus hábitos: a comunidade escolar descrita neste artigo não tinha preocupação nenhuma com o cuidado ao patrimônio; assim, acabava depredando a escola, criando um ambiente menos propício para uma educação de qualidade. Percebemos que a participação ativa da comunidade e alunos, dentro da escola, poderia ser significativa, o que ocasionaria o cuidado constante com a instituição escolar. Despertar esse sentimento de pertencimento nos alunos e demais membros da comunidade mostrou-se um desafio: até esse ponto a educação e o acesso à escola eram algo secundário nas prioridades dos alunos, visto que os problemas que existem em seu cotidiano são de caráter mais imediato. Nas palavras de

Vaz e André, no IV Colóquio Internacional de Educação, Pobreza e Exclusão, é preciso compreender a cidadania como parte integrante dos elementos do dia a dia, para então sentir-se parte do todo:

Tradicionalmente, a cidadania é compreendida como um conjunto de direitos e de deveres que proporcionam ao sujeito a participação na vida pública e política de sua comunidade, cidade, estado e país. Contemporaneamente, podemos percebê-la também pautada na democracia, na igualdade, na equidade, na justiça e na efetiva participação dos membros da sociedade em suas importantes decisões. (VAZ; ANDRÉ, 2015, não paginado).

Dessa forma, pensamos e construímos abordagens que possibilitassem aos alunos a real participação dentro do contexto escolar, objetivando o sentimento de pertencimento a esse espaço.

DIÁLOGO ESCOLA E COMUNIDADE

Outro ponto a ser pensado era como fazer uma comunidade acostumada a ser rotulada por violenta, pobre e marginalizada ter um sentimento de cuidado com sua escola. Na concepção de Melo Júnior e Nogueira (2011):

Para que seja vencida a situação de desumanização dos seres humanos torna-se necessário um processo de educação dos mesmos de tal forma que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Nesse sentido, apresenta-se o Processo de

Conscientização e Diálogo através do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, bem como na construção de sua humanidade. (MELO JR.; NOGUEIRA, 2011, p. 2).

Foram feitas algumas melhorias na escola, visando despertar esse sentimento de cuidado e respeito pela instituição e pelo patrimônio público. Compreendemos que eles não se percebiam como seres atuantes dentro da escola. Iniciou-se então um trabalho de respeito, primeiro como sujeito, depois como sujeito pertencente a um grupo e posteriormente respeito pelo bem comum, neste caso a escola. Iniciamos um projeto chamado “Sou Cecília, eu amo, eu cuido”, evidenciando a necessidade e desafio de fazer esses alunos e esta comunidade sentir-se como parte integrante da instituição.

O projeto “Sou Cecília, eu amo, eu cuido” surgiu da necessidade de tornar a instituição escolar mais atraente em relação aos alunos e se consistiu de uma série de mudanças simples e significativas na estrutura da escola. Inicialmente foram feitas melhorias nos banheiros dos alunos: os banheiros eram muito depredados, as paredes riscadas, não havia nenhuma decoração. Arrumamos tudo que estava em péssimo estado, redecoramos as paredes e colocamos espelhos acima de cada pia dos banheiros. A quadra de esportes também estava com as marcações apagadas e a arquibancada sem pintura. Refizemos todas as marcações e pintamos com cores vivas as arquibancadas. Todos os armários dentro das salas de aula foram pintados novamente. Em uma das paredes, que fica para o pátio da escola, foi grafitado com o nome da escola. Acreditamos que, com essas mudanças, o espaço da escola passaria a dialogar

com os alunos estreitando os laços da relação escola-comunidade. Foram refeitas duas paredes que dividiam salas de aula e grafitadas com desenhos motivadores e atrativos.

Durante a realização deste projeto, foi possível considerar aspectos relevantes citados durante o curso, como a valorização do indivíduo e a compreensão das necessidades básicas catalisadas pela condição de pobreza. Foi constatado que boa parte dos alunos tem a escola como referência no seu dia no que se refere aos espaços de lazer disponíveis no entorno escolar. Logo, estando mais atraente ou “habitável”, a escola mostrou-se um elemento extremamente positivo. Conforme a reflexão de Vera Candau (2008):

ao refletir sobre as questões pedagógicas da Educação em Direitos Humanos chama a atenção para a necessidade de que a expressão não seja confundida ou substituída por outras com sentido mais amplo como “educação cívica”, ou “educação democrática”, ou que a restrinjam a uma “educação em valores”, expressão que não dá conta necessariamente do caráter político de que a Educação em Direitos Humanos é dotada. (CANDAU, 2008, p. 54).

Tornar a escola um espaço de todos foi uma maneira efetiva que encontramos como forma de ressignificar a relação entre os atores do cenário escolar.

Notamos uma mudança gradual no comportamento dos alunos e na forma como eles se relacionavam com a escola. No momento que educandos e comunidade começaram a ter voz ativa e a participar das atividades propostas, perceberam-se como pertencentes à comunidade

escolar, compreenderam que as melhorias que foram e seriam feitas em todo o ambiente escolar eram de uso da própria comunidade e seus alunos. Entenderam com isso que, ao manter a escola preservada, estavam cuidando do seu próprio patrimônio.

A comunidade passou a dar importância para a escola, para os professores e para todo o contexto escolar. Agora a participação em todas as atividades é muito maior. Chegamos a um momento em que consideramos, enquanto equipe, que o projeto ainda está longe do fim, contudo já bastante evoluído. Tentamos tornar a escola um espaço que garante os direitos básicos aos nossos alunos. Perceber a escola enquanto um espaço seguro para a comunidade foi uma das principais conquistas do projeto “Sou Cecília, eu amo, eu cuido”. Paulo Freire nos instiga a pensar que os indivíduos sejam educados para participar dos espaços potenciais da escola, contribuindo efetivamente para a democratização das relações e para o empoderamento da escola e dos atores escolares na tarefa educativa (PÓVOA, 2015). Ao participar do ambiente educacional em sua totalidade desde a organização até a participação nas decisões o espaço escolar passa a ter sentido diferente a todos os envolvidos, assim como a participação efetiva de todos que estão comprometidos com esta mudança.

O projeto não foi uma realização solo e muito menos um sonho somente das três professoras da equipe diretiva. Foi uma necessidade sentida por todos do ambiente escolar, equipe diretiva, equipe pedagógica, corpo docente e funcionários contribuíram, participaram e desenvolvem

ram atividades a todo momento, visando a melhora na relação entre comunidade/escola e trabalhando o sentimento de pertencimento dessa comunidade com a sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi oferecido no mesmo momento em que o projeto “Sou Cecília, eu amo, eu cuido” estava em desenvolvimento. Com isso foi impossível, a cada módulo, não relacionar a realidade que estava sendo construída na escola com os temas do curso. A reflexão dentro da educação é uma constante: estar dentro de uma escola com características marcantes como essa é estar em constante desconstrução, bem como, refletir e construir-se novamente todos os dias. Pode-se dizer, ao fim deste trabalho, que as mudanças, por menores que sejam, são extremamente significativas em um contexto em que antes não havia quase nada. Perceber que os alunos se veem como parte do todo, participando e interagindo, demonstra que estamos no caminho certo. A humanização tem início a partir do momento em que os indivíduos se dão conta de suas carências e movem-se em direção à mudança.

Nosso trabalho enquanto educadores e transformadores é mostrar suas potencialidades e despertar o interesse dessa mudança, fazendo com que essas crianças e adolescentes acreditem mais em si e possam lutar por seu espaço, tornando-se indivíduos ativos e participativos no contexto social, buscando alternativas para sua própria trajetória, sem estar atrelados aos rótulos associados a pobreza e desigualdade social.

Esse trabalho começou a ser construído na escola, mas ultrapassou os muros da instituição e trouxe uma mudança sutil no interesse de um futuro mais promissor para nossos alunos. Nota-se o interesse dos alunos e das famílias, a preocupação com o futuro. O projeto trouxe um modo novo de ver a escola, os agentes da educação e o conhecimento. Contudo, muitos problemas ainda continuam: ainda existem casos de indisciplina, algumas pequenas depredações e estragos. Porém, hoje eles entendem que o objeto estragado por um colega prejudica uma escola inteira. O senso de coletivo melhorou muito, mas o caminho ainda é longo como em qualquer ambiente escolar; as mudanças ocorridas são alguns degraus percorridos dos tantos que ainda temos que subir rumo a uma educação pública gratuita e de qualidade.

A experiência descrita neste artigo foi muito gratificante, pois trouxe muitas reflexões tanto na forma de ver a comunidade, os alunos, a escola no seu aspecto estrutural e pedagógico. Estar inserida num contexto desigual socialmente como esse, por um período grande de tempo, pode nos acomodar facilmente, mas este projeto, atrelado às aulas e leituras do curso, foi extremamente positivo, pois me fez repensar todas as práticas pedagógicas aplicadas dentro do ambiente escolar, assim como a forma de ver e trabalhar significativamente com essa comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BLÜMEL, Patrícia. *Arquitetura escolar e sua influência na qualidade de ensino*. 11 mar. 2017. Disponível em: <https://www.habitusbrasil.com/arquitetura-escolar-qualidade-de-ensino/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Por que aprender e educar no território?* 8 abr. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/metodologias/por-que-aprender-educar-territorio/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MELO JR., Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A humanização do ser humano em Freire: a busca do “ser mais”. *Formação@Docente*, Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PÓVOA, Maria Lizabete de Souza. *A escola como comunidade educativa*. Brasília, DF: UnB/PRODEQUI – Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201701/20170124-145733-001.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

VAZ, Ana Carolina de Souza; ANDRÉ, Bianka Pires. Construindo identidades no espaço escolar: percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 29 e 30 de junho de 2015, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: CEDUCE, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/34212249-Construindo-identidades-no-espaco-escolar-percepcoes-de-professores-sobre-o-sentimento-de-pertencimento-dos-seus-alunos-e-a-construcao-da-cidadania.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Ideologias da educação. Ou ideologias de classe: o papel da escola na estrutura social vigente

Dessirrê Müller Rodrigues¹²

RESUMO

O presente ensaio apresenta e discute a importância da escola enquanto instituição fundamental no processo de manutenção – ou quebra – do código invisível que sustenta e reforça a divisão social em

¹² Aluna concluinte do curso EPDS no Polo de Alvorada.

diferentes classes sociais. Procura-se compreender de que modo o contexto escolar contribui para legitimar determinados discursos hierárquicos, e quais ações podem ser tomadas para mudar esse panorama.

Palavras-chave: Escola pública. Relações de poder. Diversidade.

O conflito entre as pedagogias visíveis e invisíveis, entre classificação e estruturas fortes e fracas, é um conflito ideológico com a classe média. As ideologias de educação ainda são ideologias de classe.

Basil Bernstein

INTRODUÇÃO

Segundo o preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Unesco (1998), a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Todavia, é também sabido que todo o modelo de ensino está inserido dentro de um norte ideológico, que, fatalmente, contribuirá para manter ou modificar as estruturas de poder vigentes na sociedade. O debate proposto por este ensaio centra-se justamente nesta questão: a quais interesses a escola serve? Para além do que é dito claramente na grade curricular, que outros códigos e valores esta instituição mundial e secular veicula e en-

sina? Para tanto, este ensaio aborda questões consideradas essenciais a fim de perscrutar os elementos que perpassam o cotidiano escolar e seu currículo oculto.

O EDUCADOR, O AMBIENTE ESCOLAR E O CURRÍCULO INVISÍVEL

Recentemente, a seguinte foto foi postada nas redes sociais, e divulgada por Kim Kataguiri, nas mídias virtuais:



Fonte: <https://twitter.com/joaquimteixeira/status/1016450885751312384>.

Na imagem acima estão presentes Jean Wyllys, deputado federal desde 2011 e assumidamente homossexual, Guilherme Boulos, candidato à presidência nacional em 2018, militante da causa dos sem-teto, e sua vice, a referida “índia” que supostamente não entende português,

Sônia Guajajara, graduada em Letras e Enfermagem, especialista em Educação Especial pela Universidade do Maranhão e agraciada com a Ordem do Mérito Cultural, em 2015.

Nessas afirmações vemos em comum o olhar preconceituoso e elitista que percorre a sociedade brasileira, já apresentado por vários autores como sendo estrutural e estruturante. Sônia Guajajara, a primeira representante indígena a disputar as eleições presidenciais em 128 anos de República Federativa no país, vira motivo de piada nacional, não somente nas mãos do cidadão comum como também em nomes da política do país, por sua ascendência étnica. Algo parecido também ocorre com negros, e outros representantes de minorias sociais em geral, como Boulos e Wyllys, diariamente. Tais preconceitos encontram-se tão profundamente enraizados em nossa sociedade que extrapolam as linhas de classe social, de forma que um negro, mesmo sendo financeiramente bem-sucedido, pode sofrer racismo caso não esteja evidenciando sua posição social. Tendo essa moldura de fundo, compreende-se que a escola, como parte integrante desta sociedade, não se limita a apenas refletir estes pensamentos, mas também possui papel ativo na reprodução da sociedade e de suas hierarquias, dando assim continuidade à desigualdade (CAREGNATO; MEINERZ, 2013).

Segundo Bourdieu e Saint-Martin (1998), ao avaliar os alunos, os docentes utilizam não somente seu conhecimento pedagógico, mas também sua construção e vivência social para realizar tal tarefa.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à *pessoa em seu todo* levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente

marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o *corpo socialmente tratado* (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxinomias socialmente constituídas, portanto lido como um *signal* da qualidade e do valor da pessoa. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 193).

Uma pesquisa publicada no jornal El País em 2017, realizada com estudantes da Califórnia, chama a atenção para o modo pelo qual os alunos reagem à expectativa do professor, em uma espécie de profecia autorrealizável. Considerando-se que a pretensão universalista escolar tem como referência aquilo que a sociedade passou a considerar válido, excluindo aquilo que não se encaixa nos padrões dominantes, vemos que os sujeitos que compõem a escola são agentes na reprodução desta exclusão, mesmo que de modo involuntário. A fim de analisar o papel da escola na manutenção – ou quebra – das desigualdades sociais, volte-mos nosso olhar para dois elementos: o ambiente escolar e os profissionais que nele atuam.

O EDUCADOR

Principal ator na escolarização, historicamente responsável por passar às gerações futuras o conhecimento institucionalizado acumulado até os dias de hoje, o professor vem sendo um dos profissionais mais tensionados da atualidade, principalmente aquele da escola pública. Aturdidos pelas recentes políticas de Estado mínimo que visam ao desmonte do aparato público, o professor vem enfrentando uma triste

realidade nas últimas décadas: perda de prestígio financeiro, moral e profissional, desgaste emocional e excesso de trabalho. A categoria, como um todo, atravessa um turbulento período de salários parcelados e/ou atrasados; congelamento dos investimentos na área da educação, precarização das condições de trabalho; desvalorização de sua remuneração e valorização profissional e ainda a violência, tanto psicológica, com a progressiva retirada de direitos trabalhistas e desmonte em planos de carreira, quanto física, com agressões policiais em manifestações pacíficas e ou ameaças oriundas da comunidade escolar e seu entorno.

Há também a questão da formação continuada e da baixa remuneração, em geral, da atividade docente, quando comparada a outras funções que exigem o diploma superior.

Mesmo com a oferta de formação continuada gratuita e parceria com universidades, a alta rotatividade de profissionais em alguns municípios, devido à baixa remuneração, torna frágil a construção de vínculos com a comunidade e deixa o professor, novamente, sozinho, impossibilitando a construção de uma caminhada educacional frutífera.

A EQUIPE DE APOIO AOS EDUCADORES

Em um plano ideal, as escolas deveriam contar com uma equipe de apoio para realizarem seu intento com uma mínima garantia de sucesso. Além dos professores e da gestão escolar – direção, vice-direção e financeiro –, a instituição deveria contar com profissionais nas áreas de

supervisão escolar, orientação pedagógica, biblioteconomia, nutrição e também psicologia e assistência social. Porém, a realidade das escolas públicas é bem outra.

Com escândalos nacionais que envolvem até mesmo o desvio de merenda das escolas e cardápios que não refletem a real comida servida, a escola vivencia um déficit de profissionais qualificados para as áreas de supervisão, biblioteca e orientação, além da morosidade da tramitação, no congresso, do Projeto de Lei 3.688/2000, que dispõe de assistentes sociais e psicólogos para as instituições públicas de ensino básico. Esse PL foi apresentado em plenária em 2011, aprovado em 2015 pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e, desde então, aguarda a oportunidade de nova apreciação pelo Plenário Nacional.

Para que se compreenda a importância de tais profissionais no trato com comunidades que sofrem algum tipo de marginalização ou vulnerabilidade social, Alves (2010) relata a importância de um projeto semelhante, que tramita em Minas Gerais, dentro do contexto escolar, ao nos dizer que a presença do assistente social na educação impõe o posicionamento em favor da equidade e justiça social, assegurando a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática, com práticas como a realização de pesquisas socioeconômicas para cadastramento da população escolar; elaboração e execução de atividades com vistas a prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho e o rendimento do aluno, desenvolver o protagonismo juvenil e aprimorar o capital humano e so-

cial dos jovens; bem como atividades que previnam a violência, o uso de drogas, o alcoolismo e a disseminação de doenças infectocontagiosas, entre outros assuntos de saúde pública (ALVES, 2010).

Sem acesso a psicólogos, assistentes sociais ou psicopedagogos, tanto educadores quanto estudantes são levados a crer que o fracasso escolar é fruto de sua inabilidade ou falta de esforço. Tanto pior para os primeiros, publicamente culpabilizados pelo insucesso ou baixa qualidade da aprendizagem escolar, quando ela ocorre. O volume 42 da revista *Saúde debate* (TOSTES; ALBUQUERQUE; SILVA; PETTERLE, 2018) traz dados mais específicos sobre essa realidade. Em um estudo conduzido na Universidade do Paraná, constatou-se que 75,27% dos professores passam por algum tipo de distúrbio psíquico, sendo estes a razão para 26,72% dos afastamentos do trabalho por motivo de doença. O estudo supracitado também afirma que 65,53% dos professores pesquisados relataram uso de medicamentos como via de tratamento, sendo 32,31% deles drogas psicotrópicas.

O AMBIENTE ESCOLAR E O CURRÍCULO INVISÍVEL

Em uma breve análise da atmosfera escolar, podemos notar que as relações humanas e a organização espacial da escola escondem um currículo invisível. Desde a organização das classes em fila indiana, passando pelo modo de falar do professor até as leituras didáticas escolhidas, tudo passa ao educando uma mensagem. Bernstein (1984) chama

esse fenômeno de “pedagogia invisível”, e nos alerta para os malefícios dessa pedagogia, advinda das classes dominantes, ao ser imposta a crianças de diferentes camadas sociais.

Nota-se que o espaço da escola se assemelha ao espaço prisional. Grades, horários rígidos, filas, sirenes e pouca ou nenhuma possibilidade de lazer para aqueles que lá estão. Classes organizadas em fila indiana mostram que o professor é o detentor do saber e da autoridade, e permitem que estudantes invisibilizem-se no fundo da sala. A biblioteca, muitas vezes o único acesso desta população à leitura, está geralmente fechada por falta de profissional qualificado, trancando a sete chaves, desta feita, o acesso ao universo literário. A falta da orientação adequada desse profissional permite que ainda trabalhemos com textos consagrados pela literatura nacional, mas carregados de alcunhas racistas reproduzidas pelas crianças e jovens, como aqueles de Monteiro Lobato.

No que se refere aos textos, os livros didáticos têm um importante papel. Eles carregam uma visão política e social que, por via de regra, não representa o estudante de escola pública e sua cultura marginalizada. Aliado a isso, percebemos a total falta de estrutura das escolas: sem acesso à Internet ou sem computadores em número suficiente para fazê-lo, com estruturas danificadas que contêm goteiras, problemas elétricos, falta de materiais e outros pormenores. Todos esses fatores contribuem para montar o quadro de perpetuação da desigualdade social, ainda mais se forem comparados com o ambiente – e currículo – das instituições privadas. O que é perverso, nessa situação, é que nenhum desses fatores é levado em consideração quando dos baixos desempe-

nhos escolares, desconsiderando-se “as condições socioeconômicas e socioculturais interconectadas a comportamentos de falta de concentração, indisciplina ou dificuldades de aprendizagem” (CAREGNATO; MEINERZ, 2013, p. 41).

AÇÕES POSITIVAS

Se, por um lado, percebe-se que a escola pública enfrenta uma série de desafios a fim de poder tornar-se este espaço utópico e ideal de troca de saberes e experiências, uma espécie de guardiã cultural de acesso universal, por outro, as tensões trazidas por esses coletivos marginalizados demandam ações de representação e amparo que timidamente começam a frutificar, trazendo uma esperança de mudança no estado das coisas.

Em 2014, uma parceria do curso de extensão da UFRGS/UNIAFRO e a marca Koralle possibilitou o lançamento de um estojo de giz de cera com doze tonalidades diferentes para representar os diversos tons de pele de nossa população e levar representatividade e pluralidade aos nossos alunos. A iniciativa, inicialmente destinada aos professores da escola pública do estado, deu tão certo que em 2018 a empresa Tris lança uma caixa de lápis de cor com a mesma proposta, com matizes que vão desde o marrom escuro até o bege claro, passando pelo amarelo, sendo a primeira empresa a comercializar esse produto em larga escala no Brasil, oferecendo-o em seis mil postos de venda distribuídos no país.

Outras iniciativas, como o projeto Parceiros da Escola, implantado em uma escola de comunidade carente no município de Alvorada, região metropolitana de Porto Alegre, visam a empoderar os alunos, inserindo-os no cotidiano das tarefas escolares e possibilitando um tempo maior de estadia destes jovens no ambiente escolar, trabalhando sua estima, autonomia e autoconfiança ao proporcionar que desenvolvam ações de monitoria e criação com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, além de permitir que desfrutem de um ambiente seguro para conviver com seus pares fora do horário escolar.

Salienta-se também que pequenas ações, como a organização da escola em salas temáticas, a possibilidade de uma rádio escolar organizada pelos estudantes para os momentos de recreio, a troca das sirenes por sons mais agradáveis nas trocas de período e o simples diálogo bilateral fraterno e constante com os estudantes, com autoridade e não autoritarismo, já contribuem para que o ambiente da instituição se torne mais aprazível e possibilite a formação de cidadãos com autonomia e senso crítico. Outras ações de reconhecimento e inclusão da realidade discente, com pesquisas realizadas diretamente nas casas dos alunos, trazendo seus anseios para as lições escolares, também são bem-vindas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, por excelência, deve ser um lugar de constante troca, ressignificação, integração e resistência. Não obstante, foi possível observar que esta mesma escola não está dissociada do contexto social. Ela não somente pauta o conhecimento e intermedeia os conceitos – e pre-

conceitos – que sobreviverão com as próximas gerações como também é pautada pelos mesmos saberes, conceitos e preconceitos legitimados pela sociedade a ela contemporânea. Por ser um espaço feito por pessoas e para pessoas, a construção da nova escola passa pela desconstrução de todos os indivíduos que dela participam, para, a partir desse pressuposto, ecoar as mudanças necessárias para que os direitos e necessidades de todos possam ser contemplados.

Embora a escola pública tenha, talvez, sido pensada para de fato reproduzir desigualdades, em um contraste com a escola privada, esta situação é passível de ser combatida e revertida. Com ações que coloquem o estudante como centro de interesse, reconhecendo a diversidade e também a desigualdade apresentada em seu público, aproximando a escola de sua comunidade escolar e de sua realidade, é possível que a escola pública possa caminhar em direção ao combate dos preconceitos e discriminações que ocorrem dentro de seus muros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ilza Maria da Silva. *Desafios e possibilidades de atuação do assistente social: a área da educação como espaço sócio ocupacional*. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 31 de julho a 5 de agosto de 2010, Brasília, DF. Disponível em: http://cress-sc.org.br/img/noticias/0083_.html. Acesso em: 24 jul. 2018.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. Tradução de Vera S. V. Falsetti. Revisão técnica de José Carlos Garcia Durand. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção,

organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 3.688/2000*. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Diversidade cultural: viver diferenças e enfatizar desigualdades na educação*. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. p. 35-59.

MILMAN, Tulio. *Marca gaúcha desenvolve caixa de lápis com 12 tons de pele*. Gaúcha ZH, Porto Alegre, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/tulio-milman/noticia/2018/07/marca-gaucha-desenvolve-caixa-de-lapis-de-cor-com-12-tons-de-pele-cjjzrz8t400vh01qcbm7fo4dh.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOLER, Alberto. *O verdadeiro poder das expectativas na sua felicidade*. El País Brasil, 8 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/07/eps/1499462319_556097.html. Acesso em: 25 jul. 2018.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José de Souza e; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v42n116/0103-1104-sdeb-42-116-0087.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Os saberes e demandas dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social

Jorge Luis Donófrío Torres¹³

RESUMO

O artigo aborda o tema ensino público, pobreza e desigualdade social, vivenciado pela ótica de um professor e de sua experiência profissional nas es-

13 Professor de Educação Física com especialização em Psicomotricidade Relacional e Educação Psicomotora. E-mail: jldtorres@yahoo.com.br.

colas públicas. O intuito é descrever a realidade dos alunos das comunidades em situação de vulnerabilidade social que são privados dos seus direitos humanos mais básicos pelo sistema político atual, pois não favorece a erradicação da pobreza e uma qualidade de vida digna. São insuficientes os investimentos, principalmente na área da educação. A abordagem desse tema evidencia a situação de opressão e de dificuldades enfrentadas pelos que vivem na linha da pobreza ocasionada pela ausência de políticas públicas e programas sociais de inclusão.

Palavras-chave: Sistema político. Inclusão. Pobreza. Ensino público. Vulnerabilidade social. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social tem o objetivo de descrever e compartilhar histórias e experiências profissionais do professor de Educação Física que vivencia o ensino público em comunidades em situação de vulnerabilidade social. A partir do relato de casos ocorridos no percurso da vida deste profissional da educação na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, atualmente no município de Alvorada, na escola Elisardo Duarte Neto, tem-se uma noção da realidade vivida por muitos alunos, conhecendo suas demandas e saberes adquiridos pelas dificuldades enfrentadas diariamente.

Para entender esse quadro de injustiça social onde convivo diariamente nas escolas públicas em que leciono, faço uma abordagem desse sistema político/econômico. Ele é o responsável por fazer a engrenagem funcionar, favorecendo a desigualdade social.

No Brasil sempre foi comum viver em um modelo de governar que privilegia os mais ricos e oprime os mais pobres, como podemos constatar no livro *Ricos, pobres de ricos*, de Antonio David Cattani. Essa abordagem sistêmica de opressão e muitas limitações aos menos favorecidos economicamente se estabelece historicamente desde os tempos da sua colonização e vem piorando, passando pela ditadura, no regime militar, e posteriormente aos presidentes que sucederam essa época na República do Brasil. Os investimentos na área da educação ficaram cada vez menores e o poder aquisitivo dos trabalhadores assalariados diminuiu sensivelmente ao longo dos anos. Porém, no governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2011), esse panorama mudou consideravelmente. Segundo o Data Folha de 20 de dezembro de 2010, na pesquisa com o título “Acima das expectativas”,¹⁴ Lula encerra mandato com melhor avaliação da história: houve uma evolução e melhora na qualidade de vida, principalmente para a classe mais pobre.

Ocorreu um crescimento na área econômica, o Brasil chegou a ser considerado a 6ª maior economia do mundo, com mais investimentos e implantação de políticas públicas. Isso propiciou um apoio relevante à classe mais pobre, com programas sociais, entre eles: Minha Casa Minha Vida, o Bolsa Família, investimentos na região Norte e Nordeste com projetos de irrigação. Criou o PROUNI (Universidade para todos),

14 Fonte: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2010/12/1211078-acima-das-expectativas-lula-encerra-mandato-com-melhor-avaliacao-da-historia.shtml>

programa Fome Zero, criação de escolas técnicas em várias regiões do Brasil. Teve como principais marcas a manutenção da estabilidade econômica, a retomada do crescimento do país e a redução da pobreza e da desigualdade social. Mas também ocorreram acusações de corrupção e desvios de dinheiro público em seu mandato.

Na transição para o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), a situação no país, que estava muito satisfatória e próspera, começou a mudar de cenário em termos de crescimento econômico. Por meio do boicote dos políticos que integram o sistema de oposição envolvendo deputados, senadores, ministros, juízes do Supremo Tribunal Federal, articulou-se o que para a imprensa mundial e grande parte da população brasileira denominou-se como um golpe na democracia. Desse modo, ocorreu o *impeachment* de Dilma Rousseff (2016), com a posse de seu vice-presidente Michel Temer. Em 1º de setembro de 2015, foi protocolada na Câmara dos Deputados a petição para o processo de impeachment da Presidente da República. O referido pedido foi fundamentado numa suposta irregularidade na Lei de Responsabilidade Fiscal pelos juízes Janaína Paschoal, Miguel Reale Júnior e Hélio Bicudo (2015). O líder da Câmara de Deputados Eduardo Cunha (2015/2016) foi um dos principais articuladores do sistema político corrupto que determinou a queda da presidente, auxiliado pelos senadores Romero Jucá e Aécio Neves, entre outros.

Nos dias atuais, é possível perceber que a situação econômica do país tem piorado e com ela a classe mais pobre vem sendo massacrada impiedosamente. No programa Jornal Nacional de 16/07/2018, foi apresentada uma reportagem que mostra uma fila interminável de

peças, com aproximadamente 100 mil desempregados no mutirão do desemprego em São Paulo, em busca de oportunidades de emprego se cadastrando para uma entrevista. As pessoas ficaram submetidas a muitas horas sem comer, beber, ir ao banheiro para não perder o lugar, numa situação desumana. Segundo a reportagem, no Brasil são 13 milhões de desempregados, 12,7% da população brasileira. Voltamos mais de duas décadas em dois anos: na área da saúde, a mortalidade infantil subiu pela primeira vez em 26 anos. Os investimentos em políticas públicas atualmente são precários e cada vez menores. Há escândalos envolvendo desvios de dinheiro público; corrupção; aumento de impostos nos derivados do petróleo, gasolina, gás de cozinha; e rumores de entrega de patrimônio público e principais riquezas do Brasil como o pré-sal às grandes empresas estrangeiras são recorrentes.

Recentemente, em maio de 2018, a greve dos caminhoneiros parou o Brasil com uma manifestação de insatisfação que inviabilizou os transportes de carga pelas estradas do país por 11 dias, trouxe caos e um prejuízo de bilhões na economia, filas imensas e muitas horas nos postos à procura de combustíveis. Diante desse cenário de crise, a população sofre com o duro golpe na democracia, vítima de um sistema composto por muitos políticos corruptos.

Para mudar esse quadro, precisamos de novos paradigmas na maneira de administrar políticas públicas e progredir no sentido de diminuir as desigualdades sociais. Conseguir fazer com que a população escolha com mais critério os nossos representantes na política, através do voto popular. O sistema político atual dificulta que a classe menos favorecida tenha acesso ao crescimento de modo geral e uma melhor

qualidade de vida através da educação. Existe interesse que esse quadro persista, onde a dominação, opressão, exclua inevitavelmente nesse processo os que estão na linha da pobreza, sentenciando o pobre a uma vida dura e cheia de privações.

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO

Atualmente desenvolvo minhas atividades profissionais em escolas públicas localizadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, menos favorecidas, com crianças e adolescentes que não possuem a mesma chance que os pertencentes a uma classe mais favorecida. Como professor de educação física há pelo menos 30 anos, tive experiência na rede privada e na rede pública em municípios da região metropolitana de Porto Alegre.

Isso me fez conviver com realidades impactantes muito diferentes em relação a classes sociais. O fato de pensar que as crianças vivem em situação de vulnerabilidade social, com condições muitas vezes extremamente críticas de moradia, acesso, alimentação, vestuário, sem muitas opções de lazer, cultura, livros, Internet, deixa-me incomodado.

Pensa-se que, como cidadão brasileiro, devemos trabalhar no sentido de oportunizar formas de incluir, melhorar o meio em que essas pessoas vivem. Criar condições favoráveis de crescimento pessoal e profissional. Desse modo, a classe mais pobre da população poderá vivenciar opções diferentes das que conhecem em seu cotidiano. Para isso, é preciso oportunizar momentos para mostrar um mundo dife-

rente que pode ser conquistado, despertar o desejo de aprender, crescer pelo conhecimento através da educação. Faz-se necessário cobrar dos políticos projetos que ajudem a diminuir a desigualdade social.

Percebe-se com certa preocupação a falta de preparo de alguns educadores, talvez pela forma como se tratam e valorizam os professores nesse país. O professor precisa ter vontade de realizar a mudança, ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem, fazer com que a criança sinta desejo de aprender através de sua prática pedagógica. A falta de políticas públicas que possam mudar esse quadro é revoltante. As crianças, geralmente muito pobres e sem condições de ter acesso a outros meios de lazer ou até mesmo de atividades diferenciadas, têm na escola o único meio de ter ocupação com algum atrativo diferenciado. Os eventos que são característicos no calendário escolar, como as festas juninas, os campeonatos, os projetos nos sábados letivos, são as poucas oportunidades que essas comunidades têm para fazer algo diferente e divertido, que saia da rotina dura com poucos recursos financeiros. Aqueles que porventura tiveram acesso ao cinema, geralmente foi porque a escola oportunizou essa experiência. Atividades culturais, como teatro, espetáculos de dança, *shows*, não fazem parte desse universo. A preocupação da grande maioria é ter o que comer no fim do dia. As moradias também são, na maior parte da população dessas comunidades, muito precárias e sem condições de higiene adequada aos moradores.

Dentro desse tema, apresenta-se o seguinte exemplo: ao visitar uma família que estava passando por dificuldades econômicas, fomos ao local, eu e outro colega para averiguar a situação. Essa informação surgiu da necessidade de auxílio a eles, que obtivemos através da es-

cola em que lecionamos. Em uma reunião no conselho de classe com as orientadoras educacionais, professores e equipe diretiva, relataram os problemas graves que essa família estava enfrentando. Fomos até o endereço e deparei-me com uma casa que não tinha banheiro. As pessoas que habitavam naquele lugar, um adulto e uma criança, tomavam banho em uma torneira do lado da rua, sem chuveiro ou água quente. O fogão era feito de tijolos e a comida preparada no pátio muitas vezes pelo menino quando seu pai estava alcoolizado. Notava-se uma condição de pobreza extrema, em que um pai alcoólatra morava com seu filho com pouco mais de 8 anos. Conseguiu-se, junto ao grupo de professores e seus conhecidos, doações de colchões, um fogão e uma televisão. Entretanto, nessas condições é possível construir uma vida digna sem uma política social que faça a reinserção do cidadão na sociedade de forma digna? A grande tendência é o quadro permanecer como está e as condições até piorarem. Nesse caso, quem pode afirmar que essas pessoas nessas condições de desamparo social, econômico e cultural não comecem a ver a possibilidade de mudança na criminalidade por conta dessa marginalidade em que se encontram? E quem pode condenar um pai que não tem o que oferecer ao filho por falta de condições econômicas, muitas vezes excluído de qualquer possibilidade de reinserção social?

Pode-se ver nesse caso um exemplo de pobreza extrema e as dificuldades que ela impõe aos que vivem nela. E aquela família, como faz para se alimentar? Em que condições dormem? O que fazer nessas situações quando um pai encontra fuga na bebida e deixa um menino de 8 anos sem amparo?

Na escola, os colegas reclamavam para a professora que essa criança estava com um cheiro desagradável. O assunto chegou ao setor pedagógico, que então solicitou ao pai que fosse à escola a fim de tratar algumas questões, entre as quais, a falta de higiene e o descuido geral nas tarefas escolares. Pergunta-se: como pode uma criança nessas condições crescer de modo saudável? Como pode um pai alcoólatra, doente, sem tratamento, dar uma atenção adequada a um menino que necessita de orientações e referência paterna para seu desenvolvimento? Quando o setor pedagógico conheceu a realidade daquela família e o pai externou seu problema clamando por ajuda, compartilhando seu drama, as pessoas que conheciam o assunto superficialmente começaram a entender o porquê do cheiro ruim, da falta de cuidado com os materiais e da falta de interesse com os compromissos escolares. A questão era muito mais complexa e subjetiva. A agressão diária a que esses seres humanos são submetidos pela pobreza extrema, provocada pelo sistema, não favorece oportunidades de mudança permitindo que o sujeito possa evoluir e conquistar uma vida melhor. O governo, o estado, os municípios, o Ministério Público têm obrigação de minimizar essa situação com projetos e ações realmente voltados para a inclusão.

Os direitos humanos, em sua origem, no documento Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), enfatizam a universalidade, a indivisibilidade, a sua interrelação e interdependência como pressupostos indispensáveis. A partir do conceito de globalidade, a comunidade internacional tem um viés para nortear-se, considerando as especificidades nacionais e regionais, antecedentes históricos, culturais, religiosos. Aos

Estados, compete, mesmo que independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Um país mais justo no âmbito político, econômico e social começa por respeito e acato a esses direitos universais do homem. A pobreza certamente interfere naquilo que o ser humano tem de mais valioso, que é o direito à vida de modo digno.

Todos os direitos humanos são **universais, indivisíveis, inter-dependentes e inter-relacionados**. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos Humanos, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993, I, 5).

As leis devem ser elaboradas visando políticas sociais que permitam a erradicação da pobreza de modo sumário, promovendo oportunidades aos cidadãos e condições minimamente aceitáveis de dignidade humana através do trabalho: inclusão da educação e saúde em programas desenvolvidos pelo governo federal para a população brasileira.

Nas escolas em que leciono, o acesso dos alunos para poder estudar muitas vezes é uma aventura, não raro com muitas dificuldades, principalmente em dias de inverno, com frio e chuva, sem roupas adequadas para enfrentar as intempéries. Ir à escola passa a ser uma atitude

de muito esforço e perseverança. Com frequência, constata-se estudantes em péssimas condições de saúde por ter que passar por essas situações, principalmente no inverno. Muitos ficam doentes e acabam faltando por enfrentar poças, lama, sem falar nos buracos das ruas e perigos do trânsito na avenida que leva ao colégio. Não há calçada para os pedestres. Conhecem-se muitos casos de atropelamentos e mortes, contados pelos próprios alunos. Por todas essas questões mencionadas nessa discussão, por que o currículo das escolas geralmente não aproveita esse cenário de dificuldades e pobreza da comunidade para trabalhar esses problemas com os alunos? Questionar quais os meios de solucionar esse quadro de pobreza? Por que não consideramos os saberes que os alunos mais pobres adquirem através das dificuldades que enfrentam e incorporamos aos temas de discussão nas aulas e ou reuniões com a comunidade escolar?

REFLETINDO SOBRE INCLUSÃO

O processo de inclusão se faz oportunizando condições para todas as pessoas serem incluídas indiscriminadamente, sem rótulos ou preconceitos em qualquer que seja a atividade realizada ou desenvolvida independentemente do lugar, classe social, etnia, gênero, cor ou crença religiosa. A inclusão é uma ferramenta fundamental a ser atingida com êxito na educação e no combate da pobreza e desigualdade social.

Conforme Mittler (2003, p. 21), “a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”.

Qual o significado? No dicionário brasileiro Aurélio, para a palavra “incluir”, que é de onde deriva a palavra inclusão, encontramos o seguinte significado: “abranger; inserir; envolver; implicar; compreender; fechar dentro; introduzir; conter”.

Ainda segundo Mittler (2003, p. 17), “a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer independente de sua idade ou de rótulos”.

Por que não são incluídos? Pensa-se na metodologia de aprendizagem técnica e diretiva, ignorando as diferenças. Há não entendimento do educador a respeito do termo inclusão na teoria e principalmente na prática. Professor não pode abster-se de sua responsabilidade em relação à constituição do grupo; deve agir como protagonista nesse processo, não pode ser coadjuvante.

Como podemos mudar isso? Conclui-se que: através de formação continuada dos educadores, investimento do poder público em infraestrutura dos espaços escolares públicos, conscientização da comunidade escolar em participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Educação vivenciada privilegia a qualidade das relações interpessoais educador-educando, respeita o saber do aluno e a realidade na qual ele está inserido: educação coletiva para o grupo e pelo grupo.

A inclusão não se faz somente colocando as crianças nas escolas, mas mudar o sistema escolar para torná-lo mais apropriado as necessidades de todas as crianças, sem exceções; diz respeito a auxiliar os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas que estão atuais e frequentemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 17).

Os professores precisam estar bem preparados para exercer sua profissão, investir na sua formação pessoal e profissional, atualizar-se constantemente. Não raro convivo com situações de colegas insatisfeitos, desmotivados, repassando suas frustrações e recalques aos alunos. É um enorme equívoco e incapacidade de avaliar o processo ensino-aprendizagem de modo global ao atribuir o fracasso escolar de alguns alunos somente a eles. Enfatizar somente resultados ruins, demandas cognitivas, eximir-se de qualquer responsabilidade e não considerar as subjetividades nesse percurso é um grave problema que acontece com frequência nos ambientes escolares.

Queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; interessar-nos pelo o que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode descontrair-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança. A melhor maneira de ajudá-la a superar suas dificuldades é fazendo-a esquecer-las. Centralizar sua atenção num sintoma é fixá-lo, estruturá-lo. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 13).

Conclui-se, portanto, que toda criança tem o direito à educação de qualidade e perspectiva de condições mínimas de viver dignamente. A pobreza deve ser um obstáculo a ser superado oportunizando a inclusão dos menos favorecidos em uma sociedade com valores morais e éticos baseados nos direitos humanos universais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão do curso sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi fundamental para estudar, realizar trabalhos, discussões e reflexões sobre esse tema que afeta grande parte da população no Brasil.

Alguns resultados positivos podem-se observar nesse percurso, como exemplo: no município de Alvorada, o investimento em uniformes para os alunos, incluindo tênis. A parceria realizada com a UFRGS no curso de aperfeiçoamento para os professores da rede municipal foi outro aspecto muito positivo. Alimentação adequada para os alunos se insere também como fato indispensável para o êxito nesse processo, mas ainda temos um árduo e penoso percurso para mudar essa realidade social. Há problemas como ambientes escolares sem materiais básicos, principalmente nas escolas da rede estadual; estruturas de prédios com falta de manutenção, precários; muitos professores desestimulados, desvalorizados; e um sistema de governo que não prioriza investimentos na educação dificulta uma mudança desse cenário.

Precisamos mudar esse quadro desfavorável utilizando a educação como ferramenta principal. Além disso, é preciso utilizar as urnas nas eleições de modo mais crítico e coerente para transformar essa realidade, avaliar criteriosamente os políticos que irão representar os interesses do povo brasileiro. Devemos lutar para ter um país com mais oportunidades e igualdade de condições para todos, sem exceção.

Acredita-se que, quando as escolas públicas incluírem a temática educação, pobreza e desigualdade social no currículo, estaremos mais próximo de atingir o objetivo de uma educação mais adequada à população em situação de vulnerabilidade social. Teremos então uma aprendizagem que realmente faça a diferença aos estudantes que enfrentam a pobreza diariamente, com uma perspectiva real de mudança na qualidade de vida no futuro deles através da educação.

REFERÊNCIAS

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Documento adotado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena em 25 de junho de 1993. Nova Iorque: ONU, 1993.

Ressignificando experiências a partir da perspectiva dos direitos humanos

Inácia Girelli Vettorazzi¹⁵

Michele Furtat Severo¹⁶

15 Professora da E.M.E.F. Idalina de Freitas Lima e E.M.E.F. Alfredo José Justo de Alvorada/RS. E-mail: inaciagirellivettorazzi@gmail.com.

16 Professora da E.M.E.F. Idalina de Freitas Lima de Alvorada/RS, do Centro Social Antônio Gianelli e do Colégio Mãe de Deus de Porto Alegre. E-mail: ms210780@gmail.com.

RESUMO

Este estudo propõe relatar a experiência do Projeto de atuação comunitária, pensando na ressignificação de experiências articulada com os jovens diante do empoderamento de identidade e de direitos a partir da perspectiva dos direitos humanos. Escolhemos o Centro Social Antônio Gianelli (CSAG) de Porto Alegre/RS por ser um espaço educacional que de fato atua na comunidade com o intuito de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Direitos humanos. Empoderamento. Identidade. Direitos.

INTRODUÇÃO

Ao estudar os fundamentos dos direitos humanos que asseguram uma vida baseada na liberdade e na dignidade humana, é inevitável questionar a importância relevante do papel da educação nas discussões em educação em direitos humanos no momento contemporâneo.

Este trabalho foi desenvolvido pensando na ressignificação de nossas experiências a partir da perspectiva dos direitos humanos. Escolhemos o Centro Social Antônio Gianelli (CSAG) de Porto Alegre/RS por ser um espaço educacional que de fato atua na comunidade com o intuito de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e do seu preparo para o exercício da cidadania, conforme menciona o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Além disso, pesou o fato de a autora Michele

Furtat Severo desenvolver suas atividades no local desde 2010. Complementando a experiência, a outra autora, Inácia Girelli Vettorazzi, se dispôs a visitar o local e vivenciar a rotina do espaço.

O presente relato de experiência almeja mostrar que é possível fortalecer uma educação na perspectiva da vida pautada em fundamentos que visem a colaborar com uma sociedade e uma pessoa capaz de sentir-se em construção e aberta a transformações que promovam justiça, solidariedade, verdade e uma cultura de paz e não violência balizada pelos direitos humanos.

A partir dos princípios que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), temos a intenção de colaborar para a construção de relações no seio da comunidade educativa, favorecendo o exercício da liberdade de expressão, do respeito com o outro e com o meio, da responsabilidade das ações assumida individual e coletivamente e da participação dialógica e construtiva, visando o empoderamento¹⁷ dos direitos como melhor forma de transformação social. O CSAG reforça os paradigmas em relação à DUDH e ao que Touraine (1998) denomina como um espaço pedagógico com potencial de democratização e com compromisso na formação humana.

17 Há dois sentidos de empoderamento mais empregados no Brasil: um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial (GOHN, 2004, p. 28).

NOSSAS ESCOLHAS

Nossa escolha, reflexão e contextualização se dão a partir de um novo olhar sobre o cotidiano, pontuando:

É possível perceber as realidades que se derramam por sobre nossos corpos, pelo chão onde nossos pés pisam? O que se esconde atrás de nosso olhar viciado, intoxicado de tanto ver o mesmo? É possível um novo jeito de olhar o outro, a nós, aos nossos lugares? O que é preciso para que possamos agir com amor ao próximo, sem negligenciar as ações políticas em todas as suas acepções? Nosso olhar conduz nossa maneira de agir na presença e ausência do outro, o que serve para enrijecer ou para facilitar as oportunidades de transformação daquilo que vivemos. (GIRON, 2010, p. 54).

O CSAG é uma obra social e tem como mantenedora a Associação Instrução Educação e Caridade (AIEC), pertencente à Instituição das Filhas de Maria Santíssima do Horto (IFMH), conhecidas também como irmãs Gianellinas. Foi fundado em 12 de abril de 2004, no Assentamento Sertão II, e tornou-se um importante espaço de trabalho voltado à educação de crianças, adolescentes e famílias em vulnerabilidade social nas comunidades do Sertão I e II e Loteamento Mariante – região do Rincão do Bairro Belém Velho, em Porto Alegre/RS. As ações, voltadas à promoção humana, à inclusão social e ao exercício da cidadania, são realizadas pelas irmãs Gianellinas e por contribuição e solidariedade de várias pessoas e instituições.

O assentamento Sertão II constitui-se em uma área de ocupação iniciada, em 1999, por populações socialmente excluídas vindas de outras regiões da cidade ou do interior do Estado. Esse território de ocupação caracterizava-se por condições extremamente precárias de habitação, por altos índices de miserabilidade, com incidência de fome, desnutrição e de violência. Havia predomínio de desempregados e de indivíduos/pessoas/representantes familiares sem vínculo formal ou proteção trabalhista. Sendo uma região de ocupação, caracteriza-se também pela total ausência de serviços e equipamentos sociais públicos, inclusive de saneamento básico, o que implica graves riscos à saúde da população, especialmente das crianças.

A partir do trabalho de mobilização social solidária e de assistência à comunidade, surgiu a demanda por espaço comunitário próprio e que pudesse, de um lado, dar proteção e condições de sobrevivência às muitas crianças habitantes do local e, de outro, servir de vetor de desenvolvimento local, dada a quase completa ausência do Estado. Esse espaço evoluiu na construção e ampliação das instalações e atendimento destinado a atender crianças e adolescentes. Desde seu início, o CSAG buscou aproveitar a capacidade local de trabalho, de modo a gerar renda na comunidade e melhorar a autoestima das pessoas.

O trabalho desenvolvido nesse espaço nasceu especialmente para fazer dele um lugar concreto de educar para a paz ativa, a cidadania e a resolução não violenta de conflitos. Desde o seu surgimento, busca-se, de um lado, a formação continuada de seus educadores e o processo de gestão participativa em que todos os atores sociais são chamados a opi-

nar e sugerir; de outro lado, a entidade procura envolver as famílias no processo educativo de modo que a proposta desenvolvida tenha continuidade no lar.

As escolas, nesta orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (BRASIL, 2011, p. 11).

A partir do início das atividades do CSAG, têm acontecido mudanças rápidas e continuadas no território, a começar pelo perfil das habitações e pelas condições de saúde e de infraestrutura. Hoje, o Sertão II já conta com água encanada, energia elétrica e com um plano de urbanização, e tem garantido o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o que confere alguma sustentabilidade às ações do estabelecimento. Microempreendimentos começaram a surgir no local e a autoestima dos moradores aumentou consideravelmente.

Nesta história que vem se tornando vida ao longo desses anos e devido às parcerias estabelecidas em outras instâncias para além do poder público, o CSAG tem conseguido ofertar oficinas com educadores espe-

cializados, o que tem promovido grande fortalecimento da autoestima e identidade,¹⁸ além de desenvolver as diversas potencialidades (inteligências e habilidades).

PLANO DE AÇÃO

A partir da vivência no local, do material coletado na pesquisa de campo, das leituras e debates realizados durante os módulos do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade, propusemos a criação de um Projeto de Plano de Ação em Direitos Humanos (PPADH) para atuar com intencionalidade na comunidade. O PPADH constitui um conjunto de ações educativas estruturadas e planejadas com o objetivo de promover a concepção de uma cultura de respeito aos direitos humanos: ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e de reparação das violações, considerando sempre o contexto local.

Esse Projeto de atuação comunitária articulou diferentes segmentos locais interessados na superação da violação de direitos humanos da comunidade. Propusemos à direção do espaço a aplicação do PPADH para os jovens do SCFV/TE (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Trabalho Educativo) que frequentam a Oficina de Cultura de Paz, que acontece uma vez por semana, geralmente nas quintas-feiras nos turnos da manhã e da tarde, com duração de três horas em cada turno.

18 “[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto-definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Como possibilidade de contribuir na compreensão e vivência dos direitos humanos, unimos o espaço CSAG, os jovens e nossa vontade de vivenciar essa experiência:

Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH, como um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 23).

Destacamos os principais objetivos com o PPADH: oferecer à comunidade jovem momentos de reflexão sobre direitos humanos, especialmente sobre violência e empoderamento de identidade e de direitos; realizar oficinas dentro de temáticas sobre direitos humanos; fazer saída de estudos para espaços culturais diversos.

DURAÇÃO DO PROJETO DO PLANO DE AÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O PPADH teve duração de três encontros, sendo realizados na Oficina de Cultura de Paz que é oferecida no CSAG uma vez por semana para os jovens do SFCV/TE. Durante os encontros, foram oferecidas conversas com temáticas diferenciadas e momentos de reflexão. O CSAG pode também ser “um lugar onde não só aprendemos o mundo

que vivemos, mas também onde temos a oportunidade de desconstruir muitas das nossas verdades” (LIMA, 2000, p. 62). Como sugestão, foi oferecida a primeira temática dentro da violência, trazendo questões sobre como evitar ações violentas, promovendo ações de paz no combate à violência. A segunda temática foi dentro das possibilidades de estudo sobre o que são direitos humanos na prática da rotina, com o intuito do empoderamento dos direitos. Como última sugestão, veio a questão de ampliar leituras e vivências de mundo, a partir da visitação de alguns espaços culturais dentro de Porto Alegre. Sugeriu-se visitar a Casa de Cultura Mario Quintana, ver alguma peça teatral em cartaz e visitar outro espaço educativo para possibilitar trocas. Essa terceira temática, não foi possível articulá-la na prática: apenas sugerimos nas oficinas. Isso ocorreu em função de questões de organização da instituição.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram avaliados a partir de um último encontro de que todos os envolvidos participaram para avaliar essas ações. Fez-se uma roda de conversa para avaliar o que se havia proposto. Os jovens do SCFV/TE colocaram-se agradecidos pela experiência e satisfeitos por terem um pouco mais de conhecimento. Foram atuantes na avaliação dando como retorno positivo sobre o empoderamento descoberto por eles diante da perspectiva dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência foi enriquecedora, nos propiciando viver e aprender a partir do olhar do outro. Os direitos humanos não podem ser só importantes para evitar o caos e promover a manutenção da paz: eles devem ser praticados.

Assim, essa experiência pôde contribuir para termos outra perspectiva diante dos direitos humanos. A partir das discussões com os jovens, pôde-se observar uma postura de busca por informação e conhecimento, desenvolvendo uma visão crítica da sua realidade. Destacou-se também a ênfase ao respeito com todos, incluindo os que são vulneráveis socialmente. A postura dos jovens evidenciou um interesse diante das informações que foram levadas para eles, pois foi compreendido que eles podem colocar em prática uma ação mais crítica empoderando-se de seus direitos. Também perceberam que isso é um dever, pois é conhecer e usufruir dos seus direitos como cidadão.

O CSAG já carrega uma cultura de valorização dos direitos humanos. Pensando nisso, percebeu-se que os jovens e a comunidade são uma “escola da paz”. Esse lugar faz a experiência de uma comunidade de vida fraterna, de amor e de solidariedade. As famílias e a comunidade de modo geral estão dispostas a pensar na educação e nos caminhos a serem consolidados em suas vidas, fazendo do debate um modo de concretização da paz e da justiça. Por isso, através de seu envolvimento, percebeu-se uma solidificação no acolhimento recíproco na revelação dos sentimentos e na estima; na partilha, na escuta e na gratuidade; na participação no processo educativo; no respeito uns com os outros e no cuidado com todas as manifestações de vida; na vigilância de tudo que contribui para

criar ou fortalecer uma cultura de não violência; no exercício do diálogo sincero e continuado, promovendo o perdão recíproco; no cultivo da justiça com respeito pelos direitos humanos em busca da solidariedade; na construção da democracia e na luta por direitos sociais.

Os jovens estavam imersos no debate, querendo colaborar na construção e reconstrução de um cotidiano mais justo e sem violência. Dessa forma, todos se mostraram coparticipantes no envolvimento de cuidar a vida e educar-se, considerando a máxima de Paulo Freire (2004, p. 42) quando diz que “ninguém educa ninguém. As pessoas se educam em comunhão”.

A educação em direitos humanos precisa estar comprometida muito mais com a prática e vivências cotidianas, buscando, através da resignificação, estratégias de transformação da realidade, com outro olhar e conduta e, assim, a construção da identidade e resgate da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Direitos humanos: documentos internacionais*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIRON, Maria Francisca Rodrigues. As violências e seus contextos. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (org.). *Módulo 2: violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos*. Florianópolis. NUVIC-CED-UFSC, 2010. cap. 2.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-23, maio/ago. 2004.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação da escola pública*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editora, 2000.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Um currículo vivenciado dentro da nossa realidade

Simone Drebis Cezimbra¹⁹

Tatiana Moreti de Oliveira²⁰

RESUMO

O presente artigo objetiva resgatar dois momentos vivenciados por nós professoras e por nossos alunos, momentos em que foram explorados assuntos além do currículo formal. Foram atividades que pretendiam suscitar uma reflexão crítica a respeito da realidade em que estamos inseridos diariamente.

19 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cap. Gentil Machado de Godoy. E-mail: monicezimbra@yahoo.com.br.

20 Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cap. Gentil Machado de Godoy. E-mail: ttmoreti@yahoo.com.br.

Aspiramos a uma educação mais democrática e igualitária. Assim buscamos relacionar junto ao currículo temas mais voltados ao cotidiano de nossos estudantes com o propósito de que os mesmos possam exercer seus deveres e efetivar seus direitos. Nossa finalidade é a de propormos um caminho através do conhecimento para que os discentes possam ter a possibilidade de atuar de forma consciente sobre a sua própria realidade e da sua comunidade.

Palavras-chave: Currículo. Democracia. Direitos. Realidades. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma escola pública do município de Alvorada/RS. Trata-se de uma reflexão à luz dos teóricos do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ressignificando um trabalho interdisciplinar realizado com estudantes do 6º ano em 2010 e 2011, bem como uma experiência de alunos do 5º ano durante o ano de 2018.

Nossa realidade profissional diária ocorre no ambiente escolar da rede municipal da cidade de Alvorada. Segundo o Mapa de Pobreza e Desigualdade IBGE (2003), a cidade de Alvorada apresenta uma taxa de 37,68%, o índice GINI é de 0,40. A realidade no entorno da escola não foge a essa estatística: reflete vivências de algumas famílias com fragilidade econômica e que em alguns casos precisam contar com o apoio

de políticas públicas. Parte da comunidade está inserida na realidade de negligência pública, baixa escolaridade, violência, situação de risco e ciclo de repetência escolar.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2011, p. 34-35).

Em nossa prática, pretende-se uma escola que seja um local de encontro de culturas, de confronto de ideias, um espaço democrático onde o aluno possa pensar em seus planos privados, seus sonhos e objetivos, mas que também possa conectar estes sonhos a sua comunidade de forma justa e humanitária. Dessa forma, nosso trabalho pretende resgatar experiências educacionais vivenciadas por nossos alunos durante as aulas que foram além do currículo formal tão fechado. Apresentamos atividades que foram realizadas durante o curso ou anteriormente a ele, mas que já visavam provocar nos alunos uma reflexão sobre a realidade do espaço onde estão inseridos.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p. 57).

No primeiro momento, apresentamos um trabalho realizado em conjunto com as disciplinas de História, Geografia e Artes nos anos de 2010 e 2011. Nessa ocasião, os alunos do 6º ano realizaram entrevistas com moradores e fotografaram o espaço durante uma caminhada no entorno da escola. Na sequência, discorremos sobre a experiência de alunos do 5º ano, de 2018, ao explorar e debater o tema sobre os direitos humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

POR UMA ESCOLA QUE ACOLHA

Este trabalho foi realizado nos anos de 2010 e 2011 em conjunto com as disciplinas de História, Geografia e Artes, nas quais os alunos do 6º ano foram desafiados a realizar entrevistas com moradores e fotografar o espaço durante uma caminhada no entorno da escola. A atividade tinha como objetivo que os alunos verificassem o nível de satisfação dos moradores e se identificassem com os espaços do seu cotidiano. Também objetivava que efetivassem uma reflexão sobre esses espaços. Essa atividade apresentou semelhança com o material apresentado pelo Módulo 3 do curso, “A rua é pública” – vídeo de 2013, dirigido por Anderson Lima (LEITE, 2013, p. 31).

O grupo de professores pretendia que os alunos constatassem o que havia além dos muros da escola, que tentassem captar de outra forma o que eles viam diariamente de forma banal, que enxergassem com uma visão mais crítica. Foi solicitado que realizassem anotações sobre a infraestrutura do bairro, a situação das ruas, das calçadas, do campinho, do transporte, dos terrenos abandonados, do arroio pró-

ximo à escola, da iluminação pública, do esgoto, entre outros. Os alunos também deveriam entrevistar algum morador sobre a satisfação com o bairro, descobrir o que desejavam que ainda não estava ali, mas que deveria estar.

É possível romper esses muros? É possível abrir a escola para o local ao qual ela pertence? Essa tem sido uma das grandes lutas dos movimentos sociais no Brasil. Abri-la para a vida, ocupar as ruas e as praças das cidades, retomar a dinâmica comunitária de bairros e de pequenas cidades, criar espaços públicos de convivência e socialização para crianças e jovens em todo o Brasil, esses são alguns dos desafios que os movimentos enfrentam nesse processo. (ARROYO, 2011, p. 43).

A foto abaixo representa a saída da escola com o objetivo de observar o meio onde os alunos circulam no cotidiano, mas com um olhar diferenciado e reflexivo sobre essa realidade.





Na foto acima, os alunos demonstram a dificuldade que parte da comunidade tem de modificar alguns maus hábitos referente à conscientização na preservação dos espaços públicos.

Essa atividade foi repetida no ano de 2011 com outro grupo de professores (permanecendo a mesma professora de História) e também apresentou um resultado bastante satisfatório. Os levantamentos e questionamentos foram relevantes, assim como no ano anterior.

A partir desse contexto, é possível estabelecer algumas reflexões: Que elementos revelam a dimensão educativa do território e a ausência de políticas públicas nesse local? O que podemos aprender sobre espaço público? Qual o papel das crianças nesse ambiente? Qual deve/pode ser o papel da escola nesse âmbito? (LEITE, 2013, p. 31).

Acreditamos, em nossa prática, que os espaços fora da escola são espaços educativos e que devem permear de alguma forma o currículo escolar. Os bairros e as cidades possuem sua própria cultura, que deve ser reconhecida, estudada e respeitada.

Se a cidade é currículo, a participação social passa a ser experiência educativa, carregada de aprendizagens. A circulação de crianças e jovens pelas ruas dos bairros, pelas praças das cidades, pelos rios e pelas florestas trazem novos olhares sobre esses espaços, que passam a ser mais cuidados, mais preservados, tanto pelos adultos como pelo poder público. (LEITE, 2013, p. 29).

Foi um trabalho muito satisfatório e encantador. Nas aulas seguintes, percebemos através do levantamento das entrevistas e das fotos que houve realmente uma significação por parte do grupo de alunos, sobre vários temas, como: o espaço público e o espaço privado, as políticas públicas, consciência ambiental, higiene, direitos, deveres e educação. Seguem no anexo deste trabalho algumas fotos tiradas pelos alunos em seu levantamento. A avaliação deste trabalho foi constatada pela participação na caminhada, nos debates pós-caminhada e no relatório produzido pelo grupo.

Consideramos essencial que os alunos possam ter saídas para além do espaço da escola, na forma de passeios a feiras, museus, teatros, cinemas, parques, praças, indústrias, empresas, entre outros espaços. A aprendizagem através dessas saídas proporciona que os alunos reflitam sobre o seu próprio espaço de origem, sobre diferenças e semelhanças, sobre possíveis formas de atuação e transformação, sobre novas e dife-

rentes culturas que devem ser tratadas com respeito. Infelizmente, devido à falta de parceiros e ao aumento da violência no entorno da escola, não foi mais possível realizar tal atividade.

RESULTADOS

O trabalho exposto aqui ocorreu nos anos de 2010 e 2011 no município de Alvorada com uma turma de 5º ano que conta com vinte e quatro alunos na faixa etária entre 9 e 14.

Nosso objetivo era o de que os alunos percebessem que existem meios que nos propiciam o ato de usufruir dos direitos humanos. Desejamos que o grupo de alunos pudesse constatar que somos todos sujeitos de direitos e deveres iguais, independente das nossas particularidades. Também desejávamos promover a conscientização da luta e busca dos meios para garantir e ampliar tais direitos.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

Como metodologia, apresentamos artigos que constituem as bases dos direitos humanos, através de uma aula expositiva com a apresentação e leitura do livro *SER CRIANÇA É... - Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças*, de Fábio Sgroi. Durante o debate surgiram várias reflexões e indagações. Após, solicitamos que os alunos repre-

sentassem através de desenhos o que compreenderam sobre o tema. Procuramos incluir esse tema no currículo de forma leve, mais aberta e divertida.

Alguns dos significados das iniciativas docentes têm sido levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular; abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores com alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos. (ARROYO, 2011, p. 37-38).

Segundo nossa avaliação, a atividade foi muito produtiva, pois percebemos, através dos debates com os alunos, que os mesmos de fato entenderam o significado dos direitos humanos, o que também foi demonstrado nos desenhos. Foi possível perceber que esses podem se efetivar através do conhecimento, que tais direitos podem se tornar realidade em seu cotidiano e no de sua família.

O desenho abaixo representa para o aluno que todos deveriam ter acesso a uma saúde de qualidade.



Já no desenho acima o aluno representou vários direitos que deveriam ser proporcionados a todos na sociedade.

Foram avaliadas nessa atividade a leitura, a participação durante o debate e a confecção dos desenhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos em nossa prática flexibilizar o currículo com a inserção de temas relacionados ao cotidiano de nossos alunos, com o intuito de ampliar o seu conhecimento. Com isso, os alunos passaram a ter a possibilidade de efetivar seus direitos dentro de nossa sociedade.

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos como de formas de pensar o real. (ARROYO, 2011, p. 40).

Esses aspectos serviram de referência nas duas experiências aqui relatadas. Em ambas as atividades, os professores visavam ouvir os alunos para acrescentar novas ideias sobre sua própria realidade. Tanto na saída de campo quanto no debate sobre os direitos humanos, propiciamos o conhecimento de diferentes culturas, a reflexão sobre o cotidiano real dos alunos. Para isso, eles se apropriaram das ferramentas apreendidas como meio para a concretização dos seus sonhos e objetivos.

Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através, sobretudo, da criatividade e das ousadias dos(das) educadores(as) docentes que têm avançado em reconhecer a diversidade. Assim, são contrapostos e expostos os sexismos, racismos, inferiorizações ainda presentes em alguns dos materiais didáticos e literários que chegam às escolas. (ARROYO, 2011, p. 41).

Apesar de o sistema nos impor um currículo estagnado, nós como profissionais conscientes e experientes de uma realidade social totalmente heterogênea buscamos em nossas práxis romper com a uniformização do ser dentro do espaço escolar. Como Freire menciona, “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos” (FREIRE, 1996, p. 87).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. IBGE Cidades. *Alvorada – RS*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada>. Acesso em: 2 jun. 2018.

EDUCAÇÃO infantil em direitos humanos. Roteiro e edição: Bruno Ferrari; Máira Ferraz; Vinicius Denadai. Produção: Guilherme Weimann; Rodrigo Berni. NEDH – Núcleo de Educação em Direitos Humanos/Secretaria Municipal da Educação de Bauru; OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP, 2013. O vídeo traz depoimentos e atividades-piloto desenvolvidas na EMEI Prof.^a Márcia de Almeida Biguetti da Rede Municipal de Ensino de Bauru. Documentário (23 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-u7uoMcE3sE>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SGROI, Fábio. *Ser criança é....* São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

VULNERABILIDADES. Vídeo utilizado no curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. NUTE – Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional/UFSC; SECADI/MEC, 2015. Documentário (6 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5em9UwC_gd4. Acesso em: 22 jan. 2019.

Vivências e atuações na escola municipal em Alvorada/RS

Roselena Azambuja Machado²¹

Fabiana da Silva Sartori²²

RESUMO

Este trabalho retrata algumas observações que foram realizadas na escola em que lecionamos e na comunidade, observações estas que foram sendo realizadas durante alguns anos de trabalho. Ao realizarmos o curso de aperfeiçoamento e mediante

21 Professora da Escola Leonel de Moura Brizola.
E-mail: roselena-machado@bol.com.br.

22 Professora da Escola Leonel de Moura Brizola.

reflexões, tornou-se possível olhar com outros olhos situações de desigualdade e de pobreza, levando a uma compreensão dessa realidade a fim de melhorar e efetivar seu desenvolvimento. Percebem-se, na comunidade da escola Leonel de Moura Brizola, as diversas dificuldades encontradas pelos moradores e por muitos de nossos alunos para inclusive chegar até a escola, por viverem num local em que a acessibilidade pode ser considerada ínfima. Quando nos voltamos para dentro do nosso contexto escolar, percebemos que nossas ações ainda são realizadas de forma que o conteúdo tenha seu nível mais alto de importância. Afirmo que há ações que até priorizam a realidade de nosso aluno, mas ainda estão num patamar de construção.

Palavras-chave: Aperfeiçoamento. Desigualdade. Contexto e escola.

INTRODUÇÃO

Lecionamos na escola Leonel de Moura Brizola, localizada em uma zona de extrema vulnerabilidade social, econômica e inclusive intelectual. Os moradores não possuem nenhuma atividade de integração, desporto ou recreação, à exceção dos “campinhos” onde se faz o tão aclamado esporte, o futebol. Dizemos vulnerabilidade intelectual devido à falta de oportunidades a meios em que se possam desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, sendo uma destas a oportunidade de frequentar a escola. Por outro lado, há vulnerabilidade econômica nos aspectos pelos quais damos início ao nosso relato das vivências, percepções e reflexões que ali ocorrem.

As crianças do bairro foram atendidas de 2005 até 2008 através do Programa Primeira Infância Melhor, uma parceria do Governo do Estado do Rio Grande do Sul com o Governo Municipal de Alvorada, servindo como ponto de partida para a construção da escola dentro desta comunidade. O abrir das portas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola soou como uma ordem para a conquista de excelência em Ensino no Município de Alvorada/RS, com sua fundação em 12 de dezembro de 2007. Em primeira instância, a escola foi criada com o propósito de melhoria no ensino, sendo ela a primeira escola de turno integral do município. Porém, por diversos motivos, a escola de turno integral não se efetivou. Um desses motivos foi exatamente a acessibilidade, ou seja, a enorme dificuldade de se chegar à escola.

Além disso, ao chegar nessa escola, eu me deparei com situações até então não percebidas ou vivenciadas: eu lecionava em outra escola, em que a realidade era muito diferente; os objetivos a serem desenvolvidos eram direcionados com um enfoque muito diferente. É importante salientar que essa troca de ambientes me deu uma visão além da que possuía em relação à escola, à aprendizagem, à comunidade.

Nessa comunidade onde a escola foi criada, alguns anos após a transferência dos moradores para a atual localização, de início era proporcionado aos moradores, como meio de se locomover a outros pontos da cidade, um ônibus que passava com horários determinados. Assim também ocorria para os estudantes.

Considero degradante as pessoas terem que estar reclusas em seu próprio bairro. Indo ao ponto seguinte, um ponto muito importante se não um dos mais importantes, não há nenhum posto de saúde básica

nessa localidade. Tendo em vista o ponto já citado, do transporte, as pessoas precisam, se necessitarem de consultas, ir a um posto distante, precisando pegar o ônibus para marcar consultas. Não vou ser injusta com as tentativas de melhorias: sim, há uma agente de saúde que trabalha acelerando possíveis necessidades e atendimentos; e, sim, há outras ações em prol de melhorias. Porém, são tentativas paliativas, pois a cada governo tudo pode mudar, como bem sabemos que muda dependendo das “vontades governamentais”.

A escola já foi um ponto de enfermaria onde um médico da família fazia alguns atendimentos. Porém, esse também não se efetivou. Um prédio, com médicos, enfermeiros e assistentes, não é cogitado. O movimento de demanda já foi feito pela comunidade. Quanto estava junto à gestão da escola, fizemos um abaixo-assinado com todos os moradores da comunidade, solicitando que se fizesse essa unidade de saúde. O documento foi entregue à prefeitura e à câmara de vereadores. Porém, não houve nenhuma resposta em relação ao solicitado, até porque ocorreram outras situações que nos distanciaram desse fato, conforme relataremos.

Então, vamos às características dessa comunidade/bairro. Como já dito, parece-se muito com zona rural, havendo muitos sítios. Esses sítios são, em muitos casos, tomados por banhados, ou vertentes, ocasionando assim açudes. Num ponto bem isolado, há um aglomerado de casas. Essa comunidade foi deslocada de outro ponto de Alvorada e “jogada” lá. Hoje em dia possui uma linha de ônibus municipal, que vai até o fim da única rua principal, manobra e volta para fazer o trajeto ao centro do município ou até outro ponto de ônibus para ir a outras localidades.

Esse ponto no meu ver é muito sério, pois as pessoas que precisam sair ou para trabalhar ou ao médico dependem de apenas esse ônibus. Se porventura perder aquele horário, não tem opções: terá que esperar o próximo.

Assim, se for num período de muitas chuvas, há a possibilidade de não sair facilmente, devido ao estado precário da via (chão batido e com muitos açudes na volta que transbordam).

Nesse sentido, cito o que Arroyo (2013, p. 17) diz em relação às políticas: “quando passamos a observar os processos sociais e políticos de produção da pobreza, somos obrigados(as) a nos indagar sobre que coletivos são submetidos a ela”.

Porém, as situações não se acabam por aí. Como já dito, as “vontades governamentais” mudam conforme interesses. Entramos num ponto fundamental, se realizado com objetivos claros, conforme Arroyo diz:

[d]a análise desse contexto, é possível chegar à constatação de que políticas e programas de combate à pobreza surtirão grandes efeitos caso se limitem à distribuição de renda, de alimentação e até de escolarização, porque a conformação dos grupos diferentes em desiguais se dá em contínua relação política. Nesse sentido, é necessário que essas iniciativas sejam acompanhadas de políticas eficientes de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo das diversidades sócio-étnico-raciais e de gênero. (ARROYO, 2013b, p. 18-19).

Esse trecho exemplifica muito bem tudo o que foi relatado até este momento, e que se estende ao ponto a que quero chegar: a educação. Se tivesse sua importância acompanhada com políticas eficientes, che-

garíamos ao ponto fundamental e efetivo ao que se refere educação. Numa visão reflexiva, é fundamental salientar que me incluo nessas situações em que se dá ênfase ao conteúdo programático. Isso se dá porque ainda se possui a visão de que os conteúdos programáticos devem ser seguidos, a fim de formar cidadãos detentores de saberes, que nossos alunos não sabem para que e onde utilizá-los. Nas reuniões pedagógicas, há poucas discussões em torno do que acontece, de quais são as ideias e os ideais na comunidade dos nossos alunos e na qual estamos inseridos, ou melhor, envolvidos. Se provocássemos reflexões referentes a isso, a esses interesses, e se buscássemos a partir da realidade dos alunos e na construção de reflexões coletivas, chegaríamos aos conteúdos programáticos necessários e viáveis.

O que prevalece ainda são alunos enfileirados e que precisam manter o silêncio, a fim de se ouvir o que o “mestre” tem a dizer. Claro, afirmo que não são todos os mestres. Há, sim, tentativas de um fazer criativo nas aulas de muitos colegas, e entre estes eu me incluo quando levo músicas de significados para muitos deles e busco assim refletir sobre elas e o que elas têm a dizer. Neste momento, lembro-me de uma situação que ocorreu na sala de leitura. Desenvolveu-se um projeto na sala de leitura, propôs-se que escutássemos uma música (*funk*) que a maioria, através de votação, desejou escutar, escrever, ilustrar. Os alunos que não queriam criticaram, mas afirmava-se o quanto é importante respeitar o gosto das pessoas/colegas.

O que chamou a atenção é que um desses alunos que não gosta desse estilo de música criticou incisivamente esse ritmo e alguns significados de gestos e palavras que remetiam a uma apologia com que eles não concordavam. Foi incrível essa atitude, como esse aluno defendeu seu pensamento criticamente.

Entretanto, as situações não se resumem a isso. Há muito a ser feito, pois nem todos têm ou tiveram um pensamento crítico sobre essas situações, em específico a música.

Além disso, há fatos que nos deixam muitas vezes sem reação, fazendo com que acabemos por tomar uma posição não muito boa. Por exemplo: sabemos que muitos alunos foram retirados de suas casas onde ocorriam inúmeras situações de descontentamento (fome, discussões/agressões dos responsáveis, drogas); esses alunos já chegam à escola não muito bem; num momento em que surge um conflito, muitas de nossas atitudes são de “tentar acalmar”, colocando um tipo de respeito em que o resultado gera uma situação desejável. Claro, somos pessoas se também temos problemas de diversas ordens, mas acima de tudo precisamos manter a calma e o pensamento de adultos a fim de sanar a situação e resolver o problema em questão. Essas situações não podem ser apenas abafadas, ou, melhor dizendo, não podemos apenas colocar panos quentes. Em vez disso, devemos ter discussões e reflexões conjuntas, como diz Vinha:

Na prática, valorizam a obediência às normas e regras definidas previamente, nem sempre se preocupam em explicar às crianças e jovens as razões destas nem os consultar acerca do

assunto, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia. (VINHA, 2003, p. 426).

PRÁTICAS REPENSADAS

Essas práticas precisam ser repensadas, pois sabemos que nossos alunos estão cada vez mais questionadores. Imposições não são aceitas facilmente. É como se as regras viessem de cima para baixo e, sendo assim, não são construídas, mas sim impostas e acatadas.

Dentre as situações que vivencio diariamente na escola, um dado me alarmou e me trouxe muitos questionamentos. Fazendo uma pesquisa para a faculdade, onde deveria ser realizado o levantamento do Censo Escolar, na questão a respeito de qual a “cor de pele” com que você se identifica, surpreendentemente constatei que das duas escolas que trabalho uma pequena minoria não se identificava como branca, ou seja, de todos que fizeram a matrícula/rematricula, quase nenhum se identifica como negro, ou pardo, ou índio. Posso perceber que as pessoas não assumem sua identidade ou não se identificam com ela, no sentido bem claro da questão. Assim, uma questão fundamental para mim é a pessoa assumir ou reconhecer sua identidade. Coloco um *link*²³ do *blog* que escrevo, para que se perceba tal evolução pessoal, que se dá depois de se reconhecer sua identidade. Nesse, falo sobre as questões de preconceitos sofridos e que inconscientemente levam muitos, como eu, a negar sua origem.

23 <https://roselenamachado.blogspot.com/2018/01/censo.html>.

Tem-se, de fato, o que aconteceu comigo, porém de uma forma que eu diria até oculta. Na turma de quarto ano, estávamos trabalhando sobre os índios, algumas dúvidas e certezas que tínhamos sobre este assunto. Um dos alunos, colegas de determinada aluna, diz: “professora, a colega... é índia, né?” Como a colega foi extremamente contrária à informação/pergunta, eu me direcionei a essa menina e perguntei se ela tem origem indígena. Sua resposta foi uma negação. Percebo outra situação em que falta identidade, ou seja, assumir esta. Muitos pensam que a índia é aquela que anda de cocar, pintada e de saia de penas, ou nua. Então nega-se a essa identidade. Porém, indiferente de sua etnia, ou raça, ou cor, as pessoas evoluem, sem negar suas origens. Como citam Bergamaschi e Gomes (2012):

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2010, p. 6 apud BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 56-57).

Então, percebe-se que algumas ideias ainda estão enraizadas em uma cultura, como a noção de que ser de determinada etnia ou outra definição, quanto à cor de pele, é algo a ser negado ou escondido.

RESULTADOS

Como resultado, têm-se algumas construções definidas a serem cada vez mais consolidadas, ou seja, a questão de consciência e tomada de sua identidade **é fundamental para que cada vez mais se tenha uma visão de o quanto esses temas devem ser abordados em nossas escolas, com o intuito de que essas tomadas sejam efetivadas.** Vejo o crescimento de cada profissional, em relação às questões abordadas nessa formação, como os pilares para toda a mudança que se faz necessária quanto à desigualdade que existe em nossa sociedade. Ao se fazer reflexivo nas questões abordadas, esse profissional se consolida com mais propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas são as conclusões que se pode ter das reflexões realizadas dessas vivências. Num primeiro momento, percebo que temas como desigualdade social incluem também negros e índios, por haver um grande número de pessoas dessas etnias que estão desamparadas e que vivem à mercê de uma sociedade excludente e um tanto discriminatória; assim, penso que, se não houver ações de em prol dessas situações, ação de reflexões e discussões por parte dos envolvidos, essa tomada de consciência não acontecerá automaticamente: é preciso que haja, em determinados grupos, pessoas que sejam levadas a ter oportunidade desta formação e assim perpetuar, levar estes conhecimentos para a comunidade em que estão inseridas.

É importante que as situações relatadas sejam levadas a profundas reflexões num contexto para toda a ação que se faça ou se venha a fazer. Este grupo estará ciente e consciente da importância de cada ação, mesmo das simples, e as fará com o seu propósito bem construído e firmado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

MACHADO, Roselena. Censo. *Portfólio de Aprendizagem Roselena*. 17 jan. 2018. Disponível em: <https://roselenamachado.blogspot.com/2018/01/censo.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MACHADO, Roselena. Como não falar! *Portfólio de Aprendizagem Roselena*. 22 out. 2017. Disponível em: <https://roselenamachado.blogspot.com/2017/10/como-nao-falar.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

VINHA, Telma Pileggi. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>. Acesso em: 22 jan. 2019.

TCCs do curso EPDS – polo de Novo Hamburgo

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Laiz Cristina dos Santos Silveira** e **Pâmela Marconato Marques**, tutoras do polo, que os indicaram para publicação.

A educação ambiental transformadora na garantia dos direitos humanos e ambientais²⁴

Daniela Vieira Costa Menezes²⁵

24 Trabalho de Conclusão do curso de aperfeiçoamento "Educação, Pobreza e Desigualdade Social", promovido pelo FORPROF/UFRGS.

25 Pedagoga, especialista em Formação Continuada, TIC aplicadas à Educação e Educação Ambiental.

RESUMO

O trabalho discute a problemática social em um país como o Brasil, constituído enquanto nação a partir de grandes desigualdades sociais, de marcas do extermínio indígena, da escravidão negra e do êxodo rural, em nome do agronegócio. As estruturas da desigualdade estão enraizadas em nosso cotidiano social. Porém, os movimentos pelo campo e pela valorização da nossa herança indígena e negra deixaram suas marcas na legislação educacional. Como foram movimentos com a mesma raiz social – a da resistência –, pode-se considerar sua aproximação com as lutas pelo direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e pelos direitos de todos os cidadãos brasileiros. Um direito não se sobrepõe ao outro: ao contrário, se entrecruzam, se complementam e se alimentam em uma realidade sociocultural complexa.

Palavras-chave: Educação ambiental. Direitos humanos. Resistência.

INTRODUÇÃO

Existem múltiplas possibilidades para a inserção das questões ambientais e dos direitos humanos no cotidiano curricular das escolas de educação básica. No presente ensaio, encontra-se a defesa de uma proposta de articulação entre as ciências humanas e as ciências da natureza através de princípios da Educação Ambiental Transformadora, como caminho para a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos da educação básica, tanto em relação aos direitos humanos, quanto em

relação aos direitos ambientais. Para tanto, primeiro serão apontados os limites e potenciais da legislação vigente no que se refere aos direitos humanos e aos direitos ambientais.

Os movimentos internacionais e os movimentos nacionais se confrontam com uma reflexão sobre o potencial da Educação Ambiental como o caminho de integração de tais direitos. É preciso, entretanto, contextualizar a espécie humana – *Homo sapiens* – no caminho da evolução da vida no Planeta Terra, para então se compreender a crise na qual estamos submersos e como a Educação Ambiental Transformadora, pautada em princípios de Paulo Freire, pode contribuir para a garantia dos direitos humanos e ambientais.

DIREITOS HUMANOS E AMBIENTAIS: OS LIMITES E POTENCIAIS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A legislação educacional brasileira se organiza em diversos documentos normativos desde a Constituição Federal de 1988. O processo de redemocratização pressupõe uma série de direitos, historicamente silenciados para a maioria da população brasileira, que expressam as discussões realizadas pelo mundo ocidental após a 2ª Guerra Mundial. Questões relativas aos potenciais e limites da democracia foram inseridas nas discussões mundiais e adotadas pelos signatários da Organização das Nações Unidas, entre elas, os direitos humanos e o meio ambiente.

No texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), há menção aos Direitos Sociais, com especial atenção a crianças e jovens, e ao Direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, com ênfase em seu uso comum. Desde então, tais temáticas foram seguindo caminhos legais paralelos, que se encontram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, nas Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, publicadas em 2012.

Por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos apresentam a dimensão social e política dos direitos ambientais no contexto da educação para a cidadania. Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental apontam a importância de atores sociais, mobilizados no campo político, visando a promoção da ética e cidadania ambientais. As duas Diretrizes Curriculares Nacionais se encontram nos mesmos princípios que regem a vida democrática cidadã. No âmbito escolar, cabe uma atuação pedagógica que seja convergente dentro do que está estabelecido nos diferentes documentos legais citados, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais apontadas.

Apesar de registros em lei, de inúmeros trabalhos acadêmicos sobre o assunto e das diversas e múltiplas práticas presentes no cotidiano educacional, formal e informal, a Educação Ambiental não se consolidou como uma prática de garantia de direitos. Em muitos casos, sobre-

tudo na realidade da escola formal e no mundo empresarial, o discurso hegemônico é o do Desenvolvimento Sustentável, desenvolvidos pela ONU desde os anos 90.

Nesse sentido, o caráter sociocultural da Educação Ambiental é substituído por uma preocupação com a manutenção do mercado consumidor, ajustando alguns princípios econômicos a partir da lógica de sustentabilidade. A Eco 92, no Rio de Janeiro, abriu espaço para uma discussão que mantinha o *status* da lógica do desenvolvimento, porém com uma marca sustentável, visando a manutenção das fontes naturais para as gerações futuras (Relatório Brundtland, 1987). Porém, paralelamente ao evento oficial da ONU, movimentos sociais organizados resistiram, com a construção da Carta da Terra (2003). O legado socio-cultural da discussão ambiental se materializa nesse documento, que apresenta os princípios para um futuro sustentável, pautado no respeito e cuidado da comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não violência e paz.

A Rio+20, em 2012, reforça a lógica do Desenvolvimento Sustentável e consolida a agenda 2030, que apresenta os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – ODS. Apesar de incluir elementos da Carta da Terra, como a erradicação da pobreza, os direitos da mulher e a manutenção dos ecossistemas, o caráter econômico é predominante, reforçando a ideia de desenvolvimento como o caminho para a solução dos problemas socioambientais.

Mesmo percebendo-se a questão ambiental como uma vertente dos direitos humanos, há contradições que limitam o discurso socioambiental inserido na documentação legal. Ao inserir a Educação Ambien-

tal em favor do Desenvolvimento Sustentável, o caráter ambiental se esvazia, minimizando as lutas traçadas pelos movimentos sociais em diferentes lugares do mundo.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA O *HOMO SAPIENS*

A vida é o resultado da sinergia de diversos processos ocorridos no Planeta Terra ao longo de bilhões de anos. Durante toda a história biológica do nosso planeta, espécies surgiram, evoluíram ou pereceram, deixando suas marcas nos ambientes terrestres. É na interação entre espécies, e dessas com os elementos não vivos, que a vida foi possível, constituindo delicados equilíbrios bióticos que perpassam a história geológica do planeta.

Cada espécie hoje depende de um conjunto de elementos para a manutenção de sua vida. Há necessidade da luz do sol, fonte de energia primordial do nosso planeta; do ar limpo e cheio de oxigênio; da água, abundante nos oceanos, mas restrita em sua forma líquida e potável; do alimento adequado a cada estrutura biológica, dentro de uma cadeia trófica estruturada; e de moradia adaptada, local de proteção e vida coletiva.

A espécie *Homo sapiens* surge há aproximadamente 200 mil anos, em um contexto ecossistêmico de equilíbrios e desequilíbrios próprios. Nesse período, nossos ancestrais viveram acompanhando os ciclos da natureza para desfrutar, com os demais seres vivos, dos elementos naturais para a subsistência. Porém, a capacidade cognitiva humana transformou a observação sistemática em novas possibilidades de vida. A manipulação dos elementos naturais, como a domesticação de plantas e animais, rein-

ventou a forma como nossa espécie ocupava o Planeta Terra. A vida sedentária marcava a construção de uma nova relação dos seres humanos entre si e destes com o ambiente no qual estavam inseridos.

Por mais de 150 mil anos, a humanidade viveu entre bandos dispersos, com a organização das primeiras sociedades de coletores-caçadores. O desenvolvimento da fala e da contagem contribuiu para as construções sociais agrárias, pautadas na troca e no trabalho coletivo, onde a comunidade era mais do que os indivíduos separadamente. O surgimento da escrita e dos sistemas de numeração, há aproximadamente 50 mil anos, tornaram ainda mais complexas as sociedades originárias, que paulatinamente foram se agrupando com populações progressivamente maiores. As antigas comunidades agrárias foram se organizando em sociedades feudais, com o poder mais centralizado. O acúmulo de riquezas, através da produção agrária e da instituição de tributos, hierarquizou a humanidade em grupos sociais.

As trocas diretas de produtos e serviços passou a ser mediada pelo dinheiro. As técnicas e tecnologias em constante desenvolvimento fizeram com que nossos antecessores transformassem as paisagens rurais em paisagens urbanas, com um sedentarismo pautado no acúmulo para além da subsistência. As cidades surgiam, há 5 mil anos, com a marca da aglomeração de pessoas inscritas em uma nova lógica, que reconfigurava significativamente as relações socioambientais da humanidade.

O acesso aos elementos necessários à vida passa a ser monetarizado, com restrições que criaram um distanciamento intransponível entre os que tinham acesso e os que não tinham. O desenvolvimento das ciências e a Revolução Industrial, desde o século XVIII, permitiram

o aumento da expectativa de vida e o desenvolvimento de um mercado consumidor de produtos. Essas mudanças distanciavam cada vez mais o ser humano dos elementos naturais que contribuíram para sua subsistência por tantos séculos.

A CONSOLIDAÇÃO DA CRISE PLANETÁRIA

O individual passava, portanto, a ser mais importante do que o coletivo. O acúmulo e as relações de poder passaram a permear a vida sociocultural das diferentes sociedades capitalistas da modernidade. Mesmo que seja inegável a importância das soluções tecnoburocratas do mundo ocidental, que possibilitaram o modo de vida vigente, é preciso refletir sobre o que perdemos com o que ganhamos.

A degradação ambiental faz parte de um conjunto de consequências do modo como a maioria dos seres humanos passou a habitar o Planeta Terra. Morin (2013) identifica um movimento entre a mundialização, iniciado pelas grandes navegações no século XV, e a globalização, efetivada no século XX, como o caminho percorrido pela humanidade para uma “unificação tecno-econômica do planeta” (MORIN, 2013, p. 21). Nesse período, identifica-se a consolidação da hegemonia do capitalismo, através da busca pelo desenvolvimento econômico, e da ocidentalização cultural das sociedades.

Porém, a crise planetária instaurada pelo modo de vida hegemônico se configura como *policrises* múltiplas e interdependentes. Morin (2013) identifica a crise demográfica, a crise urbana, a crise das zonas rurais, a crise política, a crise das religiões e a crise do humanismo universalista

como diferentes faces da crise do desenvolvimento. Diante das consequências das escolhas ocidentais, nós nos encontramos imersos na ambivalência do desenvolvimento: de um lado, as autonomias individuais, as liberdades sexuais, novos lazeres e aspirações democráticas constituem uma zona de prosperidade proporcionada pelo desenvolvimento; do outro lado, as intoxicações consumistas, a insaciabilidade do novo individualismo e a autojustificação constroem zonas de miséria como decorrência do desenvolvimento.

Segundo Morin (2013), percebe-se que cada ser vivo estabelece uma relação de vida e morte com a biosfera, o que nos obriga a repensar nosso planeta ao mesmo tempo que repensamos a nós mesmos. A percepção da degradação da biosfera, através dos estudos ecológicos do século XX, descortinam os processos decorrentes do modo de vida ocidental e instauram, já no século XXI, a necessidade de uma metamorfose, visando a auto e co organização local em relação às problemáticas globais.

Além disso, “o desenvolvimento instaura um modo de organização da sociedade e das mentes em que a especialização compartimentaliza os indivíduos, uns em relação aos outros” (MORIN, 2013, p. 30). Dessa forma, nós nos encontramos em um momento de crise da humanidade. O capitalismo financeiro está desarticulado da economia real dos meios de produção, abrindo espaço para ondas ideológico-político-religiosas pautadas na sede do conhecimento, do poder e do acúmulo de riquezas e coisas. O maniqueísmo cego e odioso, os fanatismos desenfreados, as ditaduras implacáveis, os novos totalitarismos e as guerras aniquilado-

ras apresentam a globalização como o melhor e o pior da humanidade, uma vez que “ela traz consigo perigos inacreditáveis; traz, também, oportunidades extraordinárias” (MORIN, 2013, p. 36).

Porém, todas as crises da humanidade podem ser identificadas como crises cognitivas. As concepções de infância, de homem, de mundo, de sociedade e de história, se expressam na concepção de educação que pauta as práticas pedagógicas nas escolas ocidentais da atualidade. Os currículos escolares expressam as dicotomias resultantes da crise planetária instaurada, acolhendo um pensamento binário, fragmentado, parcial, redutor e disjuntivo, míope diante de qualquer complexidade.

Vivemos, portanto, sob uma concepção tecnocêntrica de desenvolvimento, que ignora atividades humanas não monetarizadas nos contextos socioculturais. O caráter quantitativo e competitivo da existência produziu o subdesenvolvimento intelectual, psíquico e moral da humanidade, pois a racionalização tecnocêntrica não acompanhou a potência da racionalidade humana. Dessa forma, conclui-se que “a ideia geralmente admitida do desenvolvimento também é cega diante das devastações e degradações que produz” (MORIN, 2013, p. 31).

O mal da civilização na crise planetária está na decomposição generalizada do laço social com a incorporação de maquinarias tecno burocráticas. A destruição de redes de convivência e a degradação das solidariedades expressam “a crise na relação fundamental entre o indivíduo e a sociedade, o indivíduo e sua família, o indivíduo consigo mesmo” (MORIN, 2013, p. 70).

É preciso considerar as simultaneidades convergentes e divergentes e as possibilidades de mutualidade em ligações, interações e implicações, como expressão da complexidade que tem nos afastado enquanto comunidade, mas que pode nos aproximar.

Diante das contradições lógicas da sociedade ocidental, uma vez que a racionalidade produziu a cientificidade vigente, é preciso redimensioná-las, pois “o conhecimento deve saber contextualizar, globalizar, multidimensionalizar, ou seja, ser complexo” (MORIN, 2013, p. 187).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS

A democracia se apresenta como um sistema frágil, que depende de um longo enraizamento histórico. Portanto, o processo de democratização de uma sociedade é longo e aleatório, exigindo o consenso diante da pluralidade de concepções e opiniões, com sistemas de governo representativos e atuantes, além da necessidade da garantia da participação comunitária em uma escala local.

Carvalho (2002) aponta o caráter político e social da Educação Ambiental no Brasil. Os movimentos sociais, alinhados aos princípios da democracia plena, reivindicaram uma série de direitos, em consonância com a organização dos direitos humanos em outros locais do globo terrestre. Nos anos 80, o empoderamento da sociedade brasileira possibilitou a inserção de elementos socioculturais na Constituição Federal,

permitindo uma série de novos documentos legais posteriores. A contracultura oriunda dos movimentos sociais no Brasil, sobretudo após os anos 60, abre a discussão da questão ambiental em nossa sociedade.

Portanto, devemos inserir as temáticas da Educação Ambiental no cotidiano escolar, de forma transversal e interdisciplinar, integrando diferentes ciências humanas e naturais, em consonância com a realidade socioambiental. Está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2 de 2012), conforme o art. 2º, que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, art. 2º).

Freire (2002) aponta que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ressaltando o caráter crítico e criativo de um processo educativo que permite a reprodução ou o desmascaramento da ideologia dominante. Portanto, é na escola que se constrói a cidadania a partir da observação da realidade socioambiental, através de metodologias que permitam a dialogicidade entre professores e alunos, contemplando a reconstrução permanente da relação dos seres humanos entre si e destes com os ambientes.

Na realidade observada nas sociedades contemporâneas, percebe-se que:

A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), detonando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória. (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Portanto, é preciso encontrar alternativas para a realização das transformações que gerem um modelo de sociedade humanizada, comprometida com o meio ambiente. Para tanto, é preciso organizar uma nova forma de ser e estar no mundo, através da conscientização dos nossos condicionamentos, visando à emancipação.

Nesse sentido, a educação das novas gerações é a via principal de acesso às transformações necessárias. Porém, não é qualquer modelo de educação que se dispõe a iniciar um processo de reflexão, gerando uma prática criativa diante das situações do cotidiano, passando por um novo momento de reflexão, que promove uma nova compreensão do mundo, abrindo caminho para a transformação do mesmo. Precisamos, para tanto, da educação defendida por Paulo Freire. Nesse sentido, educar é sempre educar para o meio ambiente, pois tal processo educativo se configura como “um espaço para a construção de uma cidadania ambiental” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 95).

Partindo do princípio de que “a educação para Freire é um processo diretivo, que precisa ser conduzido com competência profissional” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 98), um projeto de Educação Ambiental Transformadora deve apresentar condições de se desdobrar

em projetos escolares que vivenciem a educação, como processo formativo e método interpretativo, através da interação sociedade-natureza, abordando os aspectos ecológicos, econômicos, políticos, sociais e culturais daquela comunidade.

Dessa forma, as escolas de Educação Básica devem disseminar princípios de Educação Ambiental para suas comunidades, com projetos que valorizem o “[...] diálogo em torno da realidade de vida na construção de alternativas para melhores condições de vida no lugar onde vivem [...]” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 95). Para tanto, as propostas metodológicas devem valorizar uma postura investigativa, pois “a curiosidade nos faz querer conhecer o mundo, refletir sobre ele e compreendê-lo, para então poder transformá-lo” (DAMO et al., 2012, p. 10). Assim, será aberto espaço para um ensino pela pesquisa dentro de Projetos que insiram a sustentabilidade como agente integrador do currículo.

Guimarães (2004, p. 31-32) aponta que vivemos em uma “Armadilha Paradigmática” e nos convida a pensar em um modelo de educação pautado em Paulo Freire, capaz de promover a ruptura necessária para a transformação. Pensando em caminhos para a efetivação da Educação Ambiental Transformadora, deve-se valorizar os seguintes aspectos: vivências coletivas de integração; construção de um ambiente educativo pautado no movimento do conhecimento; ação pedagógica que acompanha as inferências da realidade socioambiental; formação de lideranças dentro dos projetos; construção coletiva e compartilhada de conhecimento contextualizado; processo educativo para além da escola; potencialização da aprendizagem um com o outro e cada um com o am-

biente; valorização da autoestima individual e identidade do grupo; inter e transdisciplinaridade em diferentes áreas do saber; articulação entre afetividade e inteligência; promoção de pertencimento local e global.

Para que a Educação Ambiental Transformadora se configure como tal, deve-se compreender que “um conjunto de práticas transformadoras [...] pressupõe romper com a forma como estamos nos produzindo materialmente em sociedade e nas relações com a natureza [...]” (DAMO et al., 2012, p. 5). Assim, a prática pedagógica de professores de todas as áreas do conhecimento e dos diferentes níveis de ensino da educação básica deve levar os alunos à compreensão dos processos econômicos, políticos e históricos que os trouxeram à presente situação, ampliando nossa percepção de suas ramificações sociais, culturais e ambientais. Todo esse processo deve começar na formação do próprio professor, na qual este possa colocar em pauta sua relação com o ambiente, experimentando possibilidades de uma nova conduta, na medida em que estuda e realiza trocas com seus colegas e, principalmente, com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muito pouco tempo, a humanidade promoveu uma degradação da biosfera terrestre sem precedentes, instaurando uma crise que exige a reconfiguração da relação ecossistêmica entre seres humanos e os demais seres vivos, entre si e com elementos não vivos. A crise planetária é a crise da humanidade, que também se expressa na escola através

de aprendizagens que ignoram a complexidade das relações humanas e ambientais. Como nossa democracia apresenta fragilidades, a garantia dos direitos estabelecidos pelas leis está comprometida.

Tal cenário pouco animador impõe a proposição urgente de novos modelos conceituais que se materializem do local para o global. Dessa forma, a escola é o espaço social e comunitário ideal para começar as transformações necessárias. Sem a pretensão de esgotar a discussão, o presente ensaio aponta algumas possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Ambiental Transformadora, assumindo um discurso freiriano.

Para ser coerente com tais princípios, cada escola deve construir a sua caminhada diante de suas limitações– caminhadas difíceis, mas muito necessárias. Porém, é preciso considerar o texto legal, sobretudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto dos direitos humanos quanto para a Educação Ambiental, como pressupostos conceituais que podemos seguir para garantir a todos os cidadãos brasileiros os direitos humanos e ambientais que tais documentos defendem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais*. Brasília, DF: SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. *Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra*. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. Tomo I, p. 85-90. (Versão em português).

DAMO, Andreisa *et al.* Paulo Freire, um educador ambiental: apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freireano. *DELOS – Desarrollo Local Sostenible*, Red Académica Iberoamericana Local Global, Universidad de Málaga, v. 5, n. 13, fev. 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/delos/13/dsmmc.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. *Revista de Educação Pública*, UFMT, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Coordenação de Philippe Pomier Layrargues. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p. p. 25-34.

MORIN, Edgar. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Assistencialismo ou emancipação?

Os desdobramentos do Programa Bolsa Família na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no município de Novo Hamburgo/RS

Tatiane de Oliveira²⁶

RESUMO

Este estudo objetivou apresentar os desdobramentos do Programa Bolsa Família (PBF) na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza,

²⁶ Cursista do curso EPDS do Polo UAB de Novo Hamburgo/RS

matriculados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCVF) no município de Novo Hamburgo, tensionando a dicotomia entre o caráter assistencialista ou emancipatório atrelado ao Programa. Para tanto, utilizou-se a metodologia de corte qualitativo descritivo, utilizando como instrumentos de coleta entrevistas semiestruturadas e registros em Diário de Campo. Teve como colaboradores: duas famílias de educandos devidamente matriculados no SCFV e contemplados pelo PBF. Os resultados indicam que as condicionalidades do Programa são bem apreendidas pelas famílias, que as consideram um benefício para seus filhos. As entrevistas revelaram que o PBF e seus objetivos são determinantes na garantia de direitos desses coletivos, bem como para seu empoderamento na luta por emancipação. Além do mais, apontam que as percepções assistencialistas e dependentes atribuídas ao PBF causam dor e humilhação a essas famílias. Dito isso, tornam-se fundamentais pesquisas sobre o PBF e sua potência frente aos coletivos empobrecidos e marginalizados socialmente, a fim de desconstruir e ressignificar a visão que os coloca como indolentes, preguiçosos e culpados por essa condição.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Pobreza. Emancipação. Crianças. Adolescentes.

INTRODUÇÃO

A pobreza não só existe, mas persiste. É um dos fenômenos histórico-sociais mais brutais da humanidade, que até hoje no século XXI, com todo progresso da humanidade continua nos persistindo e cutucando.

Miguel Gonzalez Arroyo

Início este estudo com a premissa do professor Miguel Arroyo, pois foi essa afirmação que me impactou nos primeiros passos da desafiadora caminhada no Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social e entonou que essa trajetória seria de desconstruções e ressignificações. Compreender a pobreza como um fenômeno histórico e social não é um processo lógico. Convivemos com ela, sabemos que está em nosso meio e que milhões de sujeitos vivem nessa condição. Comumente nos apiedamos diante de situações concretas de miséria, nas quais, na maioria das vezes, uma moedinha para o “moleque” no semáforo conforta nossos corações. Assim, seguimos nossas vidas, mas dificilmente propomo-nos a refletir sobre sua origem, geralmente naturalizando e atribuindo essa condição aos próprios sujeitos. Essa interpretação do pobre como responsável pela sua situação é uma visão ingênua acerca dos processos sociais, econômicos e das relações políticas que ditam o desenvolvimento econômico, a concentração e apropriação da riqueza e da renda do trabalho nas relações de classes (ARROYO, 2013).

Desse modo, é importante buscarmos fontes de conhecimento para compreendermos esse fenômeno social e superarmos a visão moralista e assistencialista que comumente atribuímos a ele. Sendo assim,

compartilho duas lições para a vida, aprendidas nesse curso. Primeira: jamais naturalizar a pobreza. Não é natural que milhões de pessoas vivam nos limites do sobreviver. Segunda: adotar uma postura de autovigilância em relação aos nossos discursos sobre ela. Isso significa assumirmos nossa frágil condição humana como produtores e reprodutores de narrativas preconceituosas, tão naturalizadas que passam despercebidas, mas que ecoam na vida dos coletivos empobrecidos.

É nesse contexto de compreensão e estranhamento em relação à pobreza que considero o Programa Bolsa Família (PBF) uma potente estratégia de enfrentamento e superação dessa realidade. Atualmente, enquanto Educadora Social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que está inserido em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), observo, entre os educandos e a comunidade que acessa o serviço, a importância que o PBF tem em suas vidas.

Dito isso, o tema deste estudo é fruto dos constantes convites a refletir sobre o Programa durante o curso e da necessidade em apresentar sua repercussão na vida de crianças e adolescentes matriculados no SCFV, a fim de mostrar o quanto o mesmo atua na garantia de direitos fundamentais para o exercício da cidadania desses sujeitos, tornando-se esse o principal objetivo deste ensaio. Para tanto, a investigação teve como corte metodológico o paradigma qualitativo-descritivo. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo dinamismo que ocorre entre o sujeito e o mundo real, considerando o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tornando,

dessa forma, o pesquisador um instrumento-chave nesse processo. Como ferramenta de coleta de dados, foi elaborada uma entrevista semiestruturada.

Para Negrine (2004), a entrevista é uma ferramenta pela qual o entrevistado apresenta informações e opiniões sobre um determinado tema, realizada de forma oral. Assim, foram entrevistadas duas famílias de educandos do SCFV, com as quais possuo grande afinidade, estabelecendo, portanto, um laço de confiança que favoreceu a coleta de dados. Para as anotações das impressões obtidas durante a entrevista, foi elaborado um Diário de Campo, que, segundo Birk (2004), possibilita o registro descritivo de fatos observados no contexto investigado e registros ponderativos das impressões da investigadora e que será denominado neste estudo como D.C. Como codificação, os colaboradores deste trabalho serão citados da seguinte forma: Famílias “A” e “B”; Mães “M.A” e “M.B”; crianças e adolescentes E.S./A e I.S./A, correspondentes à família “A”, e I.M./B, E.M./B, S.M./B e A.M./B, da família “B”. Por fim, este trabalho apresentará, na seção a seguir, os desdobramentos do PBF nas vidas de crianças e adolescentes, refletindo sobre a oposição entre assistencialismo e emancipação.

PARA ALÉM DO ASSISTENCIALISMO: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NOS PERCURSOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Não é novidade que, no Brasil, o Programa Bolsa Família há tempos vem gerando inúmeras discussões, principalmente no que concerne ao dualismo entre seu caráter assistencialista ou emancipatório. O Programa foi criado, em 2003, com o objetivo de contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade social no Brasil, tendo três eixos principais: a) complemento da renda e o alívio imediato para a pobreza; b) acesso a direitos, visto que para receber o benefício às famílias precisam cumprir algumas condicionalidades, que articulam com o acesso a saúde, educação e assistência social, buscando quebrar o ciclo da pobreza; c) articulação com outras ações, através da integração com demais políticas sociais, contribuindo para a superação das vulnerabilidades e pobreza (BRASIL, 2018). Não obstante, mesmo estando bem delineados seus objetivos, o PBF é alvo de constantes críticas pela academia, pela mídia, e por parte da população, os quais, de forma geral, possuem uma percepção genérica e preconceituosa sobre o benefício, fatos discutidos em estudos de Castro et al. (2009), Marques et al. (2010), Prado e Moassab (2011) e Trindade Jr. (2011).

Dito isso, o PBF é um tema sempre muito pulsante e digno de grandes reflexões. Assim, nenhuma fonte de pesquisa seria tão rica quanto as histórias de vida daqueles que são atendidos pelo programa. É sob a dicotomia entre assistencialismo e emancipação que este estudo se constitui.

Nessa perspectiva, particularmente, tornam-se evidentes os benefícios que o PBF traz para as crianças e adolescentes com os quais compartilho meus dias enquanto educadora social. Todavia, muitas pessoas não possuem essa clareza. Arroyo (2013) defende que, para compreender esses sujeitos empobrecidos, é necessário dar maior centralidade às condições sociais e materiais de suas vivências e sobrevivências. Por essa razão, a partir de agora compartilho as trajetórias de vida de duas famílias entrelaçadas ao PBF.

A família aqui denominada “A” reside próxima ao CRAS, e é formada por uma mãe (M.A) gestante, duas filhas, uma de 12 anos (E.S./A) e outra de 8 anos (I.S./A), um bebê de 1 ano e um tio. As meninas estão matriculadas no SCFV no turno da tarde e pela manhã frequentam a escola. Ao realizar a visita para a entrevista, tive uma recepção calorosa. Logo na chegada a pequena I.S. foi me mostrando o piso que agora embeleza a casa, no lugar do antigo chão “batido”. A mãe já estava pronta para dialogar e as meninas estiveram presentes durante a entrevista (D.C. 09/07/2018). A matriarca tem 30 anos, já trabalhou como doméstica e auxiliar de cozinha, contudo agora está desempregada e devido à gestação impossibilitada de trabalhar. Ao ser questionada sobre a principal fonte de renda da família, a M.A respondeu que sobrevivem com a pensão das filhas, com a contribuição do tio que reside junto a elas, e com o benefício do PBF que atualmente é de 117,00 reais.

Semelhante a essa realidade vive a família “B”, que é formada por mãe (M.B), pai, e quatro filhos: três meninos, de 8 anos (I.M./B), 10 anos (E.M./B) e 18 anos (S.M./B), e uma menina adolescente de 17 anos (A.M./B). Os menores de idade frequentam o SCFV e a família reside

em uma área de ocupação ao lado do CRAS, que já se tornou uma extensão de sua casa devido à constante necessidade na utilização do serviço (D.C. 10/07/2018). A mãe M.B se declara sem profissão. Afirmou que trabalhou quando tinha 15 anos no ramo calçadista e desde então se dedicou à criação dos filhos. O marido trabalhava como vigia de carros, contudo abandonou a atividade, pois de acordo com M.B ele recebia apenas 150 reais por mês para trabalhar de segunda a quinta-feira, durante a noite, em condições de risco, no frio e muitas vezes na chuva. Sob essa perspectiva, Arroyo (2013) denuncia que os pobres são vistos como sujeitos indolentes e desqualificados para o mercado, que deveriam trabalhar – como se já não trabalhassem e fossem suficientemente explorados, acabando muitas vezes no desemprego, subemprego e no biscate informal. Diante dessa realidade, os 160 reais do PBF se tornam a principal fonte de renda da família “B”.

Dado o exposto até o momento, observa-se que o valor do PBF torna-se fundamental para subsidiar a alimentação parcial desses coletivos, fato que esteve presente na narrativa das mães:

Quem vê de fora, acaba generalizando, mas para quem tem família e é da família sabe o quanto esse valor é importante. Que chega aquele dia e tem aquele valor para comprar alimento, ou uma roupa, ou um calçado que as crianças precisam (M.A, família A).

Embora seja pouco (valor do PBF), ajuda muito. Que nem essa semana, nós estamos num aperto, por eu não tenho, eu recebo só no final do mês e tenho que administrar. Ontem quando eu voltei do CREAS, tive que ir ali na venda pedir um pedaci-

nho de carne, leite e pão fiado, para pagar no final do mês. Só o I.M. tá ganhando leite, porque é menor, aí o E.M. fica sem. Então imagina se não tivesse o bolsa? (M.B, família B).

Fica evidente, principalmente na família “B”, que nesse momento o PBF tem o objetivo imediato de garantir sua alimentação. Todavia, essa condição emergencial é um recorte de um grande processo emancipatório dessas famílias; ou seja, é a parte de um todo que vem sendo construído. Um exemplo disso era o período em que a adolescente A.M./B da família “B” cursava o PRONATEC e auxiliava na renda da casa. Vale ressaltar que o PBF, dentro dos seus objetivos, busca a articulação com as demais políticas sociais. Desse modo, os adolescentes atendidos pelo programa têm prioridade nas vagas oferecidas pelo PRONATEC, investindo na formação e capacitação para o mercado de trabalho.

A adolescente A.M./B frequentou por dois anos o curso de costura no ramo calçadista, tendo sua primeira experiência profissional atrelada a um curso de formação. Portanto, o PBF e a integração com as demais políticas sociais e as suas condicionalidades vão além do mero assistencialismo, pois, quando se investe na formação dos sujeitos, inicia-se uma caminhada emancipatória. Sob essa perspectiva, as mães afirmaram que:

[...] profe e porque tu acha que ela (A.M.) melhorou? Porque o SENAI entrou em contato com o CREAS, porque ela não queria mais ir no CREAS, aí colocou ela na obrigação de frequentar a psicóloga, e ir para a escola (M.B, família B).

[...] pois para isso que eu acho que já é esse investimento do governo né, para nós, para que a gente possa manter os filhos na escola, e dar um auxílio para gente comprar material e roupa que precisa para eles ter um futuro (M.A, família A).

Essas narrativas revelam a importância das condicionalidades do PBF, fato que esteve bem apreendido pelas matriarcas durante a entrevista. Elas consideram essas exigências um benefício para seus filhos e veem uma perspectiva de futuro, embora a M.B tenha relatado uma realidade muito problematizada pelo curso, que se trata da incompreensão da pobreza pela escola. Ela contou que com frequência a mesma solicita dinheiro para vários fins, doação de alimento para festa e uniforme escolar. Porém, ela não contribui e se sentiu humilhada ao ser questionada pela direção sobre o que fazia com o dinheiro do PBF. Afirmou que “ela [diretora] esquece que, se eu comprar um uniforme ou alguma coisa, vai faltar dinheiro para o leite do I.S. Para mim é mais importante a comida do que o uniforme” (M.B, família B). Nesse sentido, Arroyo afirma que os “percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhe são dadas para produzir sua existência” (ARROYO, 2013, p. 15). Ademais, esses coletivos exigem a politização do olhar das escolas, das políticas educacionais e da cultura docente, para caminhar em busca do reconhecimento de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, condicionados pela pobreza e vítimas do padrão de poder que se mantém em nossas sociedades (ARROYO, 2013).

A falta de reconhecimento desses coletivos como constituídos por sujeitos de direitos, que se desdobram para sobreviver, contribui para o fracasso escolar, fato que é narrado pela M.B ao dizer que o I.S./B e

E.S./B não querem mais frequentar a escola. Paradoxalmente, afirmou que eles se sentem muito felizes no SCFV, e que essa opção de atendimento faz a diferença em suas vidas. Semelhantemente, a M.A da família A disse que o SCFV é um espaço de aprendizagem, socialização e de garantia do alimento na ausência em casa. É importante salientar que o SCFV é um programa de proteção básica e complementar ao trabalho social realizado pelo CRAS junto às famílias atendidas no território – que em sua maioria são contempladas com o PBF –, sendo uma potente ação na luta pela garantia dos direitos e superação da pobreza dessas comunidades.

Diante dessas premissas, o que pude perceber é que de fato eles são muito felizes nesse espaço, e que esse sentimento é fruto do reconhecimento de suas vivências, enquanto produtores e reprodutores de cultura. Um exemplo é o educando I.S./B, que possui autismo e uma fixação por horta, peixes, jacarés e cobras. Suas narrativas sempre envolvem essas temáticas. Um dia desses, os educandos pediram se poderiam trazer algum brinquedo para o SCFV e prontamente respondi que sim. No dia seguinte, I.S./B apareceu feliz com uma vara de pescar, dizendo que aquele era o seu brinquedo. Por um minuto me questionei sobre deixar ou não ele brincar com a vara. Então olhei para os demais com seus brinquedos ditos “normais” e percebi que aquela era a normalidade para o menino pescador, como ele mesmo se define. Assim, vieram várias varas de pesca, abóboras, latas de sardinha, estilingues e outros tantos objetos que dentro das regras preestabelecidas se tornaram um

brinquedo incrível. Por outro lado, quando se leva um deles para a escola, esse é imediatamente recolhido e não é devolvido, como se não tivesse valor algum para o I.S./B, desrespeitando seu direito de ter.

Por conseguinte, a forma com que olhamos para as produções e reproduções dos coletivos empobrecidos revelam se aquele espaço é ou não seu. Assim, muitas vezes a escola parece não ser o lugar certo. Ainda no campo educacional, outras contribuições que o PBF oferece para as crianças e adolescentes é a oportunidade de inscrição gratuita em cursos e oficinas. O educando E.S./A tem um talento encantador para o desenho. Observando essa potencialidade, nós o encaminhamos para um curso de desenho, no qual teve prioridade devido ao PBF. Assim, pôde praticar sua arte e ocupar um espaço que comumente é destinado àqueles considerados de elite, que relacionam à pintura a “alta cultura”. É importante ressaltar que a prioridade na vaga não representa equidade de direitos, pois infelizmente o educando não permaneceu no curso devido à falta de condições para comprar os materiais exigidos, bem como demais fatores ligados ao deslocamento, que foram determinantes para a desistência do curso. Desse modo, as integrações do PBF são muito positivas e fundamentais para conquista dos espaços na sociedade, porém os espaços que acolhem esses coletivos precisam ter consciência de sua condição, a fim de não incluir para posteriormente excluir.

Sob a perspectiva de emancipação desses coletivos, foi possível notar outra ação importante com relação ao PBF. Ambas as famílias participam do projeto de habitação no município de Novo Hamburgo, sendo que a família B já está prestes a receber o novo lar. Nesse sen-

tido, M.A revelou que o PBF “[...] é bom, porque com o Bolsa Família tu consegue se inscrever em outras coisas também, que nem no projeto de habitação” (M.A, família A).

Dito isso, era notável na fala das mães que a possibilidade de uma nova moradia estava atrelada ao sentimento de dignidade e garantia de um futuro melhor para seus filhos. Aliás, sobre o futuro foram ditas muitas coisas. Elas têm esperança de uma vida melhor para seus filhos. Não somente isso: acreditam nas suas potencialidades. Isso é incrível, porque, mesmo diante de tantas dificuldades, percebem que a condição de pobreza pode ser superada através de ações de investimento como o PBF. Nesse sentido, ele se configura como uma oportunidade para aqueles que têm portas fechadas todos os dias, por serem considerados incapazes de aprender, ou recebem um conhecimento mínimo que pouco contribui para sua formação, vivendo situações humilhantes que marcarão suas trajetórias. Esse fato esteve nas contribuições das mães, que desabafaram dizendo que:

Tem muita gente que critica o Bolsa Família, falam que a gente faz filho para não trabalhar e depender do Bolsa, como se esse valor fosse suficiente para criar um filho (M.A, família A).

Eu sou bem sincera, eu queria ter um trabalho para não precisar receber o Bolsa, porque eu já fui muito humilhada. Às vezes a gente tá no mercado ou em outro lugar, e as pessoas que não ganham, que não precisam, estão na fila e ficam falando: “É esses pobres do Bolsa Família, essas mulheres que só que-

rem fazer filho. O governo deveria colocar todo mundo para trabalhar, porque se fosse eu não dava”. Eles falam muito mal da gente, e eu me sinto humilhada (M.B, família B).

Destarte, torna-se fundamental a publicação de estudos que apontem o PBF como um projeto emancipatório para os coletivos empobrecidos, desconstruindo o olhar assistencialista e dependente que é lançado sobre eles.

É sob a expectativa de superação que este estudo se encaminha para o encerramento, mas continua vivo nos percursos dessas crianças e adolescentes que se tornaram os protagonistas desta produção e que, por meio do PBF, estão tendo acesso à educação, saúde e profissionalização. Esses elementos são fundamentais para sua formação crítica e auxiliarão na luta por seus direitos e no combate aos discursos preconceituosos que geram tanta dor e humilhação. Com isso, poderão iniciar a escrita de uma nova história, merecedora de um desfecho feliz e digno para esses sujeitos que vivem uma dura realidade e não têm vez e voz nos livros didáticos, tampouco nos contos de fada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após compartilhar as trajetórias de vidas de crianças e adolescentes, este estudo chega às suas considerações finais. Foi possível constatar que o PFB proporciona inúmeros benefícios para esses sujeitos, tornando-se fundamental na luta pela superação do ciclo da pobreza. Além do mais, em caráter emergencial, garante a alimentação dessas famílias, proporcionando o mínimo de dignidade a elas.

Dito isso, entende-se que o PBF não se trata de assistencialismo, pois, uma vez que garante a alimentação, o acesso à educação, saúde e moradia – necessidades básicas para uma vida digna –, ele se torna um direito pessoal. Portanto, é dever do Estado garanti-los.

Ademais, os percursos dos atores deste trabalho legitimam o caráter emancipatório do Programa, e sua contribuição para o empoderamento desses coletivos.

Desse modo, espera-se que este ensaio motive mais pesquisadores a estudar este tema tão pulsante que na sociedade brasileira é alvo de tantas críticas e discursos preconceituosos, e que paradoxalmente serve de exemplo positivo para outras nações.

Assumem-se ainda as limitações desta pesquisa, visto que o número de colaboradores e tempo destinado foram limitados. Todavia, é um importante diagnóstico sobre meu espaço de atuação, indicando que o PBF possui muita força no processo de formação dos educandos.

Em síntese, esta produção evidencia por meio de histórias reais e percursos tão singulares que o PBF atua pela garantia de vida digna dos coletivos empobrecidos que parecem invisíveis nas escolas, no mercado de trabalho, nas faculdades, nos postos de saúde, na política, indicando que a batalha pelo reconhecimento como cidadão de direito ainda não foi vencida. É nesse tom que encerro essa narrativa, e convido você leitor a se tornar mais um soldado nesse exército onde a empatia e a palavra são as principais armas, e a vitória somente será conquistada quando os pobres deixarem de ocupar a condição de “outros” e se tornarem o “nós” dessa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- BIRK, Márcia. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, Maria Teresa (org.). *Investigação em educação física e esportes: um olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 67-87.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). *Programa Bolsa Família*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de et al. Percepções sobre o Programa Bolsa Família na sociedade brasileira. *Opinião pública*, v. 15, n. 2, p. 333-355, 2009.
- MARQUES, Rosa Maria et al. O Programa Bolsa Família: para além do assistencialismo? *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 259-282, ago. 2010.
- NEGRINE, Airton da Silva. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. Silva; MOLINA NETO, Vicente (org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.
- PRADO, José Luiz Aidar; MOASSAB, Andréia. O Programa Bolsa Família na revista Veja: assistencialismo governamental ou ressentimento midiático? *E-compós*, Brasília, DF, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- TRINDADE JR., Osvaldo Castilho. *Percepções sobre o Programa Bolsa Família no município de Uruguaiana/RS*. 2011. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Beleza e espanto: um relato sobre a capacidade de se (re)criar em meio à precariedade material

Marcielle Schneider²⁷

RESUMO

O emprego de um olhar atento e sensível às diversas situações do dia a dia tem o poder de definir a posição que se assumirá diante daquilo que se vê. Partindo desse princípio, este artigo apresenta, por meio de relato de experiência, a trajetória percorrida por educadores desde a Escola Municipal de Educação Infantil onde atuam até a casa da família de uma

²⁷ Aluna do Curso EPDS, Polo de Novo Hamburgo.

criança relacionada à instituição, detendo-se na descrição de espaços determinados a fim de perceber alguns detalhes neste caminho. Com o objetivo de desconstruir conceitos preestabelecidos, o relato traz, além das impressões dos educadores acerca do que conheceram nesta visita, as reflexões que surgiram em momentos posteriores – certificando-se do quanto esta simples caminhada deixou marcas em suas memórias e os fez reconsiderar uma série de impressões previamente estabelecidas. Conclui-se o quanto problematizar o que se entende de conceitos como “Arte”, “Desigualdade” e “Classes superiores” é importante para se definirem os rumos das discussões e entender como a escola, por exemplo, deve posicionar-se ao assumir o papel de agente de transformação de pensamentos da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Arte. Cultura. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar, por meio de relato de experiência, o quanto o emprego de um olhar cuidadoso, delicado e que se demora em cada espaço é capaz de perceber – mesmo nas situações materiais mais precárias, em que comumente não se espera que os sujeitos que ocupam estes espaços tenham coisas boas a oferecer, detalhes que compõem histórias belas e surpreendentes. Assim, procuro transformar o relato de visita à casa de uma família extremamente pobre relacionada à escola municipal onde atuo em uma narrativa sob outra

perspectiva: a da empatia e da resiliência, num espaço/tempo em que se permita reformular os olhares sobre as sutilezas e belezas escondidas em toda a volta, tornando-as perceptíveis e aprendendo a desocultá-las.

BELEZA QUE ESPANTA

1 A comunidade escolar

Para compreender a realidade analisada a seguir, elenco uma série de elementos que ilustram o entorno da instituição de ensino escolhida para esta análise: trata-se da Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Valéria, localizada no bairro Canudos, em Novo Hamburgo/RS. Esse bairro ocupa a maior área urbana do município e, por consequência, é extremamente populoso. São muitos os estabelecimentos comerciais, postos de saúde, escolas (públicas e privadas), fábricas etc., dessa região. No que diz respeito à moradia dessa parte da população, vale destacar que, além da existência de casas construídas de forma regulamentada, em terrenos próprios das famílias e à beira das ruas pavimentadas, há também um número significativo de construções feitas em espaço público (popularmente denominados como “casas de invasão”), o que forma novos arranjos no entorno da escola. São essas as casas construídas à beira do Arroio Pampa, próximo à escola, ou então a partir da criação de becos. Nesses cenários, é comum encontrar elementos como chão de barro e uso de placas/madeiras/isopores/papelões, entre outros tantos tipos de materiais, para formar muros e paredes das casas.

2 A visita

Percorri, pela primeira vez, o caminho que vai da EMEI Irmã Valéria até a casa da família de um ex-aluno e outra futura aluna da escola junto do coordenador pedagógico no dia 6 de dezembro de 2017. Nessa ocasião, buscamos documentos que faltavam para efetuar a matrícula da criança na nossa instituição de ensino para o ano letivo seguinte e, ao nos despedirmos, a mãe da família pediu que aguardássemos por um instante. Como um de seus filhos já havia frequentado a escola e fora aluno do professor/coordenador pedagógico que me acompanhava, havia um carinho da família por ele e pela escola. Assim, a mãe retornou de dentro da casa com um cesto artesanal em mãos e o entregou a nós. Disse que era um presente, por tudo o que a escola já havia feito pela família.

Trata-se de um cesto grande e muito bonito, além de bem feito; tem cerca de um metro de altura e cor de palha. Elogiamos o trabalho e perguntamos se havia sido ela mesma quem o fez. Quando respondeu que sim, perguntamos onde havia aprendido a fazê-lo – ao que ela reagiu de forma tímida. Falou, em tom baixo: “Ah, eu aprendi... no presídio, né. Lá, a gente ocupava o tempo com coisas assim”. Não esperávamos por essa resposta; a naturalidade de fatos como esse nos choca por serem de uma realidade tão diferente da nossa, a partir da qual esperávamos o aprendizado da técnica artesanal como algo transmitido através das gerações de uma família ou em algum tipo de curso.

No trajeto de volta à escola, saindo desse beco, tive a sorte de perceber uma segunda demonstração artística em meio ao caos que aquele cenário precário representava: um poema escrito à mão na caixa do disjuntor de uma das casas da proximidade, compondo uma verdadeira declaração de amor.

3 A arte em meio à precariedade material

Quijano (2005, p. 227-278) afirma que “a produção dos pobres é articulada e reforçada com os processos sociais que conferem assimetria à diversidade, reduzindo o diferente à condição de inferioridade”. Esse contexto, norteador por conflitos históricos, políticos e sociais que resultaram na dominação desses coletivos em relação às classes “superiores”, instituiu aos pobres o olhar baseado na inferioridade para defini-los e colocá-los à margem de toda a produção intelectual, cultural e ética da humanidade.

Os processos de marginalização atravessam o conjunto da sociedade. De suas formas terminais (como prisões, manicômios, campos de concentração) às formas mais modernistas (o esquadramento social), esses processos desembocam numa mesma visão de miséria, de desespero e de abandono à fatalidade. Mas esse é apenas um dos lados do que estamos vivendo. Um outro lado é o que faz a qualidade, a mensagem e a promessa das minorias: elas representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transfor-

mação que, numa etapa ou outra, são suscetíveis de serem retomados por setores inteiros das massas. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 88).

Nesta pesquisa, em vez de manter os olhos atentos aos aspectos carregados de sentidos negativos nos cenários de pobreza, busquei atentar para as diferentes formas de se expor a criatividade e expressar-se artisticamente o que as pessoas, independentemente de sua classe social, trazem consigo. Conforme descreveu Giard (1996, p. 13), trata-se de “[...] uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta”.

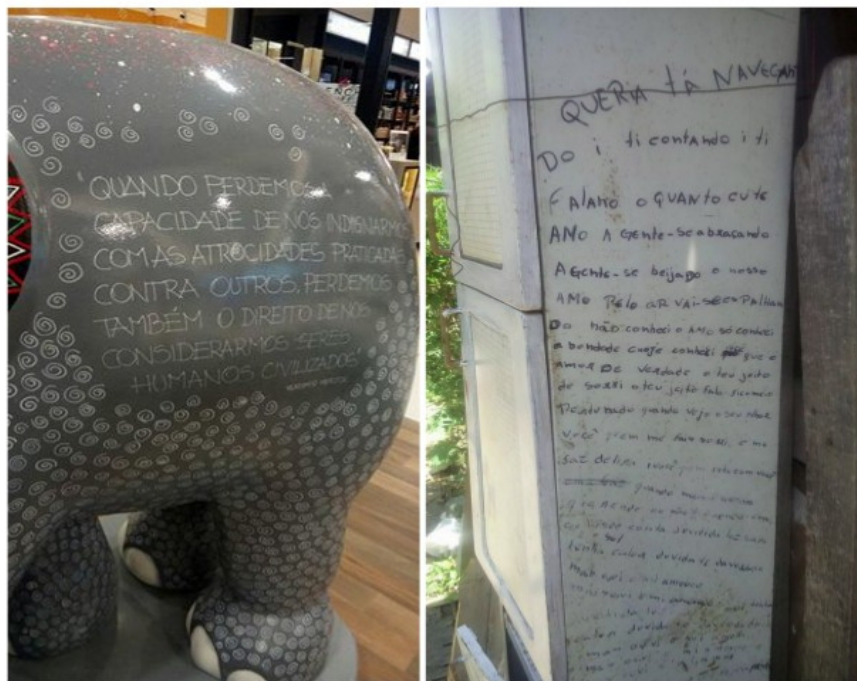
As definições de Arte são muitas e extremamente variadas, visto que este é um fenômeno cultural que existe em cada uma das comunidades mundo afora. Portanto, não cabe aplicar uma definição única e rigorosa ao termo, considerando que, em cada época, diferentes grupos sociais (ou cada indivíduo) escolhem como devem compreender e definir esse mesmo conceito. Sendo assim, a partir da citação a seguir compomos uma noção do que o termo Arte, neste trabalho, representa.

A arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções. Por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte. (AZEVEDO, 2007, p. 7).

Apesar da qualidade e da quantidade de significados que as produções artísticas originadas nas periferias carregam, há ainda uma percepção generalizada que associa a cultura à erudição e a arte à nobreza. Esse olhar é o mesmo que evidencia a precariedade e os aspectos negativos daquilo que a periferia produz, colocando esta grande parte da população à margem da sociedade e naturalizando, mesmo que não intencionalmente, o preconceito. Segundo Ramos (2017), “[p]ara crescer, o Brasil precisa potencializar seus talentos, e o preconceito é um forte empecilho para que isso aconteça”. A produção/reprodução da arte e das diferentes formas de cultura reforçam a potência da comunidade para criar; é uma atitude de resistência e afronta ao preconceito, delineando um caminho para alcançar o reconhecimento pessoal e trabalhar a sua autoestima.

Abaixo, analisamos duas imagens:

Fotografia 1 – Exposição em *shopping*. Fotografia 2 – Produção da comunidade.



Fonte: Acervo da autora.

A imagem à esquerda (Fotografia 1) é parte da exposição “Elephant Parade SP – 2017” em um *shopping* da região metropolitana de Porto Alegre/RS, enquanto a imagem à direita (Fotografia 2) foi registrada durante a visita relatada anteriormente neste trabalho. Como se pode notar, são muitas as semelhanças entre ambas as produções, que vão desde a forma de usar objetos como tela até a profundidade dos pensamentos expressos através das palavras. A partir dessa constatação, é possível questionar: por que as produções artísticas que seguem o es-

tilo representado pela Fotografia 1 são vistas em exposições e na própria mídia com frequência, enquanto as produções representadas pela Fotografia 2 não ocupam os mesmos espaços?

Para Santos e Menezes (2009, p. 31), “[a] negação de uma parte da humanidade é sacrificial à medida que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme enquanto universal”. Enquanto apenas as produções das classes elitizadas ocuparem os espaços destinados à mostra de produções culturais da sociedade, a percepção sobre o que, afinal, é considerado arte e o que não é continuará sendo a mesma, e o condicionamento da produção artística dos pobres à marginalização será perpetuado. Em outras palavras, como defende Vaz (2011, p. 2), “[d]os becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune”.

4 Ação educativa da produção da sensibilidade

Posturas que associam a pobreza apenas à carência são, infelizmente, comuns. É preciso refletir, porém, sobre de que forma esse desprovimento de recursos financeiros é, muitas vezes, entendido pela sociedade, pois é possível perceber que, frequentemente, a pobreza é compreendida como escassez de espírito, de valores e, inclusive, como incapacidade para o estudo e a aprendizagem – enquanto, na verdade, deveria se atentar para as privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa a esses sujeitos.

Podemos observar que a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os(as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos, de estudo, de disciplina, de moralidade. Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material. (ARROYO, 2013a, p. 8).

Uma possível solução para enfrentar e desconstruir esse tipo de preconceito é articular os currículos e as políticas educativas a fim de, primeiramente, reconhecer a existência dessas diversidades para, em seguida, estabelecer a sua coexistência de forma harmoniosa. Para Arroyo (2013a, p. 21), “isso exige que os currículos se contraponham à transformação das diferenças em desigualdades”. Assim, através de atitudes constantes de reforço ao combate às desigualdades desde os primeiros anos escolares, em um processo contínuo e ininterrupto, se reduziriam as diferenças de gênero, raça, classe, etnias e territórios à insignificância.

Ensine-lhe sobre o privilégio e a desigualdade e sobre a importância de dar dignidade a todos os que não querem prejudicá-la. Ensine-lhe que os trabalhadores domésticos são humanos como ela, ensine-lhe a cumprimentar sempre o motorista. Associe essas expectativas à identidade dela – por exemplo, diga: “Em nossa família, quando se é criança, cumprimenta-se os mais velhos, não importa o serviço que fazem”. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e

prática. Porque a diferença é a realidade do nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. Ela precisa entender que as pessoas percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são válidos e ela deve respeitá-los. (ADICHIE, 2017, p. 53).

Para contemplar a temática da pobreza e das desigualdades em seus currículos, as escolas precisam dar espaço às reflexões sobre as diferentes realidades sociais, tratando da problematização desses assuntos como um dos principais temas que permeiem a jornada escolar, já que estão presentes nas vivências cotidianas destes espaços e, portanto, não é cabível que passem despercebidos pedagogicamente. Uma das primeiras medidas para fazer tal idealização trilhar o caminho correto possivelmente seja a mudança no pensamento e na percepção da pobreza que os próprios professores têm, pois, enquanto existirem nos espaços escolares os comentários maldosos que reforçam a visão moralista da pobreza, o discurso inverso não terá espaço. É preciso que o quadro de funcionários de cada espaço escolar se coloque na função de agente de transformação de pensamento. Isso só acontecerá de forma legítima quando todos realmente acreditarem na potência de tais problematizações.

Desconstruir a ideia que associa a cultura à erudição também é uma forma muito potente de se dar espaço à pobreza nos currículos escolares, trazendo a arte popular produzida por artesãos locais, por exemplo, para ocupar os espaços da escola, ser objeto de estudo e permeiar as discussões pedagógicas (seja com as crianças, seja com os demais adultos da escola).

É preciso buscar formas de produzir imagens alternativas aos estereótipos de criminalidade e fracasso associados a esse segmento da sociedade para, enfim, desocultar as belezas escondidas nesse emaranhado sutil de criatividade e sonhos que atravessam os becos e vielas mundo afora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pude perceber com maior clareza quanta responsabilidade a escola carrega em relação ao fato de ela ser um agente de transformação de pensamentos extremamente potente, tendo a oportunidade de dar cada vez mais espaço às igualdades ao debater temas como a pobreza e a desigualdade e colocar as produções artísticas e culturais das populações mais pobres em um lugar de onde nunca deveriam ter sido retiradas: o centro das atenções. É esse ambiente igualitário e livre de distinções, onde produtos como os representados através da Fotografia 1 e da Fotografia 2 possam ocupar os mesmos espaços e receber o mesmo prestígio, que a comunidade escolar deve pretender alcançar.

Atingir esse objetivo será, certamente, um processo longo e contínuo; antes disso, é preciso mediar uma transformação de pensamentos nos próprios espaços educativos, tendo em vista que alguns conceitos que reforçam preconceitos encontram-se enraizados em nossa sociedade de tal maneira que as discussões acerca da temática da pobreza e da desigualdade social são urgentes.

Percebo, após muitas reflexões acerca de todas as questões abordadas neste relato, o quão revigorante é realizar uma visita à casa de um aluno e ter a certeza de que se sai dela uma pessoa melhor que se era antes de visitá-lo. Essa beleza que espanta e esse encanto que choca são capazes de, por alguns instantes, nos desestabilizar, provocando uma série de sentimentos frente a uma situação que, talvez, se vista com outros olhos, passaria despercebida. Uma cena possivelmente triste e que poderia até mesmo ser vista com pesar, justamente por retratar uma condição de vida tão precária, poderia provocar nos visitantes sensação de angústia, fatalismo ou até mesmo medo; porém, trazer consigo um olhar de sensibilidade, e não de julgamento, reverte um quadro moralizante e emprega, no seu lugar, a empatia.

Esse mesmo olhar cuidadoso e sensível é capaz de perceber o quanto estamos/estivemos errados todas as vezes em que relacionamos diretamente, mesmo sem uma intencionalidade, a riqueza material à dignidade, fazendo-nos lembrar que, embora não haja justiça no fato de realidades tão diferentes existirem, é possível, sim, ser feliz de ambas as maneiras.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas*: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. 37 p.

Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 60 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

AZEVEDO, José Garcia de. *Apostila de arte: artes visuais*. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 13.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 88.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia*. São Paulo: Global, 2011.

Curso popular preparatório para seleção da Liberato: uma proposta de inclusão social

Darlene A. Webler²⁸

Pedro Roque Giehl²⁹

RESUMO

O presente trabalho busca tomar como foco os processos de exclusão de adolescentes e os desafios na perspectiva das ações afirmativas. Para tanto, são

28 Aluno concluinte do curso EPDS no Polo de Porto Alegre.

29 Aluno concluinte do curso EPDS no Polo de Porto Alegre.

abordadas inicialmente reflexões acerca da relação entre pobreza, vulnerabilidade e exclusão social priorizando o debate sobre a relação entre pobreza e exclusão de crianças e adolescentes. O enfoque central da análise reside no Curso Popular Preparatório para seleção de ingresso na Fundação Liberato, como forma de intervenção na realidade local.

Palavras-chave: Curso popular. Ações afirmativas. Desafios para a emancipação.

INTRODUÇÃO

A questão da pobreza é tema de debate de longa data, abordada sob diferentes enfoques e por diferentes estudiosos e instituições. Por vezes, as reflexões são simplistas e relacionadas apenas a condições de não atendimento a necessidades de alimentação e de insuficiência de renda. Outras vezes, as abordagens aprofundam-se associando a pobreza a processos de exclusão social. E ainda outras, coloca-se a discussão sobre a relação da pobreza de uns, que são muitos, em detrimento do acúmulo de riqueza de outros, que são poucos.

Considerando a condição social de quem está na pobreza, é preciso pensar, por um lado, nos processos preconceituosos, na marginalização pela sociedade, nos comportamentos intolerantes em curso, no desrespeito à condição de cidadania, entre outros; e por outro, em ações de combate aos processos de exclusão, através do desenvolvimento de projetos sociais, de punições a preconceitos e agressões físicas e simbólicas,

de inclusão de temáticas transversais sobre pluralidade cultural, orientação sexual e ética, em escolas e universidades etc. E principalmente, em processos emancipatórios de sujeitos em condição de pobreza.

Nessa medida, o presente texto busca tomar como foco processos de exclusão de adolescentes e ações alternativas. Para tanto, são desdobradas inicialmente reflexões acerca da relação entre pobreza, vulnerabilidade e exclusão social, reflexões sobre a relação entre pobreza e exclusão de crianças e adolescentes e, então, apresentação do Curso Popular Preparatório para seleção de ingresso na Fundação Liberato, como forma de intervenção na realidade local.

POBREZA, VULNERABILIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Um dos grandes erros nas abordagens da pobreza é tomá-la como sinônimo de vulnerabilidade e exclusão social ou, então, estabelecer uma relação simplificada de causa e efeito entre elas. Trata-se de entendimentos que acabam por diminuir / simplificar as compreensões e tornam processos de inovação e empreendedorismo social despotencializados na sua capacidade resolutiva de realidades. Por isso, precisam ser compreendidas como categorias independentes na sua complexidade, mas que, por estruturas e dinâmicas socioeconômicas, podem associar-se cumulativamente na realidade de pessoas e grupos sociais. Segundo o Dicionário de Ciências Sociais da FGV (1986), a condição de vulnerabilidade é da fragilidade que torna as pessoas suscetíveis ou expostas a riscos advindos de realidades sociais, econômicas, políticas,

ambientais e/ou territoriais. Condição esta que pode ser advinda de um ou mais fatores causadores, tornando a fragilidade e o risco maior pela cumulatividade de elementos, porque amplia o impacto na medida em que diminui a capacidade de reação e empreendimento por si de ações resolutivas na/da realidade social (GIEHL, 2014).

Nessa medida, os fatores de risco tendem a impactar distintamente em forma e intensidade as populações em vulnerabilidade. Por exemplo, as crianças, as mulheres e os idosos estão sujeitos à situação de vulnerabilidade, porque lhes podem ser atribuídas carências e/ou diferenças físicas, frente a estruturas e relações com predominância da força e competitividade. E, se esta condição for cumulativa de pobreza, deficiência física e/ou mental, carência em formação básica ou profissional, elementos de localidade, cultura dependente, dentre outros, complexifica-se e amplia-se a condição de fragilidade, bem como dificultam-se os processos de ação resolutiva, por reação interna ou por apoio externo, à realidade (LIBÓRIO; KOLLER, 2009). Esta condição de cumulatividade de fatores está presente na maioria dos públicos em situação de pobreza – e pode ser atribuída como característica de parte do público do caso deste relato.

A vulnerabilidade não pode ser atribuída à condição automática de exclusão social, nem o seu inverso. A exclusão se caracteriza pela ruptura das relações de filiação, de vínculo ou de pertencimento societário, inviabilizando a integração de relações de cidadania e de igualdade relacional. Essa condição de excluído pode ser assumida por iniciativa de indivíduos que rompem, voluntariamente ou por razões passionais, com os elementos disciplinadores da coesão e de solidariedade societária,

aos quais se associam e desassociam como sujeitos livres. Tal atitude de isolamento, exclusão ou restrição de convívio, e circulação entre indivíduos e grupos sociais baseia-se na escolha individual ou coletiva de sujeitos em condições liberais de escolha (GIEHL, 2014).

Entretanto, o estado de exclusão, na maioria dos casos, se dá em processos inversos à escolha. Trata-se de processos em que, por distintas maneiras ou fatores, as pessoas são banidas das condições de sociabilidade e perdem total ou parcialmente a condição emancipatória e de liberdade de escolha. Por isso, a exclusão não pode ser desvinculada das relações da sua determinação e, na ampla maioria dos casos contemporâneos, se relaciona com a deterioração das relações econômicas de mercado, com as fragilidades das políticas e das estruturas públicas de regulação e compensação, e com os modelos excludentes de inovação tecnológica (GARCIA, 2010; BOURDIEU, 2012). Isso, associado a relações sociais de baixa coesão solidária, a referenciais éticos fragmentados e individualistas, e à capacidade de reinvenção das formas de expropriação e acúmulo de capital e riqueza (BAUMAN, 2009, 2011), cria o atual estado de exclusão social massiva e estrutural.

No centro dos processos de exclusão, está o modelo econômico baseado em relações globais de mercado, que gera o encurtamento crucial dos diferenciais competitivos, exigindo das cadeias produtivas uma dinâmica de permanente e acelerada inovação. Esta inovação exige a aptidão tecnológica e operacional em complexificação constante, excluindo contingentes significativos da população, sem as capacidades básicas necessárias. Condição esta que é agravada pela deteriorização das condições e relações de trabalho no universo do subproletariado

profissional, que, além de não dispor das aptidões e capacidades inclusivas, é submetido à ilusão ideológica de uma falsa ascensão social, que, por sua vez, o leva à renúncia inconsciente de soluções coletivas, típicas de proletariado (BOURDIEU, 2012).

De fato, o Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas de 2012 indica que cerca de 1,57 bilhão de pessoas vivem em condições de pobreza multidimensional³⁰, o que corresponde a trinta por cento (30%) da população mundial. Segundo a mesma fonte, a metade dos ativos mundiais pertence a dois por cento (2%) da população adulta, enquanto que os demais, cinquenta por cento (50%) de adultos mais pobres do mundo, detêm um por cento (1%) da riqueza. Esta distribuição desigual da riqueza se dá também por países e pelas regiões, pois noventa por cento (90%) da riqueza mundial é da propriedade de moradores da América do Norte, da Europa e dos dois países mais ricos da Ásia-Pacífico – o Japão e a Austrália. A América do Norte, embora tenha apenas seis por cento (6%) da população adulta mundial, possui trinta e quatro por cento (34%) dos ativos mundiais, concentrados principalmente nos Estados Unidos da América.

No caso do Brasil, a contradição segue a mesma lógica, pois há uma das maiores concentrações de riqueza e desigualdades sociais, tendo algumas das famílias mais ricas do mundo e a mais profunda e múltipla exclusão social, de acordo com Cattani (2018). Isso pode ser visto nos dados do Relatório Estrutural da Riqueza da Receita Federal de 2012, quando 0,21% da população mais rica do Brasil detinha 40,81%

30 O Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) da ONU indica as carências em várias dimensões, como saúde, educação e renda e que criam múltiplas vulnerabilidades sociais. No caso do Brasil, 2,7% da população ainda se encontram em pobreza multidimensional.

da riqueza. Os considerados ricos somavam 13,01% da população e detinham 87,40% da riqueza. A chamada “classe média” era 36,99% da população e detinha 10,60% da riqueza. Enquanto isso, 50% da população possuía apenas 2% da riqueza do País. E a maioria dos estudos indica que esta concentração de riqueza está crescendo e que voltou a crescer a extrema pobreza no Brasil, desde 2016.

Mesmo realçadas mais em territórios locais, tais contradições existem em escala global e se devem à presença limitada dos Estados e dos organismos mundiais na regulação das relações econômicas e na promoção da emancipação social das populações excluídas. Essa condição chega ao ‘estado de demissão’ – quando a presença de órgãos governamentais se confunde com a ilegalidade, a corrupção e a violência, pois, ao invés de contribuir para equilibrar as relações entre desiguais, amplia as forças opressoras (LENOIR, 2012).

A ausência substantiva do Estado em territórios de pobreza cria as condições para o desenvolvimento da *hustler economy*, na qual as relações sociais e econômicas se caracterizam por laços e elementos de um *continuum* entre o lícito e o ilícito; entre a liberdade de escolha e a submissão pela força; entre o convencimento e a prática coercitiva da violência; entre a autonomia dos indivíduos e graus avançados de dependência; dentre outros. O mundo do *hustling* é o território controlado por agentes *hustlers*, com fortes laços de dependência e relações associativas de fidelidade subordinada das populações, uma vez que, de um jeito ou de outro, todos acabam dependendo de produtos e serviços deles ou da sua autorização para práticas da mesma natureza (WACQUANT, 2012).

Nessas realidades, não há as condições estruturais e relacionais de igualdade como condição de cidadania. Os sistemas de relações são baseados na disponibilidade real do uso da força para impor a vontade e o cumprimento dos contratos da *hustler economy*, porque o Estado abdicou dessa condição e, com isso, condenou esses territórios à reestruturação com base nos recursos e no poder existente. Esse poder, via de regra, não se baseia na civilidade conquistada pela Humanidade esclarecida, mas pelas formas mais primitivas de controle dos territórios (BOURGOIS, 2012).

A condição de Estado demitido ou falido se mostra de modo específico na fragilidade da infraestrutura e em serviços no todo do Brasil, mas fica mais evidente, como ausência ou presença ineficiente, nas localidades periféricas das cidades, onde a pobreza está associada ao conjunto de fatores individuais e sociais da exclusão múltipla e que pode se aproximar da condição de exclusão plena, embora esta (a exclusão plena) não possa ser admitida como condição humana e, por isso, seria subumana.

POBREZA E EXCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A pobreza e a consequente vulnerabilidade social tendem a vitimar mais os jovens, os adolescentes e as crianças, porque estes grupos são mais susceptíveis a um conjunto de fatores complementares da realidade e que diminui a capacidade de ações reativas próprias. Essa vulnerabilidade é ampliada quando a pobreza vem associada ao contexto

socioterritorial do comércio e consumo de entorpecentes. Isso ocorre porque há intensos e contínuos estímulos indutores para a adesão ao consumo e/ou à associação ao comércio, criando vínculos de dependência de difícil ruptura (GIEHL, 2014).

A adesão ao consumo pode ocorrer pelas mais diversas formas e motivações, mas costuma gerar a gradativa dependência química, de difícil superação por tratamento em clínicas especializadas e quase impossível como iniciativa individual. Os dados do Ministério da Saúde indicam que o índice de efetiva recuperação de dependentes internados em clínicas especializadas é menor do que 10% e é muito baixo o número de internações. Isso ocorre porque, pela legislação brasileira, a internação somente pode ocorrer de forma explicitamente voluntária dos dependentes, agravado pela baixa disponibilidade das estruturas públicas de tratamento. Assim, a dependência química costuma criar consequências devastadoras para os indivíduos e seu entorno social, dentre outras razões, pelo alto custo financeiro do vício e, no caso de unidades familiares pobres, acaba sendo sustentado com atividades ilícitas. Ademais, as substâncias sintéticas geram rápida e intensa dependência, com forte impacto na saúde do dependente, podendo levá-lo à morte em poucos anos de consumo (LIBÓRIO; KOLLER, 2009).

Por outro lado, a associação ao comércio de entorpecentes pode apresentar-se como uma oportunidade de inclusão econômica, pois oferece aos indivíduos planos de carreira, com ascensão por merecimento, mas em contratos *hustling*, em que a fidelidade é testada e cobrada de forma absoluta, independente das condições de idade ou variáveis condicionais do comportamento. Esses contratos, via de regra, não podem

ser rompidos impunemente e só deixam de existir com o desaparecimento do *hustler* e sua linha sucessória direta e real, quebrando unilateralmente a relação de confiança e dependência (WACQUANT, 2012).

Como consequência fatal dessas relações de dependência, os estudos especializados são unânimes em indicar o crescimento dos índices de assassinatos da população pobre e jovem de 15 anos a 24 anos, no Brasil, na América Latina e em outras regiões do mundo. Os jovens e os adolescentes são, ao mesmo tempo, os principais atores e as vítimas da criminalidade violenta, por essas complexas formas de adesão dependente.

Cabe ressaltar que a pobreza é um fator independente na relação com a criminalidade e com a dependência química. Nem todas as populações pobres são criminosas e dependentes químicas. Da mesma forma, ao se superar um, não necessariamente se resolvem os demais. Os argumentos aqui repertoriados examinam a forma como a coexistência desses fatores, num mesmo espaço socioterritorial, multiplica a vulnerabilidade das populações e, principalmente, dos jovens e dos adolescentes. Da mesma forma, os empreendimentos resolutivos das realidades precisam contemplar essa diversidade complexa e dinâmica de fatores de exclusão social para que as iniciativas possam ter eficácia.

Na cidade de Novo Hamburgo e região dos Vales gaúchos, há diversos bolsões de pobreza, conjugados com a condição *hustler economy*. Essas localidades foram formadas majoritariamente no processo histórico de acelerada ocupação irregular, sem infraestrutura urbana e com frágeis serviços públicos de saúde, educação e segurança. A formação das vilas e becos se deu em um processo de crescimento urbano desordenado, com a migração de grandes contingentes populacionais

advindos principalmente da exclusão da atividade agrícola, por causa da mecanização do campo e reordenamento econômico urbano nas décadas de 1960 e 1970, inviabilizando o acesso à terra e à sobrevivência nela. Eram, portanto, pessoas com baixa formação básica e profissional, buscando espaço na indústria calçadista em ciclos de crise constante. O desemprego ou subemprego dessas populações exigia a localização de baixo custo habitacional e isso levou à formação dos bolsões de pobreza nas periferias urbanas da região metropolitana, em particular do Vale do Rio dos Sinos (GIEHL, 2002).

A capacidade de empregabilidade da indústria coureiro-calçadista despencou nas décadas de 1990 e 2000, com a introdução de sistemas produtivos automatizados da Indústria 4.0, a concentração produtiva em grandes unidades fabris e o deslocamento de empresas para outras regiões do Brasil e para países asiáticos. Com isso, o desemprego estrutural se tornou uma realidade para milhares de famílias, atingindo de forma mais irreversível as pessoas sem formação básica, pela ausência de aptidões para a reconversão profissional. Dessa forma, a luta pela sobrevivência passou a ser o centro da vida de milhares de unidades familiares e mobilizou para tal também a energia infantojuvenil.

Nesses casos, poucas vezes as famílias indagam sobre a origem do dinheiro que ajuda a sustentá-las: apenas castigam quando este inexistente e recompensam por viabilizá-lo. As crianças, os adolescentes e jovens precisam encontrar jeitos de viabilizá-lo e a forma mais rápida e segura está em prestar serviços clandestinos, como lavar carro, vender balas, cortar grama etc. Contudo, essas atividades viabilizam baixa remuneração e tendem a ser eventuais. Por isso, a forma mais contínua é também

a mais perigosa e irreversível: a adesão ao sistema de comércio ilícito. A alternativa a esta costuma ser tão ou mais violenta: a prostituição. Em ambos os casos, há aptidões físicas, psicológicas e relacionais que são exigidas dos indivíduos e a exclusão costuma ser maior para quem não consegue atender às exigências. Ou então, como testemunhado por uma jovem do Projeto Villa Get, “a vergonha é grande quando se é feita demais para vender o corpo ou quando não se tem estômago para isso. A família despreza quem não serve nem para isso e apresenta casos de sucesso de meninas que conseguiram homens casados e ricos em forma de exclusivas” (GIEHL, 2014, p. 47).

Cabe ressaltar que a maioria das unidades familiares em situações de pobreza não chega a essa condição extrema, principalmente quando consegue se habilitar para os programas de assistência social e quando o acesso a trabalho de adultos consegue manter alguma regularidade. No entanto, quando a pobreza está associada à dependência química, esses extremos costumam se apresentar com relativa frequência nas periferias das cidades e em comunidades rurais.

Os sistemas públicos tendem a ser muito limitados e ineficientes para viabilizar a reversão dessas realidades e emancipar socialmente os indivíduos. Os serviços mais importantes desse sistema são a educação, a saúde, a assistência social e a segurança, cumprindo papéis específicos e complementares entre si. Entretanto, todos eles, em caráter e graus diferenciados, falham no seu papel, pois acessam parcialmente seus públicos e são resolutivos para parcelas muito limitadas de situações reais. Um dos mais falhos e comprometedores tem sido o sistema público de ensino, principalmente nas regiões mais pobres das cidades.

As falhas na educação têm sido desde estruturais de localização, compondo as escolas e seus entornos em estado de abandono e sem enraizamento real, como instituições e como profissionais da educação. Por isso, as escolas têm dificuldades de criar vínculos com as comunidades e constituir-se como referências institucionalizadoras de *habitus* e organização socioeconômica local. Sem isso, desconhecem as realidades e seus processos tendem a cumprir mais o papel de “armazenagem” social de indivíduos do que de educação real. Isto pode ser agravado quando, pela fragilidade do poder público, as escolas são anexadas ao território *hustler*.

Outro elemento falho é a fragilidade da formação profissional de parcelas significativas dos profissionais da educação e a diversidade de campos de conhecimento que estes precisam atender. É notória a falha na preparação profissional dos educadores, a ponto de o país se destacar internacionalmente dentre os mais fracos na forma e no tempo de formação das licenciaturas, encaradas pelas instituições como de menor complexidade do que a formação de profissionais de outras áreas, como a Engenharia, o Direito, a Medicina, o Jornalismo, dentre tantas outras melhor regulamentadas e fiscalizadas por organizações profissionais. Esse acompanhamento e zelo pela qualidade da formação dos profissionais, bem como a implantação de sistemas de remuneração por méritos têm tido falhas de implantação nos sistemas e têm sido um tabu nos debates das organizações sindicais. De fato, a pauta sindical e profissional dos educadores tem sido unilateral de busca de conquistas econômicas e não profissionais, contribuindo para o demérito qualificador da atividade e desorganizador da rotina das instituições por calendário de fre-

quentes paralisações, no caso das escolas estaduais. Decorrente disso, têm-se atualmente números alarmantes no que diz respeito ao domínio básico esperado de estudantes concluintes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, e aqui destacam-se as áreas das Linguagens, no que concerne aos processos de leitura e de produção textual, e da Matemática (WEBLER, 2017).

Nesses complexos contextos, desenvolveu-se um projeto de inovação e empreendedorismo social nos últimos dois anos, tendo o objetivo específico de qualificar estudantes de escolas públicas de comunidades e populações de baixa renda para a seleção de ingresso na Fundação Liberato.

CURSO POPULAR PREPARATÓRIO PARA SELEÇÃO NA FUNDAÇÃO LIBERATO

As realidades de múltipla exclusão, como as descritas anteriormente, constituem-se em desafios mas também oportunidades reais para a inovação e o empreendedorismo social, quando pessoas, socialmente interpeladas, atuam para mudar determinadas realidades. Assim, tem-se o desenvolvimento de projetos com visão estratégica e metas de desempenho.

De fato, a inovação e o empreendedorismo social se diferenciam do voluntarismo e da militância por focar no desempenho transformador das realidades. Para isso, adotam-se muitas das ferramentas de planejamento e gestão consolidadas no universo da administração racional de

organizações econômicas, visando gerar valor social, ao invés do valor econômico ou lucro (DEES, 2009). Sendo assim, consegue-se ser mais efetivo com menos dispêndio de recursos.

Dessa forma, o projeto aqui apresentado tem público beneficiado oriundo de múltiplas realidades de exclusão social, por serem crianças e adolescentes, de comunidades pobres, várias em relações assemelhadas de *hustlers* e de escolas públicas em condições de falência do Estado em prover o ensino minimamente qualificador das condições de emancipação. O planejamento e as ações realizadas são específicas de qualificação e potencialização das condições de ingresso na Fundação Liberato e, através disso, buscam contribuir para a inclusão econômica e social dos indivíduos e suas famílias. Logo, o que se deseja, a médio prazo, é mudar a realidade de territórios socioeconômicos locais pela formação de agentes transformadores, pois verifica-se que um jovem profissionalmente formado é capaz de emancipar-se profissionalmente e contribuir para a modificação da realidade das famílias e comunidades.

O Curso Popular Preparatório surgiu inspirado na identificação dos problemas da realidade e da experiência dos empreendedores. A realidade foi percebida em escolas dos bairros vizinhos da Fundação Liberato, onde estudam alunos das comunidades pobres. Poucos desses alunos fazem a seleção de ingresso e, quando indagados, costumam responder que “não querem estudar lá, pois têm outros projetos” ou que “ninguém consegue passar na prova de ingresso”. Na realidade, são adolescentes que não se sentem capacitados para enfrentar uma disputa acirrada de seis (6) a nove (9) candidatos por vaga.

Diante disso, veio a opção por realizar o curso, organizado em duas etapas/fases. Nos primeiros dois anos (1ª etapa/fase), uma família de empreendedores (um casal e seus filhos), alguns amigos e alunos dos quartos (4os) anos da Fundação Liberato juntaram-se para organizar e oferecer o curso com duração de quatro meses. Após isso, como condição para que o curso tenha continuidade, está o comprometimento das escolas parceiras e das organizações comunitárias (2ª etapa/fase).

Até o presente momento foi desenvolvida a primeira fase do projeto, com o desenvolvimento do curso a duas turmas de alunos, em cada um dos dois anos. Em 2016, foram oferecidas 50 vagas. A procura, na primeira semana de inscrições, foi grande, sendo selecionados 58 alunos, tendo como critério o vínculo (matrícula) em escola pública. Destes, 46 concluíram o curso e fizeram a seleção, tendo sido aprovados 18 alunos. Já em 2017, foram abertas 60 vagas e, para o ingresso no curso, optou-se por fazer uma prova de nivelamento e entrevista com os candidatos e suas famílias, para que fosse possível estabelecer melhor diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos e para selecionar os alunos mais pobres. Destes, 52 concluíram o curso e fizeram a seleção, tendo sido aprovados 22 adolescentes. Nos dois anos, o curso obteve desempenho superior ao estabelecido em meta, que é ficar com 50% dos candidatos com notas acima da nota de corte (classificação para leitura da redação) e metade destes serem aprovados. Portanto, do ponto de vista desse desempenho em si, o processo foi um sucesso, obtendo aprovações superiores aos cursos preparatórios particulares da cidade e região, e via-

bilizando o ingresso de 40 adolescentes, que sequer ousariam fazer a seleção. Os fundamentos estratégicos e o processo metodológico estão resumidamente apresentados abaixo:

1) Comprometimento da escola de origem, dos estudantes e das unidades familiares. O curso foi gratuito e o atendimento às atividades escolares foi frequentemente flexibilizado; o curso estabeleceu regras claras de comprometimento com horas de estudo, pontualidade do início e término das aulas, e assiduidade. Os termos foram apresentados e discutidos em reunião com familiares (pais, irmãos, tios, avós), sendo exigida a leitura e assinatura de um termo de compromisso. Assim, por exemplo, no primeiro dia de aula, quem se atrasou mais de três minutos não pôde assistir à aula, fazendo com que ninguém mais se atrasasse ao longo do curso. Quanto aos exercícios, estes foram cobrados desde o primeiro dia, de forma que, no caso de quem não os tivesse feito, o respectivo familiar responsável era acionado, através de ligação telefônica, e alertado pela coordenação do curso sobre a possibilidade do afastamento do curso.

2) Rituais de ingresso e geração de senso de pertencimento a um grupo e a uma meta: *entrar na Liberato*. Isso foi realizado com a integração dos professores voluntários com os alunos do curso, com juramento no Pomar da Humanidade (pomar dos países participantes da Mostratec), caminhada guiada com olhos vendados, exercícios motivacionais e de confiança coletiva. A meta “entrar na Liberato” foi trabalhada de forma contínua, ao longo do curso, através de dinâmicas específicas.

3) Qualidade e intensidade das aulas e dos programas de estudo.

No diagnóstico de ingresso, percebeu-se que a maioria dos alunos havia tido poucas aulas de Português e Matemática na escola regular, e dominava o estritamente básico da redação escrita. Por isso, o curso ofereceu quatro dias de aula com quatro horas de duração. Nessas aulas, foi necessário desconsiderar o que as escolas haviam ensinado, porque as falhas pedagógicas e de fundamentos da aprendizagem eram gritantes. Foi assim que, pela primeira vez na vida, os alunos tiveram que aprender a estudar, aprender a permanecer sentados, aprender a ter hora para ir ao banheiro, aprender a conversar com colegas (de forma e em momento adequados), aprender a tomar lanche saudável, aprender a mexer no celular etc.

4) Superação de barreiras psicológicas em relação à escola preterida.

As aulas, ao longo da semana, aconteciam na Escola Estadual Clemente Pinto e, nos sábados pela manhã, na Fundação Liberato. A realização das aulas na Liberato aumentou o entusiasmo dos alunos e, ao mesmo tempo, levou-os a superar barreiras de baixa autoestima em relação à seleção, ambientando-se com os espaços amplos e estranhos. Isso foi reforçado com a aplicação de duas provas simuladas, tendo questões com grau de dificuldade superior ou igual à prova de seleção, e sendo replicada a mesma dinâmica de tumulto e de cumprimento dos horários (início, tempo-limite para saída da sala e término).

5) Acompanhamento dirigido e reforço ao senso de conquista.

Nada no curso era apresentado como dado e direito automático. O direito de frequentar o curso precisava ser conquistado a cada semana, assim como a aprovação e a frequência da escola técnica teriam que ser conquistas contínuas de cada indivíduo. Essa provi-

soriedade e responsabilização mostraram-se eficazes para buscar maior empenho individual. Ao mesmo tempo, faziam-se sessões de reforço motivacional e demonstração de conquista de melhoria na aprendizagem.

6) Monitor voluntário ou apadrinhamento dos estudantes. Adotaram-se, na segunda edição, quando cada estudante passou a ter um aluno da Liberato como referência de motivação, acompanhamento e complementação de estudos e diálogos. A dinâmica de apadrinhamento mostrou-se eficaz para criar o hábito de estudo e contribuiu substancialmente para a motivação de ingresso, porque permitiu aos candidatos a alunos da Liberato se projetarem em expectativa de vida e realizações, tendo noções da rotina e da oportunidade emancipatória que tal representava. A relação se dava por eventuais encontros presenciais e relação nas redes sociais, tendo ao menos uma comunicação semanal.

7) Orientação de última hora e acompanhamento no dia da seleção. Esse processo se mostrou necessário porque o tensionamento da prova e os desarranjos familiares levam a conspirar contra a vida dos alunos. Por isso, uma lista de orientações para a rotina da última semana mostrou-se eficaz. Essas orientações foram passadas também aos familiares e, em muitos casos, representaram retirar o estudante dos tensionamentos do ambiente familiar, hospedando-o na casa de familiares, amigos ou voluntários. De fato, muitos dos estudantes precisavam utilizar o ambiente da escola de origem para fazer os exercícios, por não terem ambiente e tempo em suas casas. No dia da prova (seleção da Liberato), a presença dos monitores e professores voluntários e da coordenação do curso foi des-

tacada como a coisa mais importante do processo por dezenas de estudantes. Isso se mostrou mais forte para aqueles que não dispunham de referência e apoio familiar imediato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma complexidade enorme em um empreendimento social relativamente simples como esse e os fundamentos teóricos da inovação e do empreendedorismo social, que são importantes para que não se perca a referência realizadora. Nesse sentido, a primeira tendência dos estudantes voluntários é de se comoverem com as condições adversas e cederem à flexibilização da dedicação ou flexibilizarem os comportamentos dos alunos do curso. Em todas as avaliações realizadas, o rigor disciplinador apareceu como o elemento mais eficaz para a aprendizagem e tem servido como elemento de demonstração de comprometimento dos empreendedores com a causa, que é individual dos estudantes. As crianças e os adolescentes se sentem mais seguros com regras claras e impessoais de organizações. Isso lhes dá os contornos relacionais de conquistas possíveis.

A falta dessa clareza de rigor disciplinador tem sido apresentada como uma das maiores falhas das escolas públicas de origem, onde os alunos percebem que os professores pouco se importam com a aprendizagem deles, já que não os desafiam e não os reprovam, mas também não os estimulam a ser mais do que são.

Outro aspecto evidente é a continuidade de um processo como esse curso. A tendência é ter um apoio leve por parte das organizações comunitárias e descomprometimento por parte das escolas de origem. Isso coloca em risco a segunda etapa planejada. Na formulação da estratégia original, está a convicção de que o curso deveria levar a qualificar as escolas da periferia e não assumir a tarefa compensatória. Sendo assim, foram estabelecidos dois anos para que as escolas pudessem se organizar para ter as condições básicas do ensino de conteúdos e habilidades exigidos na seleção de cursos técnicos em geral – não só o processo seletivo de ingresso na Liberato –, bem como de aprendizados mínimos esperados de estudantes que concluem o Ensino Fundamental no que se refere ao domínio de operações matemáticas, de uso da língua, de leitura e escrita.

Isso requer que haja aulas de todas as disciplinas previstas no programa e que as escolas controlem e superem os subterfúgios recorrentes que levam ao não ensino. Para fins de exemplificação, foi observada a frequente ausência de profissionais da educação por licença médica, por atividades externas indefinidas e pela inexistência de professores substitutos. Tamanho foi o quadro de caos decorrente disso, que foi constatado um considerável número de alunos sem aulas regulares de disciplinas como matemática ainda no mês de agosto, quando do início do curso preparatório. Tal quadro representa um desafio muito grande para os voluntários do projeto popular (Curso), exigindo maior dedicação ainda destes e também dos alunos para alcançar um nível razoável de preparação para a disputa seletiva.

Por outro lado, o curso deseja mobilizar as organizações comunitárias para que a ação específica seja complementada e potencializada por ações de gestão territorial de conquista de melhor e mais efetiva presença das políticas públicas e inovações por autogestão comunitária.

Dessa forma, é convicção da coordenação do empreendimento social só manter o curso (1ª etapa) se ele ocorrer dentro das condições estabelecidas na segunda etapa, e ela trabalha nesse sentido. Há um entendimento de que a ausência da realização pode ser vital para que as instituições e as organizações comunitárias compreendam as tarefas e responsabilidades de todos os atores nessa construção. Entretanto, a coordenação do curso tem ciência do que representa o comprometimento imediato das dezenas de adolescentes que terão suas chances de emancipação diminuídas caso o projeto não venha a se realizar. Por isso, trabalha-se com formatos alternativos para mitigar os efeitos e manter a metodologia de comprometimentos dos diversos atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2011.

BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURGOIS, Phillippe. Homeless in El Barrio. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 203.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

DEES, J. Gregory. Social ventures as learning laboratories. *Innovations*, MIT Press, Special Edition for the World Economic Forum Annual Meeting 2009, p. 11-15, 2009.

GARCIA, Núria G. et al. Valor social. *Polind. Calaméo*, n. 3, v. 4516, 2010.

GIEHL, Pedro Roque. *FUNDOPEM: instrumento para descentralizar ou concentrar a indústria no Rio Grande do Sul?* Ijuí: Unilivros, 2002.

GIEHL, Pedro Roque. *O valor social gerado e percebido em empreendimentos econômicos socioinclusivos: um estudo de múltiplos casos*. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4302/14a.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LENOIR, Remi. Desordem entre os agentes da ordem. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 267.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; KOLLER, Sílvia Helena (org.). *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

WACQUANT, Loïc. A zona. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 167.

WEBLER, Darlene Arlete. *A autogestão na perspectiva da análise do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WEBLER, Darlene Arlete. *Relatório final*. Curso de formação continuada de docentes de educação básica de Santo Antônio da Patrulha. Santo Antônio da Patrulha/Rio Grande: FURG, 2017.

Desacomodar, pensar e agir: a imigração haitiana no Sul do Brasil

Gabriela Novakoski Boniatti³¹

Juliana Carvalho da Veiga³²

RESUMO

O trabalho discute a chegada dos haitianos ao Brasil, que se iniciou após um terremoto de janeiro de 2010 abalar o país de origem. Dessa data em diante, milhares de haitianos passaram fronteiras, mantendo viva a esperança de reconstruir a vida em um lugar melhor, sem terremotos ou apenas pela busca de um

31 Aluna concluinte do curso EPDS no Polo de Porto Alegre.

32 Aluna concluinte do curso EPDS no Polo de Porto Alegre.

local onde possam garantir a qualidade de vida dos seus. Nesse processo, milhares de pessoas foram chegando a diferentes estados brasileiros, dentre eles, no Rio Grande do Sul. Em Novo Hamburgo, há inúmeras comunidades em que esses imigrantes são residentes, incluindo a comunidade escolar na qual atuamos no bairro Canudos. Uma cultura diferente entrou na nossa escola, em especial para dentro da nossa própria sala referência. Para enriquecer o trabalho, a família haitiana que faz parte da nossa turma foi convidada para participar deste relato de experiência, que traz reflexões e indagações sobre o acolhimento desses imigrantes na escola, as dificuldades enfrentadas em seu trajeto e uma melhor compreensão sobre os motivos da escolha pelo Brasil, os desafios dessa chegada e o ambiente escolar, as condições de vida ofertadas e a ausência de políticas públicas eficazes para esse acolhimento.

Palavras-chave: Imigração. Haitianos. Brasil.

INTRODUÇÃO

Inclusão e acolhimento são termos utilizados diariamente no âmbito escolar, em especial em nossa Escola, que é de Educação Infantil e trabalha com base num plano de acolhimento para as famílias da nossa comunidade. Porém, o início do ano letivo de 2018 mudou o rumo desse planejamento.

Ao receber a listagem dos nomes das crianças a serem atendidas em nossa turma, salta a nossos olhos um nome de origem haitiana, a qual daria início a um processo de transformação e reflexão sistematizada da forma de acolhimento da comunidade.

Sobre acolhimento, Reda e Ujiie (2009) afirmam:

Criar um clima propício de aproximação não é tão simples. É preciso um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima as crianças. Esse tipo de ação contribui para a consolidação de vínculos afetivos e de vivência. Nesses casos, o que está em jogo é o exercício da convivência, são as pequenas ações que fazem prevalecer a comunhão de uns com os outros, a socialização, enfim a efetivação do processo de adaptação de sucesso. (REDA; UJIE, 2009, p. 187).

A família citada havia chegado recentemente do Haiti. Estava em processo de adaptação à cidade e ao bairro. O primeiro contato com a família nos oportunizou o estopim para repensarmos esse acolhimento: comunicação. As famílias falavam francês, e a escola, português. Como orientar sobre o processo de adaptação das crianças? Qual a eficácia dos bilhetes impressos? Como dialogar? Percebemos a vulnerabilidade da escola com relação ao preparo de professores para acolher a diversidade.

Receber essa criança de origem haitiana e sua família significa mais que vê-los frequentando a escola: significa repensar práticas e ações que possam promover esse processo de maneira satisfatória. Isso requer olhar sensível, de pesquisa, planejamento e ação.

Reconhecer que essa família está mergulhada em um mundo culturalmente diferente sensibilizou nossos olhares enquanto educadoras. Conforme o tempo foi passando e as ações acontecendo, foi promovida uma escuta à família. Através dessa aproximação, foram sendo diagnos-

ticadas inúmeras necessidades, anseios, questionamentos e sentimentos segurados no peito pelo desejo, esperança e confiança de um futuro melhor para as crianças trazidas para cá.

Com o passar do tempo, fomos aproximando mais a escola e a família de J*, a criança haitiana e sua família, que foi entrevistada e aceitou participar deste relato. Ouvimos questões que tocam profundamente esses imigrantes e percebemos como orientações de cidadania e políticas públicas são falhas e ausentes. Lamentavelmente ouvimos sobre preconceito, o que ao mesmo tempo nos instigou na busca por um rumo ao nosso plano de acolher e também dirigir J* e sua família.

Repensar e agir diante de tudo que foi constatado significa cumprir com o artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948), em que se garante que “[a] instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

Partindo destas afirmações, e da necessidade de acolher de forma potente (escutando, conhecendo, pesquisando, orientando e observando), a escola transformou-se. Para compartilhar tamanho significado e subjetividade, foi construído este relato.

METODOLOGIA

Este trabalho foi construído sob modalidade de relato de uma experiência apresentada em síntese pelas vivências, interações, trocas, construções, diálogos e aprendizagens entre uma criança haitiana e sua família, e duas professoras de uma escola da rede pública de Novo Hamburgo.

A escolha por essa modalidade é feita pela liberdade que a mesma dispõe para transcrevermos a experiência em questão, pois acreditamos na relevância do tema, visto que é uma realidade dentro de muitas escolas dessa região e que muitas vezes passa oculta ou não indagada diante da grande demanda do professor no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Por que os haitianos deixaram seu país de origem e migraram para o Brasil?

O Haiti é uma antiga colônia francesa, localizado na América Central, com território de 27.750 quilômetros quadrados e mais de 10 milhões de habitantes. Em 2010, ocorreu um terremoto de magnitude 7.0 na Escala Richter que destruiu grande parte do país, principalmente a capital Porto Príncipe. Morreram muitas pessoas, destruindo famílias e desolando os sobreviventes. A situação já era precária e com a destruição causada pelo fenômeno natural ficou ainda mais difícil a sobre-

vivência. Muitas famílias ficaram sem ter para onde ir e acabaram indo morar nas ruas. Faltavam itens de primeira necessidade (água, comida, remédios) e a população sofreu muito.

Com esse cenário devastado, algumas famílias viram como saída deixar sua terra em busca de melhores condições de vida. Como destino, os países da América do Sul, principalmente o Brasil, por ser mais fácil a entrada e permanência.

A partir de julho deste ano de 2018, a entrada no país tem ganhado força depois que o governo Sebastián Piñera endureceu a legislação sobre imigração. Dessa forma, muitos haitianos que estavam no Chile mudam para o Brasil.

Segundo uma pesquisa realizada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2018:

O Brasil é o país da região com maior número de haitianos. Até o fim de 2016, foram autorizadas 67 mil autorizações de residência no país, incluindo temporárias e permanentes. No Chile, foram concedidas 18 mil autorizações de moradia até o fim de 2015, enquanto na Argentina havia pouco menos de 1,2 mil.

Durante a entrevista, questionamos sobre o motivo dessa mudança. L* e P*, pais de duas famílias haitianas nos relataram essa escolha: “A gente saiu de lá porque achava que o Brasil era o melhor, em função do trabalho, porque tem mais emprego aqui do que lá”. Quando falamos sobre o terremoto, as expressões faciais se transformaram e os olhos se encheram de lágrimas:

O terremoto lá (conversa entre os dois) é uma coisa que não gosto de me lembrar. Imagina ver seus amigos, famílias, na rua sem casa, e a gente não ter como ajudar: é uma coisa terrível. Ele era meu chefe lá (responde L* apontando para P*). Daí ele trabalhava em organização internacional. Daí quer voltar pra lá.

Na esperança de uma vida melhor, essas famílias deixaram para trás suas famílias e casas, trazendo na mala sonhos a serem concretizados.

Quando questionado sobre qual a profissão que esses imigrantes exerciam lá, a resposta causou surpresa: eles possuem profissões específicas, bem como se especializaram nas mesmas. Na família escolhida, R*, a mãe, é professora, e o L*, o pai, motorista. Ao entrevistar R*, percebemos o desejo em estudar aqui no Brasil, a fim de exercer sua profissão. Porém, ela nos relata a dificuldade financeira para cursar uma graduação.

A partir da escolha de vir para o Brasil, iniciou-se um percurso de grande distância. A família de J* veio para o Brasil de avião. Contaram que esse trajeto foi:

Bah, bem difícil, porque tudo é muito caro, a passagem. Pra vir, nós tínhamos dinheiro, mas aqui é tudo muito caro. Por isso a gente fica, porque pra voltar é caro. Nós viemos de avião, desembarcamos em São Paulo primeiro. Não ficamos muito tempo lá; ficamos e já fomos pra rodoviária. Lá é umas das melhores cidades do Brasil. Vim pro RS porque minha irmã já morava aqui. Ela veio dois meses antes e ela dizia que aqui era bom. (L*, haitiano).

A CHEGADA AO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, ACOLHIMENTO E REALIDADE

Algumas organizações receberam e auxiliaram os haitianos, desde sua chegada em 2011, até 2013, orientando quanto à documentação e língua, e auxiliando a procura de trabalho e alojamento, como a dos Padres Jesuítas de Manaus. Paulo Tadeu Barausse relata em uma entrevista ao Geledés que:

Muitos jovens, homens, mulheres e famílias haitianas que se encontram na cidade de Manaus e Região Amazônica necessitam de assistência jurídica e orientação do encaminhamento dos seus documentos junto aos departamentos oficiais do governo brasileiro e/ou Embaixada do Haiti em Brasília. Em Manaus, os trabalhos de assistência aos imigrantes haitianos são desenvolvidos em rede, sendo os principais a Caritas, Rede Escalabriniana, Pastoral do Migrante da Arquidiocese de Manaus, Capuchinhos, pastores de diversas igrejas, outras congregações religiosas e muitas pessoas voluntárias e de boa vontade para ajudar os imigrantes haitianos. (A DIFÍCIL vida dos haitianos no Brasil, 2013).

Sobre a documentação e emissão de vistos, é sabido que há uma resolução do Conselho Nacional de Imigração que prorrogou a concessão de vistos em caráter humanitário para os haitianos que chegam ao Brasil. É o quinto ano consecutivo em que a medida está em vigor.

Existem muitas leis que garantem direitos sociais, mas foi verificado que não há uma correlação forte entre as normas migratórias e o acesso efetivo a saúde, educação, moradia e trabalho. No entanto, há

evidências de um nível aceitável de garantia de acessos a direitos, particularmente no acesso à educação e à saúde. Além disso, no Brasil, a regularização de pessoas migrantes contribuiu de forma importante ao acesso ao mercado de trabalho formal.

Muitos haitianos entram sem nenhuma informação. Pouquíssimos pedem refúgio. Sobre esse tema L* nos desabafa que:

Ninguém auxiliou. Como a irmã sabia, a gente foi atrás. Desembarcamos e viemos pra cá. A vizinha falou da escola e foi muito bom, muito bom mesmo porque a escola ensinou J* a falar português e ela ensina e ajuda muito gente em casa. É difícil emprego porque as pessoas não conhecem, não confiam na gente. Seria bom ter alguém pra ajudar a gente. (L*, haitiano).

Em Novo Hamburgo, um levantamento cadastral está sendo feito com essas famílias, a fim de apresentar uma orientação, seja com a questão da documentação ou até mesmo sobre empregos, visto que algumas instituições, como a AME (Agência Municipal de Empregos), realizam mediações entre candidatos estrangeiros e empregadores, facilitando muito este processo tão essencial para as famílias.

Na escola, buscamos meios de auxiliar essas famílias nessa busca por orientações. Para isso, procuramos por informações junto à prefeitura, que irá reunir os imigrantes da comunidade para realizar o cadastramento, demonstrando o quão falha tem sido a comunicação entre quem realiza as orientações e quem necessita das mesmas. Informações sobre saúde, emprego, educação e documentação são um grande

avanço, especialmente por conter a mediação de alguém que fale tanto português quanto francês, visto que muitos imigrantes não se apropriam rapidamente da nova língua.

Com relação à educação, a família buscou a escola pelo auxílio de uma vizinha, que questionou suas idades e aconselhou a procurarem uma escola. Nenhum órgão público, fora a escola, sabia, até então, da existência dessas famílias na comunidade, pois eles não possuem documentação ou visto de estrangeiros. “A escola ajuda muito, muito bom, porque a gente não conhece, não sabe como funciona direito”, disse L* durante a entrevista.

Esse acolhimento na escola não foi nada fácil. A primeira entrevista com a família foi um pouco turbulenta. A comunicação se deu por meio de gestos e olhares, visto que a fala não obteve muito sucesso. Recursos como o Tradutor *on-line* facilitaram esse primeiro contato, que foi se aprimorando a cada dia.

A comunicação com os familiares e responsáveis é um dos temas de maior reflexão, visto que essas famílias são muito participativas e acompanham todas as reuniões, mas os adultos necessitam de um tempo maior para se apropriar, tanto os da família quanto os professores.

A criança haitiana, aqui chamada de J*, tem 4 anos. Durante o primeiro semestre, exploramos diferentes recursos e ofertamos inúmeras propostas para potencializar sua apropriação com relação à Língua Portuguesa. Esses obtiveram um resultado muito positivo. Além de se comunicar muito bem em português, J* tem auxiliado as conversas entre a escola e a família, visto que consegue realizar esta tradução de maneira eficaz, que resulta em uma melhor comunicação imediata, mas

que não ameniza a necessidade de repensar a questão do preparo da equipe (não somente da educação, mas também atendentes da saúde e demais campos) para acolher a diversidade cultural. A comunicação é o principal obstáculo, visto que, sem o conhecimento linguístico, atividades cotidianas tornam-se difíceis. O acesso à língua é o caminho para a inclusão na sociedade.

As barreiras enfrentadas por essas famílias são maiores que a barreira da comunicação. Em meio à entrevista, L* desabafa:

Aqui os empregos também é difícil, porque, por exemplo, minha mulher teve que sair do emprego por ser estrangeira, porque eles têm preconceito. Na verdade, nem é por ser de outro lugar; é por ser de outra cor. Lamento isso. Isso massacrava, porque lá era professora (pausa, com suspiro profundo). Eu era motorista lá. Aqui trabalho em lanches. Lá ninguém trata mal alguém pela cor, mas as pessoas daqui olham com cara feia. Só queremos trabalhar. (L*, haitiano).

Apesar de existir uma clara legislação sobre o racismo, esse problema existe e infelizmente é frequente. No país do racismo cordial, a dignidade humana é ferida quando situações como a relatada por L* acontece.

Essa realidade da dignidade da pessoa humana sem reservas vem perdendo espaço no campo da concretização de direitos fundamentais inerentes à pessoa. É sabido que há avanços positivados globo afora e que é crescente a conscientização das necessidades mínimas inerentes

a uma vida com dignidade. Mas, mesmo assim, esse ideal está longe de ser totalmente satisfeito, necessariamente nas classes sociais menos favorecidas econômica, cultural e socialmente.

Esta escrita e fala é sobre ações em um território construído sob muito sangue, escravidão e miscigenação. É mais que necessário, é essencial falar, refletir e combater o racismo seja ele no ambiente escolar, na rua ou em casa.

Para trabalhar estas questões na escola, em especial com crianças pequenas, é preciso educar para o respeito à diferença, independentemente de qual seja ela. A discriminação é uma violação de direitos, e deve ser denunciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma reflexão sobre as necessidades dos imigrantes haitianos, as dificuldades enfrentadas até em função da língua para comunicação e as políticas públicas adotadas no território brasileiro.

Concluimos que há necessidade de políticas públicas mais específicas para esses seres humanos, para garantir que sejam supridas suas necessidades básicas, bem como uma conscientização/sensibilização sobre a história de vida dessas pessoas e o dever do Estado de proporcionar a igualdade de oportunidades.

Muitos brasileiros sequer sabem o que trouxe os haitianos para o Brasil. Pior ainda, muitos os enxergam como concorrentes na busca por emprego, como relatado na entrevista. A conscientização é essencial neste momento.

No âmbito da comunicação, notamos que há necessidade de capacitação e/ou intérprete para melhor atender essas famílias, não somente nas escolas, mas também na saúde e em qualquer estabelecimento de utilidade pública. O país deve garantir os direitos básicos aos imigrantes e a comunicação é o primeiro passo.

Ao descobrir que a prefeitura municipal de NH está acolhendo estas famílias em parceria com a AME e que os ajuda com orientações sobre documentação, estudo, trabalho e projetos sociais de que podem participar, como exemplo o Bolsa Família, verificamos que, sim, há uma ação, pequena ainda, diante da demanda, mas existe essa preocupação e o interesse em auxiliar essas famílias que chegaram aqui com o coração cheio de esperanças, deixando para trás entes queridos e uma história em seu país de origem.

REFERÊNCIAS

A DIFÍCIL vida dos haitianos no Brasil. Entrevista concedida pelo padre jesuíta Paulo Tadeu Barausse para a IHU On-Line. São Leopoldo, 16 jan. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-dificil-vida-dos-haitianos-no-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

HAITIANOS no Brasil. In: *Blog do Serviço Voluntário Pró-Haiti*. Manaus, 2018. Disponível em: <http://haitianosbrasil.blogspot.com/p/legislacao.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MORAIS, Renata Cabrera de; BLUME, Bruno André. *O Brasil e a crise de refugiados*. Como o país tem lidado com uma das maiores crises humanitárias da história. Politize!, 20 out. 2015. Disponível em: <http://www.politize.com.br/o-brasil-e-a-crise-de-refugiados/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Wagner. *Haitianos no Brasil: hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro*. Fundação Getúlio Vargas, DAPP, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/>. Acesso em: 3 jul. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

ONUBR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *ONU lança estudo sobre migração haitiana para Brasil, Chile e Argentina*. ONUBR, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-estudo-sobre-migracao-haitiana-para-brasil-chile-e-argentina/>. Acesso em: 3 jul. 2018.

REDA, Maysaa Ghassan; UJIIE, Nájela Tavares. A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR – Editora Universitária Champagnat, 2009. p. 10082-10094. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

Direitos humanos, pobreza e educação:

uma análise sobre como a trajetória dos direitos fundamentais se reflete na sala de aula

Everton Inácio Becker³³

Josiani Job Ribeiro³⁴

33 Especialista em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Licenciado e Bacharel em Educação Física pela ULBRA. Professor estatutário na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

34 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS – Linha de pesquisa: Pós-Colonialismo e Identidades, Mestra em Processos e Manifestações Culturais e Licenciada em História pela Universidade Feevale.

RESUMO

O artigo analisa o fato de que a humanidade é marcada pela violência. Desde o princípio da vida em sociedade, o homem consolidou sua existência pela dominação. O domínio do homem pelo homem expõe a ambição pelo poder que acomete os sujeitos, impulsionando as expansões territoriais, as lutas, as guerras e o abuso social solidificados até os dias de hoje. São várias as nações que, muitas vezes, representando o ideal de um grupo específico e talvez de um único homem, invadiram territórios e aprisionaram populações.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Igualdade social.

INTRODUÇÃO

Considerando a história humana, pode-se afirmar que as sociedades constroem fronteiras simbólicas, em que os homens são classificados de acordo com sua importância social e, no ápice, encontra-se a elite. Todavia, em uma sociedade, existe uma série de grupos sociais; a partir de um centro social, é formada uma rede simbólica que valoriza o homem. Dessa forma, dentro de um grupo social, cabe a existência da elite e do marginalizado. Ao homem é concedido o *status* de sujeito histórico devido à sua relação com a natureza, ou melhor, em sua interação com o mundo. O homem é um agente de sua própria história, que é construída cotidianamente na interação com o outro.

Assim, os marginalizados encontraram-se tanto no interior quanto no exterior da sociedade. Todavia, além do fator econômico, separando a nobreza ou a elite dos demais grupos, a marginalização também é estabelecida pelas diferenças culturais, uma vez que, em uma mesma esfera civil, pode ocorrer a ruptura marginal devido às diferenças religiosas, alimentares ou em função de particularidades de experiências de vida. A justificativa marginal concedeu o direito à exclusão, a história renegou por um longo período os sujeitos históricos, excluindo o registro das ações de grupos sociais inteiros devido à condição social que lhes era imposta.

Refutando tal concepção, a partir da formação da Organização das Nações Unidas (ONU), promulgada por meio da carta e do estatuto que dá início a suas atividades em junho de 1945, e posteriormente a partir da criação da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), são constituídos os direitos humanos. Esses estabelecem como valor comum a dignidade a todas as pessoas, uma totalidade de prerrogativas sociais que todos os homens devem ter garantidas ao nascer. São diversas as terminologias utilizadas para delimitar esses direitos. Sarlet (2012) opta pelo termo “Direitos Fundamentais”, por serem indispensáveis para a vida humana. Assim, tais direitos correspondem às prerrogativas da vida, eles devem caminhar com os homens durante toda a sua trajetória.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) defende, de maneira clara e simples, que os homens são livres e iguais, que não devem ser classificados ou avaliados por suas culturas e que todos têm direito à vida, entre outros pontos. Basicamente, ela determina o rom-

pimento de todos os movimentos de repressão, submissão e genocídio adotados na história da humanidade. Busca garantir que os piores cenários da história não sejam repetidos.

Desse modo, toda sociedade embasada na democracia e nos direitos do homem deve levar em conta a DUDH e os direitos fundamentais para compor suas leis. Um país que almeje a igualdade social, econômica e autonomia política deve embasar suas leis nesses fundamentos. A Constituição Brasileira promulgada em 1988 já aponta em seu preâmbulo sua responsabilidade e inspiração em tais direitos:

[...] para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida [...]. (BRASIL, 1988, preâmbulo).

Os direitos humanos contribuem para que as leis de um país deem garantia à vida, à liberdade, ao trabalho, à proteção, entre outras, que asseguram dignidade ao homem. Em vista disso, este ensaio tem como tema a concepção dos direitos humanos e seu emprego na realidade escolar brasileira. Tem como objetivos examinar brevemente a origem e a história dos direitos humanos, analisar sua relação e compromisso com a população pobre em nosso país e ainda explorar a aplicação dos direitos fundamentais no espaço escolar.

O NASCIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

A humanidade percorreu um longo caminho até dar-se conta, até discutir a concepção dos Direitos Fundamentais. Falar em direitos humanos, em dignidade coletiva, foi uma grande conquista social e política para os homens e para aqueles que ampliaram o debate desses direitos, assegurando, pelo menos legalmente, direitos sociais universais.

No que tange à historicidade desses direitos, podemos observar uma ordem progressiva. Diferentes fatos históricos culminaram para que os sujeitos percebessem a ausência de condições básicas para a vida, condições mínimas para garantir seus desenvolvimentos individuais e sociais. A ausência de direitos é estabelecida à pessoa humana desde muito tempo. Nesse sentido, Mbaya (1997) ressalta o arquétipo religioso que prescrevia a vida em sociedade, estruturado pela Igreja Católica desde a Idade Antiga. A Igreja ofereceu os pobres aos ricos e o homem ao Reino de Deus, ao invés de aludir ao Homem e à Sociedade.

Esse entendimento produziu a ideia das gerações de direitos humanos, que mesmo não sendo unânime, será abordada neste ensaio, pois evidencia as transformações e os desenvolvimentos da vida em sociedade. Aos homens, a noção de direitos é adquirida na medida em que o campo social é ampliado, a vida em sociedade e o sistema capitalista mudam o viver, atentando às diferenças e conseqüentemente na busca por uniformidade.

A primeira geração a apresentar prerrogativas reconhecidas como direitos humanos desponta no cenário da luta contra os governos absolutistas. A partir da tríade de valores da Revolução Francesa, liber-

dade, igualdade e fraternidade, buscou-se garantir para as pessoas a liberdade dos regimes opressores, um marco para o liberalismo. Um dos resultados da Revolução foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Instigada pelo movimento iluminista, ela garantia direitos individuais, afirmava a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, garantia a liberdade religiosa e determinava a liberdade de expressão e a suposição de inocência.

A segunda geração é marcada pelas reações sociais engendradas pela exploração da classe operária, que trabalhava sem o suporte de normas trabalhistas. As ações do movimento operário acabaram por impor ao Estado condições dignas de trabalho e vida. Nessa esfera, o Bem-Estar Social ganha destaque. Também foram reconhecidos os direitos a educação, saúde, moradia, cultural, entre outros.

Já a terceira geração foi impactada por um dos maiores genocídios da humanidade. A Segunda Guerra Mundial, o maior conflito armado até os dias de hoje, foi também o que acarretou mais vítimas. No ano de 1933, o partido nazista chegou ao poder na Alemanha. Com o poder, carregou uma ideologia segregacionista e de intolerância racial: o discurso da eugenia alemã foi utilizado como justificativa para marginalizar, escravizar, torturar e subjugar aos povos que eles consideravam inferiores racialmente.

A ação alemã ficou conhecida como Holocausto: a perseguição e o extermínio sistemático de cerca de seis milhões de judeus, que foram capturados, tiveram seus bens confiscados e, em seguida, foram deportados de seus países ou presos em campos de concentração, onde realizavam trabalhos forçados e eram privados de direitos básicos, como

saúde e alimentos. O governo alemão arquitetou um projeto que não implicasse despesas com os judeus concentrados nos campos. Seu objetivo era fazer uso da mão de obra barata e obter retorno financeiro pelo domínio do outro, enquanto aos concentrados a consequência era a inanição. Com o passar do tempo o número de judeus concentrados superou a expectativa e o controle dos alemães. Como as deportações deixaram de ser opção, foi implementada a solução final: a ordem para matar os judeus.

Foi impactante a capacidade do partido nazista, ao chegar ao governo, de transmitir sua ideologia à população alemã. A maior parte daqueles que, na nova esfera social, poderiam ser considerados puros etnicamente aderiram à nova política e não questionaram o genocídio praticado por sua nação. A esse respeito, Arendt afirma:

Muitas vezes se disse que a asfixia dos doentes mentais teve de ser suspensa na Alemanha por causa dos protestos da população e de uns poucos dignitários corajosos das igrejas; no entanto, nenhum protesto desse tipo foi feito quando o programa voltou-se para a asfixia de judeus, embora alguns centros de extermínio estivessem localizados no que era então território alemão, cercados por populações alemãs. (ARENDR, 1999, p. 126).

Dos judeus, foi tirada a humanidade; aos alemães, importava apenas buscar novas formas de demonstrar poder. Nem mesmo a população se importava com o outro, o marginalizando e o condicionando à inferioridade, e assim justificando seu extermínio. Com o fim da Segunda Guerra, a humanidade se viu obrigada a garantir que o cenário

do Holocausto não se repetiria. Surge a Organização das Nações Unidas, organização internacional que desponta com o objetivo de facilitar a segurança internacional, garantir o desenvolvimento da economia, do progresso social, dos direitos humanos e da paz mundial. É nesse contexto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é construída, visando a resguardar os direitos de todos os homens desde o momento em que se tornam os sujeitos que compõem a sociedade que conhecemos, do âmbito global ao local, ou seja, desde seu nascimento.

EDUCAÇÃO, CULTURA E POBREZA

As leis são criadas a fim de garantir e assegurar direitos, muitas vezes, direitos esses que são naturais à vida, porém precisam ser normatizados para serem cumpridos. Devido à heterogeneidade de valores e crenças presentes nos diferentes contextos sociais, os direitos humanos são de extrema importância para que desrespeitos, discriminação, humilhação, preconceito ou qualquer violência à dignidade humana não sejam naturalizados e aceitos. Para que haja uma boa convivência social, os homens organizam suas próprias leis. Os direitos humanos guiam a conduta desejável de respeito, integridade física, liberdade e de convivência social pacífica.

No esforço de compreender os direitos humanos como conquistas no nível de organização social e política de sujeitos coletivos e entendendo o direito de todos e todas a uma vida digna como condição inegociável da existência, é também reconhecível que a pobreza é uma violação aos direitos huma-

nos, por ser uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade. (MENDONÇA, 2013, p. 28).

A indivisibilidade dos direitos é importante para que se compreenda que nenhum direito é melhor que o outro, e, sim, que todos são essenciais e interdependentes. Ou seja: as alterações econômicas não justificam ações que afetem as garantias de liberdade, ou a garantia dos direitos econômicos não justifica a ausência de investimentos nos grupos sociais populares em situação de pobreza.

É necessário ressaltar que a pobreza não diz respeito a uma matéria moral, mas sim ao cunho social. Ela é a consequência da vida em um modelo econômico e social que visa à exclusão de sujeitos por grupos que ambicionam o monopólio de privilégios. Ser pobre é uma condição de caráter político e econômico, que resulta da sistematização complexa do capitalismo e de suas diversas crises. No entanto, coletivamente as pessoas são condicionadas a pensar a pobreza de forma moralista, implicando a condição de miséria ao homem pobre, ou seja, imaginar que este homem é pobre por opção, por não trabalhar o suficiente para deixar tal situação. Por isso, tem-se a importância dos Direitos Fundamentais, que devem garantir o investimento em todos os campos sociais, independente dos interesses moralistas ou econômicos.

Hoje a pobreza é avaliada em uma lógica representativa, a lógica da moralidade. Essenciais na construção e composição das sociedades, são as representações que dão sentido aos acontecimentos comunitários e eventos cotidianos, por serem uma forma de refletir e analisar sobre a vida. Representar consiste em uma ferramenta usada pelos sujeitos

e grupos sociais para que possam se posicionar em relação ao que os circunda. Assim, o olhar dos homens sobre a pobreza será diretamente impactado pelo seu meio social e econômico.

Além disso, os diferentes grupos étnicos também sofrem com a realidade moralista. Negros e indígenas vêm sendo discriminados e desvalorizados há muito tempo na história do nosso país. A cultura do homem branco vem sendo normatizada e tida como um modelo a ser reproduzido e aceito. A Lei 11.645/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, surge para combater a discriminação e o racismo. A esse respeito, Mendonça (2013) afirma que:

Quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente. Além disso, ela deve se preocupar em se integrar com outras instituições para contribuir para a efetiva garantia dos direitos desses sujeitos. (MENDONÇA, 2013, p. 8).

Na escola é que as diferenças aparecem, que cada indivíduo traz seu contexto comunitário, seu conhecimento social, seus signos, já que cada ser é constituído por um processo social e histórico. As famílias têm costumes, jeitos, histórias e crenças que passam a seus filhos. Muitas vezes nisso se incluem modelos preconcebidos que desvalorizam e desqualificam o outro, conjuntura à qual os professores também estão

condicionados. Cabe a eles reconhecer que cada sujeito é único, tem suas próprias características e precisa de todas as condições para se desenvolver, independente da sua condição social, material e econômica.

A multiplicidade social e econômica do Brasil atinge diretamente a Escola. A obrigatoriedade do ensino e a vinculação de projetos sociais à frequência escolar garantem a permanência de crianças e adolescentes na sala de aula, demandando dos professores e gestores especial atenção ao cotidiano dos alunos. Mesmo com o fator global, em que os homens adquiriram o acesso à informação e às tecnologias, encontramos grande parcela da população vivendo em condições de extrema pobreza, sem acesso a luz elétrica e saneamento básico, disparidades que evidenciam, vagamente, a dimensão da miséria que afeta os brasileiros. Na escola, é possível ter acesso aos diferentes sujeitos que compõem o país. Levando em conta suas realidades e vivências, podemos pensar em práticas escolares que auxiliem a longo, ou quem sabe a curto prazo, suas vidas.

Os professores, a pedagogia e a comunidade escolar ainda precisam aprender a lidar com as múltiplas realidades de seus alunos, ainda que essa multiplicidade não seja recente, já que tal característica acomete o Brasil e consequentemente a educação desde a implementação das primeiras escolas no país. Levar em conta tal pluralidade ou mesmo a especificidade de cada aluno é algo que requer muitas tentativas e diferentes abordagens. Paulo Freire (1976) manifesta essa perspectiva ao afirmar que os atores sociais em geral apresentam visões fatalistas e reducionistas das ações humanas. Entre essas ações, incluem-se a pobreza e o olhar moralista imposto a ela. Assim, cabe também aos

professores intervir na realidade de seus alunos carentes e excluídos, ainda que suas intervenções sejam pontuadas em ações de qualificação profissional e acadêmicas, ou mesmo em ações objetivas para equilibrar os resultados das diferenças.

As diferenças existem e precisam ser expostas na escola, para que os alunos entendam que todos têm os mesmos direitos. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deve ser trabalhado esclarecendo às crianças seus direitos e deveres: que têm direito a moradia, a estudar, a brincar e a se expressar, mas que devem respeitar os outros, independente das suas características físicas, sociais, religiosas e financeiras. Os espaços escolares devem valorizar as diversidades e o pluralismo cultural, religioso e artístico dos diversos atores que o compõem, promovendo a discussão e a reflexão sobre o respeito, a liberdade de expressão e a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade marcada pelas diferenças, não apenas no que tange à diversidade étnica e cultural, mas também no que concerne às desigualdades econômicas. Nosso mundo é embasado em fronteiras simbólicas, em que os homens são classificados de acordo com sua importância econômica, prevalecendo os ideais e determinações de uma elite que controla o capital, um modo de marginalização social.

Desse modo, as pessoas em situação de pobreza ainda são vistas por um viés moralista. Isso se dá não pela falta de interesse social em transformar esse viés, mas por estarem condicionados às representa-

ções que os cercam. Uma vez que a mídia e as comunidades replicam o olhar moralista e retratam as políticas socioeducativas por esse mesmo olhar, o senso comum de carência intelectual e moral é fortalecido.

É necessário lembrar que a carência e a exclusão são imposições sociais, em que os indivíduos afetados não são pobres por merecimento ou privilégios, mas sim por condição, e que os demais indivíduos que compõem a sociedade devem se empenhar em romper com os mecanismos de desigualdade, assegurando condições de vida a todos.

Levando em conta que a escola é o primeiro espaço que crianças e adolescentes vivenciarão um processo de socialização além do ambiente familiar, é urgente e necessário que os professores abordem as diferenças, expondo a seus alunos os conceitos de dignidade social e valores comuns. Os professores têm oportunidade de explicar e debater com seus alunos o que são os direitos humanos e a constituição da cidadania, para, assim, provocar a reflexão, sendo agentes de transformação social, por meio de ações orientadas e organizadas no ambiente escolar. A educação conquista um espaço mais amplo e maior relevância ao ser direcionada para o desenvolvimento social, buscando acionar a cidadania integral dos diferentes sujeitos que a compõem.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Estudos avançados*, USP, São Paulo, v. 11, n. 30, maio/ago. 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012. 192 p.

Educação do campo nas lutas sociais – o MST

Ederson Edimilson Rosa³⁵

RESUMO

As lutas por igualdade no Brasil sempre pautaram nossa sociedade desigual. A colonização de origem portuguesa e a organização social decorrente desse processo impuseram ao país a formação de grandes extensões de terras (latifúndios), na maioria das vezes expulsando os nativos de suas terras e explorando a mão de obra escrava. Com a abolição da escravidão e com a mecanização do campo, milhares

35 Aluno concluinte do curso EPDS no Polo de Novo Hamburgo.

de camponeses foram abandonados à sua própria sorte, sem acesso à terra e a um modelo de educação edificante que permitisse uma ação libertadora que rompesse com esse paradigma exploratório. Somente com muita resistência e lutas sociais, tendo como expoente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi possível criar uma pedagogia do campo que valorizasse o camponês e conferisse à educação um sentido dignificante.

Palavras-chave: Educação do Campo. MST. Desigualdades. Lutas sociais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a desigualdade existente no Brasil no meio rural, resultado de uma ausência de Reforma Agrária eficiente, que promova uma grande diminuição no latifúndio improdutivo. Também objetiva discutir as origens dessa desigualdade: a exploração resultante dessa opção agrária que o País fez desde seus primórdios, que levou contingentes populacionais inteiros, como índios, negros e agricultores pobres, à extrema pobreza, abandonados à sua própria sorte.

Em 2014, ao ler um artigo na Revista Presença Pedagógica de maio/junho, intitulado “Política Pública para a educação infantil no campo”, passei a questionar qual forma de atendimento esses pequenos recebiam: um atendimento educacional orientado pelo respeito ao modo de vida do camponês ou orientado ao modelo urbano e capitalista de nossa sociedade? A partir dessas indagações sem respostas e pelo fato

de sempre ter vivido na cidade, sem experiências com o campo, ao realizar o Curso de Aperfeiçoamento “Educação, pobreza e desigualdade social”, essa temática despertou cada vez mais a necessidade de obter respostas às perguntas e lacunas não respondidas.

O trabalho está estruturado em três partes: (1) a luta pela igualdade da terra, um breve histórico; (2) a educação do campo, o que nossa legislação apresenta acerca dessa modalidade de ensino; (3) por fim, a prática educacional promovida pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que busca apresentar uma pedagogia reflexiva e emancipatória que de fato discute a necessidade da superação das desigualdades no campo.

BREVE HISTÓRICO DA LUTA PELA IGUALDADE DA TERRA

Ao longo dos 500 anos desde sua chegada ao Brasil, em um projeto que visava à exploração dos recursos naturais da imensa terra “descoberta”, os portugueses trataram de impor uma dominação sobre os territórios e seus habitantes através da apropriação da terra. Como a coroa portuguesa não tinha condições econômicas e muito menos recursos humanos para tamanha pretensão, tratou de dividir o Brasil em capitanias hereditárias (imensas extensões territoriais, do tamanho de estados como, por exemplo, Pernambuco e Ceará), que concedeu a donatários para que estes, além de tomar posse das localidades, assegurassem que estas fossem exploradas a mando de Portugal. A partir desse momento, temos o início dos grandes latifúndios brasileiros, que

usaram, ao longo do tempo, de mão de obra indígena nas lavouras de açúcar do Maranhão no início do período colonial e, posteriormente, mão de obra escrava africana quando ocorreu o extermínio de milhares de índios por doenças e exploração do trabalho.

Em apenas três décadas – as primeiras do século XVIII – os bandeirantes e seus mamelucos podem ter matado ou escravizado cerca de 500 mil índios [...]. Transformaram sua capital, São Paulo, num dos maiores centros de escravismo indígena do continente. (BUENO, 2010, p. 35).

Com os cativos africanos, a crueldade foi muito maior: caçados em seus territórios de origem no continente africano, estes sofriam com uma dolorosa e demorada viagem transatlântica, que poderia custar a vida muitas vezes. Embarcados, acorrentados e empilhados no porão, eram deixados à própria sorte. Quando chegavam ao seu destino, eram negociados como mercadorias nos comércios dos grandes centros brasileiros. Largamente utilizados em variadas empreitadas (nas fazendas, nas minas, nas cidades, nas construções públicas), não recebiam mais do que o suficiente de alimento para sobreviver.

Constitui marco fundamental na história do direito à posse da terra no Brasil a Lei 601, de 18 de setembro de 1850, a chamada Lei de Terras. Pela primeira vez a elite agrária brasileira, articulada com o governo imperial, se preocupou em regulamentar a posse da terra no país. A sua principal característica foi a de estabelecer que, a partir da promulgação da lei, a posse da terra se daria pela compra. Esse aspecto da lei visava a introduzir duas características do capitalismo no Brasil: a terra como mercadoria e, em médio prazo, a força de trabalho assalariada.

Como a forma de aquisição de terras passou a ser a compra, a lei cumpriu o papel pensado pela elite agrária, de limitar o acesso à terra principalmente aos escravos, que, a partir das leis abolicionistas de 1850 em diante, passavam a adquirir gradativamente a alforria, e principalmente no caso da abolição, que acabou ocorrendo em 1888. Assim, ficou assegurada a manutenção da estrutura agrária brasileira com base na grande propriedade e na exploração de grande número de trabalhadores, cujo objetivo principal é a monocultura de exportação, a chamada *plantation*. Se o advento do capitalismo impunha o fim da escravidão, a Lei de Terras garantiu a continuidade do latifúndio e a de um exército de despossuídos para servir de força de trabalho barata.

Os primórdios da República são marcados por vários conflitos envolvendo a posse da terra. A Guerra de Canudos e o Contestado são exemplos característicos de conflitos agrários em que grandes contingentes de pobres despossuídos se organizam tendo como objetivo principal a reivindicação a terra. Nos dois casos, o poder constituído articulou-se com a elite e até com a Igreja Católica, já que havia também questões religiosas, e juntos aniquilaram os movimentos, fazendo prevalecer o poder do latifúndio.

Tanto os índios expulsos dos seus territórios quanto os escravos alforriados a partir de 1888 eram brasileiros sem trabalho e sem-terra, abandonados à sua própria sorte, bem como milhares de sertanejos expulsos de seus territórios pelos madeireiros e agro fazendeiros, que utilizam de “capangas” armados em nome do “progresso”.

A luta pela terra no Brasil é longa, iniciada com força com as “ligas camponesas”.

As **Ligas Camponesas** foram um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil iniciado na década de 1950, que teve como principal figura incentivadora o advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) **Francisco Julião** (1915-1999). As Ligas Camponesas organizaram milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros ou arrendatários, principalmente no Nordeste brasileiro, utilizando o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra” contra a secular estrutura latifundiária no Brasil.

O contexto de surgimento das Ligas Camponesas foi o processo de industrialização incentivado durante o governo JK, na década de 1950, pois a intensificação da mecanização da produção agrícola produziu **desemprego e redução de salários**, aumentando a insatisfação social das populações pobres da **zona rural nordestina**. (PINTO, 2018).

Com a implantação da Ditadura Militar no Brasil em 1964, as lutas pela Reforma Agrária ficaram cada vez mais difíceis, pois seus líderes foram perseguidos e presos pelo Regime. Surge, nesse contexto, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que busca criar uma luta constante pela reforma agrária.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão “Educação do Campo” é relativamente nova: foi somente a partir da organização da luta pela distribuição igualitária da terra que se manifestaram preocupações acerca desse tema. Apenas em 2008 temos uma definição oficial, a partir da resolução CNB/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, art. 1º).

Porém, durante muitos anos, a educação destinada aos pequenos agricultores era um modelo fundamentado em um condicionamento comportamental de obedecer ao dono da terra. Na maioria das vezes, a família trabalhava uma educação punitiva que não discutia e não permitia uma reflexão acerca da estrutura fundiária nacional que privilegia a grande propriedade em detrimento da pequena propriedade.

O princípio da igualdade formal, previsto no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, diz respeito à igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito.

Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso país. Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Sofremos ainda com a exclusão absoluta do acesso ao conhecimento.

O MST E A PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA DO CAMPO

A Educação no Brasil sempre foi para poucos. Durante muito tempo, no Brasil colonial, não existiam escolas para atender à população. Quem possuía condições recorria às Escolas de Confissão ligadas à Igreja Católica, ou enviava os filhos para Portugal. Aos pobres, restavam o duro trabalho, a obediência e a exploração dos fazendeiros. Com o Império, não foi muito diferente, com poucas iniciativas de escolas para atender aos brasileiros, e, mesmo assim, concentradas nas cidades. Com uma população essencialmente vivendo no campo, os mais pobres eram abandonados à própria sorte.

Com a Proclamação da República, certa preocupação com princípios republicanos e com a laicidade do Estado, e com a ascensão de certa burguesia no Brasil, as escolas públicas, principalmente a partir dos anos de 1930, experimentaram um surto de crescimento, inclusive

chegando ao campo. Porém, era um modelo de educação autoritária e que propunha uma alienação dos estudantes, preparando-os como mão de obra “dócil” para trabalhar nas fazendas dos latifundiários ou migrar para as cidades e trabalhar na incipiente indústria brasileira.

De acordo com Gadotti (1983), nos anos seguintes a educação no Brasil seguiu a concepção tecnoburocrática, impondo-se regras e normas e autoridade, a razão em contraponto à criatividade e à liberdade. A tecnocracia é uma forma de organização da sociedade subentendida quando se fala em planejamento, modernização, racionalização do trabalho. Os tecnocratas admitem a existência do conflito, as contradições, mas para eles esse é um defeito técnico: é preciso camuflar, não o revelar, restabelecer a harmonia. Ou seja: a escola deve assumir um papel de agente de controle do Estado, defensor dos interesses do Estado e não defensor dos interesses da população.

A Educação do Campo é um termo relativamente novo, mas a concepção que ele apresenta é de um movimento de contradições sociais marcantes, de disputas, de embates entre dominados e dominadores, de uma educação que propõe a construção de mudanças e a afirmação de novos paradigmas. Ou seja: propõe pensar em uma educação em movimento, imaterial, que permita aos seus agentes transformar o meio em que vivem, refletir sua ação, repensar os embates do campo, modificar o panorama exploratório existente e não o perpetuar.

Conforme Caldart (2008), a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma

agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Esse modelo de educação para o campo, emancipatória e dialética, que melhor combate as pressões e intimidações, a lavagem cerebral, o controle ideológico, que promove uma liberdade e produz uma pedagogia que reforça a luta pela diminuição das desigualdades é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra, reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2018).

Ao longo dos seus trinta anos de lutas do MST, conforme o *site* do Movimento, já foram construídas mais de 2 mil escolas em acampamentos e assentamentos. Em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos foram alfabetizados; cerca de 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país.

Conforme o material disponibilizado para leitura no Moodle, a pedagogia aplicada pelo MST permite uma maior compreensão das necessidades daquela comunidade e através de uma luta constante e necessária que permite a construção de um conhecimento útil e prático, combatendo o latifúndio do conhecimento improdutivo. Esse modelo permite oportunidades de saberes que talvez em uma educação formal nunca teriam espaço, em detrimento de matérias sem sentido para essas comunidades e que não auxiliariam na transformação de sua realidade, o que, a meu ver, é o verdadeiro sentido da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo necessita aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias, respeitar a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. Nesse aspecto, o MST realiza de forma eficiente um projeto popular, situando a educação como um espaço de constante luta, superando as dificuldades e obstáculos que surgem na luta pela terra e principalmente pela dignidade em um país que valoriza mais o grande latifúndio e a propriedade privada em detrimento do pequeno agricultor e das pessoas.

Portanto, é necessário seguir uma educação emancipatória e libertária, que permita cada vez mais combater as desigualdades e os preconceitos da nossa sociedade. Somente com uma pedagogia do Ser e não do Ter reuniremos condições de diminuir a pobreza de um país rico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. 67 p. (Por uma educação básica do campo, 2).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. Cinco séculos de um país em construção. São Paulo: Leya, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: Incra-MDA, 2008. p. 67-86. (NEAD Especial, 10).

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Marcavizual: Tomo Editorial, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Educação*. MST, 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PINTO, Tales dos Santos. *As ligas camponesas*. Mundo Educação, 2018. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/as-ligas-camponesas.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi. Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico, *REGAE – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, UFSM, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 99-106, jul./dez. 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. 109 p. (NEAD Especial, 10).

Escritas de si: relatos de pobreza e resistência em uma turma do EJA

Zenilda da Rosa Moraes³⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência educativa com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando ao conhecimento de suas realidades através de suas Memórias Literárias trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, entrelaçando esta experiência à temática do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRGS), bem como compreender que o contexto no qual a maioria

³⁶ Aluna concluinte do curso EPDS – Polo de Novo Hamburgo.

destes educandos estava inserida implicava pobreza e desigualdade social. Com isso, buscou-se uma metodologia pedagógica que proporcionasse conhecer melhor suas realidades através das experiências vivenciadas, entendendo que a pobreza e as desigualdades sociais estão cada vez mais presentes nesse contexto. Nesta perspectiva, para embasar o trabalho, alguns teóricos o norteiam, como Freire (2002, 2004), Arroyo (2005), Bauman (2001, 2009). Em seguida, trago a descrição de como aconteceram as ações, iniciando por alguns relatos dos alunos das Totalidades 5 e 6 (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) de uma escola estadual do Município de Canoas. Por fim, será relatado o que a experiência me possibilitou e como esta modalidade de ensino abrange uma camada da sociedade que busca, através da educação, quebrar alguns paradigmas próprios de suas vivências. Espero que este relato/experiência seja relevante para que mais educadores possam trabalhar com a temática da pobreza e desigualdade social no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

É notório que a educação pública no Brasil agrega alunos de vários níveis sociais. Todavia, há uma camada da sociedade que busca mudar sua realidade de pobreza e desigualdade social. Para isso, retorna aos estudos como forma de quebrar esses paradigmas. Assim, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parcela significativa quando se trata dessas desigualdades, pois seus estudos foram interrompidos, na

maioria das vezes, por falta de recursos financeiros e oportunidades. Infelizmente, mais tarde, para alguns alunos, esse contexto de pobreza e desigualdade ainda não se mostra alterado.

Nesse sentido, visando retratar este assunto de maneira realista, ou seja, através do relato de histórias por parte das experiências vividas através das Memórias Literárias desses alunos, trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, como também necessitando compreender os conflitos, necessidades, anseios que envolvem esse contexto educacional, e por ser uma temática pertinente ao curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRGS), o presente trabalho foi desenvolvido e consiste num relato de experiência, com uma turma de Ensino Fundamental, na modalidade EJA – etapas 5 e 6 (8º e 9º anos), equivalentes ao 7º ano e 8ª série –, localizada numa escola estadual de Ensino Fundamental no município de Canoas (RS). As aulas ocorreram em novembro/dezembro de 2017. Grande parte dos alunos é de comunidades carentes; suas idades variam entre 15 e 70 anos. Desse modo, para nortear o trabalho, alguns autores significativos para esta temática foram abordados, tais como Miguel Arroyo, Paulo Freire, entre outros.

Para concluir a experiência educativa, levei em conta o que o trabalho acrescentou na minha vida tanto profissional quanto pessoal e como este trabalho contribuiu para buscar conhecimento e aprimorar ações pedagógicas que favorecessem trabalhar com assuntos, tão relevantes no contexto educacional, que por algumas vezes ficam longe das salas de aula.

Pensando na temática da Educação, Pobreza e Desigualdade Social, espero que este relato sirva de inspiração para que novos olhares sejam dados ao público da EJA, tão esquecido e tão sedento de mudar as mazelas sociais em que estão inseridos. Essa mudança poderá ocorrer por meio de uma educação inclusiva que seja voltada aos problemas educacionais e não apenas preocupada em trabalhar conteúdos descontextualizados.

EJA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos não é tarefa fácil, pois consiste num público diversificado, que na sua maioria enfrenta a desigualdade social e busca o reconhecimento e a valorização através da educação. Segundo Arroyo (2005, p. 29), os sujeitos da EJA “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, e seu “nome genérico [...] oculta essas identidades coletivas”.

Partindo-se desses pressupostos, nós professores temos a difícil missão de entender esse público e trabalhar da melhor maneira possível, num curto espaço de tempo, porque esse público já perdeu tempo demais fora do contexto escolar. Como diz Bauman (2009):

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até

então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como uma cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas e melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto foram no passado. Para apresentar em público um novo eu e admirá-lo no espelho e nos olhos dos outros, é preciso tirar o velho das vistas, nossas e de outras pessoas, e possivelmente também da memória, nossa e delas. Ocupados com a auto definição e a autoafirmação, nós praticamos a destruição criativa diariamente. (BAUMAN, 2009, p. 99-100).

Partindo desses pressupostos, os alunos necessitam redescobrir-se através de novas oportunidades. É nesse sentido que apostam na inclusão escolar, nas novas oportunidades e na autoafirmação de suas vidas.

Segundo Arroyo (2005, p. 42), “os jovens e adultos que voltam ao estudo sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”. Assim, conhecer a história de vida dos alunos, a diversidade de seus contextos, é de suma importância, pois humaniza o ensino.

Pensando sobre isso, o relato de experiências através das Memórias Literárias é uma ferramenta que possibilitou o reconhecimento dos sujeitos e as necessidades educacionais a serem trabalhadas dentro do conteúdo de Língua Portuguesa, mostrando, com isso, na prática que o aluno

é autor da sua aprendizagem, ou seja, não recebe conteúdos prontos: ele é partícipe da sua aprendizagem, como critica Freire (2004) na “educação bancária”, em que o aluno é apenas um depósito de conteúdos.

Freire acredita que a troca de experiências na educação, principalmente na EJA, é algo enriquecedor, pois onde há o diálogo, a educação se torna humanizada e não autoritária. Para Freire (2004, p. 68), “[...] a educação problematizadora coloca desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica [...]”.

Ainda sobre esse viés, uma prática libertadora requer que o:

[...] acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; [...] de si mesmos e do mundo. (FREIRE, 2004, p. 86).

Desse modo, ambos os envolvidos, ou seja, educador e educandos, poderão buscar soluções para, através do diálogo, tornar a aprendizagem significativa.

Consequentemente, pensando na vulnerabilidade dos alunos, no seu conhecimento de mundo e na riqueza que há por trás de rostos por algumas vezes cansados, pois a modalidade é oferecida à noite, e por notar que muitos alunos por vezes não se alimentam adequadamente, pois saem de seus empregos e vão direto à escola, muitas vezes sem dinheiro sequer para retornar para suas casas, juntando a curiosidade em saber seus contextos de vida e a riqueza dessas vivências que estão escondidas.

didadas nas histórias inquietantes e mentes reprimidas por vergonha de relatar suas experiências, por vezes trágicas, tristes, imaginei que não seria fácil trabalhar com os relatos. Porém, para minha surpresa, poucos alunos não fizeram o trabalho: dos vinte alunos, apenas dois, por serem alunos de inclusão.

O trabalho foi desenvolvido aos poucos, a maior parte em sala de aula e outra em casa (onde arrumavam as correções). A maioria escreveu em suas horas vagas, o que causou admiração, pois, no pouco tempo que lhes restava livre, preocuparam-se em fazer seus relatos. No total, foram 40 dias para a entrega do trabalho final.

Após a entrega dos alunos, o tempo que havia livre era utilizado para a leitura das histórias. Por vezes a mesma era tão intensa que, ao retornar de Canoas a Sapucaia (de trem), eu passava da estação.

Como eu suspeitara, as histórias eram carregadas de sofrimento, pobreza, envolvimento com drogas, pedido de esmolas – enfim, situações de vulnerabilidade social. Entretanto, também estava presente a vontade de mudar suas vidas, de sair do lugar a que muitos acreditavam não pertencer.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Refletindo sobre o poema “Os ninguéns”, de Eduardo Galeano, que mostra semelhança aos relatos que serão expostos, faço uma analogia com as suas vidas descritas em um pedaço de papel como se fossem poemas, porém de forma triste e realista.

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(GALEANO, 2015, p. 71).

Nesse contexto, alguns relatos foram retratados de maneira resumida somente para demonstrar as dificuldades por que os alunos passaram, mesmo assim buscando superar os obstáculos, como demonstram as sínteses dessas histórias.

Desse modo, a primeira história que foi lida era de uma aluna que será chamada de aluna A, para preservar seu anonimato, pois ela fora abusada durante anos pelo próprio pai e sofreu maus-tratos por alguns companheiros ao longo da vida. Aluna A relatou que sofreu abuso sexual, primeiro do pai que a abusava quando tinha apenas oito anos de idade e depois pelo namorado da mãe. Após anos de abusos, viveu pelas ruas, usou drogas, teve vários relacionamentos, apanhava, sofreu um aborto após ser chutada na barriga pelo companheiro. É uma história tão emocionante que seria impossível não ficar com os olhos marejados de lágrimas. Resumindo, ela termina seu relato dizendo que estava felicíssima por estar recomeçando sua história longe do passado e superando obstáculos, pois havia montado um *trailer* e retornou aos estudos buscando dignidade para criar seus filhos.

A história seguinte é do aluno B. Ele é natural de Fortaleza e faz dois anos que veio para a cidade de Canoas em busca de uma vida melhor, pois onde vivia não tinha trabalho e chegou a pedir esmola para ajudar a mãe a comprar comida e sustentar seus irmãos. Ele iniciou os estudos na etapa 1 da EJA, pois não era alfabetizado. Estava muito feliz por ter passado por duas etapas e ter a oportunidade de aprender a ler e escrever. Contou também que trabalhava muito e havia comprado uma casinha, uma moto para ir ao trabalho e estava recomeçando a vida com mais respeito. No entanto, ainda teria que trabalhar muito, pois enviava dinheiro para a mãe e seus irmãos em Fortaleza. Relatou que algumas vezes não conseguia chegar no horário porque trabalhava até mais tarde e, por isso, tinha algumas faltas.

Outra história que se destacou foi a da aluna C. Ela relatou que foi criada pelos padrinhos. Depois que eles morreram, passou muito trabalho, pois começou a trabalhar cedo. Seus pais eram muito humildes. Atualmente, aos 55 anos, retornou aos estudos para melhorar de vida. Também faz um curso de Telemarketing. Pretende trabalhar nessa área, salientando que quer deixar de ser faxineira.

Outro relato: do aluno D, que infelizmente largou os estudos porque tinha que ajudar seus pais a sustentar sua família e retornou aos 50 anos para a sala de aula, pois necessitava melhorar o salário e buscava uma promoção na empresa. Era de família humilde, com muitos filhos e gostaria de dar uma vida melhor à família.

Mais um relato surpreendente foi o da aluna E. De família pobre, ela não teve condições de estudar enquanto jovem, pois precisava ajudar a família. Fazia faxina e queria mudar de emprego, pois adoraria trabalhar num escritório. Em seu relato, mostrou a necessidade de conseguir comprar uma boneca que não pôde ter na infância. Mesmo tendo quase 50 anos, ainda se imaginava com a boneca nos braços e relatou que estava quase conseguindo comprá-la.

Aluna F: casou-se aos 14 anos para sair de casa, ou seja, da pobreza. Porém, o marido era traficante. Ela não aguentou a vida difícil em que se encontrava. Com 16 anos, precisa terminar o fundamental para buscar os objetivos, que é ser técnica em enfermagem.

Aluno G: com 18 anos, retrata o envolvimento com o tráfico e com o crime organizado. Após levar um tiro, resolveu mudar de vida e busca mudar a sua realidade com os estudos.

Ao longo de vários dias, minha vida foi marcada pela leitura desses relatos, pois, embora tivesse outras atribuições, meu tempo fora dividido entre meus outros afazeres enquanto professora e a leitura dos relatos. Confesso que, nos dias em que parei para ler, emoção e solidariedade foram palavras que fizeram parte dos meus dias.

A cada leitura que realizava, meu coração enchia-se de uma mistura de sentimentos, pois não sabia se chorava ou se ficava feliz por vê-los superar tantos empecilhos ao longo de suas trajetórias. Dias haviam passado e o objetivo principal dos trabalhos era conhecer os alunos para poder planejar aulas que fossem compatíveis com seus conhecimentos, pois como relata Freire (2002, p. 52): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Dentro dessa concepção, não se pode trabalhar essa modalidade de ensino sem conhecer os alunos, sem conhecer suas vivências e experiências. Com o passar dos dias, percebi quão ricas eram suas histórias e que minha experiência não poderia ficar apenas dentro das paredes da sala de aula, pois segundo Freire (2002, p. 32) “[n]ão há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Por isso, espero que esta experiência sirva de embasamento para outras experiências, por tratar-se de uma temática tão pertinente nos contextos educacionais, que lidam com pobreza e desigualdade social.

EDUCAÇÃO COMO SALVAÇÃO DAS MAZELAS SOCIAIS

Percebi que as histórias relatadas demonstraram a fragilidade emocional em que alguns alunos se encontravam. Todavia, é unânime a vontade deles de sair da zona de comodismo e mudar a realidade que se encontravam. Nesse sentido, há uma perspectiva a ser alcançada. O que os mantém na escola, apesar das dificuldades, é a esperança de quebrar as barreiras impostas pela pobreza, que alguns encontram há muitas gerações.

Apesar da desigualdade social e da pobreza, na maioria dos casos, percebi que queriam mudar suas vidas e viam na educação a “salvação”, pois acreditam que nos estudos está a chance de sair da realidade em que vivem. Nesse sentido, para muitos, retornar à escola é uma dívida que necessitam pagar. Através da conclusão dos estudos, acreditam que haverá uma chance de mudar a vida, muitas vezes sofrida. O sonho de prosseguir os estudos é para muitos a única maneira de não sucumbir às mazelas em que se encontram, pois a pobreza os empurra para um caminho sem volta, como, por exemplo, o tráfico de drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ler os relatos e refletir sobre as temáticas do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, percebi na prática a importância que a escola tem na vida desses indivíduos, pois a educação está atrelada a um valor positivo, sendo para muitos a única salvação para retirá-los do

contexto no qual estão inseridos. Nesse aspecto, percebi que, enquanto professora, tinha a tarefa de ir além de um simples profissional. Todavia, necessitava ser, depois de ler toda aquela riqueza em forma de narrativas, uma mediadora que buscasse aumentar a autoestima desses alunos que confiaram em mim para reescreverem suas histórias.

Por vezes, pensei que talvez os relatos fossem um pedido de ajuda, que eu necessitava ir além da tarefa à qual estava determinada. Por dias, aquelas histórias vinham à minha mente e eu não sabia o que fazer com elas. Porém, com a autorização dos mesmos, pensei em verificarmos a possibilidade de escrevermos um livro. A ideia do livro, infelizmente, não foi possível porque o tempo foi curto, já que é medido em semestres e a maioria dos alunos saíram da escola porque terminaram essa etapa de suas vidas.

Contudo, ficou a riquíssima experiência que me fortaleceu ainda mais enquanto profissional da área da educação, além da certeza de que trabalhar com esse público é, sem dúvida, enriquecedor. Tudo isso tornou-me uma profissional mais humanizada, que visa lutar por uma educação pública de qualidade. Acredito que, enquanto docentes, podemos ter um olhar voltado às desigualdades e humanizar a educação, não sermos apenas profissionais que tratam os alunos como depósitos de conteúdos.

Segundo Freire: “[...] não é falando [...] de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [...]” (2002, p. 127).

Dessa maneira, enquanto profissionais, temos o dever moral e ético de ouvir nossos alunos, pois eles devem ser partícipes do seu processo de aprendizagem. Devemos conhecê-los, ouvir seus anseios, suas lutas, suas expectativas diante da vida, pois acredito que desse modo construiremos uma educação inclusiva, participativa, interativa, que fará diferença na vida de nossos alunos, que proporcionará aos mesmos esperança no futuro.

Desse modo, percebi nos relatos que a maioria buscava através da educação sair da zona de marginalidade em que a sociedade os colocava, pois sentiam na pele os rótulos negativos que sangravam nas suas histórias.

No entanto, ao encontrar identificação com a maioria dos colegas, não se sentiam excluídos. Dessa maneira, a interação, os colegas, os professores, a escola para muitos é vista como a porta que se abre para uma realidade melhor.

Por isso, constatei que nós professores podemos mudar a realidade da vida de alguns alunos e que a educação é uma luz no fim do túnel, apesar da falta de interesse das esferas políticas em compreender que investir em educação é o caminho para diminuir as desigualdades sociais.

Refletindo sobre tudo o que vivenciei até agora, coloquei-me no lugar dos alunos, reapsei um passado de pobreza e dificuldades financeiras e me identifiquei com algumas histórias porque também cursei essa modalidade de ensino. Porém, assim como alguns educandos, só que de um lado oposto, ou seja, atualmente como educadora, compreendi (assim como eles) que o conhecimento é a chave que abrirá as portas das oportunidades.

Concluo este relato com o pensamento de Freire (2004, p. 25): “[q]uem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Essa citação define esta inesquecível experiência, pois somos vencedores (eu e meus alunos) dentro de uma sociedade de pobreza e desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015. 272 p. (L&PM Pocket).

Evasão escolar de crianças e adolescentes em situação de pobreza: uma visão crítica

Renata Muriel Lima Oliveira³⁷

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal tecer algumas reflexões sobre a situação de evasão escolar de crianças e adolescentes que se encontram em situação de pobreza. Diversos concei-

³⁷ Aluna do curso EPDS no Polo de Novo Hamburgo.

tos e preconceitos enraizados entre educadores, famílias e sociedade podem influenciar no afastamento de muitos educandos do ambiente escolar. Também a falta de investimentos em formação continuada para os professores, material didático, estrutura física e programas de apoio para essas famílias são fatores que colaboram para o abandono de inúmeros alunos no sistema de ensino. Os mais atingidos são aqueles que pertencem a grupos excluídos pela sociedade: os pobres, negros, índios, de movimentos dos trabalhadores sem-terra (MST), de zonas rurais ou de difícil acesso – grupos com históricos de lutas pela concretude efetiva de seus direitos, não somente na área da educação.

Palavras-chave: Evasão escolar. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

Ao ter a oportunidade de participar do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pude fazer importantes reflexões e desconstruir ideias, conceitos e preconceitos em relação aos alunos pertencentes a comunidades pobres e/ou excluídas, suas famílias e realidades. Para o docente, a formação continuada se faz necessária para que não reproduzamos um ensino padrão, em massa, excludente, elitizado, como o que muitos de nós recebemos.

Ao buscar embasamento teórico, reflexões e postura crítica, pode-se chegar a múltiplos fatores que contribuem para essa terrível realidade em que se encontram principalmente os oriundos de famílias carentes. A carência refere-se a muitos itens como alimentação, mo-

radia digna, saneamento básico, acesso ao lazer, respeito à manifestação livre de sua cultura e crenças etc. As desigualdades sociais, falta de renda familiar, escolas não acessíveis às realidades dos alunos e má preparação dos docentes para trabalhar com a diversidade são alguns dos empecilhos que fazem com que nossas crianças e jovens sejam afastados das escolas, o que dificilmente é por sua escolha. Conforme material trabalhado no curso citado, no Módulo 3, “Infâncias e juventudes em vivências de pobreza”:

As condições de vida das crianças e dos(as) jovens pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade. O que podemos observar é que inúmeras crianças e jovens de origem popular vivem hoje nos “limites da sobrevivência”, colocando em descoberto a grave desigualdade social presente em nossa sociedade. (LEITE, 2013, p. 13).

Os alunos que se encontram nessa situação social, de discriminação dentro e fora dos muros escolares, são conduzidos em algum momento de suas vidas à evasão escolar. É incorreto afirmar que foi por opção do aluno e/ou de sua família, simplesmente. As famílias pobres ainda veem a escola como um lugar que seus filhos devam frequentar, com a esperança de serem sujeitos com mais oportunidades. Infelizmente, a própria escola e o sistema educacional acabam por afastá-los, culpando as famílias e realidades em que se encontram esses alunos, como se o fato de ser pobre, negro, índio, significasse a não valorização da educação ou que esses têm menos condições cognitivas de acompanhar as aulas e

desenvolver aprendizados. Justificam, entre outros itens, que a pobreza e a falta de estrutura são os principais responsáveis pela evasão escolar. Porém, conforme Patto:

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas consequências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais. (PATTO, 1992, p. 112).

A precariedade em que se encontram essas famílias também faz com que seja necessária uma complementação de renda para que se possa garantir um mínimo de qualidade de vida e sobrevivência. São negligenciadas pelos governantes e sociedade, que não criam políticas públicas que possam auxiliar de maneira completa as necessidades dessa população. Muitas medidas são compostas de soluções momentâneas, para suprir algo do momento, e não para construir uma independência do sistema. Isso leva as crianças e adolescentes ao trabalho em tenra idade e, conseqüentemente, à evasão escolar. Assim, o conjunto que leva ao abandono do ensino é vasto, não podendo ser simplificado como uma vontade de alguém, principalmente do aluno e sua família. No texto “Uma escola que acolha a diversidade”, trabalhado ainda no Módulo 3 do referido curso, é citado que:

Ao entrarem na escola, depois de um processo intenso de luta por esse direito, crianças e jovens dos coletivos feitos desiguais encontram um ambiente totalmente distinto do seu e não se identificam com as lógicas, as normas, as estru-

turas que orientam a vida escolar. Também não são reconhecidos(as) como sujeitos que têm uma cultura a ser socializada. (LEITE, 2013, p. 18).

O sistema de ensino ainda precisa aprender a trabalhar com a diversidade, com o sujeito como alguém único, com necessidades diferentes uns dos outros. A sala de aula é composta por variadas realidades e histórias de vida. Se não houver um projeto escolar que saiba lidar com essa pluralidade, nem todos os alunos serão beneficiados, principalmente os mais pobres, que já são privados de tantas coisas.

Levando a pobreza ao seu extremo, encontram-se ainda as crianças e adolescentes em situações de rua, quando não somente o acesso à escola lhes é negado. Muitos, além de auxiliar na complementação da renda familiar, não têm um ambiente saudável para retornar. Essa outra realidade deixa evidente que a escola não está preparada para as necessidades de nossos menores, pois muitos nem chegam a ter acesso a ela. Quando têm, são rejeitados e discretamente colocados para fora da escola, fazendo-os acreditar que fizeram essa escolha. Pensando nesses, podemos observar o quanto o ensino é distante de muitos e quanto ainda faltam políticas públicas para que a igualdade de oportunidades chegue a todos. Não são ofertadas as mínimas condições para essas crianças e adolescentes acompanharem uma sala de aula, dificultando sua inserção na sociedade.

EVASÃO ESCOLAR

Os sujeitos são diferentes em seus valores, costumes, saberes, histórias de vida. Partindo desse princípio, a instituição escolar precisa saber trabalhar com essa diversidade. Não se pode crer que o aluno chega na escola sem nenhum conhecimento prévio. No momento em que colocamos todos os alunos num currículo único, avaliando-os da mesma forma e exigindo-lhes os mesmos saberes, estamos contribuindo para o seu fracasso escolar.

É preciso conhecer o aluno, sua família, o que faz nas horas em que não está na escola, o que deseja para sua vida. Ao mesmo tempo em que a escola pode ser prazerosa, pode ser também uma tortura e quebra de esperanças para muitas crianças e adolescentes, como para seus familiares. Existe falta de investimentos públicos no ensino, mas também não se pode apenas culpar o sistema sem refletirmos de modo crítico e honesto sobre nossa atuação como profissionais da área da educação. Em muitas situações, os docentes contribuem para que um aluno desista da escola.

Optar por não frequentar uma instituição de ensino não é prática comum das famílias, mesmo das mais pobres e com menor grau de instrução. Matricular seus filhos é a esperança de um futuro melhor e de uma mudança da realidade. Mesmo aquelas famílias que residem longe das escolas procuram organizar-se para que seus filhos não percam aula. Um dos motivos que dificulta essa permanência é a relação primária que a família e escola estabelecem. Não raro os familiares são chamados à escola para escutarem queixas e receberem resultados negativos de

seus filhos, como a reprovação escolar. Poucos são os encontros para trazerem as famílias para um trabalho em conjunto com a escola. Patto novamente traz importantes reflexões ao mencionar que:

Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor. Tirar da escola uma criança que ‘vai bem’ não é a regra, o que contraria a versão do senso comum, segundo a qual a desvalorização da escola pelos pobres seria a principal causa da evasão escolar. (PATTO, 1992, p. 118).

O docente tem que saber sobre a realidade de seus educandos e procurar desenvolver um trabalho que faça sentido para a vida daquela comunidade escolar. Não se pode esperar que todos desenvolvam aprendizados da mesma forma e para o mesmo fim. Cada educando chega na escola repleto de conhecimentos extracurriculares que devem ser trazidos para a sala de aula. Quando não consideramos as potencialidades e avaliamos da mesma maneira todos os alunos, reprovações de ano letivo serão mais frequentes. Conforme o já citado texto “Uma escola que acolha a diversidade” (LEITE, 2013, p. 25): “[n]a realidade, o que fracassa é esse sistema escolar que impõe um mesmo modelo de racionalidade, próprio dos grupos que estão no poder, e depois cobra de sujeitos tão diversos o mesmo rendimento”. Coloca-se no aluno esse fracasso, como se ele sozinho não se esforçasse o suficiente para acompanhar o currículo escolar. Ou ainda: em sua família, que não o auxilia nas atividades da escola. São afirmações enganosas que mascaram a realidade que con-

duz à evasão escolar. Resume-se e coloca-se na pobreza a razão pela não continuidade dos alunos no sistema de ensino. Assim, retira-se da escola, dos poderes públicos e da sociedade esse fardo.

Essa formatação de escola é pouco acessível, prazerosa e convidativa aos nossos alunos pobres e suas famílias. Um ensino público de má qualidade, priorizando um ensino formal, com prédios precários e docentes pouco preparados desperta pouco desejo pela aprendizagem. Torna-se mais uma obrigação do que um direito a ser buscado.

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2005, p. 79).

O aluno que é reprovado várias vezes por não conseguir acompanhar a rotina escolar tem sua autoestima comprometida, não se sentindo capaz de aprender. Uma criança ou jovem pode ter muitas provações físicas, sociais e emocionais que dificultam sua chegada à escola e permanência nesta. Aquele que precisa deslocar-se por grandes distâncias ou que auxiliou no dia anterior sua família com atividades remuneratórias não conseguirá acompanhar uma aula tradicional, com memorização de conteúdos e que não veja um sentido prático para sua realidade social. Não pode ser comparado ao aluno que reside próximo à escola e/ou é conduzido pelos familiares, muitas vezes de carro. Se para permanecer na aula para muitos é difícil, sua chegada até esta também muitas vezes é um martírio. Consequentemente, pode vir a perder o interesse e não

entender o motivo de continuar naquele espaço que não está preparado para ele. Como frequentemente precisa auxiliar na renda familiar, entende que é mais vantajoso o trabalho do que a sala de aula.

A escola não pode igualar seus alunos num sistema de aprendizagem e avaliação únicos. Essa estrutura opressora, que pouco contribui para que os pobres consigam sair dessa situação, tem a escola como sua aliada. Não são feitos investimentos satisfatórios no ensino público, nos docentes, em materiais didáticos, em programas sociais, contribuindo assim para uma dependência do sistema governamental, das classes dominantes. Com isso, contribui-se também para o afastamento de crianças e adolescentes do sistema de ensino.

O convívio em sociedade, a busca pelo conhecimento, por melhores condições de sobrevivência são desejados pelo ser humano. Se a escola fosse um lugar que contribuísse para isso, dificilmente alguém não se esforçaria para permanecer estudando.

TRABALHO INFANTOJUVENIL

Famílias em situação de pobreza precisam encontrar alternativas para conseguirem atender suas necessidades primárias, como alimentação, moradia e vestimenta. São modos de organização que se diferenciam de uma família para outra. É muito comum terem empregos de maneira informal, necessitando assim do auxílio das crianças e adolescentes nesta tarefa, o que diminui ou exclui o tempo destes na escola.

Essa realidade atinge não somente famílias de centros urbanos, mas também de zonas rurais. Quando é época de plantio ou colheita, todos os componentes daquele grupo familiar precisam ajudar, e isso independe da idade. Mais trabalho é sinônimo de maior arrecadamento financeiro. As famílias mais carentes não podem deixar de realizar suas atividades, comprometendo a renda, para que os filhos possam ser assíduos na escola. Quando se é menor, acredita-se que a frequência escolar seja mais satisfatória. Mas quando entram na adolescência, muitas vezes com histórico de múltiplas reprovações, a evasão dá-se mais facilmente. Esses jovens já possuem um histórico escolar pouco positivo, o que os faz acreditar que deixar a escola e auxiliar na aquisição de renda seja a melhor alternativa.

Alguns programas governamentais, como o Bolsa Família, procuram auxiliar essas pessoas e incentivar que os menores de idade não deixem de frequentar a escola. Porém, isso não significa que esses alunos deixem de exercer alguma atividade remuneratória, apenas diminui seu tempo de trabalho. Conforme o texto de Cacciamali, Tatei e Batista, “Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar”:

[...] os programas aumentam as chances de as crianças pobres estudarem, mas não reduzem as chances de estarem ocupadas. Isso se dá porque, provavelmente, ocorre apenas uma alteração no tempo alocado entre estudo e trabalho, considerando que os benefícios pagos pelos programas são insuficientes para incentivar o abandono da ocupação. (CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010, p. 279).

Frequentemente, esses alunos chegam à sala de aula cansados, sem o material exigido pelos professores e ainda enfrentando um sistema educacional irreal para eles. Aos poucos, percebem que suas necessidades não são supridas por esse modelo de ensino, ficando cada vez mais clara a pouca eficácia e utilidade da escola para sua vida. Mesmo aqueles que estão inseridos em programas governamentais não têm suas necessidades básicas e de seus familiares completamente atendidos. Precisam auxiliar financeiramente em empregos informais e insalubres, dificultando sua permanência na escola.

Quando não é desenvolvido um currículo flexível, que se mostre interessante e útil para seus alunos, com um sistema de avaliação individual partindo do que o aluno avançou, estes acabam por enfrentar a reprovação por mais de uma vez, causando assim uma distorção idade-série. Um ensino com pouca qualidade não é atrativo para aqueles que têm outras necessidades, como a própria sobrevivência. A decisão nem sempre é a que gostariam, mas a mais necessária para aquele momento, para aquele grupo.

No mesmo texto de Cacciamali, Tatei e Batista, já mencionado, é citada essa situação e que comumente a família opta pelo trabalho infantil quando lhes falta renda, deixando a escola em segundo plano, mesmo que não por seu real desejo:

Entretanto, a população de baixa renda se vê obrigada a ingressar no mercado de trabalho precocemente, para complementar a renda familiar ou garantir sua própria sobrevivência, não raro alocando o tempo em detrimento dos estudos

e, conseqüentemente, deteriorando as suas oportunidades futuras de auferir renda mais elevada. (CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010, p. 271).

Essa situação mostra que muitas vezes não é a opção da família, mas uma necessidade daquele grupo, naquele instante. Assim começam a deixar as atividades escolares, pois, quanto mais trabalharem, mais renda terão. Por outro lado, quanto mais frequentes forem na escola, menor será seu tempo para obtenção de renda. É um sistema que induz à evasão escolar, praticamente empurrando para fora da escola os alunos pobres e de grupos excluídos pela sociedade, ainda muito jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade de oportunidades está longe do alcance de todos. Alunos que mais precisam da escola são cruelmente ignorados e excluídos das instituições de ensino. Poucos são os investimentos dos governos para a melhoria na qualidade do ensino e a garantia de acesso e permanência desses alunos. Os auxílios governamentais que se têm ativos no país são insuficientes ou pouco eficazes para contribuir qualitativamente com as famílias pobres e excluídas socialmente.

Falta de recursos materiais, escolas sem estrutura física e docentes pouco preparados e desmotivados pela sua não valorização profissional contribuem para um ensino de pouca qualidade a ser ofertado. São desenvolvidas aulas pouco condizentes com as necessidades dos alunos, fazendo-os perder o interesse por não entenderem como esse ensino

pode lhes ser útil e produtivo. A atual estrutura da escola precisa ser modificada, não pode ser engessada, sem perceber seu aluno como um ser com aprendizados e potencialidades.

A desistência dos estudos surge como uma alternativa para muitos estudantes, porém não é a opção realmente desejada pelos alunos e suas famílias. Essa “escolha” pode ser dolorosa, sofrida e carregada de traumas relacionados a seu histórico e vivências escolares. Se o jovem se sente valorizado, estimulado em um ambiente que perceba necessário para sua vida, tentará de muitas formas manter-se nesse espaço.

Dentro do ambiente escolar, são avaliados e trabalhados de um modo igualitário, não levando em consideração seus conhecimentos anteriores, histórico familiar e realidade social. Juntando a isso, têm-se situações em que muitos precisam auxiliar na aquisição de renda familiar, pois suas necessidades básicas não podem esperar. Conforme o material “Educação em Direitos Humanos: a educação para a diversidade e o compromisso com a transformação social”, também trabalhado no referido curso durante o Módulo 2:

Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de se constituírem agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva, sociopolítica. (MENDONÇA, 2013, p. 37).

As escolas, mesmo que muitas vezes sem estrutura adequada, devem assumir seu compromisso na formação cidadã, contribuindo na vida de seus alunos e de sua comunidade escolar. Sabe-se que os governos cada vez menos investem na educação pública, e muitos de nossos alunos estão repletos de precariedades e de serviços de pouca qualidade. Porém, isso não deve servir de obstáculo para lutarmos por condições dignas nas diversas áreas. A inserção na escola é um importante meio de convívio social, de interação e de formação não só de ensino curricular, mas de reflexões, ações e posicionamento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CACCIAMALI, Maria Cristina; TATEI, Fábio; BATISTA, Natália Ferreira. Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. *Revista de economia contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482010000200003. Acesso em: 23 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201>. Acesso em: 12 jul. 2018.

Experiências do cotidiano entrelaçadas à educação e ao benefício do Bolsa Família

Marta Letícia da Silva³⁸

RESUMO

O trabalho destaca elementos importantes que embasam a atual situação e relevância dos extremos da pobreza relacionados aos beneficiários do Bolsa Família, tendo em consideração que é um dos assun-

38 Aluna do curso EPDS na cidade de Novo Hamburgo.

tos mais norteadores e importantes do curso. Através do embasamento teórico, os objetivos de desenvolver o TCC é de que precisamos analisar alguns conceitos sobre o que é a pobreza e tudo o que parte dela, olhando sempre os dois polos: a riqueza e a pobreza. Pela escolha do relato de experiência, destaco os principais motivos por que busquei analisar o tema a ser abordado como forma de reflexão: de que maneiras ser ex-beneficiária do Programa Bolsa Família impacta meu modo de estar em sala de aula, enfrentando a temática da pobreza no currículo e no encontro com meus alunos em situação de vulnerabilidade? De que modo o acesso aos materiais disponibilizados ao longo do curso impactou essas minhas práticas? Assim, irei relatar as experiências que o tema proporcionou no decorrer das minhas descobertas e vivências na área de atuação.

Palavras-chave: Bolsa Família. Educação. Superação da pobreza.

INTRODUÇÃO

O primeiro passo no curso foi o de reconhecer que a pobreza e a desigualdade social existem. Através de muitas discussões, trocas de experiências, videoaulas e vivências, descobri que deve haver uma quebra de paradigma, e que não podemos estereotipar a pobreza, e, sim, conhecê-la, aprimorar o conhecimento sobre suas dimensões, da razão por que ela existe, existiu e vai continuar existindo.

O primeiro confronto que tive foi o de ter um outro olhar, observador, criterioso e não estigmatizante, de forma a não moralizar as questões da situação da pobreza. Nos módulos seguintes, cada assunto se interligava ao próximo e surgiram novos pensamentos e descobertas que me faziam lembrar de momentos importantes de minha vida.

Não foi fácil, pois, como temos valores e concepções enraizadas, nos confrontar com a realidade pode causar um conflito interior e esse nos levar a entender muitas situações a que fechamos os olhos ou simplesmente não conhecemos, fazendo com que acabemos tecendo discursos preconceituosos.

O que pode ser de maior relevância neste trabalho é verificar como e de que formas nós, profissionais da educação, podemos abordar essas questões com os alunos, pais e também a sociedade.

Muitas dessas questões pude compreender e, a partir delas, fazer grandes relações com os temas abordados. Percebi que, em muitas situações, soube me posicionar na linha de pensamento de alguns autores, e em outros momentos acabava me expressando de tal forma a estereotipar alguns conceitos.

Miguel Arroyo (2013) muito nos destacou que “as diretrizes curriculares nunca falam da vida”. Realmente, por esse mesmo motivo que venho, através do curso de aperfeiçoamento, buscar todas as informações que a nossa própria formação, como profissionais da educação, não nos proporciona.

Acerca de muitas informações, pude refletir que, para que a pobreza possa existir, deve também existir a riqueza. Assim como existe a extrema pobreza, também existe a extrema riqueza. Ambas têm realidades diferentes, mas dependem uma da outra para que possam de fato existir.

Posso destacar que, no Módulo 3, me deparei com muitas situações e exemplos de vida que, destacados nas reproduções, me fizeram refletir sobre as minhas experiências em sala de aula.

Desse mesmo módulo, destaco uma frase para ser pensada:

Nesse sentido, as interpretações sobre o que é ser criança e ser jovem são categorias socialmente produzidas, que adquirem significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (LEITE, 2013, p. 10).

O trecho destacado traz vários sentidos sobre muitas situações que presenciamos na escola. Quantos de nossos alunos vivem em contextos diferentes e que trazem essa bagagem consigo. Muitas vezes não conseguimos compreendê-los, mas mesmo assim realizamos uma análise de informações do que pode estar acontecendo.

ANALISANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Com base em toda essa reflexão sobre os conceitos que trazemos de nossas vivências e de nossa educação, uma situação que me chamou a atenção na escola em que trabalho foi a recuperação de guarda de um grupo de 3 irmãos (uma menina de 5 anos, uma de 8 e um menino de 12 anos), que moravam no abrigo e voltaram a morar com o pai biológico.

Em poucos meses, a vida de cada um deles mudou, de forma a trocarem sua rotina, as pessoas que os cercavam, a escola que frequentavam e o restabelecimento da confiança na reaproximação com o pai.

Então, o contexto histórico, social e cultural passa a sofrer algumas mudanças e adaptações, que são moldadas a todo instante, agora podendo sofrer alguns atos inesperados e esperados de mudanças, sentimentos e ações.

Como a família de irmãos já estava acostumada a viver de uma maneira, um dia passa a se tornar diferente. Na nova escola, todas essas relações de contextos refletem as mudanças que a família vai tendo. Surto e ataques da menina mais nova, agressões físicas e verbais com os colegas e professoras, não demonstrando sua afetividade, e, sim, de forma que acabamos presenciando, sem poder entender a real comunicação verbal, pois a mesma não conseguia se expressar verbalmente. A menina mais velha tem um jeito doce e meigo, demonstrando muita afetividade e carinho pelos professores preferidos, mas, quando sente ameaça de abandono, ou seja, quando a professora não consegue dar atenção especial a ela, a mesma entra em crise e se revolta. Passa a

manifestar rejeição pela professora que sempre tentou ajudá-la, mas não da maneira que a aluna gostaria que fosse. Assim também, o irmão acaba refletindo muita descarga de ódio e contrariedade com o pai, em casa, passando também a exibir surtos e ataques de violência. Por isso, não pôde frequentar a escola nesse período, não apresentando as condições necessárias.

Como será que essas crianças devem se sentir em relação ao abandono da mãe, do pai que não podia ficar antes, por questões de alcoolismo, e que agora ganhou a guarda para se reconciliar e criar seus filhos?

Eu, como professora, posso fazer um meio de campo, tornar o ambiente escolar um momento de acolhimento a essa família, apoiar nos momentos precisos, seja dando um abraço, atenção ou auxílio nas tarefas e estímulos para que possam ter o direito de aprender e interagir com o meio social. Claro, que seja da maneira específica de cada um.

Nós professores não iremos conseguir sem o apoio da equipe diretiva, orientadores e principalmente da família. A escola tem uma tarefa difícil para lidar, mas a ajuda não é impossível.

Fora essas questões, muitos dos colegas tentam entender o que está se passando com o outro. Muitos ficam apavorados, acham feio, pensam que é coisa de bebê, enfim.

Inúmeros assuntos podem ser citados pelos alunos, mas realmente de pouca compreensão nossa.

Acabei refletindo nesse ponto, através das leituras e do vídeo que me instigou muito a pensar e fazer um confronto com a realidade. No vídeo *Bilú e João* (2005), percebi que muitas famílias vivem na precariedade da extrema pobreza, na qual as crianças precisam trabalhar para

ajudar suas famílias, pois do contrário não sobrevivem, não têm o que comer. Abre-se um leque de conhecimentos que o mundo oferece, tanto quanto a maldade, oportunidades, gentilezas e culturas, conforme mostra o vídeo.

Acerca desse módulo, da primeira semana, “Os espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza” (LEITE, 2013), chamou-me atenção que muitas de nossas crianças vivem em realidades que muitas vezes não sabemos nem nos damos o trabalho de saber. Isso me fez pensar que nós, profissionais da educação, poderíamos investir mais em visitas socioantropológicas, para que de fato possamos ver a realidade de nossos alunos, o ambiente em que estão inseridos e o que ele tem a oferecer, para que nós possamos fazer parte de sua construção de conhecimentos e saberes. Assim, talvez possamos propor algo inovador, que lhes acalente os olhares para buscar um novo mundo, porque eles são nossa geração futura. Da mesma forma, também precisamos propor algo que os confronte com a realidade dos demais colegas e que haja uma troca de saberes.

Pesquisas nos apontam que cerca de 17 milhões de crianças e adolescentes estão cadastradas no Bolsa Família, e através desse programa, muitos de nossos alunos são auxiliados.

Nas atividades do curso, me deparei com essa informação em nossos debates de Fóruns:

O Programa Bolsa Família assume como inspiração política que o reconhecimento do direito à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo. (ARROYO, 2013, p. 14).

Vamos compreender melhor o que seria esse programa?

O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O Programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

No Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Os objetivos desse programa são:

- Combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional;
- Combater a pobreza e outras formas de privação das famílias;
- Promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social.

O alvo do Programa é constituído por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do Programa desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.

Para participar do Programa, é necessário que a família esteja inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, com seus dados atualizados há menos de 2 anos.

O cadastramento é um pré-requisito, não sendo um empecilho para a entrada imediata das famílias no Programa, nem para o recebimento do benefício. Mensalmente, o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social) seleciona de forma automatizada as famílias que serão incluídas para receber o benefício.

Muitas vezes o próprio programa que se concentra no CRAS (Centro Regional de Assistência Social) de cada bairro oferece palestras para esclarecer o que esse programa pode oferecer às famílias que necessitem de apoio. Dentre eles, está o acompanhamento que cada família poderá receber de assistentes sociais. Nessa questão, posso relatar a minha própria experiência de já ter sido auxiliada com esse grande benefício. Muitos momentos difíceis da minha vida puderam ter o aval do auxílio de assistentes sociais que me proporcionaram grandes oportunidades profissionais e de vida.

No decorrer do meu ensino fundamental nas escolas públicas, mesmo sendo beneficiária do Programa Bolsa Família, posso confessar que muito me constrangeu ser participante, pois nos deparamos com a realidade de família feliz, essas que os comerciais de televisão apresentam, mas que na realidade muitas famílias não são compostas por pai, mãe, vida estável, enfim. Mas, vindo de encontro com minha realidade de família, tinha a presença da mãe, tio e irmão. A mãe tinha suas especificidades e necessidades de auxílio. Como não tínhamos renda para

sobreviver, depois que minha avó faleceu, buscamos a assistência para que tivéssemos um meio que pudesse nos garantir, pelo menos, o alimento de cada dia.

Foi de muita valia ser auxiliada por esse benefício, ganhar um rancho por mês e poder pagar as contas de casa. Mesmo tendo apenas 11 anos de idade, já tive a responsabilidade de ver as reais necessidades que minha família tinha, mas por ser menor de idade não poderia trabalhar.

Meu tio, por sua vez, reciclava materiais para vender. Bolsa Família é que nos apoiava. Mas os constrangimentos batem em nossa porta e, como criança, sendo parte de uma sociedade na qual existem ricos e pobres, sempre almejei sair da pobreza com o intuito de poder ajudar os demais que ainda passam por isso.

Meus constrangimentos ocorriam porque muitos de nós éramos criticados por receber esse benefício. Então, procurava manter em segredo que era auxiliada, para não haver chacotas dos colegas. Quando meu tio precisava de auxílio para reciclar os materiais, a vergonha tomava conta, mas não deixava de auxiliá-lo. Se alguns de meus colegas passassem pela frente da minha casa, saía correndo para me esconder. Nesse episódio, revi novamente o vídeo *Bilú e João* (2005), dirigido por Kátia Lund. É a quarta parte do filme *All the invisible children* (2005), traduzido para o português como *Crianças invisíveis*, que conta com outras 6 partes. Cada uma delas é dirigida por um diretor diferente e retrata a realidade de crianças marginalizadas em diversas partes do mundo: China, Reino Unido, Brasil, Montenegro, Itália, Estados Unidos e Burkina Faso.

A assistente social muito me auxiliou e me deu coragem para suportar tudo o que passava ao longo da infância. Nunca poderei me esquecer que nos meus 15 anos ela pôde me proporcionar uma grande alegria. Através de doações, conseguiu tinta para que eu pudesse pintar meu quarto, um dia no salão de beleza, algumas fotos no estúdio e uma torta de presente.

Muitos da minha família teriam condições de ajudar, mas ninguém queria ter uma responsabilidade. Muitos vizinhos puderam ajudar minha família. Nos momentos em que meu tio ficou com câncer maligno no pulmão, meu irmão se afundou na drogadição e minha mãe, com seus problemas de saúde mental, que mais eu poderia lhe auxiliar do que ela a mim. Ela não tinha condições psíquicas. Mesmo com todas as dificuldades, as pessoas com condições bem mais elevadas do que nós puderam auxiliar nesses momentos, seja com uma corrida de carro para levar meu tio para o hospital, seja para emprestar dinheiro para que pudéssemos comprar algo de comer ou remédios.

Hoje, adulta, com família formada e profissional da educação, vejo que todo esse constrangimento e preocupação me impossibilitaram de ir além, de ajudar os demais, mesmo sendo criança. Como diz o ditado popular: “vergonha é roubar e não poder carregar”, vergonha é passar necessidade e não buscar auxílio para manter a família.

O programa vem ao encontro com a proteção da vida e, como diz Miguel Arroyo: “A POBREZA TAMBÉM É A FOME: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA DEFENDE A VIDA.”

Pesquisas apontam que cerca de 45% das crianças das escolas são pobres, e elas estão presentes em nossas salas de aula.

Uma das experiências do meu Magistério, que não posso esquecer, foi de quando a professora me solicitou um trabalho para elaborar com materiais recicláveis e eu utilizei grãos de feijão. Ela me disse: *não podemos utilizar alimentos para criar brinquedos. Muitos de nossos alunos não têm o que comer em casa e poderão se deparar com um brinquedo que é feito de alimento, sendo que muitas vezes eles não têm nem mesmo os grãos de feijão para comer.*

Depois dessa reflexão, me dei conta de que realmente devemos muitas vezes repensar o que estamos fazendo em sala de aula. Não podemos moralizá-los ou fazer estereótipos sobre a pobreza, ou até mesmo a riqueza.

Contudo, o que mais pude aprender foi ter esse olhar criterioso, pesquisar além, sair da comodidade de pensamentos enraizados, que muitas vezes são contraditórios à realidade em que muitos de nós vivemos.

Estudar sobre os benefícios que o Bolsa Família pode proporcionar me auxiliou e me capacitou a ter e buscar mais informações sobre o mesmo. Pude ver que meus alunos também passam por isso e, com a bagagem da vida, pude auxiliá-los da melhor forma, levá-los a compreender as diversas realidades que existem.

Quem de nós já não ouviu falar ou também já reproduziu ao longo dos dias a frase: *jogar alimento fora é um grande pecado, pois muitas e muitas crianças e famílias não têm o que comer, e muitos comem o que tem no lixo?*

Eu acho bem interessante fazer pequenas reflexões, colocá-los a pensar nas diversas formas de fome e mostrar vídeos que de fato possam lhes fazer ver a realidade e não somente refletir.

Diante de tudo o que pude aprender e ainda aprendo, não podemos deixar de buscar riquíssimos conhecimentos do mundo, das realidades, culturas e contextos históricos distintos.

Presenciar esses momentos só me faz crer que estamos nesse mundo para que possamos repassar nossos conhecimentos, que tudo não pode morrer conosco sem que possamos passar adiante tudo o que nos foi proporcionado.

Passamos por momentos difíceis, sim, mas esses são os que nos fazem fortalecer, ver que vale a pena lutar e insistir para que o mundo possa ser melhor, isso com nossas pequenas ações que poderão ser transformadoras.

Agradeço ao Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, que, mais uma vez, pode nos abrir caminhos e olhares para o nosso mundo, pela oportunidade de ter vivenciado momentos que nos tiram os olhares estigmatizantes.

Nossas concepções devem vir ao encontro da realidade, não para nos fecharmos a um mundo que nada sofre, em que tudo acontece e não pode ser revertido. Precisamos sentir e ver o que realmente acontece ao nosso redor. Devemos aprender que nem tudo é como a mídia prega. Nem tudo é um mar de rosas. Nossa vida não é um morango e, sim, difícil de ser vivida e confrontada. Muitas de nossas crianças sofrem, passam por muitas experiências e precisam de alguém que possa acreditar nelas, assim como um dia eu tive essa retribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso concluir que o tema abordado foi ao encontro de minha realidade e experiência como profissional da educação. Devo lembrar e ressaltar o quão importantes são nossas formações, assim como sempre devemos nos dispor a indagar, argumentar, articular hipóteses, nos confrontando com nós mesmos na relação com as pessoas que cercam nosso mundo.

Todas as questões me fizeram lembrar dos momentos que presenciamos no dia a dia. Penso que isso possa ser um precioso saber que adquirir. Porém, para que esse precioso saber possa brilhar cada vez mais, é preciso que ele seja visto, que ele seja lembrado e não esquecido. É preciso que esse curso não seja apenas um conhecimento adquirido pelo simples fazer, mas pelo ato de dar continuidade a tudo o que foi proposto e aprendido no decorrer desse precioso tempo.

Para que os relatos apontados sejam de relevância, é necessário que haja uma evolução do ser humano em relação aos seus conceitos e que, de fato, possam se tornar prazerosos todos os aprendizados adquiridos ao longo de sua trajetória; relatos de experiências. Digo isso porque sempre procurei escutar conselhos de pessoas mais experientes (seja de formação ou até mesmo pela idade, que gera mais práticas de experiências). Logo, de muitos relatos, acabo seguindo os exemplos dessas riquíssimas práticas para tornar a minha experiência mais enriquecedora. Estamos abertos a um mundo cheio de descobertas, mudanças, ações. São elas que nos fundamentam a um bom relato, seja do passado, presente ou futuro.

Minhas sinceras gratidões e a tudo que foi proporcionado pelo curso, colegas, autores importantíssimos e aos tutores que não desistiram de sempre estar nos motivando ao longo da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BILÚ e João. Direção: Katia Lund. [São Paulo], 2015. 1 curta-metragem (15 min), son., color. Parte 4 do filme “All the invisible children” (Itália/França, 2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9IpfZuCdq6s>. Acesso em: 8 mar. 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Não és de todos os filhos, pátria amada, mãe gentil!

Angela Maria da Costa de Abreu³⁹

RESUMO

O presente artigo enfoca, primeiramente, a questão do sistema capitalista, que vem agindo de forma avassaladora na sociedade brasileira. Diante desse contexto, ninguém é poupado e os adolescentes acabam sendo cooptados como mão de obra barata, para trabalhar em ateliês que existem em diferentes comunidades. Os donos desses locais aca-

³⁹ Professora Licenciada em História, Pós-Graduada em Mídias na Educação, Universidade Luterana do Brasil – Canoas, Rio Grande do Sul. E-mail: abreuhistoria@gmail.com.

bam se aproveitando da situação de extrema pobreza e necessidades desses grupos, obtendo, assim, um lucro certo e rentável. Sendo assim, essa matéria tem, por objetivo, fazer refletir sobre a questão do adolescente, que ajuda a colocar o alimento na mesa de sua casa e, muitas vezes, perde a oportunidade de ser inserido na sociedade de uma forma igualitária.

Palavras-chave: Trabalho. Adolescência. Fome. Desigualdade social. Pobreza.

INTRODUÇÃO

Ao ser implantado no mundo, o capitalismo trouxe, em seu âmago, a loucura insana pela aquisição de bens, os quais nem sempre são necessários. Com o passar dos tempos, a propaganda, através dos veículos de comunicação, veio a fazer com que pessoas de algumas classes sociais, nas mais diferentes partes do globo terrestre, resolvessem trabalhar buscando sempre mais e mais bens materiais. Infelizmente, para outras, a questão vai bem além da aquisição material, em uma busca ávida e importantíssima por sua sobrevivência: o seu ganha-pão, a sua alimentação diária e a de sua família.

Nesta sociedade capitalista em que vivemos, a desigualdade social é gritante. Enquanto há pessoas que degustam caviar, outras mexem nas latas de lixo, para pegar os restos de alimentos que alguém ali deixou, que não quis mais. É o lixo que vira luxo para alguém que não o tem.

Como gente, nem todos conseguem viver com a dignidade que deveria ser um direito de todos. Temos uma Constituição que, em sua escrita, é linda e engana muita gente. Porém, o que nela está escrito, sabemos que não é para todos.

Analizando a questão acima, fico pensando nos adolescentes que conheci durante vinte e oito anos de magistério. Meninos e meninas que trabalhavam para ajudar a trazer para casa... a comida. Mãos sujas de cola, machucadas e, desde cedo, sabendo da dureza da vida.

O ensaio tem como título “Não és de todos os filhos, pátria amada, mãe gentil!”. Objetiva fazer refletir sobre a pobreza que impera no Brasil e que obriga adolescentes a trabalharem, desde tão cedo, para ajudar na aquisição de alimentos para suas famílias. Acabam servindo como mão de obra lucrativa para os donos de ateliês, nas diferentes localidades do Rio Grande do Sul.

A função de educadora faz com que a afinidade com os alunos vá sendo construída aos poucos e possibilita conhecer suas mais diferentes realidades. Muitas vezes só nos resta escutá-los, pois nossas mãos estão atadas; para algumas questões, não temos o que fazer. Só nos resta a indignação, o sentimento de impotência e a esperança de que dias melhores virão.

Refletindo sobre todas essas questões, me veio a ideia de trabalhá-las, por serem de extrema relevância, principalmente porque nos abrem os olhos para a alarmante realidade que nos cerca. Está mais do que na hora de descortinar os fatos, para podermos discuti-los e sair dessa zona de comodismo ideológico que tudo mascara.

Diante de tudo isso, penso que o presente artigo é de grande relevância para famílias de diversas comunidades, atingidas em tantos e tantos locais de nosso estado e também no mundo.

A POBREZA E O TRABALHO INFANTIL

Todo professor que se preze vai continuamente incentivar os seus alunos a estudarem e se aperfeiçoarem, em busca de novas oportunidades para a vida. A alegria é imensa quando encontramos nossos discentes trabalhando e correndo atrás de seus sonhos. Temos a sensação de dever cumprido e nos vem a esperança de que eles terão um futuro melhor.

No decorrer da caminhada, o *lobby* usado pelo capitalismo dizia que “o trabalho enobrece o homem”. É claro que a questão de usar em mão de obra explorada, para manter o sistema, nunca é falada. A quem tudo isso interessa? Vivemos em um país em que a preocupação é atender aos interesses de multinacionais e de países ricos. Somos marionetes nas mãos de poucos. Não se vê cuidado ou preocupação com a qualidade de vida da população menos abastada.

Segundo Cattani:

Mais de 60% dos trabalhadores brasileiros recebem até dois salários mínimos por mês, sua preocupação diária é com a sobrevivência material, com a provisão de alimentação, moradia e saúde, para si e para sua família. (CATTANI, 2018, p. 48).

Diante desse contexto familiar, numa casa onde vivem mais membros, chega o momento em que todos deverão auxiliar no sustento da família. Contudo, temos um estatuto que deveria garantir os direitos básicos às crianças e aos adolescentes. E agora? Aí acontece de vermos esses pequenos se transformarem em trabalhadores de meio turno, nos camuflados ateliês de sapatos existentes nas comunidades. Nesse tipo de trabalho informal, a fiscalização não chega e a exploração do trabalho infantil segue a passos largos e com ótimos benefícios para o dono do lugar.

Segundo o professor Miguel Arroyo, “[a] pobreza existe... não adianta tapar o sol com a peneira”. Ela obriga menores de idade a conciliar uma vida de trabalho e estudo. O pior é que, em muitos casos, a evasão escolar começa a se alastrar. Isso mostra que a pobreza, infelizmente, não atinge somente a vida dos mais velhos, mas barra o crescimento daqueles que estão iniciando sua trajetória no mundo.

Nas ruas das grandes cidades brasileiras, vemos famílias que são oriundas do campo ou das cidades mais pobres do país. Elas, em busca de uma vida melhor, vêm para essas cidades tentar uma chance de mudar a sua história. Entretanto, sem as condições necessárias, acabam se instalando em locais sem a mínima estrutura para moradia. O tempo passa, o país se desenvolve; todavia, nesses locais, a ação governamental não se faz presente. A rede de esgotos continua inexistente; a saúde da população é precária; água potável, de qualidade, não existe; as escolas são sucateadas; a violência impera e a preocupação dos órgãos competentes, com a vida neste local, não se faz notar.

A comparação internacional entre o grau de desigualdade de renda no Brasil e o observado em outros países comprova não só que a desigualdade brasileira é das mais elevadas em todo o mundo, mas contribui também para entender como um país com renda per capita relativamente elevada pôde manter, nos últimos 20 anos, em média, cerca de 40% da sua população abaixo da linha de pobreza (FARIA, 2000, p. 21).

Refletir sobre essas questões é voltar a um passado mais remoto. Desde o início da história brasileira, vemos que os privilégios a determinados grupos étnicos estiveram presentes. Ao imigrante que veio da Europa para “branquear” a sociedade brasileira, as oportunidades para viver nestas terras foram propiciadas; ao escravo, que serviu de mão de obra barata para o enriquecimento dos sinhozinhos, nada foi dado. Saiu, como se diz na linguagem popular, “com uma mão na frente e outra atrás”. A liberdade não lhe trouxe nenhuma regalia, questão que se reflete duramente na vida do negro no Brasil.

Além de toda a problemática do preconceito, veio junto a pobreza. Qual é a cor que predomina nas favelas? Nas penitenciárias? Que cor menos se vê nas profissões elitizadas? Cansei de participar de eventos envolvendo educação e de procurar meus pares e não achá-los. Infelizmente, a pobreza também tem cor: cor do menosprezo, do descaso, da falta de oportunidades, de políticas públicas não realizadas e do silêncio de muitos que não querem se envolver.

A pobreza de muitos caminha, lado a lado, com o sucesso de outros, da vida boa para seus familiares, da incontável quantia de bens e acesos que, nunca, a maioria da população poderá obter. A desigualdade

social mostra sua face nos benefícios de alguns, pois faz com que estes mantenham as benesses adquiridas com o suor dos outros: “[a] negação de uma parte da humanidade é sacrificada, à medida que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme, enquanto universal” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 30-31).

O escritor Eduardo Galeano retrata bem, no poema “Os ninguéns”, essa questão:

As pulgas sonham em comprar um cão, e os
ninguéns com deixar a pobreza, que em algum
dia mágico de sorte chova a boa sorte a
cântaros; mas a boa sorte não chove ontem,
nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma
chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que
os ninguéns a chamem e mesmo que a mão
esquerda coce, ou se levantem com o pé
direito, ou comecem o ano mudando de
vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,
morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas; falam dialetos.

Que não praticam religiões; praticam superstições.

Que não fazem arte; fazem artesanato.

Que não são seres humanos; são recursos humanos.

Que não têm cultura; têm folclore.

Que não têm cara; têm braços.

Que não têm nome; têm número.

Que não aparecem na história universal; aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
(GALEANO, 2002, p. 13)

Toda a promessa de uma família, ou país, está inserida nas novas gerações. Essas deveriam ser cuidadas e amparadas com intuito de termos um país melhor, com mais oportunidades e chances de desenvolvimento em nível de mundo. Mas o que dizer quando não recebem o cuidado e a atenção devidos? Sobrará o quê? Vamos nos contentar com os poucos integrantes das camadas que tiveram oportunidades?

Nos anos finais das diferentes escolas de Ensino Fundamental, vemos um grande contingente de adolescentes, de muitas cores, culturas e sonhos. Eles têm vitalidade e senso da realidade que impera ao seu redor. Sendo assim, percebem bem quando, em sua casa, a necessidade começa a ocupar espaço. Aí saem em busca de alternativas para vencer as dificuldades. Uma delas é começar a trabalhar meio turno.

Segundo dados do Mapa do Trabalho Infantil, há 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre cinco e 17 anos, que trabalham no Brasil.

O trabalho infantil é uma realidade, para muitos adolescentes brasileiros, como única forma de sobrevivência. Não é a busca por roupas de marca ou celulares de último modelo, mas a pobreza que faz com que falte comida na mesa.

Refletir sobre essas questões me enche de indignação, pois existe tanto desperdício de alimentos no país, roubalheira e gastos desnecessários com gabinetes nos diferentes setores governamentais. Nossos

adolescentes são seres sem maturidade psicológica e condições estruturais para trabalhar, mas que já têm, em suas mãos, a obrigação de ajudar no sustento do lar.

Outro fator de extrema relevância é o de desmistificar a ideia descabida de que se é pobre por falta de esforço; ou que a situação é ruim porque não batalhou em busca de um “lugar ao sol”, pois todos têm oportunidades. Ledo engano; segundo Costa:

A ideia de naturalização da pobreza, ideologicamente difundida pelos setores conservadores da sociedade capitalista, ganha relevância devido à própria complexidade da vida social. As ideias conservadoras sempre recorrem a fatos empíricos isolados para referendar suas assertivas. (COSTA, 2005, p. 174).

Lembro-me de uma história que meu falecido pai contava, lá de quando começou a trabalhar, aos doze anos de idade e nas minas de carvão, situadas em Minas do Butiá. Mesmo sendo leigos, sabemos que esse tipo de trabalho não era adequado para um pré-adolescente, pois o perigo de trabalhar nas áreas subterrâneas era elevado. Contudo, a necessidade era maior do que o medo e obrigava cada filho a trabalhar, para ajudar a garantir o sustento da família. O pior é que todo o salário era pego pelo meu avô, que fazia o que bem queria.

A pobreza de uma família recai sobre todos os seus membros; não tem piedade de ninguém. Os adolescentes enfrentam uma carga horária dura e, muitas vezes, é difícil conciliar escola e trabalho. Começam a cochilar na classe, baixam o rendimento escolar e as faltas aumentam muito. Alguns deixam as instituições de ensino e optam por trabalhar

o dia todo ou vão estudar à noite. Claro que o objetivo é o de fugir da constante busca da escola, que procura, incansavelmente, trazê-los de volta para o ambiente escolar. A luta é solitária e quase sempre o resultado é negativo. A justiça é lenta e a tentativa de lutar contra tudo isso é frustrada. Lá se foi mais um que a desigualdade social tirou do convívio escolar, da oportunidade de trilhar com dignidade cada uma das fases de sua vida. O pior é vermos que, na prática, essa realidade parece não se modificar em curto prazo, pois não há interesse algum de mudança.

O capitalismo está aí, com suas raízes bem firmes, grandes tentáculos que se espalham e sufocam milhões. Os bancos e empresas multinacionais lucram muito mais aqui no Brasil do que nos seus países de origem, mostrando que a sua fórmula tem dado certo. Afinal, não é segredo para ninguém que temos um governo frouxo e empenhado em satisfazer o interesse desses grupos. E a população? Fica à mercê dos lobos, devoradores e capitalistas.

Nessa brecha, a escola deveria entrar como espaço de esperança, luta e conscientização. Ela não pode somente estar preocupada em trabalhar conteúdos, e, sim, em oportunizar situações de esclarecimento real a esse grupo tão seletivo, que são os nossos discentes: meninos e meninas que, mais tarde, serão os responsáveis por assumir e cuidar da nação. O momento em que vivemos requer que nossos discentes conheçam as diferentes realidades e a diversidade daquilo que chamamos Brasil. Sem noção da realidade que nos cerca, não haverá mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário repensar as questões pertinentes à pobreza nesse nosso imenso Brasil. Grande parte da população vive marginalizada e sem condições de usufruir de uma vida digna. Atrrelados a essa questão, estão os adolescentes, alguns que já trabalham para ajudar no sustento familiar, visto que o salário recebido pelos adultos não é mais suficiente para a sobrevivência digna de seus membros. Vê-se que é toda uma engrenagem onde as “‘peças’ estão em desacordo”. Não é somente o adulto que passa por privações; os adolescentes também estão sofrendo as consequências desse grave problema social.

Atualmente, o Brasil enfrenta um momento de crise social, política e econômica. Os cidadãos estão tendo seus direitos desrespeitados em diferentes esferas e nem o governo, que deveria ser o órgão catalisador, consegue cumprir seu papel com ordem e decência.

O alimento é a necessidade básica de qualquer ser humano: tê-lo significa que o trabalho, realizado com tanto suor, propicia condições de adquiri-lo. Entretanto, se o mercado de trabalho não oferecer oportunidades, não será possível realizar tal intento. Atualmente, o trabalhador encontra muitas dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho. As empresas não estão contratando e o número de desempregados aumenta dia a dia. As políticas governamentais estão obsoletas; retiram os direitos do trabalhador e beneficiam o empregador. Como consequência, temos um crescimento no índice de fome e de violência, que fogem ao controle das mãos governamentais.

Uma melhora na qualidade de vida da população traria mudanças para todos. Há que se pensar em como amenizar essa questão da desigualdade social. Ela se torna cada vez mais latente e mostra, para quem quiser ver, o seu alto nível. De um lado, temos as ruas cheias de carros importados, novos e cheios de tecnologia, falamos em FIES e ENEM; do outro, temos o menor que tão precocemente trabalha para ajudar a colocar o alimento na mesa da família. Esse mesmo menor, que ainda nem conseguiu concluir o Ensino Fundamental! Já cantava a Legião Urbana: “Que país é esse? Que país é esse?”.

Para concluir, enfatizo aqui a minha quase utopia, de um olhar diferenciado para com os nossos adolescentes; um olhar que lhes possibilite usufruir da dignidade que qualquer cidadão deveria ter. Deve iniciar sua vida profissional dentro dos trâmites da lei, como opção certa para o seu crescimento pessoal, mas nunca como obrigatoriedade em ajudar a pôr o pão na mesa de sua casa.

REFERÊNCIAS

CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

COSTA, Lucia Cortes da. O dilema brasileiro da desigualdade social. In: SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes da (org.). *Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: UEPG, 2005. 232 p. p. 165-194.

FARIA, Vilmar Evangelista. Brasil: compatibilidade entre a estabilização e o resgate da dívida social. *Cadernos Adenauer – pobreza e política social*, Fundação Konrad Adenauer, São Paulo, n. 1, p. 33-49, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

NO BRASIL, o trabalho infantil atinge 2,7 milhões de crianças e adolescentes. Carta Capital, São Paulo, 27 out. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-o-trabalho-infantil-atinge-2-7-milhoes-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 13 jun. 2018.

RECONHECER a existência da pobreza. Vídeo utilizado no curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. NUTE – Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional/UFSC; SECADI/MEC, 2015. Documentário (6 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=7fHI8mZrDSw. Acesso em: 13 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta e do acolhimento

Ana Paula Martins Cunha Graeff⁴⁰

Lusaqueli Wanner⁴¹

40 Aluna do curso EPDS na cidade de Novo Hamburgo.

41 Aluna do curso EPDS na cidade de Novo Hamburgo.

RESUMO

O artigo consiste em um relato de experiência junto a uma escola do bairro Canudos, na cidade de Novo Hamburgo. Os objetivos são: 1) perceber-se inserido no mundo, atuando nele de forma ética e responsável, transformando-o em lugar de cuidado consigo, com o outro e com o mundo; 2) conhecer a realidade da comunidade de inserção da escola; 3) identificar as diferenças culturais, sociais e econômicas; 4) reorganizar a ação pedagógica a partir das diferentes realidades identificadas.

Palavras-chave: Escuta sensível. Educação. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

É preciso que estejamos posicionados sobre os enredos que compõem a educação. Para isso, elencamos pontos determinantes de posicionamentos, sem os quais seria impossível pensar um projeto educacional e as dimensões filosóficas que, ao nosso entender, são edificantes para um projeto protagonista de transformações. Entendemos que nossas ações pedagógicas estão implicadas em nossa concepção de sociedade, comunidade, escola, professor e infância. Rubem Alves diz que a forma como concebemos determina a forma como pariremos. Nessa analogia, o autor, tal qual Freire, narra a importância de sermos políticos, ou seja, posicionados contra ou a favor de algo, nunca neutros.

A sociedade vive em um período de transição onde todos são atingidos diretamente por transformações nos campos políticos, econômicos, sociais, culturais, científicos e tecnológicos. Há uma violência

visível e invisível muito forte na vida das pessoas. Os valores e a ética tornaram-se líquidos⁴². Percebemos uma tendência à globalização capitalista que favorece a hegemonia de algumas culturas, inferiorizando as que não são de centro, instigando os sujeitos a uma padronização de modos de vida.

Nesse panorama, fica claro que a mídia exerce um forte papel: além de transmitir informações, ela dita padrões de beleza, de consumo, de atitude... O fenômeno da globalização possibilita que a informação e a tecnologia circulem por vários espaços, fazendo com que as “fronteiras” desapareçam.

Os recursos midiáticos e todo o aparato tecnológico existente proporcionam, sobretudo, às novas gerações, desde muito cedo, acesso à informação, construindo assim uma nova forma de se relacionar com o conhecimento. Dessa maneira, a escola e a família já não são os únicos segmentos que contemplam o saber. O aprender e o ensinar são constantes e dialógicos.

Em contrapartida, esse modelo societário baseado numa proposta neoliberal tem como normativo ético um mercado de trabalho competitivo e excludente. A ideologia capitalista responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso, fortalecendo o individualismo e culpabilizando as vítimas do desemprego e subemprego. Os padrões financeiros assumem o valor primordial, sendo o “ter” mais importante que o “ser”. Segundo Gadotti (2007, p. 27), “a degradação ambiental é consequência do modo de produção centrado no capital”.

42 Considera-se aqui o conceito abordado por Bauman em seu livro *Modernidade Líquida* (2003). Líquido aqui posto como a fluidez, maleabilidade, flexibilidade e a capacidade de moldar-se em relação a infinitas estruturas, algumas das características que o estado liquefeito confere, segundo essa metáfora usada pelo autor às tantas esferas dos relacionamentos humanos.

Essas transformações exigem que a população se readapte às novas formas de vida, de trabalho e de sociabilidade. Permanecer à margem dessas mudanças acarreta uma exclusão social em que, hoje, grande parcela da população se encontra.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Encontramos nesta aldeia global muitos sujeitos desejosos de fazer diferente, percebendo a escola como agente estimuladora de uma mudança social. Ela deve estar em busca de um ideal em que todo ser humano tenha direito a dignidade, que o capital esteja a serviço do social, e que os princípios que pautem as ações sejam os de justiça social, de liberdade e de solidariedade. Segundo Gadotti (2007),

A terra é o nosso primeiro grande educador. Educar para outros mundos possíveis é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo. É educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para erradicar a fome e a miséria. É educar para a consciência planetária. É educar para que cada um de nós encontre o seu lugar no mundo, educar para pertencer a uma comunidade humana planetária, para sentir profundamente o universo. É educar para a planetarização não para o globalismo. Vivemos num planeta e não num globo. (GADOTTI, 2007, p. 33).

Partindo dessa conjuntura, a escola deve ocupar um lugar de articulação de saberes, propiciando em seu currículo o entendimento do mundo. Assim, poderá potencializar os cidadãos, não para a sua adaptação a esse contexto, mas para a superação das exclusões, construindo uma sociedade com base na ética, na equidade, na sustentabilidade e na justiça. Segundo Sacristán (2013),

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

A escola onde trabalhamos está localizada no bairro Canudos. Atende as comunidades das Vilas Kipling, Esmeralda, Iguaçu, Getúlio Vargas e Santa Clara, que são diferenciadas sob vários aspectos. Há uma área com infraestrutura, com terrenos legalizados e com uma população que se mantém estável. Em contradição, há áreas de invasão, sem infraestrutura e com uma rotatividade de moradores.

Essas comunidades foram formadas a partir da vinda, na sua maioria, de pessoas em busca de trabalho no setor coureiro-calçadista nas décadas de 70 a 90. São poucas as famílias naturais de Novo Hamburgo. No início da década de 90, a crise econômica gerou um desemprego em massa, ocasionando um maior empobrecimento dessas comunidades. Poucos conseguiram se firmar em empregos formais; outros nem tiveram oportunidade e vivem de subempregos, informalidade ou de pres-

tação de serviços. Além do desemprego estrutural, a baixa escolaridade e falta de capacitação profissional são apontadas como causas dessa situação.

A maioria dos moradores gosta de morar neste lugar, por terem criado redes de solidariedade onde uns cuidam dos outros. Há muitas famílias que moram perto, dividindo terrenos ou casas. Seu lazer é, principalmente, as visitas aos vizinhos e as rodas de chimarrão. Essa opção se dá por uma questão de segurança. Os moradores optam por não se afastar muito tempo de suas casas, com medo de arrombamentos, assaltos e, também, por falta de espaços públicos de lazer.

Essa comunidade escolar tem uma cultura de pouca participação em movimentos sociais e na escola. A religião é muito importante, influenciando hábitos e valores. A partir de uma pesquisa etnográfica realizada em 2012, foi constatado que a religião e as diversas crenças populares influenciam muito na vida dessas pessoas. Percebe-se que a maioria das famílias busca nesses espaços conforto e soluções para suas dificuldades.

Outro aspecto evidenciado refere-se à drogadição e, consequentemente, à violência. Durante a pesquisa etnográfica, bem como na convivência com a comunidade, percebeu-se que as questões elencadas acima são constantes na grande maioria das famílias, acarretando problemas que influenciam direta ou indiretamente as crianças nas relações estabelecidas na sala de aula. Nota-se também que os familiares são afetados diretamente pelo problema, distanciando-se da escola, do convívio, da responsabilidade, envolvendo-se em situações de violência e agressividade tanto física como verbal.

A pesquisa socioantropológica nos afeta e mobiliza no momento em que repensamos nossas práticas pedagógicas e auxilia na reestruturação dos Planos de Estudos e Projeto Político-Pedagógico. Esse é um momento de escuta, acolhimento e aproximação das demandas da comunidade. É necessário estar inserido no contexto para conhecê-lo.

A escola opta por realizar a pesquisa no início do ano letivo, acreditando ser um momento importante para a construção de vínculo entre família e escola, além de conhecer e se inserir na realidade da comunidade.

Assim, a partir dos dados levantados, os professores e funcionários organizados em grupos, constroem os planos de estudos que contemplam as demandas emergentes na pesquisa. Além disso, esse também é um momento de potencializar atitudes, incentivar talentos e auxiliar na busca por direitos e encaminhamentos necessários.

Dessas discussões, desencadeiam nosso posicionamento, nossa visão de mundo acerca de sociedade, comunidade, escola e professor. A transformação da sociedade vem sofrendo uma aceleração maior, influenciada pelo desenvolvimento da mídia e da tecnologia.

Os valores básicos de convivência em sociedade, o respeito e o cuidado por si e todos os seres do planeta precisam ser vivenciados em detrimento do egocentrismo e do individualismo.

A partir desse contexto em que vivemos, a criança contemporânea deve ser olhada de uma forma diferente do que tempos atrás, considerando que a concepção de infância sofre alterações a partir das transformações culturais.

Essa criança, desde que é concebida, recebe muito mais estímulos e vai sendo permeada durante todo seu desenvolvimento por informações, artefatos midiáticos e situações que influenciam a sua subjetividade.

É uma criança que é constantemente desafiada e se propõe a ser desafiadora, questionando, instigando, problematizando aquilo que é posto e vivenciado nas diferentes relações nas quais está inserida.

Neste cenário, o professor necessita assumir uma postura de pesquisador tanto na questão de fundamentação teórica (conhecimento científico) quanto na de ter um olhar investigativo sobre a realidade cotidiana de seus alunos, valorizando, assim, a diversidade cultural que se encontra no espaço escolar.

A fim de identificar situações e razões que determinam os contextos sociais, econômicos e culturais em que o aluno vive, este trabalho está baseado no ideário freiriano, que pensa a mesma como um espaço privilegiado para que se desenvolvam o conhecimento e a análise crítica dessa realidade.

Os processos de ensino precisam estabelecer uma aprendizagem dialógica, na qual o professor não é mais visto como detentor do saber, mas como personagem crítico na proposição de desafios. Dessa forma:

A experiência a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção [...], requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes suspender opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação. Cultivar a atenção e a delicadeza.

Abrir os olhos e os ouvidos. Falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro. Calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 24).

Nesta perspectiva, acreditamos que a concepção epistemológica sociointeracionista em que o sujeito e objeto não são estruturas separadas, mas constituem uma só estrutura recíproca vem justificar nossa opção teórica, em que o sujeito constrói conhecimento agindo e problematizando sua ação num processo dialético. O professor além de ensinar aprende, o aluno além de aprender ensina, trabalhando na formação de agentes de transformação, ativos, criativos, críticos e atuantes no meio em que vivem.

A função exercida pela escola desde seus primórdios sempre esteve associada à concepção de domesticar corpos e disciplinar mentes. No entanto, ao longo dos séculos, essa função sofreu transformações que derivaram de um conjunto de mudanças sociais, culturais e políticas, resultando numa crise paradigmática que exige outros olhares e outras práticas.

A escola proporciona abertura à comunidade, esclarecendo sua função e a importância do trabalho solidário, do diálogo e da participação de todos. Devido a esse trabalho, algumas famílias já se fazem mais presentes, participando de forma mais sistemática e efetiva das atividades da escola.

Vislumbramos uma vida escolar comunitária e familiar em que todos possam discernir o que é melhor para si e o grupo, respeitando o outro e suas diferenças.

Do mesmo modo acreditamos que a escola deva ocupar um lugar de articulação de saberes, ampliando o entendimento do mundo através da convivência entre criança/criança, criança/adulto, enfim, de todos que de alguma forma transitam pelo espaço escolar.

Durante a rotina escolar, as crianças passam por várias situações de aprendizagem. Com isso, desenvolvem múltiplos conhecimentos. Porém, para que aprendam de forma significativa e saudável, torna-se necessário construir algumas regras coletivamente, buscando um modo sustentável de conviver através de uma ética do cuidado consigo, com os outros e com cada ser da natureza.

Através das formações continuadas, estudos, leituras e trocas de experiências entre profissionais de educação, julgamos serem necessárias algumas combinações para que as crianças possam se organizar e se sentir seguras no ambiente escolar.

Simples ações, mas muito significativas, podem ser exercidas para incentivar o desenvolvimento do modo de ser e estar das crianças na escola. Além disso, essas ações podem ser estendidas ao convívio familiar. Desde pequenas, as crianças são incentivadas a usar as palavras de cordialidade.

A escola de educação infantil busca garantir estratégias adequadas referentes ao processo de transição e acolhimento. Dessa forma, é necessário planejar e efetivar ações considerando o momento de adaptação das crianças e suas famílias, criando espaços, conversando e orientando sobre dúvidas, dificuldades e esclarecimentos. Tanto a família quanto a criança precisam se sentir queridas no espaço da escola,

bem como, posteriormente, se sentir pertencentes a este espaço. A escola é um lugar de trocas e construções de conhecimento, é um espaço potente de mudanças e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos a escola como espaço privilegiado para que se desenvolva um conhecimento crítico como ferramenta de construção da realidade, a partir das capacidades em identificar situações e razões que determinam os contextos sociais, econômicos e culturais em que a criança vive, no momento histórico em que vive. Os processos de ensino precisam estabelecer uma aprendizagem dialógica. A relação dialógica vai além de um método utilizado em sala de aula: ela permeia o modo como o professor se coloca frente a seus pares e frente à comunidade. Estar frente ao mundo, aberto ao diálogo, é estar mergulhado na realidade em que vivemos e não alienado em sua própria verdade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro. *Educação em direitos humanos: a educação para a diversidade e o compromisso com a transformação social*. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educar para um outro mundo possível. *In*: FERNÁNDEZ, Xosé Manuel Cid; PERES, Américo (coord.). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitário*. Recoge los contenidos presentados a II Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. Vigo, Espanha: Universidade de Vigo, 2007. v. 1. p. 15-37.

LARROSA, Jorge. *Sobre a lição: linguagem e educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho. Novo Hamburgo, 2017.

Samba e favela: levando para a sala de aula a cultura popular⁴³

Luís Fernando Marco⁴⁴

RESUMO

O trabalho aborda o estudo da Música Popular Brasileira, uma ferramenta facilitadora da compreensão da História do Brasil e do povo brasileiro. Tal assertiva se reveste de importância na medida em que os alunos do Ensino Fundamental e Médio pouco ou nenhum conhecimento têm a respeito da história da música brasileira e da importância dos movimentos

⁴³ Ensaio acadêmico relacionado à temática do Curso de Extensão Educação, Pobreza e Desigualdade Social ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴⁴ Bacharel em Direito, Pedagogo e Pós-Graduado em Gestão Pública e Ensino da Sociologia no Ensino Médio. Advogado, Músico e Professor.

culturais. A partir da análise das letras das composições, pode-se vislumbrar a constante evolução dos costumes e as crônicas de cada período. Nesse viés, estabelecemos as conexões entre o samba enquanto gênero musical e a favela, em nível de assentamento informal, que muitas vezes serviu de inspiração para os compositores.

Palavras-chave: Cultura popular. Samba. Educação.

INTRODUÇÃO

Podemos trabalhar em sala de aula os aspectos da desigualdade social através do território das nossas cidades, nas quais temos, de um lado, os bairros centrais providos de toda a infraestrutura como saneamento básico, pavimentação, abastecimento de água e energia elétrica e, de outro lado, a periferia onde se verifica a ausência desses serviços. Somado a essa triste realidade, temos também o adensamento populacional em áreas reduzidas, amplificando os problemas como acessibilidade, riscos de incêndios e presença de vetores que podem causar endemias. Não raro esses assentamentos informais localizam-se em áreas insalubres, sujeitas a alagamentos, inundações e deslizamentos, colocando em risco a vida das pessoas. Por fim, resta ainda a insegurança da posse, pois a população que ali reside pode ser expulsa da terra a qualquer momento via reintegrações de posse, algumas vezes procedidas de forma violenta.

Por outro lado, a periferia produz muita riqueza cultural, principalmente através da música. Podemos citar três gêneros musicais no Brasil que nasceram nas favelas: o samba, o *rap* e o *funk*. É exatamente essa relação entre a favela e a música que passaremos a abordar no presente ensaio.

O SAMBA

No momento em que estudamos a Música Popular no Brasil, a década de 1930, a partir da ascensão de Getúlio Vargas, foi pontual para a popularização do samba. Em meio ao cenário político da época, temos, por assim dizer, a consolidação da Música Popular, sendo o samba o primeiro gênero de música urbana com ampla aceitação nacional. O Mestre José Ramos Tinhorão explicita a gênese do samba nos seguintes termos:

A história do samba carioca é, assim, a história da ascensão social contínua de um gênero de música popular urbana, num fenômeno em tudo semelhante ao do jazz, nos Estados Unidos. Fixado como gênero musical por compositores de camadas mais baixas da cidade, a partir de motivos ainda cultivados no fim do Século XIX por negros oriundos da zona rural, o samba criado à base de instrumentos de percussão passou ao domínio da classe média, que o vestiu com orquestrações logo estereotipadas. (TINHORÃO, 1997, p. 20-21).

Outra definição interessante sobre o samba foi proposta por Oneyda Alvarenga quando explica:

o samba urbano é filho do Rio de Janeiro. Através do rádio e do disco, avassalou a vida musical popular e burguesa das cidades do Brasil inteiro. (ALVARENGA, 1945, p. 293).

A década de 1930 foi pontual para a expansão da música brasileira por conta dos rádios providos de válvulas elétricas, o que conferia mais qualidade na recepção das ondas, favorecendo “o estabelecimento de uma tão grande intimidade entre a fonte emissora e seu público” (TINHORÃO, 1998, p. 314).

As mudanças ocorridas nesse período são documentadas nas composições, como, por exemplo, o samba “Não tem tradução”, do vi-la-isabelense Noel Rosa, quando trata das modificações no linguajar da população por influência do colonialismo cultural através do cinema falado e das particularidades do português brasileiro, principalmente das gírias dos morros cariocas, o que podemos verificar neste verso:

Tudo aquilo que o malandro pronuncia
Com voz macia é brasileiro, já passou de português
Amor lá no morro é amor pra chuchu
A gíria do samba não tem I loveyou
E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone.⁴⁵

45 Todas as letras das canções transcritas neste artigo foram reproduzidas a partir da seguinte página eletrônica: <https://www.letras.mus.br/>.

Noel é apontado como o responsável por fazer a união do samba do morro com o asfalto. Ora, não há registro de “samba do asfalto”. Porém um clássico de Noel Rosa chamado “Palpite infeliz” faz uma referência ao samba da Vila Isabel, que, apesar de não se localizar no morro, “só quer mostrar que faz samba também”.

Além do jovem Noel Rosa, falecido em 1937 com apenas 26 anos e autor de uma obra de mais de 200 composições, vários importantes compositores protagonizaram a cena musical naquele período: Lamartine Babo, Ary Barroso, Wilson Baptista, Ataulfo Alves, Pixinguinha, Orestes Barbosa, João de Barro, e intérpretes como Orlando Silva, Silvío Caldas, Aracy de Almeida e Francisco Alves, esse último também chamado de o Rei da Voz.

A FAVELA

Uma canção chamada “Favela”, composta por Hekel Tavares e Joracy Camargo, foi um dos grandes sucessos de 1933, com sua letra evocando as saudades da amada e os tempos felizes em que moravam no morro.

No Carnaval
Me lembro tanto da favela
Onde ela morava
Tudo que eu tinha
Era uma esteira e uma panela
E ela gostava
Por isso eu ando

Pelas ruas da cidade
Vendo que a felicidade
Foi aquilo que passou
E a favela
Que era minha e que era dela
Só deixou muita saudade
Porque o resto ela levou

A visão romântica da favela era costumeiramente retratada nesse período, não havendo referência à miséria e falta de infraestrutura existente. Nesse diapasão, Francisco Alves gravou, em 1936, o samba “Favela”, de autoria de Roberto Martins e Valdemar Silva:

Favela oi, favela
Favela que guardo no meu coração
Ao recordar com saudade
A minha felicidade
Favela dos sonhos de amor
E do samba-canção...

Outro clássico do cancioneiro popular que trata dessa temática é “Chão de estrelas”, de autoria de Silvio Caldas e Orestes Barbosa, lançada em 1937, descrevendo um cenário no qual uma submoradia se transforma em um “palco iluminado” onde o protagonista só enxergava a beleza de sua amada, apesar da precariedade da habitação:

A porta do barraco era sem trinco
Mas a lua furando o nosso zinco
Salpicava de estrelas nosso chão

Tu pisavas nos astros, distraída
Sem saber que a ventura desta vida
É a cabrocha, o luar e o violão...

Mais uma obra significativa é “Barracão de zinco”, composta por Herivelton Martins e interpretada com maestria por sua então esposa Dalva de Oliveira, abordando a beleza do morro e remetendo o ouvinte a uma atmosfera epifânica, como se verifica nos seguintes versos:

... e o morro inteiro
No fim do dia
Reza uma prece
Ave Maria.

Para além, também a letra retrata a visão mais linda do Rio de Janeiro, transmitindo a ideia de que não é necessário luxo, porque os moradores do morro já vivem em uma situação privilegiada por estarem “pertinho do céu”.

As favelas, cortiços e áreas congêneres ocupadas por famílias de baixa renda são comuns nos países em desenvolvimento, sendo definidas como assentamentos informais:

Do ponto de vista da irregularidade urbanística, consideram-se assentamentos informais as ocupações de terras sem condições urbano-ambientais para serem usadas para moradia, tais como terras inundáveis, contaminadas, próximas a lixões, sem infraestrutura, com difícil acesso a transporte público, centros de emprego, educação, serviços de saúde,

com construções de moradias sem condições de habitabilidade, com densidades extremas. (ALFONSIN; FERNANDES, 2006, p. 31).

O fato é que, no Brasil, tivemos bem poucas políticas sociais voltadas para a habitação popular. Na década de 1960, nasceu o Banco Nacional de Habitação e o Sistema Financeiro de Habitação (SFH), por força da Lei 4.380, de 21 de agosto de 1964, cujo objetivo era fomentar a política de captação de recursos para financiar habitações através das cadernetas de poupança e recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Após esse período, pouco ou nenhum avanço ocorreu. No governo Fernando Henrique Cardoso, o maior destaque foi o Programa de Arrendamento Residencial, muito embora poucas políticas públicas fossem especificamente direcionadas para as favelas.

Porém, o destaque desse período foi a aprovação do Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001), que instituiu diversos mecanismos voltados ao planejamento urbano das cidades, inclusive dispendo sobre regularização fundiária de assentamentos informais. No governo Lula, ocorreram vários avanços, como o Programa de Aceleração do Crescimento e o Minha Casa Minha Vida, mas insuficientes para resolver o problema da habitação no Brasil. Quando se fala em favela no Brasil, há que se fazer essa contextualização, até porque, na década de 1960 e antes disso, não havia a percepção do grande problema que viriam a causar às cidades aqueles núcleos habitacionais informais, os quais com o passar do tempo foram crescendo a tal ponto que hoje algumas favelas têm a população equivalente a pequenas e médias cidades.

O paulista Adoniran Barbosa, cujo nome de batismo era João Rubinato, nascido em Valinhos/SP, compôs dois sambas relacionados à dura realidade das pessoas moradoras de assentamentos que são objeto de reintegração de posse, o que também é uma triste realidade brasileira, seja pela ausência de políticas habitacionais (tendo como consequência um enorme passivo socioambiental), seja pelos aparelhos repressivos do Estado, consubstanciado pela força policial que remove as famílias dessas áreas, muitas das vezes com violência. Um dos sambas é o conhecido “Saudosa maloca”:

Se o senhor não tá lembrado
Dá licença de contar
Ali onde agora está
Este adifício arto
Era uma casa véia, um palacete assobradado
Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construimos nossa maloca
Mas um dia
Nóis nem pode se alembra
Veio os home com as ferramenta
E o dono mandô derrubá
Peguemos todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua apreciá a demolição
Que tristeza que nóis sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração
Matogrosso quis gritar
Mas em cima eu falei

Os home tá cá razão
Nóis arranja outro lugar
Só se conformemo
Quando o Joca falou
Deus dá o frio conforme o cobertô
E hoje nós pega a paia
Nas grama do jardim
E pra esquecer nós cantemos assim
Saudosa maloca, maloca querida
Dimdim donde nós passemos os dias feliz de nossa vida

É difícil ouvir este samba e não recordar o triste episódio que foi a reintegração de posse ocorrida em 2012 na Comunidade do Pinheirinho, município de São José dos Campos/SP, uma área de 1.300.000m² e uma população estimada entre 6 mil e 9 mil habitantes, os quais foram removidos do local. Há outro samba de Adoniran que trata da mesma temática, intitulado “Despejo na favela”:

Quando o oficial de justiça chegou
Lá na favela
E, contra seu desejo
Entregou pra seu Narciso
Um aviso, uma ordem de despejo
- Assinada, seu doutor
Assim dizia a petição
“Dentro de dez dias
Quero a favela vazia
E os barracos todos no chão”
— É uma ordem superior
Ô, ô, ô, ô, ô!, meu senhor!

É uma ordem superior
— Não tem nada não, seu doutor
Não tem nada não
amanhã mesmo vou deixar meu barracão
não tem nada não, seu doutor, vou sair daqui
pra não ouvir o ronco do trator
— pra mim não tem ‘probrema’
em qualquer canto eu me arrumo
de qualquer jeito eu me ajeito
depois, o que eu tenho é tão pouco
minha mudança é tão pequena
que cabe no bolso de trás
...mas essa gente aí, hein?
como é que faz?

A pergunta do protagonista ao juiz simboliza a impotência da população mais pobre frente ao poder do Estado, que muitas vezes representa os interesses da elite econômica, da especulação imobiliária e do capital: “Mas, essa gente aí, hein? Como é que faz?”

Essa lógica perversa sempre impediu uma parte significativa da população brasileira, principalmente os mais pobres, de ter acesso à moradia, considerando este um direito basilar e insculpido no art. 6º da Constituição Federal, o qual o coloca como direito social, na mesma categoria do direito à educação, saúde, trabalho, lazer, dentre outros. Nesse sentido, a lógica capitalista de exploração da terra impõe aos mais pobres a moradia em áreas distantes do centro e por vezes insalubres:

Em relação a isso, na maior parte das cidades de países em desenvolvimento a era de acesso fácil a terrenos urbanos há muito tempo acabou, uma vez que o avanço da urbanização terminou por ocupar as melhores áreas para desenvolvimento ao redor de muitas cidades. Muito embora alguns terrenos localizados em setores urbanos e periurbanos sejam frequentemente de propriedade de órgãos dos governos, as grandes empresas incorporadoras, que constroem principalmente visando famílias de renda alta e média, agora parecem ser donas da maior parte dos lotes adequados à construção que ainda restam. Os valores reduzidos, os altos requisitos técnicos e as dificuldades políticas dos impostos sobre a propriedade imobiliária nos países em desenvolvimento permitem que esses grandes proprietários de terras continuem mantendo os terrenos, incorrendo em custos reduzidos. (FREIRE, 2007, p. 47).

Além da questão da irregularidade fundiária, soma-se o fato de que as moradias são edificadas em sistema de autoconstrução, sem projeto arquitetônico tampouco urbanístico, com falta de acessibilidade e carência de serviços básicos como abastecimento de água, energia elétrica, recolhimento de resíduos etc.

Uma composição que resume muito bem a realidade supra é “Arquitetura de pobre”, de autoria de Edgar Barbosa e Joacyr Santana e imortalizada nas interpretações de Aracy de Almeida e Ismael Silva no espetáculo *O samba pede passagem* no ano de 1966, bem como no *show Resistindo* do Quarteto em Cy em 1977. A letra condensa de maneira

simples e brilhante essa lógica perversa, consequência do capitalismo voraz e insaciável e da especulação imobiliária que impede o acesso dos mais pobres a condições condignas de habitação.

Arquitetura de pobre
É barraco espetado na beira do barranco
Ele vai levando a vida aos solavancos
E o doutor com dinheiro no banco.

Outro samba fundamental que ilustra o nascimento de uma favela, casualmente também intitulado “Favela”, composto por Jorginho Pessanha e Padeirinho da Mangueira em 1966, explica pormenorizadamente o processo de ocupação de uma área não edificada por moradores sem teto. A divisão dos lotes, a construção das casas, o processo de ocupação em si, tudo passa como um filme na medida em que o samba é executado:

Numa vasta extensão
Onde não há plantação
Nem ninguém morando lá
Cada um pobre que passa por ali
Só pensa em construir seu lar
E quando o primeiro começa
Os outros depressa procuram marcar
Seu pedacinho de terra pra morar
E assim a região
sofre modificação
Fica sendo chamada de a nova aquarela
E é aí que o lugar
Então passa a se chamar favela

Assim, através dos sambas, podemos vislumbrar a poesia que descreve desde a visão romântica e idílica do morro e da periferia até a descrição nua e crua de sua realidade e o *apartheid* social que existe no Brasil, onde o centro da pólis é permeado de riqueza enquanto as franjas das cidades encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

Porém, sempre há esperança de uma virada de mesa, de uma ação revolucionária e da voz do morro se levantar contra aqueles que oprimem. A trilha sonora dessa revolução com certeza terá essa pérola em seu repertório (composta pelo Mestre Wilson das Neves):

O dia em que o morro descer e não for carnaval
ninguém vai ficar pra assistir o desfile final
na entrada rajada de fogos pra quem nunca viu
vai ser de escopeta, metralha, granada e fuzil
(é a guerra civil)

No dia em que o morro descer e não for carnaval
não vai nem dar tempo de ter o ensaio geral
e cada uma ala da escola será uma quadrilha
a evolução já vai ser de guerrilha
e a alegoria um tremendo arsenal

o tema do enredo vai ser a cidade partida
no dia em que o couro comer na avenida
se o morro descer e não for carnaval

O povo virá de cortiço, alagado e favela
mostrando a miséria sobre a passarela
sem a fantasia que sai no jornal
vai ser uma única escola, uma só bateria
quem vai ser jurado? Ninguém gostaria
que desfile assim não vai ter nada igual

Não tem órgão oficial, nem governo, nem Liga
nem autoridade que compre essa briga
ninguém sabe a força desse pessoal
melhor é o Poder devolver a esse povo a alegria
senão todo mundo vai sambar no dia
em que o morro descer e não for carnaval.

Um belíssimo samba, composto por Leandro Sapucahy e interpretado com maestria pelo cantor Arlindo Cruz, impõe uma reflexão profunda, exaltando o povo trabalhador que mora na favela, reparte o pão e faz uma indagação desconcertante: “Como é que essa gente tão boa é vista como marginal?”

Entendo esse mundo complexo
Favela é a minha raiz
Sem rumo, sem tino, sem nexo
E ainda feliz.
Nem sempre a maldade humana
Está em quem porta um fuzil
Tem gente de terno e gravata
Matando o Brasil acima de tudo
Favela, ô
Favela que me viu nascer
Eu abro o meu peito e canto o amor por você.
Favela, ô
Favela que me viu nascer
Só quem te conhece por dentro
Pode te entender.
O povo que sobe a ladeira
Ajuda a fazer mutirão

Divide a sobra da feira
E reparte o pão.
Como é que essa gente tão boa
É vista como marginal
Eu acho que a sociedade
Tá enxergando mal
Entendo esse mundo complexo
Favela é a minha raiz
Sem rumo, sem tino, sem nexo
E ainda feliz.
Nem sempre a maldade humana
Está em quem porta um fuzil
Tem gente de terno e gravata
Matando o Brasil acima de tudo

Por fim, resta a certeza de que a periferia faz parte da cidade e com ela se mescla, pois as pessoas são cidadãos no mesmo espaço urbano, tendo os mesmos direitos, devendo ser olhadas da mesma forma. Há que se referendar o Mestre Milton Santos quando define a favela nesses termos:

Favelas e cortiços constituem, nos países subdesenvolvidos, uma realidade mutável [...] com efeito, a favela não reúne todos os pobres de uma cidade, e nem todos que nela vivem podem ser definidos segundo os mesmos critérios de pobreza. Uma favela pode compreender tanto biscateiros, que vivem de rendas ocasionais, como assalariados dos serviços e das indústrias e mesmo pequenos empresários. (SANTOS, 2004, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos trabalhar em sala de aula a importância dos direitos humanos abordando os aspectos da cultura popular e a realidade dos assentamentos informais, o que foi o mote do presente ensaio. É possível explanar os conceitos de desigualdade social e pobreza através das letras das composições e também fomentar o debate sobre a importância da cultura popular, valorizando os artistas da periferia e ressaltando que direitos humanos incluem o direito à moradia digna e o respeito a todas as formas de cultura, por conta da liberdade de expressão, princípio insculpido na nossa Carta Magna.

A precariedade da moradia no Brasil serviu (e continuará servindo) de inspiração para a criação de belas, tristes e paradigmáticas canções. Ao pensar na favela enquanto espaço urbano destinado à moradia, precisamos entender que há duas realidades dentro da mesma cidade. As pessoas que moram em bairros mais centrais desconhecem a realidade da periferia, onde, infelizmente, além da precariedade das habitações e das deficiências de infraestrutura, os moradores não possuem a segurança da posse, ou seja, de uma hora para outra podem ser despejados do local por conta de uma ação de reintegração.

Temos ainda os problemas de violência, esgoto a céu aberto, falta de acessibilidade (imagine a dificuldade de locomoção de uma pessoa cadeirante moradora no alto de um morro!) que impede o tráfego de ambulâncias, caminhões de lixo, viaturas policiais... Enfim, são tantas as mazelas que essas pessoas enfrentam, que poderíamos compor uma canção.

E são tantas as canções, dos mais variados gêneros, que denunciam, exaltam e romantizam as particularidades de um espaço multifacetado e repleto de cores, aromas, temperaturas e pontos de vista, que poderíamos montar um repertório de canções com a palavra “Favela”.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, Betânia; FERNANDES, Edésio (org.). *Direito à moradia e segurança da posse no Estatuto da Cidade*: diretrizes, instrumentos e processos de gestão. Belo Horizonte: Fórum, 2006.

ALVARENGA, Oneyda. *Música popular brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1945.

CAMPOS JR., Celso de. *Adoniran, uma biografia*. São Paulo: Globo, 1994.

FREIRE, Mila et al. *Land and urban policies for poverty reduction*. Washington: IPEA, 2007.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Edusp, 2004.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A canção no tempo*. 85 anos de músicas brasileiras. Volume 1: 1901-1957. São Paulo: Editora 34, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular, um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 1997.

Sistema integrado de ações de prevenção às violências nas escolas municipais de Novo Hamburgo – Escola Mais Segura

Maria Catarina Lopes dos Santos⁴⁶

⁴⁶ Aluna do curso EPDS na cidade de Novo Hamburgo.

RESUMO

O artigo, na modalidade de Relato de Experiência, tem como objetivo apresentar o Programa Escola Mais Segura, que se configura como uma ação planejada e executada conjuntamente pelas Secretarias Municipais de Educação e de Segurança do município de Novo Hamburgo. O referido programa se foca na redução dos índices de violência nas escolas e seus entornos, através de ações preventivas nos territórios e escolas mais vulneráveis à violência. A seleção das escolas ocorre a partir de um diagnóstico, por meio da ferramenta denominada Registro Online de Violência Escolar – ROVE. Dentre as atividades realizadas para prevenção, ressaltam-se as palestras abordando a temática das violências para os alunos, formação continuada para todas as equipes envolvidas e a Ronda Escolar da Guarda Municipal. Constata-se que tais ações contribuem para a redução dos índices de violências, na inibição do consumo e posse de drogas no entorno escolar e, ainda, na melhora significativa da aprendizagem. Conclui-se, desta forma, que o trabalho integrado entre os diversos setores envolvidos é de extrema importância para a realização e efetividade do Programa Escola Mais Segura e demais ações preventivas para a população em condições vulneráveis.

Palavras-chave: Prevenção. Violência. Escola.

INTRODUÇÃO

A experiência a ser relatada será o acompanhamento, observação e participação em algumas fases do planejamento, implantação e desenvolvimento de um Sistema Integrado de Ações de Prevenção às Violências nas Escolas Municipais de Novo Hamburgo, o Programa Escola Mais Segura.⁴⁷ Implantado pela municipalidade em 2016 e desenvolvido de forma articulada na Câmara Técnica de prevenção do Gabinete de Gestão Integrada Municipal (GGI-M), surgiu pela necessidade de realizar ações de prevenção, após ter sido implantado pelo Observatório da Segurança Cidadã⁴⁸ um sistema *on-line* de registro de violências nas escolas. Após a apresentação do diagnóstico das violências às Secretarias de Segurança e Educação e demais agências correlatas, iniciou-se esse programa, cujo gerenciamento ocorre de forma integrada.

Essa ação foi planejada e implantada, com foco principal na prevenção à violência, proteção dos alunos, assim como de toda a comunidade escolar. Foi pensada a partir do fato que, cada vez mais, as escolas estavam solicitando a presença de agentes municipais de segurança, de modo que muitas vezes se chegou ao ponto de não ocorrerem atividades e/ou aulas quando a presença destes profissionais não era possível. Isso ocorria geralmente por falta de efetivo e por não ter sido planejado, nem solicitado, o atendimento em tempo hábil.

47 Disponível em: <http://novohamburgo.org/site/noticias/educacao/2016/07/01/lancado-proje-to-escola-mais-segura-2/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

48 Centro de pesquisa social aplicada voltado a mapear as violências e os índices de crimes praticados na cidade. Disponível em: <https://odsc.novohamburgo.rs.gov.br/historico>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Antes de implantar-se o programa Escola Mais Segura, não havia critérios definidos para alocar os agentes fixos, em horário integral, parcial ou realização de rondas nas escolas do município. A definição ocorria por “espasmos”, ou seja, não havia estudo e/ou análises baseadas em dados. A partir da implantação, há critérios definidos, planejados de forma integrada, baseado em locais/escolas que possuem maiores incidências de violências, conforme demonstram estudos do Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos.⁴⁹ Como a quantidade de agentes não é suficiente para atender todas as escolas, pensou-se em algo que pudesse ser um primeiro passo para a prevenção à violência e continuidade das atividades de ensino no município, com sensação de segurança, de paz e de proteção das crianças, dos adolescentes e de toda a comunidade escolar, assim como do patrimônio público. Porém, era preciso definir as escolas a serem atendidas com critérios científicos, ou seja, saber quais deveriam ser protegidas com prioridade no atendimento.

REGISTRO ONLINE DE VIOLÊNCIA ESCOLAR – ROVE⁵⁰

A atividade principal a ser tratada neste artigo atua em conjunto com outra ação que a antecedeu, que foi uma ferramenta para registro *on-line* de ocorrências de violências nas escolas, o ROVE. Conforme a pu-

49 Violência no Vale do Sinos: um olhar sobre Novo Hamburgo. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/vale/seguranca/violencia-no-vale-do-sinos-um-olhar-sobre-novo-hamburgo>. Acesso em: 13 jul. 2018.

50 Disponível em: <https://odsc.novohamburgo.rs.gov.br/files/editor/files/rove-nh.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

blicação SEGURANÇA CIDADÃ, GESTÃO DA INFORMAÇÃO E CIDADES, o Case do Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo e Outras Reflexões Teórico-Práticas, organizadas por Aline Kerber e Eduardo Pazinato (2016), o ROVE teve a versão-piloto em Novo Hamburgo desenvolvida entre outubro e dezembro de 2015 em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) nos bairros Canudos e Santo Afonso, nas escolas aqui denominadas de A e B. Ao analisar os registros de violências nas escolas do município, através desta ferramenta preenchida pelas equipes diretivas e por professores, observou-se o alto índice de violências nas escolas e nos seus entornos, conforme matéria produzida pelo Jornal NH⁵¹ no dia 08/03/2016.

Na implantação do Escola Mais Segura, o ROVE contava com 462 situações de violências registradas, demonstrando assim algumas violências de que a comunidade escolar estava sendo vítima. Os motivos eram diversos, mas, no momento em que as equipes diretivas conseguiam identificar, registrar, puderam dar os encaminhamentos e atenção necessários para tentar solucionar os problemas, como, por exemplo, ao Conselho Tutelar, ao Centro de Referência em Assistência Social, para casos de abandono, negligência; mediação de conflitos, atendimento psicossocial e até mesmo proteção de testemunhas/vítimas, nos casos de violência doméstica, entre outros, pelos órgãos competentes.

Assim foi o caso de um aluno que estava com uma submetralhadora na mochila, identificada pela equipe diretiva. Este aluno, de um lado, poderia ser o infrator, mas, de outro, era vítima dos narcotrafican-

51 Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/03/noticias/regiao/290298-em-dois-meses-duas-escolas-municipais-tem-47-ocorrencias-de-violencia.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

tes. Recebeu todo atendimento e apoio necessário, previsto legalmente. Para a seleção das escolas prioritárias para este programa “Escola Mais Segura”, foi criado um Índice de Vulnerabilidade Escolar (IVE). Esse índice foi definido através da análise espacial baseado em três variáveis, sendo elas: a taxa de reprovação, taxa de abandono escolar (INEP, 2015) e número de homicídios (Consultas Integradas, SSP/RS, 2014, 2015) na região onde a escola está inserida, somados e divididos por 3. Observou-se que naqueles locais os alunos e a comunidade precisavam de um novo olhar pela municipalidade, atenção e proteção, para conseguirem estudar. Nas reuniões do Orçamento Participativo, que ocorriam rotineiramente naquela época, o item em que as comunidades mais solicitavam apoio era a segurança. Foram definidas 04 regiões de acordo com as escolas que apresentavam maiores índices de IVE. São elas: 1) Canudos Leste: C e D; 2) Canudos Oeste: E e F; 3) Santo Afonso: G e H; 4) Kephas/Diehl/Redentora: I e J. O ROVE, depois do projeto-piloto, foi customizado para a realidade das relações sociais escolares dos novo-hamburgueses, visando à criação de um sistema com uma “porta de entrada” única com potencial para mensurar quantitativamente as características das violências em cada escola e seus entornos, para se pensar nas soluções.

O ESCOLA MAIS SEGURA⁵²

A implantação do programa, em outubro de 2016, justificou-se pela necessidade de qualificar e desenvolver ações preventivas às violências nas escolas e seus entornos. Foi feita com base em indicadores de violência e em uma grande demanda social envolvendo educação e segurança urbana, que se tornavam um problema de gestão da segurança pública e educação municipal. Foi criado dentro da compreensão de que a expressão “violências nas escolas” necessita uma atenção abrangente sobre a temática. Dessa forma, buscaram-se ações preventivas focadas nas especificidades locais, pois é através do estudo dos tipos de violência que se pode pensar em algo para solucionar, por exemplo, negligência, encaminhamento ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), apoio à família. Quanto a furtos e roubos com agressões a alunos, pais, transeuntes, com a presença constante de agentes de segurança inibem-se esses delitos, assim como o tráfico de drogas ilícitas nos entornos das escolas. Salienta-se que o trabalho realizado pelos servidores municipais baseia-se num trabalho humanizado, cujo foco não é abordagens nem prisões, mas sim um novo olhar, compreendendo que muitos são vítimas que precisam ser recuperadas ao tecido social. Pode-se citar crianças que estão nos entornos da escola em horário de aula: conversar com elas e oportunizar para que se sintam protegidas e acolhidas no ambiente escolar.

⁵²Disponível em: <http://novohamburgo.org/site/noticias/educacao/2017/11/08/programa-escola-mais-segura-recebe-premio-estadual/>. Acesso em: 5 fev. 2019.

A presença dos agentes, de forma humanizada, acolhedora, nos moldes de policiamento comunitário, exige muito além do foco apenas em questões vistas até então como relacionadas à segurança pública tradicional. Por exemplo, ao visualizar que, na praça ao lado ou trajeto da escola, as lâmpadas estão queimadas, há cano quebrado com vazamento de água, os agentes comunicam o setor da prefeitura com esta competência; ao verificar fios soltos tanto de telefonia como de energia elétrica, ou que estejam acarretando, ou que possam vir a ser um risco, comunicam diretamente as empresas responsáveis pela manutenção.

Dessa forma, os agentes de segurança realizam a prevenção situacional das violências, de forma intersetorial e interagencial. Para essa atividade, os profissionais foram selecionados, levando em conta o perfil e as experiências anteriores, tanto pela equipe psicossocial da Diretoria da Guarda Municipal como da SMED, e receberam e continuam recebendo capacitações. Também foram implantados vários Procedimentos Operacionais Padrões (POP), conforme foi o caso de porte de submetralhadora. Foram tomados todos os procedimentos legais, dentro da legislação vigente e do Estatuto da Criança e Adolescente, com participação inclusive do Conselho Tutelar.

A participação e intervenção da Guarda Municipal ocorre através do controle de trânsito no entorno escolar, da presença nas escolas na mediação de conflitos, do policiamento comunitário escolar, conforme preveem os conceitos da Secretaria Nacional de Segurança Pública, do Sistema Único de Segurança Pública e do antigo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania. Prevenindo e inibindo crimes e atos infracionais, com patrulhamento preventivo, há uma dupla de agentes

para cada área selecionada, de forma estruturada e qualificada, onde os servidores passam por seleção de perfil e capacitações continuadas. Com isso, proporciona-se sensação de segurança à comunidade escolar, além de palestras e círculos de paz (conforme técnicas recebidas na capacitação do Programa Justiça Restaurativa) pré-agendadas. Alguns relatos exemplificam como o trabalho é realizado: reportagem em vídeo do jornal local⁵³ e outro meio de comunicação,⁵⁴ no qual uma dupla de agentes resgata patinhos furtados do pátio de uma escola infantil. Conforme relatos de moradores, os patinhos haviam sido furtados por adultos na madrugada. Ao iniciar a aula do turno da manhã, as crianças (de faixa etária até 04 anos) deram falta e ficaram muito tristes. Posteriormente a dupla foi informada sobre onde estavam os patinhos, após terem sido soltos para serem resgatados. A dupla de agentes não saiu perseguindo quem havia furtado os patinhos, apenas perguntava se por acaso não tinham visto patinhos que pudessem ter “fugido” da escola; os pais também procuravam, pois ao verem as crianças tristes, comentavam com os vizinhos. A notícia se espalhou e o problema foi resolvido de forma humanizada e feliz. Relato de uma professora do bairro Santo Afonso, em uma capacitação: “trabalho há 13 anos nesta escola e nunca tivemos tanta tranquilidade e um trabalho humano como ocorre nos últimos anos”. Nessa capacitação, intitulada Adolescência na Contemporaneidade, participam professores de anos finais do ensino funda-

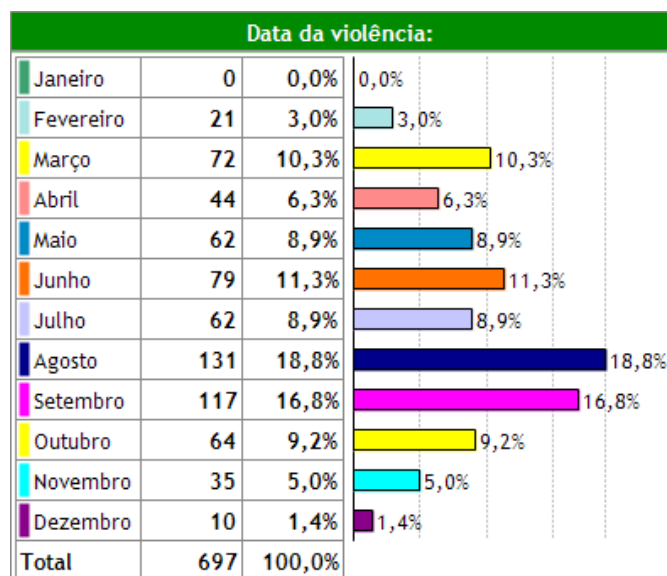
53 Patos são furtados, crianças fazem protesto e animais são devolvidos a escola. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2017/04/noticias/regiao/2097076-patos-sao-furtados-criancas-fazem-protesto-e-animais-sao-devolvidos-a-escola.html. Acesso em: 19 jul. 2018.

54 Patinhos mascotes de escola são furtados em Novo Hamburgo (RS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KAMz7SywHu0>. Acesso em: 19 jul. 2018.

mental, guardas municipais e policiais militares. Foram planejadas duas turmas de 30 alunos, com 20 horas/aula, com professores capacitados e experiência no tema.

A SMED disponibiliza equipes multiprofissionais para acompanhar a problemática apresentada através dos registros, desenvolvendo diversas ações, entre elas palestras de prevenção às violências e formação continuada para todas as equipes envolvidas. No mês de setembro/2017, foi desenvolvido plano de ação a fim de diminuir as violências como agressão (física e verbal), humilhação, desacato e ameaças. A ação teve início em 03/10/2017, justificando a diminuição das ocorrências a partir dessa data, conforme gráfico abaixo, referente a ocorrências registradas, no ano de 2017, de todas as escolas (e todas as séries) que aderiram ao ROVE (não apenas nas escolas do projeto). Houve diminuição de 45,3% de ocorrências em outubro, com relação a setembro, conforme demonstra a Figura 1. Os alunos, nesse caso, não eram vistos como infratores e/ou agressores, mas sim como vítimas, pois provavelmente eles não tiveram alguém para lhes ensinar que essas atitudes não são ideais para um bom convívio entre pessoas. O conteúdo passou por várias avaliações da equipe psicossocial da SMED, assim como avaliação didático-pedagógica, com vídeos próprios para a faixa etária, frases, imagens. Conforme sempre é enfatizado nos cursos e capacitações: muitos alunos não têm o cuidado que deveriam ter por um adulto, pela família; então, muitas vezes nós (guardas, professores, funcionários das escolas) que somos seus cuidadores, educadores, precisamos acolhê-los. Isso também foi abordado nesse curso de aperfeiçoamento.

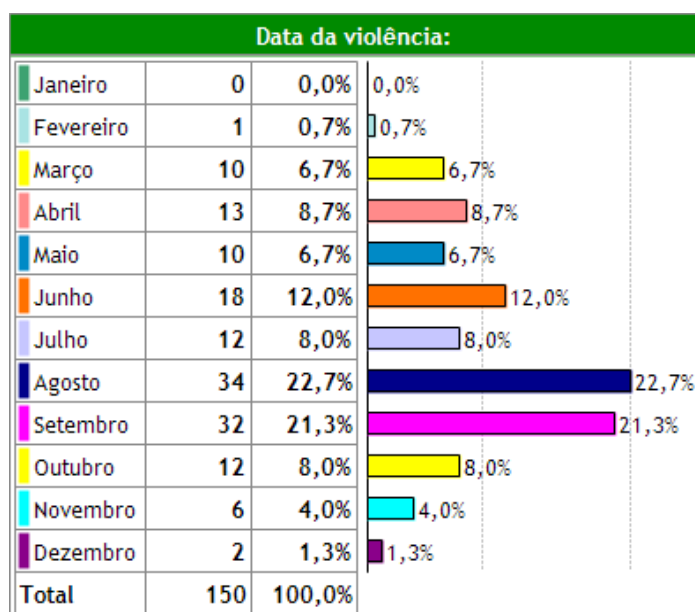
Figura 1: Índice geral de violências mensais em 2017



Fonte: Banco de dados do ROVE/Observatório da Segurança Cidadã – NH.

As palestras tinham o objetivo de sensibilizar os alunos sobre a questão das violências, estimular o debate e tomada de consciência coletiva. Foram 36 palestras, em 12 EMEFs, que alcançaram 940 alunos. Os indicadores da Figura 2 referem-se à distribuição mensal, envolvendo alunos dos 6os anos. Houve diminuição de 62,5% de ocorrências em outubro, com relação a setembro, regredindo os índices nos meses seguintes.

Figura 2: Índice de violências referente aos 6^{os} anos em 2017



Fonte: Banco de dados do ROVE/Observatório da Segurança Cidadã – NH.

As Figuras 3, 4 e 5 referem-se aos registros de violência feitos pelas escolas das regiões apontadas com maior IVE. Percebe-se diminuição considerável dos registros de violências nas escolas e seus entornos. Provavelmente estão sendo efetivas as atividades iniciadas em outubro/2016.

Figura 3: Índice de 2016

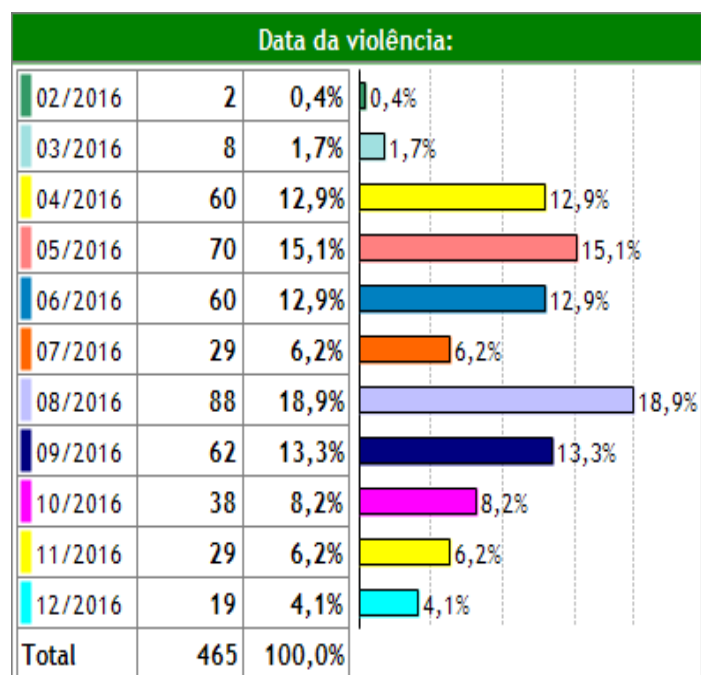


Figura 4: Índice de 2017

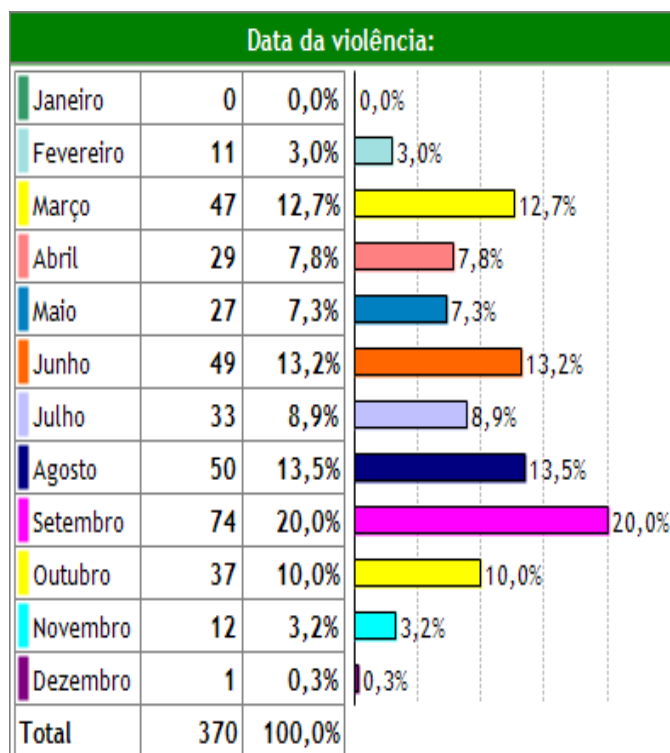
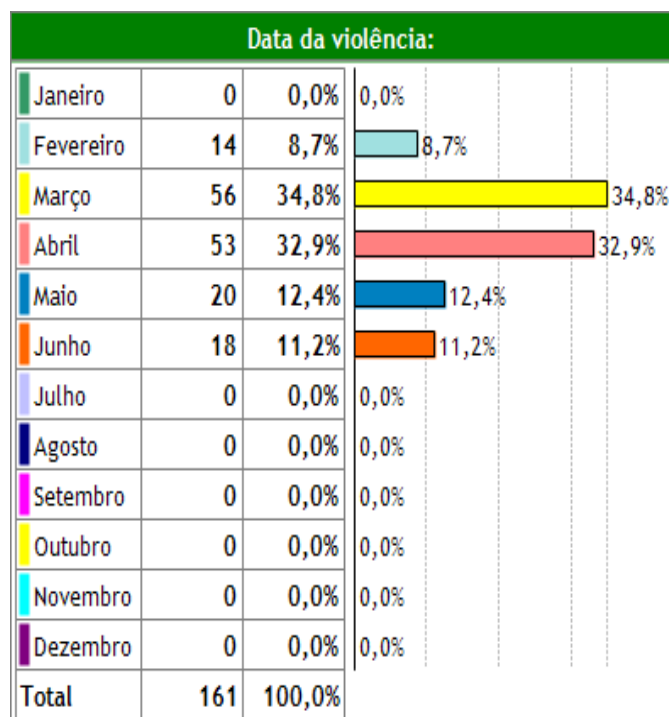


Figura 5: Índice de 2018



Fonte: Banco de dados do ROVE/Observatório da Segurança Cidadã – NH.

Outro fato que demonstra a ação ser diferenciada é que a instituição Guarda Municipal de Novo Hamburgo foi solicitada para realizar, em conjunto, abrigamentos de crianças e adolescentes. As equipes do programa Escola Mais Segura realizaram capacitações para essa nova tarefa. Todas as duplas são formadas por um servidor e uma servidora, para que as meninas se sintam mais acolhidas com a presença de agentes femininas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se crescente reconhecimento, por parte das equipes diretivas, entendimento nos espaços escolares do conceito de violência, resultando na perspectiva de diminuição dessa, pois uma escola que fez registro de suas violências e estudou sobre elas pode propor ações e estratégias para o seu enfrentamento, como por exemplo: elaborar, implementar e executar trabalhos de caráter preventivo, reduzindo a violência, o uso de substâncias psicoativas, a evasão escolar e outras problemáticas. Assim também se dá com os encaminhamentos para órgãos competentes de acordo com a situação, por exemplo CRAS, Núcleo de Apoio Psicológico, tendo em vista que os bairros onde ocorrem essas atividades também são bairros onde vivem pessoas em vulnerabilidade. A escola também consegue melhor identificar as necessidades, carências das famílias e procurar, encaminhar auxílio para estas.

No desempenho das atividades pertinentes à função de Guarda Municipal (Lei Municipal nº 3.067/2017⁵⁵ e Lei Federal no 13.022/2014⁵⁶), no Departamento Escola da Guarda Municipal e no Observatório de Segurança Cidadã, essas experiências foram ressignificadas. Esse curso de aperfeiçoamento nos mostra como as populações mais vulneráveis precisam ser olhadas, enxergadas, vistas como pessoas, seres humanos. Mostra também que ações, políticas públicas, podem e devem dar certo: basta apenas serem pensadas, planejadas e colocadas em prática. Também pelo fato de ter trabalhado em uma das escolas citadas

55 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/2017/306/3067>. Acesso em: 12 jul. 2018.

56 Dispõe sobre o Estatuto Geral das Guardas Municipais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13022.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

anteriormente, no bairro Canudos, entre os anos de 2013 e 2014, fazendo uma retrospectiva, passo a ter um novo entendimento sobre essa comunidade. Naquele período, ocorreu uma grande enchente, as aulas foram suspensas, a população da área atingida foi deslocada para uma escola estadual do bairro. Observa-se, conforme conteúdo do curso, como as pessoas desse território se ajudam, são solidárias, cuidam das crianças dos outros como se fossem suas.

Posteriormente foram feitas obras, melhorias no arroio que existe no bairro e que corta praticamente toda a vila atingida. Realizando estágio no segundo semestre de 2017, em outra escola municipal, onde o foco de observação era outro (não especificamente com olhar da segurança pública), mas sim do espaço pedagógico, a estrutura física, toda a comunidade escolar, novas reflexões surgem, sobre as precariedades e problemas encontrados. Exemplo: possuem muitas carências, como falta de ventilador e/ou condicionador de ar, principalmente no verão; mesmo assim são felizes, alegres, brincam, aproveitam a infância.

Nós, profissionais da área da segurança pública, estamos no “mesmo barco” da área da educação, saúde, assistência social e afins. Conforme é citado no Módulo Introdutório: “[...] constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres[...]” (ARROYO, 2013, p. 9). Muitas religiões são discriminatórias e segregadoras; as classes dominantes geralmente não se preocupam com as minorias, com os pobres; ao contrário, excluem esses cada vez mais; muitos órgãos governamentais não dão os atendimentos necessários à população que mais precisa, com serviços de qualidade e quantidade

suficientes. Aumentam-se, assim, os problemas de ordem social, ficando a população vulnerável, abandonada. Esses problemas não têm como serem resolvidos apenas pelas instituições de segurança pública, mas sim em conjunto com várias áreas: Educação, Desenvolvimento Social, Habitação, Obras e Saneamento, Saúde etc., com todas as esferas de administrações públicas. Assim, de acordo com o Módulo 3, teremos: “[...] uma escola que dê centralidade aos sujeitos; reconheça, acolha e valorize a diversidade; dialogue com a cidade e se comprometa com a transformação social” (LEITE, 2013, p. 18).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e vulnerabilidade social. In: FRAERMAN, Alicia (ed.). *Inclusión social y desarrollo: presente y futuro de la comunidade iberoamericana*. Madri: Comunica, 2003. Disponível em: https://ead.senasp.gov.br/modulos/educacional/material_apoio/Viol%C3%Aancia_e_Vulnerabilidade_Social_VA.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP. *Guia para a prevenção do crime e da violência*. Guia para a prevenção do crime e da violência nos municípios. Brasília, DF: SENASP/PNUD Brasil, 2005. 55 p. Disponível em: https://ead.senasp.gov.br/modulos/educacional/material_apoio/GUIA_PREVEN%C3%87%C3%83O_julho-2005_VA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Rede Nacional de Educação a Distância em Segurança Pública – Rede EAD-SENASP. *Relação de ementas de cursos*. Ementa: Violência, criminalidade e prevenção (versão nova). Brasília,

DF, abril de 2017. Disponível em: <http://portal.ead.senasp.gov.br/academico/editoria-a/ementas/violencia-criminalidade-e-prevencao-vn.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

KERBER, Aline; PAZINATO, Eduardo (org.). *Segurança cidadã, gestão da informação e cidades. O case do Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo e outras reflexões teórico-práticas*. Curitiba: Multideia, 2016. 396 p. Disponível em: https://odsc.novohamburgo.rs.gov.br/files/editor/files/livro_odsc.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2018.

TCCs do curso EPDS – polo de Porto Alegre

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Claudete dos Santos da Silva** e **Henrique Safady Maffei**, tutores do polo, que os indicaram para publicação.

A construção do letramento de adultos por meio do computador: a garantia de um direito

Silvia Bernardes⁵⁷

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é refletir sobre a experiência de alfabetização através da informática, na tentativa de indicar subsídios enriquecedores, melhorar a qualidade de ensino, efetivar a democratização da educação e garantir direitos. Essas neces-

57 Aluna concluinte do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

sidades, junto com o desejo de melhorar as condições do trabalho de alfabetização, letramento e inserção social, são o que motivou a optar pelo objeto de estudo desta pesquisa.

Palavras-chave: Letramento. Informática. Direitos da cidadania.

INTRODUÇÃO

Contar a história de Maria, em formato de relato de experiência, é o desafio deste trabalho. Esta provocação se inicia por usar a impessoalidade que raramente se encontra na maioria dos trabalhos acadêmicos; segue depois por trazer uma experiência passada sem perceber, na época, que ali estava assegurado um dos mais nobres direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o direito à instrução, normatizado no artigo 26.

Agora, remexendo no que tenho de mais sagrado, minhas memórias, compartilho a releitura de uma das experiências mais significativas que vivi como educadora e defensora da cidadania plena.

Segundo o IBGE (2017), 7% da população brasileira, com mais de quinze anos de idade, corresponde a um total de 11,5 milhões de analfabetos no país. As pessoas com mais de 60 anos de idade somam 19,3% desta população e neste universo, 9,3% são de pretos e pardos e 4% são de brancos.

Se forem somados a essa população os analfabetos funcionais – pessoas que sabem ler ou escrever, mas não conseguem interpretar textos, ou que não tiveram quatro anos de estudo em escolas formais

–, o percentual será 17,1% de analfabetos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016).

Os dados acima apresentados são essenciais para justificar a urgência do resgate do direito à instrução para os milhões de analfabetos brasileiros que estão à margem da ignorância, se tornando invisíveis diante às políticas públicas nacionais.

Assim, o escopo central deste trabalho é o de refletir sobre a experiência de alfabetização através da informática, na tentativa de indicar subsídios enriquecedores, melhorar a qualidade de ensino, efetivar a democratização da educação e garantir direitos.

Estas necessidades, junto com o desejo de melhorar as condições do trabalho de alfabetização, letramento e inserção social, são o que motivou a optar pelo objeto de estudo desta pesquisa, que está centrado na observação de Maria⁵⁸, 60 anos, negra, catadora de lixo e portadora de um grande desejo: alfabetizar-se.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Paulo Freire preocupava-se em ensinar dentro do seu tempo, justificando que não é possível contextualizar o que não é visto, usando temas geradores, centro de interesse e respeitando, além de tudo, a vontade do sujeito, pois o mesmo é um ser de pensamentos próprios, criticidade e autonomia. O autor também afirma:

58 Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

Do ponto de vista de uma tal visão de educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 2000, p. 28).

A educação de adultos tem sido referência para muitas discussões sobre o que fazer e sobre como fazer. Alfabetizar adultos é um desafio constante: exige, além de intimidade para perceber o desejo do outro, alegria. Educar para autonomia, respeitando as diferenças, reconstruir e construir com o educando a significação de mundo é proporcionar uma educação crítica, democrática e prazerosa. A alfabetização através da informática oportuniza ao educando possibilidades de reconstrução, interação e criticidade.

Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1986) também salientam:

A importância do acompanhamento durante as interações do sujeito com o objeto de estudo, onde é possível para a pesquisa do (professor) conhecer o pensamento do aluno, durante o ensaio da escrita, e que a apropriação e conhecimento da leitura e da escrita é um processo de construção cognitiva, o qual está ligado as experiências vividas e percebidas pelo sujeito (FERREIRO; TEBEROSKI, 1986, p. 175).

O diálogo com o aluno, além de desenvolver cumplicidade com o mesmo, ajuda o educador a conhecer o pensamento do outro. Com isso, então, facilita a relação aprendizado/vida. Aprender a ler e escrever

deixa de ser uma necessidade secundária e passa a ser básica. O que antes não era palpável e disfarçado (analfabetismo) torna-se questão de sobrevivência.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A necessidade do uso do computador na educação vai muito além das vantagens apontadas por Papert (1994):

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender. (PAPERT, 1994, p. 13).

Em um sistema educacional cujos moldes permanecem os mesmos desde séculos passados, o computador traz perspectivas de novas práticas educacionais, através da quebra de paradigmas.

Entretanto, conforme Vitale (1991, p. 8), “o computador não pode ser encarado como uma solução milagrosa para as dificuldades observadas na relação aluno/professor, aluno/escola e aluno/conhecimento”. O computador deve ser usado para criar espaços transdisciplinares, de trabalho colaborativo, de meio de interação e de troca de informações.

Entre tantas justificativas para o uso do computador na educação, é pertinente dizer que este constitui uma valiosa ferramenta para a organização de informações, para a construção do raciocínio lógico, para a análise de problemas, para a construção e comprovação de hipóteses e

para a simulação de situações ou ambientes impossíveis de serem replicados de forma natural. Além disso, é um poderoso recurso audiovisual que permite explorar o uso das diferentes mídias integradas, o que o torna especialmente interessante na educação de pessoas adultas. Não há como esquecer também de sua capacidade de levar informação aos lugares mais remotos, através das redes de computadores.

Contudo, Valente (2002) defende que

O uso inteligente do computador na educação é aquele que tenta provocar mudanças na abordagem pedagógica vigente ao invés de colaborar com o professor para tornar mais eficiente o processo de transmissão de conhecimento. (VALENTE, 2002, p. 19).

Dessa forma, cabe aos educadores a tarefa de investigar formas de aplicação do computador no processo de ensino-aprendizagem, não como um mero recurso técnico para ilustrar aulas tradicionais, mas sim como ferramenta de auxílio na construção do conhecimento.

O DIREITO À INSTRUÇÃO

O direito à instrução, assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, pressupõe que a educação é essencial e imperativa para os indivíduos, pois ela é alavanca para uma melhor qualidade de vida, para o cumprimento de deveres e direitos e para a garantia da dignidade humana. No núcleo desse direito, está a transforma-

ção da sociedade em prol de condições de igualdade de oportunidades, sejam elas para o desenvolvimento profissional, sejam para o pessoal, sejam para o social.

Corroborando com direito humano à instrução, a Constituição Federal do Brasil de 1988 traz em seu artigo 205:

Art. 205. 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. (BRASIL, 2016, art. 205).

Partindo dessa premissa percebe-se a grandeza da educação como um direito constitucional, assegurado a todas as pessoas, independentemente de qualquer particularidade, devendo o Estado ser provedor da educação, até mesmo antes da família, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano.

Silva (2009) aprofunda a reflexão sobre o artigo 205 da CF e leciona que

O artigo 205 da CF contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos Direitos Fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo Princípio da Universalidade. (SILVA, 2009, p. 32).

Assim, se a educação é um direito universal, fundamental e imperativo à obtenção da dignidade humana, ao Estado cabe também a obrigação de torná-la eficaz, eficiente, acessível e disponível. Garcia (2006) afirma que

O tratamento dado ao direito à educação na Carta Magna de 1988 o conforma como direito subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade. (GARCIA, 2006, p. 96).

A educação é assegurada como Direito Humano, portanto abrange todas as pessoas, não ficando condicionada a gênero, raça, etnia, credo, cultura, nacionalidade ou qualquer outra particularidade. O artigo 26 da DUDH, item 2, assegura essa abrangência e amplitude.

Por ser um direito amplo, pressupõe-se que a instrução deva acontecer em diversos ambientes e grupos sociais, inclusive na escola. Não se pode olvidar que a educação formalizada pela escola é requisito fundamental para que o indivíduo sobreviva com qualidade, pois é através dela que se possibilita o acesso aos demais direitos. Porém, as sociedades têm o dever de defender a instrução como a principal alternativa para que os sujeitos prosperem, sejam inseridos no mercado de trabalho, participem politicamente, lutem por melhorias, saiam da marginalização, exploração e sintam-se empoderados em seu bem maior: a educação.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo está inspirada nos escritos de Paulo Freire, em que se busca a cumplicidade de professor e aluno no processo de aprender, ensinar, destruir, construir, reconstruir sua própria história.

As aulas, que servem como instrumento de observação e análise, têm duração de 2 horas, de 2 a 3 vezes por semana e a aluna direciona para a escolha dos temas abordados. As observações são descritas em formato de diário, o qual é intitulado *DIÁRIO DOS DESEJOS*.

DIÁRIO DOS DESEJOS

Como todas as ações neste desafio são conversadas com Maria, foi combinado que os relatos dos dias apresentados seriam os mais significativos para ela.

Dia 07 de maio. Durante a entrega de certificado de um curso de limpeza, a participante Maria pediu para aprender a escrever no computador. A minha reação imediata foi de falar que ela ainda não sabia escrever, pois estava apenas começando o processo de alfabetização em uma turma de EJA em sua comunidade. Maria foi determinada e precisa em falar que poderia aprender a conhecer as letras no computador. Diante de tal argumento, não houve alternativa que não fosse pedir para que Maria que viesse no dia seguinte, às 14 horas, para a nossa primeira conversa.

O sonho daquela futura aluna tomou conta da minha noite, passando a ser o meu sonho: alfabetizar, computador, vontade de ensinar, vontade de aprender. Realmente, era o sonho, a observação, o meu desejo se misturando com o desejo de Maria e tomando forma, construindo e transformando, tomando conta daquela noite, de todos os meus pensamentos e falando para minha razão sobre a paixão que impulsiona o educador: o desafio de ensinar e aprender.

O desejo venceu! Iríamos aprender e ensinar a escrever no computador. O relato a seguir não obedecerá à impessoalidade (3ª pessoa) dos trabalhos acadêmicos, por se tratar da releitura de uma história inspirada em fatos verídicos.

Dia 08 de maio. Maria foi pontual. Observando sua trajetória do estacionamento até a entrada principal do prédio onde seriam as aulas, ela estava linda!!! Sorria e cantava. Cantava também com o corpo, pois vinha saltitante. Carregava sua pasta com o material escolar: 1 livro do 1º ano (de um de seus netos), 1 lápis, 1 borracha e algumas folhas de ofício com exercícios e desenhos que fez questão de mostrar.

Maria foi convidada para ir ao Laboratório. No caminho, ela falou: “Professora, eu não estou doente, não preciso fazer exames. Vim aqui estudar computador, quero ser importante”.

Expliquei à aluna que o laboratório era de informática, e que não tinha nenhuma relação com laboratório de análises clínicas; e que ela era muito importante! Na sala de aula, diante dos computadores, Maria ficou com receio de tocá-lo e aos poucos foi começando a acariciar as primeiras teclas do seu sonho... o computador! Ela mexeu no teclado aleatoriamente por 10 minutos aproximadamente. Após, mostrou-me como é a construção de seu nome. Ela escreveu Maria e naquele momento sua relação com a máquina ficou “íntima”. Seu sonho havia obedecido ao comando de seus dedos e seu nome estava ali escrito em letras tamanho de fonte 28, *Arial* e centralizadas (este exercício consumiu mais de 15 minutos).

Dia 12 de maio. Levei as aulas para Maria gravadas em *pen drive*. A primeira instrução que dei foi de como se ligava o computador. Após, expliquei onde era a entrada *USB*, para que servia e conversamos sobre a genialidade das pessoas que inventaram o computador. A aluna ficou encantada; impressionou-se como fato de algo tão pequeno (*pen drive*) ser capaz de guardar tantas informações. Apresentei à aluna o *mouse* (Maria tem dificuldade em falar esta palavra); contei a ela que esta palavra era em inglês e que traduzindo viraria “rato”. Maria achou engraçada a história e disse que iria treinar falar *mouse*, pois, segundo ela, pessoas importantes sabem falar em inglês.

Pedi para Maria clicar em “iniciar” (mostrei onde é; minha aluna desconhece as palavras), soletramos todas as letras que formam essa palavra, e nos divertimos imaginando o casamento que as palavras fazem: INICIAR é um par perfeito, segundo Maria. Após o iniciar, localizamos o *pen drive* e abrimos o arquivo com as aulas.

Minha aluna adorou as aulas. Conseguiu fazer os dois primeiros exercícios. Estou insistindo no manuseio e firmeza do *mouse*. Reforço a leitura de cada palavra que aparece na tela e continuamos a fazer casamentos de letras.

Maria escreveu seu nome em letras minúsculas. Acho que a tecla *capslock* pode ser apresentada mais tarde. Hoje, conhecemos o realce do texto, a tecla *enter* e suas funções, a tecla *delete* e o teclado numérico (é necessário que ela date a lição).

Dia 14 de maio. Maria chegou mais cedo; estava ansiosa pela aula. Resolvemos dividir nossos encontros em dois momentos. Minha aluna não está podendo ir às aulas na escola; tem medo da violência que ronda

sua comunidade. Devido a esse problema, resolvemos fazer um primeiro momento no caderno, exercitando a escrita. No segundo momento, re-produzimos no computador o que aprendemos.

Maria tem dificuldades para ler certas palavras. Sinto que o pouco do alfabeto que foi assimilado por ela se deu em uma forma mecânica. Preciso que ela entenda o som das letras e que os relacione. Ficamos bastante tempo sentindo o som, prestando atenção nos movimentos de nossas bocas e línguas. É gratificante ver seu encantamento quando descobre as semelhanças entre sons e letras.

Fomos trabalhar no computador. Maria olhava a máquina todo o tempo; parecia estar com saudades. Seu primeiro pedido foi o de fazer letras grandes (maiúsculas) e a tecla *capslock*, que eu pensava deixar para o futuro a sua apresentação, entrou na vida de Maria hoje. Foi interessante vê-la trabalhando/brincando com essa tecla.

Fizemos o primeiro exercício:

NOME: maria DATA:14-05.

COMPLETE COM A PRIMEIRA E A ÚLTIMA LETRA

--A-VIÃO-- ----CARRO-----BARC-O-----N--AVI--O--

Maria acertou todos os exercícios e leu cada palavra. Precisou da ajuda de nosso alfabeto particular (construímos um) para contextualização.

O exercício seguinte não foi tão animado quanto o anterior. Minha aluna adora desenhos, mas desempenhou-o com a seriedade e satisfação que só encontramos em pessoas que se realizam.

NOME: Maria DATA: 14-05.

Use o realce de texto para colorir de amarelo o nome Maria.

Use o realce de texto para colorir de vermelho a palavra mulher.

Obs. Foi Maria quem mudou a ordem do exercício de maiúscula para minúscula, usando a tecla Caps Lock.

Maria, Maria
(Milton Nascimento/Fernando Brant)

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar como outra
Qualquer do planeta

O desempenho de Maria faz-me refletir sobre Paulo Freire. Me encontro em suas palavras quando fala: “Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança” (FREIRE, 2000, p. 9).

Dia 15 de maio. Maria chegou às 13h45. Estava muito bonita; vestia uma blusa verde e calça preta. Percebo que algumas coisas estão mudando em sua vida. Tornou-se mais vaidosa. Provavelmente o conhecimento já tenha começado a surtir efeito dentro dela. Penso que já se sinta “importante”.

Mostrou-me o tema: havia acertado todas as questões. No exercício nº 2, Maria me surpreendeu com sua resposta, pois a ordem era: LIGA A PALAVRA ALFABETO AO CONJUNTO DE LETRAS QUE A

FORMA. Maria ligou cada letra da palavra às letras que estavam no conjunto e disse-me que assim também estava certo. Realmente estava correto: não fui clara na ordem do exercício e falei a ela que tentaria melhorar em minhas solicitações.

Como senti dificuldades de Maria no uso do N, M, L concentrei a primeira parte do trabalho no uso do *negrito*.

Ligamos o computador, abrimos o arquivo e quando iniciamos as atividades ela falou que seu nome não estava completo. Queria aprender (e aprendeu) a escrever MARIA JOÃO DA SILVA. Questionei seu desejo e recebi a grande recompensa como alfabetizadora: improvisada e voluntária, ela inscreveu-se em um programa social do governo federal; quando foi verificar se havia sido selecionada, leu pela primeira vez seu nome. Como não acreditava no que seus olhos viam, pediu ajuda a uma atendente para a confirmação: “Era eu que estava ali, professora. Eu vi meu nome. A moça falou que estava escrito MARIA JOÃO DA SILVA. E é por isso que preciso escrever meu sobrenome.” Minha aluna chorava ao relatar esse fato.

Dia 19 de maio. Encontrei Maria no portão do estacionamento da instituição e lhe dei uma carona. Um percurso de aproximadamente 100 metros foi o suficiente para que eu percebesse que minha aluna não andava de carro fazia muito tempo. Resolvi levá-la para passear. Fomos ao centro da cidade observar os nomes das ruas, das lojas, dos bares etc. Aproveitei esse momento de descontração para saber um pouco mais sobre sua vida. Conheci a rua em que ela morou, onde ela brincava, onde sua mãe trabalhava como empregada doméstica, onde ela havia se batizado e outras lugares relevantes para ela. O passeio foi muito bom.

Quando voltávamos do passeio, notei que Maria tentava ler o letreiro de um ônibus. Conhecedora da cidade em que crescera, como poucos, relacionou o nome escrito com o itinerário do mesmo e perguntou: “Professora, o que está escrito naquele ônibus é COLINA?” Parei o carro no acostamento e dei um abraço apertado em Maria. Ela havia lido pela primeira vez a palavra COLINA.

Maria fez as atividades sem meu auxílio. Precisava observá-la. Quero que ela se sinta segura em utilizar o teclado por conta própria. Maria deve ter momentos de construção e de interação com o computador.

Enquanto Maria desenvolvia suas atividades, eu ficava em outra mesa, em silêncio e sem fazer interferências. Minha vontade foi somente a de observá-la. Queria senti-la, tentar entender de onde vinha tanta vontade de aprender e descobrir nos movimentos de seus dedos a força do seu desejo. Penso que esse seja o segredo do imenso ânimo de Maria: desejo de aprender, desejo de teclar, desejo de computador, desejo de exercer cidadania.

No final de semana, andei lendo Emília Ferreiro. Preciso saber mais sobre a Psicogênese da Escrita, sobre como se passa de um estado de conhecimento a outro e os elos entre os níveis de conceitualização da escrita.

Inspirada em minha leitura, preparei o seguinte exercício:

NOME: MARIA JOÃO DA SILVA 19/05 Coloque os nomes:

-----LATA-----C-O-RACAO----- --DA DO-----

--A-O-----SOU----- --LUA-----

RAIO-----EBA-----IAI-----

Maria escreveu primeiro as vogais, escrevia sentindo o som (falando em voz alta) o tempo todo. A palavra “Dado” foi a primeira que escreveu. A seguir, foi “Lata” e “Coração” (Coracao). É interessante salientar a importância de nosso passeio daquela tarde, pois Maria fez a relação do CO de COLINA e o CO de CORAÇÃO. Ainda não apresentei o Ç para ela. Como ensinei que CO é C (som de S) + O, penso que seja normal a mesma relação ÇÃO/CAO.

“Sol” foi escrito parecido com a pronúncia (Sou). Já as palavras “Lua” e “Raio” foram escritas corretamente.

A palavra “Quadro” estava muito difícil. Assim reclamou Maria. Alegou saber que na palavra “Estrela” não existe a letra B. Disse que confundiu no teclado o B com o E, e que na palavra “Pipa” não tem duas vezes a letra I. É que nosso tempo já havia terminado e ela precisava pensar mais um pouco.

Dia 20 de maio. Hoje, como sempre, ela está muito feliz, apesar de seu estado de saúde: sofre de hipertensão.

Trabalhamos com leitura. Maria já lê algumas palavras. Estou satisfeita com seu progresso. O desejo dela é o que mais me anima. Sinto que é a vontade o que a mantém firme em seu propósito de aprender, já que Maria passa por inúmeras dificuldades.

Em cada acerto, Maria ganhava um beijo. Ela é muito carinhosa, consequentemente gosta de beijos.

Ela reforçou o som do til dentro do nariz e por sua conta mudou a fonte das palavras para 18. Mostrei para ela a tecla *insert* e suas finalidades, penso que terei que repetir várias vezes; não ficou claro, ela não conseguiu entender.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos não poderiam ter sido melhores. Em 20 horas/aula, aproximadamente, Maria chegou no nível silábico, ou seja, quanto às palavras dá ênfase sobre a análise da primeira letra no contexto da primeira sílaba; conta o número de letras; desmembra oralmente as sílabas e formula hipóteses na repartição de palavras escritas.

Quanto às letras, reconhece seu som pela análise da primeira sílaba; reconhece as letras em dois tipos, cursiva e maiúscula de imprensa (resultados do computador e caderno de atividades). Quanto aos textos, reconhece textos previamente lidos e memorizados; pesquisa palavras no texto; escreve e reconhece o seu nome, o nome de sua amiga Viviane, da professora Silvia, dos familiares, de rótulos de alimentos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, o computador é uma ferramenta, dentro da alfabetização, que possibilita a construção, reconstrução, assimilação, reflexão etc. As pessoas sentem-se à vontade interagindo com a máquina, já que ficam longe dos olhos do mundo letrado e no comando do seu processo de construção, considerando, também, que as possibilidades de erros diminuem consideravelmente.

Os recursos oferecidos pelo computador são essenciais para que o aluno faça suas relações. Poder escrever, errar e apagar sem deixar as marcas da borracha é colocar-se distante de uma realidade de exclusão vivenciada por aqueles que não dominam as palavras escritas. Garantir o direito à instrução utilizando tecnologias que chamem a atenção do sujeito pode ser um facilitador na busca pela tão importante pedagogia para autonomia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. *Forense*, Rio de Janeiro, ano 102, v. 383, p. 83-112, jan./fev. 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil em síntese*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

VALENTE, José A. *O uso inteligente do computador na educação*. Maio 2002. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE. Acesso em: 24 jan. 2019.

VITALE, Bruno. Computador na escola: um brinquedo a mais? *Ciência hoje*, v. 13, n. 77, p. 19-25, nov. 1991.

A educação subestimada: relatos de experiência

Tatiane Gonçalves de Freitas⁵⁹

RESUMO

Neste artigo, busco analisar as experiências de alunos do 6º ao 9º ano da escola em que leciono, com as práticas escolares (relação professor x aluno) e a visão que eles têm da escola. Essa escuta das falas dos alunos não só nos permite compreender a relação que eles mantêm com a escola e as contribuições da mesma para seu presente e futuro, como nos permite analisar isto dentro do contexto histórico em

⁵⁹ Aluna concluinte do curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

que vivemos. Dentro deste panorama existe o contexto de desigualdades sociais, de autoritarismo, de falta de representatividade do povo, de uma pirâmide desigual na distribuição de renda.

Palavras-chave: Educação popular. Desafios. Diálogo.

INTRODUÇÃO

É notório o quanto cada vez mais se faz necessário em nossa sociedade uma educação que seja crítica e que dialogue constantemente com a realidade daqueles a quem serve: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, que esteja comprometida com um sujeito concreto e crítico, dono e protagonista da sua história. Em tempos de resistência, de busca por garantias dos direitos humanos e de construção de uma verdadeira democracia (já que esta democracia, de forma mordaz, deixou e deixa muitos à margem da sociedade), a educação precisa rememorar nos sujeitos a certeza de que eles são a fonte de toda a mudança e de que a educação é a principal ferramenta.

Quem nunca ouviu frases como: “A educação abre portas”, “A educação é a base de tudo”, “Um país melhor começa pelo incentivo à educação”? Todos parecem saber que a educação é importante e que precisa existir para o crescimento das pessoas, para uma vida em sociedade, para a renovação do sistema, mas tanto governantes, quanto professores, alunos e familiares já não atribuem a ela seu verdadeiro valor.

Nos relatos que farei, será possível perceber que tanto os professores quanto os alunos, impulsionados por este momento histórico de excessiva precarização e desvalorização do que é público, da distorcida

democracia e da cidadania já tão esquecida, vão perdendo a essência e o prazer na arte da Educação. Com isso, a mudança social de que tanto carecemos nos parece apenas uma ideologia.

Neste trabalho, pretendo unir falas de alunos do 6º ao 9º ano da escola em que leciono, com as práticas escolares (relação professor x aluno) e a visão que eles têm da escola. Essa oitiva das falas dos alunos não só nos permite compreender a relação que eles mantêm com a escola e as contribuições da mesma para seu presente e futuro, como nos permite analisar isto dentro do contexto histórico em que vivemos. Dentro deste panorama, existe o contexto de desigualdades sociais, de autoritarismo, de falta de representatividade do povo, de uma pirâmide na distribuição desigual de renda.

PARA QUE PROJETO DE SOCIEDADE A EDUCAÇÃO TEM CONTRIBUÍDO?

De muitos fatores depende a educação. Em primeiro lugar, de políticas públicas e incentivos, dos seus educadores e de seu protagonismo, das famílias que além de garantirem a frequência dos filhos na escola precisam ser participativas e ativas neste processo, e depende dos alunos que contribuem e ressignificam essa prática, pois são eles que lançam constantemente os desafios que mantêm os educadores em movimento. Todos esses determinantes da educação também sofrem os reflexos da crise social e política que vivemos ao longo dos anos.

Os governantes bem sabem que a educação tem o poder de mudança de uma sociedade, que ela é direito e que precisam investir para sua qualidade. Talvez alguns tenham até receio do que possa acontecer com os sujeitos se essa educação for efetiva e contribuir na formação de cidadãos críticos, autônomos, conscientes e protagonistas da sua história. Mas não basta mascarar o valor da educação em campanhas eleitorais e tampouco com a garantia de verbas que devem ser destinadas a ela: são necessárias políticas públicas que realmente incentivem e permitam que ela exerça o seu papel. Não podemos esperar essa mudança apenas pelas mãos “soberanas” dos nossos governantes: ela precisa partir daqueles que hoje encontram-se marginalizados e que pouco são ouvidos.

Arroyo (2012) afirma que não se muda a educação sem o professor, mas, hoje no Brasil, os professores, desvalorizados, com poucas iniciativas que promovam seu crescimento e aprimoramento, com sobrecarga de trabalho, lidando com uma realidade que requer muito além do que seu papel de educador pode oferecer, muitas vezes não vão além do currículo obrigatório e esquecem a intencionalidade e a enormidade da sua prática. Por vezes são até desacreditados pelos alunos, pois se o futuro depende da educação, como os que mais se dedicam a ela não são reconhecidos e valorizados? Como não são ouvidos?

Os alunos, nas diferentes idades escolares, vão para a escola por inúmeros motivos. Quando pequenos: pelos colegas, pela professora, pelo recreio, pela merenda, para aprender as letrinhas, os números e saber usar o caderno. Quando vão crescendo, esses motivos de interesse e realização mudam; eles precisam de mais para sentirem-se cativados

e intencionados a descobrir o que a escola tem para oferecer, pois o mundo fora da escola também tem “ofertas” a fazer e é preciso discernir entre as boas e perigosas escolhas.

As famílias dos alunos, por sua vez, muitas das quais não tiveram sucesso na escola e desistiram muito antes de concluir o ensino fundamental, também não percebem o que a escola pode oferecer de bom para o futuro dos seus filhos. Por vezes garantem a frequência deles na escola para não perder o Bolsa Família, para garantir-lhes ao menos duas refeições no dia e para o Conselho Tutelar não “pegar no pé”. Afinal de contas, a escola na vida deles não possibilitou romper com o sistema que os exclui.

Desde bem pequenos, ao ingressar na escola por volta dos 4 anos, segundo a nova obrigatoriedade da Lei 9.394/96 (LDB), a criança precisa perceber na escola uma possibilidade de crescimento, de significado e de ligação. Essa objetividade e essa subjetividade perpassam todo o ensino básico, médio e universitário. Como diz Freire (2001), apenas por meio de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito será possível transformar a sociedade, tornando-a mais igualitária e justa.

Quantas vezes durante a carreira de educador perguntamos aos nossos alunos por que eles vão à escola e as repostas são: “Não sei”, “Porque minha mãe mandou”, “Para não perder o Bolsa Família”, “Para comer”. Essas são algumas das respostas que já ouvi de alunos de diferentes idades. Isso não ocorre porque não foi dito a eles o real papel da escola, mas, sim, porque é o que percebem desse sistema por vezes tão ineficiente e distante da realidade em que estão inseridos.

Vivemos em uma cultura política polarizada, de extremos opostos e radicalismos, que desaprende a ouvir e a respeitar o outro. Também é abissal quanto à distribuição de renda e muito sacrificial: muitos são sacrificados em prol de alguns. O pobre é tido como alguém incapaz, ignorante e imoral. Será então que o “gene da pobreza” existe? Tenho certeza de que não. Existe, sim, o vírus de uma economia faminta por exclusão, fome, desemprego e sem apetite nenhum para discutir como o “prato” chegaria para os que não têm. Por isso é tão importante estudar os processos, políticos, sociais e econômicos que geram a pobreza no nosso país e tornam tantas pessoas desiguais. Neste contexto histórico em que o dinheiro e o poder ditam as regras e comandam o país, não se têm como prioridade a educação, os educadores e a diminuição das desigualdades. Muito pelo contrário, alguns governantes garantem sua soberania ao sacrificar o sistema educacional, ao tornar a escola ineficiente e discriminatória, sem voz e sem poder. A cultura política predominante ainda é a que privilegia os políticos executores de grandes obras, aquelas que têm mais visibilidade. Investir na educação é semear algo para colher a longo prazo e não é a melhor forma imediata de arrecadar votos para uma eleição.

Com isso, a escola precisa rever o seu papel. Precisa de uma política que acolha as pluralidades, que acolha os desiguais e suas condições específicas, que não queira os “enquadrar”, os oprimir. Apesar de estarmos em um momento tão desumano e de desesperanças, de precarização do serviço público, com o entorno da escola cercado por violências e violação de direitos – refiro-me em específico à minha escola, mesmo sabendo que há tantas outras vivendo da mesma forma –, precisamos

reaver o poder que a escola tem e pautá-la em práticas emancipatórias. Acredito, sim, que esse processo precisa começar pela escola, pois não podemos esperar isso dos que detêm o poder no nosso país.

Penso que seja importante, antes de iniciar os relatos de minha experiência, localizar a escola onde leciono e falar um pouco desta comunidade. Trabalho em uma escola da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, situada no bairro Restinga, zona Sul de Porto Alegre. Atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Tem em torno de 1.500 alunos atendidos nos três turnos. Nossa escola trabalha com os ciclos de formação, que visam respeitar os tempos dos educandos e valorizar suas conquistas, evitando assim o fracasso e a evasão escolar. Foi a primeira escola a ser criada neste bairro e até hoje é a maior escola da Restinga.

A escola está localizada na periferia e atende alunos em grande parte oriundos de famílias carentes, algumas em extrema pobreza e com pouco estudo. O tráfico de drogas e as disputas entre as gangues estão no entorno da escola e entre as famílias dos alunos. As violências dessa realidade afetam diretamente a vida de todos os nossos alunos. Muitos pertencem ao que eles chamam de “bondes” e esse pertencimento gera proteção por parte de um grupo e ameaças por parte de outro. Porém, o mais grave é o problema do uso e da venda de drogas dentro da escola por alunos nossos. Apenas esses dados, essas tensões a que estão expostos os alunos, suas famílias e os educadores, já seriam suficientes para justificar uma necessidade de reorganização da escola e de rever as suas contribuições na vida destas crianças e adolescentes.

Enquanto orientadora educacional, recebo na “sala do SOE”, assim conhecida pelos alunos, muitos encaminhamentos geralmente feitos pelos professores: de saúde, conversas com famílias e alunos, entre alunos, entre professores e alunos e entre professores, famílias e alunos. Sempre o objetivo é o mesmo: mediar situações, fazer ponderações, auxiliar na resolução de conflitos e conduzir. Em algumas dessas conversas, no decorrer do curso, houve falas dos alunos que foram sendo conectadas a conhecimentos que eu vinha aprimorando. Talvez eles já houvessem sinalizado isso outras vezes, mas minha escuta não estava pronta para essa correlação. Apesar de trabalhar na periferia, de conviver e ver de perto os frutos e as consequências das desigualdades e violências às quais estão submetidos nossos alunos e a comunidade no geral, com o decorrer do curso tudo começou a fazer mais sentido e as críticas aumentaram. O sucateamento da educação e a desvalorização da escola pública explicam e/ou agravam muitos dos problemas que são trazidos ao SOE.

As falas dos alunos foram impulsionadas por diferentes motivos e sempre de forma espontânea, faladas com diferentes palavras, mas ligadas por um mesmo significado: De que me serve ou servirá o que estou aprendendo aqui? Qual o sentido de tudo isso? Quem eu sou neste processo? Para que eu preciso da escola? Um dia vou deixar de ser pobre?

Um dos encontros que mais impulsionou esta reflexão foi com o aluno A.S.T., que vou nomear assim para preservar sua identidade. Ele tem 14 anos e durante todos os anos que fora nosso aluno fez inúmeras visitas ao SOE por indisciplina na escola, por envolver-se em brigas e por desacatar os professores. Em uma das conversas que tivemos neste

ano, relatou-me que estava fazendo uso de drogas. Infelizmente, essa realidade é comum entre nossos adolescentes. A.S.T. é um aluno muito vaidoso, que se veste muito bem, com o boné e o tênis de marca; é inteligente e só não tira melhores notas por falta de interesse. Em uma das conversas que tivemos ao longo deste ano, tentamos descobrir como ele conseguia comprar a droga, visto que sua família era bem carente e mal conseguia garantir o básico para sobrevivência. A.S.T. nos fez concluir que estaria trabalhando para os traficantes e com isso “fazia” o seu dinheiro. Tentamos então conversar sobre as consequências dessas escolhas e outros caminhos que ele poderia escolher. Foi então que ele disse: Estudar para quê? Para ganhar o que vocês ganham?

O pai de A.S.T. também é envolvido com o tráfico e a mãe, embora não esteja envolvida, vive com o dinheiro trazido por esta atividade, uma senhora de 60 anos que não teve o direito a se aposentar como doméstica, pois não contribui com o INSS. Ela contou-nos que saiu de casa cedo e sempre trabalhou como doméstica. Tivemos muitas conversas com a mãe e com o aluno, mas sem sucesso. A situação foi sendo agravada pela venda de drogas que A.S.T. vinha fazendo dentro da escola. O pai do aluno nunca foi à escola e a mãe dizia saber do uso de drogas pelo filho, mas não que ele estivesse vendendo.

Infelizmente, o imediatismo e o “*status*” oferecido ao nosso aluno pesou mais do que a escola podia lhe oferecer, nesse momento da vida dele: na realidade social em que ele está inserido, foi o caminho que ele escolheu. Afinal de contas, os frutos a longo prazo que a escola ofereceria não supririam, nesse momento, a necessidade imediata de comer,

de fazer parte da sociedade e de ser reconhecido. A.S.T. teve que trocar de escola no mês passado, em junho, pois foi ameaçado por meninos de outra gangue.

Não creio que a escola tenha sido a responsável pela escolha desse aluno. Afinal de contas, ela não é detentora de todo o poder. Mas o compromisso da educação em proporcionar outras perspectivas e outras possibilidades tem sido desmoralizado pelos reflexos das desigualdades sociais, vividos por grande parte dos nossos alunos.

A realidade da nossa sociedade nos mostra que não há meritocracia e nem equidade como garantia de sucesso a todos que o almejem. O que existe é um poder centralizado nas mãos de poucos, o que cada vez mais aumenta o número de pessoas em situação de pobreza e em desvantagem social, gerando toda essa violência a que são submetidos nossos alunos. Temos que semear a democracia justa e plena, aquela que veja todos os seus filhos com os olhos de uma mãe amorosa, que dê acesso a todos os bens descritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e não seja regida por uma orquestra desafinada com o propósito de todos.

Essa violência que cerca e entra na escola, que leva muitos de nossos alunos, é reflexo da nossa sociedade, da falta de políticas públicas efetivas, da desvalorização do trabalho e de um sistema que, corrompido, coloca tantos em situação de vulnerabilidade social. Essa conta é de todos que tornaram a grande maioria da população “não sujeito” de direitos humanos. Esse aluno, A.S.T., teve seus direitos violados e não

conseguiu encontrar na escola, que pretendia enquanto objetivo principal prepará-lo para o mercado de trabalho, uma possibilidade de ser reconhecido em outro lugar, de construir sua vida em um futuro melhor.

Outro encontro com alunos que me fez refletir sobre o papel da educação na vida dos alunos e como nós educadores vamos agindo a favor do sistema de alienação foi com uma turma de oitavo ano. A turma pediu para o SOE mediar uma conversa com um professor sobre uma determinada disciplina, pois suas aulas eram sempre as mesmas, folhas e perguntas para responder. Eles nunca podiam conversar sobre os assuntos e muito menos fazer contribuições ao que seria trabalhado em aula. Acolhemos o pedido e dissemos aos alunos que estávamos muito felizes com as críticas deles e que suas contribuições são fundamentais para melhorar a qualidade das aulas. Durante a roda de conversa, uma das maiores queixas dos alunos foi que o professor insinuava que eles eram pobres e que precisariam se esforçar muito para sair dessa situação, para se formarem no Ensino Fundamental e quem sabe um dia, com muito esforço, chegar à universidade. Os alunos disseram estar incomodados com a forma do professor de rotulá-los como alguém que vem de um lugar de fracasso e que precisa se esforçar muito para sair desse círculo vicioso que é a pobreza, que é a Restinga.

Como diz Rubem Alves (2005, p. 64): “Nós não somos movidos pelas ideias, somos movidos pelos sentimentos”. Os sentimentos dos alunos em relação às aulas desse professor não eram positivos. De nada adiantavam aos alunos as palavras de cunho moral se na prática eram tratados como alguém que precisava ser salvo. Com isso, as aulas eram um fracasso para o professor, que tinha que lidar constantemente com a

indisciplina e o desinteresse dos alunos, e também para os próprios alunos, porque não tinham nenhum prazer e interesse no que era proposto. Após a conversa, o professor assumiu o compromisso de rever sua prática e possibilitar aos alunos a participação ativa nas aulas, ressignificar e estimar o poder da sua prática docente.

Também nessa conversa foi possível ouvir dos alunos o que almejam para o seu futuro, como a escola ajuda e pode ajudar nestas futuras conquistas, como veem nossa sociedade e as crises que estamos passando, como percebem as situações de desvantagem em que são colocados – até mesmo por estudarem em uma escola pública e não privada – e como pretendem vencer estes obstáculos. Com certeza, nossos alunos têm grandes sonhos para o futuro, querem vencer na vida, conquistar seus objetivos, mas além desse desejo precisamos estimular que, como cidadãos, pensem no bem comum, que sejam solidários e que não reproduzam as desigualdades sociais que já existem e das quais muitos são vítimas.

Essas conversas com as turmas e com os professores não acontecem com a frequência que gostaríamos, mas, sempre que acontecem, possibilitam a todos nós – alunos, professores e escola – uma reflexão sobre os caminhos que viemos trilhando e sobre como somos impulsionados a agir de forma mecanizada e não crítica. Proporcionar esse momento de confronto e debate de ideias, de falar sobre a política, sobre a riqueza e a pobreza, sobre direitos e deveres, escolhas e imposições, temas que os alunos queriam nas aulas citadas acima, deve se tornar rotina nas práticas educacionais de todos os educadores.

Paulo Freire, assim, nos mostra a necessidade de nós, educadores e educadoras, termos a “rebeldia” necessária para compreender as estruturas opressoras de nossa sociedade, numa perspectiva macro, e as práticas bancárias em nosso cotidiano, e rebeldia também para romper com essa realidade, em um mundo cada vez mais opressor, mais desigual. (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

A maneira como a escola trata as questões sociais que a afetam diretamente, a pobreza, por exemplo, constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Segundo Pablo Gentili (2000 p. 9), carecemos de uma educação social que respeite as diferenças e valores, que saiba conviver com discrepâncias e que ajude em uma fomentação de um sentido de liberdade com responsabilidade. Isso quer dizer que a Educação, serviço público oferecido a todos os cidadãos, não pode ser neutra e privar os educandos, educadores e a comunidade das reflexões quanto às problemáticas do seu país.

A escola é a primeira instituição de natureza pública em que as crianças e jovens se inserem de modo prolongado. É um laboratório para a inserção no mundo público e para a construção da cidadania. Por vezes, é ainda o único local em que se vive em democracia, já que em outras esferas mais parecemos viver em um fascismo social.

Os fenômenos da violência adquirem novos contornos, passando a disseminar-se por toda sociedade contemporânea: a multiplicidade das formas de violência – violência política, costumeira, violência de gênero, violência sexual, racista,

ecológica, simbólica e violência na escola, configuram-se como um processo de dilaceramento da cidadania. (SANTOS, 2013, p. 16).

A escola, enquanto uma instituição central no processo de socialização das novas gerações, afeta e também é afetada por essas transformações e organizações sociais e precisa fazer ligações entre a nossa história, a história do nosso povo, para compreender muitos reflexos que vivemos hoje. A escola não pode ficar submersa nesse sistema político que preza o capitalismo e não o povo. A escola precisa retomar seus princípios fundamentais de cidadania, solidariedade e criticidade, seu poder de transformação social e da não alienação. Precisa retomar a sua estima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação e somente ela tem o poder de mudar o mundo, precisamos em primeiro lugar conhecer esse mundo e as relações de poder que nele existem. Falar e aprofundar conhecimentos a respeito dos principais males da sociedade: as desigualdades sociais, a pobreza, a democracia x capitalismo, a violência, a falta de oportunidades para todos, o poder do dinheiro e a desvalorização do trabalho, são alguns deles. Quem sabe a partir daí, com a mobilização e luta do povo, a educação reassuma o seu poder, não de forma imediata, mas em um longo processo que precisa ser retomado, ressignificado.

A citação abaixo de Arroyo reflete o pensamento e reflexão a que este texto se propôs: refletir sobre o poder da educação, sobre sua responsabilidade social, sobre as consequências de sua alienação e o futuro das crianças e adolescentes vítimas das desigualdades sociais deste país.

A escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente. (ARROYO, 2012, p. 68).

O objetivo da educação não deve ser o de ensinar conteúdos apenas, mas sim o de ensinar a pensar, a ser criativo e curioso – proporcionar a alegria do pensar! Esse ensino torna o aluno não só o centro do processo, mas alguém que está ativamente no processo, que vê sua história e seu futuro refletidos nas ações educacionais. Isso trará mais significado à razão pela qual todos em idade escolar precisam frequentar a escola.

Que a educação possa retomar sua importância na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, que não só sofra as consequências desse sistema corrompido, que consiga se libertar das amarras. Que seja para nossos alunos uma garantia, sim, de um futuro melhor, digno e seguro. Que seja para nossos educadores a sua grande ambição, que seja para as famílias dos alunos a esperança de mudança. Que a educação possa reaver sua estima perante a sociedade, sua contribuição perante a história e sua condição de ferramenta de mudança social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* São Paulo: Verus, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.
- FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing. *Educação em direitos humanos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Fernanda Silva. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano 9, n. 13, p. 43-56, jul./dez. 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

Alfabetização de jovens e adultos: refletindo sobre reparação de direitos negados

Adriana da Rosa Botelho⁶⁰

Ana Cíntia de Oliveira Brasil⁶¹

RESUMO

Esta temática foi escolhida para abordar, através de um texto reflexivo, as dificuldades e as necessidades de construir e discutir novas visões de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a EJA⁶², que vem sofrendo mudanças históricas necessitando sempre

⁶⁰ Aluna concluinte do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

⁶¹ Aluna concluinte do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

⁶² EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ser repensada e reorganizada para adaptar-se a cada grande e variada demanda de alunos que chegam a esta modalidade de ensino. Se analisarmos a história, veremos que ocorreram grandes mudanças desde a Revolução Industrial (a criação da imprensa e de máquinas a vapor) até os dias de hoje, com novas tecnologias (era digital). A escola atual também caminha para inserção desse aluno (jovem e adulto), egresso do ambiente escolar, junto à sociedade, que no seu cotidiano depara-se com uma realidade individualista e competitiva, com direito à escola e ao mercado de trabalho, o que anteriormente lhe foi negado. Não precisamos reproduzir uma educação bancária, mas sim buscar uma educação inclusiva, crítica e transformadora, com novas concepções de inserção social, proporcionando ao aluno condições para que possa interagir e vivenciar novas aprendizagens e tecnologias.

Palavras-chave: Educação. Desigualdade. Inclusão social.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a escolarização de Jovens e Adultos surgiu com a necessidade de alfabetizar trabalhadores analfabetos. Depois disso, foi intensificada por outros fatores: a alfabetização de indígenas, exigência da alfabetização para o voto; a criação do PNE⁶³, do SENAI⁶⁴, com a renovação dos métodos e processos educativos, e do MOBRAL⁶⁵; a regulamentação do Ensino Supletivo; a Fundação Educar; o Projeto Brasil Alfabetizado e atualmente regulamentado EJA. Mesmo com tantas mudanças e interesses, a educação ainda está ligada a interesses econômicos e ideológicos em uma perspectiva funcional, precisando sempre ser reestruturada para assim desenvolver um pensamento crítico, social e político emancipatório.

Dentro da perspectiva de que o analfabetismo passou a ser um indicador cultural que pontua as desigualdades, enquanto a alfabetização crítica prevê aproximação das classes que foram afastadas por essas questões, é preciso trabalhar sob um olhar social de empoderamento e conscientização que se dá através de uma prática que promove a leitura e escrita como um diálogo crítico de uma ação humana de transformação social.

[...] se a alfabetização numa perspectiva crítica pretende proporcionar o amadurecimento da consciência no sentido de desmistificar a realidade vivida, deve problematizar os conflitos, as diferenças, as contradições e o antagonismo de classes

63 PNE – Plano Nacional de Educação instituído pela Constituição de 1934.

64 SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

65 MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

existente na sociedade. É esta reflexão crítica, feita através do diálogo, que levará os educandos a reconhecerem as ideologias, a perceberem o caráter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, assumirem-se como sujeitos na construção de si mesmos e da realidade. (AMARAL, 2002, p. 17).

Para Freire (1985), a alfabetização não é somente palavras, e, sim, a reconstrução crítica do mundo abrindo caminhos para a aprendizagem a partir de temas gerados pela realidade do educando junto à interação com o professor, instrumentando sua alfabetização.

Amaral (2002) nos apresenta a importância do diálogo, muito defendido por Freire: através deste podemos olhar o mundo e a nossa atuação em sociedade como processo em construção com um olhar atento refletindo sobre a alfabetização e suas implicações políticas e ideológicas, ligados as questões de promoção social e cultural, assim sendo responsável pelo empoderamento do indivíduo e da sociedade.

Vivemos em uma sociedade letrada, onde quase todas as relações são permeadas pela linguagem escrita. Participar ativamente desta sociedade significa conhecer e fazer uso eficiente da leitura e da escrita – práticas complexas quando levamos em conta o próprio conceito de escrita como sistema associado a um patrimônio cultural e social. Desta forma, ler e escrever não significa dominar simplesmente o código, mas perceber as implicações políticas/sociais/culturais e, sobretudo, os conteúdos ideológicos constitutivos dos textos orais e escritos. (AMARAL, 2002, p. 91).

No Brasil, muitos jovens oriundos das camadas populares e adultos com alguma dificuldade intelectual são obrigados a abandonar a escola para trabalhar para auxiliar no sustento da família e/ou após inúmeras repetências, acreditando não estarem aptos a frequentar os bancos escolares. A EJA está organizada de forma a atender a esses jovens e adultos que não puderam concluir sua escolarização dentro da faixa etária correta, preparando-os para o mundo do trabalho, possibilitando uma real inserção na sociedade através de um currículo que se aproxime da realidade e de suas necessidades sociais, promovendo uma leitura crítica do mundo ao seu redor. Toda prática educativa precisa respeitar as experiências do indivíduo, estar embasada na concepção de educação que possa promover a emancipação e protagonismo do coletivo, tendo como princípio norteador o conceito de cidadania, a partir de Brandão (1985, p. 20), para quem “todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social”.

A EJA precisa dialogar com a função reparadora, equalizadora e qualificadora, restaurando direitos negados de frequentar a escola na idade certa e conseqüentemente ser impedido não somente de frequentar este espaço de debates e trocas de ideias como também de acessar o conhecimento culturalmente produzido. Assim, será possível garantir a esses jovens e adultos excluídos da escola mais oportunidades, não somente de retornar como de permanecer na escola, possibilitando a esse aluno desenvolver toda a sua potencialidade, aprimorando-as por suas vivências, assim como uma função permanente de despertar a busca constante pelo conhecimento, desenvolvendo e aprimorando suas habilidades.

Para Freire, a escola precisa ser um local de luta onde prevaleça a alfabetização crítica que tenha a visão de produzir uma sociedade democrática, para assim produzir uma democracia de justiça social, pois o diálogo consciente tem função social, no qual a alfabetização crítica aproxima as classes que foram afastadas por questões culturais.

A alfabetização precisa ser vista como um projeto político e emancipador, com diálogo e escuta voltada a uma ação transformadora e de liberdade cultural. Esse movimento social de conscientização se dá através de uma prática que não entende a leitura e escrita tecnicamente, mas como um diálogo que promove a leitura e escrita crítica que tem o potencial de uma ação humana de transformação social.

Na EJA, é importante refletir e repensar a metodologia de trabalho para contemplar esses jovens e adultos que buscam na escola um recomeço no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Arroyo (2000), quando fala sobre a docência e as contribuições da escola na educação em geral, diz:

As crianças, adolescentes ou jovens experimentam mais do que variados pratos de conhecimento servidos ritualmente a cada 50 minutos. Experimentam os rituais, as normas, as lógicas, os valores, as relações sociais estruturadas. Essa trama os capacita para o trabalho desigual, para a cidadania de primeira ou de segunda, para a sobrevivência ou a fartura, para a inclusão ou exclusão social. (ARROYO, 2000, p. 186).

Para Hara (1992, p. 2), “[...] nos momentos de crise econômica e social, acabam por ser muito maiores, demandas caem na proporção direta ao empobrecimento da população”. Ela nos traz em suas escritas

sobre uma sociedade que exclui a todos que não correspondem a um padrão determinado pelos mais favorecidos economicamente, ou seja, todos aqueles que, por uma gama enorme de motivos, foram obrigados a deixar de frequentar os bancos escolares. Muitos desses acabam sendo obrigados a empregar-se em subempregos, dificultando um possível retorno à escola, pois retornar ao universo escolar significa lidar com fatores emocionais como a vergonha de não ser alfabetizado, assim como com aspectos mais práticos, mas que, em épocas de crise econômicas, influenciam substancialmente na permanência desse jovem/adulto na escola.

A concepção ético-política da Educação Popular enquanto proposta de mobilização popular em prol das transformações sociais, se caracteriza, então, por estratégias bem claras e definidas de organização da sociedade civil através de várias formas de ações políticas que, ao respeitar a cultura popular, visa, sobretudo, a conferir criticidade e organização política à mesma. Educação Popular é, então, a identidade de um movimento que parte da organização das classes populares em seus desafios concretos de cada realidade específica; não é, portanto, um nível nem uma modalidade de trabalho pedagógico interno ao sistema de ensino, mas a necessidade dos movimentos sociais estabelecerem sua prática pedagógica e se organizarem com ideias e estratégias de luta contra-hegemônica. (ZITKOSKI, 2011, p. 15).

A autora relata sobre as dificuldades que os educadores de jovens e adultos enfrentam para motivar seus alunos a permanecerem na escola e, acima de tudo, na conscientização desses alunos em relação ao

seu papel dentro da sociedade, fazendo com que se reconheçam enquanto cidadãos com direitos e deveres. Portanto, o trabalho com jovens e adultos ultrapassa o mundo das letras e alcança, como dizia Paulo Freire (1988), uma leitura de mundo.

O homem constrói seu conhecimento em diferentes momentos da vida e diferentes situações, em suas vivências. Dominar o código escrito não é resultado mecânico de treinamento e habilidades ou coordenações. Entender a escrita como um sistema de representação que se constituiu socialmente na história do homem e saber seu domínio é um processo cognitivo que nos obriga a pensar esse objeto quando nos dispomos a atuar como alfabetizadores, compreendendo sua estrutura e o alcance de sua função social.

Para o adulto, o objetivo pode estar em aprender a assinar seu nome e melhorar de emprego, obtendo um diploma, ou ainda, compartilhar saberes acumulados nas diferentes áreas. Essa é a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto que produz conhecimento. Nós, alfabetizadores, somos os mediadores da relação que os sujeitos alfabetizados estabelecem com o objeto escrita. Todos sabem algo, todos têm algum conhecimento em relação à escrita; é preciso auxiliar a desvelar esse conhecimento e criar condições para que possam elaborar novos conhecimentos, obter novos dados e reorganizar os saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos direitos ao qual todo homem e mulher deveriam ter acesso no período correto de suas vidas, mas, como foi dito anteriormente, o acesso e principalmente a permanência na escola é impedida por outros fatores resultantes das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

O direito à educação se soma à luta por outros direitos negados como moradia, trabalho e terra. Essa é a luta de homens e mulheres que não se moldam a um sistema excludente que visa à manutenção do *status quo*. Segundo Gadotti (2009, p. 18), “[o] direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos”.

A alfabetização de adultos ultrapassa a questão de decifrar um código, ela deve estar baseada em um movimento de mudança não somente no indivíduo, mas em seu posicionamento dentro da comunidade no qual está inserido. Esse jovem ou adulto, ao retornar para as salas de aulas, traz consigo toda uma bagagem emocional, resultado de uma estrutura que muitas vezes o culpa por seus fracassos escolares, resultado de um sistema que não está voltado para os moradores das periferias, sejam eles crianças ou adultos.

Dessa forma, a escola e principalmente o educador precisam conhecer a realidade desse aluno, reconhecendo os saberes que trazem de suas experiências e impressões dos fatos do cotidiano. Nesse sentido, Arroyo ressalta a importância de perceber esse aluno.

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação. (ARROYO, 2005, p. 23).

No entanto, esses saberes populares não podem ser considerados como únicos a serem trabalhados com esses educandos: os saberes que são produzidos por outras culturas, saberes formais, com os quais a escola trabalha, devem compor o currículo, sob o risco de estar novamente excluindo o educando, negando seu acesso a toda produção cultural da sociedade. Negar-lhe esse direito, como foi dito anteriormente, é reforçar um pensamento elitista que aos moradores da periferia ao importante é ensinar o básico para o mundo do trabalho.

O adulto que retorna à escola para se alfabetizar busca um meio para se inserir no mundo do trabalho, reivindica um direito que lhe foi negado. Nessa caminhada, percebe-se, como Paulo Freire referia-se, “um ser consciente de seu inacabamento”, não por não dominar as letras, mas por perceber que sempre existe algo a ensinar ou a aprender. “Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001, p. 22).

Nesse contexto, o educador precisa ter suas bases teóricas muito bem consolidadas, assim como seu papel político quando se propõe a caminhar junto com esses adultos que, vencendo todas as barreiras, re-

tornam à escola, reivindicam uma educação de qualidade. Ao questionar e debater questões de seu cotidiano, passam a fazer relações com acontecimentos em outros setores da sociedade, percebendo o quanto afetam a sua vida e da comunidade em que estão inseridos.

O encontro do educador com o educando precisa ocorrer em um espaço democrático onde muitos saberes são agregados a outros já existentes. Desse modo, não há como esse educador alfabetizar um trabalhador sem ter por base a sua realidade, seus questionamentos. Retornar aos bancos escolares resgata a autoestima de homens e mulheres que estavam à margem de uma sociedade na qual cada vez mais as informações são propagadas com muita rapidez, mas que, no entanto, nem sempre são verdadeiras ou significam realmente o que está sendo divulgado. Sendo assim, alfabetizar um adulto, mais que o instrumentalizar para viver nesta era da informação digital, significa conscientizá-lo de seus direitos e de seus deveres enquanto cidadão.

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro. (FREIRE, 2001, s.p.).

Ao falarmos de alfabetização de jovens e adultos, estamos falando não somente no resgate deste indivíduo enquanto cidadão, como foi mencionado anteriormente, mas principalmente um movimento de articulação dentro das comunidades às quais este educando pertence,

reivindicando a cumprimento de seus direitos. Uma educação que possibilite a crianças, jovens e adultos da periferia uma reflexão baseada no debate de todas as situações que estejam ocorrendo na sociedade, gerando mudanças na vida destes educandos tanto na esfera pessoal, ou seja, em seu posicionamento dentro da sua comunidade, como na esfera social no que se refere à sua atuação enquanto cidadão dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cíntia Wolf do. *Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas*. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros passos).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 80 p.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Cadernos de formação, 4).

GIROUX, Henry. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 1-28.

HARA, Regina. *Alfabetização de adultos: ainda um desafio*. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 448 p.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular na América Latina: raízes históricas e temas emergentes: uma leitura a partir de Freire. In: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; RIBEIRO, Marlene (org.). *Redes de pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação*. São Leopoldo: Itapuy, 2011. p. 49-60.

Curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social: análise de uma experiência

Aline da Rosa Machado⁶⁶

Rejane Carvalho Fortes⁶⁷

RESUMO

O artigo consiste em um relato de experiência na EEEF Professora Branca Diva Pereira de Souza. É um momento de reflexão importante, sobre todas as informações obtidas e também sobre as formas

⁶⁶ Aluna concluinte do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

⁶⁷ Aluna concluinte do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

como esses novos conhecimentos impactam nossas vidas a partir da conclusão. O curso de aperfeiçoamento *Educação, Pobreza e Desigualdade Social* foi, de forma prática e carinhosa, apelidado de curso de pobreza. Isso não foi por acaso, mas pelo forte destaque dado à questão da pobreza, à forma como se encontra inserida em nossa realidade social, às questões históricas que contribuíram para sua produção e manutenção, a seus efeitos etc.

Palavras-chave: Reflexão. Desafios. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, feito ao longo de um curso que agregou tanto valor social em nossas vidas e principalmente em nossa prática em sala de aula, foi embasado a partir de um relato de experiência na EEEF Professora Branca Diva Pereira de Souza. É uma satisfação e também um momento de reflexão importante sobre todas as informações obtidas e também sobre as formas como esses novos conhecimentos impactam em nossas vidas a partir da conclusão.

O curso de aperfeiçoamento *Educação, Pobreza e Desigualdade Social* foi, de forma prática e carinhosa, apelidado de curso de pobreza. Isso não foi por acaso, mas pelo forte destaque dado à questão da pobreza, à forma como se encontra inserida em nossa realidade social, às questões históricas que contribuíram para sua produção e manutenção, a seus efeitos e a tantas outras questões que envolvem esta realidade de muitas pessoas, de certa forma ignorada pelos poderes, que parecem por vezes alheios a essas vidas.

A partir da proposta inicial, de reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem, fomos levadas a considerar que tal fenômeno existe de forma concreta em nossa sociedade e que não é possível ignorá-lo. Historicamente produzidas e mantidas, a pobreza e as desigualdades existem. Dessa forma, precisam ser encaradas e pensadas nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Esse reconhecimento, seguido pela busca de esclarecimento acerca da profundidade da questão, é uma função importante da educação, que não deve se manter fora dessa discussão e não pode de maneira alguma ignorar a existência, o aumento e os efeitos dessa pobreza na nossa sociedade.

Reconhecer a pobreza e considerá-la significa procurar negar o entendimento moralizante que tende a responsabilizar o indivíduo por sua situação. Quando se vê a situação de pobreza como carência de valores, intelectual e até de espírito, considera-se que tais pessoas, vistas por esse olhar, jamais poderão deixar sua condição, pois são pobres de espírito e incapazes de por conta própria de deixar de sê-lo. Essa visão moralizante defende que a escola seria o lugar para que os que nada são possam vir a ser.

Esse entendimento de pobreza e de desigualdade acaba por reproduzir na escola todas as vivências negativas de uma sociedade que não vê potencial algum nessas pessoas. Por essa ótica, percebe-se uma inadequação dos indivíduos pobres para o trabalho e impõe-se a eles uma escola moralizante, que servirá para adequá-los às exigências da sociedade de forma pacífica, pois esses estariam esperando de forma doce a intervenção do Estado para que possam vir a ser.

Freire nos fala, em sua *Pedagogia do oprimido*, sobre a atuação dos opressores e sobre a forma como se utilizam da educação como meio de opressão. Essa seria uma forma de perceber a pobreza como condição de inferiorizar uma população e assim contribuir para a manutenção dessa realidade.

Esse fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. (FREIRE, 1997, p. 49).

Procuramos trazer os entendimentos possibilitados pelo curso para a nossa realidade em sala de aula, para as vivências que nos desafiam e incapacitavam nossa prática pedagógica.

Reconhecemos que a pobreza existe e que ao longo dos tempos foi mantida não por acaso. Portanto, diante dessa situação, a escola tem um papel importante para que mude esse cenário, visto que, desde a ocupação de terras brasileiras pela família imperial, era nítida a desigualdade, onde a educação era para os ricos e para os pobres era ensinado apenas um ofício para o trabalho, o qual rendia poucos ganhos para o trabalhador. A educação tinha uma divisão, ou seja, para os indígenas uma alfabetização visando ao trabalho, enquanto a educação para elite era de melhor qualidade e com objetivo de formar chefes.

Somos professoras de escola pública que atende crianças vindas das mais diferentes realidades de vulnerabilidade. Estivemos sempre muito próximas dessa realidade e vemos com certeza em nossas salas de aula o quão difícil é lidar com vidas. A escola pública é vista como produtora

de uma educação inferior que deve oferecer o básico para educar pessoas para o trabalho, pois, na visão da sociedade, para ser um padeiro, cozinheiro ou jardineiro, não é preciso saber além do que ler e escrever. Portanto, essa atitude faz com que a pobreza, principalmente a de conhecimento, se perpetue.

A educação é para todos e as políticas públicas devem estar aptas a oferecer ao coletivo o acesso à cultura, mas não como uma forma de consolo ou para amenizar a situação de pobreza dos indivíduos (programas sociais como: Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Vou à Escola etc...), e sim por ser direito de todos. Essa prática deve ser feita de forma ética e comprometida do poder público, pois para a população nunca há recursos, enquanto para os poderosos as oportunidades estão cada vez mais visíveis, sendo que a corrupção e os desvios de dinheiro atingem sempre os mais pobres.

Na escola, conflitos relacionados à pobreza se tornam visíveis, ganham forma na sociedade e aparecem para um Estado que não quer enxergar. Dificuldades relacionadas à aprendizagem são bastante comuns quando consideramos os grupos em situação de vulnerabilidade. Essa é com certeza uma das principais ocorrências nas salas de aula que são destinadas a essa parte da sociedade sem atendimento de saúde, com moradias precárias, vivenciando diferentes formas de abandono. As dificuldades de aprendizagem são uma das razões da evasão e das distorções idade-série. Essas dificuldades, ao longo de nossas experiências no ensino público, foram observadas principalmente nesses indivíduos em situação de vulnerabilidade.

É importante pensar em quem são essas pessoas e de que maneiras elas participam da sociedade. É preciso haver o reconhecimento do processo histórico de produção da pobreza, de toda a questão social a respeito desse fenômeno que nega direitos básicos como alimentação, moradia, renda e trabalho, levando essas pessoas a sobreviverem sem dignidade às margens da sociedade.

Os direitos humanos não são somente leis criadas pelos órgãos competentes que devem servir de base para que se façam valer nossos direitos. Temos nossos direitos naturalmente adquiridos desde que nascemos pelo simples fato de sermos seres humanos.

Consideramos serem de total valia as leis, pois essas vêm com o intuito de garantir os direitos e deveres de todos, independente da cor, raça e/ou religião. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi construída para defender o cidadão da opressão e da discriminação, possibilitando igualdade e reconhecimento como indivíduo.

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 1998, p. 28 apud MENDONÇA, 2013, p. 16).

A citação acima exemplifica muito bem a importância dos direitos humanos na construção de leis, pois os direitos humanos representam a humanidade. É possível que as leis sejam feitas pensando no que é

de bem comum a todos para que a sociedade seja vista de forma mais igualitária e justa. Porém, mesmo diante dos direitos, são negadas necessidades básicas de saúde, atendimento odontológico, oftalmológico, psicológico e tantos outros elementos essenciais como saneamento e moradia.

São realidades que ferem a democracia em sua raiz, no direito que todos têm à dignidade humana. Direitos humanos básicos são negados e um fator acentua ainda mais essas formas de sobrevivência: a violência que cerca suas casas em bairros onde muitas vezes a segurança do Estado não chega, deixando tantos nas mãos do tráfico.

Na comunidade escolar onde atuamos, vemos a maior parte das famílias vivendo em situação precária, sempre esperando algum benefício vindo do governo ou de ONGs. Também vemos o desinteresse pela escola, tanto dos alunos como dos pais. Vejo pais desacreditados, que não enxergam na escola uma opção de melhorar o futuro de seus filhos. Esse tipo de comportamento das famílias se reflete na sala de aula, onde as crianças não mostram interesse no conhecimento. Na maioria das vezes, veem a escola e o professor como algo a servi-los, e não como um caminho para a construção do conhecimento, o que gera na maioria das vezes a destruição do patrimônio escolar e o desrespeito ao professor.

Isso é um problema avassalador em nossa experiência, pois de forma constante acaba por ser a única mão que chega até nossas crianças.

Nossa realidade é de pobreza, abandono e violência, algumas crianças já tiveram que deixar para trás o pouco que tinham e fugir em razão do tráfico. Essa é mais uma das questões que atingem nossas crianças, contribuindo para a evasão escolar.

Situando nossa realidade: são crianças vindas principalmente das Ilhas de Porto Alegre e de uma vila próxima ao bairro Centro, conhecida pela grande presença de pessoas que vivem exclusivamente da reciclagem do lixo. São locais sem infraestrutura adequada, que enfrentam como maior dificuldade a violência produzida pelo tráfico. Na instituição em que trabalhamos, existe há dois anos o trabalho voluntário de uma ONG que elaborou o projeto **Oficinas de cidadania**, que tem por finalidade a garantia e a defesa de direitos para a promoção da cidadania, a construção de novos direitos e o enfrentamento de desigualdades sociais por meio de programas, projetos e serviços socioassistenciais de caráter continuado, permanente e planejado.

Atualmente, a instituição centraliza forças na área da assistência social através de oficinas de cidadania, com foco nas Escolas do Estado do Rio Grande do Sul, procurando resgatar a cidadania das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através de oficinas socioeducativas e culturais.

Muitas crianças abandonam a escola por causa da forte influência dos traficantes nesses locais, pois se trata de um grande apelo à possibilidade de maiores ganhos e oportunidades de sustento. Manter esses alunos dentro de uma escola sucateada, que apresenta pouca ou nenhuma possibilidade de mudança em suas realidades é um fator que contribui para o abandono.

Desde o início do projeto, foi possível ver grande satisfação dos alunos em estar dentro da escola. Com a ajuda desse projeto, diminuiu-se o índice de evasão. As oficinas são multidisciplinares e integrativas, pois visam a participação de diferentes anos do ensino fundamental, sempre com a participação integrada dos professores curriculares.

Essas oficinas visam contribuir, também, para melhor convívio na escola entre professores e alunos, através das atividades trabalhadas que focam nos princípios básicos de convivência, ensino e bons costumes.

Nossa sala de aula não é um espaço separado da sociedade. Nela podemos encontrar representadas muitas das mazelas que são vivenciadas nesta sociedade. Como foi possível perceber, a grande maioria de nossos estudantes vêm de coletivos específicos, que são os que historicamente fazem parte de um movimento de exclusão, pelo qual os grupos que diferem da raça, da etnia, do gênero das classes dominantes são jogados ao descaso. Com isso, têm negados direitos básicos e perpetuada a pobreza. Não por acaso nossos alunos que fracassam pertencem a esses grupos marginalizados.

O reconhecimento da pobreza e a identificação dos coletivos marginalizados são aprendizagens essenciais para que nós professores consigamos atuar em nossas salas de aula com os nossos alunos, mas devemos também ter o conhecimento do processo histórico da produção da pobreza, pois esta se inicia em nosso país desde a colonização.

Em posse de esclarecimento, tratando do tema como um fato articulado e reforçado com os processos sociais ao longo dos tempos de forma social e política, através de expropriação de terras, territórios, culturas, memórias, histórias, identidades e línguas, o professor pode

auxiliar seu aluno a participar de uma retomada de direitos e de uma ampliação de conhecimento que consiga mudar sua visão em relação à sua participação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nossa reflexão exaltando os momentos de aprendizagem que o curso nos proporcionou. Veio de encontro com nossa realidade no cotidiano escolar. É inevitável, mas ao longo dessa escrita é possível ver a teoria e a prática em perfeita harmonia. Portanto, o relato de experiência e as reflexões feitas ao longo do curso se entrelaçam, mostrando que a desigualdade social, a pobreza e a educação têm as mesmas proporções para tentar de alguma forma mudar a realidade dessas crianças, trazendo uma perspectiva de vida melhor. Como educadoras, procuramos proporcionar o melhor aos nossos alunos, visto que, na maioria das vezes, somos psicólogas, mães, amigas e desta forma buscamos deixar uma sementinha de esperança, incentivando a criança a pensar, a expor suas ideias e opiniões, sempre em busca de um futuro melhor que se perpetue nas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOYA Y LUCIENTES, Francisco de. *La romería de San Isidro*. Série Pinturas de la Quinta del Sordo (Pinturas Negras). 1820-1823. Pintura a óleo sobre muro transferida para tela, 138,5 cm x 436 cm. Altura: 3.051 pixels. Largura: 982 pixels. 3,63 Mb. Formato JPEG. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/>

wikipedia/commons/e/ec/La_romer%C3%ADa_de_San_Isidro.jpg?uselang=pt.
Acesso em: 25 jan. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

Desigualdade social e reflexões no cotidiano escolar

Michaela de Melo Ribeiro⁶⁸

RESUMO

O presente trabalho está relacionado ao relato de experiência no cotidiano escolar. O curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social oportunizou uma reflexão baseada nas vivências escolares. Sendo assim, apresento alguns relatos de vivências e experiências docentes que me levaram a participar desse curso. São realidades muito diferentes dentro de um mesmo espaço escolar. Foram

⁶⁸ Aluna do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

exatamente esses momentos do cotidiano que fizeram com que eu buscasse o conhecimento deste assunto tão presente na escola e em nossa realidade social atual.

Palavras-chave: Vivência. Escola. Desigualdade. Realidade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Faz 3 anos que trabalho em uma escola de ensino fundamental localizada no município de Viamão, no nível de educação infantil. Durante esse tempo em que trabalho lá, eu consegui perceber o quanto a convivência escolar entre as crianças estava relacionada com a aprendizagem. Essa relação em certos momentos também é bastante divergente, principalmente para mim como mediadora do conhecimento. Coloco esta questão porque há diversidade social nas famílias. Consequentemente, a aprendizagem também acontece de forma diferente.

Hoje tenho uma turma de jardim 1, composta por 20 crianças com faixa etária entre 4 a 5 anos. Na rotina da sala, percebo a diferença sociocultural e de rendimento escolar das crianças cujas famílias trabalham, têm mais acesso a informações, e oportunizam novas experiências culturais. Isso é diferente nas famílias em que a única renda é o Bolsa Família, nas quais as refeições são limitadas, e as “novidades” para compartilhar no grupo estão relacionadas com drogas e violência entre os familiares ou no bairro.

O que me impressiona é a diversidade grande dentro de um mesmo grupo. A minha experiência docente me conduz nesses momentos dos conflitos de realidade. Porém, os questionamentos e as reflexões sobre a

prática são frequentes. Nos momentos em que as crianças compartilham vivências, tudo bem: considero importante. Mas a questão é quando essas diferenças acabam privando a aprendizagem e a integração social.

Por exemplo: as crianças que não deixam de ir à aula são aquelas que estão presentes por causa de alguma necessidade básica, como alimentação, atenção, carinho e cuidado. Muitas vezes até mesmo doentes comparecem.

Em alguns casos a frequência para a família tem importância para estar dentro do Programa Bolsa Família, e suprir necessidades. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem da criança, a frequência como sequência didática, a socialização e o desenvolvimento evolutivo parecem não ser relevantes.

São realidades bem diferentes que as crianças percebem e eu tento trabalhar partindo desse princípio. A experiência que passo a relatar se deu em uma determinada situação: para uma atividade de integração, pedimos para todas as crianças trazerem na mochila um chinelo para facilitar a proposta da atividade. Uma aluna chegou me explicando o motivo de não ter levado. É que não tinha chinelo. Eu compreendi a situação e um tempo depois levei um par de chinelos. Passados alguns dias, fui observar o recreio no período da tarde e percebi que a irmã dessa criança estava usando o chinelo que eu havia dado. Essa irmã (que já foi minha aluna) se aproximou, me cumprimentou e no mesmo momento já foi me dizendo: “Viu, professora? A Alice usa de manhã e eu uso o chinelo à tarde. Nós não tínhamos chinelo. Agora dividimos”.

Após esse diálogo, lembrei do dia dessa tal atividade, em que a menina disse que não tinha o chinelo. Naquele dia, uma mãe na porta com uma sacola me mostrava outras opções de chinelo que o filho tem e perguntava qual na minha opinião seria mais adequado. Fiquei pensativa e me questionando o que é pobreza, e seus aspectos que estão relacionados.

Foram esses tipos de exemplos, reflexões e questionamentos que motivaram a inscrição para o curso de aperfeiçoamento. Quando li o título, imaginei: é exatamente este assunto que tanto me instiga. Ao realizar as leituras na página do curso, percebi que o que mais me chamou a atenção é o olhar social e acolhedor com que debatemos sobre assuntos relevantes. Uma escola para todos, capaz de acolher e compreender que a desigualdade social está cada vez mais presente dentro e fora dos locais de aprendizagem. Este trabalho de conclusão tem como objetivo apresentar apontamentos teóricos e práticos para esta realidade vivida cotidianamente dentro da sala de aula.

DESIGUALDADE SOCIAL E VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A escola é um local em que o amplo acesso também tem uma função social. Quando falamos em igualdade de oportunidades de aprendizagem, é preciso observar as condições e os objetivos que as ofertas têm. Também precisamos estudar as condições que o educando possui para acompanhar as propostas, mesmo estas sendo já organizadas com a ideia de acolher as diferenças. Esses são pontos fundamentais para que a igualdade que a escola busca oferecer não interfira na moralidade.

Ou seja: é preciso ter certo cuidado para não fazer com que o aluno ou a família se sintam incapazes de participar. Cada indivíduo carrega consigo uma bagagem sociocultural, que não pode ser dissociada. Valente (1999) afirma:

Como outros seres vivos, o homem vive em sociedade e depende de seus semelhantes para sobreviver. Por isso, é um equívoco pensar no “homem individual”. O indivíduo (e aquilo que eventualmente possa caracterizá-lo com exclusividade) só existe se referenciado à forma de organização social em que ele vive. (VALENTE, 1999, p. 15).

Há muitas questões relacionadas com o histórico sociocultural das crianças na realidade da escola pública que podem interferir no ambiente escolar. Mas a diversidade principal se dá nas vivências básicas, como, por exemplo, alimentação e assistência. A desigualdade social relacionada com a pobreza está vinculada à necessidade comum à nossa sobrevivência. Essa questão está direcionada não somente à riqueza financeira, mas também a recursos fundamentais para construir uma nova perspectiva. Dantas (2017) expõe a relação entre pobreza e desigualdade.

A noção de pobreza vinculada às desigualdades sociais, realmente, revela-se em enfoques na sobrevivência, necessidades básicas e privação relativa. Esses enfoques, em outras palavras, colocam significados centrais na pessoa do pobre. Tudo indica, sobre essa ótica, a essência da pobreza é a desigualdade, pelo fato de os pobres estarem privados em relação à riqueza material. Sem dúvida, junto com as necessidades materiais estão outras insuficiências. (DANTAS, 2017, p. 90).

A desigualdade social está sendo uma das principais questões ligadas à pobreza que enfrentamos nos dias atuais. Há, na verdade, um conjunto de dimensões relacionadas à economia do país onde vivemos: a baixa renda (ou a falta dela), por exemplo, é algo que, de certa forma, impede a capacidade do cidadão de acrescentar sua perspectiva de ascensão sem depender somente de projetos políticos de sobrevivência e assistência básica. As possibilidades proporcionam a qualquer pessoa um conjunto de escolhas, que podem levar a uma qualidade de vida melhor. Isto é: as ofertas dos programas de assistência hoje precisam ir além do funcional, acrescentando objetivos e fazendo com que as pessoas possam decidir as suas vidas, estabelecendo dessa forma valores éticos e morais que envolvam a relação de pobreza e desigualdade.

Nessa perspectiva, Dantas (2017) acrescenta:

De qualquer maneira, a pobreza material desumaniza e tira a dignidade das pessoas; por essa razão, exige ser analisada como um fenômeno complexo, associado a muitas causas. Em outros termos, a acentuada desigualdade na distribuição de renda reforça a pobreza, de modo que são evidenciadas as disparidades entre as classes sociais, gênero, etnia e idade. Nega-se aos mais empobrecidos de nossa sociedade o direito de se tornarem pessoas em plenitude, subtraindo-lhes a sua liberdade, bem como sua dignidade. (DANTAS, 2017, p. 99).

Uma visão prática diante das afirmações: lembro do diálogo com a mãe de uma aluna. Ela estava preocupada com o preenchimento de uma ficha de entrevista onde havia sido questionada sobre quem morava na casa com a criança. Declarou para o Bolsa Família que residiam apenas

ela e os filhos e não havia citado o marido, pai das crianças. Antes mesmo de eu responder sobre o objetivo da ficha escolar, já foi se justificando e pedindo desculpas. Disse que o marido trabalha como autônomo e a renda dele não era garantida todo mês. Disse ainda que precisou ocultar essa informação para garantir o Bolsa Família, porque ela é diarista, tem remuneração baixa e, assim como ele, não tem renda fixa. Finalizou o diálogo dizendo que não consegue emprego fixo porque o mercado de trabalho está muito difícil.

A situação é contrária à da família de outro aluno (na mesma turma), cuja mãe é proprietária de uma padaria e cujo pai trabalha como técnico de informática em uma empresa multinacional. Ou seja: com essas comparações, é possível perceber que algo está acontecendo na realidade socioeconômica do país onde vivemos. Levanto um questionamento: por que algumas famílias vivem, economicamente, uma realidade que parece estar tão distante de outras ao seu redor? As oportunidades de formações profissionais, que por consequência fazem com que a pessoa se mantenha no mercado de trabalho. É um dos apontamentos relacionados à desigualdade social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das afirmativas, dos questionamentos e das reflexões, busco definições e, consequentemente, esclarecimentos. O que é pobreza? A desigualdade social é somente para quem é pobre ou rico? Primeiramente, para chegar até a resposta dessas perguntas, é necessário compreender que a definição de pobreza está relacionada a diversos fatores, mas principalmente ligados à sobrevivência. A falta de assistência

básica, como alojamento, alimentação, saúde e vestuário faz com que a pobreza contribua para a desigualdade social que enfrentamos. Sendo assim, a desigualdade social é um dos fatores que predominam na situação socioeconômica do país. Não é exatamente relacionada à classe social, mas ao contexto de desenvolvimento financeiro.

Para que os mecanismos dos projetos sociais de desenvolvimento se efetivem, seria importante rever a distribuição de renda, o investimento educacional, as oportunidades de emprego para todo e qualquer nível de conhecimento, a reforma de tributos, a responsabilidade social empresarial, e ações com novas propostas de investimento no país.

Durante a construção deste trabalho de conclusão do curso, conversei com vários colegas na área da educação, e também com pessoas do meu cotidiano, familiares, amigos etc. O que mais me chamou a atenção é que todos – sim, absolutamente todos – disseram que a situação de desigualdade depende da forma como nossos representantes desenvolvem ações políticas de governo. Assim, eu percebo como é importante refletir no momento de escolher quem vai representar o nosso país, quem vai estender o olhar social de desenvolvimento que tanto necessitamos. A pobreza não está ligada apenas a fatores materiais, mas sim à dignidade humana – essa dignidade que todos precisam ter.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Lúcio Gomes. *A escola e a opção pelos pobres*. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1999.

Desigualdade, educação e direitos humanos

Roque Graziola⁶⁹

RESUMO

O presente texto tem por objetivo sistematizar, em Trabalho de Conclusão de Curso, breves recortes reflexivos do aprendizado como participante do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social ministrado pelo Centro de Formação de Professores – FORPROF – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Na sistematização que apresento, darei ênfase à trajetória do

⁶⁹ Aluno do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre. Mestre em Educação pela UFRGS.

próprio curso, apresentando primeiro o meu lugar de trabalho, lugar de observação e pesquisa, e continuarei dando ênfase à desigualdade como fenômeno social produzido, à educação como processo possível para outra leitura de mundo e aos princípios dos direitos humanos como referenciais a serem traduzidos desde a diversidade de contextos. Meu reconhecimento pela possibilidade de participar do curso e minha gratidão aos Professores e Professoras, aos Tutores e Tutoras que socializaram o seu conhecimento e a sua opção político-pedagógica, os quais se multiplicarão nos projetos de vida de cada Educador e Educadora participante.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Igualdade social.

INTRODUÇÃO

O Curso se caracterizou por formular perguntas. Qual é o lugar da pergunta em um processo de estudo? A pergunta é sempre um convite. No contexto do curso, a pergunta é um convite para a investigação de fenômenos desconhecidos na busca de um conhecimento mais aprofundado para desvendar tramas cujas explicações existentes não me satisfazem ou que considero insuficientes e ingênuas. A pergunta me conduz a uma compreensão ampla e, ao mesmo tempo, aprofundada de um fenômeno social e subsidia o fazer. Toda a investigação tem uma intencionalidade: definir e assumir um posicionamento ético-político.

Através da pedagogia da pergunta, o curso me levou a investigar e a “reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem” (ARROYO, 2013b, p. 7). A busca por novas respostas me colocou diante do fenô-

meno “produção social da pobreza” (p. 14) e da “produção e reprodução dos diversos em desiguais” (p. 17) como fenômenos sociais, não como fracassos pessoais, como ingenuamente possam parecer. Então, sigo o roteiro das perguntas.

Por que pessoas, não indivíduos e sim grupos sociais, historicamente herdaram e acumulam a condição de empobrecidas?

Há um fenômeno a ser investigado, que está para além das aparências. É a relação entre padrão de trabalho e produção das desigualdades sociais. A relação dominante, há séculos mundializada, hoje globalizada no sistema produtivo e distributivo de bens materiais, é de concentração, de apropriação e de expropriação de renda, um modelo de trabalho que produz desemprego, trabalho precário, e não trabalho aos coletivos sociais étnico-raciais, de gênero, das periferias e dos campos. A pobreza é um fenômeno social produzido em grande escala e não é um acidente pessoal de percurso, nem mesmo um fracasso pessoal.

O CONTEXTO DE VIDA E TRABALHO DOS CATADORES E CATADORAS

Como anunciei, o meu lugar de observação e pesquisa será o meu lugar de trabalho. Tomo emprestadas, então, breves referências das tramas sociais que constituem a história de vida, de trabalho e de organização dos catadores e catadoras.

A formação das grandes concentrações urbanas brasileiras, nas décadas de 1940 e seguintes, dita o “destino” de milhões de trabalhadores rurais⁷⁰ atraídos para servirem de mão de obra operária da indústria, fenômeno que não só emprega como empurra outros milhões para as periferias, inclusive para os “lixões⁷¹” urbanos. É desde esse fio de contexto que surgem novos grupos sociais, tradicionalmente definidos desde o “fracasso”; entre estes, os “lixeiros”, “papeleiros”, “recicladores”, “catadores”. Esses, à margem do projeto para poucos, agigantam a sua resistência, reinventam a própria existência, inventam a economia do “lixo”, as técnicas e tecnologias facilitadoras do trabalho, a profissão de catador (PLS 618/2007), a militância da preservação ambiental, as suas organizações, e reinventam a Educação em: Popular, Ambiental, Ecológica e Economia Solidária.

No contexto histórico atual⁷², existem 729 pessoas autodeclaradas catadoras somente nas regiões Centro, Navegantes e Humaitá de Porto Alegre. Essas, trabalhando como autônomas, em grupos familiares e comunitários, exercem a profissão à margem da gestão pública, que as categoriza como “irregulares”, “clandestinas”, informais”, com base na Lei 10.530. Desse universo, 271 utilizam carrinho como meio para o transporte de resíduo, 62 utilizam carroça puxada por cavalo, 32 utilizam

70 Êxodo rural: deslocamento de pessoas da zona rural para a zona urbana que ocorre quando os habitantes do campo visam obter condições de vida melhor, busca de empregos com boa remuneração, mecanização da produção rural, fuga de desastres naturais, qualidade de ensino e necessidade de infraestrutura e serviços. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/geografia/exodo_rural.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

71 Na formação dos aglomerados urbanos, o “lixo” é tratado como “problema” e então escondido em “lixões” “invisíveis”. Os lixões foram proibidos pela Lei Federal 12.305/10, e os já existentes foram adequados à condição de “aterros sanitários controlados”.

72 Estudo Final, Fundação Solidariedade, projeto Busca Ativa: acompanhamento e inclusão produtiva à população de catadores e suas famílias, 2016. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/projeto_basico_convenimento_busca_ativa_fasc_zona-centro_humaita_navegantes.doc. Acesso em: 23 abr. 2019.

transporte motorizado, 133 outros meios e 231 realizam unicamente o trabalho de triagem. São 373 homens e 356 mulheres, provendo o próprio sustento e de outras 1.742 pessoas, conforme declararam no estudo.

Ainda no contexto de Porto Alegre, a cadeia da coleta seletiva de resíduos recicláveis é composta pelo município, pelos catadores e por empresas privadas. Segundo o Portal Transparência⁷³, são destinados novecentos mil reais ao mês na seletiva, sendo oitocentos e vinte mil à iniciativa privada e oitenta mil aos catadores, ou seja, noventa por cento do recurso é destinado ao capital privado e dez por cento ao trabalho de seiscentos catadores em dezesseis coletivos, com renda média de um salário mínimo ao mês, em redução, o que leva ao abandono da profissão em consequência da precarização da política. Para os catadores, esse quadro configura a estratégia de exclusão e privatização, frente à qual só há uma saída: um projeto de coleta seletiva popular e solidário com a ampla participação dos catadores em toda a cadeia.

Assim se dá a disputa entre capital e trabalho, na esfera da infraestrutura, base material das relações sociais, mediada pelo gestor público em favor do capital. Essa é a causa da luta dos catadores que propõem uma política de resíduos popular e solidária. É desde esse contexto que exercito e formulo a minha concepção de mundo e de organização popular e de aprofundamento dos saberes.

73 Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/transparencia>. Acesso em: 5 fev. 2019.

EDUCAÇÃO, DESVELAMENTO E ENFRENTAMENTO DA POBREZA

Quais as possibilidades de a Educação, através da escola e das teorias pedagógicas, contribuir para o desvelamento e enfrentamento desse processo de produção social da pobreza?

Seguindo a contribuição de Arroyo (2013b, p. 15), a escola ainda fundamenta e reproduz uma visão de sociedade reduzida a um somatório de indivíduos e pensa a trajetória social pela lógica individualista escolar, concebendo que “os que se esforçarem serão exitosos e os preguiçosos” fracassarão. Logo a escola (!), sempre credenciada a ser a protagonista do conhecimento emancipatório, fazendo da “educação a base de tudo”.

A escola tem tido dificuldade em trabalhar com a diversidade de cultura, etnia, gênero, vivência social em rituais de aprendizagens. No centro da questão-problema, está a relação escola-comunidade. É possível identificar que há rupturas estruturais nessa relação. Que rupturas são essas?

Uma ruptura é física, representada pelos muros, grades e outros meios de proteção do externo, configurando a comunidade como uma ameaça. Há outra ruptura, de ordem moral, presente na visão que a escola elabora e ensina relativa às pessoas da comunidade, predominantemente classificadas por aspectos sociais negativos atribuídos à própria identidade. Há ainda uma terceira, contida no projeto pedagógico, no qual a escola se define como portadora do conhecimento e de valores, negando conhecimentos e valores da comunidade; a escola está como

educadora e a comunidade para ser educada. Uma quarta ruptura está consolidada no sistema escolar que impõe o modelo de racionalidade dos grupos que estão no poder aos sujeitos tão diversos formatos de um sistema avaliativo classificatório que identifica os “mais fracos”, com “déficit de aprendizagem”, “carentes intelectuais”, “fora da idade certa para se alfabetizarem”, portanto fracassados. Aliás, o fracasso escolar tem nome, endereço e classe: crianças e jovens que fracassam na escola, em sua grande maioria, pobres, negros(as), índios(as), camponeses(as) moradores(as) de regiões menos favorecidas, são herdeiros históricos da mesma condição social.

QUAIS AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA E PELA DIVERSIDADE?

Se não há dúvida, é de que a escola cumpre uma função social. Os discursos e projetos pedagógicos elevam a função social da escola e o que dela se espera à estratosfera idealista. Porém, a possibilidade de a escola vir a ser um espaço de emancipação passa por mudanças radicais. Que mudanças são essas?

Uma delas é a mudança na concepção que a escola tem e reproduz dos sujeitos que a compõem, das suas vivências e sobrevivências como seres humanos que pelos “percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências” (ARROYO, 2013b, p. 15).

Outra é a mudança de concepção de sociedade, reconhecendo que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder de dominação e subalternização vigente na sociedade, poder de coletivos sociais, raciais e de gênero que se perpetuam, concentrando “a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais” (ARROYO, 2013b, p. 16). A escola é o lugar da igualdade de direitos e da diversidade de cultural. Admitir a diversidade é admitir que os(as) educadores(as) conheçam as experiências socioculturais dos seus(suas) alunos(as), reconheçam a realidade, os territórios, as formas de entender o mundo, os valores e estabeleçam relações entre o objetivo do conhecimento escolar e essas vivências.

Uma terceira mudança é de a escola ser o lugar por excelência de leitura do mundo, assumindo o contexto que a circunda como texto a ser lido, como currículo. Se a cidade é currículo, a participação social passa a ser experiência educativa, carregada de aprendizagens, de novos olhares desde o contexto e experiências das crianças, jovens e adultos que o fazem, permeada de limites e contradições, como a vida real é. É função da escola conceber uma matemática que some e multiplique salário, bens, direitos e conjugue os verbos como: eu tenho, o quê? Eu não tenho, por quê?

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Os coletivos empobrecidos têm consciência de que a sua condição histórica de pobreza é produzida pelo padrão político de poder-dominação-subalternização? Em que espaços a tomada de consciência pode ser processo coletivo? Os empobrecidos têm se constituído como sujeitos políticos coletivos, organizados em movimentos contestatórios da visão dominante e construído estratégias de superação da pobreza e das desigualdades.

Eles contestam os tradicionais enfoques dos pobres como carentes, atrasados, irracionais, preguiçosos, incompetentes e desqualificados para o trabalho e, dessa forma, questionam essas visões tão arraigadas na cultura escolar e pedagógica e nos reeducam para pensar a pobreza e as desigualdades como uma produção política, das injustas relações de poder [...] confrontam de forma mais direta a concentração do poder, a apropriação da terra, do solo, da renda, da justiça, do Estado. (ARROYO, 2013b, p. 16-17).

A possibilidade de enfrentamento e de organização de um poder contra-hegemônico passa pela reação coletiva da diversidade de movimentos populares, passagem complexa que demanda processos formativos e educativos permanentes.

Há uma cultura de dominação enraizada nas estruturas sociais que se reproduz pela educação, pela concepção e representação dominante em relação ao Outro. Não o Outro indivíduo, mas o Outro diferente enquanto grupo social. Para a visão dominante, os pobres compõem a

parte da humanidade que ainda não é humana, pensada como primitiva, inculta, imprevidente, irracional, sem valores, a ser humanizada e civilizada. A pedagogia moderna está impregnada dessa concepção.

Frantz Fanon, em *Os condenados da Terra*, e Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, pensadores anticolonização e antiopressão, desvendaram as concepções que, ao longo de séculos, negaram a humanidade aos(às) colonizados(as) e oprimidos(as). A visão colonialista tem sido suporte “cultural” para que a outra parte da humanidade se afirmasse universal e humanizada. Para Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (2009), o pensamento moderno ocidental continua operando mediante linhas abissais que dividem e separam o mundo humano do subumano, de tal forma que os princípios de humanidade são acumulados por poucos, enquanto as desumanizações sexuais, sociais, territoriais, étnicas e raciais, de pobreza, violência, nova escravidão, trabalho e prostituição infantil são socializados para as maiorias.

Os grupos organizados e representativos, sujeitos da concepção emancipatória de educação e de sociedade, têm questionado o pensamento pedagógico curricular moderno e a divisão em humanos(as) e subumanos(as), apontando a urgência de reestruturar as concepções e relações relativas aos(às) diferentes como desiguais e inferiores a serem promovidos(as) à “maioridade” pela “educação”. Além disso, como que “comendo o mingau pelas beiradas”, têm multiplicado iniciativas populares e comunitárias diversas para além dos espaços institucionais e desde diversos suportes teórico-metodológicos, um dos quais tem sido a educação em direitos humanos, elaborada desde contextos específicos e diversos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

E “como a Educação em Direitos Humanos, em diferentes espaços, pode contribuir para a superação da violação dos direitos”?

A pergunta convida a conhecer e aprofundar o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um amplo referencial teórico, por vezes controverso, se visto desde os diferentes contextos históricos, das diversidades culturais e desde a produção e destinação dos bens e do acesso aos mesmos. A complexidade do tema está evidente já no artigo I, que diz: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Não menos complexas são as interpretações, como a manifestada pela Alta Comissária em Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas, Navi Pillay, em “Um caminho para a dignidade”,⁷⁴ quando afirma:

A realização completa dos Direitos Humanos requer que todos os seres humanos sejam conscientes de seus direitos e dos direitos dos outros e dos meios para garantir sua proteção. Essa tarefa é da educação em Direitos Humanos, a qual constrói conhecimentos, habilidades e atitudes que estimulam comportamentos asseguradores dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos pode fazer uma grande diferença na vida de uma pessoa, seja uma mulher na Turquia, um policial na Austrália ou uma criança na Índia...

74 Documentário disponível em: https://www.youtube.com/embed/_khZ6PhWhfw. Acesso em: 6 mar. 2019.

A tarefa atribuída à Educação, por vezes, repousa no campo do idealismo. Como já observamos, a Educação, por seus currículos e teorias pedagógicas, ainda produz e reproduz uma concepção de mundo pouco igualitária em direitos. Por outro lado, as grandes decisões com potencial para a superação das violações de Direitos não passam pela esfera da Educação, mas da política, que anda de braço dado com os grandes interesses econômicos privados, que se sobrepõem aos interesses e direitos coletivos, submetendo as maiorias a violações permanentes dos direitos fundamentais.

Mesmo diante da complexa trama de relações e contradições, há possibilidades e múltiplas iniciativas e experiências gestadas do encontro entre contexto social e direitos humanos. O documentário “Um caminho para a dignidade” possibilita conhecer a experiência de Tamil Nadu, no sul da Índia, como um relevante processo de apropriação dos direitos humanos por meio da educação comunitária e escolar narrado pelo testemunho dos participantes.

Em nossa vila, minha família é da casta baixa. Quando buscamos água na torneira, os outros tiram a água primeiro. Se dizemos: ‘nós chegamos primeiro’, eles fazem piada e perguntam: ‘por que você está falando tanto se é da casta baixa’? [...] “Para um garoto que frequenta a escola, só por ser da comunidade dalit, ele pode não ser autorizado a comer junto dos outros, porque o que cai em seu prato não deve cair no prato dos outros [...]. A comunidade que antes era conhecida como os ‘intocáveis’ desse país, hoje popularmente conhecidos

como ‘dalits’, as pessoas das castas mais altas os consideram impuros” [...]. Esse é um tema que afeta e fere muito profundamente a alma do dalit.

Como um caminho que vai sendo trilhado na formação de professores, a concepção de direitos humanos ganha materialidade nas relações cotidianas quando esses aprendem os direitos das crianças.

Começa lentamente com a criança [...] não podemos mudar os pais [...]. Um pequeno grupo de crianças vai se junta [...] elas discutem as temáticas e vão movimentar a Comunidade para discutir com os membros da Comunidade. Os membros da Comunidade, inclusive os pais das crianças. As mesmas crianças. Assim iniciam mudanças no interior das famílias, mudanças nos professores, mudanças nas crianças.

Nota-se que, quando os sujeitos vivenciam a estratégia coletiva, no diálogo com o outro diferente, novamente a concepção muda. “Por que vocês não mandam a nossa irmãzinha para a escola? Ela tem direito.” A afirmação pronunciada por uma criança sintetiza a tomada de consciência desde a experiência. É quando o direito à educação se faz consciência, consciência de relações de gênero. “Cada criança pode fazer a diferença” quando a experiência se faz consciência.

Antes os professores tinham varas em suas mãos, mas assim que a educação em Direitos Humanos começou eles deixaram de lado as varas e passaram a nos tratar com carinho [...] o encontro das crianças com os professores [...] é possível a mudança através das crianças e dos professores [...] é um processo continuado.

Os recortes acima são expressões das mudanças culturais intergeracionais nas concepções e nas atitudes, desde processos educativos coletivos. Os direitos humanos passam de um referencial teórico para novas relações, de superação das desigualdades, nas diversidades.

Tão expressivo quanto o relato acima é o projeto “Saberes Indígenas na Escola”,⁷⁵ com a participação de duzentos e quarenta professores e professoras indígenas Kaingang e Guarani. O projeto consolida processos de aprendizagem próprios dos indígenas com a sistematização dos saberes culturais e línguas nativas em materiais didáticos elaborados pelos professores e professoras indígenas, das escolas indígenas.

A experiência histórica dos povos indígenas, em quinhentos e dezoito anos de colonização europeia no e do Brasil, tem sido de submissão, extinção e morte de línguas, culturas e nações inteiras, cenário que leva a crer que a continuidade da existência passa pelo isolamento e não pela aproximação da cultura branca. A cultura colonial eurocêntrica, por meio do seu projeto de Educação, tem imposto o confinamento territorial aos povos indígenas, tidos como subcultura, não civilização, a ser civilizada. “Saberes Indígenas na Escola”, ao mesmo tempo que é, está para além de uma ação educativa, na medida em que possibilita o reencontro transgeracional e intergeracional que constitui o processo vital de transmissão e manutenção das línguas e culturas que, juntamente com o direito a um território autônomo, forma a condição para continuidade da existência dos povos.

75 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/saberes-indigenas-na-escola-lanca-materiais-didaticos-guarani-e-kanhgag>. Acesso em: 23 mar. 2016.

A Educação em Direitos Humanos pode, sim, fazer uma grande diferença na vida de uma pessoa, seja uma mulher na Turquia, uma criança na Índia, uma catadora no Brasil, uma professora indígena, quando o referencial de princípios é feito processo firmado em relações dialógicas, quando o texto se faz contexto para além de diretriz, presente em legislações. As experiências conhecidas acima, entre outras, são inspiradoras para a problematização de situações violadores dos direitos humanos em diferentes contextos e referências para uma nova cultura de relações, de acordo com cada contexto, o que parece ser o caminho mais fecundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso se caracterizou por formular perguntas, perguntas essas focadas no contexto de produção e reprodução da pobreza e os possíveis “fazer” para a manutenção ou a superação desse fenômeno social. Através da pedagogia da pergunta, o curso foi um insistente convite ao “esforço em deslocar os olhares sobre a pobreza e a educação”, deslocamento necessário para mudar o lugar de olhar e mudar o fazer. Para isso, disponibilizou textos, sistematizações de pesquisas, documentários, relatos de experiências emancipatórias, desafiou à pesquisa e à sistematização da própria experiência. Convidou ao diálogo presencial e a distância.

Desde esse qualificado referencial, busquei aprofundar o contexto de vida, de trabalho e organização dos catadores e catadoras, sujeitos do meu trabalho como educador e das minhas observações cotidianas de estudo para a continuidade da minha formação e futuras pesquisas.

Pessoalmente, avalio o processo como uma trajetória fecunda de aprendizados. A sua continuidade possibilita que mais educadores e educadoras tenham a condição de aprofundar os seus conhecimentos e qualificar ainda mais as suas práticas. Em podendo sugerir para a continuidade, ofereceria a sugestão de dedicar maior ênfase aos fazeres coletivos, traduzindo em reflexão e texto as experiências coletivas do próprio trabalho. Como aprendemos através do curso: se as desigualdades não são fracassos pessoais, os fazeres emancipatórios também resultam de um sujeito coletivo. Penso que a própria história recente nos ensina que a disputa de projetos demanda diversidades de coletivos organizados em múltiplos movimentos, sociais e populares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfc.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

ÊXODO rural. In: SUAPESQUISA.COM. 2019. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/geografia/exodo_rural.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. *Portal transparência e acesso à informação*. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/transparencia>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACED – Faculdade de Educação. *Faced promove curso sobre direitos humanos*. Porto Alegre, 9 abr. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/faced-promove-direitos-humanos-em-debate/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACED – Faculdade de Educação. *“Saberes indígenas na escola” lança materiais didáticos Guarani e Kanhgág*. Porto Alegre, 5 jan. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/saberes-indigenas-na-escola-lanca-materiais-didaticos-guarani-e-kanhgag>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UM CAMINHO para a dignidade: o poder da educação em direitos humanos. Documentário. Título original: A path to dignity: the power of human rights education. Direção: Ellen Bruno. Produção: Human Rights Education Associates (HREA); Soka Gakkai International (SGI); Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). 2011. 28 min. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/_khZ6PhWhfw. Acesso em: 6 mar. 2019.

Direitos humanos na escola: emergências e desafios na inserção curricular

Eliane Cristina Araujo Schneider⁷⁶

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência de uma professora da rede municipal de educação de Porto Alegre que atua em uma escola de Ensino Fundamental atendendo alunos do Jardim ao 9º ano. A professora, que já exerceu cargo de supervisora pedagógica até 2017, constata a falta de um trabalho voltado à temática dos direitos humanos. Ainda, é possível

76 Cursista Concluinte do Curso EPDS – Polo UAB de Porto Alegre.

perceber a falta de conhecimentos dos professores e alunos a respeito dos direitos humanos. Enfim, as pessoas sabem que têm direitos, mas desconhecem quais são os direitos. Diante dessa problemática, surge o questionamento: a temática dos direitos humanos está em pauta nos currículos e nas políticas educacionais? Com este relato reflexivo, pretende-se enfatizar a articulação dos direitos humanos com a escola; analisar a presença da temática dos direitos humanos no documento da Base Nacional Comum Curricular; e apresentar propostas de trabalho que contemplem esse tema.

Palavras-chave: Direitos humanos. Currículo. Formação.

EDUCAR COM DIREITOS HUMANOS

A minha experiência, como professora e como supervisora pedagógica de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre, levou-me a questionar por que o tema direitos humanos não aparece de forma enfática nos currículos das escolas, mesmo sendo tão necessário. Durante os quatro anos em que permaneci na Supervisão Pedagógica⁷⁷ da escola, pude presenciar certa resistência dos professores em combinar interdisciplinaridade com transversalidade nas disciplinas e conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento. O currículo, visto ainda como um “rol” de conteúdos, permanece como embasamento no interior das escolas. Cabe ressaltar que a temática não está inclusa nos documentos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. A preocupação em tratar do

⁷⁷ Supervisão Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

tema somente desponta quando se fala sobre as condições de vida dos alunos e a necessidade de colaborar na sua formação como um sujeito de direitos, mas não se efetiva, pois o tema acaba sendo visto como mais um “conteúdo” a ser desenvolvido. Conforme aportes teóricos diversos, a transversalidade da Educação em Direitos Humanos deve ultrapassar os limites da sala de aula, devendo estar presente nos Projetos Pedagógicos, nos Regimentos escolares, nos referenciais curriculares, nos materiais didáticos e pedagógicos. Portanto, precisa ser discutida, vivenciada, articulada aos documentos e discursos para que aconteça.

Para ser transformada nesse espaço, o currículo da escola merece ser analisado a partir da concepção de currículo, destacada por Santomé (1998), quando apresenta o termo “currículo integrado” e discute as possibilidades de organização curricular, não só em torno das disciplinas, mas em núcleos que superam as disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc. O currículo integrado, para Santomé (1998, p. 27), converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, ou seja, não existe uma definição restritiva nos estudos sobre currículo enfatizando um único movimento: um currículo deve contemplar a diversidade, a diferença, as necessidades, as expectativas de vida.

Sabemos que a escola é historicamente um espaço de reprodução da limitação dos direitos dos sujeitos, seja pelos conhecimentos que privilegia, seja pelas vivências que cerceia. Portanto, ela deve ser considerada como um espaço a ser repensado e transformado para tornar-se um espaço de direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos existe há 66 anos. A Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993, em sua Declaração e Programa de Ação, realçou a importância da inclusão do tema nos programas educacionais, apelando aos Estados para que assumam essa tarefa. No Brasil, as orientações para atuação do poder público no âmbito dos direitos humanos desenvolveram-se a partir do ano de 1996, com o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), centrado na garantia de direitos civis e políticos. Esse programa foi atualizado em 2002 e em 2010. Nesse documento, a Educação em Direitos Humanos é afirmada como política pública atravessada por valores, relações, práticas sociais e institucionais, articulando diferentes dimensões – jurídica, filosófica, histórico-política, cultural e sociopsicopedagógica.

Na Declaração, a educação aparece não apenas como um direito, mas também como um meio para que se alcancem os objetivos propostos no documento. No Brasil, vivemos uma prática de inexistência de uma cultura de respeito dos direitos humanos, mesmo estes tendo sido contemplados na Constituição de 1988. A Educação em Direitos Humanos educa para as pessoas se sentirem cidadãos responsáveis e com direito a seus direitos. Não é tarefa fácil de ser executada num mundo que

segue sendo atravessado pelas violações frequentes aos direitos humanos fundamentais e pela naturalização das desigualdades, da pobreza e da exclusão social.

Dessa forma, o espaço da escola, como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode abrir mão do debate, prática, promoção e garantia dos direitos humanos. Mas o que se percebe é que esse assunto ainda é banido da escola, pois gera polêmica, expõe sentimentos, concepções. Vale ressaltar as dimensões apresentadas no documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que são:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Diante das dimensões, percebe-se o quanto estamos distantes desse trabalho de reflexão, de apropriação, de conexão com os direitos. Enfrentamos problemas referentes às relações pessoais, no interior da escola, mas continuamos a sustentar uma educação baseada em saberes desnecessários para aprendizagem da vida, distanciada das redes de saberes cotidianas. Percebemos um momento difícil em que, também, como professores, temos vivido experiências diárias de negação de direitos: direito de expressar opiniões, de demonstrar inconformidade, de educar de forma mais crítica.

Educar para os direitos humanos é lidar com uma orientação pedagógica não só para problemas específicos (direitos, deveres destruição ambiental, pobreza e fome, guerras, injustiça social, destruição, vícios, tráfico de drogas, trabalho infantil, fanatismo, prostituição, desemprego, terrorismo, violência, criminalidade, entre outros), mas, também uma aprendizagem onde se possa manejar a ignorância, na dimensão intelectual; a diferença, na dimensão social; a desunião, na dimensão, afetiva; e a consciência, na dimensão, ética, e com o argumento de que a mesma pode consolidar cada vez mais o papel da educação e contribuir para uma escola como um espaço de mudança social. (MENDONÇA, 2013, p. 70).

Ainda que as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos tenham sido aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2012 e pela respectiva Resolução CNE nº 1/2012, adotando como princípios a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade; a vivência; a globalidade

e a sustentabilidade ambiental; e tendo por objetivos a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana; o reconhecimento pessoal como sujeito de direitos, capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro; o desenvolvimento da sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana; há desarticulação entre a questão dos direitos humanos e as propostas pedagógicas.

Candau (2008) afirma que refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos.

Na escola em que atuo, posso ressaltar trabalhos relevantes, desenvolvidos em 2015 e 2016, que buscaram promover momentos significativos de reconhecimento de si, do outro e do coletivo através de práticas ambientais, com os Círculos de Paz, práticas de meditação e saúde em parceria com a UFCSPA, práticas de Educação Biocêntrica, de levantamento de temas norteadores do currículo em cada ano, contemplando temáticas voltadas à redução da violência, possibilidades de aprendizado, inclusão, entre outros.

Essas experiências procuraram reafirmar o direito à vida, à educação, à expressão, à liberdade, entre outros. Apesar dessas experiências positivas, pode-se afirmar que não são suficientes. Outra questão im-

portante de se ressaltar é que, desde 2017, vivemos a experiência de precarização de investimentos na educação de Porto Alegre e do país todo, especialmente amparada pela aprovação da PEC do Teto, congelando os gastos com educação e saúde por 20 anos.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DIREITOS HUMANOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa a nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. Longe de ser um currículo, a Base Nacional é uma ferramenta que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. A base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas.

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser articulada em 2014, quando o PNE estabeleceu 20 metas, sendo 4 delas relacionadas à Base. Em 2015, é elaborada a primeira versão e em 2016 aconteceu a consulta pública dessa versão; ainda nesse ano, são acolhidas as manifestações em relação a essa versão e à construção da segunda versão, com seminários regionais a debatendo. Entre o final de 2016 e o início

de 2017, começou a elaboração da terceira versão. Indica-se que, nesse período, houve troca de governo em âmbito federal. Segundo Munford e Franco (2018), uma comparação entre as três versões da Base consolida a ideia de currículo como organizador da prática com conteúdos prescritos, assim como alguns agentes do processo que são colocados à margem, como os alunos.

Em relação a esse documento aprovado no ano de 2018, os sistemas de educação (estadual e municipal) têm chamado as coordenações pedagógicas das escolas, assim como as direções, para que articulem a base aos seus currículos. Em algumas situações, o documento tem sido apontado como o principal balizador da organização curricular. Sabemos a importância de um documento que unifique o que se pretende ensinar e aprender nas escolas brasileiras, mas acompanhamos as muitas modificações desse documento e as alterações conforme o posicionamento ideológico dos grupos envolvidos na sua elaboração. Nesse processo, há muito o que comemorar, mas há também o que lamentar, já que a história está marcada por avanços e retrocessos em relação ao respeito e à dignidade de todos os seres. No que concerne aos direitos humanos, estes constituem uma importante bandeira contra a arbitrariedade dos governos e de uma classe dominante.

Constatamos que, na segunda versão da BNCC, a Educação em Direitos Humanos surgiu com destaque como uma modalidade da educação fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integrando o direito à educação e trazendo uma perspectiva a ser incorporada na prática

educativa em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, diferentemente da versão atual, que não apresenta modalidades e nem destaque à educação em direitos humanos.

Corroborando a necessidade de um trabalho pedagógico voltado aos direitos humanos, procuramos analisar como o tema aparece no documento e em que situações. Um olhar sobre o documento o identifica em uma das 10 competências gerais:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos **direitos humanos**,⁷⁸ com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017a, p. 10).

Ao tratar do Ensino Fundamental (p. 59-60), a BNCC aponta o compromisso da escola com uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos e a necessidade de não banalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. Ainda acrescenta que esses fatores dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse, à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar.

Na área de Linguagens e de Língua Portuguesa, encontramos como competências a serem desenvolvidas:

78 Grifo meu.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os **direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017a, p. 65).

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem **direitos humanos** e ambientais. (BRASIL, 2017a, p. 87).

Em Língua Portuguesa, nos anos finais, é sugerido um trabalho de leitura, compreensão e análise no campo de atuação da vida pública (ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social) através dos gêneros legais e normativos, abrindo-se espaço para aqueles:

que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (BRASIL, 2017a, p. 137).

Nas áreas da Ciências Humanas, encontramos:

Construir argumentos para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os **direitos humanos** e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017a, p. 357).

Também é encontrado nas competências específicas de Ensino Religioso nos Ensino Fundamental: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BRASIL, 2017a, p. 437).

Nessa conjuntura, compreendemos que, diante da realidade excludente em que vivemos, as propostas orientadoras de organização curricular são bem-vindas e agregam-se ao reconhecimento das emergências a serem tomadas. Buscando ir ao encontro da efetivação das propostas, cabe à escola a construção de ambientes educativos de respeito e promoção dos direitos humanos de todas e todos, independentemente das diferenças que carregam. Os sistemas de ensino e as escolas têm o dever de se constituírem agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva, sociopolítica.

O grande desafio que envolve essa tarefa é o de resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente. Educar em direitos humanos é um imperativo para a construção de uma sociedade fraterna, onde as diferenças sejam respeitadas porque são parte da riqueza humana, onde a atenção incondicional é oferecida a todos(as), reconhecendo-os(as) como diferentes e semelhantes. (MENDONÇA, 2013, p. 37).

No que se refere à BNCC do Ensino Médio, também aprovada em 2018, são obrigatórias as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, enquanto as outras áreas – História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física – devem ser abordadas conforme decisão das redes de ensino em relação à permanência e à carga horária, o que dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, podendo levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados ao subemprego. Mesmo não sendo prioridade, enfatiza incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas abordagens de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e

Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Um olhar pontual sobre os princípios dos direitos humanos nos documentos orientadores e nos currículos escolares ainda é muito superficial e não enfatiza práticas efetivas. Para se concretizar, ela precisa partir de políticas transformadoras dos currículos, intencionadas e reflexivas a respeito do que se ensina, para que e para quem, o que se pretende que se aprenda, que se vivencia no âmbito da escola e que se reflita na vida dos alunos. Essa ação transformadora não consiste simplesmente em inserção de habilidades e competências, mas em criticidade frente às mais diversificadas formas de discriminação colocadas no currículo.

Cabe à Educação em Direitos Humanos contribuir para que alunos e educadores se reconheçam como pessoas com poder e potencialidade para produzir mudanças em seus contextos de vida e, em longo prazo, ampliar os efeitos de sua ação nos diversos espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados no curso e minha experiência como professora de escola pública e professora formadora de professores, concluo que incluir o tema dos direitos humanos na escola é emergente, com a inserção acompanhada de estudos sobre o tema. Posso afirmar que, para a minha formação, foram fundamentais as leituras realizadas durante o curso, pois elas me deram suporte para compreen-

der de forma mais abrangente a problemática e perceber que estamos imersos em um período histórico de idas e vindas em relação às garantias ou não desses direitos. Fazer diferente no “chão” das escolas é não se ausentar das discussões que envolvem colaborar com as mudanças de vida dos nossos alunos, quando oferecemos suporte para que se percebam sujeitos de direitos individuais e coletivos.

Cabe à escola incluir o tema dos direitos humanos como peça-chave de trabalho, através de projetos educativos transdisciplinares que interrompam o caminho de violação dos direitos humanos, que colaborem para o empoderamento dos alunos, fomentando perspectivas de vida diferentes das envolvidas com o tráfico e a violência, construindo, assim, espaços de promoção e de defesa dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. 154 p. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FRANCO, Gustavo; MUNFORD, Vanusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de ciências da natureza. *Horizontes*, Itatiba, Universidade São Francisco, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/582/267>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

É um mito a promessa de libertação da pobreza pela escolarização?

Janine Prandini Silveira⁷⁹

RESUMO

O artigo busca fazer uma reflexão sobre as possíveis articulações entre educação, pobreza e desigualdade social, desencadeadas pelos discursos da ascensão social pela via da escolarização. A partir do cruzamento de dados de escolaridade, renda, sexo e

79 Aluna do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

raça, bem como da análise das duas primeiras variáveis em três níveis geográficos (o Brasil, o município de Porto Alegre/RS e a comunidade escolar do bairro Santa Rosa de Lima/POA), o texto irá problematizar a ideia bastante difundida de que a escolarização é o principal meio para a saída da pobreza. Compreende-se que a mistificação dessa ideia está assentada na ideologia da meritocracia, que, ao desconsiderar os condicionantes sociais que interferem nas trajetórias escolares e de trabalho dos indivíduos, acaba legitimando as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Pobreza. Escola. Libertação.

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, e sim folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Eduardo Galeano)

Há um discurso no senso comum escolar e social de que é através da escola que combateremos o problema da pobreza no país. Esse mesmo discurso converte-se, no nível individual, em falas cheias de boa intenção que orientam os meninos e as meninas pobres a estudarem “para ser alguém na vida”. Este trabalho tem como objetivo pensar sobre as possíveis articulações entre educação, pobreza e desigualdade social, desencadeadas pelos discursos de ascensão social pela via da escolarização. Essa reflexão teve como inspiração – e terá como uma de suas referências – os escritos de Miguel Arroyo no módulo IV do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), e terá por base a análise de dados de pesquisas populacionais do IBGE (Censo Demográfico e Pnad) e de dados coletados para o diagnóstico socioantropológico do Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁸⁰ da escola em que trabalho.

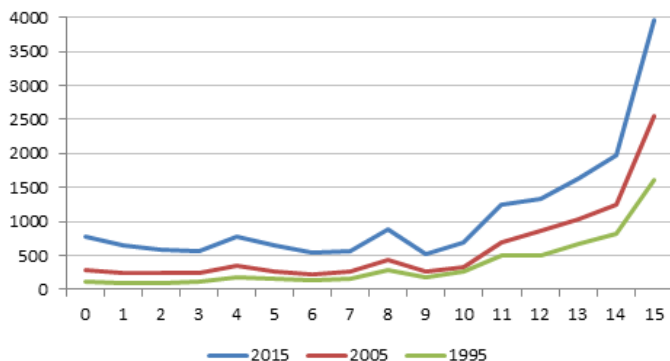
De acordo com Arroyo, “a concepção de conhecimento e de cultura sintetizada nos currículos está marcada por uma noção linear do tempo e do espaço, que culmina em uma visão desenvolvimentista, pela qual há uma promessa de progresso por meio do processo escolar” (ARROYO,

80 Em 2014, dentro de um amplo e participativo processo de produção do Projeto Político e Pedagógico da escola, coordenei o grupo de professores(as) responsáveis pela realização do diagnóstico socioantropológico da comunidade escolar. Para obtermos o perfil socioeconômico e delinear a forma como as famílias dos(as) alunos(as) relacionam-se com a educação e a escola, dividimos nossa pesquisa em duas etapas: na primeira, usamos a abordagem quantitativa através do preenchimento de um questionário; e na segunda, com uma abordagem qualitativa, fizemos visitas a casas de algumas famílias de alunos(as), as quais entrevistamos a partir de um roteiro semiestruturado. Foram entrevistadas 413 famílias, o equivalente a aproximadamente metade das famílias da escola.

2013, p. 12). As crianças pobres são, assim, desde cedo, pressionadas a apresentar êxito na sua trajetória escolar como condição indispensável para que consigam sair da pobreza.

Com efeito, a partir de uma rápida análise dos dados que associam o rendimento médio da população com a escolaridade, poderíamos rapidamente confirmar a ideia de que a escolarização é o remédio mais eficaz para a saída da pobreza. No Gráfico 1, podemos notar que, quanto maior o número de anos de estudo, maior o rendimento médio da população. É com base em dados como esse que alimentamos a confiança na escola como remédio contra a pobreza, usando-os como uma das justificativas dadas às crianças e adolescentes pobres para incentivá-los(as) a buscarem o sucesso no percurso escolar.

Gráfico 1: Rendimento médio por anos de estudo – Brasil



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

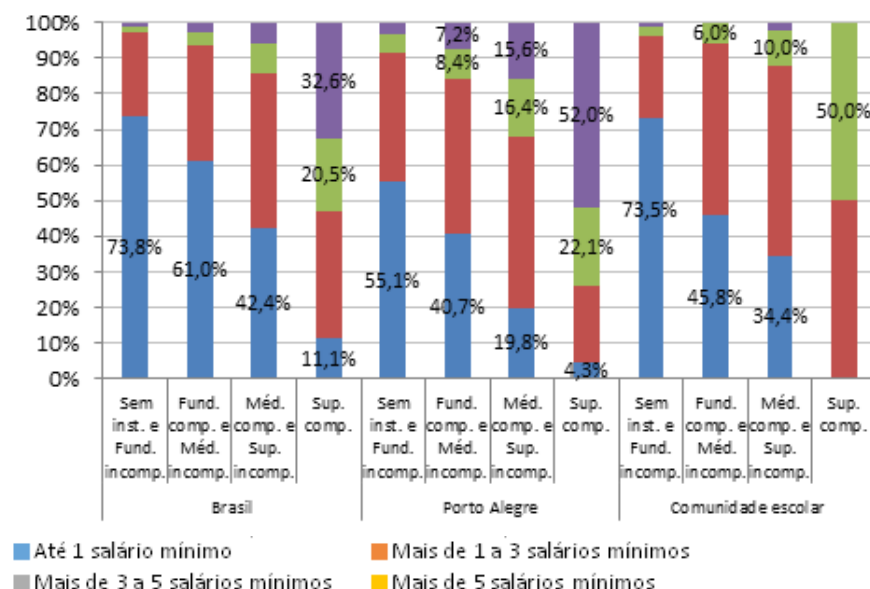
Porém, quando acrescentamos outras variáveis na análise da relação entre escolaridade e renda, começamos a desconfiar do poder da escola como antídoto contra a pobreza. Iniciamos, então, por considerar

diferentes níveis geográficos na análise, fazendo uma comparação entre Brasil, Porto Alegre e a comunidade escolar onde atuo, no antigo bairro Rubem Berta, atual Santa Rosa de Lima,⁸¹ na capital do Rio Grande do Sul.

Através da apreciação do Gráfico 2, podemos observar que há um incremento da renda da população conforme aumenta a sua escolaridade nos três níveis geográficos; porém, entre os moradores da comunidade escolar, a renda, em todos os níveis de instrução, mostra-se menor do que a dos moradores da cidade como um todo, assemelhando-se mais aos dados referentes a todo o Brasil. Enquanto 52% da população acima de 15 anos de Porto Alegre com Ensino Superior tem uma renda domiciliar *per capita* de “mais de 5 salários mínimos”, nenhum(a) responsável por aluno(a) entrevistado(a) na comunidade escolar disse ter essa faixa de renda. Na comunidade escolar, metade dos(as) entrevistados(as) com Ensino Superior tem uma renda de 3 a 5 salários mínimos, e a outra metade recebe de 1 a 3 salários mínimos.

81 Pela Lei nº 12.112, de 22 de agosto de 2016, o bairro Rubem Berta, na zona norte de Porto Alegre, foi dividido em quatro novas denominações: Santa Rosa de Lima, Parque Santa Fé, Costa e Silva e Rubem Berta. A escola em que trabalho localiza-se na região que passou a se denominar Santa Rosa de Lima, região por onde iniciou o povoamento do antigo bairro Rubem Berta a partir da década de 1960. A ocupação do bairro seguiu com a implantação de diversos loteamentos por diferentes iniciativas (poder público, iniciativa privada, ocupações irregulares). O Rubem Berta era o mais populoso dos bairros da capital pelo Censo de 2010, com 87.367 habitantes e o rendimento médio nominal dos moradores era menos que a metade da média de Porto Alegre: R\$ 744,38, enquanto o valor do rendimento nominal médio do município era de R\$ 1.575,80. Na classificação antiga de bairros (79 listados pelo IBGE), o Rubem Berta era o 67º em rendimento médio nominal de pessoas de 10 anos ou mais de idade.

Gráfico 2: Percentual de moradores por nível de instrução e classes de rendimento – Brasil, Porto Alegre e comunidade escolar⁸²



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010 e Diagnóstico Socioantropológico 2014.

Assim, por um lado, o Gráfico 2 endossa a ideia de que quanto maior a escolaridade de alguém, maior tende a ser a sua renda; por outro lado, o que essa análise traz de novo é que, apesar da igualdade no nível de instrução, a desigualdade no nível de renda permanece ao considerarmos o efeito do território periférico sobre a relação escolaridade x renda. Ou seja: mesmo com um nível de instrução elevado (Médio completo a En-

⁸² Os dados referentes ao Brasil e a Porto Alegre são da amostra do Censo Demográfico de 2010. As variáveis usadas na análise são as seguintes: “Pessoas de 15 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, exceto as pessoas cuja condição na família era pensionista, empregado(a) doméstico(a) ou parente do(a) empregado(a) doméstico(a)” e “Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita”. A pesquisa com a comunidade escolar teve como referência os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as), e a única variável sobre renda do diagnóstico se refere à renda domiciliar. No entanto, essa diferença entre os dados não prejudica a análise, na verdade a reforça, já que a renda nominal domiciliar per capita tende a ser menor que a renda domiciliar. Portanto, a desigualdade entre os moradores da comunidade escolar estudada e o total de moradores do município de Porto Alegre e do país passa a ser ainda maior.

sino Superior completo), há uma proporção maior de moradores da periferia com uma faixa de rendimento menor em comparação com o total da população do município de Porto Alegre.

Será, então, que a ideia de libertação da pobreza pela escolarização e que os discursos que afirmam que o futuro das crianças das comunidades pobres onde estão inseridas as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre está garantido pela simples frequência à escola não passam de uma promessa vazia? A escola sozinha tem realmente todo esse poder? Ou esse discurso não passa de um mito, fruto da ideologia típica do mundo moderno, a ideologia da meritocracia ou do desempenho diferencial (SOUZA, 2012), que acaba por desconsiderar os condicionantes sociais que interferem nas trajetórias escolares e de trabalho dos indivíduos e, dessa forma, acaba legitimando as desigualdades?

Conforme Dubet (2004), a lógica de justiça típica das sociedades democráticas é a que tem o mérito como princípio, que considera inaceitável as desigualdades no acesso à riqueza quando produzidas pelo nascimento – como nas sociedades aristocráticas –, mas aceita como legítimas as desigualdades produzidas a partir do mérito individual. A escola é compreendida, dentro dessa lógica, como um (ou “o”) espaço definidor do “sucesso” ou do “fracasso” dos indivíduos, pois a trajetória escolar, vista como uma competição justa, só consideraria o esforço e o talento individual na definição dos desempenhos diferenciais intra e extraescolares. A desigualdade apresentada no Gráfico 1 é, sob essa ótica, aceitável e justa: quem estuda mais merece os melhores salários.

Desse modo, a escola promete ascensão social aos “mais capazes”, àqueles e àqueles que com seu mérito alcançariam os maiores níveis de escolaridade, aumentariam sua capacidade de empregabilidade e, como consequência, teriam acesso aos maiores salários. Dentro dessa lógica de justiça, se há uma igualdade de acesso à escolarização, e um percurso escolar baseado na justa competição, os(as) mais capazes devem ser recompensados(as) com uma inserção em postos de trabalho mais bem remunerados. A desigualdade intraescolar é, pois, considerada justa, bem como os efeitos que as trajetórias escolares desiguais (re)produzem sobre as desigualdades sociais são vistos como legítimos.

Todavia, a Sociologia da Educação crítica já mostrou que a simples abertura de um espaço de competição escolar não é justo por si só e não elimina as desigualdades (DUBET, 2004). Pelo contrário, pode reproduzir e acentuar ainda mais as desigualdades sociais, econômicas, históricas e culturais já existentes na sociedade. Mas é próprio da ideologia da meritocracia o ocultamento da importância que a herança familiar e de classe ainda tem sobre as trajetórias de sucesso (ou fracasso) dos indivíduos. Segundo Souza (2009),

No passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram “justos” porque espelhavam a “superioridade natural” dos bem-nascidos. No mundo moderno, os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe [...], mas sua aceitação depende de que os mesmos “apareçam”, agora, não como atributo de sangue, de heran-

ça, de algo fortuito, portanto, mas como produto “natural” do “talento” especial, como “mérito” do indivíduo privilegiado. (SOUZA, 2009, p. 42 apud ARROYO, 2013, p. 42).

Os condicionantes sociais são, assim, camuflados, dando-se luz somente para as ações individuais, como se elas também não dependessem do repertório de possibilidades que a sociedade oferece a cada um(a) (ARROYO, 2013). Ocultam-se, então, as condições sociais que interferem nas trajetórias escolares, que vão desde currículos seletivos, reprodutores da cultura dominante, até as condições materiais da pobreza que afetam as aprendizagens das crianças pobres, entre elas, a “falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à Internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos(as) irmãos(ãs) menores” (ARROYO, 2013, p. 24), ou seja, trabalho doméstico, mas também trabalho informal e formal fora de casa, maiores dificuldades enfrentadas pelos pais para acompanhar a vida escolar dos(as) filhos(as), maior exposição a ambientes violentos etc.

Juntamente com a invisibilização dos determinantes sociais que afetam a vida das pessoas, a ideologia da meritocracia acaba produzindo um horizonte valorativo cruel, pois estigmatiza e desvaloriza aqueles e aquelas que não obtiveram “sucesso” na vida escolar e no trabalho.

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. [...] A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória

e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. (DUBET, 2004, p. 543).

Os indivíduos, compreendidos como os únicos responsáveis por seu futuro, são considerados culpados por sua situação de pobreza – já que pela ideologia do desempenho, as oportunidades estão aí, a escola é acessível a todos, “basta querer” –, deixando, assim, de ser reconhecidos como cidadãos merecedores de respeito, ou seja, perdem a dignidade, diretamente relacionada aos valores do trabalho, da disciplina, da racionalidade, do pensamento prospectivo (SOUZA, 2015). Moraliza-se, portanto, a pobreza e tornam-se opacos os processos (históricos, econômicos, políticos e sociais) que a produzem.

A eficácia da ideologia da meritocracia é tão grande que os próprios “vencidos” acabam por não se reconhecer como merecedores de respeito social, vendo-se como inferiores, como “ninguéns”. Com efeito, metade dos(as) responsáveis entrevistados(as) no diagnóstico do PPP da escola, quando questionados por seus filhos(as) sobre a razão de eles(as) terem que ir à escola, deram respostas que mostram a sua confiança na escolarização como um antídoto contra a pobreza e que tratam como mais valorosos, superiores, melhores, “alguém”, quem tem alta escolaridade. Como disse um pai de 44 anos, com Ensino Fundamental completo: “Vai ser um João-ninguém se não estudar!”; ou um pai de 32 anos, com Ensino Fundamental incompleto, chapista de lanches: “Sem estudo não somos nada”; ou outra mãe, com Ensino Médio incompleto: “Só assim ela pode ser alguém na vida”.

Em outras respostas, esse mesmo caráter moralizante da escolaridade serve para os(as) responsáveis chamarem a atenção de seus filhos(as) usando-se como um exemplo de pessoa a quem as crianças deveriam superar: “Se quiser ser alguém melhor do que eu, tem que estudar muito” (Mãe, Ensino Fundamental incompleto, auxiliar de cozinha); “Se você não quer ficar que nem eu, trabalhar de domingo a domingo, tem que estudar, porque até para ser lixeiro tem que ter 2º grau” (Mãe, 20 anos, Ensino Médio Completo, operadora de loja); “Para que ele não tenha o mesmo futuro que a mãe” (Mãe, 32 anos, analfabeta, cozinheira).

Nas falas acima, os(as) responsáveis pelas crianças recorrem, conforme Arroyo (2010),

[...] a uma das mediações mais destacadas na relação entre educação e superação das desigualdades: capacitar para a empregabilidade, para a disputa menos desigual dos postos de trabalho. “Estude e terás emprego”. “Tire o diploma de ensino fundamental, médio e terás trabalho”. O acesso ao trabalho como redutor das desigualdades. A inserção social pela educação tem como mediação a inserção no trabalho. (ARROYO, 2010, p. 1398).

Entretanto, em um contexto de crise e escassez do trabalho, produzidos pela revolução tecnológica e pelo capitalismo financeiro, as desigualdades se aprofundam e a relação tradicional entre educação, trabalho e igualdade perde a sua eficácia social. Abrem-se poucas vagas de empregos altamente qualificados e bem remunerados e muitas de “empregos pouco qualificados, mal remunerados e sem qualquer segurança ou direitos” (SANTOS, 2006, p. 298 apud ARROYO, 2010, p.

1399). “À escolarização básica fica o papel de capacitar para uma inserção precária, instável, nos trabalhos desqualificados” (ARROYO, 2010, p. 1399).

Assim, podemos pensar que os diplomas têm um valor utilitário na medida em que delimitam a oportunidade de emprego que os indivíduos podem ter (DUBET, 2004). Talvez o que explique a desigualdade apresentada no Gráfico 2, em que os(as) responsáveis da comunidade escolar com Ensino Médio e Superior apresentam uma renda mais baixa que os moradores de Porto Alegre em geral, seja o acesso a diplomas “menos úteis” (no sentido acima descrito) em razão das inúmeras e difíceis batalhas enfrentadas por esses indivíduos – em comparação aos indivíduos de classe média – para obter o tal “sucesso” em suas trajetórias escolares (conciliar escola e trabalho desde cedo, acumular mais de um emprego, fazer “bicos”, entre outras) (SOUZA, 2015). Dessa forma, quando os(as) moradores(as) das periferias têm acesso ao ensino superior, muitas vezes o têm em instituições privadas ou a distância, cuja qualidade é inferior às universidades públicas, obtendo, por conseguinte, diplomas menos valorizados e com menor chance de se reverter em empregos mais bem qualificados e melhor remunerados (SOUZA, 2015). Conforme Arroyo (2010),

[...] os desiguais, ainda que escolarizados no padrão mínimo de qualidade prometido, não conseguirão sair dos níveis de pobreza, de sobrevivência, do trabalho informal. Continuarão vivendo em vilas, favelas sem horizontes de superação das desigualdades históricas que os vitimam como coletivos. (ARROYO, 2010, p. 142).

Portanto, a escola sozinha não é capaz de combater a pobreza e produzir uma sociedade justa, dado o conjunto de desigualdades históricas (de origem social, econômica, cultural, de gênero, de raça, de etnia, campo, periferia) que a perpassam. A verdade, como vimos, é que essas desigualdades são tornadas opacas com a própria mediação da escola meritocrática e sua suposta competição justa (a todos são dadas as mesmas oportunidades, sendo premiados os mais “capazes”). Assim, as desigualdades são reproduzidas e legitimadas pela própria escola.

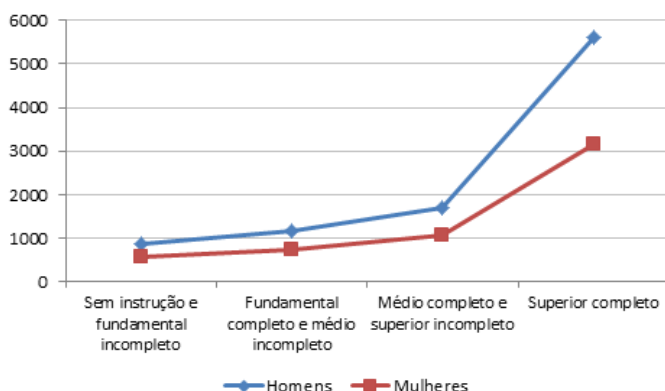
A instituição escolar pública [...] passa a ser marcada pela ‘má-fé institucional’, no sentido que Bourdieu e Foucault utilizam esse termo, de tal modo que prometem a redenção dessa classe pela educação enquanto, na verdade, possibilitam transformar, com o carimbo do Estado e anuência de toda a sociedade, o abandono social em ‘culpa individual’ de alunos supostamente burros e preguiçosos. (SOUZA, 2015, p. 207).

Quando os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) falam em “estudar para ser alguém”, eles(as) estão falando de reconhecimento conferido pela educação (e a posterior inserção no mercado de trabalho). A pobreza é vista, portanto, através de uma dimensão moralizante, que inferioriza os setores populares, tratando-os como subcidadãos, “[...] porque sem escola, ignorantes, irracionais, incultos ou inconscientes [...]” (ARROYO, 2010, p. 1403).

Como vemos nos Gráficos 3, 4 e 5, a escolarização não toca na desconstrução das desigualdades históricas. Os diferentes são tornados desiguais apesar – ou com a conivência e participação – da escola. Comparando o rendimento médio por nível de instrução entre homens

e mulheres (Gráfico 3), percebemos que há um incremento da desigualdade conforme aumenta a escolaridade, isto é, entre homens e mulheres com ensino superior a distância de renda é ainda maior do que entre homens e mulheres com pouca instrução. Enquanto o rendimento médio feminino equivale a 63% do rendimento médio masculino nos níveis de instrução mais baixos, nos níveis de instrução mais elevados as mulheres recebem somente 55% da renda recebida pelos homens, ou seja, as mulheres com ensino superior recebem praticamente a metade do rendimento recebido pelos homens com ensino superior.

Gráfico 3: Rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas, por nível de instrução e sexo – Brasil

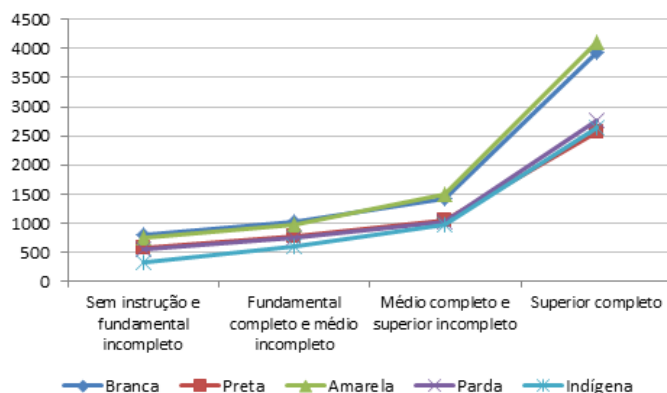


Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Quando consideramos a variável cor ou raça sobre a relação escolaridade e rendimento, a lógica é semelhante à que ocorre com a variável sexo. Negros (pardos + pretos) e indígenas, em todos os níveis de instrução, possuem um rendimento médio inferior ao de brancos e amarelos. Entretanto, conforme vai aumentando a escolaridade, a diferença

só aumenta. A desigualdade de rendimento entre brancos e amarelos, de um lado, e negros e indígenas, de outro, se acentua com o aumento da escolaridade.

Gráfico 4: Rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas, por nível de instrução e cor ou raça – Brasil



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

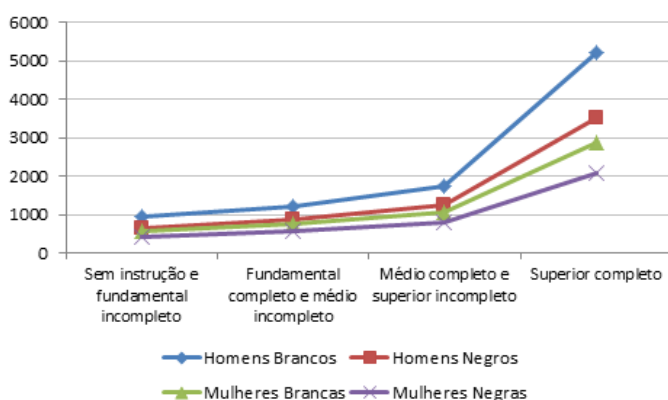
Segundo Arroyo (2010, p. 1404), “os próprios coletivos pensados como subcidadãos aprenderam que, em nossa história, sua produção como tal foi e continua inseparável da sua produção como inferiores, desiguais no acesso aos bens básicos da produção da existência justa”. O fundamento para a produção de coletivos sociais em inferiores, ou seja, para a produção das desigualdades, é, de acordo com Souza (2012), a hierarquia valorativa do mundo ocidental. A base dessa hierarquia é a oposição entre mente e corpo, iniciada em Platão, mas que adquire centralidade na formação das mentalidades no Ocidente com Agosti-

nho. Segundo Souza, as formas de desigualdade no mundo ocidental (de classe, de gênero, de raça, de etnia) se fundamentam nesse binarismo corpo e mente:

[...] o homem é percebido como a instância calculadora e racional por oposição à mulher, definida como o lugar do afetivo, do emocional e da sensualidade, da corporalidade enfim [...] O branco europeu [...] passa a ser percebido, no contexto da luta intercultural, como índice das virtudes intelectuais e morais superiores, enquanto o negro é identificado, como as mulheres, com o corporal e o sensual [...] (SOUZA, 2012, p. 79-80).

Esse horizonte valorativo legitimaria, assim, o diferencial de salário e de reconhecimento entre homens e mulheres, entre população negra e branca. As mulheres negras sofrem, nesse sentido, duplamente a hierarquia produzida por esse horizonte valorativo, sendo inferiorizadas por serem mulheres e por serem negras (Gráfico 5).

Gráfico 5: Rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas, por nível de instrução, sexo e cor ou raça – Brasil



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, podemos dizer que a escolarização produz um incremento da renda em nível individual, mas o discurso da libertação da pobreza narrado a todos e todas, desconsiderando as diferenças sociais, de gênero, de raça, de etnia, de campo, de periferia, como se todos pudessem, a partir da escola, acessar o “mundo das igualdades”, é mistificador da realidade desigual em que vivemos. Por isso, muitas vezes com nossos discursos de incentivo ao estudo para nossos alunos e nossas alunas acabamos por reproduzir a dominação simbólica do mundo moderno capitalista, já que nesse tipo de fala (“Estuda para ser alguém” ou “Estuda para conseguir um bom emprego”) está subentendida a responsabilização dos próprios indivíduos por seu “sucesso” ou “fracasso”.

Tendo em vista tudo isso, parece-me que a contribuição da escola para a produção de uma sociedade mais justa está na luta contra a dominação simbólica do capitalismo, que passa por incluir nos currículos os processos históricos, sociais, políticos, culturais de produção das bases materiais do (sobre)viver na pobreza (ARROYO, 2013). Exige também que problematizemos (dentro de sala de aula, mas também nos demais espaços escolares) as práticas sociais e institucionais e os discursos que transformam as diferenças (de gênero, raciais, étnicas, geracionais, territoriais, sexuais etc.) em desigualdade social, legitimando a inferiorização do outro. Por fim, precisamos promover práticas de valorização das identidades marcadas pelos diversos pertencimentos, para que nossos alunos e alunas possam elaborar de forma autônoma seus planos de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 60 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

O perfil gerencial na educação democrática do Rio Grande do Sul: um processo para a produção das desigualdades socioeconômicas

Débora da Silva Olivo⁸³

RESUMO

O trabalho discute que, na área da Educação, considerando a realidade do RS, é possível observar a produção das desigualdades através da construção

83Cursista do Polo de Porto Alegre, concluinte no curso EPDS.

de um caminho que distorce o seu caráter democrático e põe em dúvida a qualidade da sua oferta pública, visto que representantes das práticas empresariais têm desempenhado um papel significativo na elaboração e na efetivação das políticas educacionais. Nesse sentido, a participação da forma de gestão gerencial na esfera pública tem atribuído à educação a função da socialização das desigualdades, já que ela se torna o meio pelo qual a estratificação das classes e as desigualdades sociais são amplificadas.

Palavras-chave: Gestão democrática. Desigualdades sociais. Políticas de governos.

INTRODUÇÃO

A relação social existente entre a economia e a desigualdade aponta para o funcionamento de um sistema mantido a partir da estratificação de classes. Nesse processo, riqueza e pobreza, embora correspondam a aspectos antagônicos, são interdependentes e geradas com base em estratégias das classes abastadas, que visam à manutenção desse sistema. Através da (des)valorização da força de trabalho e de privilégios públicos concedidos a instituições empresariais ou aos seus representantes, formas de enriquecimento e de concentração de renda são promovidas, intensificando as desigualdades de ordem econômica, política e social. Além disso, os sujeitos e as instituições pertencentes à esfera privilegiada economicamente, estando articulados entre si e com outros setores da sociedade, participam dos processos de gestão pú-

blica, assumindo suas atribuições e seus cargos profissionais, mantendo, porém, a forma de administração condizente com as práticas nesses setores, contribuindo, assim, para a estratificação das classes sociais.

Quanto à área da Educação, é possível observar a produção das desigualdades através da construção de um caminho que distorce o seu caráter democrático e põe em dúvida a qualidade da sua oferta pública, visto que representantes das práticas empresariais têm desempenhado um papel significativo na elaboração e na efetivação das políticas educacionais. Nesse sentido, a participação da forma de gestão gerencial na esfera pública tem atribuído à educação a função da socialização das desigualdades, já que ela se torna o meio pelo qual a estratificação das classes e as desigualdades sociais são amplificadas.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, ações que representam essas práticas empresariais na gestão da educação são identificadas na medida em que representantes dessas ações assumem funções públicas e passam a adaptar a forma de gestão democrática ao seu perfil gerencial. Recorrendo a interferências externas, como à concessão de empréstimos financeiros de bancos situados em outros países, a gestão gerencial dos processos educacionais confirma a existência de estruturas hierárquicas que determinam a função social da educação e que promovem, inclusive nessa área, a manutenção das desigualdades.

Sob essa ótica, cabe observar nesta reflexão teórica a inserção de representantes da gestão gerencial na educação democrática do Rio Grande do Sul (RS), a fim de perceber, nesse processo de adaptação e

distorção de significados, uma estratégia para a manutenção das desigualdades socioeconômicas, que permitem as relações de poder e dominação de classes sociais através da gestão da Educação.

A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E O ACESSO DA GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DO RS

As esferas sociais em que se identificam as relações humanas e de trabalho consideram o poder econômico como o fator determinante para a organização do sistema social estratificado. Nessa organização, a presença das desigualdades torna-se inevitável e, de alguma forma, compreensível, quando os indivíduos e os grupos se diferenciam segundo a natureza de suas atividades e o papel que desempenham na atividade geral da sociedade (GALLIANO, 1981). Entretanto, o que se observa aponta para a produção das desigualdades de caráter econômico, político e social, que, em proporções exageradas, têm fragmentado as relações sociais, por meio do empobrecimento de muitos e do enriquecimento de poucos, e têm enfraquecido processos democráticos dessa organização.

Refletidas na pobreza e na violação de direitos humanos universais, as desigualdades carregam estratégias e intenções para a sua manutenção, estando, assim, associadas também à riqueza, demonstrando a relação de dependência entre uma e outra.

Sabe-se que as formas de enriquecimento estão, em sua maioria, associadas a práticas que estimulam a corrupção e que direcionam a sociedade para uma cultura anti-intelectual, que percebe a riqueza como algo benéfico, sem questionar os métodos utilizados para a sua concentração e aquisição. Em diferentes áreas, a formação de um pensamento condizente com o modelo de sociedade vigente representa um objetivo das classes beneficiadas por esse sistema. Seja na programação midiática, na imposição de condutas imorais, na valorização de segmentos que distorcem o sentido da arte, do pensamento crítico e da postura ética e solidária, os processos que constituem a produção das desigualdades geram, também, um desentendimento acerca da formação de identidade individual e social, tornando os sujeitos passíveis à manipulação que interessa à continuidade dessas desigualdades.

Galliano (1981), ao abordar os elementos constituintes das desigualdades e suas características, considera a teoria de classes, de Karl Marx, e diz:

Para Marx, dominação econômica e dominação política estão intimamente ligadas. O controle dos meios de produção por uma classe [...] conduz normalmente ao controle do poder político pela mesma classe. (GALLIANO, 1981, p. 204).

Dessa forma, o autor confirma a necessidade de manipulação dos indivíduos para que a manutenção das desigualdades ocorra.

Cattani (2018), ao analisar aspectos referentes à produção das desigualdades socioeconômicas, percebe na concentração de renda e nas práticas de enriquecimento a origem dessas desigualdades. Para o autor:

De uma forma ou de outra, a concentração de renda afeta a todos os que estão inseridos na economia capitalista. Seus desdobramentos são graves, atentam contra a democracia e impedem a construção de sociedades mais justas e livres. [...] a riqueza concentrada está sempre associada a privilégios e, muitas vezes, ligada a fraudes, à corrupção, à sonegação e a outros crimes, além da velha conhecida exploração do trabalho. (CATTANI, 2018, p. 15).

Observa-se, com isso, que a riqueza consiste no polo social que determina a produção das desigualdades e que, protegidos por entes sociais, os ricos representam uma pequena parcela da sociedade, porém, capaz de desequilibrar a sua organização em função de suas possibilidades de acumulação e concentração da riqueza, o que lhes permite o usufruto dos bens coletivos e sociais, caracterizados pela produção de trabalho.

Além disso, os detentores da riqueza são representados por indivíduos, setores e instituições cujo objetivo é promover a manutenção da organização em questão, a fim de que as vantagens destes sobre os bens, que seriam comuns, sejam mantidas e que a submissão dos não ricos às suas orientações esteja garantida. Assim, o acesso dessas instituições e de seus representantes às formas de gestão pública é almejado e, por meio das práticas de gestão gerencial, é alcançado.

Ao estabelecer uma distinção histórica entre a esfera pública e a esfera privada, Hannah Arendt esclarece que:

Enquanto a esfera pública constituía o espaço nobre por excelência, onde as atividades comuns deveriam ser tratadas e decididas por todos os cidadãos, em relações horizontais e recíprocas, a esfera privada era uma esfera pré-política, apoiada em relações verticais de comando e obediência, hierarquia e desigualdade entre os indivíduos, para a reprodução das necessidades materiais. (ARENDT, 1995 apud VITALE, 2013, p. 59).

A partir dessa distinção, é possível perceber os interesses que correspondem à gestão gerencial e os que tratam dos interesses democráticos, justificando-se, assim, o acesso do setor empresarial na gestão de processos públicos, considerando, também, o campo da Educação, para a produção das desigualdades.

Com relação à área da Educação, participações de caráter empresarial na elaboração e na efetivação de políticas públicas têm direcionado os deveres do Estado quanto à qualidade e à oferta da educação, demonstrando como as estratégias para a produção das desigualdades são organizadas, e tendo nas questões educacionais a ferramenta para isso, já que “o processo de socialização é, portanto, requisito essencial da estabilidade das diferentes formas de desigualdade social” (GALLIANO, 1981, p. 204). Trata-se da referida inserção do perfil gerencial na gestão democrática, o qual constitui um projeto, se não de privatização da Educação, pelo menos de terceirização dos deveres do Estado, que dispõe dos seus recursos econômicos e sociais para tal ação.

Drabach (2010), ao analisar as formas de gestão na educação, aponta para as distorções entre conceitos, salientando a adaptação da gestão democrática aos interesses da gestão gerencial, na qual a autonomia e a descentralização do poder passam a significar avaliação e concentração das responsabilidades. Para a autora:

Outro elemento que compõe a ideia de autonomia é a adoção de meios de controle sobre o trabalho desenvolvido na escola. Se por um lado a escola conquista a autonomia, por outro é obrigada a prestar contas desta autonomia. Trata-se de uma estratégia de implantação de mecanismo da gestão privada no setor público, cuja capacidade de decisão e responsabilização pelos resultados alcançados seria o ponto de partida. (DRABACH, 2010, p. 6).

Observa-se, assim, que, apesar de os princípios democráticos estarem presentes na gestão gerencial, associada à esfera privada, eles sofrem alterações de sentido e de ações, a fim de representar os interesses econômicos propostos pela referida gestão. Ademais, nota-se que, no que diz respeito à organização social e econômica, o setor empresarial tem no neoliberalismo a possibilidade de intensificar suas práticas, uma vez que esse sistema possui no individualismo a sua marca, bem como contempla meios para a manutenção da propriedade privada, das leis voltadas ao indivíduo e não à sociedade, além de ajustar direitos sociais aos individuais, promovendo a permanência das desigualdades socioeconômicas existentes. Harvey define esse sistema como:

uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos e propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a estas práticas. (HARVEY, 2008b apud DRABACH, 2013, p. 12).

No que concerne à oferta da educação pública, sabe-se que, de acordo com as leis constitucionais, é dever do Estado garantir essa oferta a todas as pessoas, seja em qual for a etapa da vida que elas estiverem. Com o objetivo de promover uma gestão democrática, cabe ao Estado zelar pela participação da sociedade civil para a elaboração de propostas que atendam às demandas educacionais vigentes, bem como efetivar projetos educacionais que visem à formação humana dos indivíduos. Porém, ao democratizar a oferta da educação, o Estado parece ter-se desviado do papel de proporcionar a qualidade dessa oferta, demonstrando sua ineficiência acerca dos processos educacionais. Com base nesse argumento, representantes empresariais entendem que a sua participação na elaboração e na efetivação de políticas públicas educacionais irão resgatar a qualidade da educação pública, passando, assim, a constituir os processos educacionais em questão. Ocorre, todavia, que os interesses da esfera privada, como citados anteriormente, estão voltados a questões de cunho mercantil e individualista, fato que, em um dado momento, produzirá as desigualdades intencionadas pelas classes beneficiadas por este sistema social.

No caso do Estado do Rio Grande do Sul, é possível observar, sob diferentes ângulos, a efetiva participação da gestão gerencial na constituição da educação pública, uma vez que representantes empresariais assumem a elaboração e a efetivação das políticas públicas educacionais, modificando os princípios da gestão democrática através de suas ações. As estratégias em questão, que, a partir dessa inserção gerencial, constituem processos promotores das desigualdades socioeconômicas, contemplam, assim, os objetivos mercantis dessa organização social.

Uma dessas estratégias, além de demonstrar o caráter gerencial na educação pública do RS, está vinculada à formação profissional dos representantes dessa secretaria. O atual gestor desse setor, por exemplo, com um histórico acadêmico e profissional não relacionado à educação, mas à administração de empresas e a finanças, tem demonstrado a produção das desigualdades socioeconômicas e educacionais em um movimento que enfraquece o exercício democrático de direito, visto que, juntamente com os setores empresariais, tem realizado a lógica mercantil na área da Educação. Através da oferta de programas educacionais de cunho privado, que objetivam evitar a reprovação escolar, desconsiderando questões sociais envolvidas nos processos educativos; por meio da terceirização da produção de material didático e de formação de professores, elaborado por editoras privadas; e por ações que confirmam a incapacidade do Estado em gerir, sozinho, a educação, a atual gestão da educação, pública, busca alternativas que contemplem mais os interesses mercantis do que de formação crítica e política dos sujeitos sociais.

Metas referentes ao *Programa Todos Pela Educação*, organizado por um conjunto de setores da esfera privada, e a outros programas e planos que estão vigentes na sociedade, os quais objetivam padronizar a oferta da Educação, levando em conta a formação de operários em detrimento da formação do sujeito atuante na sociedade, estão delineadas a fim de tornar a educação um mercado no qual os entes envolvidos estejam sujeitos aos interesses econômicos relativos às práticas empresariais.

Exemplos dessas práticas são identificados quando os gestores da educação promovem ações como o fechamento de escolas, sob argumentos como a diminuição da taxa de natalidade ou a baixa procura por estudantes, o que soa como pretextos sem fundamentos para essas ações.

A partir desses argumentos, o empenho gerencial para a substituição da gestão democrática, que busca a oferta da educação e não o seu impedimento, torna-se evidente, confirmando a produção das desigualdades socioeconômicas baseadas no campo da Educação.

Empréstimos bancários, de altos valores, realizados em parcerias com bancos do exterior, como o BIRD, cujo fim trata da infraestrutura e da reforma dos prédios das escolas do RS, também revelam a produção de desigualdade, à medida que põem em risco os recursos financeiros do Estado, quando têm a privatização ou a negociação de setores públicos como garantias de pagamento desses empréstimos.

Outras ações que identificam a forma de gestão gerencial na educação pública podem ser assim enumeradas, a fim de evidenciar as etapas desenvolvidas para que os interesses econômicos das classes be-

neficiadas por esse projeto de educação sejam levados em conta, tendo, como fonte, o setor público, o qual destina recursos sociais à iniciativa empresarial:

1. Coleta de argumentos
2. Participação gerencial na elaboração e na efetivação de políticas públicas para a Educação
3. Organização de movimentos em prol da Educação
4. Prática de Gestão Gerencial
5. Manutenção das desigualdades socioeconômicas

Quanto ao item número um: exames, provas e testes que comprovam os baixos índices de rendimento dos estudantes de escolas públicas são realizados com o apoio financeiro do Estado e com a execução do setor empresarial. Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, testes do SAERS e relatórios do SESCON confirmam esses baixos níveis de desempenho escolar, induzindo a participação empresarial na gestão dos processos educacionais, a fim de melhorar esses níveis de desempenho. É interessante salientar que a aplicação de cada tipo de avaliação envolve um alto recurso financeiro por parte do Estado, verba que, se revertida em investimentos mais concretos, como a simples valorização dos professores, surtiria mais efeito que a aplicação das provas realizadas. A esse processo inicial, que objetiva confirmar a necessidade democrática da participação gerencial na educação, é oportuno associar as reflexões de Drabach, quando diz:

Mais uma vez é transferida para as unidades escolares e os que dela fazem parte: professores, equipe diretiva e comunidade escolar a responsabilidade pelos resultados obtidos, como se as políticas governamentais não fossem também parte constituinte desses resultados. (DRABACH, 2011, p. 6).

A partir das constatações relativas ao baixo rendimento escolar, o item dois é executado, ou seja, a participação de cunho gerencial, também para a elaboração de políticas educacionais, torna-se necessária. Setores empresariais, de forma isolada ou agrupada com outros setores, passam a direcionar as políticas de educação aos seus interesses, sob o pretexto de oferecer a melhoria da educação pública à gestão democrática. Firmada a participação gerencial na educação pública, a efetivação dessas políticas é concretizada, considerando mais questões liberais para a sua implementação do que aspectos sociais.

Em seguida, é feita a organização de movimentos sociais que visam a promover a qualidade da Educação, com o objetivo de fortalecer as parcerias em questão, como cita a terceira ação. Em outras palavras, o acesso aos meios de comunicação e a divulgação de campanhas destinadas à qualificação da Educação são promovidos, a fim de valorizar as iniciativas das instituições envolvidas nesse processo. Logo, por meio da gestão de caráter gerencial, a autonomia dada a essa gestão entende a Educação como um produto, desconsiderando os princípios democráticos que a ela subjazem. Resulta na manutenção das desigualdades, visto que as práticas gerenciais visam ao lucro mais do que ao sujeito, a Educação torna-se o recurso para socializar a estratificação das classes eco-

nômicas, promovendo oportunidades de acesso aos indivíduos segundo o seu poder econômico e restringindo o conteúdo democrático que essa área carrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso pretendeu observar processos que produzem as desigualdades socioeconômicas, considerando a participação da forma de gestão gerencial na área da Educação. Apresentou o modo como questões empresariais estão atuando na gestão democrática, a fim de adaptá-la aos seus interesses mercantis, promovendo a manutenção das desigualdades, e como, em diferentes níveis, as estratégias usadas para a diferenciação de classes socioeconômicas mantêm a estratificação social.

Com os processos sociais, políticos e econômicos vigentes, nos quais a educação passa a ser considerada uma estratégia para a produção das desigualdades, as consequências negativas para a sociedade tornam-se evidentes.

No que compete às ações da gestão gerencial, foi possível notar que, não sendo suficiente a sua autonomia para o desenvolvimento de suas ações, concedida pelo Estado, essas ações buscam, também através de parcerias com o Estado e com os setores públicos, a promoção das práticas que manifestem seus interesses, por meio, também, da área relacionada à formação crítica dos indivíduos.

Pela via da educação, a proposição de políticas que qualifiquem a sua oferta pública, desenvolvidas pela participação gerencial, tem adquirido um papel significativo nos processos educacionais, baseados na reformulação dos conceitos democráticos, como formação crítica do sujeito, sua humanização, sua capacidade de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo, seu valor individual e social. Com isso, a educação passa a atender aos interesses econômicos, voltados à manutenção das desigualdades sociais e à dominação das classes beneficiadas economicamente, enfraquecendo o seu caráter democrático e social e tornando-se um produto a ser comercializado, com o objetivo de fomentar processos de produção de desigualdades socioeconômicas.

Ademais, este estudo buscou identificar nas práticas de gestão da educação do RS, voltadas a ações de caráter gerencial, como a administração de cunho privado, a realização de empréstimos bancários, o endividamento público e as práticas referentes ao fechamento de escolas, as condições para a oferta da educação pública de abordagem democrática. Por fim, pretendeu identificar as estratégias empresariais que buscam a inserção gerencial na gestão pública da educação, com o objetivo de reconhecer uma estrutura organizada, a qual confirma que “a crise da educação não é uma crise, é um projeto”.

REFERÊNCIAS

A CRISE da educação no Brasil não é uma crise; é projeto. Carta Capital, São Paulo, 5 set. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÓS deixar de lado projetos alternativos de alfabetização, Estado investe em programa do governo federal. Gaúcha ZH, Porto Alegre, 6 jan. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/gauchazh.clicrbs.com.br/geral/amp/2014/01/apos-deixar-de-lado-projetos-alternativos-de-alfabetizacao-estado-investe-em-programa-do-governo-federal-4381791.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil* – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Marcavizual: Tomo Editorial, 2018.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 29 de abril de 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Anpae/PUC-SP/USP, 2011. (Biblioteca Anpae – Série Cadernos, 11). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

DRABACH, Nadia Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://proferlao.pbworks.com/f/Drabach%20-%20Dos%20primeiros%20escritos%20sobre%20administra%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

GALLIANO, A. Guilherme. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Harbra, 1981. cap. 5. A diferenciação social: estrutura de classes e estratificação social.

IVO, Anete Brito Leal (coord.). *Dicionário temático desenvolvimento e questão social*: 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: Annablume, 2013. Verbetes: Concentração de renda e desenvolvimento; Desigualdade e desenvolvimento; Esfera pública, democracia e desigualdade; Justiça; Trabalho, pobreza e proteção social.

MACHADO, Maria Clara. *Instituto Ayrton Senna mostra resultado de seus programas*. 29 abr. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/13310-instituto-ayrton-senna-mostra-resultado-de-seus-programas>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Secretaria da Educação. *Financiamento Banco Mundial* – PROREDES BIRD. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/proredes.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. *PROREDES BIRD* – Programa de Apoio à Retomada do Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://planejamento.rs.gov.br/proredes-bird>. Acesso em: 10 jun. 2018.

O Programa Bolsa Família no enfrentamento da desigualdade social e a garantia de direitos

Márcia Santos Bento⁸⁴

Mirta Cibeli Duarte Rodrigues⁸⁵

84 Bacharel em Serviço Social pelo Centro Metodista – IPA. E-mail: m.santosbento@yahoo.com.br.

85 Bacharel em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. E-mail: mcdrodrigues@yahoo.com.br.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o Programa Bolsa Família como política pública efetivadora dos direitos e a educação como elemento emancipatório dos indivíduos e promotor de sua cidadania. O Bolsa Família é um programa do Governo Federal de transferência de renda para famílias que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza. Ele se tornou um dos principais programas de erradicação da pobreza no Brasil. Entretanto, tem sofrido algumas críticas no que se refere ao enfrentamento da pobreza, ocasionando a prostração, a inércia do cidadão brasileiro. Um dos objetivos do programa é a educação das crianças e dos adolescentes beneficiários, sendo que a frequência escolar é um dos fatores importantes para que as famílias se comprometam com o programa. Porém, é perceptível que apenas essa frequência não é eficaz: são necessários projetos, políticas públicas mais inovadoras no contexto educacional. Sendo assim, é de suma importância ressaltar que o direito ao desenvolvimento econômico é fundamental para o progresso social e para a promoção de direitos.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Educação. Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O Bolsa Família surge efetivamente em outubro de 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva; todavia, o programa, como política pública, formou-se pela unificação de programas diversos advin-

dos até mesmo de outros governos, de diretrizes partidárias diferentes. Nesse caso, a formação da política teve embasamento na harmonização e remodelagem de antigos projetos que, até então, não surtiam os efeitos necessários para a solução das mazelas brasileiras.

Alguns desses programas são: o Agente Jovem, em conjunto com o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), para jovens de 15 a 17 anos, vulneráveis socialmente, com baixa renda (de até meio salário mínimo *per capita*), que tenham trabalhado na infância, estejam fora da escola, com medidas protetivas ou socioeducativas, ou que tenham sido vítimas de abuso sexual; Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à saúde; Programa Bolsa-Alimentação e Cartão Alimentação; Programa de Auxílio-Gás; e Bolsa-Escola, relacionado à educação.

Nessa esteira, por meio da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, posteriormente concretizada na forma da Lei nº 10.836, de janeiro de 2004 e regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, surge o Programa Bolsa Família, comumente conhecido por sua sigla PBF. Ele é criado visando a transferência de renda, caracterizada por um benefício financeiro direcionado pelo Governo Federal para o combate das desigualdades que abarcam a problemática da pobreza, fome, educação, saúde, inclusão social, entre outros. Essa cadeia de áreas abrangidas busca, de certa forma, a promoção da emancipação das famílias mais atingidas pela desigualdade social.

O Cadastro Único, que é realizado nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), é uma das ferramentas do PBF. Ele registra e realiza o diagnóstico das famílias, pois caracteriza o cenário dessas famílias e, além de auxiliar na distribuição de renda justa, também fornece o material necessário para a criação de programas adicionais.

O Cadastro Único foi instituído em julho de 2001 pelo Decreto nº 3.877 para ser utilizado por todos os órgãos públicos federais para a concessão de programas focalizados de caráter permanente, exceto aqueles administrados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e pela Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social (DataPrev). No entanto, foi apenas a partir de 2004 que os cadastros de diferentes programas sociais foram efetivamente unificados por meio do Cadastro Único. Isso ocorreu em razão da criação do PBF em 2003, que unificou os programas até então existentes em âmbito federal, voltados à população pobre, tais como o Bolsa-Escola, o Cartão-Alimentação e o Auxílio-Gás.

Em junho de 2007, com a publicação do Decreto nº 6.135, o Cadastro Único se torna o instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda, sendo obrigatoriamente utilizado para a seleção de beneficiários dos programas sociais, com exceção dos programas da Previdência Social. O Cadastro Único é, portanto, um instrumento de caracterização socioeconômica da população potencialmente elegível para os programas sociais focalizados em todo o país.

A utilização do Cadastro Único pelo Programa Bolsa Família viabilizou a construção e a consolidação do cadastro socioeconômico das famílias pobres, possibilitando a integração de programas sociais.

No Cadastro Único, estão registradas as famílias com renda *per capita* mensal de até meio salário mínimo ou renda familiar total de até três salários mínimos. Em setembro de 2011, sua base de dados registrava informações de 21.713.378 famílias, abrangendo 75.244.163 pessoas, sendo a referência para a seleção de beneficiários de diversas ações e programas sociais, tais como:

- Programa Bolsa Família;
- Tarifa Social de Energia Elétrica (TSEE);
- Telefone Popular;
- Programa Brasil Alfabetizado (PBA);
- Cisternas;
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI);
- Carteira do Idoso;
- Isenção de taxa para concursos públicos;
- Programas Habitacionais geridos pelo Ministério das Cidades;
- Programa Bolsa Verde;
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pro-
natec);
- Contribuição previdenciária para Donas e Donos de Casa; e
- Carta Social.

O programa trabalha sobre três eixos principais: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares, tendo cada um seu efeito e função. A distribuição de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social.

A escolha deste tema partiu da experiência profissional na política de assistência social, atendendo e acompanhando famílias beneficiárias do programa de transferência de renda. A política de assistência social, enquanto política pública de proteção social, caracteriza-se como garantidora de direitos, condições dignas de vida, emancipação e autonomia dos cidadãos.

O Programa Bolsa Família conseguiu amenizar o famigerado conflito existente entre focalização e universalidade, o que, em outras palavras, implica o atendimento de todas as famílias caracterizadas como carentes, enquanto concomitantemente auxilia os núcleos familiares de acordo com o que é declarado no Cadastro Único: ou seja, nem todos receberão o mesmo tratamento perante o programa, fator expoente da focalização na especificidade de cada família. Trata-se de um universo focalizado na pobreza dos indivíduos brasileiros.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

O Programa Bolsa Família foi criado como uma importante estratégia para o combate à pobreza no país e tem como proposta promover uma articulação com outros programas e políticas sociais, facilitando a adoção de ações intersetoriais.

Os ideais do Programa Bolsa Família tiveram como precursora a professora universitária e antropóloga brasileira, Ruth Cardoso, falecida em 2008. Enquanto ela desenvolvia suas reflexões, quem assumia a Presidência da República era seu esposo, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ruth Cardoso pesquisou sobre políticas sociais e, com isso, notou a necessidade de criar projetos inovadores para o desenvolvimento social. É dessa forma que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados programas como a Bolsa-Escola, a Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás.

O PBF é um programa de transferência direta de renda, com condicionalidades, garantindo às famílias beneficiárias o acesso ao recurso financeiro, oportunizando uma forma de melhoria na condição da vida, sendo uma renda básica, principalmente para todas as famílias pobres suprirem as necessidades básicas, tais como: alimentação, educação e saúde.

De acordo com Silva (2007),

o Programa Bolsa Família constitui-se no principal programa no âmbito da estratégia fome zero. Tem por objetivos: combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos, saúde, educação, assistência social e segurança alimentar, promover a inclusão social, contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram. (SILVA, 2007, p. 145).

O benefício de transferência de renda é destinado para famílias com renda *per capita* de R\$ 89,01 e R\$ 178,00. É pago em quatro modalidades distintas, conforme a situação familiar, o número de integrantes do grupo familiar e a faixa etária de todas as pessoas que compõem o núcleo familiar. As modalidades influenciam diretamente o valor pago do benefício, que pode ser: o benefício básico, o variável, o variável jovem, o variável gestante, o variável nutriz, o de superação da extrema pobreza.

Cabe salientar que, atualmente, os beneficiários do Bolsa Família representam mais de um terço da população de 11 Estados brasileiros, todos das regiões Norte e Nordeste. No Brasil, 21% da população vive com os benefícios do programa.

As famílias que passam a ser beneficiárias do programa de transferência de renda passam a assumir um compromisso com o poder público, através das condicionalidades que estão diretamente ligadas a educação, saúde e assistência social. Os atendimentos e o acompanhamento das famílias acontecem na esfera municipal, na Política da Assistência Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

CONDICIONALIDADES

As condicionalidades são os compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do Bolsa Família quanto pelo poder público para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos

para continuar recebendo o benefício. Por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

SAÚDE

Na área da saúde, as famílias beneficiárias assumem o compromisso de acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de 7 anos. As mulheres na faixa etária de 14 a 44 anos também devem fazer o acompanhamento e, se gestantes ou nutrizes (lactantes), devem realizar o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e da saúde do bebê.

CONDICIONALIDADES DE SAÚDE

O acompanhamento da saúde vai além da pesagem do bebê:

- Acesso às consultas de pré-natal;
- Planejamento familiar;
- Avaliação das condições de saúde da criança e da mãe;
- Marcação de consulta com profissionais, de acordo com a necessidade apresentada.

AÇÕES COMPLEMENTARES

Um dos eixos de atuação do Bolsa Família é a articulação de ações que promovem às famílias beneficiárias oportunidades e condições para superar a pobreza de forma sustentável. Abrange diferentes áreas, como educação, trabalho, cultura, microcrédito, capacitação e melhoria das condições habitacionais.

IMPORTANTE

O poder público deve fazer o acompanhamento gerencial para identificar os motivos do não cumprimento das condicionalidades. A partir daí, são implementadas ações de acompanhamento das famílias em descumprimento, consideradas em situação de maior vulnerabilidade social.

A família que encontra dificuldades para cumprir as condicionalidades deve, além de buscar orientações com o gestor municipal do Bolsa Família, procurar o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou a equipe de assistência social do município. O objetivo é auxiliar a família a superar as dificuldades enfrentadas.

Esgotadas as chances de reverter o descumprimento das condicionalidades, a família pode ter o benefício do Bolsa Família bloqueado, suspenso ou até mesmo cancelado.

ASSISTÊNCIA SOCIAL

Na área da assistência social, crianças e adolescentes até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) devem participar dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e obter frequência mínima de 85% da carga horária mensal.

Na educação, o responsável familiar tem obrigação de matricular as crianças e adolescentes com faixa etária de 6 a 17 anos na escola, garantindo frequência de 85% para as crianças e 75% para jovens de 16 a 17 anos. Na saúde, as crianças menores de 7 anos devem tomar as vacinas, ser pesadas e medidas. As gestantes e mães que amamentam devem fazer pré-natal e ir às consultas, para que a saúde da mãe e do bebê sejam acompanhadas. Na assistência social, os CRAS oferecem vários serviços, como oficinas, cursos de inclusão produtiva e grupos, sendo espaços onde o cidadão busca a promoção e a garantia de seus direitos. As famílias que não cumprirem as condicionalidades do programa correm o risco de os benefícios serem suspensos e até cancelados. Para que isso não ocorra, é realizado um trabalho de prevenção junto a essas famílias com a rede de proteção.

O Programa Bolsa Família propõe-se a minimizar as expressões da questão social ao beneficiar famílias em situações de pobreza e extrema pobreza com recursos financeiros que possibilitem melhores condições de vida, incluindo-as na sociedade de consumo.

A emancipação das famílias é um dos objetivos centrais do Programa Bolsa Família, que, juntamente com outras políticas (educação, trabalho e saúde), busca promover a inclusão social da população mais necessitada.

Visando ao desenvolvimento e à inclusão social, o MDS trabalha políticas específicas e complementares para que as pessoas se tornem sujeitos da sua história e da história do país. O objetivo comum é de emancipação das famílias, definindo territórios prioritários, traçando metas e com isso obtendo uma maior racionalidade e efetividade dos recursos alocados, tanto financeiros quanto materiais e humanos. (BRASIL, 2007, p. 3).

É preciso ter em mente que o Programa Bolsa Família, além de reduzir a pobreza e promover a transferência de renda, deve ser considerado apenas uma etapa inicial, que precisa seguir para a fase seguinte, que é a inclusão socioeconômica sustentável das populações vulneráveis. O governo precisa investir em meios para a criação de condições para que as famílias pobres se organizem e se capacitem a ponto de superarem suas vulnerabilidades e se desvinculem do Programa Bolsa Família.

Atualmente temos um mercado de trabalho concorrido e com muitas exigências referentes aos candidatos qualificados. Segundo seu perfil, a maioria das famílias beneficiárias do programa apresenta baixa escolaridade. Considerando que as mulheres são as maiores beneficiárias do programa, esbarram na dificuldade de serem inseridas no mercado de trabalho e na falta de escola de educação infantil para o

ingresso de seus filhos. Muitas ficam engessadas a um sistema de controle social (condicionalidades do programa) e não há como superarem de fato sua realidade.

O que se tem observado é que, além de o programa não atender a todos que precisam, sendo necessária uma seleção dos mais pobres entre os pobres, ele não tem sido eficiente em retirar os beneficiários da situação de pobreza, no sentido de não garantir as condições de inclusão desses beneficiários no mercado de trabalho ou de torná-los capazes de produzir formas alternativas, dignas de promover seu sustento, a partir de recursos próprios.

Entretanto, as políticas públicas que estão sendo executadas para o público dos programas de transferência de renda ferem totalmente os direitos dos responsáveis familiares, não havendo um mercado de trabalho inclusivo para essa população, que normalmente atua no mercado informal, onde encontramos um mercado precarizado, explorativo, sem vínculo formal de trabalho.

Diante da concepção que ressalta o papel de protagonista do beneficiário na superação da sua condição de pobreza, o sistema ofertado não garante esse protagonismo.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O Programa Bolsa Família contribui para o fortalecimento do papel preventivo e protetivo das famílias beneficiárias no que tange ao direito a educação das crianças e adolescentes.

O programa se tornou referência no que tange às políticas de cunho intersetorial, pela criação e participação de programas complementares, e transversal, condicionando as famílias mais carentes ao acesso à renda, educação e saúde.

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) reforça a importância de os beneficiários do Bolsa Família manterem seus filhos na escola. Essa é uma das exigências para o recebimento do benefício.

Entendemos também que as exigências das condicionalidades do programa contribuíram para reforçar a importância da educação na vida das famílias, criando condições para que as crianças brasileiras possam ter um amanhã com novas oportunidades.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E OS DIREITOS HUMANOS

A legislação do Programa Bolsa Família deve ser interpretada como projeto constitucional brasileiro de tratar todos os cidadãos com dignidade, ou seja, igual respeito e consideração. Assim, os decretos, leis e regulamentos devem ser interpretados de forma que seja possível harmonizá-los, em um todo coerente, com os princípios constitucionais. Eventuais dispositivos do programa que contrariarem o direito de todos serem tratados como indivíduos merecedores de igual respeito e consideração serão considerados inconstitucionais.

A Lei 10.836/04 criou o Programa Bolsa Família, destinado à transferência de renda com condicionalidades (art. 1º). Os objetivos do Programa Bolsa Família, conforme o Decreto nº 5.209/04, são:

I – promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social; II – combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; III – estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; IV – combater a pobreza; e V – promover a intersectorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do Poder Público. (BRASIL, 2004, art. 4º).

A garantia do direito à segurança alimentar está relacionada ao desenvolvimento de relações sociais que permitam aos indivíduos usufruírem de alimentos saudáveis, variados, que respeitem a diversidade cultural, o lazer e o meio ambiente. O PBF deve possibilitar aos beneficiários condições para o desenvolvimento dessas relações.

Podemos afirmar que o Bolsa Família em si não é um direito, mas uma política pública que visa à efetivação de um direito: livrar as famílias da pobreza e promover a segurança alimentar. Direitos não são prestações materiais, mas relações sociais. O direito à saúde não está no hospital, na assistência médica, mas em um conjunto de relações sociais que garantam a melhor saúde possível, o que inclui o hospital e o médico. O mesmo pode ser dito sobre o direito à alimentação. Alimentar-se adequadamente não é simplesmente ter acesso à comida, mas estar inserido em um conjunto de relações sociais que permitam o pleno exercício desse direito e o gozo de uma alimentação saudável e prazerosa (HABERMAS, 2003, p. 159).

Percebemos que o Programa Bolsa Família propõe-se a ser não apenas uma ação emergencial. Seus objetivos e metas se dão a curto, médio e longo prazo: curto prazo, uma vez que pretende promover de

forma imediata a segurança alimentar e combater a pobreza; médio prazo, visto que sua implementação está diretamente associada ao fortalecimento de políticas de educação, saúde, alimentação; e de longo prazo, porque se propõe a uma realização de forma dialógica, com seus beneficiários se percebendo como sujeitos de direitos e assim combatendo a pobreza política e material. Os destinatários poderão questionar as estruturas sociais, promovendo redistribuição de riquezas e o gozo de direitos (MESQUITA, 2006, p. 106).

O Bolsa Família é um programa que normativamente tem como objetivo a promoção de direitos fundamentais. Para isso, insere-se em um processo dialógico, em que a população deve exercer controle democrático, contribuindo para a execução, avaliação e fiscalização. Como foram apontados, alguns pontos não estão em sintonia com os objetivos, não atendendo as exigências do direito e da democracia. O programa não deve ser condenado como um todo por isso; entretanto, suas falhas devem ser corrigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal política pública para a promoção da superação das vulnerabilidades sociais no Brasil é o Programa Bolsa Família. Este tem como objetivo o combate à pobreza, a promoção da segurança alimentar.

Concluiu-se que o PBF possui um enorme potencial no combate à pobreza e na garantia do exercício de direitos fundamentais. A legislação possui algumas falhas que fragilizam todo o programa, como a excessiva discricionariedade do Poder Executivo na definição da condição

para ingresso e do número de beneficiários. Não se deve, no entanto, assumir a retórica condenatória ao programa. Ações sociais de transferência de renda são essenciais para promover um desenvolvimento que atinja a todos, atendendo assim a dignidade da pessoa humana. O PBF deve ser aprimorado, para que possa se transformar em uma política assistencial que garanta cidadania e dignidade às famílias vulneráveis do Brasil. Para isso, é essencial que as condicionalidades sejam repensadas. Devem continuar existindo mecanismos que possibilitem o acompanhamento das vulnerabilidades das famílias mais carentes. O caráter punitivo deve ser repensado, sem exigências de contraprestações de famílias cuja condição de vulnerabilidade deveria ser o único critério, uma vez que o gozo de relações sociais dignas não pode ser condicionado.

O viés do Programa Bolsa Família possibilita a inclusão social, permitindo que as famílias desenvolvam relações sociais em que a dignidade esteja preservada. Não é suficiente amenizar a pobreza: é essencial que a violação a direitos fundamentais seja eliminada. Os indivíduos devem compreender como funciona o programa, obter mais informações referentes a ele. Isso contribuirá para que o PBF não seja visto como favor, mas como uma política pública que afirma direitos.

Ao se tornarem protagonistas de suas vidas, autônomos e emancipados, aqueles antes subalternos, praticamente submissos a uma política de interesse e a um mercado ditado pelo consumo e pelo “poder”, terão alcançado um patamar de direitos como cidadãos e poderão falar com a sua própria voz, expressar suas manifestações enquanto tais, participando ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Conferência do Desenvolvimento* – CODE Nacional 2011. Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011>. Acesso em: 6 ago. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2004. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Guia de ações para a geração de trabalho e renda*. Constantes do orçamento fiscal da União. Brasília, DF: MDS, 2007. 279 p. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/guiagtr2007-v2-3.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC). *Perfil das pessoas e famílias no Cadastro Único do Governo Federal – 2013*. Brasília, DF: MDS, 2014. 52 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/cadastro_unico/perfil_cadastrounico2013.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.
- FAHEL, Murilo Cássio Xavier; MORAIS, Thais; FRANÇA, Bruno Cabral. O impacto do Bolsa Família na inclusão educacional: análise da matrícula escolar em Minas Gerais. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO – CODE, 2., 23 a 25 de novembro de 2011, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo21.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 2.
- MESQUITA, Camile Sahb. *O Programa Bolsa Família: uma análise de seu impacto e alcance social*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3144/1/2007_CamileSahbMesquita.pdf. Acesso em: 15 jan. 2008.

PIEIDADE, Fernando Oliveira; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. O Programa Bolsa Família como política pública efetivadora dos direitos de cidadania. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*, 11., MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS, 7., 2014, Santa Cruz do Sul. *Anais [...]*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. Disponível em: online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11849/1680. Acesso em: 11 jun. 2018.

ROCHA, Eduardo Gonçalves. O Programa Bolsa Família à luz do direito e da democracia. *In: IPC IG – INTERNATIONAL POLICY CENTRE FOR INCLUSIVE GROWTH*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: www.ipcig.org/publication/mds/35P.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In: BRASIL*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília, DF: MDS/UNESCO, 2009. 424 p. p. 13-56.

O rendimento escolar e a pobreza: algumas implicações

Michele Guimarães Ferreira⁸⁶

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma narrativa das experiências positivas realizadas na rede estadual de ensino no Município de Alvorada. Em se tratando de um município com alto índice de violência e vulnerabilidade social, sabemos que isso tem reflexos dentro da sala de aula e que o desestímulo pela escola é muito grande. Assim, em uma tentativa de demonstrar o quanto o rendimento escolar pode ser afetado pela situação de pobreza e vulnerabilidade

86 Aluna do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

social, trabalhamos com dados comparativos. Utilizamos os diários de classe para realizar este trabalho, avaliando uma escola localizada na região conhecida como Umbu no Município de Alvorada e outra na parte central da cidade.

Palavras-chave: Escola. Pobreza. Avaliação.

A POBREZA RELACIONADA AO RENDIMENTO ESCOLAR

Alvorada é um município da região metropolitana de Porto Alegre, com uma população estimada em, aproximadamente, 208.177 habitantes, conforme censo do IBGE de 2015. No que se refere à educação, no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública tiveram nota média 4,8 e os anos finais, 3,3, colocando o município na colocação 360 de 497. Segundo a mesma fonte (censo IBGE, 2015), no que se refere ao produto interno bruto (PIB) dentro do Estado do Rio Grande do Sul, Alvorada aparece na posição 467 de 497.

Com esses dados, podemos observar que Alvorada tem muito a se preocupar com a educação de criação e de jovens e adultos. Tentamos aqui fazer uma abordagem em que esse baixo rendimento esteja relacionado com a questão social de pobreza. Assim, vamos fazer uma pesquisa em duas escolas da rede estadual de educação. Além disso, temos que salientar a questão da renda familiar, que em Alvorada não difere do restante do país, de aproximadamente mais de 60% da população

com renda de até dois salários mínimos (conforme IBGE, 2015). Dessa forma também nos explica o professor Antônio Cattani em sua obra *Ricos, podres de ricos*:

Mais de 60% dos trabalhadores brasileiros recebem até dois salários mínimos por mês. Sua preocupação diária é com a sobrevivência material, com a provisão de alimentos, moradia e saúde para si e para sua família. (CATTANI, 2018, p. 48).

Assim, nossa proposta aqui é demonstrar como o rendimento e a frequência escolar estão relacionados com a questão social, a pobreza e a desigualdade social. Além disso, temos um fator de extrema relevância: Alvorada é considerada uma das cidades mais violentas da região metropolitana de Porto Alegre, aparecendo na 12^a posição das mais violentas do Brasil, onde 20% dos homicídios não são solucionados (conforme IBGE, 2015).

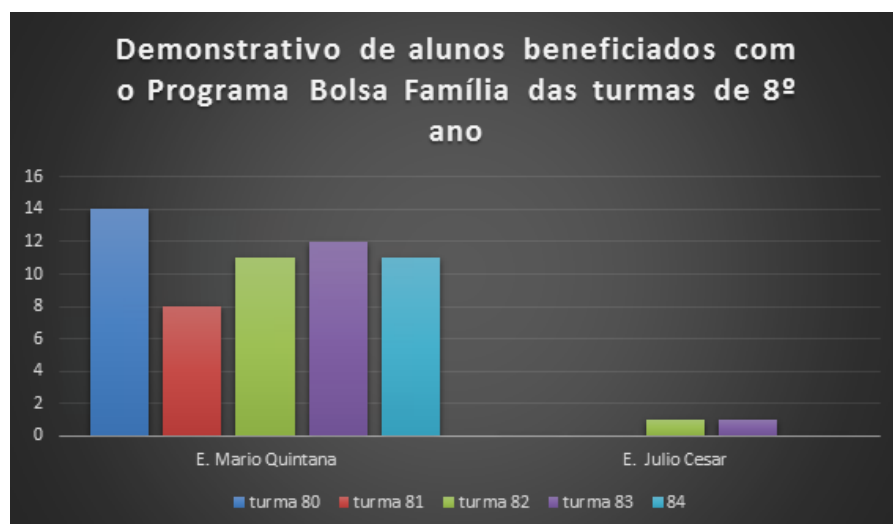
Com esse panorama geral, vamos comparar o rendimento escolar dos alunos da Escola Estadual Mario Quintana, localizada em uma zona onde o tráfico e a pobreza e a vulnerabilidade social são visíveis; tiroteios e toque de recolher fazem parte do cotidiano na comunidade; alunos com medida protetiva que têm que se afastar da escola tanto quanto alunos egressos da FASE fazem parte do cotidiano escolar. Já na outra escola, Júlio Cesar Ribeiro, localizada na avenida central da cidade, onde os alunos em sua grande maioria pertencem a uma classe mais favorecida, o contato com o tráfico não é tão eminente e notório.

Assim, para iniciar nosso trabalho, utilizamos os diários de classe dos 8^{os} anos para comparar os números de alunos beneficiados com o programa Bolsa Família do Governo Federal.

Percebemos que a pobreza existe e que isso afeta o rendimento do aluno em sala de aula, onde podemos observar na prática que crianças e adolescentes participam do programa de transferência de renda, o Bolsa Família, e mesmo assim têm seu rendimento e frequência escolar abaixo da média. Cabe aqui questionar o que a escola poderia fazer para a permanência desses alunos ou o aumento da frequência, pois fica claro que esses alunos participando de três a quatro aulas no trimestre não alcançarão o rendimento desejado. De acordo com Brito, Arruda e Contreras (2015),

[o]u então, além de todas as dificuldades reais que a pobreza traz, haja também a barreira comportamental de comodismo, achando que sempre foi assim, que não é possível mudanças, pensamento que provém tanto da parte do sujeito como da própria comunidade educacional. A relação pobreza e escola estão intimamente relacionadas. (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18671).

Gráfico comparativo dos alunos, das duas escolas, beneficiados pelo programa de transferência de renda:



Conforme demonstrado no gráfico acima, a escola Mario Quintana, localizada em uma área periférica onde há um grande bolsão de pobreza, tem entre os alunos do 8º ano, com turmas de em média 30 alunos, 56 beneficiados pelo programa de distribuição de renda do Governo Federal, o Bolsa Família. No que se refere à escola Júlio Cesar Ribeiro, localizada em uma zona mais central da cidade, entre as turmas do 8º ano temos apenas dois alunos.

Na análise feita nos diários de classe de ambas as escolas, onde são identificados os beneficiários do programa, podemos constatar que de fato esse recurso está sendo direcionado para as famílias em situação de pobreza.

Mesmo sendo requisito do programa estar frequentando a escola, os alunos da escola Mario Quintana têm um número bem expressivo de faltas: em média, no primeiro trimestre, 16 faltas por aluno. É claro que

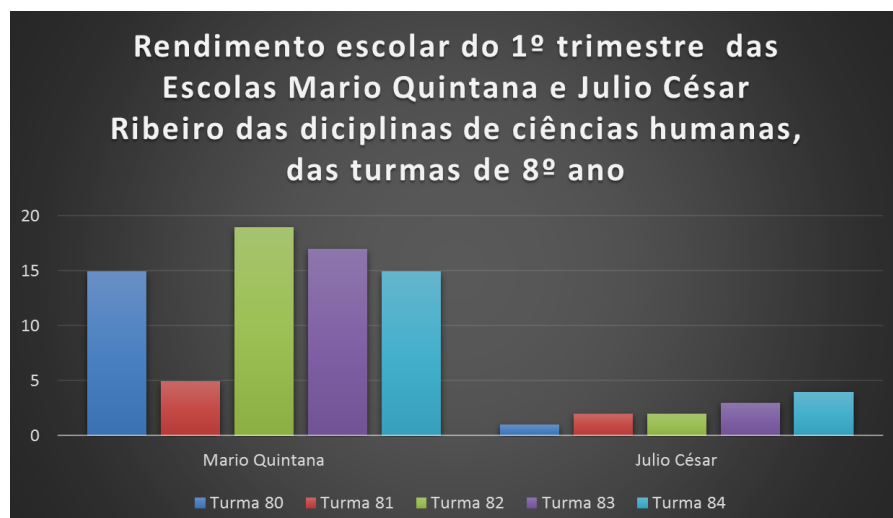
essa infrequência se reflete diretamente no rendimento escolar. Comparada com a escola Júlio César, esse percentual não chega em média a 3 faltas por aluno.

Essa infrequência está relacionada aos mais variados motivos: muitas vezes não estão frequentando seja pelo toque de recolher do tráfico, seja por falta de recurso para o ônibus para chegar até a escola, seja porque têm que ficar com os irmãos menores para a mãe ir trabalhar, seja porque estão realizando alguma atividade em que possam levar para casa um dinheiro para ajudar na alimentação ou para comprar aquilo que tanto almejam e a família, por sua condição social, não pode dar.

Além disso, é preciso notar que a escola ainda não propõe atrativos que despertem neles o interesse de construir um conhecimento, que conquistem a atenção e a vontade de frequentar o ambiente escolar. Cabe aqui ainda constatar que na escola Mario Quintana temos um número bem expressivo de crianças e adolescentes com diagnóstico de alguma limitação intelectual ou cognitiva. Uma das hipóteses que podem ser levantadas é a de associar esse fato à comunidade estar inserida em uma zona de tráfico, onde o uso de substâncias psicoativas é frequente pelos membros da comunidade, que podem ter afetados essas crianças e adolescentes desde a gestação. Não temos dados científicos ou pesquisas teóricas para embasar nossas suposições, somente nossa análise no cotidiano da comunidade.

Com esse contexto social onde há pobreza, o tráfico está presente no cotidiano da comunidade, associado à vulnerabilidade social em que a comunidade se encontra, percebemos que isso afeta diretamente no rendimento escolar dos alunos. Também percebemos que não há um

olhar mais sensível por parte dos professores, que não tentam avaliar o aluno em sua integralidade, muitas vezes desconsiderando o seu saber e por fim realizando avaliações que os excluem e não incluem na vida escolar. É claro que isso, associado à realidade social, vai desmotivando e afastando cada vez mais esses alunos da escola, conforme demonstramos no gráfico a seguir:



O gráfico mostra o grande número de alunos, por turmas da escola Mario Quintana, com um rendimento abaixo da média prevista, tendo um total de 60 alunos com rendimento abaixo do esperado. Em uma comparação com a escola Júlio César, esse valor chega a 11 alunos. Assim o gráfico demonstra que, em cinco turmas com média de trinta alunos cada uma, a escola Mario Quintana tem um rendimento no primeiro trimestre na área das humanas muito baixo se comparado com a escola Júlio César.

Esta pesquisa foi realizada na área das ciências humanas com o objetivo de comparar o rendimento dos alunos. Na área das humanas, que compreende no ensino fundamental as disciplinas de história e geografia, trabalhamos para desenvolver um raciocínio crítico, tentando associar os fatos do passado para tentar entender o presente. Nessa lógica, percebemos que os alunos da zona periférica têm grande dificuldade de expor e fazer uma crítica em diferentes temas. Já na escola mais centralizada, eles participam das atividades, contestam e até criticam a postura do professor, discordando do assunto; sempre estão dispostos a realizar pesquisas e, em sua grande maioria, não apresentam timidez para apresentar trabalhos e expor suas opiniões.

Essa nossa análise, fica evidente, quando nos debruçamos no material disponibilizado na plataforma de aprendizado do presente curso, que compreender

[...] a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas. (ARROYO, 2013, p. 7).

Assim podemos perceber que o professor tem um papel de muita importância para identificar a pobreza e a vulnerabilidade social em que nossos alunos se encontram e principalmente para criar mecanismos

que os fortaleçam em sua realidade, fazendo com que esses alunos se tornem protagonistas de suas próprias histórias e não mais um índice negativo transmitido nos telejornais.

De acordo com Gentili e Alencar (2007):

[a] maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (GENTILI; ALENCAR, 2007, p. 11).

Diante do exposto, não podemos deixar de questionar: o que a escola pública tem feito para essas crianças e adolescentes? Será que muitas vezes não estamos preocupados em vencer conteúdos e realizar as burocracias que a escola nos exige e esquecemos o que é mais importante, olhar para o aluno?

Essas duas realidades nos trazem preocupação. Por mais que usemos os mesmos métodos didáticos, o mesmo conteúdo, não conseguimos atingir o objetivo. Mesmo tentando trabalhar as peculiaridades que os despertem para a vida escolar, temos um concorrente muito desleal que são as drogas e o tráfico. Teve caso de aluno perguntar para o professor quanto ele ganhava; o professor respondeu que não chegava a três mil reais; o aluno então questionou o porquê de estudar, se na “boca”

isso era o pagamento de dois dias de trabalho. Também temos a questão do emprego, já que nas escolas da periferia há um grande número de responsáveis que estão em trabalhos informais; isso também está relacionado à baixa escolaridade dos responsáveis. Em um questionário aplicado nos anos iniciais, foi constatado que cerca de 15 responsáveis não sabiam ler nem escrever (fonte: questionário socioeconômico da escola Mario Quintana). Não podemos deixar de associar a questão do emprego informal a um preconceito existente em nossa sociedade, associando ao local de moradia dos cidadãos, que por muitas vezes deixam de ter um registro na carteira profissional pelo fato de morarem em uma zona periférica e que é classificada como uma zona de risco.

Assim também pesquisamos alguns dados referentes aos índices no que tange ao tráfico de drogas e à criminalidade no Município de Alvorada. Conforme dados da Secretaria de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul, a situação de Alvorada ainda é muito preocupante.

O sinal está VERMELHO por conta do enorme crescimento das ocorrências de tráfico de drogas no município nos últimos anos. Entre 2002 e 2017 houve um aumento de aproximadamente quatro vezes no número de casos. Após atingir o pico em 2014, houve uma pequena redução. A meta da Agenda 2020 é que os casos de tráfico de drogas, por estarem excessivamente atrelados ao aumento da criminalidade e da violência, sejam reduzidos em 50% nos próximos 5 anos. (AGENDA 2020, 2018).

A realidade em que vivem engloba muitas situações que interferem tanto no rendimento escolar como na frequência escolar. É uma realidade de pobreza, de analfabetismo de alguns membros das famílias, de informalidade no mercado de trabalho e de presença do tráfico dentro da comunidade. São fatores que podem estar associados ao baixo rendimento desses jovens. A ideia de que há a necessidade de estudar para ter uma vida melhor não permeia muitas das residências de nossos alunos, que têm que se preocupar à noite em colocar seus pertences para dentro de casa, pois estão sujeitos a serem furtados a qualquer momento por morarem ao lado da “boca de fumo”, onde tudo pode ser moeda de troca por uma pedra de *crack*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que a pobreza está em nosso espaço de trabalho cotidianamente, mas muitas vezes nos deparamos com algumas situações que requerem um olhar mais sensível pela comunidade em que a escola está inserida. A pobreza e a vulnerabilidade social afetam muito o rendimento dos alunos, fato também associado a uma infrequência bem consistente, pelos mais variados motivos. Porém, ainda nos deparamos com colegas que não têm um olhar sensível para essa dura realidade: simplesmente desconsideram a hipótese de oportunizar a esses alunos uma nova chance de recuperar notas de provas e trabalhos. Os alunos faltosos muitas vezes ficam com notas abaixo da média pela incompreensão do professor, pois as escolas e suas coordenadorias não têm a preocupação de tratar o fator pobreza como um complicador

para a aprendizagem, julgando que todos os alunos são iguais. Sim, são, mas com algumas peculiaridades que prejudicam o desempenho escolar, levando-os à reprovação.

Em outra direção, no presente trabalho, tentamos demonstrar como a pobreza pode influenciar o rendimento escolar. Trabalhamos com dados dos diários de classes, realizando a análise de dados de duas escolas com realidades sociais bem distintas: uma bem localizada, na zona central; outra, no extremo da periferia. Computamos dados e observamos o baixo rendimento na escola da zona periférica. Traçamos uma associação de que esse fato está relacionado com a questão da pobreza, da vulnerabilidade social, da presença do tráfico, da falta de emprego formal, do índice de membros das famílias analfabetos, entre outros aspectos.

Nossa proposta foi a de demonstrar que escolas localizadas em zonas periféricas têm desvantagem no aproveitamento escolar quando comparadas com escolas localizadas em zonas mais centrais. Isso se dá pelos mais variados motivos, mas está, principalmente, associado à pobreza e à desigualdade social em que as comunidades estão inseridas.

Apesar de essa ser uma das realidades de muitos docentes, quando se deparam com a pobreza, entendem-na como algo normal e fatídico, deixando de se sensibilizar com essa dura realidade e tratando-a como se fosse algo natural. Com isso, muitas vezes acabam realizando um trabalho de exclusão e não de inclusão, afastando do ambiente escolar crianças e jovens, por motivos de frustrações no rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2020. Desafios do RS. Apresenta dados da Secretaria de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://agenda2020.com.br/>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 26 a 29 de outubro de 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 18670-18683. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Marcavisual: Tomo Editorial, 2018. 77 p.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

O Serviço de Atendimento Familiar como dispositivo de acesso a políticas públicas de assistência social: considerações sobre uma experiência de trabalho

Cassio Andrade Machado⁸⁷

⁸⁷ Aluno do Curso EPDS – Polo de Porto Alegre.

RESUMO

Este trabalho de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pobreza e Desigualdade Social tem como objetivo tratar de parte das experiências de trabalho de um Serviço de Atendimento Familiar (SAF) localizado em um bairro de periferia de Porto Alegre. Pretende-se tecer algumas reflexões teóricas sobre o vivido nesse espaço de trabalho e sobre a implicação desse serviço no acesso às políticas de assistência.

Palavras-chave: Assistência social. Atendimento familiar. Políticas.

SOBRE AS ESTRUTURAS: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A Seguridade Social é definida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 194, *caput*, como um “conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. Nesse sentido, a Assistência Social, enquanto política nacional, apresenta-se historicamente recente. Em decorrência de sua recente instauração, da falta de investimento, do risco atual de desmonte geral de políticas públicas e da oposição de inúmeros projetos hegemônicos de sociedade, a Política Nacional de Assistência Social, assim como o Sistema Único de Assistência Social, pouco se faz conhecida.

Organizada a partir de complexidades, a Política Nacional de Assistência Social subdivide-se em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial, sendo elas:

I – Proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;

II – Proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos. (BRASIL, 1993, Seção II, Capítulo III, Art. 6).

A Proteção Social Básica, PSB, e a Proteção Social Especial, ou PSE, são ofertadas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelo Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) respectivamente.

§ 1º O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias.

§ 2º O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de

risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial. (BRASIL, 1993, Seção II, Capítulo III, Art. 6).

Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e na Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB/SUAS, 2005), a Proteção Social Básica está responsabilizada por ações preventivas, norteadas pela convivência, pela socialização, pelo acolhimento e pela inserção, assim como possui um caráter genérico, voltado prioritariamente para a família; visa a desenvolver potencialidades, aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e destina-se a populações em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005, p. 27).

A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993 também prevê:

As entidades e organizações de assistência social vinculadas ao Suas celebrarão convênios, contratos, acordos ou ajustes com o poder público para a execução, garantido financiamento integral, pelo Estado, de serviços, programas, projetos e ações de assistência social. (BRASIL, 1993, Seção II, Capítulo III, Art. 6).

A cidade de Porto Alegre conta, em 2018, com 22 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Para dar conta de sua demanda, o município também conta com convênios com mais 34 dispositivos denominados SAF, Serviços de Atendimento à Família. Cada um desses, por sua vez, conta com um psicólogo e um assistente social. Caracterizado por sua maior inserção nos territórios, o SAF deve possuir caráter preventivo, protetivo e proativo, visando ao acesso dos beneficiários a direitos sociais básicos e a condições de vida digna, por meio do reco-

nhecimento da legitimidade de suas demandas, da ampliação de espaços emancipatórios, de protagonismo social e da articulação com o conjunto das políticas públicas. Entre os objetivos do SAF, podem ser descritos:

- Fortalecer a função protetiva da família, contribuindo na melhoria da sua qualidade de vida;
- Prevenir a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
- Promover aquisições sociais e materiais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades;
- Promover acessos a benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais, contribuindo para a inserção das famílias na rede de proteção social de assistência social. (CPCA, 2018).

Como principais ferramentas de atuação, o SAF lança mão de atendimentos individuais, atendimentos coletivos, visitas domiciliares, grupos/oficinas, assim como articulações locais e municipais com a rede de serviços da saúde, educação, assistência social, segurança, entre outros.

OS EMPIRISMOS NO PROCESSO DE TRABALHO

Quando questionado sobre como prover segurança e autonomia às pessoas, Foucault deu pistas, em 1983, em uma entrevista intitulada *Um sistema finito diante de um questionamento infinito*, sobre perspectivas que aqui são usadas para pensar o trabalho do Serviço de Atendimento Familiar. O autor aponta dois meios para esse objetivo. O primeiro deles diz respeito ao que denomina de *empirismo*, ou seja, a transformação do campo das instituições sociais em um espaço de experimentação. Para o autor, seria um espaço onde instituições e atores possam dedicar-se ao estudo e mudança de sua própria prática. Uma provocação possível para essa transformação pode ser encontrada nos processos de educação continuada e/ou educação permanente, podendo a primeira ser compreendida como ofertas institucionais de atualização ou capacitação sobre determinadas técnicas ou teorias; e a segunda, enquanto movimento de atores em busca de transformação do fazer e pensar (PEIXOTO, 2013). Sobretudo, espaços de educação que confluem também se tornam possíveis, no momento em que elencam, entre sua jornada pedagógica, atividades que demandam de seus participantes o diálogo com seu campo de atuação, seja enquanto reflexões, seja enquanto realização de projetos. Como exemplo pode ser citado o Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ofertado em 2018.

Para pensar a respeito, podemos trazer as apresentações de Merhy (2007) no tocante à sua descrição sobre níveis de tecnologias. Para o mesmo, as tecnologias podem ser apresentadas em três esferas: i) as tecnologias duras, referentes a equipamentos, ferramentas, nor-

mas, e rotinas; ii) as tecnologias leve-duras, que compreendem todos os saberes bem estruturados do processo em questão; e iii) as tecnologias leves, que dizem respeito às relações, à comunicação, ao acolhimento e ao vínculo. Merhy aponta também que as tecnologias não necessariamente são excludentes, mas se inter-relacionam. O autor ainda conclui que, para a transformação de realidades, os investimentos devem ser direcionados para as tecnologias leves, por apresentarem o melhor custo-benefício (MERHY, 2007 p. 189).

SOBRE ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFISSIONAL

O segundo ponto destacado por Foucault (2004) refere-se ao paradigma dos envolvidos, ou seja, um trabalho cujo objetivo é transformar categorias conceituais que inspiram as maneiras de abordar os problemas sociais. Para o autor, ainda desenvolvemos nossos esquemas mentais alicerçados em pilares teóricos erguidos na primeira metade do século XX. Porém, as mudanças para o contemporâneo não podem ser desconsideradas. Modelos retrógrados, não apenas no referente aos aspectos técnicos, mas também teóricos de compreensão do sujeito e de suas relações consigo e com o mundo, culminam em ditar práticas ineficazes e responsabilizar sujeitos já marginalizados.

Como forma de unir ambos os pontos destacados, Foucault lança a afirmação: não se destaca nenhuma invenção significativa? O que obriga a questionarmo-nos quais são as novidades, do campo de trabalho ao qual nos referimos, nos últimos 10 anos?

Para essa reflexão, o autor faz ressalvas ao risco de apenas encarmos a dicotomia Estado/sociedade, na qual o primeiro comumente representa o espectro pejorativo e o segundo adota a persona de viva, calorosa e boa. Nesse embate, faz-se necessário reconhecer o atravessamento das linhas do capital sobre os bonecos.

A ASSISTÊNCIA SOCIAL ENQUANTO ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DOS PROCESSOS DE EMPODERAMENTO

Candau (2018) tece importantes ressalvas acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH). Para a autora, concepções genéricas como “educação cívica”, “educação democrática” ou ainda “educação em valores” podem não representar o caráter político da EDH. Para colaborar com o aprofundamento em relação à compreensão da EDH, a autora descreve três dimensões que devem ser cuidadas no que diz respeito ao tema. A primeira se refere à *formação de sujeitos de direitos*, a segunda ao *favorecimento de processos de empoderamento* e a terceira diz respeito à transformação para a construção de sociedades democráticas e humanas. A autora também indica cuidado relacionado à escolha pedagógica.

A partir do contexto anteriormente apresentado, das perspectivas teóricas discutidas e considerando os apontamentos da autora, foi realizado um evento do Serviço de Atendimento à Família, um ciclo de 3 encontros,⁸⁸ que seguiram o seguinte fluxo:

- *Primeiro encontro*: apresentação de dispositivos e programas da Assistência Social, marcos legais que o regem e debate sobre a situação política atual;
- *Segundo encontro*: discussão sobre as demais políticas públicas presentes no território e fluxos de acesso;
- *Terceiro encontro*: assembleia deliberativa acerca dos critérios para distribuição de vales-transporte⁸⁹ para usuários do Serviço.

O primeiro encontro foi utilizado para apresentação da proposta, que consiste em encontros mensais para discussões sobre políticas, programas e serviços da Assistência Social, assim como um espaço de diálogo com outras políticas presentes no território, como educação e saúde. O encontro foi regido por dúvidas acerca de serviços oferecidos pelo CRAS e acerca do Cadastro Único. Já o segundo encontro foi pausado por queixas sobre acesso a serviços de educação infantil e saúde

88 Todos os encontros foram previamente divulgados por meio de comunicados verbais em atendimentos individuais e coletivos, assim como por envio de convites distribuídos à população e entregues a crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo do Território para serem entregues a seus responsáveis.

89 O Serviço de Atendimento à Família recebe mensalmente vales-transporte para distribuição à população de acordo com avaliação técnica.

básica, sendo atravessado pela temática do transporte,⁹⁰ que culminou no agendamento de uma assembleia geral para a deliberação de critérios para o fornecimento de vales-transporte pelo serviço.

No terceiro encontro, foi aberto espaço de diálogo entre os participantes para debate sobre a situação atual do transporte no município, assim como o fornecimento de vales-transporte pelo serviço. No espaço, os atuais critérios foram expostos e modificados conforme indicação dos participantes e com anuência de todos os presentes. Posteriormente, uma nota com a alteração dos critérios foi fixada no mural do serviço. A perspectiva das alterações dos critérios pauta-se no fornecimento de um menor número de vales-transporte, mesmo que por vezes insuficientes para a demanda, para um número maior de usuários. A pergunta “Como dar conta das demandas infinitas se o recurso é finito?” permeia a prática de todo aquele que está na ponta, cara a cara com a situação de precariedade. As pistas de Foucault (2004, p. 137), nesse sentido, nos ajudam a pensar a respeito: “o importante é saber por qual arbitragem, sempre flexível, sempre provisória, serão definidos os limites desse acesso”. Nosso trabalho com essa primeira assembleia aponta a opção ético-política do SAF: a “arbitragem do recurso” só pode ser dada por aqueles que constituem o território para a qual o recurso é destinado. Para Zitkoski (2017), faz-se necessário criar novas alternativas em um contexto político pautado por pautas conservadoras que reforçam o ódio e a intolerância ao diferente.

90 Decorrente de recentes mudanças no transporte coletivo, foi reduzido para uma linha que perpassa o território, sendo também necessário o uso de dois ônibus para o deslocamento até o centro do bairro ou até o centro da cidade.

Quanto aos atendimentos posteriores a essa experiência de assembleia, cabe destacar que muitas foram as negativas para o fornecimento do vale-transporte, negativas essas majoritariamente provenientes dos novos critérios adotados pelos técnicos e fundamentados pela participação social. Porém, não apenas a aceitação, mas também o retorno positivo no discurso dos usuários mostrou-se predominante, reforçando a perspectiva do quanto a participação social na deliberação dos recursos é importante e necessária para uma distribuição mais equitativa dentro das condições de possibilidade existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar aqui que os ciclos de encontros não se finalizaram no terceiro encontro. O recorte do texto aqui apresentado compreende apenas parte das experiências ocorridas. Este trabalho não intencionou apenas expor a forma como a Educação em Direitos Humanos está sendo abordada em um dispositivo da Assistência Social, mas também relatar os impactos e as reverberações de um processo de formação continuada, neste caso do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Buscou-se também expor meios pelos quais a EDH tem-se inserido no Serviço de Atendimento Familiar, principalmente pautada na tríade explicitada por Candau (2018), *sujeitos de direitos / processos de empoderamento / transformar para construir*. Por fim, compreendemos que a transformação social se dá pelo fortalecimento da autonomia e pela mudança de paradigmas, gestados a partir do trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004*. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília, DF: MDS, 2005. 178 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *ABC de textos*. Textos sobre educação em direitos humanos e questões pedagógicas. 2018. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/textos.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CPCA – CENTRO DE PROMOÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Serviço de Atendimento Familiar – SAF*. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://cpca.org.br/servico-de-atendimento-familiar-saf/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. Um sistema finito diante de um questionamento infinito. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Trabalho original publicado em 1983). p. 126-143.

MERHY, Emerson Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PEIXOTO, Leticia Sardinha; GONÇALVES, Ludimila Cuzatis; COSTA, Tiago Dutra da; TAVARES, Claudia Mara de Melo; CAVALCANTI, Ana Carla Dantas; CORTEZ, Elaine Antunes. Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. *Enfermería global*, Universidad de Murcia, n. 29, p. 324-340, enero 2013. Disponível em: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n29/pt_revision1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. *Educação*, UFSM, Santa Maria, p. 73-84, abr. 2017. ISSN 1984-6444. DOI 10.5902/1984644420447. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20447>. Acesso em: 8 ago. 2018.

TCCs do curso EPDS – polo de Santo Antônio da Patrulha

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Camila Tomazzoni Marcanini** e **Sibele Pedroso Loos**, tutoras do polo, que os indicaram para publicação.

Crianças e adolescentes: garantia de direitos básicos através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)

Francine Simões de Jesus⁹¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as características do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – proteção social básica da Política de Assistência Social com crianças

91 Aluna do curso EPDS do Polo de Santo Antônio da Patrulha.

e adolescentes –, além de realizar uma reflexão sobre essa realidade a partir de aspectos teóricos abordados no curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. A pesquisa foi realizada no município de Capão da Canoa, Rio Grande do Sul. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos possui valores preventivos e proativos que contribuem com o desenvolvimento de alternativas para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Procurou-se um tema que tratasse exclusivamente de crianças e adolescentes, e um serviço que na experiência representasse o acesso desses sujeitos de direitos às políticas públicas de proteção social básica de assistência social.

Palavras-chave: Crianças. Adolescentes. Sujeito de direitos. Proteção social básica.

INTRODUÇÃO

Crianças, adolescentes, jovens são seres humanos em pleno desenvolvimento, que vivem grandes transformações a curto, médio e longo prazo. São sujeitos de pré-condição absoluta em relação ao direito: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Constituição Federal de 1988, artigo 227).

O processo de crescimento de uma criança e/ou adolescente tem grande impacto na formação da vida futura, adulta. Dessa forma, está posta a importância de adquirirem uma qualidade de vida saudável, através de bases principais como acesso ao ensino básico de qualidade, à cultura, ao esporte, a diversões, à saúde e, principalmente, a serem

educados, criados e amados no seio de uma família. São indivíduos especiais que desconhecem seus direitos, necessitando de pessoas que contribuam para seu acesso a eles, para que possam evoluir enquanto sujeitos em desenvolvimento.

Considera-se, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 2º, que crianças são aquelas de até 12 anos de idade incompletos; adolescentes são aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Essa é a faixa etária das crianças e adolescentes que acessam a rede de assistência social, no caso uma parcela daquelas que acessam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é um serviço que realiza ações de prevenção em situações de risco social. Procura-se o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários com crianças, adolescentes, pessoas com deficiência e idosos. No presente artigo, será dissertado resumidamente sobre o SCFV, proteção social básica da Política de Assistência Social com crianças e adolescentes.

O método utilizado para a elaboração do presente artigo baseou-se em pesquisa documental bibliográfica, com pesquisa e leitura de legislações nacionais, e a realização de uma entrevista com um educador social que já vivenciou a prática através de trabalhos em grupos com crianças e adolescentes do serviço. A escolha do município de Capão da Canoa justifica-se por oferecer o SCFV para crianças e adolescentes, e assim possibilitar o conhecimento mais próximo da prática.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES – SUJEITOS DE DIREITOS

Crianças e adolescentes vivenciaram tempos fortes de desigualdade social desde a Antiguidade, onde as expressões das questões sociais eram vistas como algo “normal” entre elas, pois não existia igualdade e liberdade para todos. Resumindo-se: anteriormente a criança considerada negra no Brasil era inserida em um mundo de exploração sem a presença total de um membro materno ou paterno. Tinham que enfrentar sozinhas todos os ataques contra a sua infância, tendo que ser adultos precocemente, servindo os seus senhores. Do outro lado, existiam aquelas crianças “filhos de seus senhores”, que formavam uma elite burguesa. Crianças e adolescentes, mesmo em situação socioeconômica elevada, precisavam seguir as regras impostas pelo seu pai, membro que tinha um forte poder perante a família e sociedade, fazendo parte do convívio familiar os castigos físicos e psicológicos.

Com a intervenção do poder estatal e movimentos sociais na época, o Estado precisou reconhecer juridicamente as crianças e os adolescentes como membros cidadãos dentro de seus costumes e normas.

Após muita luta e ação dos movimentos sociais, as crianças e os adolescentes obtiveram um avanço notável pelos seus direitos através da implantação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a sua proteção integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o reconhecimento da garantia de direitos, concomitantemente com o art. 227 da Constituição Federal. De acordo com Sales e Matos, conclui-se que o Estatuto:

[a]tendeu para a igualdade de direitos entre todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas diferenças de classe social, gênero, etnia ou quaisquer outras; e tornou-os sujeitos de direitos a serem garantidos, com absoluta prioridade, através de políticas sociais. (SALES; MATOS, 2010, p. 243).

O registro e reconhecimento de direitos não foram o suficiente para garantir igualdade e dignidade às crianças e adolescentes, mas contribuíram para uma iniciativa de diversas políticas voltadas para a proteção integral de crianças e adolescentes. Perante isso, Oliveira descreve que:

[...] as questões relativas à proteção e à garantia dos direitos infanto-juvenis são assuntos de discussões há longo tempo, passando por diversos sacrifícios até que a visão de que a criança era criada como intuito de servir ao estado fosse desfeita. [...] A convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi um marco bastante significativo, pois foi a partir dela que se estabeleceram bases para a implantação de uma doutrina de proteção integral. (OLIVEIRA, 2013, p. 344).

Ressalta-se que, mesmo com o reconhecimento pelos direitos das crianças e adolescentes através do ECA e demais legislações específicas, ainda vivemos em um país em que milhares de crianças, adolescentes e jovens se encontram na miséria e com seus direitos violados. Infelizmente, a Lei não impede que muitos direitos ainda sejam negados.

O SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

- SUAS / SCFV

Mesmo com toda a evolução histórica de movimentos sociais em busca de direitos e igualdade perante a todos, ainda observamos grande presença de desigualdade social⁹² e pobreza,⁹³ principalmente na fase de desenvolvimento infantil e juvenil. Acredita-se que o presente serviço, além de trabalhar com essas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e riscos, também procura resgatar vínculos e fortalecer seus direitos já sancionados em leis.

Na Constituição Federal de 1988, que institui a Política Pública de Assistência Social, agregando a Seguridade Social, objetiva-se no art. 203: “o amparo às crianças e adolescentes carentes e proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice”. Nesse mesmo caminho, a Lei nº 8.742/1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), ao estabelecer as normas dos direitos socioassistenciais, realiza a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Na Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 33, de 12 de dezembro de 2012, aprova-se a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS). Tem como propósito, através da NOB/SUAS, uma nova organização no território-

92 Cattani, em Ricos, pobres de ricos, descreve que “as imensas desigualdades existentes entre multimilionários e outros cidadãos têm um grave custo social. Quanto maiores forem as diferenças entre os ricos e o restante da população, maior será a violência, a incidência de problemas físicos e mentais, o número de crimes e comportamentos incivilizados” (CATTANI, 2018, p. 59).

93 “Em resumo, pode-se afirmar que a pobreza deve ser considerada com base em uma perspectiva não somente econômica, que contempla exclusivamente a falta de renda ou sua insuficiência. Existem aspectos da pobreza que podemos chamar de éticos, concernentes ao autorrespeito e à autonomização” (PINZANI; REGO, 2013, p. 23).

rio nacional, oferecendo instruções para descentralização da gestão e ações dos projetos, benefícios, programas e serviços de política pública de assistência social.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o SUAS é um sistema que existe e atua em rede com outras políticas para combater a pobreza, a desigualdade, a vulnerabilidade social e a miséria no Brasil. Ressalta-se que a NOB/SUAS desenvolveu dois níveis de proteção social, previstos na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), para uma estruturação de serviços, organizados por níveis de complexidade como: proteção social básica, proteção social especial de média complexidade e proteção social especial de alta complexidade.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) está inserido na rede de proteção social básica do SUAS, complementado através do trabalho social realizado com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às famílias (PAIF), e também do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

SCFV é um trabalho de intervenção social que tem como objetivo geral a prevenção de riscos sociais, a construção e reconstrução da história de vida dos usuários, a estimulação e orientação para a uma vivência mais saudável, individual, entre famílias e comunidade. As atividades são oriundas de territórios de abrangência, do Centro de Referência de Assistência Social do município, ou de unidades públicas ou vinculadas à entidade de assistência social.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social, entre os objetivos gerais do SCFV⁹⁴ destacam-se:

[...] promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; [...] possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2017b, p. 11).

Entenda-se que o SCVF é ofertado para o público em situação de vulnerabilidade⁹⁵ social, pessoas com deficiência, idosos sem amparo da família da comunidade ou sem acesso a serviços sociais, indivíduos que sofreram violência, crianças, adolescentes, vítimas de trabalho infantil, jovens que cumprem as medidas socioeducativas, pessoas cadastradas no Cadastro Único (CADÚNICO) e beneficiários dos programas sociais do Governo Federal.

94 Informações sobre os objetivos gerais e específicos retirados do arquivo “Perguntas Frequentes, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV”, publicado pelo site do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Brasília, 10 de julho de 2017.

95 Na Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS): “A vulnerabilidade pode ser uma condição dos atores frente a acontecimentos adversos de variadas naturezas: ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais, ao mesmo tempo em que pode ser uma abordagem para a análise de diferentes tipos de riscos e de respostas, de ofertas de assistência, ocorridas em sua materialização” (BRASIL, 2017a, p. 37).

Os trabalhos oferecidos pelo serviço são distribuídos por faixa etária/ciclo de vida através de serviços específicos para crianças de zero até seis anos de idade, crianças e adolescentes de seis até quinze anos de idade, adolescentes de quinze até dezessete anos de idade, jovens de dezoito até vinte e nove anos de idade, adultos de trinta até cinquenta e nove anos de idade e grupos para pessoas idosas.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o serviço possui, além dos objetivos gerais, também os específicos para cada grupo, tendo em vista as especialidades de cada etapa do desenvolvimento dos sujeitos, com ofertas para as crianças de 0 a 6 anos de idade, crianças e adolescentes de 6 a 15 anos de idade, para os adolescentes de 15 a 17 anos de idade e para adultos e idosos.

Em vista dessa teoria, é considerável analisar a riqueza que o serviço tem a oferecer para as crianças e adolescentes, oportunizando, através de trabalhos em grupos, o acesso à cultura, o conhecimento de viver em sociedade, a convivência com outros sujeitos-amigos, a liberdade de expressão através da arte, música, dança, cultura e demais desenvolvimentos que se possam adquirir através do suporte que o serviço oferece. Finaliza-se com o ponto de vista do MDS através do documento Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, de que:

[...] configura-se precisão ao conceito de fortalecimento de vínculos ao tomá-lo como resultado do trabalho social, fazendo uma ligação efetiva com a perspectiva da vulnerabilidade relacional. Ou seja, vínculos fortalecidos é o resultado do trabalho social que intervém nas situações de vulnerabilidades relacionais, produzindo proteção socioassistencial. (BRASIL, 2017a, p. 48).

Em vista disso, procurou-se um estudo mais próximo da prática do SCFV no município de Capão da Canoa/RS através de informações repassadas pela coordenação, por profissional técnico e em entrevista com um educador social.

SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA

A pesquisa de campo foi realizada através de visita ao espaço onde é ofertado o serviço para crianças e adolescentes do município de Capão da Canoa/RS, com o acompanhamento de dois profissionais que fazem parte da equipe de trabalho.

O SCFV para as crianças e adolescentes é realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)⁹⁶ Santa Luzia. O município possui três CRAS, sendo que cada centro abrange seus respectivos bairros.

O serviço possui em torno de 99 crianças e adolescentes cadastrados, de 06 até 15 anos de idade, distribuídos em 44 meninas e 55 meninos, podendo haver alterações. Aponta-se que são crianças e adolescentes dos três CRAS (CRAS Zona Norte, CRAS Arco Íris e Santa Luzia) atendidas no mesmo espaço físico (no CRAS Santa Luzia). As principais atividades de rotina realizadas no serviço são: atividades pedagógicas; esportivas como Educação Física; artesanais; pinturas; computação (Internet); dança; filmes e outros.

⁹⁶ O Centro de Referência é localizado na Rua General Osório 835, no bairro Santa Luzia, Capão da Canoa.

Ressalta-se que uma das ações da pesquisa foi o encaminhamento de algumas perguntas via *e-mail*, para conhecer o serviço e suas ações. As perguntas enviadas foram: (1) Data de implantação do SCFV (crianças e adolescentes) em Capão da Canoa, nos moldes da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais; (2) quais os profissionais que compõem a equipe de referência do serviço; (3) número de crianças/adolescentes, faixa etária do público que frequenta o serviço atualmente, e distribuição em turmas/turnos; (4) número de crianças e adolescentes incluídos no serviço como público prioritário; (5) quais oficinas oferecidas no serviço; (6) quais os serviços da rede socioassistencial que são mais acessados pelo público atendido e suas famílias; e (7) quais os desafios enfrentados na gestão do serviço.

Infelizmente não se teve retorno das perguntas, mas através de visita ao espaço onde é ofertado o serviço, e entrevista com o educador social, conseguiu-se analisar e obter um resultado positivo para o presente artigo. Percebeu-se que uma das dificuldades do serviço no município é a localização do CRAS do bairro Santa Luzia, que atende todas as crianças e adolescentes de outros centros e abrange demais bairros distantes do espaço fixo. Por conta disso, são necessários transporte coletivo, uma equipe de trabalho maior e espaço físico adequado para realizar todas as atividades com todos os usuários que dele necessitem. É importante lembrar ainda que o SCFV com crianças e adolescentes do município possui e oferece condições básicas para os usuários do serviço.

Sugere-se um serviço em cada CRAS, ou próximo dos bairros Zona Norte e Arco Íris, um espaço físico que seja apenas para o SCFV, não com vínculos de outros serviços diários que o CRAS oferece. As crian-

ças e adolescentes precisam estar em um espaço que, além de oferecer oficinas, também disponha de espaços confortáveis, seja acolhedor e único para eles.

O OLHAR DO EDUCADOR SOCIAL PERANTE A SUA PRÁTICA NO SCFV COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Orientador Social ou Educador Social são profissionais que compõem as equipes de referência do SUAS. Na Resolução nº 9 de 2014 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) ratifica que a escolaridade deverá ser a partir de ensino médio para o exercício da função e reconhece as atribuições do profissional. O mesmo tem um papel extremamente importante na rotina das crianças e adolescentes através das atividades propostas e do olhar enquanto ser humano, profissional social. De acordo com o MDS, o orientador ou educador social é:

responsável pela condução dos grupos do SCFV, pela definição dos percursos, pela construção de estratégias para a abordagem dos temas a serem tratados, pelas atividades a serem desenvolvidas, pela integração entre os usuários, pela mediação de conflitos, pela avaliação dos encontros, etc. (BRASIL, 2017b, p. 58-59).

Através da entrevista, buscou-se identificar a visão dos orientadores enquanto pessoas e profissionais do SCFV no município de Capão da Canoa e sua experiência de trabalho com as crianças e os adolescentes. A partir da análise da entrevista, apresento abaixo alguns pontos de destaque.

Segundo o entrevistado, os primeiros sentimentos ao ingressar no trabalho como educador social foram de impossibilidade de suprir ou cumprir com as necessidades das crianças e adolescentes do serviço, em razão da desestruturação familiar que acaba afetando de alguma maneira e provocando alguns comportamentos inadequados das crianças e adolescentes.

Dentro de todas as atividades realizadas, as crianças e os adolescentes do serviço demonstravam uma preferência pela Internet, por esporte, por pinturas (figuras de desenhos animados) e filmes.

Segundo ele, a visão durante a experiência é a de que o SCFV é de suma importância para as crianças, adolescentes e suas famílias que por algum motivo não tiveram uma base forte ou acesso aos direitos fundamentais. Ressalta-se que, ao longo de uma rotina e pelo conhecimento das histórias de vida dos mesmos, entendeu-se o significado dos comportamentos repetitivos e especiais de alguns deles, e também a dificuldade de obter no início a confiança de uns, enquanto de outros se tinha uma recepção tranquila.

Por fim, afirmou que, ao ingressar nesse serviço com as crianças e adolescentes, é essencial abrir mão dos seus anseios, do preconceito, ter um olhar além do que os olhos podem ver. É preciso sentir e se colo-

car no lugar do próximo; é mostrar que existem pessoas boas, que existem motivos para sonhar; principalmente, é preciso ver o outro como ele é, um ser humano.

Observou-se que o educador nunca tinha passado por uma experiência com o nível de pobreza encontrado nos usuários do serviço, apenas um conhecimento teórico, mínimo, sobre o SCFV. Após algumas vivências se construiu um carinho, respeito e uma visão tomada por um susto da atual realidade social, totalmente diferenciada de outras experiências na área educacional. É um serviço público que contribuiu de forma positiva para sua experiência e aprendizado de vida pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e os adolescentes são seres humanos em processo de crescimento, durante o qual necessitam do suporte de um adulto, que exerce uma função importante no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. O SCFV possibilita, além do acesso aos direitos básicos, também a liberdade de uma vida saudável de acordo com o ciclo de vida dos usuários, oportunizando atividades artísticas, culturais, de lazer, esportivas, entre outras. A partir dessa vivência, a criança desenvolverá o seu lado criativo, participativo e obterá conhecimento de outras culturas, histórias e vivências de vida, contribuindo para o seu aprendizado na vida em sociedade. De acordo com o Ministério da Saúde e o Conselho Nacional do Ministério Público, tem-se que:

[é] importante que, no processo de desenvolvimento humano, crianças e adolescentes tenham acesso ao convívio com adultos acolhedores, preferencialmente familiares; ao sentimento de pertença a um grupo social; à educação formal; às ações de promoção, proteção e recuperação da sua saúde; ao desenvolvimento e à qualificação profissional; e à possibilidade de realização de seus projetos de vida, reconhecendo os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciam sua exequibilidade. (BRASIL, 2014, p. 14).

Aponta-se, no Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 71, que toda criança e adolescente tem o direito de: “informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Nessa direção, compreende-se que infelizmente vivemos em um mundo caracterizado por crianças e adolescentes que têm os seus direitos violados, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Esses sujeitos, além de estarem na pobreza, precisam enfrentar no momento de transformação de vida enquanto seres humanos, dificuldades e situações de riscos pessoais e sociais. Enfrentam em sociedade, na maioria das vezes, através da mídia, a desigualdade social; na escola, a exclusão e o convívio com outros seres humanos, mas também o preconceito.

De acordo com o pensamento de Pinzani e Rego (2013, p. 25), “as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguem obter bons resultados e alcançar um nível de instrução suficiente para ter mais chances profissionais na vida”. A leitura permite que através de elaboração,

aplicação e divulgação de políticas públicas (na área da saúde, educação e assistência) se encontre uma forma de contribuir para o acesso aos direitos e oportunidade de obter uma vida suficientemente saudável.

Finaliza-se o artigo com um conhecimento teórico referente ao SCFV com crianças e adolescentes. Foi uma experiência de escuta sobre o andamento na prática do serviço, uma observação geral do espaço em que é oferecido, do contraste entre o olhar social perante os sentimentos de um educador social e o sorriso acolhedor de cada criança e adolescente do serviço no município de Capão da Canoa/RS. Perceberam-se os desafios, as diferentes demandas e ações diárias em ambos os lados, mas todos com os mesmos objetivos: assegurar a garantia de direitos, oferecer e oportunizar uma rotina harmoniosa na vida de cada criança, adolescente e seus familiares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional do Ministério Público. *Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. 60 p. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Caderno de orientações*. Serviço de proteção e atendimento integral à família e Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Articulação necessária na proteção social básica. Brasília, DF: MDS, 2016. 36 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Departamento de Proteção Social Básica. *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. Brasília, DF: MDS/SNAS, 2017a. 76 p. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_

social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. *Perguntas frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília, DF, 2017b. 131 p. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004*. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília, DF: MDS, 2005. 178 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Tipificação nacional de serviços socioassistenciais*. Reimpressão 2014. Brasília, DF: MDS, 2013. 64 p.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Marcavizual: Tomo Editorial, 2018. 77 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

OLIVEIRA, Thalissa Corrêa de. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista interdisciplinar de direito*, Valença, v. 10, n. 2, 2013. Disponível em: <http://faa.web1301.kingghost.net/revistas/index.php/FDV/article/view/173>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. *Pobreza e cidadania*. Módulo I do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 94 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (org.). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Eliane Araque dos. Criança e adolescente: sujeitos de direitos. *Inclusão social*, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 130-134, out. 2006/mar. 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/10214>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SILVEIRA, Mayra. Os caminhos da infância. A história social da criança e do adolescente. *Jus navigandi*, Teresina, ano 19, n. 3.999, 13 jun. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28271>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Direitos humanos: vivenciando um projeto na escola

Luciane Strege⁹⁷

Milcia Ramos Pereira Braga⁹⁸

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da vivência de um projeto sobre os direitos humanos, desenvolvido em uma escola estadual do município de Arroio do Sal, com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), modalidade ensino médio. O trabalho desenvolvido ocorreu de forma interdisciplinar e teve por objetivo tecer uma reflexão crítica que permitiu aos

97 Especialista em Orientação Educacional e Gestão Escolar / Graduada em História e Pedagogia.

98 Especialista em Orientação Educacional / Graduada em Curso Normal Superior.

educandos perceber e compreender a realidade em que vivemos, marcada inúmeras vezes por práticas de violação dos direitos humanos. As atividades foram proporcionadas através de ações como debates, produções artísticas, vídeos, entre outras metodologias que propiciaram na escola um espaço de conhecimento, defesa e realização desses direitos com ressignificação dos pensamentos e resultados enriquecedores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educandos. Escola.

INTRODUÇÃO

A garantia da dignidade, liberdade, proteção e igualdade entre as pessoas é um dos princípios e valores que regem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em vigor desde 1948. Essa declaração surge após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de promover a paz universal.

Refletindo sobre a diversidade de modos de pensar, ser e viver que existem entre os alunos de uma sala de aula, e por entendermos que a escola é um espaço de produção e concretização de novas atitudes, analisamos as atividades desenvolvidas em uma das escolas estaduais do município de Arroio do Sal, que atende aproximadamente 550 educandos nos três turnos, tendo há dois anos como tema norteador os direitos humanos.

O projeto que vivenciamos realizou-se na EJA (Educação de Jovens e Adultos), em três turmas, modalidade ensino médio, com um total de 70 educandos. O trabalho desenvolvido ocorreu de forma interdiscipli-

nar, pois ao longo dos anos percebeu-se que os jovens e adultos trazem para as aulas os mais diferentes e diversos valores, interesses, conhecimentos, desejos e culturas de acordo com suas vivências nos mais variados grupos etários, etnias, religiões, orientação sexual, entre outros, compartilhando o mesmo espaço.

Os educandos envolvidos no projeto são jovens e adultos trabalhadores que lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.).

O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometeram a permanência desses cidadãos na escola. A evasão escolar desses educandos é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta pela qual esses sujeitos foram excluídos do sistema regular de ensino e, conseqüentemente, da sociedade letrada. Assim, por motivos diversos, não puderam concluir seus estudos e agora têm uma nova chance de obter o tão sonhado diploma.

Através de relatos dos educandos observou-se claramente que grande parcela dos alunos tem uma visão equivocada sobre os direitos humanos. A falta de instrução, o senso comum e o preconceito ideológico dificultam o entendimento correto sobre esse tema. A partir dessa constatação, percebeu-se a necessidade de realizar ações integradas a um projeto em que os educandos se envolvessem de forma significativa.

Os principais objetivos foram analisar e compreender os motivos que levam ao olhar de desprezo aos direitos humanos, assim estabelecendo relações e observações das transformações que a sociedade vem vivenciando, principalmente nas últimas décadas.

Cabe ao ambiente escolar proporcionar um espaço de reflexão, produção e concretização de novas atitudes que transformem e formem um sujeito atuante na realidade social, que compreenda as mudanças para construir uma sociedade que respeite e valorize o ser humano nas suas diferenças.

AS VIVÊNCIAS DO PROJETO NA ESCOLA

O projeto iniciou com questionamentos a partir da realidade do ambiente escolar, levando os educandos a refletirem sobre a forma pela qual os direitos humanos são vistos por eles na escola. Também discutiram se algum deles já teve os seus direitos humanos violados, destacando em quais situações.

Conforme as reflexões realizadas, foram ofertados vídeos e debates sobre as temáticas abordadas nos depoimentos, como o preconceito racial e social. Foram promovidos momentos de fala e escuta com a ideia de não chegar a um consenso, mas seguir pensando sobre o tema.

Realizaram-se palestras sobre o surgimento dos direitos humanos e sobre a importância dessa legislação na sociedade. Atividades como júri, produções artísticas sobre os direitos no cotidiano, cartazes e vídeos que envolvem a temática foram realizadas pelos alunos.

Buscou-se trabalhar de uma forma em que o tema direitos humanos não fosse mais um conteúdo a ser abordado, mas que esses princípios passassem a fazer parte do cotidiano dos educandos, ultrapassando

a compreensão cerceada de transmitir conhecimentos, tornando-os agentes inovadores capazes de atuar na transformação social como sujeitos de direitos.

A Educação em Direitos Humanos deve estar presente nos currículos, conforme Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), adotando como princípios: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência, a globalidade e a sustentabilidade ambiental. Fixou ainda, como objetivo: a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana; o reconhecimento pessoal como sujeito de direitos, capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro; o desenvolvimento da sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2012).

A escola é fundamental nesse caminho para o fortalecimento da dignidade, de modo que jovens e adultos vivenciem o aprendizado sobre a legislação e realizem reflexões enxergando um futuro com possibilidades de efetivar os direitos humanos pelo mundo inteiro.

A NECESSIDADE DE TRABALHAR OS DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Há 70 anos, a Declaração dos Direitos Humanos existe. Porém, ainda são direitos incompreendidos e desconhecidos. É necessário o esclarecimento, para assim existir a cultura de respeito aos direitos.

Santos (2009) declara, ao discutir os valores da diversidade humana e a construção da igualdade na diversidade, que:

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009, p. 15-18).

Os direitos humanos trazem o sentido de igualdade entre os sujeitos, ao representarem o reconhecimento de que todos são dignos do mesmo respeito, independentemente de diferenças biológicas ou sociais. Não há, pois, distinção entre os sujeitos de direitos.

Para que não vejamos mais acontecimentos de violação aos direitos como ocorre com as meninas na Índia, as quais perdem a ternura da infância apanhando e tendo que trabalhar longas jornadas de trabalho; para que homossexuais na Austrália sejam respeitados; para que casamentos não sejam mais arranjados para crianças na Turquia; para que no nosso país ninguém mais sofra pelo ódio dos preconceitos sociais, ra-

ciais e sexuais, entre tantas crueldades com que nos deparamos cotidianamente, devemos empenhar-nos para que, como cidadãos, tenhamos voz e vez na sociedade.

É necessário fazer com que as reflexões sejam contínuas em relação aos direitos de cada indivíduo, pois as percepções de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. Por acreditar em ações que levem à contemplação de diferentes temáticas que envolvem a violação dos direitos humanos, o grupo docente optou por elaborar as aulas de forma interdisciplinar, contextualizada e problematizada, tendo como tema gerador os direitos humanos.

Essa construção coletiva do conhecimento, através de reflexões, relatos de experiências, abordagens sobre direitos e deveres como cidadão, resultará numa sociedade com atitudes mais solidárias, empáticas, democráticas e éticas, respeitando e valorizando o ser humano.

No processo educativo, o papel do professor é primordial, observando-se a superação da repetição de conteúdos para elaboração de uma relação dialógica entre o professor e o educando, abrindo-se espaço para problematizações dos conteúdos e a reflexão crítica com entendimento da relação destes com a vida. Para que se efetive uma Educação em Direitos Humanos, o conhecimento construído deve relacionar-se com a realidade na qual o sujeito está inserido, a fim de que o saber possa fazer sentido.

A SUPERAÇÃO DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A superação da violação dos direitos humanos deve iniciar no ambiente escolar por simples atitudes como a escuta dos estudantes e o entendimento de como eles se relacionam com a escola, observando, inclusive, as taxas de evasão que geralmente são bastante significativas entre os jovens. Assim, tem-se como principal objetivo fortalecer a autonomia dos estudantes para que façam escolhas de acordo com seus desejos e vontades. Para tanto, acredita-se que é preciso identificar espaços da comunidade que apoiem a escola.

A consciência da diversidade que existe na nossa sociedade deve ser assunto da sala de aula, abordando a empatia e o respeito com as diferenças através de debates, práticas e atividades que promovam o conhecimento dos direitos e o pleno desenvolvimento da personalidade humana, buscando o fim da opressão e discriminação. Precisamos romper com os muros e valorizar as pessoas. O debate central é o de que devemos pensar em um projeto onde todos os jovens, com diferentes realidades, tenham o espaço para exercer a cidadania, a criatividade e a interação sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito e, conforme Costa e Reis (2009),

[...] para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas

as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre. (COSTA; REIS, 2009, p. 70).

O espaço escolar deve realizar ações que transformem a escola em um ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças. A escola precisa ser o centro de referência para a comunidade, que vê nesse espaço um lugar de lazer, de reflexão e de resolução de conflitos. Os educandos precisam se sentir valorizados. Assim, buscamos o envolvimento das famílias com a escola e fazemos uma parceria para lidar melhor com o processo de aprendizagem de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, ao longo do ano letivo, que o projeto interdisciplinar sobre direitos humanos trouxe significativas mudanças e contribuições enriquecedoras ao ambiente escolar. Destaca-se a sensibilização dos educandos durante os diálogos estabelecidos, ocasião em que demonstraram mais respeito à opinião dos colegas, acolhimento a diferentes ideias e saber ouvir sem interrupções.

Sabe-se que existem outros espaços sociais para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, mas o desenvolvimento dessa temática destacou a centralidade da escola, pois esta instituição tem como função primordial a educação numa perspectiva formativa, de socialização cultural sistemática gerando espaços para reflexões e mudanças.

Havendo ações que se iniciem no ambiente escolar e se expandam para a comunidade local, serão fortalecidas as práticas individuais e sociais na promoção dos direitos humanos. O engajamento da família em projetos escolares, promovendo um maior espaço de decisão a todos os envolvidos, irá gerar o sentimento de pertencimento, inclusão e fortalecerá as ações em favor da proteção e defesa dos direitos, bem como da reparação das violações, na busca de um mundo mais justo e digno para todos.

Portanto, atingiram-se os objetivos propostos ao visualizar a mudança de atitudes dos educandos e o despertar da consciência sobre a temática dos direitos humanos. Essa problemática requer a tomada de consciência crítica para a concepção de cidadania que cada um possui. Com diálogos inseridos na realidade dos educandos, com imagens claras e explicação de fácil assimilação, conceituando o tema através de documentários, as aulas ficaram dinâmicas e prazerosas. Cabe ressaltar que, com essa metodologia, conseguimos maior participação dos educandos, maior fixação dos conteúdos apresentados e a compreensão da importância dos direitos humanos para a vida e para a formação da identidade desses estudantes.

Contudo, por tratar-se de um projeto amplo, os resultados apenas começaram a surgir. Por haver contínuas ações, ainda gerarão muitos resultados positivos e de transformação de ações as quais não cabem ao professor classificar ou conferir importância maior ou menor. Promover a fala e a escuta é o objetivo principal para a contribuição e a

ressignificação dos pensamentos, para proporcionar a construção e a continuidade dos princípios dos direitos humanos que almejamos manter vivos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 8/2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

COSTA, Marli M. M. da; REIS, Suzéte da Silva. Educação em direitos humanos: perspectivas e possibilidades. *Ciência em movimento*, v. 11, n. 22, p. 65-73, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Direitos humanos*, Brasília, DF, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

Escola, pobreza e relações étnico-raciais

Maria Rejane Martins⁹⁹

Marcia Rejane Souza Santos¹⁰⁰

RESUMO

Este trabalho faz um estudo sobre como a educação pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais vividas por uma parcela significativa de crianças e adolescentes brasileiros. A questão é tema de muitas discussões e reflexões nas reuniões pedagógicas, ocasião em que se buscam caminhos para os desafios que fazem parte do coti-

99 Cursista no Polo de Santo Antônio da Patrulha.

100 Cursista no Polo de Santo Antônio da Patrulha.

diano escolar. No ambiente escolar, o professor precisa estar preparado e ter subsídios pedagógicos para trabalhar com essa realidade que é tão complexa, procurando formas diferenciadas de metodologias.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade. Diversidade.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho tem por objetivo um contínuo desafio, próprio a profissionais que se dispõem a atender pessoas desprovidas de instrução cultural, intelectual e tecnológica, onde há racistas que acreditam na existência de raças – branca e negra – e na hierarquia intelectual entre elas.

A pobreza tem muitas causas, como o desemprego e baixos salários, gerando desigualdade social e concentração de renda. Nesse patamar, encontram-se marginalizados todos aqueles que não se enquadram moralmente nos padrões sociais. O propósito desta pesquisa é trabalhar na direção de uma educação de qualidade e democrática.

A educação tem o compromisso de preparar os indivíduos para viver uma democracia consciente e deve valorizar devidamente a história e cultura de seu povo afrodescendente, buscando assim reparar danos que se repetem há séculos, preservando a sua identidade e seus direitos.

UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA – A QUESTÃO RACIAL

A história dos negros é uma história composta de heroísmo e coragem. Foram inúmeras as suas contribuições para a formação da sociedade, pois foram eles que trabalharam arduamente para que vários ciclos de riqueza, como o da cana-de-açúcar, ouro e o café, fossem bem-sucedidos. O Brasil é um país historicamente formado por uma diversidade de grupos étnicos raciais e, com isso, pluralidade de crenças, costumes etc. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) foi modificada em 2003 pela Lei 10.639/03 e trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo para todos os sistemas e modalidades de ensino do país.

Além disso, a lei torna a data de 20 de novembro o Dia da Consciência Negra, uma data comemorativa nas escolas. Essas alterações da LDB são resultado de um longo processo, protagonizado por organizações do movimento negro, que, na história da política educacional brasileira, apontaram a relevância de uma educação racialmente inclusiva.

A valorização da história da cultura afro-brasileira e africana é hoje colocada no centro das políticas públicas educacionais, demandando ações articuladas e constantes para sua efetivação. Dessa forma, é preciso observar que a herança negra se faz presente em todos os setores da vida social e em vários setores da economia. Além de samba, carnaval e futebol, os negros ascenderam profissional, econômica e culturalmente. É preciso lembrar dos artistas, dos poetas, dos políticos, dos músicos que deixaram e deixam seus nomes na história do Brasil.

Nesse sentido, cada escola tem um importante papel a desempenhar na promoção dessas políticas, participando da construção de uma educação para todos, visando a igualdade e justiça social.

Observa-se que continuam existindo desigualdades sociais e raciais. O preconceito e a discriminação funcionam como mecanismos de exclusão, cotidianamente atualizados pela realidade brasileira.

O combate ao racismo deve permear todos os ambientes. Indiferente de cor ou raça, todos têm os mesmos direitos.

ESCOLA E POBREZA

Não se pode falar de metas educativas, sem nos referirmos aos problemas enfrentados pelas escolas públicas. Cotidianamente assistimos nos telejornais às condições materiais e estruturais que as escolas públicas do Brasil enfrentam. Não se pode aprender em uma escola cheia de goteiras, com a fiação elétrica ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, sem material didático, sem acesso à Internet, sem laboratórios, bibliotecas, sem o básico: classes, cadeiras e quadro.

O pobre não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade. Na escola, a ação pedagógica deve revelar aos oprimidos que eles devem lutar por sua libertação. A escola é o lugar de transmissão de conhecimentos. Porém, por si só, não garante o exercício pleno de cidadania. A sociedade capitalista, com suas relações de poder, de

produção e reprodução de relações sociais, de concentração de bens e riquezas, de desigualdades sociais é responsável pelo processo de exclusão, sempre da classe popular.

Nesta perspectiva, Arroyo (1986) analisa experiências pedagógicas e revela que a escola construída pelos educadores para o povo não é desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo, não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho do operário. As estatísticas confirmam o fracasso escolar dos filhos do povo, dos pobres.

A ênfase dada ultimamente ao fracasso escolar do aluno faz com que se esqueça dessa dimensão política e social e passa-se a buscar remédios na aceleração do aluno, na sua fixação nos bancos da escola. O importante passa a ser a diminuição dos índices de fracassos e evasões. (ARROYO, 1986, p. 26).

No momento em que se passa a priorizar o fracasso escolar, e, sobretudo, o fracasso dos alunos provenientes das classes menos favorecidas, o estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo por sua ignorância.

Hoje, no Brasil, busca-se um modelo de educação não fechado, que seja receptivo às mudanças de toda ordem que ocorrem na sociedade e, de modo particular, às mudanças de comportamento que se fazem necessárias para fazer frente aos desafios. Uma dessas mudanças diz respeito à visão do novo homem brasileiro, na qual se inscrevem o branco, o negro, o índio e todas as demais etnias que formam o nosso povo.

A escola tem de se tornar competente para tratar dos assuntos de cidadania, direitos e deveres, racismo, preconceito e discriminação com seus alunos, desde os primeiros anos de escolarização, que começa lá na Educação Infantil.

Os alunos deverão capacitar-se para usar a pesquisa como fonte de obtenção de novas informações, de descobertas de novas verdades e o diálogo como forma de construir, coletivamente, novos saberes.

Os preconceitos e discriminação andam às soltas e, com frequência, pode-se observar diferentes manifestações de preconceitos e discriminação, e a escola, como parte dessa sociedade preconceituosa e discriminadora, tem obrigação de desenvolver programas que ajudem os alunos a vencer esses obstáculos. Desse modo, poderá tornar-se um espaço de aprendizagem onde o mundo comece a mudar suas concepções sobre os homens como indivíduo e como componente de diferentes grupos sociais, onde as dessemelhanças étnicas, culturais, sociais devem-se constituir fatores de enriquecimento para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, diante do que foi abordado neste trabalho, que, atualmente, sendo o conhecimento diversificado, valorizado em todos os cidadãos, presencia-se a desigualdade de oportunidades, com exclusões no mercado de trabalho e por consequência a instabilidade e insegurança, principalmente aos que não usufruíram do acesso ao conhecimento devido à precariedade e à pobreza. De acordo com Arroyo (1986), a população mais pobre, em sua maioria, vive de subemprego ou

se dedica a profissões que não exigem habilitação específica, com nível de renda muito baixo, insuficiente para atender as necessidades básicas, tais como alimentação e moradia.

Através da escola, de programas federais, clube de serviços, ONGs etc., possibilitam-se aos mais pobres não somente o acesso ao ensino, mas também o acesso à informação, aos projetos do governo.

No início do século passado, a educação era privilégio dos filhos das elites dominantes. Assim, escravos, indígenas, caboclos, pobres, tinham direito só de obedecer, além de serem forçados a um trabalho braçal seguido frequentemente de violência física e moral.

Na atualidade, a educação já possui outras dimensões. Porém, esse processo exige ação, participação e comprometimento. A sociedade precisa participar desse processo social e político.

Por isso, é essencial que o professor se mantenha atualizado e atento aos detalhes, para desempenhar com excelência seu papel nesse processo.

O que se percebe também é que na Educação Infantil o professor tem maior vínculo afetivo com seu aluno. Assim, o convívio aluno-professor faz parceria com a família. Para compreender cada aluno, é fundamental estar atento à história familiar.

Percebe-se que a postura e a concepção de cada educador também são fundamentais, pois tão importante é a capacidade criativa do ser humano. Contudo, não eliminam as contradições e as dificuldades, seja na família, seja na vida, seja na sociedade na qual o indivíduo está inserido. Sabendo que um dos princípios básicos de ação educativa é a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento,

acreditamos que a arte é o saber, que deve ser construído sem negar à criança o respeito às suas limitações, bem como a individualidade de cada um deles.

O conhecimento, as habilidades e os valores são fundamentais para a vida de todo cidadão, quer sejam adquiridos no convívio familiar, quer sejam na escola quer sejam na sociedade. E o sujeito, por sua vez, deve ser visto como parte integrante de sua própria história de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural*. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras: Pensarte, 2005. p. 230.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: NOGUEIRA, João Carlos (org.). *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Atilênde, 2002. p. 45-62.

O direito de conhecer os direitos humanos

Isabel Cristina Brandão Taufer¹⁰¹

RESUMO

O artigo sistematiza as respostas apresentadas a entrevistas realizadas na EMEF Pepita de Leão, escola pública do município de Porto Alegre. Os entrevistados foram as principais lideranças da escola (Grêmio Estudantil e Conselho Escolar). Estes foram questionados acerca de seu conhecimento sobre direitos humanos, a partir de uma provocação, que foi

101 Graduada em Ciências Biológicas (UFRGS), Especialista em Educação, Gênero e Sexualidade (UFRGS), Mestre em Biologia (UNISINOS). Artigo apresentado na Avaliação Final do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRGS).

a visualização de uma imagem. O objetivo geral do trabalho foi avaliar a percepção do grupo estudado sobre os direitos humanos, propor estratégias que possibilitem ampliar o entendimento desse conceito na comunidade escolar. Percebe-se que, em alguma medida, os entrevistados tiveram acesso ao campo teórico referente aos direitos humanos. Além disso, demonstram interesse em saber mais sobre esse tema. Assim, a escola deve intensificar práticas voltadas a aprofundar os conhecimentos sobre esse assunto e, conseqüentemente, a superação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, me proponho a examinar a temática direitos humanos a partir da percepção do tema por parte da comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão. Ao observar que a população em geral refere-se pejorativamente aos direitos humanos, e isto causando-me incômodo, escolhi essa constatação como ponto de partida para este trabalho. O que será que as pessoas mais carentes de recursos, mais violentadas pela pobreza, falta de segurança, saúde, trabalho, escolas, pensam sobre os direitos humanos? Diante da complexidade que envolve tal temática, foi com muita satisfação que participei do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como foco as relações entre a pobreza, as desigualdades so-

ciais e a educação. Este trabalho trará conceitos centrais trabalhados no curso, dialogando com a análise de uma atividade que realizei na escola onde atuo.

Trabalho com comunidade pobre, em uma escola municipal no bairro Passo das Pedras, em Porto Alegre. Desde a sua inauguração, há 57 anos, várias gerações por lá passaram, motivo de orgulho para alguns moradores do bairro. Minha história nessa escola iniciou há 15 anos, quando ingressei como professora, através de concurso público. Desde então, vejo alunos(as) e suas famílias carentes de recursos básicos para suprir necessidades.

A maioria deles vive na linha da pobreza. Segundo Cattani (2018, p. 19): “A linha da pobreza é definida por um cálculo aproximado do tipo e do volume de recursos sem os quais uma pessoa não conseguiria sobreviver”. Esta constatação levou a questionar até que ponto a prática pedagógica contribuiu para a estagnação social que passa de geração em geração. A escola promove a superação ou contribui com os mecanismos que intensificam a desigualdade social? O estudo sobre a melhoria da qualidade da educação passa pela inserção da temática “pobreza” no currículo? A pobreza está relacionada a valores, ao fracasso escolar, ao desleixo pessoal?

No cotidiano de uma escola, percebe-se o pressuposto de que a pobreza está ligada a valores morais. Essa premissa está presente nos currículos:

Quando se imputa aos(às) pobres a sua condição de pobreza e considera-se que são carentes de valores, passa-se a entrever apenas uma solução: educá-los(as) nos valores do traba-

lho, da dedicação e da perseverança, desde a infância. Nesse contexto, a tarefa da escola diante de milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza seria de moralizá-los(as) nesses valores, que eles(as) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos. A escolarização, então, seria somente um antídoto contra a pobreza ao moralizar as infâncias e adolescências pobres. (ARROYO, 2013, p. 10).

Essa interpretação reducionista de que a ideia da pobreza está ligada a valores morais não leva em consideração os aspectos históricos e sociais imbricados na perpetuação da pobreza.

Muitos são os aspectos relacionados à pobreza como uma questão social e não individual. Tomando como exemplo a cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, a falta de saneamento básico, de escoamento pluvial adequado, de infraestrutura, de transporte coletivo de qualidade são apenas alguns exemplos do desleixo dos gestores em relação à população de mais baixa renda que independem das questões individuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a dimensão da pobreza vai além da baixa renda, interferindo na saúde, educação, moradia, participação política. Quando, por exemplo, as residências são invadidas pelas chuvas, o cidadão fica exposto a doenças veiculadas por meios hídricos, não pode se deslocar ao trabalho e tampouco encaminhar seus filhos para a escola, tendo violado seu direito à educação e

ao trabalho. Nesse sentido, a aproximação entre a escola e os direitos humanos se faz necessária, a fim de que os envolvidos, especialmente os educadores, possam ter um olhar diferenciado sobre essas questões.¹⁰²

Sobre o aspecto da pobreza na escola, pode-se dizer que está de inúmeras formas presente no dia a dia das escolas, situações com que nos deparamos com a violação dos direitos humanos, seja de forma física, verbal ou simbólica. Pequeno (2001) refere que:

Os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, eles aparecem como um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades. (PEQUENO, 2001, p. 2).

102 Cerca de 17 milhões de crianças até 14 anos vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a meio salário mínimo. Desse total, 5,8 milhões vivem em situação de extrema pobreza, caracterizada quando a renda per capita é inferior a 25% do salário mínimo. Fonte: Correio do Povo, 10 set. 2009.

A escola tem o papel fundamental de colocar luz nesse debate. É preciso que o meio educacional reflita, promova o debate, estude, ou seja, se aproprie desse tema de diferentes formas, a fim de não repetir os conceitos, muitas vezes perversos e equivocados, veiculados pela grande mídia.

Este trabalho teve por objetivo geral avaliar a percepção dos estudantes sobre os direitos humanos e propor estratégias que possibilitem ampliar o entendimento desse conceito na comunidade escolar, no caso, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão.

MAIS DO QUE UMA IMAGEM

Este relato de experiência surge a partir de um trabalho de entrevistas realizado em uma escola pública do município de Porto Alegre. Supostamente é do conhecimento do público, em geral, que toda pessoa possui os mesmos direitos sem qualquer distinção. Ao mesmo tempo, no entanto, repetidas vezes, frente a determinadas situações ouve-se a frase “direitos humanos servem para defender bandido”.

Para compreender melhor essa discrepância entre o que é dito sobre direitos humanos e os conhecimentos teóricos acerca desse tema, as lideranças da Escola, no caso, os estudantes do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar, foram convidadas a responder algumas perguntas tendo como ponto de partida a observação de uma imagem que lhes foi apresentada. Antes de dar continuidade, considero importante esclarecer alguns pontos sobre o Grêmio Estudantil e sobre o Conselho Escolar. O Grêmio Estudantil desta escola foi eleito por um processo de-

mocrático, processo esse organizado através de uma comissão eleitoral composta por alunos sob a supervisão de professores. São alunos que estão entre o 8º e o 9º ano. Realizam estudos sobre temas pertinentes ao universo estudantil, organizam e planejam atividades a fim de contribuir com o crescimento político democrático na escola. Para tanto, frequentam o turno inverso, fazendo parte do Turno Integral sob a supervisão de um professor responsável.

O Conselho Escolar é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores e funcionários. Também é eleito democraticamente a cada dois anos. Reúnem-se, em média a cada 15 dias, para decidir questões relevantes e, principalmente, decidir sobre a aplicação das verbas da escola.

Considero que a entrevista que embasa este trabalho poderia ter sido aplicada em um público maior, porém a limitação de tempo entre a entrevista e a escrita do artigo me obrigou a restringir o público entrevistado.

Minha investigação era sobre a percepção destes jovens sobre direitos humanos, qual sua compreensão sobre a temática. Para isso, utilizei a observação e leitura de imagem. A fotografia abaixo foi publicada em jornal de circulação nacional, e foi apresentada aos estudantes.



Fonte: O Globo, 12/04/2014. Foto de Márcia Foletto.

Além dos dados de identificação básica do entrevistado, como idade, escolaridade e a qual grupo pertence (aluno, professor, responsável ou funcionário), as perguntas avaliam, principalmente, a percepção do entrevistado sobre o conceito de direitos humanos, de que forma adquiriu esse conhecimento e se gostaria de saber mais sobre o tema. Também busca saber qual a reação do entrevistado, em termos de sentimentos frente à imagem e se a cena mostrada na fotografia tem algo a ver com Direitos. Segue a explicação mais detalhada sobre o conteúdo da entrevista.

A primeira pergunta tratava de como os estudantes entendem o tema dos direitos humanos. As alternativas eram: *Gostaria de entender melhor do que se trata. *Não tem absolutamente nada a ver comigo e com meus princípios. *São aqueles princípios ou valores que permitem

a uma pessoa viver de acordo com seus princípios religiosos, étnicos, culturais etc. sem sofrer qualquer tipo de preconceito. *Conheço pela mídia. *Estudei na escola.

A segunda pergunta referia-se à reação frente à imagem apresentada e teve com alternativas: *Choque. *Ansiedade. *Raiva. *Tristeza. *Impotência.

A terceira e última pergunta foi para saber se, na opinião do entrevistado, a imagem tinha a ver com direitos humanos. As alternativas foram: *Sim. *Não. *Talvez. *Não sei o que são direitos humanos. *Outro.

A análise das respostas deu-se a partir da articulação entre elas com os referenciais teóricos do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Refere Mendonça (2013):

Sendo assim, refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos. (MENDONÇA, 2013, p. 8).

Ao analisar a frequência das respostas, percebe-se que, em alguma medida, os entrevistados tiveram acesso ao campo teórico referente aos direitos humanos (DH), uma vez que os entrevistados identificaram dentre as alternativas aquela que está mais próxima ao conceito esperado para DH. Nessa mesma pergunta, os entrevistados demonstraram interesse em entender melhor do que se trata DH. Destaco aqui que,

dada a dimensão deste trabalho, este não teve por objetivo concluir de que forma os entrevistados se apropriaram da temática dos DH, o que poderia ser tema para outra pesquisa.

Quanto à pergunta que se refere ao sentimento despertado frente à imagem, *tristeza* foi a resposta mais frequente. Na questão seguinte, todos os entrevistados reconhecem que a imagem se relaciona com DH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de estudar a percepção do tema direitos humanos a partir de uma entrevista pode parecer pouco em termos de dados para gerar conclusões significativas. No entanto, cabe aqui dizer que esse trabalho pode ser visto como um recorte inicial que dará partida a estudos mais aprofundados no campo da Educação, Pobreza e Desigualdade Social. É realmente difícil escrever sobre direitos humanos na educação nesse período em que vivemos uma crise ambiental, política, econômica e também de valores humanos. Penso que é justamente aí que devemos empreender esforços para criar condições de reflexões e práticas pedagógicas voltadas ao exercício da justiça e da paz. Nesse sentido:

[...] se a construção dos direitos humanos é um processo histórico no qual os sujeitos têm papel central, nada mais apropriado que tratar de apontar algumas das tarefas teóricas e práticas que podem ensejar que tenham condições para que possam se posicionar de forma crítica e criativa. Se direitos não são dádivas ou dados da natureza, então, enfrentar a ta-

refa de sua afirmação exige, acima de tudo, ser capaz de identificar os interstícios, as fendas, os intervalos, que lhes abrem possibilidades. (CARBONARI, 2012, p. 59).

Os resultados deste trabalho apontaram a percepção do grupo entrevistado sobre os direitos humanos. Em nenhum momento as concepções vinculadas à noção pejorativa de que “direitos humanos serve para defender bandidos” foi levantada pelos entrevistados. Entendem que a imagem apresentada representa uma violação aos direitos humanos, tal como Mendonça (2013) refere no capítulo *Natureza e características dos Direitos do Homem*:

Considerando o conceito de indivisibilidade, não é possível estabelecer uma hierarquia de direitos, pois todos os direitos são iguais, não havendo qualquer tipo de precedência de alguns sobre outros. Da mesma maneira, qualquer tipo de violação dos direitos humanos tem o mesmo grau de importância. Não se pode negociar alguns direitos em nome da garantia de outros. O desrespeito a qualquer um desses direitos constitui-se uma violação de todos os demais ao mesmo tempo. (MENDONÇA, 2013, p. 18).

Os resultados também sugerem o desejo dessa comunidade em aprofundar os conhecimentos sobre direitos humanos, o que por si só já é um direito assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Podemos dizer que a prática pedagógica viola os direitos humanos quando não proporciona ações voltadas à dignidade humana. Voltando aqui aos questionamentos iniciais desse relato sobre o quanto a escola promove a superação ou contribui com os mecanismos que intensificam

a desigualdade social, destaco que não estudar os direitos humanos é negar a possibilidade de luta por igualdade, o que fortalece a diferença social entre os pobres e as demais classes.

Para finalizar, entendo que uma importante estratégia seria que o estudo da pobreza e da desigualdade social faça parte do Projeto Político-Pedagógico da escola, permitindo a cada professor, dentro de sua área de conhecimento, aprofundar essa temática, usando as ferramentas pedagógicas que considerar apropriadas para seu respectivo ano-ciclo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Aparecida. Análise da violação dos direitos humanos na escola pública. 2015. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Irati, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, pobres de ricos*. 2. ed. Porto Alegre: Marcavizual: Tomo Editorial, 2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI),

2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

O GLOBO. *Dez violações aos direitos humanos em 2014*. O Globo, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/dez-violacoes-aos-direitos-humanos-em-2014-15180691>. Acesso em: 1 abr. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. *O fundamento dos direitos humanos*. 2001. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/02_marconi_pequeno_fundamento_dh.pdf. Acesso em: 1 abr. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. *Relatório azul: 2012*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2013. 461 p.

Os direitos humanos na sala de aula

Sidinéia Santiago Rodrigues¹⁰³

RESUMO

O presente artigo visa apresentar reflexões acerca de um relato de experiência de um projeto com a temática “Direitos Humanos” desenvolvido no decorrer do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFRGS. O projeto foi realizado na E. M. E. Fundamental Antônio Lau-

103 Cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Pobreza e Desigualdade Social da UFRGS – Graduada em História pelas Faculdades Integradas de Taquara. Especialista em Ensino de Sociologia pela FURG. Mestranda em Educação Superior pela Universidade Nacional do Rosário (Argentina).

reano Cunha Filho, no município de Santo Antônio da Patrulha/RS. A parte introdutória foi desenvolvida com turmas de 7º, 8º e 9º ano da escola, sendo que o aprofundamento da temática foi realizado com uma turma de 7º ano do turno da manhã. Os trabalhos foram apresentados na VIII Mostra do Conhecimento da Escola, cujo tema gerador é “Ciência para a Redução das Desigualdades”. Esses trabalhos tinham como objetivo principal a compreensão dos direitos humanos para a sua divulgação na escola e na comunidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os direitos humanos, seja abordando o tema nas escolas, seja em diferentes projetos sociais, possibilita mudar o olhar e o entendimento de crianças, jovens e adultos, pois permite a todos perceberem a si mesmos como detentores desses direitos.

A importância da Educação em Direitos Humanos é retratada com clareza no documentário: “Um caminho para a dignidade”.¹⁰⁴ Inicialmente o documentário aborda a sociedade indiana, que histórica e culturalmente possui a sua divisão no sistema de castas. De acordo com a lei do país, esse sistema não deveria mais existir, porém as raízes culturais muito fortes, aliadas à pobreza e à desigualdade social, principal-

104 O documentário “Um caminho para a dignidade” apresenta distintas situações em diferentes países, abordando a realidade social das pessoas, sejam crianças na Índia, sejam mulheres muçulmanas na Turquia, e a transformação positiva que o conhecimento dos Direitos Humanos trouxe para a realidade desses indivíduos e a possibilidade de mudança em suas comunidades. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/_khZ6PhWhfw. Acesso em: 1 abr. 2018.

mente no interior do país, fazem com que o sistema de castas continue vigente. Esse panorama contribui para que a divisão social continue a fazer vítimas naquele país.

Nessa perspectiva, se dá a atuação das escolas indianas, ensinando os direitos humanos, mostrando a meninas e meninos que todos devem ser respeitados, levando essas crianças a buscar uma vida mais digna em suas famílias e em suas comunidades. Pode-se destacar um trecho no qual um professor mencionou que eles não podem mudar a mentalidade dos pais, mas que podem mudar a comunidade a partir dos conhecimentos das crianças acerca de seus direitos, possibilitando que, aos poucos, essas crianças transformem suas comunidades. “Muitos anos após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o mundo segue sendo violador desses direitos. Os reconhecidos avanços vão sendo construídos ao lado de violações que persistem em ser sistemáticas” (MENDONÇA, 2013d, p. 10).

Os aspectos apresentados no documentário remetem a uma situação ocorrida no Brasil: o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco. Além de o assassinato em si ter sido um crime brutal contra uma pessoa pública que representava os interesses de tantas outras pessoas, houve o aspecto das mensagens de ódio, difamação, *fake news* e, principalmente, a difusão da ideia equivocada de que os direitos humanos têm o objetivo de defender bandido.

A partir dessa situação que tomou proporções nacionais, fez-se necessário uma abordagem sobre o tema em sala de aula. Dessa forma, foi planejado um projeto sobre os direitos humanos, para esclarecer sua origem, seus princípios e sua devida aplicação em sociedade.

A parte inicial do projeto foi realizada com as turmas do 8º e do 9º ano da escola, tendo como objetivo conhecer os direitos humanos para compreender e divulgá-los para o grupo escolar e a comunidade em geral. Nesse sentido, pode-se afirmar:

Pensar na relação possível entre escola e direitos humanos nem sempre é tarefa fácil, ainda mais para aqueles(as) que não estão familiarizados(as) com a temática. Quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente. (MENDONÇA, 2013d, p. 8).

A abertura do projeto se deu com vídeos que retratam a trajetória histórica até 1948, quando finalmente a ONU conseguiu promulgar o documento “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Com um material básico, organizado pela professora, com base nas informações da ONUBR,¹⁰⁵ foram apresentados e discutidos com os alunos os principais pontos dessa declaração. Observando a seguinte trajetória:

A partir do reconhecimento da própria humanidade pelo ser humano, iniciam-se as lutas por direitos, nas suas diferentes dimensões, formas e contextos. Nessa longa trajetória, os direitos surgem em função das necessidades de cada tempo e circunstância, e da organização social em torno de lutas que buscaram efetivar esses direitos. (MENDONÇA, 2013d, p. 9).

105 ONUBR – Nações Unidas do Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 1 abr. 2018.

O vídeo de abertura foi “A História dos Direitos Humanos”.¹⁰⁶ Dessa forma, buscou-se sair do senso comum a fim de promover a reflexão e compreensão do tema por parte dos estudantes para que eles compreendessem de fato o que são os direitos humanos. A turma de 9º ano produziu desenhos, com frases dos direitos humanos, que foram expostos nos corredores da escola, por escolha deles mesmos, por considerarem que dessa forma teriam maior visibilidade para os demais alunos. A seguir são apresentadas algumas produções feitas pelos educandos.

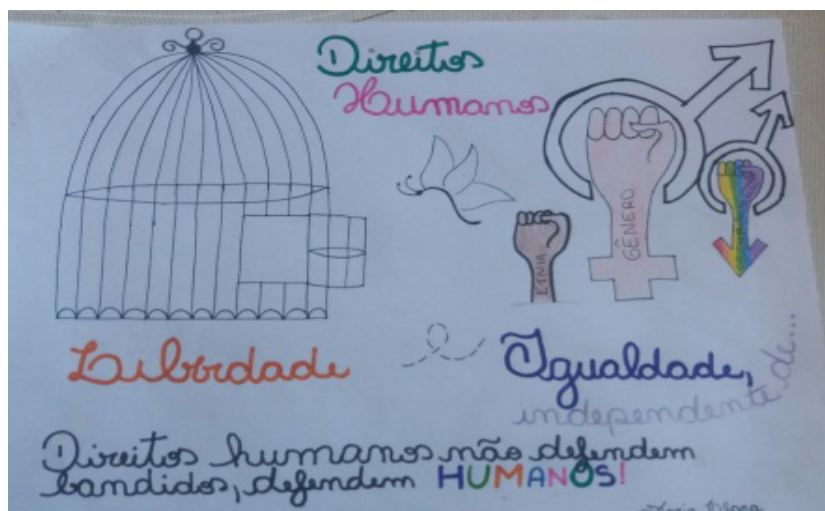
Figura 1: Nossos direitos humanos



Fonte: Própria (2018).

106 O vídeo, “A História dos Direitos Humanos”, é um trecho adaptado do documentário produzido pela YFHR – Organização Youth For Human Rights, referente à trajetória histórica na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos, que permitiu estabelecer relações com os conteúdos já estudados na disciplina de História, gerando uma maior compreensão do tema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME&t=4s>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Figura 2: Direitos humanos e seus significados



Fonte: Própria (2018).

Figura 3: Temos direitos



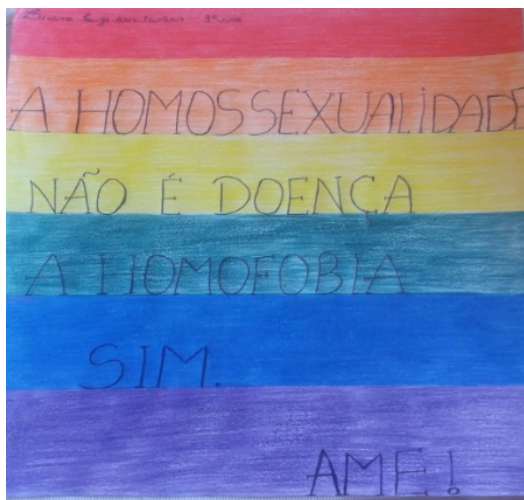
Fonte: Própria (2018).

Figura 4: Sem discriminação de gênero



Fonte: Própria (2018).

Figura 5: Diga não à homofobia



Fonte: Própria (2018).

As turmas de 8º ano, que tiveram a aula de abertura semelhante à do 9º ano, realizaram uma pesquisa na Internet para conhecer e escolher frases de ativistas dos direitos humanos e reproduzi-las na exposição. Foram pesquisadas personalidades como: Martin Luther King, Malcolm X, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi e Malala.

O resultado dessa primeira parte foi muito satisfatório, na medida em que trouxe uma divulgação muito positiva para o ambiente escolar, além de servir de inspiração para trabalhos da Mostra de Conhecimento, como fez um grupo do 8º ano da manhã, que se inspirou na pesquisa sobre personalidades que defenderam os direitos humanos ao longo do tempo e realizou uma pesquisa mais aprofundada sobre o racismo, cujo resultado foi muito positivo.

OS DIREITOS HUMANOS NO NOSSO DIA A DIA

Na turma do 7º ano do turno da manhã, o projeto foi ampliado, ocorrendo uma aula de dois períodos sobre os direitos humanos, na qual foi abordada a trajetória histórica para a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foram exibidos um vídeo da ONU, outro vídeo brasileiro explicando quais são os principais direitos, e também o videoclipe de uma música do Gabriel, o Pensador que faz uma crítica à sociedade, mostrando vários pontos em que os direitos humanos ainda não são respeitados. Considerando a trajetória histórica dos direitos humanos no Brasil, observa-se que

Importa ainda ressaltar que a história dos direitos humanos no Brasil tem uma relação muito próxima com o enfrentamento e a resistência aos regimes ditatoriais, especialmente o regime militar que se instalou no país a partir do golpe civil-militar de 1964 e perdurou até o ano de 1985. Como uma resposta às violações de direitos e liberdades individuais e coletivas, constituíram-se movimentos organizados em defesa dos direitos humanos que exerceram forte influência no campo da educação em direitos humanos. (MENDONÇA, 2013d, p. 10).

A partir dessa abertura, cujo objetivo era promover o conhecimento, compreensão e reflexão acerca da importância dos direitos humanos, bem como motivar os alunos para os projetos de pesquisa, deu-se prosseguimento à organização dos mesmos. A turma foi dividida em quatro grupos de cinco alunos cada. Por sugestão dos estudantes, os temas propostos foram sorteados. Os tópicos sugeridos foram:

- Os Direitos dos Idosos;
- O Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Os Direitos da Mulher;
- Os Direitos dos Animais.

Cada grupo produziu uma pesquisa. Eles apresentaram um trabalho escrito e um *banner* sobre o tema, sendo também proposta uma ação prática para gerar maior significação do trabalho. Nessa etapa do trabalho, os objetivos foram os seguintes:

- Conhecer os Direitos dos Idosos para auxiliar as pessoas mais idosas da família e da comunidade;
- Conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente para perceber quais direitos as crianças e adolescentes possuem e também entender os seus deveres;
- Conhecer os Direitos da Mulher para promover a igualdade de gênero;
- Conhecer os Direitos dos Animais para divulgar e ajudar nas campanhas de conscientização da população.

O grupo dos idosos esteve sempre muito motivado; os alunos realizaram uma boa pesquisa para a idade deles, conversaram com as avós que participam de atividades comunitárias realizadas pelo CRAS. A parte prática foi uma visita de toda a turma ao Asilo Santa Luzia no dia 08/05/2018. Nessa visita, foram entregues um cartão com uma mensagem escrita pelos próprios alunos a todos os idosos do lar, duas cestas, uma de produtos de higiene, outra de café da manhã, como presentes, realizou-se a leitura de uma poesia produzida por uma aluna e outra aluna, que toca sanfona, se apresentou no asilo. Um aluno levou baralho e jogou com os senhores que vivem no asilo. Foi um momento muito tocante, de interação entre gerações diferentes, que produziu momentos felizes para todos os envolvidos.

O grupo do Estatuto da Criança e do Adolescente foi o mais complicado, porque os alunos são desmotivados. O projeto inicial de levar uma doação de brinquedos para uma escolinha de educação infantil não se concretizou. Mas eles apresentaram a sua pesquisa na mostra escolar; foi simples, mas realizada por eles próprios.

O grupo dos Direitos da Mulher pesquisou muito: conheceram a história de vida de Maria da Penha, que deu nome à Lei Maria da Penha 11.340/06,¹⁰⁷ que protege as mulheres no Brasil; verificaram os dados em relação à violência doméstica; produziram vários cartazes além do *banner*, com frases da Maria da Penha e Disque Denúncia; enfim, fizeram uma apresentação bonita e organizada, fruto de uma boa pesquisa. Sobre esses aspectos dos direitos humanos, foi enfatizado o viés da interdependência, esclarecido a seguir:

A interdependência dos direitos humanos, como evidencia a expressão, diz respeito a fatores ligados entre si, numa dependência recíproca, uma vez que suas finalidades devem ser as mesmas. Desse modo, são desejáveis como garantias de respeito aos direitos humanos padrões de relacionamento social que não coloquem em risco o respeito à integridade fí

107 Art. 1º – Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil.

sica, às subjetividades humanas, à liberdade, à imparcialidade na administração da justiça, dentre outras formas de convivência social pacífica. (MENDONÇA, 2013d, p. 17).

O grupo dos Direitos dos Animais surgiu da necessidade social de conscientização, bem como da ligação dos educandos com os animais. Um dos alunos do grupo trabalha numa cabana e fez um relatório sobre os cuidados com os cavalos, atividade que ele realiza diariamente, levando fotos do seu trabalho para apresentação na Mostra Escolar. Outro membro do grupo visitou a ONG 4 Patas e escreveu um pedido de doações de um real para quem fosse à apresentação e quisesse participar ajudando a comprar ração para os animais que estão no abrigo. Foi um trabalho realizado dentro das possibilidades dos educandos.

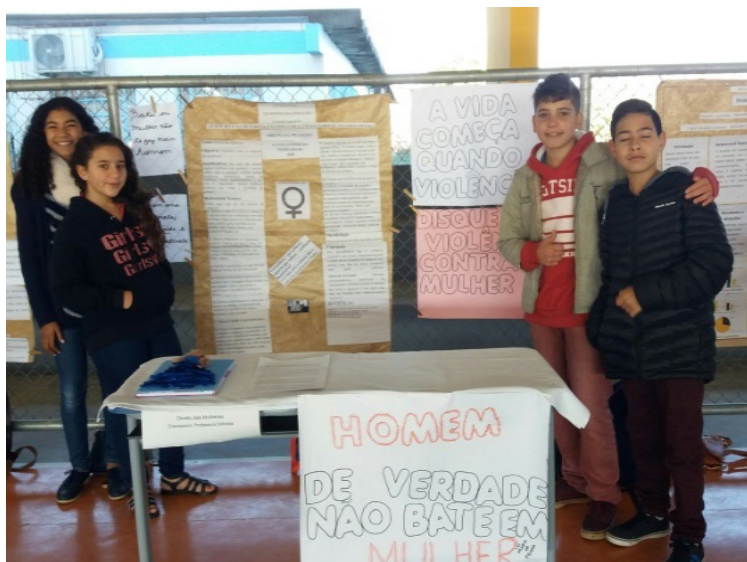
A seguir, algumas imagens das apresentações dos alunos do 7º ano na Mostra do Conhecimento da E.M.E.F. Laureano Cunho Filho, no dia 16/06/2018.

Figura 6: Grupo dos Direitos das Crianças



Fonte: Própria (2018).

Figura 7: Grupo dos Direitos das e Mulheres e dos Adolescentes



Fonte: Própria (2018).

Figura 8: Grupo dos Direitos dos Animais



Fonte: Própria (2018).

Figura 9: Grupo dos Direitos dos Idosos



Fonte: Própria (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Mostra do Conhecimento da Escola passou por duas etapas de avaliações. A primeira avaliação foi realizada pelo grupo de professores, que assistiu às apresentações antes do evento, avaliou a oratória, o domínio do assunto, o *banner* e o trabalho escrito. Foram feitos alguns apontamentos, quando necessários, para ajustar a apresentação final.

Na apresentação final, para toda a comunidade escolar, foi realizada uma nova avaliação, dessa vez por parte dos visitantes, que receberam uma tabela com os itens a serem avaliados. Somadas ambas as avaliações, de professores e de visitantes, foi indicado o grupo que seria o representante da escola na “VIII Mostra do Conhecimento do Município: Ciência para a Redução das Desigualdades”. O grupo vencedor foi o grupo dos Direitos dos Idosos, que no dia 26/08/2018 se apresentará com os representantes das demais escolas do município no Ginásio Municipal, num grande evento da Secretaria de Educação Municipal.

O objetivo deste projeto era o de semear um conhecimento para que os próprios educandos fossem capazes de compreender o que são de fato os direitos humanos, se apropriando desses direitos como forma de divulgar para os colegas, para a comunidade e assim terem uma atuação mais efetiva na comunidade.

Ao longo do projeto, os objetivos iniciais foram atingidos. O fato de o grupo dos “Direitos dos Idosos” irem representar a Escola na Mostra Municipal vai permitir que um número maior de pessoas tenha acesso

a essas informações, dando prosseguimento, assim, à divulgação dos direitos humanos como uma forma de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Com as pesquisas, os educandos adquiriram novos conhecimentos em relação a direitos, deveres, órgãos competentes para o caso de necessidades e principalmente sobre a postura e atuação correta em sociedade, visando sempre o respeito a si mesmo e ao próximo, conhecimentos esses necessários para a formação de indivíduos responsáveis, reflexivos e críticos.

É importante ressaltar que o Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFRGS foi fundamental para a construção deste projeto, pois o material disponibilizado pelo curso foi utilizado como referencial teórico e prático, visto que as experiências relatadas nos vídeos do curso serviram de inspiração para a construção do projeto em si e, principalmente, para a organização das ações práticas, fundamentais para atingir os objetivos propostos pelo projeto “Os Direitos Humanos na Sala de Aula”.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA dos direitos humanos. Trecho adaptado do documentário produzido pela YFHR, referente à trajetória histórica na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos. Publicado por Simone Silva em 11 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME&t=4>. Acesso em: 1 abr. 2018.

EDUCAÇÃO com ênfase em Direitos Humanos. Salto para o futuro – TV Escola. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/embed/ySr96epJviw>. Acesso em: 1 abr. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A interdependência dos direitos humanos. Infográfico. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. Versão *on-line*. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo2-1.html>. Acesso em: 1 abr. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. As três dimensões dos direitos humanos. Infográfico. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. Versão *on-line*. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo3-3.html>. Acesso em: 1 ago. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Linha do tempo: direitos humanos. Infográfico. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. Versão *on-line*. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/medias/edge/linha_do_tempo/linha-do-tempo.html#c-texto-7. Acesso em: 1 abr. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Violações dos direitos humanos. Infográfico. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. Versão *on-line*. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo3-4.html>. Acesso em: 1 abr. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 1 abr. 2018.

ONUBR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 1 abr. 2018.

UM CAMINHO para a dignidade: o poder da educação em direitos humanos. Documentário. Título original: A path to dignity: the power of human rights education. Direção: Ellen Bruno. Produção: Human Rights Education Associates (HREA); Soka Gakkai International (SGI); Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). 2011. 28 min. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/_khZ6PhWhfw. Acesso em: 1 abr. 2018.

Pastoral da criança: ação social e olhar para a primeira infância

Karine da Silva¹⁰⁸

Eliane Lima¹⁰⁹

RESUMO

O presente artigo tem como tema a Pastoral da Criança: ação social e olhar para a primeira infância. A abordagem desta temática procura entender o papel da Pastoral e como esta ação atua frente aos problemas, de onde vêm os recursos ou se recebem alguma

108 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (FURG).
E-mail: karinesylvaa@hotmail.com.

109 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (ULBRA).
E-mail: elilima291@gmail.com.

ajuda financeira. O objetivo principal deste artigo é compreender o papel da Pastoral da Criança. A metodologia utilizada para a pesquisa consistiu em pesquisas bibliográficas, pesquisa de referenciais teóricos na Internet e nos materiais didáticos disponibilizados pelo curso, para buscar respostas aos questionamentos da pesquisa bibliográfica e da observação do trabalho da Pastoral. As reflexões contaram com o suporte dos referenciais teóricos do curso e de pesquisa realizada na Internet.

Palavras-chave: Ação social. Pastoral da Criança. Infância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, que tem como título *Pastoral da Criança: ação social e olhar para a primeira infância*, é o trabalho final do curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, turma de Santo Antônio da Patrulha, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A abordagem dessa temática procura entender a atuação da Pastoral da Criança frente aos problemas, observar sua ação frente às famílias, pesquisar a origem dos recursos para essa ação, e por fim refletir sobre como ela auxilia na prevenção da mortalidade infantil. O objetivo dessa abordagem será analisar se os voluntários da Pastoral têm o entendimento dos devidos direitos dos sujeitos que atendem e como esses voluntários enfrentam a situação de pobreza das famílias assistidas; o que realmente é oferecido ou realizado, se o atendimento é passado para alguma assistência dos governantes da cidade; se os indivíduos têm conhecimento dos seus direitos.

A abordagem também vem ao encontro dos temas abordados ao longo do curso, pois nos remete a pensar nas situações de pobreza nas comunidades, como os direitos humanos podem ajudar a promover o conhecimento do assunto e como eles estão presentes no nosso cotidiano. Onde estão os direitos humanos e onde procurar? A quem recorrer? Quem fiscaliza esse trabalho e por que não funciona?

O objetivo principal deste artigo é compreender o papel da Pastoral da Criança que atua na comunidade Vila Palmeira, localizada no interior da cidade de Santo Antônio da Patrulha.

A metodologia utilizada para a pesquisa consistiu em pesquisas bibliográficas e pesquisa de referenciais teóricos na Internet e nos materiais didáticos disponibilizados pelo curso.

A Pastoral da Criança é uma entidade social criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, ligada à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz. Ela exercita práticas referentes à saúde, à alimentação, à educação, à cidadania e à espiritualidade da faixa infantil que compõe os grupos mais miseráveis. O grupo que atua à frente da Pastoral compõe-se de pessoas voluntárias de comunidades que atuam em seus espaços conhecendo de fato a realidade das famílias locais, realizando visitas e levando informações necessárias às famílias assistidas.

O trabalho da Pastoral tem como objetivo atender crianças carentes desde a gestação até os 06 anos idade, zelando pela vida e também assistindo as famílias em suas necessidades, na melhoria de vida, nos seus direitos e deveres e na erradicação da violência dentro do lar.

A pesquisa sobre o tema permite algumas reflexões sobre como esta ação pode desempenhar um papel importante para a sociedade, pois atua de maneira preventiva, abordando temas que podem ajudar as famílias carentes, fornecendo informações fundamentais de prevenção relativas à assistência à criança nos seus primeiros dias de vidas, sem contar o acompanhamento das gestantes.

PASTORAL DA CRIANÇA E AÇÃO SOCIAL

A abordagem desta temática procura algumas respostas e reflexões que buscam entender como atua a Pastoral da Criança frente aos problemas, a origem dos recursos para essa ação, como o grupo atua frente às famílias, e por fim como essa ação auxilia na prevenção da mortalidade infantil. O objetivo principal deste artigo é compreender o papel da Pastoral da Criança na perspectiva de uma ação social que tem por finalidade prevenir e diminuir a mortalidade infantil, auxiliando na prevenção de doenças e na alimentação e contribuindo com as gestantes de primeira viagem, dando-lhes informações e acompanhando o desenvolvimento da criança. De acordo com o Guia do Líder (2018):

A Pastoral da Criança está presente nas comunidades para agir na promoção da saúde e do desenvolvimento integral de gestantes, crianças e suas famílias. E essa ação acontece porque há pessoas que se comprometem a assumir, como voluntários, a missão da Pastoral da Criança. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, o Guia do Líder deixa claro o papel dos voluntários da Pastoral da Criança, que atuam voluntariamente na promoção do bem-estar das mulheres-mães, dando-lhes informações e diminuindo os riscos de mortalidade infantil, realizando um trabalho de dignidade em prol de pessoas deixadas à mercê da sociedade consumista e capitalista.

Os voluntários das Pastorais são pessoas comuns, que com o pouco que têm levam às pessoas carinho, respeito e informação sobre os seus direitos. Segundo o Guia do Líder da Pastoral da Criança (2018),

A Pastoral da Criança promove uma convivência de respeito à dignidade das pessoas, à valorização das diferenças entre elas, à solidariedade, à responsabilidade com suas obrigações e com o meio ambiente. Procura também denunciar a injustiça e a falta de condições dignas de vida para todos. Esses são alguns valores éticos que orientam as ações da Pastoral da Criança. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, fica explícito que a Pastoral da Criança tem papel fundamental na sociedade, pois possibilita que famílias tenham assistências que lhes são de direito. Dessa forma, as famílias buscam conhecer os seus direitos na sociedade, lutando por sua dignidade e valorização. Segundo Arroyo (2013b, p. 17), “perpetuar a situação de pobreza desses coletivos tem sido, ao longo de nossa história social e política, a forma mais brutal de fazê-los permanecer nessa condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos”.

Os direitos dos seres humanos são violados há décadas, mas na realidade não é feito absolutamente nada para mudar a situação atual da sociedade, que sobrevive nesse mundo lutando contra a fome e a desigualdade social, e os seus direitos são arrancados pelos seus governantes.

O povo vive constantemente lutando por uma vida digna e justa, mas o que percebemos na sociedade é a lei do poder.

Sendo assim, temos pessoas ou grupos sociais que abraçam causas e lutam por direitos que os cidadãos têm mas que lhes são negados, assim estimulando a vida dessas pessoas e suprimindo suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzales. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

PASTORAL DA CRIANÇA. *Guia do líder da Pastoral da Criança*: para países de língua portuguesa. 18. ed. Curitiba: Pastoral da Criança, 2018. 324 p., il. color. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/images/materiaiseducativos/guia-do-lider-2015-ed-18.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

Um olhar sobre a educação indígena no Brasil

Jonathan Luís Hackenhaar¹¹⁰

RESUMO

O presente escrito tem como objetivo analisar a Educação Indígena no Brasil, ao encontro da inserção social na sociedade. Assim, a curiosidade que me motiva a pesquisar e escrever sobre a Educação Indígena é justamente este fato: distância, falta de conhecimento e desinformação sobre os processos educativos indígenas no Brasil. Em quase dez anos de exercício do magistério em escolas públicas, presen-

110 Cursista no polo de Santo Antônio da Patrulha.

ciei apenas uma única vez um momento de troca de experiência entre a escola regular e a escola indígena, que foi um momento de muitas trocas de saberes e enriquecimento cultural, principalmente para os alunos da escola regular, que nunca haviam ido a uma aldeia, muito menos a uma escola indígena. Há necessidade de se repensar a escola. Uma escola diferenciada faz parte de uma luta maior do movimento indígena brasileiro, que teve sua cultura reduzida, e que teve suma importância para o processo de civilização desta nação. Atualmente necessitam buscar reconhecimento, ao longo da história, como o povo originário deste país, visando a ter seus direitos básicos garantidos.

Palavras-chave: Educação Indígena. Brasil.

INTRODUÇÃO

Vivemos no Brasil, um vasto país que, no dia 22 de abril de 1500, com a chegada dos portugueses em suas terras, começou a sofrer algo chamado de sobreposição cultural.¹¹¹ O povo indígena, com suas crenças, relacionando-se em harmonia com o meio ambiente, começa então um lento e contínuo processo de perda e esfacelamento de sua identidade.

Isso perpassa um longo período e processo de nossa história enquanto povo brasileiro. Vivemos em uma sociedade miscigenada e multicultural, na qual os traços da cultura indígena se fazem presentes em nosso vocabulário, crenças, alimentação etc. Porém, vivemos e esquecemos as contribuições desse povo que foi o berço da civilização.

111 É quando um povo é obrigado a abandonar sua cultura, totalmente ou em grande parte, em substituição aos valores de outra cultura dominadora.

O povo indígena tem o seu direito à educação assegurado, fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com políticas educacionais que lhe garantem manter suas tradições e sua identidade passada de geração em geração, através dos processos educativos. De acordo com Lahire (1997), a estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações. Isso relaciona-se diretamente com a maneira como o povo indígena tem de educar, passando seus ensinamentos e tradições de geração em geração.

De acordo com Leite (2013), foi possível constatar que há uma cultura e uma forma escolar construídas ao longo da história e naturalizadas como o único modelo possível de escola em nossa sociedade. Esse modelo não leva em consideração os movimentos sociais que denunciam o processo de exclusão vivido por crianças e jovens das camadas populares. Esses novos cidadãos e cidadãs conquistaram o direito de estar em uma escola que acolha, respeite e valorize sua cultura, sua forma de viver e de expressar o mundo. Da mesma forma, o povo indígena precisa de uma escola que esteja adaptada e promova a parceria entre os ensinamentos relacionados à cultura de seu povo e o currículo de estudos.

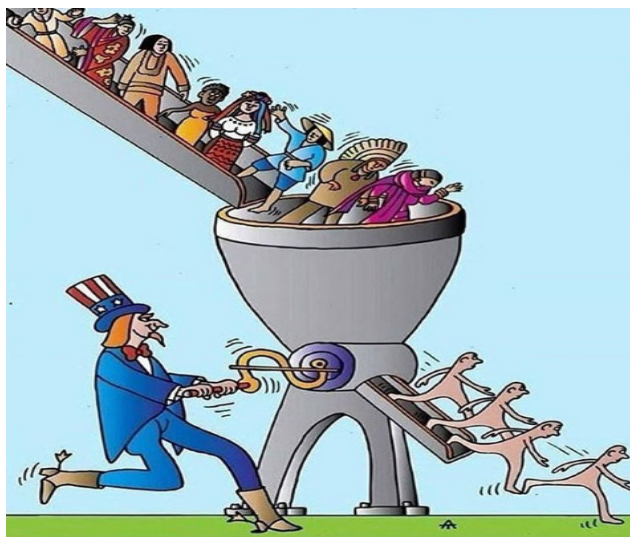
Enquanto educador, compreendo que trabalhamos com estereótipos pré-formatados socialmente. O povo indígena não está incluído neste perfil, o que acaba mascarando a sua presença dentro dos espaços escolares e criando barreiras culturais que impedem a troca e melhor conhecimento sobre o povo que deu início à civilização deste país.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A educação tem por meta promover os sujeitos da sociedade em seus níveis culturais, intelectuais e de acesso à cultura legitimada por este grupo. No Brasil, temos um perfil de escola e de cultura que acaba por vezes excluindo a cultura indígena.

Este povo, que tem suas diferenciações culturais relacionadas à sua fala, às suas tradições e a seu modo de viver, necessita de um ambiente escolar que compreenda estas diferenças. Simplesmente colocar o povo de uma aldeia em uma escola regular não validaria o processo educativo deste povo, desconsiderando o legado da cultura que os torna índios.

Figura 1: Excludência das diferenças culturais



Fonte: Página Sociedade pura – Instagram (2018).

A escola indígena é diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Historicamente, a escolarização para os povos indígenas foi orientada por uma perspectiva integracionista, cujo objetivo era claro: integrá-los à sociedade hegemônica, firmando as bases para a formação de um Estado Nacional, o que tornou necessário negar e combater a diversidade de suas culturas.

As trocas e interações são necessárias para que a promoção da educação indígena seja efetiva, como expõe Oliveira (2008):

[...] o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos índios e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não. (OLIVEIRA, 2008).

Sendo assim, o povo indígena deixa de ser considerado como uma categoria social em processo de extinção e passa a ser respeitado como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

Os movimentos a favor da educação indígena começaram a partir da década de 1970, com a estruturação do movimento indígena e o surgimento de organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Há um retrospecto de luta, que data algumas décadas em prol da defesa e manutenção da cultura indígena através dos processos educativos.

A principal vitória veio na Constituição Federal do Brasil de outubro de 1988, que reconheceu expressamente os indígenas como os povos originários do Brasil, garantindo a eles o direito aos territórios originários e a uma educação que respeite as suas línguas e culturas, seus modos próprios de viver e pensar, e que valorize seus conhecimentos e os processos próprios de produção e transmissão desses saberes. Isso significou o reconhecimento do direito a uma educação diferenciada e específica.

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, estabeleceu-se – no art. 78 e seguintes – a criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, destacando que esses programas devem ser planejados com a audiência das comunidades indígenas.

Em 2012, foram publicadas pelo Ministério da Educação as novas Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, elaboradas a partir de uma série de discussões e trocas de experiências, principalmente a partir da Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009. Esse documento de extrema importância afirma como um dos princípios da educação escolar indígena o “espaço de construção de relações interétnicas, orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos”. (BRASIL, 2013, p. 405 apud LEITE, 2013, p. 37).

Partindo do contexto exposto, surgem no Brasil escolas indígenas diferenciadas que, apesar de garantidas por lei, enfrentam uma série de dificuldades frente à burocracia dos sistemas de ensino a que estão vinculadas.

De acordo com o relato dos professores da escola indígena pataxó, a experiência escolar dos povos indígenas brasileiros deixa visível a dimensão política da escolarização. Sendo um grupo que inicialmente experimentou a exclusão e a discriminação numa escola nada comprometida com a cultura deles, tiveram a possibilidade de mudar essa situação e “experimentar” uma escola sintonizada com a luta e os projetos próprios. Como bem explica o grupo de professores pataxós, a escola indígena é construída com base em um permanente diálogo com a comunidade, levando em conta as necessidades existentes:

A nossa escola é o lugar onde a comunidade busca dialogar com os temas que são relacionados à sua vida dentro e fora da aldeia. Ela serve como base de instrução e orientação para ajudar a pensar o que é importante e fundamental para a vida da comunidade. Então, a escola tem o papel de circular dentro da aldeia. A escola é um bem social, cultural e que deve estar atenta para não perder de vista os interesses coletivos que garantem e fortalecem a boa convivência, o espírito associativo e cooperativo entre todos da aldeia. Dessa forma, a escola e a comunidade pensam juntos o seu plano de vida [...]. (PATAXÓ et al., 2009, p. 17 apud LEITE, 2013, p. 38).

A educação é a ferramenta capaz de modificar o povo, de promover e integrar os povos de forma a respeitarem e conviverem com as diferenças de crença, raça e a sua respectiva cultura num todo.

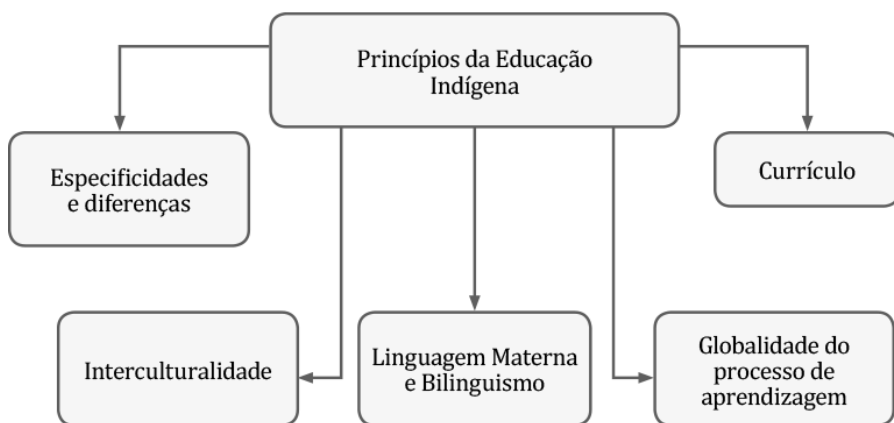
A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEUS ENGENDRAMENTOS

A educação indígena, de acordo com Leite (2013), está associada à resistência histórica dos nativos americanos à tomada de suas terras e à destruição de suas culturas. Nos ambientes escolares indígenas, a participação da comunidade na definição e acertos referentes à escola e suas demandas é efetiva e a gestão é compartilhada, não havendo uma hierarquia escolar.

As decisões, tanto pedagógicas como administrativas, são tomadas de forma coletiva: “é um trabalho coletivo, porque a maioria das famílias está presente dentro da escola” (PATAXÓ et al., 2009, p. 40 apud LEITE, 2013, p. 38).

Abaixo apresento alguns princípios de uma educação indígena:

Figura 2: Princípios da educação indígena



Fonte: MEC (2018) – Própria autoria.

Com vistas à garantia desse direito fundamental e de cidadania, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera a experiência e o conhecimento especializado acumulado ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas.

A política educacional guarda relações inerentes com outras políticas e ações, desenvolvidas pela FUNAI e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde etc. Por isso, a harmonização dessas ações convergentes, sob coordenação da FUNAI, é fundamental para o estabelecimento de relações do estado com povos indígenas que reconheçam e respeitem a autonomia dos povos indígenas e suas formas próprias de organização.

Nas escolas indígenas, os professores são escolhidos entre as pessoas da comunidade e têm de assumir um compromisso com seu povo:

O professor indígena não pode se limitar apenas em ensinar a ler e escrever. O nosso compromisso é muito maior. É um processo contínuo de formação política, social, econômica e cultural, dando ferramentas para as populações indígenas na construção de uma educação escolar indígena com a cara de cada povo. (FIEI, 2008, p. 39, fala de professor Xacriabá apud LEITE, 2013, p. 38).

De acordo com o relato de experiência do corpo docente da escola pataxó, o uso do território e da cultura se transforma em disciplinas ministradas por professores que são lideranças da comunidade, com pouco estudo acadêmico, mas com grande conhecimento da cultura tradicional. Sua formação é a própria experiência de vida com a terra e os saberes tradicionais que adquiriram ao longo de sua vida. Como explicam os professores pataxós da aldeia Muã Mimatxi:

A experiência de vida com a terra é uma grande educação escolar, pois na cultura tudo depende da mãe terra, pois é ela que nos dá tudo, nós fazemos parte dela, sentimos e caminhamos junto com ela. Por isso, temos o Uso do Território no nosso currículo, pois os nossos velhos nos ensinaram que a terra é a base de tudo, que nós temos que saber dialogar, escutar e sentir a força e a energia da terra. Através desses conhecimentos, eles sabiam onde plantar, caçar, pescar, fazer a aldeia e como se movimentar dentro dela. E esses conhecimentos não se encontram em livros. Com isso, as nossas crianças e os nossos jovens vão se formando e trabalhando na terra sem ofendê-la. (PATAXÓ et al., 2009, p. 24 apud LEITE, 2013, p. 40).

Dentro do exposto, o currículo da escola começa a ser pensado de acordo com os tempos da vida, a partir do Calendário da Vivência e do Mundo de Vida Pataxó de Muã Mimatxi, que mapeia as atividades das crianças, dos homens e das mulheres da aldeia. Todos os aspectos culturais e de crenças são contabilizados para a elaboração do currículo e

projeto pedagógico voltado à educação indígena. “É a vida que dá rumo à escola”, como nos explicam os professores indígenas pataxós da aldeia Muã Mimatxi:

Entendemos que a nossa escola caminha com a vida e o Calendário caminha com os tempos construídos a partir do conjunto das atividades práticas bem como da explicitação que emergem das trajetórias e vivências, em seus diferentes processos, que acontecem na aldeia Muã Mimatxi. [...] O Calendário é uma iniciativa pedagógica que ajuda em direção à construção de um novo currículo e ele pode facilitar o diálogo intercultural, ou seja, mostrar rotas possíveis de articulação dos conhecimentos tradicionais e com os conhecimentos científicos. Também é um instrumento importante para o uso e manejo do território e da nossa vida através dos tempos. O Calendário vem para fazer nosso manejo de vida junto aos ciclos da natureza em cada tempo. (PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2012, p. 10 apud LEITE, 2013, p. 41).

Além disso, a escola indígena vai sendo delineada de acordo com os projetos sociais de cada comunidade:

Ao pensar em abrir uma escola indígena, temos que pensar e discutir, qual escola que queremos. E qual será o objetivo dessa escola. Abrir uma escola indígena é fácil, difícil é fazê-la funcionar como desejamos e para isso acontecer, temos que ter clareza de qual escola queremos, qual objetivo dessa escola, a comunidade saber qual é o seu papel e qual o papel dessa escola em seu povo. (FIEI, 2008, p. 33, fala de professora Xucuru-Kariri apud LEITE, 2013, p. 43).

A centralidade da nossa educação está na vivência e no nosso mundo de vida que é nossa matriz formadora, onde se encontram ancoradas outras matrizes bases da vida e que fazem parte do nosso ensino-aprendizagem como: a cultura, a religião, a língua, a arte, a nossa história de resistência, a ancestralidade, o nosso entendimento e antropologia da vida, a nossa filosofia, a identidade, a nossa saúde e o nosso direito de organizar, viver, a maneira de ensinar e aprender do nosso povo. (PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI, 2012, p. 9-10 apud LEITE, 2013, p. 43).

Assim, através da participação e do diálogo, os povos indígenas desafiaram a burocracia estatal e criam estratégias para exercer um controle sobre o sistema educativo, revelando que também podem “domesticar” uma instituição distante de sua cultura e transformá-la em um instrumento de sua luta.

Sob essa ótica, as escolas indígenas buscam formas de democratizar o espaço público brasileiro, ampliando seus limites para que possa acolher esses novos cidadãos e cidadãs, que reivindicam seu direito a fazer parte desse espaço, não só com sua presença física, mas também com suas vozes e seus projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição

Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

A formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação escolar indígena. Abandonam-se os pressupostos educacionais que, desde a colônia, tinham características integracionistas, visando à homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação.

Estar em uma escola dentro da aldeia possibilita ao Povo Indígena que suas tradições, hábitos culturais, crenças e ensinamentos possam ser mantidos, reforçando a sua identidade enquanto povo que compõe os grupos étnicos do Brasil. O caminho a ser trilhado deve ser o da valorização e não da sobreposição cultural que se desfaz do legado e cultura indígena.

REFERÊNCIAS

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI),

2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

OLIVEIRA, Emanuelle. *Educação indígena*. Infoescola, 2008. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/educacao-indigena/>. Acesso em: 1 ago. 2018.

PATAXÓ, Kanatyo *et al.* *Diálogos dos saberes: pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2009.

POVO PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. *A pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza*. Coordenação de Lúcia Helena Alvarez Leite. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2013.

PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. *Calendário dos tempos da aldeia Muã Mimatxi*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012.

TCCs do curso EPDS – polo de São Leopoldo

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Alexandra de Castilhos Moojen** e **Karine dos Santos**, tutoras do polo, que os indicaram para publicação.

A comunidade interagindo com a escola

Maria de Lurdes Pinto¹¹²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo debater de que forma as informações fornecidas pela comunidade podem ajudar na formulação de um projeto educacional que facilite o acesso da criança e do adolescente à escola. Um relato de experiência foi feito, considerando como estímulo uma entrevista

112 Cursista do Polo de São Leopoldo.

com uma moradora de uma comunidade carente de São Leopoldo e uma breve descrição da população atendida pela Organização da Sociedade Civil (OSC) Centro Medianeira, situada na mesma cidade.

Palavras-chave: Projeto educacional. Comunidade. Escola.

INTRODUÇÃO

Estudos e reflexões acerca da pobreza e da desigualdade social são frequentes. No campo da educação, alguns teóricos buscam responder de que forma vulnerabilidades socioeconômicas e sociais podem ser superadas para providenciar educação de qualidade às crianças e adolescentes vulneráveis.

No Brasil, embora a educação seja um direito de todos, uma parte da população não possui livre acesso ao desenvolvimento educacional. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069/90), no capítulo “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Desporto e ao Lazer”, a educação produz resultados muito relevantes para o indivíduo que aprende e para a sociedade, a saber: “A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, cap. IV, art. 53, *caput*). Tal benefício da educação, no entanto, não ocorre caso o acesso à escola seja prejudicado.

O direito à educação é responsabilidade do Estado no Brasil. A precariedade na educação, portanto, reflete os problemas sociais e econômicos dos dias atuais no país. Por vezes, o acesso restrito de populações vulneráveis à educação é justificado pela falta de investimentos e re-

passee de verbas para as escolas e demais instituições de ensino públicas (ARROYO, 2013c). Porém, o apoio financeiro sem a participação da comunidade na escola pode ser pouco benéfico. Conhecer a comunidade, saber dos projetos da população, das histórias, das vivências, dos sucessos e fracassos pode aumentar o envolvimento do grupo escolar com os alunos e a união para uma formação melhor. Com isso, ocorrem o fortalecimento dos vínculos e a resolução de situações de vulnerabilidade que rodeiam o ambiente escolar.

A união entre comunidade e escola pode também atribuir sentido ao aprendizado do aluno. Fazer a relação daquilo que se ouve, se vê, se vive torna o trabalho muito mais significativo para ambas as partes, sendo esse movimento de extrema importância para a formação humana. Nessa linha, o educador e docente Arroyo (TV UNDIME, 2013) coloca que a instituição de ensino deve garantir aos alunos a possibilidade de saber-se e aprender-se, “[...] garantir o direito à humanidade”.

Visando a construir meios para uma educação humana, educadores reconhecidos elaboraram teses sobre o caminho para o acesso à educação. Freire (1981), por exemplo, apontava que a participação ativa da comunidade e dos alunos no processo de “busca pela humanidade” seria o caminho para a libertação e o desenvolvimento humano. Com isso, entende-se que é preciso observar as transformações sociais, econômicas e culturais, bem como convidar o povo para participar dos projetos educacionais que beneficiariam o próprio povo.

Ao falar de educação, a população deve fazer parte da reflexão, tamanha a complexidade do assunto. Com a participação da comunidade, é possível formar cidadãos críticos e pensantes, educar para a vida.

Nessa perspectiva, devem-se eliminar as barreiras que existem entre a escola e a população, com o objetivo de formar vínculos e resolver conflitos que impedem a educação de qualidade (ARROYO, 2013c). Tal ideia advém da premissa de que, quando a escola não dialoga, não faz a união entre o ser da comunidade e o saber/fazer, o fracasso escolar ocorre.

Quando escola e comunidade se unem, nós nos deparamos com o desafio de lidar com a diversidade curricular. A escassez de recursos de algumas famílias e as diferenças socioeconômicas entre a comunidade escolar e a população atendida se revelam, acentuando desafios que os muros escolares escondem (ARROYO, 2013). O Dicionário Aurélio traz uma definição útil do conceito de diversidade: qualidade de diversos; variedade (em oposição a identidade); multiplicidade. A variedade/multiplicidade presente na comunidade coloca o desafio de aprender com a diferença, entendendo que a curiosidade sobre a vida em comunidade do aluno pode ser uma fonte ideal de descobertas e aprendizados.

MÉTODO E RESULTADOS

Instituição

“Cuidarão das crianças como da pupila dos seus olhos.”

São Ludovico Pavoni

Todas as informações coletadas para este trabalho foram adquiridas na instituição na qual a autora trabalha. A OSC Centro Medianeira, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, foi fundada em 19 de julho de

1958, por Guerino Roso. Atualmente, atende 280 educandos, com idades entre seis e dezessete anos, com três refeições diárias, atividades socio pedagógicas, oficinas de iniciação profissional e encontros intergeracionais com as famílias. A instituição oferece atividades diversificadas com oficinas monitoradas e dirigidas em salas temáticas. A missão da instituição é “Atuar na defesa e na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, para o exercício da cidadania, fortalecendo valores éticos e familiares” e seus valores são “Ética, Respeito, Fraternidade, Sustentabilidade e Comprometimento.”

Entrevista

A principal ferramenta de análise deste trabalho foi uma entrevista construída em aula e postada no dia 18/12/2017. A entrevista foi realizada com uma moradora do bairro Campina, nas proximidades da OSC Centro Medianeira, onde a autora deste trabalho é contratada como monitora desde o ano de 2015. Os netos da entrevistada são atendidos na OSC Centro Medianeira. Para não expor a entrevistada, seu nome não será citado. Ao invés disso, ela será identificada como Maria.

Dona Maria, com 58 anos de idade, é casada, mãe de dois filhos e uma filha. Atualmente, residem em sua casa sete pessoas; dentre estas, três netos, filhos da filha de Dona Maria. A filha não reside mais com Dona Maria e deixou os três filhos para os avós criarem. Os três netos, um menino de nove anos e duas meninas, de seis e dez anos, são responsabilidade da avó.

A menina de dez anos possui um tipo de deficiência, pois nasceu prematura e os médicos diagnosticaram que somente uma parte do cérebro da menina é ativa. Com isso, Dona Maria tem muitas dificuldades para lidar com a criança, porque requer atenção e cuidados especiais. Esse cuidado se estende nos espaços que a criança frequenta: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luís Álvaro Nunes (conhecida como “Alvinho”) e a OSC Centro Medianeira.

No momento, a menina está apresentando muita resistência para frequentar a escola. Ela alega que sofre muito *bullying* por parte dos colegas. Dona Maria reclamou também que tem muito gasto com medicamentos para o esposo, que esteve dez anos em uma cama, pois sofreu vários AVCs e sofre de muitos problemas cardíacos. No decorrer do ano de 2017, fez uma cirurgia e agora se encontra melhor do que estava.

Quando questionada sobre sua renda e sobre a ocupação da família, Dona Maria falou que sobrevivem da reciclagem e que as condições financeiras se tornaram mais precárias nos últimos anos. Três enchentes ocorreram no bairro nos últimos anos e Dona Maria e sua família perderam tudo o que tinham dentro de casa em cada um desses eventos.

Atualmente, seus dois filhos saem para fazer a coleta de materiais recicláveis (latinha, garrafas PET, papelão, dentre outros). O material recolhido é levado para a casa de Dona Maria, onde a mesma separa cada um deles para ser vendido e então conseguir seu sustento e o da sua família.

Pesquisa socioantropológica

Visando a aumentar o conhecimento sobre a comunidade que frequenta a OSC Centro Medianeira, uma pesquisa socioantropológica, realizada em maio deste ano pela autora deste trabalho, também será apresentada. A pesquisa tinha como objetivo identificar o perfil dos alunos que frequentam a instituição, considerando relações familiares e situações que aparecem com frequência na OSC Centro Medianeira. A troca de experiências também foi instrumento dessa pesquisa.

Foram entrevistados quinze educandos no total, com idades entre doze e dezessete anos. O questionário foi organizado com cinco questões objetivas e o educando marcou apenas uma resposta para cada pergunta. Os estudantes responderam informações sobre idade e sexo para identificação e foram instruídos a não revelar seu nome.

Cada questão foi explicada e comentada previamente pela educadora. Isso possibilitou que cada um respondesse de forma clara e tranquila. Das perguntas feitas no questionário, os educandos refletiram sobre situações importantes para o convívio familiar e social, o diálogo nesses espaços, resolução de conflitos e acesso aos serviços de atendimento a situações de vulnerabilidade social.

Das perguntas feitas no questionário, os educandos refletiram sobre questões importantes para o convívio familiar e social, o diálogo nesses espaços, resoluções de conflitos e acesso aos serviços de atendimento a situação de vulnerabilidade social. A Tabela 1 mostra o principal resultado da aplicação do questionário, respondido por 10 meninas e 5 meninos atendidos na oficina de embelezamento.

Tabela 1

Questionário socioantropológico para avaliação do perfil dos adolescentes.

1) Componentes da rede familiar	Pai, mãe e irmãos	Padrasto, mãe e irmãos	Pai, madrasta e irmãos	Outros	---
Configuração familiar	4	3	1	7	---

2) Busca de suporte em casos de conflito**	Família	Instituições de ajuda	Já utilizou instituições de ajuda	---	---
Sim	8	8	5	---	---
Não	7	5	9	---	---

3) Busca de informações em situações de vulnerabilidade social**	TV	Internet	Jornais e revistas	Amigos	Outros
Busca de informações	4	9	---	2	---

** Os estudantes podiam preencher mais de uma opção.

Percebeu-se, através de suas respostas, que a grande maioria dos alunos respondentes está inserida em uma configuração familiar diferente do modelo tradicional: mãe, pai e filhos. Para alguns dos entrevistados, esse ambiente de convívio possibilita o diálogo em casos de conflito. No entanto, muitos buscariam instituições como o Conselho Tutelar em caso de conflito. No que se refere aos serviços de proteção no caso de vulnerabilidade social das crianças e adolescentes, a maioria dos educandos reportou que buscariam informações nas redes sociais em caso de necessidade.

Ao longo da aplicação do questionário se descobriu que alguns dos estudantes desconhecem os serviços de auxílio para problemas de agressão ou não fazem uso destes por medo das consequências familiares que podem surgir, por exemplo. Uma das principais intenções de fazer o questionário foi justamente para verificar se há casos de extrema vulnerabilidade social e se os alunos possuem algum tipo de auxílio nestes casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social possibilitou o estudo de fatores importantes para pensar a educação de crianças em situação de vulnerabilidade. Uma via de entendimento das necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social é por meio do acesso à comunidade e do entendimento do contexto de convivência das crianças. Não havendo um discurso alinhado entre comunidade e agentes escolares, com falas únicas e coerentes, os conflitos por conta das di-

ferências podem surgir, dando margem para o fracasso escolar. Uma maneira de entender como isso acontece na prática é estar inserido no contexto dessas famílias, dessas crianças e adolescentes, numa tentativa de encontrar possíveis alternativas de sucesso para elas (SANTOS, 2010).

Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade são, por vezes, classificados como culpados por sua pobreza. Direitos básicos são negligenciados à população pobre, impedindo o acesso à cultura e educação (ARROYO, 2013c). As leis que norteiam a educação são inúmeras, a começar pela Constituição Federal, que traz a educação como um direito de todos. Em seguida, a LDB sinaliza para que sejam cumpridas essas formalidades (CASTRIANI, 2013). É preciso avaliar constantemente a prática educativa e a forma como os gestores da educação procedem em suas ações “a fim de criar novas possibilidades de aprendizagem” (CASTRIANI, 2013) e possibilitar às crianças o acesso aos direitos humanos.

Uma alternativa para resolver as divergências sociais entre comunidade e escola é registrar e utilizar as práticas que apresentam resultados positivos na população brasileira. Um caminho possível para possibilitar a união das diversidades é investir na qualificação profissional dos professores e tratar o tema como de extrema importância para a formação humana (ARROYO, 2013c).

É realmente difícil trabalhar com a diversidade em sala de aula ou oficinas de iniciação profissionais, já que os sujeitos envolvidos possuem vivências diferenciadas. Para acolher e valorizar a diversidade, esse espaço deve ser de convivência e socialização para a comunidade tam-

bém. Portanto, é importante conhecer a comunidade para conhecer as necessidades da população e os meios pelos quais o ensino poderá fazer sentido para a criança ou adolescente. Tal medida poderá, em algum nível, diminuir o fracasso escolar.

Na OSC Medianeira, por exemplo, o envolvimento dos educandos e dos familiares com a escola está deixando a instituição mais aberta à comunidade. Muitas vezes os alunos atendidos na OSC abandonam a instituição, o que poderia ser entendido como desinteresse em uma compreensão rasa de educação. No entanto, quando olhamos para a comunidade podemos entender quais limitações levam alguns alunos a não aderirem aos programas oferecidos pela OSC. A pobreza dificulta não só o acesso à instituição como também coloca outras prioridades na vida da criança, prioridades que tomam frente à educação, como: trabalhar para comer, ajudar os pais em casa, cuidar dos irmãos etc. Tais prioridades esclarecem as vulnerabilidades sociais, destacam a negligência do país com os direitos humanos e justificam a ausência da criança/adolescente na escola.

Os dados apresentados neste trabalho, tanto a entrevista quanto o questionário, demonstram que a pobreza e a desigualdade social interferem consideravelmente na necessidade da criança de ir à escola. Conflitos na família e problemas na acessibilidade de recursos básicos para a sobrevivência dificultam a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social. No futuro, é esperado que sejam arrançadas maneiras de tornar a escola um espaço de acolhimento e crescimento social e profissional para todas as crianças, independente de questões como a pobreza e desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. cap. 1. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

CASTRIANI, Miguel de Jesus. *Fundamentos de antropologia e educação*. São Paulo: FAEL, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

SANTOS, Josiane Gonçalves. *Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem*. São Paulo: FAEL, 2010.

TV UNDIME. 14º Fórum – Miguel Arroyo – O DME e a gestão do direito à educação e ao conhecimento. 20/10/2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://undime.org.br/tv/14o-forum--o-dme-e-a-gestao-do-direito-a-educacao-e-ao-conhecimento/controller/Tv/action/index/module/portal/page/2>. Acesso em: 10 jul. 2018.

A Educação em Direitos Humanos como forma de ampliar a compreensão desses direitos e reduzir a desigualdade social

Cármén Letice Guimarães Simon¹¹³

Giani Fernanda Möller Schuch¹¹⁴

113 Cursista do Polo de São Leopoldo.

114 Cursista do Polo de São Leopoldo.

RESUMO

O presente escrito tem como temática a educação enquanto parte dos direitos humanos, para que assim possa se reduzir a desigualdade social existente. Sendo assim, objetivamos durante este texto explanar alguns pontos que consideramos importantes para desmistificar muito do que se entende comumente por direitos humanos, bem como salientar a importância de abordar corretamente o tema para que o mesmo não tenha seu significado desfigurado por abordagens incorretas e/ou mal elaboradas, mas sim seja disseminado de forma correta e íntegra. Acreditamos que a melhor forma de isso ocorrer é através da Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Resolução nº 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, adotada pela ONU, é o documento que serve de referência para a cidadania e para evitar que as barbáries ocorridas na guerra pudessem retornar a acontecer. O Brasil é um dos 46 países-membros do Conselho dos Direitos Humanos e signatários deste documento.

A discussão da temática dos direitos humanos vem aumentando no Brasil desde as décadas de 1960 e 1970, principalmente em razão da violência sexual e política vivenciada nestas épocas.

A Educação em Direitos Humanos nasce com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a necessidade de tornar objetos de formação os direitos declarados nesse documento. Porém, foi a Conferência Mundial de Direitos Humanos em 1993 que publicou a importância da inserção do tema nos programas educacionais. Outro documento norteador para as questões da Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi promulgado em 2003 e institucionalizado em 2007 e elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A educação é um direito humano essencial que ocorre principalmente nas instituições de ensino de todas as esferas da educação. Essa condição faz com que o governo brasileiro assuma o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos.

Infelizmente, a transposição do que está escrito para a prática, no Brasil, em diversas áreas, ainda está muito precária, principalmente quando o assunto é Educação e Direitos Humanos. A educação voltada aos direitos humanos deveria estar presente em todas as discussões dentro e fora das instituições de ensino. Também deveriam ser tratadas com naturalidade e de forma global e não somente por meio de ONGs ou outras instituições que acabam sendo as únicas executoras da temática na escola, exercendo o papel de disseminadores da cultura dos direitos humanos.

OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Os direitos humanos nasceram após uma conferência com vários países-membros da Organização das Nações Unidas, criada após a Segunda Guerra Mundial, com a justificativa de trazer a paz para o mundo. Tais países que estavam amargando as inúmeras perdas de pessoas em batalha e diversas violações a direitos individuais cometidos por governos fascistas reuniram-se em conferências e o resultado foi a constituição da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que teve o objetivo de garantir a proteção aos direitos básicos dos indivíduos.

Trata-se de um conjunto de ações voltadas a assegurar o respeito e a dignidade de todos os seres humanos, contrariando a arbitrariedade dos governos e das elites dominantes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende que os direitos de todos os seres humanos, independente das suas características ou situação em que se encontram, devem ser respeitados. Embora não seja mais novidade, esse assunto gera discussões controversas em muitos lugares, pois, embora seja uma premissa inquestionável positivamente, perpassa divergências morais, culturais, étnicas, políticas etc.

A instauração do Regime Militar no Brasil, entre 1964 e 1985, fez com que a população respondesse com vários movimentos organizados em defesa dos direitos humanos que exerceram forte influência no campo da educação e direitos humanos.

O Brasil tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, com a perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação tem fundamental importância para assegurar esses direitos:

[...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, esforce-se, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, preâmbulo).

A escola é, ou deveria ser, um espaço democrático de discussões, aprendizagens e ensinamentos. As aprendizagens envolvidas na escola devem ultrapassar os conhecimentos técnicos e pedagógicos e permear os conhecimentos de si, do outro, dos direitos e deveres de si e de todos os envolvidos no processo, de forma a possibilitar aos envolvidos que se tornem sujeitos no processo de aprendizagem, bem como cidadãos críticos e participativos.

Conforme Costa (2008, p. 46), “a Educação em Direitos Humanos deve estar pautada nos valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, visando à formação de uma cultura que priorize a igualdade entre todas as pessoas e, ao mesmo tempo, a tolerância à diversidade”.

Ao tratar de um assunto tão caro quanto a Educação em Direitos Humanos, pode-se citar o documentário *Um caminho para a dignidade: o poder da educação em direitos humanos* (Título original: *A path to dignity: the power of human rights education*), que relata que esse movimento começa lentamente com as crianças. O documentário refere a possibilidade da educação dos pequenos tornar possível a criação de momentos de discussão em diferentes espaços, tanto nos que precisam somente de uma ampliação como naqueles onde seria improvável que ocorressem minimamente de outra forma. A abordagem desse assunto com as crianças e jovens certamente faz com que eles atuem como multiplicadores dessa temática tão carente de explanações públicas coerentes e realmente instrutivas acerca do assunto.

Para que uma escola seja um espaço de multiplicação e debates de qualidade sobre os direitos humanos, é necessário que esta mesma escola se constitua como formadora de indivíduos com consciência de que são sujeitos com direitos e deveres, dentro e fora desta instituição. Essa questão poderá ser vista como inadequada em algumas instituições e por algumas pessoas, já que a escola é considerada historicamente por alguns como um espaço de reprodução da limitação dos direitos dos sujeitos.

Assim, a primeira a passar por profundas modificações é, sem dúvida, a escola. Diante disso, consideramos importante ressaltar que:

A Educação em Direitos Humanos não é mera teoria com conteúdo que as pessoas memorizam e depois esquecem. Ao contrário, faz parte de uma construção coletiva que deve possibilitar a atuação coerente entre conteúdo e prática, já que os primeiros estão baseados em princípios e valores. (COSTA, 2008, p. 48).

De um modo geral e mais amplo, o entendimento que se tem publicamente sobre os direitos humanos são os apurados nas notícias reproduzidas pelos meios de comunicação (observa-se aqui que a mídia deve exercer a função de intermediadora e estimuladora de assuntos relevantes para sociedade), na indignação pública e em algumas interpretações da população cuja compreensão do assunto está um tanto deturpada, alterada por questões que acabaram sendo associadas equivocadamente aos direitos humanos. A forma como em muitos casos é posta pela imprensa e por alguns representantes político-partidários a faz parecer mesmo que somente alguns privilegiados podem/devem ter acesso a esses direitos (ou que o desrespeito acomete somente a esses). Essa compreensão fragilizada de um tema tão caro faz com que haja muita resistência na aceitação de algo deveras básico, mas isso se dá significativamente pela forma como o assunto é apresentado à população.

A importância da discussão desses assuntos em espaços de educação como a escola, sob a orientação de profissionais que conheçam os direitos humanos e sua importância na sociedade, sustentaria a definição e os objetivos concretos das ações dos direitos humanos e acabaria com a falácia que pessoas sem conhecimento e as mídias insistem em divulgar.

Atualmente, na maioria das escolas, o assunto é apresentado e trabalhado por meio de projetos educacionais, provenientes de professores que pautam o assunto com superficialidade e dedicam pouco tempo para a temática, ou por projetos educacionais oriundos de outros órgãos ligados à educação que acabam tendo um objetivo direcionado, que, logo após ser atingido, encerra suas atividades junto ao grupo. Em síntese, na maioria das escolas a temática direitos humanos não é trabalhada pelo desconhecimento, despreparo ou desinteresse dos ministrantes. Essas considerações são realizadas pelo resultado do conhecimento que a população em geral demonstra ter no assunto.

Estratégias pedagógicas para se aperfeiçoar a ótica da real intenção e importância dos direitos humanos poderiam e deveriam ser executadas na sala de aula e fora dela, em todos os dias de um ano letivo, em todas as disciplinas. Essa *performance* faz parte do discurso da educação em formar sujeitos críticos e capazes de transformar a sociedade que os cerca, conscientes do papel social e moral que exercem nesta sociedade. Para tanto, as atividades deveriam ser baseadas no diálogo entre todos os segmentos da escola.

Como princípio básico e norteador da sociedade, o respeito aos direitos humanos como um todo é extremamente importante e, se alcançado, não haveria necessidade de tantas outras individualidades (gênero, orientação sexual, credo etc.), pois, de forma ampla, almejaria o respeito a esses direitos básicos e fundamentais sem a necessidade de permear todas essas especificidades: por si só já abarcaria todas as diversidades. Haveria respeito amplo, sem ênfase em situações específicas, mas sim a todo ser humano fraternalmente e ao ambiente em

que vive. Considerando-se o direito, se amplamente difundido como um todo, e não subdividido em tantas especificidades onde acaba por ser em algumas situações enfraquecido (as disputas midiáticas e político-partidárias de certa forma contribuem para isso), passa-se a ideia de que podem ser individualizados, uma especificidade sobrepondo-se à outra, algo que não deve ser viabilizado, pois a conquista do Direito não pode ser dividida. É preciso ser acessada integralmente, e não por um outro grupo, com essa ou aquela ressalva, por serem direitos indissociáveis devem ser conquistados como um todo. É inegável que o desrespeito aos direitos fundamentais não é algo que atinge apenas grupos específicos, mas sim a todos, em maior ou menor grau. As desigualdades sociais tão pungentes demonstram isso.

A superação das violações dos direitos humanos demandará muitas medidas, mas conjecturamos que o conhecimento da totalidade do tema é uma das melhores formas, principalmente para desmistificar muitas das percepções errôneas que observamos costumeiramente nas manifestações de alguns indivíduos, tanto nas de alguns defensores quanto nas de críticos. Mais uma vez, cremos que o caminho para isso é o conhecimento dos direitos, por todos e para todos, sem distinção de credo, cor, gênero, orientação sexual, poder aquisitivo etc. Ressalta-se que pensamos que direcionar/enaltecer esses direitos a grupos específicos talvez não contribua para esclarecer, pois muitas dessas distinções acabam por criar resistência na compreensão e, conseqüentemente, na ampliação da prática dos direitos, bem como no interesse de conhecê-los e compreendê-los. Pensamos ser um exemplo das situações onde dividir acaba por enfraquecer. Por isso, salientamos que essa educação

tem que ser difundida de forma ampla. É inegável que há grupos mais propensos a terem seus direitos desrespeitados, mas é preciso haver garantia do respeito ao direito de todos, sem singularidades, caso contrário continuaremos com violações e resistências ao cumprimento dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, retomando a ideia central, consideramos ser a escola o melhor local para multiplicação desse conhecimento, que, através dos professores, funcionários, das crianças e da comunidade escolar alcançará muitos outros locais e públicos. Outrossim, presumimos que uma formação inicial para servidores públicos também contribuiria significativamente no processo de Educação em Direitos Humanos, pois haveria ainda mais multiplicadores desse conhecimento e dessa prática, vide exemplo australiano relatado no documentário *Um caminho para a dignidade*.

Pressupomos que promover o conhecimento em direitos humanos através da educação não deve estar restrito à educação escolar, embora acreditemos que atrelar esses ensinamentos à prática nas escolas seja a forma mais eficaz de oportunizar o conhecimento com qualidade e de forma ampla e capaz de ser multiplicado. Entretanto, esses Direitos são tão fundamentais que deveriam ser amplamente difundidos nas mais variadas formas e em todos os meios possíveis, para que com o tempo fossem realmente compreendidos em sua totalidade. Ressaltamos a importância da experiência na Austrália, onde esse assunto é considerado

tão significativo que faz parte da formação inicial dos servidores na área de segurança pública. Cremos que estender essa formação a todos os servidores públicos já seria um bom início para uma melhor compreensão dos direitos humanos em nosso país. Trazemos aqui mais uma frase constante no relato de outro depoente no vídeo: “...há tantas coisas que eu não sei...”; sim, há tantas coisas que não sabemos e que continuaremos sem saber se não tivermos a oportunidade de aprender. Esse tema não é diferente, mas, pela abrangência e importância que possui, deveria ser mais debatido – não de forma fragmentada, tendenciosa, deturpada, mas – de forma ampla, íntegra, justa e coerente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e direitos humanos*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 104 p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

UM CAMINHO para a dignidade: o poder da educação em direitos humanos. Documentário. Título original: A path to dignity: the power of human rights education. Direção: Ellen Bruno. Produção: Human Rights Education Associates (HREA); Soka Gakkai International (SGI); Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). 2011. 28 min. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/_khZ6PhWhfw. Acesso em: 8 jul. 2018.

A inclusão das famílias no cadastro único no município de São Leopoldo

Taís Regina Danzmann Trisch¹¹⁵

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo mostrar a importância do Programa Bolsa Família e a forma de inclusão das famílias pobres e extremamente pobres no Cadastro Único no município de São Leopoldo, com base em dados do Programa no município e em um breve histórico do seu processo de descentralização.

¹¹⁵ Cursista do Polo de São Leopoldo.

Palavras-chave: Inclusão. Famílias. Município. Cadastro Único.

INTRODUÇÃO

A sociedade como um todo vive um momento em que as desigualdades sociais crescem de maneira acelerada. Na permanente relação contraditória entre capital e trabalho, o fenômeno da globalização, juntamente com o avanço tecnológico, ao mesmo tempo em que viabiliza a produção de riquezas, que se concentra nas mãos de poucos, acentua a pobreza da maioria da população que vive à margem desse processo. Conforme Iamamoto (2012, p. 24), desigualdades sociais sempre existiram e existirão; o que se pode fazer é minimizar as manifestações extremas da pauperização.

O PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA BOLSA FAMÍLIA

À medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas e necessidades básicas de amparo e de socialização aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade. A vida familiar, para ser efetiva e eficaz, depende dessas condições para a sua sustentação e manutenção de seus vínculos.

Desse modo, a família que se encontra em situação de risco ou vulnerabilidade social não pode ser culpabilizada por tal condição ou privada de ser inserida em programas sociais mediante os quais o Estado exerce sua responsabilidade de atenção, tendo em vista as políticas sociais públicas como direito do cidadão.

Subentende-se que o Estado tem o dever de garantir condições mínimas de renda, emprego, segurança e serviços de qualidade, para que haja sustentação e emancipação das famílias. Contudo, ocorre um desencadeamento de situações como migração, desemprego e ausência de serviços de atendimento público, ocasionando fontes geradoras de problemas irreparáveis no âmbito familiar.

O Brasil constitui um país de elevados índices de desigualdade de renda e pobreza, os quais ainda continuam se elevando. Essa culminante concentração de renda e pobreza se estabelece em problema também na esfera social, pois a alta desigualdade está relacionada com a pobreza e a riqueza concentrada nas mãos de poucos, além de existir uma relação negativa entre desigualdade e crescimento econômico.

uma renda muito concentrada aumenta a insatisfação social, que por sua vez eleva a instabilidade na política, criando incerteza político-econômica, ocasionando, por fim uma diminuição do nível do investimento e crescimento da economia. Dessa forma, torna-se importante amenizar essas disparidades de rendimento, onde, no período de pós-estabilização econômica, essas questões se inseriram na agenda da política pública brasileira com a criação de vários programas, destacando-se, entre eles, o Bolsa Família. (ALVAREZ apud CAVALCANTI; COSTA; SILVA, 2012, p. 2).

O Programa Bolsa Família, criado pelo Governo Federal pela Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto no 5.290, de 17 de setembro de 2004, foi instituído no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva através da Medida Provisória nº 132, em 20 de outubro de 2003. O que existia antes eram vários programas de transferência de renda, que foram unificados e tiveram o nome alterado para Bolsa Família.

O Programa tem por finalidade a união dos processos de gestão e execução das ações de transferência de renda. É destinado a estimular a emancipação das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, de modo a articular as políticas sociais para a diminuição da pobreza e da desigualdade social. Além de garantir às famílias carentes (baixa renda) renda para suas necessidades básicas, o programa ainda incentiva as famílias aos serviços públicos de educação, saúde, como forma de melhorar e criar condições para sua emancipação.

Essa unificação dos procedimentos de transferência de renda diz respeito à fusão de outros programas, lançados e reformulados no governo de Fernando Henrique Cardoso, como o Bolsa Alimentação, Programa Bolsa Escola, Vale Gás, dentre outros.

O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda que beneficia diretamente as famílias pobres e extremamente pobres em todo o país, que vincula o recebimento do auxílio financeiro ao cumprimento das condicionalidades a que as famílias beneficiárias do programa estão sujeitas.

A seleção das famílias a serem beneficiadas pelo programa ocorre através do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), que constitui um banco de dados idealizado no governo Fernando Henrique Cardoso com o propósito de unificar as informações sobre as famílias que têm renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos, além de ser um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda.

O CadÚnico foi implantado pelo Decreto no 3.877, de 24 de julho de 2001, para a identificação das famílias mais pobres do Brasil, sendo que suas informações “podem também ser utilizadas pelos governos estaduais e municipais para obter o diagnóstico socioeconômico das famílias cadastradas, possibilitando o desenvolvimento de políticas sociais locais” para melhorar a vida dessas famílias.¹¹⁶

Os responsáveis por cadastrar, digitar, transmitir, transferir, manter e atualizar a base de dados no cadastro único são as prefeituras municipais, além de acompanhar as condições do benefício, proferir e promover ações complementares destinadas ao desenvolvimento autônomo e sustentado das famílias em situação de vulnerabilidade social do município. Sendo o cadastramento de responsabilidade das prefeituras municipais, cabe à sociedade civil a tarefa de controlar as políticas através de conselhos ou comitê instalado pelo poder público municipal.

A maior debilidade do Bolsa Família, sob a ótica dos direitos humanos, ocorre pelo fato de o Programa não ser baseado na concepção de direito. Ainda segundo Zimmermann (2006):

116 Disponível em: <http://www.sedhast.ms.gov.br/pbf-e-cadunico/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

O Bolsa Família não garante acesso irrestrito ao benefício, já que existe uma limitação da quantidade de famílias a serem beneficiadas em cada município. Essa limitação ocorre como, como já se afirmou, porque a cada município designa-se um número máximo de famílias a serem contempladas pelo benefício. A partir do momento em que essa quota é preenchida, fica “impossibilitada” a inserção de novas famílias, mesmo que sejam extremamente vulneráveis e, portanto, portadoras desse direito. Em virtude disso, o Bolsa Família não é concebido com base na concepção de garantir o benefício a todos que dele necessitam. Adota, ao contrário uma seletividade por vezes excludente. A consequência dessa concepção é que famílias e pessoas pobres acabam não sendo incluídas no Programa, mesmo que sejam miseráveis e tenham necessidades urgentes de serem beneficiadas. (ZIMMERMANN, 2006, p. 5).

Podemos perceber que, pelo ponto de vista dos direitos humanos, o Programa Bolsa Família deveria se tornar um direito, mas infelizmente nem todos reconhecem o programa, que é criticado por uma parcela da população, por falta de conhecimento do programa, ou por influência da própria mídia. Assim, a ideia de que uma parcela da população está recebendo numerário é comumente classificada como esmola ou assistencialismo, tendo como suposta consequência uma acomodação dos beneficiários em relação ao trabalho, o chamado “efeito-preguiça”. Além disso, a reiterada divulgação de casos de pessoas que não fariam jus ao benefício, até mesmo a inclusão fraudulenta, com certeza contribui para sedimentar essas rejeições.

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO

O Programa Bolsa Família, no município de São Leopoldo, beneficiou uma cobertura de 80,5% da estimativa de famílias pobres. A população total do município é de 229.678 habitantes e há um total de 17.222 famílias inscritas no Cadastro Único em maio de 2018, dentre as quais:

- 6.479 com renda *per capita* familiar de até R\$ 85,00;
- 2.489 com renda *per capita* familiar entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00;
- 4.897 com renda *per capita* familiar entre R\$ 170,01 e meio salário mínimo;
- 3.357 com renda *per capita* acima de meio salário mínimo.

O Programa Bolsa Família beneficiou, no mês de junho de 2018, 7.113 famílias. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 169,85 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 1.208.124,00 no mês. Essas informações foram retiradas do MDS – Relatório de informações sociais.

No município, o atendimento das famílias para sua inclusão no Cadastro Único ocorre de forma descentralizada nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

É importante salientar que o CRAS é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). É o lugar que possibilita, em geral, o primeiro acesso das famílias aos direitos socioassistenciais e, portanto, à proteção social.

Assim, o município de São Leopoldo contém ao todo cinco CRAS, divididos por regiões, sendo eles: Leste, Oeste, Centro, Nordeste e Norte. Cada CRAS conta com dois entrevistadores sociais e dois junto com a gestão do Programa, no Setor do Cadastro Único, localizado na Secretaria de Desenvolvimento Social.

Mas nem sempre ocorreu dessa forma, pois somente a partir da Portaria GM/MDS nº 246, de 20 de maio de 2005, a participação dos municípios na gestão do Programa Bolsa Família foi regulamentada. A partir dessa adesão à gestão descentralizada, os municípios passaram a dispor de recursos financeiros para apoio a gestão do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único.

Ainda em 2005, o governo federal estipulou prazos e concedeu recursos financeiros para atualização cadastral (cadastros mais completos, com documentos e informações). Como a demanda foi muito grande e não havia recursos materiais e humanos suficientes para enviar os dados, no final de 2005 e início de 2006, foi contratada uma cooperativa para digitação dos cadastros.

Em 2006, as entrevistas de atendimentos do Cadastro Único passaram a ser agendadas, passando o setor por uma reestruturação, com reuniões periódicas de equipe. Construíram um planejamento e se prepararam para descentralização, reconfigurando a distribuição de tarefas para dar conta não só dos atendimentos, mas também da gestão dos benefícios; reorganizaram também o arquivo (formulários das entrevistas) de forma mais adequada de acordo com a dinâmica do trabalho, o qual permanece até hoje centralizado no setor do Cadastro Único. Para dar conta dessa descentralização, foram contratados estagiários de ensino

superior para realizar as entrevistas, pois o gestor da época acreditava que desse modo haveria maior qualidade nas entrevistas. Destaca-se que não existiam os cinco CRAS no município naquele momento.

Ainda, de acordo com o relatório encontrado no arquivo do setor do Cadastro Único, recebiam o Bolsa Família 36,8% do total da estimativa das famílias pobres do município, totalizando 7.718 famílias beneficiárias, sendo repassados para o município, naquela época, mensalmente R\$ 459.262,00, num valor médio de R\$ 59,51 por família. Percebe-se que a quantidade de beneficiários era maior que atualmente, apesar de os registros não informarem o mês em que os dados foram registrados. Isso se deve às listas de averiguação, que não existiam na época.

Em 2010, o atual gestor do Cadastro Único começou seu trabalho como gestor, período em que os entrevistadores passaram a fazer os atendimentos diretos nos CRAS, ainda em forma de agendamento, mas fixos nos CRAS. Nessa época, os entrevistadores eram contratados por meio de contrato temporário com duração de um ano, renovável para mais um, sendo as entrevistas realizadas somente de forma *off-line*, ficando uma equipe no Setor do Cadastro Único para a digitação dos formulários preenchidos através das entrevistas com as famílias para o sistema.

Somente em 2014 os entrevistadores passaram a realizar as entrevistas de forma *on-line*, pela qual as informações das famílias são passadas direto para o sistema durante as entrevistas. Todavia, o CRAS Oeste permanece realizando atendimento de forma manual devido à falta de Internet na região e às dificuldades de regularizar a situação da mesma.

Hoje, como já citado, o município conta com dois entrevistadores em cada CRAS. Os atendimentos do setor do Cadastro Único nos CRAS estão passando por uma padronização: são realizados de forma agendada com distribuição de 28 fichas semanalmente. Essa mudança se deu na tentativa de atender as famílias com prazo mais curto entre o agendamento e o atendimento, pois, com o formato de agendamento aberto, ocorriam marcações em um mês e o atendimento as famílias no próximo mês, ocasionando o não comparecimento das famílias para as entrevistas, por esquecimento ou marcações de outros compromissos. Além disso, agravava as situações das famílias que precisavam da atualização do seu cadastro para a manutenção do benefício, sendo este o único sustento de muitas famílias. A forma de contratação segue a mesma, através de contrato temporário. Essa padronização ocorre desde maio deste ano no CRAS Norte, onde atuo como entrevistadora social.

Além das condicionalidades que as famílias têm de realizar para manter seus benefícios, o governo lança listas anualmente contendo as famílias que estão em procedimento de Atualização Cadastral de 2018, o que inclui os processos de Averiguação e Revisão Cadastral. Para parte das famílias em Averiguação Cadastral, são previstos cancelamentos do Programa Bolsa Família e da Tarifa Social de Energia Elétrica, entre outros programas.

Ao todo, no município foram 4.300 famílias que caíram em averiguação e 1.148 somente na região de abrangência do CRAS Norte. Muitas famílias procuram diariamente o setor do Cadastro no CRAS para

saber o motivo da repercussão em seu benefício, já que são informadas através de extrato bancário ou cartas em suas residências quando o benefício já recebeu algum tipo de repercussão.

Isso acaba afetando as famílias, pois elas desconhecem que existe a regra de permanência no programa: famílias que recebem o benefício e conseguem um trabalho formal ou informal mediante o qual a renda fica acima do permitido para receber do programa, ao atualizarem essa informação junto ao setor do cadastro elas têm o direito de permanecer no programa por mais dois anos, desde que a renda total da família não passe meio salário mínimo. Por medo de perder o benefício e por desconhecerem essa regra, acabam não informando a renda e caindo nas listas de averiguação.

Para finalizar, o formato de atendimento descentralizado facilita o acesso das famílias ao Cadastro Único, pois este está localizado dentro do território, qualificando assim o atendimento aos usuários e proporcionando melhor acolhida através do trabalho articulado com o CRAS, ao qual a população tem direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse período do curso nos fez refletir sobre o cotidiano do nosso trabalho e sobre a inclusão das famílias no Cadastro Único. No município, há algumas falhas em sua execução, como a falta de um profissional Assistente Social no setor do Cadastro Único. Além disso, os entrevistados serem contratados também prejudica o serviço, pois a cada dois anos o quadro se renova, e as famílias são as maiores prejudicadas.

Apesar de avanços, há muitos retrocessos nos últimos anos. O congelamento e a frequente queda dos recursos por parte da esfera estadual e federal afetam os municípios, que ficam sem recursos para realização de concurso público e nem mesmo processo seletivo para a contratação de pessoal. Isso sobrecarrega hoje os profissionais atuantes nos CRAS. Há ainda a falta de infraestrutura para o adequado atendimento aos usuários do serviço, bem como falta de acessibilidade, num espaço de defesa de direitos, de inclusão das famílias aos diversos programas sociais do Governo através do Cadastro Único.

Assim, o Programa de Transferência de Renda vem se consolidando como um dos mecanismos de proteção social brasileiro. Como vimos, o Cadastro Único tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, aumentando cada vez mais o acesso das famílias. Apesar de percebermos que em 2006 mais famílias eram beneficiadas no Programa Bolsa Família, o número de cadastradas era menor e a possibilidade de acesso em outros programas ligado ao cadastro também.

Sendo assim, é possível identificar efeitos positivos para as famílias que recebem do programa, com o alívio da pobreza e o sentimento de estabilidade que o acréscimo de uma renda extra, a única em muitos casos, e “certa” todo mês traz para a família.

Mas o que impede a ampliação de programas sociais é a visão moralista sobre a pobreza, que persiste em nossa sociedade. Como visto no começo do curso: enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzi-la a uma questão moral, à falta de valores, a mentalidades primitivas em relação ao trabalho. Com base nessa visão, os(as) pobres estariam desempregados(as) porque se-

riam indolentes. É principalmente dessa forma que esses sujeitos têm sido pensados em nossa cultura social: responsáveis por sua pobreza e desemprego, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Bolsa Família e Cadastro Único em seu município*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. *Cadastro Único*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Relatório de informações sociais*. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Riv3/geral/index.php>. Acesso em: 1 jul. 2018.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. *Revista de economia contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-98482013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. *Sur – Revista internacional de direitos humanos*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 144-159, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452006000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 1 jul. 2018.

As cooperativas escolares na educação

Janaina Ideli Rigon¹¹⁷

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar a observação e a pesquisa realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Restinga Sêca, estado do Rio Grande do Sul. Apresenta como abordagem a educação e a realidade de uma cooperativa escolar, a qual é administrada por crianças e adolescentes, alunos estes que frequentam

117 Graduação em Pedagogia, Especialização em Ensino Religioso, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail da autora: janainarigon@hotmail.com.

o ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Este trabalho é a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

Palavras-chave: Cooperativas escolares. Educação. Aluno.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social e é um relato de experiência vivenciada e realizada pela professora e autora deste documento.

A observação tem sua base no módulo de estudos do Curso *Espaços educativos e tempos de reprodução e resistências da pobreza*, trazendo uma análise de uma escola municipal periférica localizada no município de Restinga Sêca/RS, a qual implantou uma cooperativa escolar que é administrada pelos alunos de sexto a nono ano, alguns dos quais são beneficiários do Programa Bolsa Família.

Nesse contexto, este documento apresenta a concretização de direitos que são garantidos por lei, como o da Educação para todos. Assim sendo, corrobora o pensamento de que somente por meio de uma educação de qualidade poderão ser oportunizadas novas formas de acesso a uma vida digna às crianças e aos adolescentes que vivem na pobreza.

A ESCOLA COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Educação, infância e juventude

Na luta pela melhoria da qualidade da educação, as desigualdades sociais vivenciadas no ambiente escolar fazem repensar as políticas públicas oportunizadas aos alunos nas redes de ensino público. Assim sendo, os professores precisam oportunizar novas formas de saberes e execução de metodologias de ensino que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com a implantação de projetos, a escola se torna um espaço e um tempo de reprodução e resistência da pobreza. Nesse contexto se destaca que:

Muitas dessas lutas, empreendidas pelos movimentos sociais e por diferentes instituições da sociedade civil, acabaram por impulsionar políticas públicas mais democráticas e a construção de uma escola pública mais colada à realidade e comprometida com a transformação social. Mas, que mudanças precisam acontecer no interior das escolas para que elas deixem de ser espaços de reprodução de desigualdades e se transformem em espaços de emancipação para esses coletivos? Buscando superar esse modelo, os movimentos sociais lutam por uma escola que dê centralidade aos sujeitos; reconheça, acolha e valorize a diversidade; dialogue com a cidade e se comprometa com a transformação social. (LEITE, 2013, p. 18).

Dessa forma, dando a centralidade ao aluno, valorizando as diversidades, acolhendo e reconhecendo o aluno como o ser central do processo educativo, o município de Restinga Sêca desde o ano de 2013 conta com parcerias para a implantação de projetos nas escolas das redes municipal e estadual do município.

Os estudos realizados durante o Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social por meio do módulo *Espaços educativos e tempos de reprodução e resistências da pobreza* influenciaram para esta observação e pesquisa.

Atuando e vivenciando a área da Educação, como professora e coordenadora municipal do Programa Bolsa Família na Educação, destaca-se neste documento um dos programas que é executado em algumas escolas municipais e estaduais no município de Restinga Sêca/RS.

O Programa A União Faz a Vida (PUFV), uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Cooperativa de Crédito SICREDI, é desenvolvido em algumas escolas da rede. Programas como esse “têm na sua essência a construção e vivências de atitudes e valores de cooperação e cidadania” entre educandos e educadores. Então, no ano de 2017 foram criadas duas cooperativas escolares, em escolas municipais da rede de ensino, as quais são administradas por alunos.

Neste documento se dá destaque à Cooperleonor, Cooperativa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, localizada em zona urbana periférica, na Vila Pelizaro, do município de Restinga Sêca, estado do RS. O município se localiza na região centro-o-

cidental rio-grandense, possui 15.849 habitantes, sua formação étnica é composta por quatro etnias (a alemã, a italiana, a portuguesa e a afro-brasileira) e seu bioma se define pela Mata Atlântica e pelo Pampa.

A escola municipal Leonor Pires de Macedo atende atualmente 165 alunos do Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano, possui 15 professores, com formação em nível de graduação e especialização. A grande maioria dos alunos possui uma renda familiar de até um salário mínimo, e 74 alunos, ou seja, 45% desses educandos, são beneficiários do Programa Bolsa Família atualmente.

Segundo Leite (2013):

[...] a infância e a juventude constituem um grupo social diverso, no qual estão presentes diversas condições tais como a classe, a etnia, o gênero, entre outras, o que implica compreendê-los nas suas diferenças e apreendê-los como indivíduos que têm uma história, que vivenciam diferentes experiências, que são de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos. (LEITE, 2013, p. 11).

Dessa forma, os educandos precisam ter novas experiências e oportunidades. A escola observada faz parte do Programa A União Faz a Vida (PUFV) desde o ano de 2013, quando este se iniciou no município de Restinga Sêca. Desde então, a escola desenvolve projetos com os alunos, orientados pelos professores, com vistas a promover a cooperação e a cidadania.

O Programa disponibiliza assessoria pedagógica e alguns recursos financeiros para a efetivação dos projetos.

Os projetos são apresentados a um comitê gestor do PUFV, que determina, após a apresentação das propostas no início do ano letivo, o valor a ser recebido por cada escola, sendo que esta é instigada a procurar outras parcerias para o desenvolvimento dos projetos escolares.

A grande maioria dos projetos desenvolvidos no ano letivo de 2018 se refere à Educação Ambiental, com propostas de horta, jardinagem, coleta seletiva de lixo, dentre outros. Ao final de cada ano, as escolas que participam do PUFV realizam mostras pedagógicas em seus ambientes escolares e a prestação de contas dos recursos recebidos para o Comitê.

EDUCAÇÃO E A COOPERLEONOR

No ano de 2017, tiveram início as formações para a consolidação da Cooperativa Escolar, a Cooperleonor, a qual foi formalizada em 5 de outubro de 2017, quando houve a eleição de sua primeira diretoria.

O objetivo da cooperativa escolar é vivenciar o espírito cooperativo. Como essência, o projeto traz no *site* do programa: “proporcionar vivências, experiências que oportunizem aprendizagens para além do espaço escolar”. O artigo 5º do estatuto da Cooperativa apresenta seus objetivos:

A Cooperativa Escolar, como laboratório de aprendizagem do Cooperativismo inspirada na Lei nº 5.764/71, tem os seguintes objetivos.

- a) Aprender, exercitar e promover o cooperativismo visando a educação da cooperação e a conscientização dos princípios cooperativistas;
- b) Participar de atividades promovidas pela Entidade Fomentadora e/ou entidades afins;
- c) Promover atividades sociais;
- d) Desenvolver o empreendedorismo a partir da construção dos objetos de aprendizagens, podendo qualificá-los através da pesquisa.

Os objetos de aprendizagem, como são chamados os produtos produzidos, foram definidos por meio dos objetos produzidos no decorrer dos projetos desenvolvidos pela escola em 2017, em parceria com o Programa.

Na Cooperleonor, atualmente, os objetos de aprendizagem são bolachas caseiras, artesanato, sabão caseiro de glicerina, dentre outros. Os alunos realizam as oficinas para a produção sempre que há demanda (encomendas), quando há algum evento na escola ou no qual a mesma irá participar, pois, não sendo o foco da cooperativa escolar o lucro, não há a necessidade de produção e venda em larga escala.

Todas as atividades desenvolvidas pela Cooperativa são sempre acompanhadas pelo professor coordenador, que é um professor da escola, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Mensalmente são realizadas reuniões com a diretoria (todas as segundas-terças-feiras do mês) e com o conselho fiscal (todas as segundas sextas-feiras do mês) ou quando necessário.

As formações são realizadas com as assessoras pedagógicas do PUFV, no primeiro e no segundo semestre.

Atualmente, a Cooperleonor conta com 36 associados cuja renda média mensal familiar é de no máximo um salário mínimo; desses alunos, 18 são beneficiários do Programa Bolsa Família. Alguns desses estudantes estão em defasagem idade/ano escolar, cursando o ensino fundamental com quase dezesseis anos, o que corrobora o pensamento de Leite (2013):

[...] a diversidade de grupos sociais presentes na escola passa a ser identificada como deficiência escolar, justificada pela condição social e cultural dos sujeitos, com a “culpa” do revés depositada na pobreza, na desestruturação da família, na falta de estímulo do meio cultural em que esses(as) alunos(as) vivem. E esse insucesso acaba tendo rosto: crianças e jovens que fracassam na escola, em sua grande maioria, são pobres, negros(as), índios(as), camponeses(as), moradores(as) de regiões menos favorecidas. (LEITE, 2013, p. 24).

Essa contribuição faz repensar a realidade que se conhece nas escolas municipais de Restinga Sêca, pois o fracasso escolar é vivenciado e, com o passar dos anos, muitas vezes não se vislumbravam melhorias na área educacional.

Para Leite (2013, p. 25), “na realidade, o que fracassa é esse sistema escolar que impõe um mesmo modelo de racionalidade, próprio dos grupos que estão no poder, e depois cobra de sujeitos tão diversos o mesmo rendimento”.

Diante da atual realidade da educação municipal, os projetos que são implantados nas escolas pretendem oportunizar outras práticas educativas para as crianças e os adolescentes, inclusive aos que possuem dificuldades de aprendizagem. Para tentar amenizar esse problema, a Secretaria de Educação do município de Restinga Sêca está implantando algumas melhorias, realizando novas parcerias com instituições de ensino superior e, no ano de 2018, nomeou uma psicopedagoga que está atendendo os alunos da rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação necessita de projetos que ofereçam aos alunos novas vivências e oportunidades de inserção na sociedade. Assim sendo, a Cooperleonor possibilita essa forma de inserção dos alunos da escola em projetos e atividades que envolvam a melhoria da qualidade da educação municipal, enfatizando novamente a “essência do Programa, que é desenvolver cidadãos cooperativos por meio de valores como o empreendedorismo e a solidariedade”.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o currículo escolar observe a realidade dos educandos envolvidos no processo, e os professores precisam ser os articuladores do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, há a necessidade de ofertar momentos diferenciados para os educandos e, então, os projetos em execução nas áreas educacionais e assistenciais são a oportunidade para que os jovens que estão à mercê da marginalização da sociedade tenham acesso a uma melhor qualidade de vida para a idade adulta.

Portanto, faz-se necessário que as instituições de ensino ofereçam um currículo alternativo, o que poderá ser efetivado e implementado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que pretende formar o cidadão por suas habilidades e competências, tornando as escolas espaços de resistência à pobreza.

O tema explanado neste trabalho não se esgota nesta exposição e pode oportunizar outras pesquisas na área educacional, pois é abrangente e pode ser analisado em outros vieses do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2019.

ESTATUTO da Cooperativa Escolar dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. Restinga Sêca: Cooperleonor, 2017.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes *et al.* (org.). *Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos*: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2014. 48 f.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 85 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

RESTINGA SÊCA. Prefeitura Municipal. *O município: dados gerais*. Disponível em: <http://www.restingaseca.rs.gov.br/o-municipio/dados-gerais>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SICREDI. *Programa A União Faz a Vida*. Disponível em: <http://www.auniaofazavida.com.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Comunidade terapêutica para dependentes químicos: educação não formal e formal

Adriana Fernandes Siminski¹¹⁸

RESUMO

Este artigo tem como intenção refletir sobre processos socioeducativos em ambientes denominados comunidades terapêuticas, que ajudam na recuperação de adolescentes e jovens dependentes químicos,

118 Cursista do polo de São Leopoldo.

no período (mínimo) de nove meses a um ano, com liberdade restringida. Trata da questão do aumento de número de dependentes químicos no Brasil, e também de educadores (monitores) que atuam nessas comunidades, com vistas à educação não formal e formal. Empregou-se como metodologia uma pesquisa de intervenção por intermédio do programa de tratamento, que objetiva possibilitar que os dependentes químicos revejam suas ações segundo parâmetros diferentes daqueles que os conduziam antes da internação. O tratamento segue alguns pressupostos básicos, com vistas a provocar reflexão sobre a capacidade de entender, querer superar e de fato vencer o uso das substâncias psicoativas, isto é, tomar decisões e desenvolver seu projeto de vida. A ideia é que na Comunidade Terapêutica se deve refletir constantemente sobre questões a serem evitadas, como a falta de formação continuada para os educadores (monitores).

Palavras-chave: Educação não formal. Comunidade terapêutica. Processos educativos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a comunidade terapêutica para dependentes químicos enquanto instituição social, bem como o processo socioeducativo nos espaços denominados comunidades terapêuticas, e objetiva possibilitar que os dependentes químicos revejam suas ações segundo parâmetros diferentes daqueles que os conduziam antes da internação. Este trabalho também analisa o processo de tratamento que, idealmente, pretende conduzir o residente à recuperação através

da educação não formal e formal segundo três eixos: a) eixo teológico – a valoração da espiritualidade; b) eixo coercivo – regras e regimento interno; e c) linguagem – a construção de um novo referencial, a (re)educação.

Tais elementos atuam como parte de um processo que busca criar condições de autonomia, isso é, devolver para o consumidor de substâncias psicoativas o controle sobre sua vontade e viabilizar a sua reinserção na sociedade. A possibilidade de abandono do uso/abuso implica duas situações necessárias: o uso parcial (uso controlado) ou a superação do uso (abstinência total), para assim iniciar o ciclo de mudança e autonomia. No que respeita aos métodos utilizados neste artigo, se usará o histórico das comunidades no Brasil.

O texto manterá o conceito de instituição total e como este se aplica ou não às comunidades terapêuticas. Como o assunto se refere à investigação sobre as ações concretas de um tipo de instituição que se propõe a desenvolver alguma forma de educação formal e não formal, é de relevância discutir a comunidade terapêutica para dependentes químicos enquanto fenômeno socioeducativo e, ao se considerar qualquer projeto dessa natureza, não se pode deixar de questionar quais são os interesses e os valores envolvidos.

COMO SE CONSTITUÍRAM AS COMUNIDADES TERAPÊUTICAS

As Comunidades Terapêuticas (CTs) começaram a ser instituídas no século XX, por iniciativas realizadas em diversos países do mundo, e em momentos diferentes. Cada uma delas apresenta suas especificidades e contribuições significativas para o objeto de estudo em questão.

O modelo da Comunidade Terapêutica psiquiátrica foi primeiramente desenvolvido na unidade de reabilitação social do Hospital Belmont (mais tarde chamado de Henderson), na Inglaterra, na metade da década de 1940. Após esse período, com a fundação da Fazenda do Senhor Jesus, em 1978, na cidade de Campinas/SP, o trabalho realizado pelo Pe. Haroldo J. Rahm acabou por acelerar e qualificar a implementação de outras CTs em território nacional.

Algum tempo depois, percebendo que o comprometimento de alguns dependentes ultrapassava a compreensão e a força terapêutica proveniente dos recursos das Comunidades Terapêuticas, Rahm introduziu o modelo psicossocial no quadro de sua equipe de profissionais. A partir desse momento, o número de Comunidades Terapêuticas no Brasil cresceu rapidamente, porém sem o conhecimento e o treinamento necessários a esse modelo, gerando uma série de movimentos e metodologias regionais tanto para a utilização das técnicas quanto para o desenvolvimento dos programas.

Segundo Rahm (2001), existem organizações que se denominam Comunidades Terapêuticas, mas que na verdade são apenas espaços de moradia. O autor aponta essa indistinção como uma das causas do

baixo índice de recuperação demonstrado por alguns estudos, além do uso indevido da abordagem, o que dificulta o reconhecimento das Comunidades Terapêuticas. A própria nomenclatura “Comunidades Terapêuticas” passa a ser utilizada indiscriminadamente em todo o Brasil, em iniciativas, na maioria das vezes, inadequadas à proposta original. Para modificar esse panorama e implementar uma normalização, por assim dizer, ao método, o Padre Haroldo funda, em 16 de outubro de 1990, a FEBRACT (Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas).

A FEBRACT recebe alunos do país inteiro e é filiada às Federações Mundial e Latino-Americana de Comunidades Terapêuticas. Desde o primeiro dia de funcionamento do centro, o estabelecimento de um Código de Ética para as Comunidades Terapêuticas foi uma das decisões prioritárias. Graças à atuação do Centro de Treinamento, foram aperfeiçoados o nível de atendimento e o comportamento ético dentro das Comunidades Terapêuticas.

Em 2001, a ANVISA¹¹⁹ (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), considerando a necessidade de normatização do funcionamento de serviços públicos e privados de atenção às pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas, adotou a Resolução da Diretoria Colegiada, RDC 101/2001,¹²⁰ que estabeleceu regulamentação técnica através do documento “Exigências mínimas para o funcionamento de serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias conforme o modelo psicossocial”.

119 A ANVISA é a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que é vinculada ao Ministério da Saúde. Ela foi criada como uma autarquia, com o objetivo de controlar e regular a área sanitária de serviços e produtos, sejam eles nacionais ou importados.

120 Dispõe sobre os requisitos de segurança sanitária para o funcionamento de instituições que prestem serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas.

De acordo com o regulamento, Comunidades Terapêuticas são serviços, urbanos ou rurais, de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas (SPA), em regime de residência ou outros vínculos de um ou dois turnos, segundo o modelo psicossocial; são unidades que têm por função a oferta de um ambiente protegido, técnica e eticamente orientado, que forneça suporte e tratamento aos usuários abusivos e/ou dependentes de substâncias psicoativas, durante período estabelecido de acordo com programa terapêutico adaptado às necessidades de cada caso. É um lugar cujo principal instrumento terapêutico é a convivência entre os pares. Oferece uma rede de ajuda no processo de recuperação das pessoas, resgatando a cidadania, buscando encontrar novas possibilidades de reabilitação física e psicológica e de reinserção social (ANVISA, 2001).

Em 2011, a ANVISA revogou a RDC 101/2001 e criou a RDC 29/2011,¹²¹ com o intuito de se aproximar do Modelo de Comunidade Terapêutica proposto pela FEBRACT. Assim, as comunidades deixaram de se adequar às normas gerais de um serviço de saúde, tal qual um hospital ou centro de tratamento, em favor de seu caráter residencial e de convívio familiar.

Entre as diversas frentes de questionamento ao tratamento padrão que se dava aos pacientes psiquiátricos, houve o Movimento Antimanicomial. Também conhecido como Luta Antimanicomial, refere-se a um processo organizado de transformação dos serviços psiquiátricos derivado de uma série de eventos políticos nacionais e internacionais.

121 Dispõe sobre os requisitos de segurança sanitária para o funcionamento de instituições que prestem serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas.

No Brasil, o dia 18 de maio é um marco para o Movimento da Luta Antimanicomial, porque remete ao Encontro dos Trabalhadores da Saúde Mental ocorrido em 1987, na cidade de Bauru, no estado de São Paulo, que reuniu mais de 350 trabalhadores da área de saúde mental indignados com o tratamento desumano recebido pelos pacientes dessa área. Na sua origem, esse movimento está ligado à Reforma Sanitária brasileira, da qual resultou a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), no qual as Comunidades Terapêuticas foram inseridas como serviço para tratamento de dependentes químicos e familiares após terem passado por várias modificações, a fim de se adequarem às necessidades de seus membros.

Como processo decorrente desse movimento, teve-se a Reforma Psiquiátrica, definida pela Lei 10.216,¹²² de 2001 (Lei Paulo Delgado), como diretriz de reformulação do modelo de Atenção à Saúde Mental, transferindo o foco do tratamento, que se concentrava na instituição hospitalar, para uma Rede de Atenção Psicossocial, estruturada em unidades de serviços comunitários e abertos. Dessa forma, a referida lei re-direciona a assistência em saúde mental, privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária e dispondo sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais. Porém, não institui mecanismos claros para a progressiva extinção dos manicômios, principal objetivo do manifesto de 1987. É somente no final do século XX que a militância por serviços humanizados consegue as primeiras

122 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

implantações de Centros de Atenção Psicossocial, os CAPS, fundamentais para o tratamento psiquiátrico e a reinserção social dos pacientes, tornando possível a diminuição gradativa dos casos de internação.

Assim, historicamente, as condições de saúde mental no Brasil evoluíram, mas a Luta Antimanicomial não parou. Ainda acontecem manifestações em todo o país, no dia 18 de maio, para que se mantenha vivo o cuidado com os doentes e para que fique claro que eles não devem ser excluídos da sociedade e maltratados como eram antigamente, mas sim orientados e acompanhados para que possam encontrar seu lugar no mundo.

O atual marco regulatório com a publicação das normas mínimas de funcionamento para esse ambiente de acolhimento é a proposta implantada através da Resolução nº 1,¹²³ de 9 de março de 2018. Essa reformulação define as diretrizes para o realinhamento e fortalecimento da PNAD (Política Nacional sobre Drogas), ou seja, a nova política sobre drogas, aprovada pela Comissão Nacional Antidopagem (CONAD) no dia 01/03/2018.

Essa Resolução teve ampla participação das entidades das CTs, do governo e dos conselhos profissionais e movimentos da sociedade civil, ajudando na atualização, na regulamentação e no funcionamento das Comunidades Terapêuticas.

123 Define as diretrizes para o realinhamento e fortalecimento da PNAD – Política Nacional sobre Drogas, aprovada pelo Decreto 4.345, de 26 de agosto de 2002.

O USO CRESCENTE

O abuso de drogas nos últimos anos e suas consequências na vida dos indivíduos e da sociedade tem sido considerado um problema de saúde pública. A situação vem se tornando cada vez mais alarmante e com grande impacto social.

O problema espalha-se nas sociedades industrializadas para atingir dimensões epidêmicas, transformando-se num sintoma inquietante de um novo e profundo mal-estar na civilização.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a articulação de processos socioeducativos em práticas sociais, com foco na perspectiva da educação não formal e formal em ambientes como Comunidades Terapêuticas para dependentes químicos adolescentes. Uma Comunidade Terapêutica lida com a problemática de educar seus internos de forma voluntária, e trabalha na recuperação de adolescentes e jovens dependentes químicos, no período (mínimo) de nove a um ano, com liberdade restringida. Esse estudo se justifica na medida em que, hoje, apesar de os malefícios das drogas serem mais divulgados, existe um aumento de adolescentes e jovens com dependência química, que infelizmente, deveriam estar cursando a Educação Básica.

No Brasil, o contato com as drogas começa cedo, segundo o Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD), que estima que 45% dos usuários de cocaína, *crack* ou *oxi* (mistura da pasta-base da cocaína com uma substância alcalina e um combustível) experimentaram alguma dessas drogas antes dos 18 anos. No caso da maconha, o número chega a 62%. O estudo, realizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Políti-

cas Públicas do Álcool e Outras Drogas, indica que 3% dos adolescentes brasileiros já usaram *crack*, cocaína ou *oxi*, e 4% da população nessa faixa etária já experimentou maconha alguma vez na vida. Na tentativa de diminuir esses índices alarmantes, as comunidades terapêuticas têm o intuito de mostrar que, mesmo com o tratamento, esses jovens possuem condições de uma nova reinserção social e de desconstruir a ideia a respeito do que esses adolescentes e jovens aprendem ou vivenciam nesses locais de tratamento.

O problema do uso/abuso de substâncias que alteram o estado mental não é uma característica apenas do mundo moderno. O uso de substâncias psicoativas faz parte da realidade dos seres humanos desde tempos remotos. Destaca-se que, em sociedades de menor grau de complexidade, pertencentes ao período pré-capitalista, o uso de substâncias (alteradoras de percepção) tinha a finalidade de estabelecer contatos com eventuais entidades/divindades. Assim, o uso é uma característica das sociedades humanas. Ressalta-se que, hoje, nas Comunidades Terapêuticas, encontram-se adolescentes e jovens que possuíam noções precisas dos problemas causados pelo uso/abuso dos psicoativos, mas, mesmo assim, não deixaram de experimentá-los.

Mais grave ainda é viver numa sociedade em que o *crack* é considerado uma epidemia e o narcotráfico se constitui como economia paralela que movimenta somas maiores que o PIB (Produto Interno Bruto) de muitos países. É, também, uma das principais fontes de violência e instabilidade social, a ponto de ter-se que repensar o universo jurídico de tratamentos para esses problemas.

No contexto epidêmico do *crack*, criou-se a necessidade de atendimento para essa crescente demanda à Saúde Pública que são os tratamentos para os usuários. Esses envolvem alternativas, como: voluntário, involuntário e coercitivo, nos termos da Lei 10.216/2001, que, segundo algumas tendências mais liberais, foi superada pela Lei 11.343/2006.¹²⁴ Esta última não prevê diretamente a possibilidade de uma internação involuntária, que é causadora de grande controvérsia.

É importante esclarecer que uma internação voluntária é feita com a concordância do usuário de substâncias psicoativas; a internação involuntária é feita sem a concordância do dependente químico; e a internação coercitiva é uma determinação judicial aplicada como sentença alternativa pelo julgador, em casos em que, pelo problema da dependência, o indivíduo pratica crimes de menor potencial lesivo contra a sociedade.

A PROPOSTA ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Após a decisão do CONAD em implantar a Resolução nº 1, de 9 de março de 2018, a Comunidade Terapêutica deve ter um ambiente de atendimento a dependentes químicos cujo principal método ou instrumento de tratamento seja a convivência temporária entre grupos de indivíduos que partilham certos objetivos comuns, como, por exemplo,

124 Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD); prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

alcançar a abstinência total ou parcial de substância(s) de uso/abuso e recuperar o seu ser social. O tratamento em Comunidade Terapêutica segue alguns pressupostos básicos, com vistas a originar reflexão nas pessoas sobre suas capacidades de entender, querer, decidir e superar o uso das substâncias psicoativas. Precisam fazer escolhas, tomar decisões e desenvolver, com auxílio da equipe, seu próprio projeto de vida, o que mantém a coesão de propósitos nesse tipo de convivência (FRACASSO, 2002).

Esses princípios são: compartilhamento entre os pares das experiências e esperanças; honestidade; não verticalização das relações (como acontecia, geralmente, nas internações psiquiátricas tradicionais); e espiritualidade, no sentido de reconhecimento de um ser superior, como possibilidade de obter outra referência para as relações e compromissos morais no estabelecimento das relações sociais.

Esses princípios não devem estar explicitados de qualquer forma na Comunidade Terapêutica, mas organizados naquilo que se denomina “Programa de Tratamento”. Esse programa especifica as atividades diárias, tanto físicas quanto as que envolvem estudos mais intelectuais, como discussões em grupos de assuntos gerais (inclusive as de ordem religiosa e/ou teológica das Comunidades Terapêuticas). Com essa organização em Programa de Tratamento, articula-se a Comunidade Terapêutica na perspectiva da educação não formal. Ao explicitar de forma coerente e interativa os objetivos do programa e como estão organizadas as atividades e as relações no ambiente de convívio, a Comunidade Terapêutica informa aos eventuais residentes sobre começo, meio e fim do tratamento.

É considerada, também, uma das modalidades de tratamento oferecida a usuários de substâncias psicoativas lícitas e/ou ilícitas no Brasil, basicamente, funcionando como uma microssociedade em que os residentes se submetem a um programa de tratamento humanizado e de busca de vínculos. No convívio entre iguais, busca-se refletir sobre as decisões relativas a usar ou não substâncias psicoativas e, também, formar um novo repertório de arranjos e rearranjos na vida coletiva, como, por exemplo, a importância do adquirir conhecimento dentro do espaço escolar, agora sim mais dentro dos parâmetros da educação formal, porém utilizando de suas vivências nessa nova sociedade.

Dentro desse novo modelo de programa terapêutico, está sendo muito trabalhada a reinserção dos dependentes químicos no ambiente escolar já na comunidade terapêutica. Para que isso aconteça, conta-se com o apoio de uma escola dentro das comunidades, principalmente daquelas que realizam trabalhos com adolescentes, para assim ter início essa nova consciência de uma caminhada de conhecimentos didáticos interligados com sua nova realidade. No primeiro momento dentro dessa nova visão de sociedade na qual estão inseridos por esse período de tempo, e conseqüentemente após o tratamento na sociedade como um todo, está o entendimento de sua doença e da importância de não haver a exclusão, mas sim a contribuição de sua nova realidade.

A perspectiva é que o residente, ao sair do programa de tratamento, tenha condições de reorientar sua vida em parâmetros diferentes daqueles que o conduziam antes da internação. O tratamento em Comunidade Terapêutica segue alguns pressupostos básicos, com vistas a originar reflexão nas pessoas sobre suas capacidades de entender,

querer, decidir e superar o uso das substâncias psicoativas. Precisam fazer escolhas, tomar decisões e desenvolver, com auxílio da equipe, seu próprio projeto de vida, e para que isso possa acontecer são necessários métodos de reinserção. A ideia de “comunidade” a princípio torna-se cativante, mas as regras devem ser claras, com vistas a possibilitar o que está se chamando de tratamento, para que não se confunda o seu significado.

A ideia sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. Se alguém se afasta do caminho, a inserção numa comunidade permite explicar o porquê da conduta reprovável; se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade – o modo como está organizada e como funciona: o fato é que as companhias ou a sociedade podem ser más, mas não a comunidade.

Os significados e as sensações que as palavras carregam não são, é claro, independentes. “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega – todos eles prometendo prazeres que serão alcançados através do conhecimento de vida, cultural, mas principalmente por meio dessa nova realidade. Esta é uma proposta a ser a cada dia mais trabalhada na realidade do público que convive dentro da comunidade e fora dela: a do conhecimento, entendimento e respeito às diferenças, com o cuidado de não priorizar uma exclusão sequer, seja ela qual for.

O que é mais interessante é que, tanto no ambiente escolar como na Comunidade Terapêutica, o principal tratamento é despertar o interesse do indivíduo pelas aprendizagens e mudanças. Pensar um projeto de vida, para pessoas que vivem em Comunidades Terapêuticas, significa fazer parte de um Programa de Tratamento: é nesse sentido que a educação não formal e formal pode ser um aliado eficaz.

COMUNIDADE TERAPÊUTICA E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAL

Ao estabelecer um vínculo entre a internação para tratamento de dependentes químicos e a educação, compreende-se que os processos educativos podem e devem estar presentes em um ambiente que se caracterize por ser terapêutico. Sabe-se que o comportamento individual e a formação da consciência moral e dos ideais são moldados por meio de valores transmitidos, principalmente, na família e na escola.

Infelizmente, a dimensão que atinge hoje o fenômeno do consumo de drogas nos grandes centros urbanos brasileiros traz um sentimento de medo, insegurança e sensação de impotência para os familiares de adolescentes e jovens, que veem com grande preocupação seus parentes vivenciando tal situação. É importante lembrar que o primeiro contato com as drogas, muitas vezes, ocorre na adolescência e que é nessa fase que o indivíduo passa por bruscas mudanças biológicas e psíquicas, sendo a etapa mais vulnerável de todo o desenvolvimento humano.

Conflitos de naturezas diversas afloram num momento de labilidade emocional e extrema sensibilidade. O ambiente da Comunidade Terapêutica deve ser favorável à apreensão de saberes e práticas que auxiliem esses dependentes químicos por meio do programa de tratamento e lhes dê condições para se reposicionarem em relação à sua existência. Para tanto, uma comunidade deve também ser apta a auto avaliar-se, com uma perspectiva de não apenas “ensinar” o diálogo, mas também de praticá-lo.

Segundo Gohn (2006), a educação não formal e suas contribuições para o pleno desenvolvimento de pessoas (assim como para o desenvolvimento de mecanismos que permitem a inclusão social) estão além de uma simples integração do indivíduo na sociedade.

Dessa forma, a educação não formal tem caráter de intencionalidade, que permite às pessoas a troca de aprendizagens a fim de que todos possam adquirir ferramentas necessárias à prática da cidadania. A educação formal é aquela que é ministrada pelo professor em ambientes normatizados, como a escola, seguindo um currículo. Dentre os objetivos propostos, esse tipo de educação busca a aprendizagem dos alunos de conteúdos historicamente construídos, oferecendo a eles certificação ao final de cada etapa, o que permite a essas pessoas seguir para graus mais elevados de ensino. A educação informal é aquela que está relacionada à aprendizagem com o “outro” de valores, culturas, atitudes, comportamentos, adquiridas no processo de socialização, seja na família, bairro, amigos, entre outros. Aqui o ambiente em que se

dá aprendizagem é espontâneo; isto é, a aprendizagem ocorre onde se desenvolvem as relações sociais, sem sistematização, e os resultados acontecem a partir do senso comum.

Como já foi mencionado, a educação não formal tem uma intencionalidade em si e acontece a partir de processos de compartilhamento de experiências, sendo que os locais em que acontece a aprendizagem são aqueles em que há processos interativos intencionais. Sua finalidade é a formação de sujeitos, com vistas a se tornarem cidadãos do mundo: ao articularem-se educação formal e não formal, propicia-se o desenvolvimento de mecanismos para o aprendizado da cidadania.

Com isso, adquirem-se conhecimentos normativos e valores que orientam as práticas sociais, com respeito à diversidade. Assim, a educação não formal é mais do que uma forma de aprendizado: torna-se uma proposta sociopolítica. A educação não formal oferece, aos residentes, atividades que proporcionam não só a aprendizagem de conteúdos formais, mas também leva à transformação pessoal no coletivo. Ao promover um espaço mais democrático e com maior participação na comunidade, propiciam-se mudanças de hábitos nos adolescentes e jovens, ajudando-os na prática a ouvir mais uns aos outros. Pode-se pensar que é no respeito às diferenças que se resolvem problemas relacionados à violência e indisciplina dentro e fora da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo educativo, na perspectiva da educação não formal em Comunidades Terapêuticas para dependentes químicos, deve inserir o indivíduo na sociedade com alterações de seus valores interiores (crenças, objetivos etc.) e exteriores (grupos de convívio, ações no coletivo etc.).

Ao se propor uma reflexão sobre o tema, buscou-se trazer questões que já estão sendo vivenciadas, mas que ainda necessitam de estudos mais aprofundados. Deve-se considerar que a socialização (a inserção do indivíduo em uma sociedade) pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos norteadores das relações, de maneira que sejam preservados o diálogo, a cooperação e a troca no interior do grupo social.

Não importa o que se pensa sobre o mundo nem quais são as concepções das pessoas ou da sociedade: para adolescentes e jovens o mundo é velho e sempre será mais velho do que elas, o que inevitavelmente torna a aprendizagem algo do passado. Por isso, não é incomum topar, na escola, com estudantes desmotivados e desinteressados em aprender, e isso impulsiona o uso de substâncias.

Acredita-se que uma Comunidade Terapêutica deve, obrigatoriamente, se diferenciar efetivamente do modelo psiquiátrico, porque, se assim não for, não há necessidade de sua existência. Nesse sentido, reitera-se a importância da educação não formal, na medida em que esta

possibilita a construção de relações baseadas em princípios de igualdade e justiça social, que, quando presentes num dado grupo social, fortalecem o exercício da cidadania.

Na perspectiva da educação não formal, educa-se não somente com um programa de tratamento determinado, mas, principalmente, com exemplos do cotidiano. A Comunidade Terapêutica surgiu como alternativa às rígidas estruturas do sistema psiquiátrico. Se ela mantiver um programa rígido semelhante ao modelo psiquiátrico, isto é, caso não se repense a partir das práticas, dificilmente poderá ser uma alternativa útil à sociedade.

Enfim, este debate ainda se encontra no início e deve ser desenvolvido com tempo. A questão da educação não formal e formal em Comunidades Terapêuticas necessita de investigações posteriores, com integração da área de educação, saúde, assistência social e poder judiciário. Urge a necessidade de pesquisas e estudos que aprofundem questões tão urgentes e importantes para a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo. *18 de maio – Dia Nacional da Luta Antimanicomial*: comemoração e continuidade da luta. Insurgência, 16 maio 2014. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/ultimas-noticias/2971-18-5-dia-nacional-da-luta-antimanicomial-3>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional Antidrogas. *Mapeamento das instituições governamentais e não governamentais de atenção às questões relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas no Brasil*. 2005. Brasília, DF: SENAD, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução RDC – n. 29, de 30 de junho de 2011. Dispõe sobre os requisitos de segurança sanitária para o funcionamento de instituições que prestem serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2011. Seção 1, p. 62.

BUCHER, Richard. *Drogas e drogadição no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DE LEON, George. *A comunidade terapêutica: teoria, modelo e método*. São Paulo: Loyola, 2003.

FRACASSO, Laura. Características da comunidade terapêutica. In: GUERRA, A. et al. (org.). *Curso nacional de aprendizado a distância: aspectos básicos no tratamento da dependência química*. Brasília: SENAD, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

MORRISH, Ivor. *Sociologia da educação*. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

NOVA norma simplifica as regras para o funcionamento dos centros que recebem e tratam dependentes de drogas. Saúde.net, 21 jul. 2011. Disponível em: <http://www.isaude.net/pt-BR/noticia/19424/saude-publica/abppede-revogacao-de-norma-da-anvisa-para-comunidades-terapeuticas>. Acesso em: 18 abr. 2018.

RAHM, H. J. O caminho da sobriedade: a Fazenda do Senhor Jesus e o amor exigente. São Paulo: Loyola, 2001.

Direitos humanos e mulheres: uma trajetória de contínuas lutas

Nilda Franchi¹²⁵

RESUMO

Este estudo discorre sobre o papel da mulher no contexto da contemporaneidade, ao longo dos tempos, desde que ocupou os espaços da nova-cidadania, em busca por seus direitos. Organizadas sob variadas configurações, as mulheres procuraram viabilizar suas ações sociais e coletivas, por meio de distintas estratégias, no sentido de aditar e mobilizar

125 Cursista do Polo de São Leopoldo.

interesses e preocupações que atendessem suas questões, que, inicialmente, eram apenas trabalhistas ou comuns à classe trabalhadora. Assim, marcaram suas revoltas, resistências e inúmeros movimentos de asseveração na história, reivindicando diferentes demandas (saúde, habitação, educação, terra, trabalho e outros), não só direcionadas à classe trabalhadora, mas a todas as sociedades marcadas pela desigualdade da distribuição de riqueza e poder. Baseadas nas relações sociais que se estabeleceram em seus momentos históricos, a partir da tomada de consciência, se organizaram e emergiram da insatisfação com as ordens econômicas, sociais e políticas, na tentativa de estabelecer um novo contexto social e um novo sistema e programa de vida. Nesse sentido, faz-se, aqui, uma breve leitura sobre algumas conquistas de direitos dessas mulheres ao longo das décadas.

Palavras-chave: Lutas. Mulheres. Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a inserção da mulher nos espaços públicos originou conflitos frente às suas transformações comportamentais e rompeu com o sentido tradicional de sua forma de participação na sociedade, mudando a moldura da esfera produtiva socioeconômica. Esse fenômeno pôde ser atribuído às constantes mudanças e transformações nas relações entre homens e mulheres, em busca da igualdade substantiva, que garantisse às mulheres seus direitos civis, políticos, socioeconômicos e culturais. Na contemporaneidade, a presença e participação feminina, nas esferas tanto públicas como privadas, nos ambientes políticos

ou de reivindicações aumentou significativamente. Grande parte da literatura atual tem dedicado seus temas a esse acontecimento, abordando algumas revoluções nas estruturas sociais das últimas décadas e retratando seus contextos de lutas por demandas diversas.

O Movimento Feminista, como movimento social transformador, foi um dos primeiros a ser contextualizado pela literatura, por meio da qual denunciou as várias formas de opressão e submissão da mulher, principalmente no espaço doméstico. Revelou que, ocupando outros espaços e o mercado de trabalho, públicos ou privados, elas enfrentavam o preconceito de uma sociedade patriarcal conservadora e buscaram outros caminhos, através de novas formas de relação social.

Nessa busca por mudanças nos espaços públicos, elas encontraram outros tipos de exploração: passaram a ser consideradas mão de obra barata e desqualificada no universo do mercado de trabalho. Esse espaço se transformou em palco para inúmeras mobilizações e articulações em busca de melhores condições no trabalho e de direitos específicos para essa classe. Seus salários inferiores e segregados, bem como sua participação na distribuição do reconhecimento laboral ou intelectual asseveravam que o sujeito pensante e racional sempre foi masculino: “a mulher é apenas o seu outro, o ‘outro’ da razão”. Também sua constante presença nos vários espaços públicos e privados as levou a enfrentar o preconceito da moralidade social, sendo estigmatizadas e associadas à imagem de perdição moral; principalmente, as trabalhadoras pobres e de classe média que, para sobrevivência pessoal ou familiar, passaram a desempenhar funções tidas como sendo próprias do trabalho masculino. Esse discurso representou uma ameaça à honra

feminina e pôs em xeque o lugar da mulher na sociedade, “justamente no momento em que a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriam para elas novas perspectivas de trabalho e de atuação” (RAGO, 1997, p. 585).

Além desses conflitos, a dupla jornada de trabalho, no lar e nas fábricas, as levou a uma nova realidade exploratória: “maior frequência do não registro em carteira, além dos assédios sexuais por parte dos feitores, empreiteiros e outros agentes do controle do trabalho” (RAGO, 1997, p. 585) e, na maioria das vezes, o fato de ficarem com as piores áreas de trabalho e terem uma maior intensidade deste que os homens. O não reconhecimento da dupla jornada de trabalho das mulheres favoreceu um conjunto de representações sociais que estabeleceram a legitimidade desse discurso, fazendo com que a maioria delas o interiorizasse, legitimando o poder masculino e desqualificando seu trabalho.

Destarte, este novo século se principiou revelando, com mais sagacidade, a participação das mulheres, trazendo uma nova roupagem para a história, considerando novos conteúdos reivindicatórios, permeados por maior consciência de seu papel na sociedade. Embora ainda houvesse na bagagem velhas questões, como as relações de gênero, a inserção no mundo do trabalho, no lar e na política, elas sabiam que, sem a luta por seus direitos, essas condições (sociais e econômicas) não se criariam.

MULHERES E O MUNDO DO TRABALHO

Desde o momento em que a mão de obra escrava foi substituída pela mão de obra livre na agricultura, nas últimas décadas do século XIX, o trabalho das mulheres foi incluído no ambiente fora do espaço da casa, conjugando as tarefas do lar com as da roça. “O poder masculino centrava-se na figura do pai-marido-patrão” (SILVA, 1997, p. 558).

A partir do processo de modernização da agricultura, na virada dos anos 1960, com o chamado êxodo rural, que fez “aparecer” a figura do boia-fria, o trabalho da mulher foi redefinido, passando também esta a se assalariar para garantir, juntamente com o marido ou o pai, a sobrevivência da família. Começa, então, um intenso processo de exploração e dominação das mulheres nos canaviais, laranjais e cafezais, e também uma profunda mudança na estrutura familiar.

Diante desse cotidiano, marcado pela situação de submissão e conflito, as mulheres iniciaram sua participação em sindicatos e em manifestações, como as primeiras greves, entre os anos de 1984 e 1989. Nesses eventos, “foram registrados vários casos de mulheres na liderança de turmas de trabalhadores” (SILVA, 1997, p. 558).

Nas primeiras décadas do século XX, as mulheres já se constituíam em um número expressivo no proletariado e também nas movimentações militantes e nos manifestos, embora ainda fossem uma “figura sem rosto e sem corpo” no universo do trabalho feminino. Por ser sua força de trabalho abundante e barata, as mulheres estavam presentes nas indústrias de fiação e tecelagem, nos setores de metalurgia e calçados, ou

como costureiras, complementando o orçamento doméstico. Com a sua constante presença nesses vários espaços públicos, elas enfrentaram outro tipo de preconceito, o da moralidade social.¹²⁶

Não só as mulheres pertencentes à elite viveram esse contexto, mas, principalmente, as trabalhadoras pobres e de classe média foram estigmatizadas e associadas à imagem de perdição moral. Para Silva (1997), essa “massa explorada” cansou-se e se organizou, nas primeiras décadas do século XX, em assembleias, sindicatos e comitês, escrevendo artigos que apontavam os problemas enfrentados pelas trabalhadoras no espaço da produção industrial e em seu meio social, formando, assim, uma corrente de movimento operário, em meados da década de 1920. A condição feminina seria pensada e praticada de maneira renovada ao longo das próximas décadas.

Não só no espaço urbano se dava este processo de busca pela autonomia e pelos direitos das mulheres. Na década de 1980, com o novo processo de globalização, as mulheres do espaço rural também saíram em busca de sua unidade, adquirindo consciência e manifestando-se contra os ataques preconceituosos, que ameaçavam sua autonomia. Queriam a afirmação de direitos específicos e singulares às mulheres do campo, direitos que as fizessem reaparecer como *sujeitos* (TOURAINÉ, 2007, p. 121).

126 Aqui entendida como “conjunto de princípios e critérios que orientam a vida social de um povo, em uma determinada época e local”. Para mais detalhes, consultar <https://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?idmodelo=6472>.

MULHERES: SUJEITOS HISTÓRICOS E DE DIREITOS

Mulheres de diferentes idades, etnias, origens e culturas que compartilham movimentos ou associações diversas, dentro de sua heterogeneidade, com metas, objetivos e perspectivas de luta em comum, seguem hodiernamente na luta pelo seu reconhecimento, ao longo dos tempos. Em suas diferenças, dentro de seus espaços de luta, elas se identificam como sendo

[...] agricultoras, meeiras, ribeirinhas, posseiras, diaristas, boias-frias, pescadoras, quebradeiras de coco... e muitas mais... são mães, filhas, camaradas, companheiras, esposas, cúmplices, amantes e parceiras... são mulheres, e não precisa mais.¹²⁷

Muitas delas trazem o estigma histórico de serem ignorantes e arcaicas, e carregam em seus olhares a dor do não reconhecimento de suas ações e sucesso. Para Touraine (2007, p. 96-97), a própria sociologia crítica da modernidade revela fraqueza nesse reconhecimento, pois “é vaga demais e parece muito fraca quando comparada com aquela que denuncia o poder masculino e aspira a uma libertação propriamente feminina”. Elas são, a meu ver, a manifestação de uma luta pela sobrevivência e de um protesto contra a destruição da família, do grupo, do bairro e da nação (TOURAINÉ, 1981, p. 35).

Essas herdeiras de distintas lutas tiveram suas trajetórias contadas de forma distante do verdadeiro sentido de suas vivências, origens ou fatos, sendo, em algumas literaturas alusivas, ora criticadas, ora valo-

127 Texto de Zé Martins, cantor e compositor gaúcho (2009).

rizadas. Del Priore (1997, p. 286) relembra que, a partir da década de 1880, elas foram representadas pelos jornais da época, os quais elaboravam textos divulgando a imagem das mulheres como sendo “mulheres boas” e identificadas sempre como a personagem principal para a felicidade familiar:

A mulher boa, meiga, mas ignorante, pode – ainda assim – tornar o lar doméstico um asilo casto, uma enseada tranquila. A mulher doce, carinhosa, mas instruída, de talento, com dupla chama imaterial do amor e da inteligência a flamejar-lhe no coração e no cérebro, essa tornará o recinto da família prestigioso como um tempo invencível com as roqueiras cidadelas. (Nota de 1886, do Jornal do Comércio). (DEL PRIORE, 1997, p. 286).

Entretanto, muitas delas, sustentadas pelo pensamento de que tinham direito a terem direitos, aceitaram o desafio de sair de casa para enfrentar o que lhes parecia impossível: mudar a realidade de suas vidas. Para muitas, dizer “não” foi impossível, e diante da chance que precisavam para a transformação social almejada, enfrentaram as dificuldades e as adversidades de serem, ao mesmo tempo, mulher, mãe e trabalhadora. Carregaram nos braços os filhos e a construção de uma nova história em busca de um novo espaço. Já não queriam mais “pedir licença” ou ser tratadas como predicação de uma época conduzida por conveniências e imposições, que as faziam fragmentadas ou as transformavam em propriedade num ambiente de dominação e tirania.

Essas mulheres, identificadas por Manzini-Covre (1996, p. 15-16) como sendo de um “tipo especial”, trouxeram um novo modelo de cidadania, orientado pela *cultura do feminino* e norteador por valores mediatizadores, “como a solidariedade, a amizade [...] a afetividade [...]” e pela “capacidade e vontades políticas voltadas para os interesses”.

Revestidas pelo desejo de serem oposição ao modelo predominante de cidadania de cidadania “passiva”, que se centra no *ter*, elas nomearam uma cidadania “centrada no agir”, uma “cidadania-em-construção, centrada no sentir” (MANZINI-COVRE, 1996, p. 20). Assim, inúmeras mulheres, emergidas em movimentos organizados, se descobriram sujeitos de direitos, de ideologias e também de utopias.

O indivíduo ou o grupo não são sujeitos quando pairam sobrebranceiros acima das condutas práticas. O sujeito é mais forte e mais consciente de si mesmo quando se defende contra ataques que ameaçam sua autonomia e sua capacidade de perceber como um sujeito integrado, ou pelo menos lutando para sê-lo, para reconhecer-se e ser reconhecido como tal. (TOURAINÉ, 2007, p. 112).

Para o autor, quando mulheres lutam para serem reconhecidas como sujeitos, não reivindicam apenas a igualdade de direitos, mas “a afirmação de direitos específicos da mulher”, concretizados na fórmula militante e particularizados na sua especificidade e na sua humanidade. “É precisamente a ideia dos direitos do homem, associada à de sujeito, que oferece a melhor defesa diante de todas as formas de dominação social” (TOURAINÉ, 2007, p. 95).

Então, esses novos sujeitos em construção,¹²⁸ essas “novas” mulheres, romperam com seu antigo papel e emergiram na luta pela mudança e pelo início de uma tão sonhada libertação. Seus espaços, antes vistos como estreitos e singulares, se transformaram e se tornaram possíveis de serem alcançados, e diante das dificuldades, postas como desafios, não conheceram a palavra retrocesso. Nesse sentido, unidas de diversas formas e em distintos espaços, buscaram não ser mais anônimas e invisíveis numa sociedade “tradicionalista”. Experimentaram a vontade de “escapar às forças, às regras, aos poderes” que as impediam de ser elas mesmas.

De acordo com a história, essa reação de luta de dominados e dominantes iniciou-se no pós-Segunda Guerra, quando os dominados se revoltaram contra os dominadores, através do movimento operário, seguido pelos movimentos de libertação nacional e, por fim, pelo movimento feminista e o movimento ecologista – fortemente ligados um ao outro (TOURAINÉ, 2007, p. 99). Ainda para Touraine (2007, p. 113), nesse movimento de libertação, “aquelas que eram tratadas como objetos, às vezes mesmo como propriedade do senhor ou do patrão, saíram da sombra e do silêncio”.

E, em *movimento*, elas criam sua *subjetividade*, isto é, sua afirmação como sujeito de direitos e liberdade, com poder de decisão e de responsabilidades. Deixam de ser apenas vítimas, tomam consciência da situação e mostram a capacidade de vincular as reflexões sobre a vida doméstica às demandas dos movimentos históricos (GIULANI, 1997, p. 645).

128 Para Manzini-Covre (1996), “o sujeito não existe em si, é um sujeito em constituição”.

Então, evocando a ação histórica, consolidam-se essencialmente através de reivindicações, seguindo o arquétipo da modernidade, firmadas nos direitos humanos, individuais e universais; sobre os direitos da subjetividade. Não de uma subjetividade “engolida pelos aparatos do poder”, sob a forma liberal das chamadas “novas elites”, mas de uma subjetividade libertada de sua inferioridade, que procura responder a Touraine (2007, p. 101-102): “é possível um novo modelo de modernização”, que rejeite a injustiça, a desigualdade e a humilhação e busque manter a liberdade? Para o autor, essa forma de resistência traz o sujeito não só como ator social, mas como sujeito pessoal, “à busca de uma ação que não procure nem o lucro, nem o poder, nem a glória, mas que firme a dignidade de cada ser humano e o respeito que ele merece”.

Organizar a luta coletivamente representa a possibilidade de incidir para além da própria vida, na vida de outras mulheres e da sociedade como um todo. Acaba-se querendo para todas as mulheres o gosto de poder caminhar na direção da autonomia, realizando-se em outras dimensões e indo muito além de ser a “rainha do lar”, sendo valorizada no trabalho e respeitada como pessoa que tem o direito de escolher e lutar pelo que quer da vida. (PALUDO, 2009, p. 13).

Dessa forma, organizadas em seus espaços identificadores, deram início às suas reivindicações, tentando romper e superar os conflitos e a discriminação.

MULHERES: DA INVISIBILIDADE¹²⁹ À LUTA POR DIREITOS

À sombra do plano do *homem trabalhador*, quase invisíveis e sem reconhecimento por parte da população economicamente ativa, as mulheres, independente de seus espaços de trabalho ou de sua educação formal ou não, sempre estiveram à margem da vida política brasileira sindical e das pautas reivindicatórias empregatícias, como interlocutoras desprivilegiadas das relações de trabalho.

Conscientes de que ações coletivas, políticas e sociais são os únicos e capazes elementos contra o poder e a dominação, bem como formas de alcançar as conquistas (PALUDO, 2009, p. 85), as mulheres foram se mobilizando em torno de ações de reivindicação pelos seus direitos trabalhistas.

Nesse caminho, perceberam que outros ideais ainda estavam por ser considerados e buscados. Além da conquista do salário maternidade, precisavam de acesso à saúde pública, à educação de qualidade e muito mais. Nesse caminhar, também se descobriram como não cidadãs, ou invisíveis para o Sistema, quando se viram à sombra de seus maridos, pois não possuíam uma documentação pessoal ou profissional.

As relações sociais prescrevem a chefia familiar e o trabalho rural como função majoritariamente masculina, o que fez com que os documentos relacionados aos direitos trabalhistas tivessem representação predominantemente do sexo masculino. É o caso da filiação sindical que, até os anos 80,

129 Sobre este tema, mais detalhes podem ser lidos na obra de Pañuelos en Rebeldía *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular* (Buenos Aires: El Colectivo, América Libre, 2007).

ocorria exclusivamente para os “homens da casa”. As mulheres rurais só tinham acesso à sindicalização pela carteira do pai, do marido ou do irmão. Não lhes era permitida uma carteira individual. (BRASIL, 2004).¹³⁰

Então, veio a luta pelo direito de terem seu próprio “documento de identidade”, que foi efetivada através da Campanha Nacional pela Documentação da mulher. A essas lutas, somaram-se reivindicações salariais; exigências nas relações e práticas de trabalho, como a carteira de trabalho; acesso a melhores condições de saúde e educação; inaugurando, assim, um novo modelo de articulação na plataforma de lutas e de cidadania feminina. Nesse contexto, fica perceptível quão intensas foram as mobilizações dessas mulheres nos diversos espaços públicos.

As mulheres têm contribuído para que algumas transformações importantes possam ser postas em prática: a politização do cotidiano doméstico, o fim do isolamento das mulheres no seio da família; a abertura de caminho para que se considere importante a reflexão coletiva; a definida integração das mulheres nas lutas sociais e seu papel de destaque na renovação da própria cultura sindical. (MIELE, 1985 apud GIULANI, 1997, p. 64).¹³¹

Temos, então, aqui, a interpelação dessas protagonistas por uma nova sociedade. Sua capacidade de definição de novas normas e novos valores pôde ser representada como uma grande contribuição para

130 Para mais detalhes, consultar o endereço: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/345/1/programa%20de%20documenta%C3%A7%C3%A3o%20da%20trabalhadora%20rural.pdf>.

131 MIELE, 1985.

acabar com a *cegueira social*, causadora da invisibilidade social da mulher, e promover um novo olhar para este sujeito, para essa *nova atriz social* do século XXI.

Nesse sentido, quando abordamos, no âmbito dos direitos humanos, os direitos das mulheres, algumas indagações contraproducentes ainda são proferidas, no axioma comum: “qual o sentido de se falar em direitos das mulheres, já que todos somos iguais perante à lei?” Entretanto, devemos questionar que muitos direitos ainda não estão plenamente garantidos, como, por exemplo, o direito de participação plena no campo político, no que diz respeito ao número de mulheres dentro dos partidos políticos, ao número de candidatas concorrentes nos processos eleitorais e nos espaços das Câmaras, entre outros. No que tange aos direitos econômicos e socioculturais, ainda há muitos desafios no mundo do trabalho, como, por exemplo, em relação às diferenças salariais entre homens e mulheres, bem como a questão de avocar cargos de chefias ou equiparados. Em relação à saúde da mulher, como no caso do atendimento materno e de outros serviços específicos, como exames preventivos, em sua grande maioria as unidades de atendimento público, responsáveis pela execução destes, não contam com pessoal, estrutura ou instrumentos imprescindíveis.

Assim, asseveramos a necessidade, sim, de se falar em direitos humanos das mulheres, enquanto existirem corpos sendo violados; enquanto existir o descaso, menosprezo ou discriminação por parte de órgãos do judiciário ou da segurança pública, estruturas que, legalmente, deveriam proteger esses sujeitos; e enquanto o machismo fizer parte de nossa cultura, naturalizando as desigualdades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve estudo teve como objetivo discorrer sobre a presença da mulher em diversos espaços públicos onde ela ainda busca pelo direito a ter direitos, ao mesmo tempo em que mantém a luta contra o patriarcado, em suas várias faces. Esta leitura, longe de esgotar o assunto, buscou identificar e retratar as mulheres como sujeito expressivo na formação da sociedade atual, onde assumiram vários papéis, antes limitados aos homens, ou proibidos a elas, para se firmarem como novas atrizes sociais e sujeitos de direitos.

A contextualização da exploração histórica no desenvolvimento deste estudo também procurou permitir uma sucinta visualização dos processos de crescimento e de superação da condição feminina frente à sociedade, rompendo com paradigmas e várias formas de preconceitos seculares contra a classe feminina. Nesse sentido, podemos observar que algumas questões afirmativas foram sustentadas e consolidadas na dimensão da luta coletiva das mulheres, mas também notamos que, embora tenham contribuído para que algumas transformações importantes ocorressem nas esferas socioculturais e políticas, elas ainda têm muito a conquistar, por ainda fazerem parte de um cenário chamado *invisível*, nos diversos espaços da sociedade.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997.

FRANCHI, Nilda. *Trajetória do movimento de mulheres camponesas no RS: da inviabilidade ao protagonismo das lutas sociais*. Brasil. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

GIULANI, Paola Cappelin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *No caminho de Hermes e Sherazade – cultura, cidadania e subjetividade*. Taubaté: Vogal, 1996.

MIELE, Neide. *A mulher na palha da cana*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, 1985. Mimeografado.

PALUDO, Conceição (org.). *Mulheres: resistência e luta em defesa da vida*. São Leopoldo: CEBI, 2009.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. De colona a boia-fria. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997. p. 554-577.

TOURAINÉ, Alain. As mulheres na origem da nova sociedade. Entrevista. *IHU On-Line*, São Leopoldo, Unisinos, ed. 210, p. 3-5, 5 mar. 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao210.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

TOURAINÉ, Alain. O método da sociologia da ação: a intervenção sociológica. Tradução: Danielle Ardaillon. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 36-45, jul. 1981.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução: Gentil Avelino Tilton. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Educação em Direitos Humanos e juventude empobrecida

Laurinda Marques Lemos Leoni¹³²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer a pauta das discussões em relação ao processo educacional e direitos humanos vivenciada pela juventude das comunidades empobrecidas. Além deste objetivo, almeja-se que a modalidade de ensino em educação popular venha fazer parte do currículo, pois poderá contribuir na mudança da consciência desse coletivo,

132 Cursista do Polo de São Leopoldo.

livrando-os, ou ao menos amenizando, dos preconceitos vivenciados no seu dia a dia. Assumindo mais este desafio, discorreremos sobre a busca da cidadania para as crianças e adolescentes, pautado numa Educação em Direitos Humanos. Tecemos considerações sobre esses segmentos sociais, tendo como eixo norteador o seu protagonismo. Esperamos, com isso, facilitar uma leitura da realidade, haja vista que os mesmos sofrem algum tipo de exclusão, devido à falta de políticas públicas que atendam esta demanda. Pincelamos também sobre as relações sociais de gêneros, na perspectiva da construção de uma sociedade igualitária sem dominação de classe, raça, etnia.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Juventude.

INTRODUÇÃO

Temos em nosso país leis avançadas que garantem direitos para crianças, adolescentes e jovens. No entanto, existe um contingente de pessoas que vivem à margem da sociedade, por terem seus direitos violados.

A violação dos direitos traz consequências sérias, pois gera uma situação de privação coletiva, como pobreza, discriminação e desigualdade social.

A desigualdade ocorre devido à má distribuição de renda e de investimentos nas áreas sociais, culturais, de saúde e educacional. A Constituição Federal de 1988 é bem clara quando cita em seu art. 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2018, art. 227).

Apesar dessa garantia, visualizamos cotidianamente uma parcela da população que fica à mercê dos que detêm os recursos públicos. Os direitos humanos costumam servir para proteger formalmente os direitos dos indivíduos ou grupos contra ações ou abandono dos governos, que interferem nos desfrutes dos direitos.

A falta de investimentos faz com que os pobres fiquem cada vez mais pobres, evidenciando esta realidade nas salas de aulas com seus “corpos famintos e empobrecidos”, como comentado no material estudado (ARROYO, 2013c, p. 6).

Cabe a todos nós zelar e defender os direitos desse segmento social, principalmente aqueles empobrecidos que vivem em comunidades carentes, vítimas de discriminação social e cultural.

Esses jovens são rotulados e estigmatizados como preguiçosos e outros adjetivos. No entanto, não podemos esquecer que eles não são pobres porque querem, e sim porque são vítimas de uma sociedade excludente.

A exclusão social sofrida pela camada mais pobre se reflete na falta de benefícios essenciais, como uma educação de qualidade. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), em seu art. 1º, cita que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, art. 1º).

Como podemos ver, os jovens possuem direitos a uma educação formativa. Essa educação deve ser inspirada em princípios, como bem colocado no art. 3º, inciso II, da mesma lei acima citada: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Na Educação em Direitos Humanos, a vivência trazida pelos jovens das comunidades empobrecidas deve ser respeitada e valorizada. Não deve haver discriminação, pois ninguém sabe tudo. O que deve prevalecer são as trocas de saberes. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 33). Assim, pelas colocações de Freire, fica evidente a importância da valorização de saberes dos educandos.

EDUCAÇÃO POPULAR EM COMUNIDADE

Antes da criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), as legislações para crianças, adolescentes e jovens eram baseadas na doutrina da proteção irregular. Após 1990, a tendência foi mudá-la para a proteção integral, respeitando esse segmento social como de sujeitos de direitos.

Atualmente, contamos com uma ferramenta a mais para fazer o embasamento de garantias dos direitos dos jovens empobrecidos. Trata-se do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que reforça e garante direitos para a juventude. De acordo com essa lei, em seu capítulo 1º, art. 7º, “[o] jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada”.

No parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que:

É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica. (BRASIL, 2013, art. 7º, § 2º).

Salientamos que, nesse estatuto, consideram-se jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. No entanto, se houver alguma situação específica para o adolescente, se fará uso dos direitos garantido pelo ECA.

As ações hoje em curso vêm combinadamente com a concepção de direitos humanos que serve para proteger formalmente os direitos dos indivíduos e a defesa da democracia em sua dimensão social e cultural. Visa a superar condições de exclusão social, construindo alternativas que elevem os valores humanos.

Uma das características da democracia é a de que todos os cidadãos são iguais perante a lei. No entanto, vimos no cotidiano pessoas sendo discriminadas, vítimas de preconceitos relacionados às suas condições econômicas, aparência, raça e gênero.

De acordo com a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, art. 1º, parágrafo único, inciso III do Estatuto da Igualdade Racial, considera-se desigualdade de raça e gênero: “assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais”.

Essa problemática não acontece isoladamente: é decorrente de questões históricas e culturais. Porém, em nosso contexto atual, são mais visualizadas quando os jovens são de comunidades empobrecidas.

Percebemos, através dos textos estudados, que o coletivo empobrecido tem consciência do que acontece em sua volta, de suas condições históricas. Só não tem condições de sair desse ciclo de pobreza sozinho. Precisa de educadores que trabalhem essas questões sociais em sala de aula, para que os educandos não se sintam responsabilizados por sua própria condição.

Tudo é uma questão de política e o Estado tem a obrigação de atender essa demanda. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida 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 [...]. (BRASIL, 2018, art. 205).

Como podemos ver, a educação é o pré-requisito para a conquista da cidadania, mas este direito não está sendo contemplado plenamente, apesar de assegurado na Constituição Federal.

Para que as famílias saiam desse ciclo de pobreza, se faz necessário desenvolver trabalho de formação. Essa formação pode ser pautada na Educação Popular, já que o sistema oficial não está dando conta. Wanderley (1997) amplia a ideia de educação popular quando propõe:

uma educação popular de orientação e integração que engloba experiências cuja ideologia se expressa no desejo de obtenção de uma “democracia” através de uma educação para todos – uma educação popular com orientação nacional-popular; uma educação popular com orientação de libertação [...]. (WANDERLEY, 1979, p. 64).

A educação popular se define como uma prática social que tem intencionalidade e objetivos. Essa formação poderia ser realizada para atender um maior contingente de crianças, adolescentes, jovens e outros segmentos sociais, como grupos de idosos, grupos de mulheres etc.

Nos grupos de mulheres, poderiam ser trabalhadas várias questões, como geração de renda, gênero etc.

Já com as crianças e os jovens, penso que esse trabalho poderia ser realizado com oficinas pedagógicas, nas quais se usariam técnicas de representação, como símbolos, trabalho com sucata, argila, jogos educativos, respeitando e valorizando sempre a cultura da população local.

É de grande importância que esses trabalhos sejam flexíveis, permitindo que os educandos interajam no processo educacional.

A educação popular objetiva informar, instrumentalizar os grupos na organização, visando também a incidir nas políticas públicas.

DIREITOS HUMANOS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Sabemos que direitos humanos são direitos básicos de todos os seres humanos, independente de sexo, raça, nacionalidade, etnia.

Portanto, nas grades curriculares de todas as escolas, sejam públicas, sejam particulares, é preciso haver disciplinas em que seja trabalhada a Educação em Direitos Humanos.

Isso se faz necessário para que todos sejam tratados igualmente, com respeito, dignidade e fraternidade.

Vimos claramente, no material estudado, um vídeo de nome “Um caminho para a dignidade”, em que se mostra um trabalho realizado com crianças e adolescentes que transformou a vida dos alunos e o modo de pensar dos familiares. Os jovens aprenderam sobre seus direitos, levaram o conhecimento para sua casa e em seguida socializaram com a comunidade.

A Educação em Direitos Humanos tem o poder de transformar a vida dos oprimidos e até mesmo dos opressores. Os opressores também já foram oprimidos. Eles não têm consciência do que fazem; apenas reproduzem o que aprenderam no cotidiano.

Essa metodologia de ensino precisa ser aplicada nos diferentes espaços da sociedade, pois mesmo tendo direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), no ECA (Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990), na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2016), seus direitos têm sido violados.

Não podemos deixar de citar também as pessoas com deficiência física, que lutam pelos seus direitos de inclusão na sociedade. A limitação da pessoa com deficiência não diminui seus direitos. No entanto, esses direitos também têm sido violados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social nos fez perceber claramente que a pobreza em nosso país é mais séria do que imaginávamos.

Esse público-alvo necessita urgentemente de políticas sociais mais pontuais para que venha a sair da situação de miserabilidade em que se encontra.

Também nos proporcionou uma melhor compreensão da realidade, pois nos fez perceber o quanto a população está “carente” de políticas que venham a atender realmente suas necessidades básicas, como: alimentação, saúde, educação e lazer.

Esse amparo é necessário, pois seus direitos não estão sendo respeitados. Eles sozinhos não sairão deste ciclo de pobreza. O trabalho com esse segmento social necessita ser visto mais de perto não somente pelo poder público mas também por toda sociedade. É a vida que está em “jogo”.

Eles também são sujeitos de direitos (políticos, econômicos, sociais, culturais), como bem colocado no módulo II do curso, que fala das Três Gerações dos Direitos Humanos, quando cita a Tríades das Dimensões desses direitos. Ou seja: 1ª Geração: Liberdade (Direitos civis e políticos); 2ª Geração: Igualdade (Direitos econômicos, sociais e culturais); e 3ª Geração: Fraternidade (Direitos de fraternidade social). Como vemos, essas gerações se acumulam: uma não substitui a outra.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 4. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas

públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, 5 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (org.). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes/EDUC, 1979.

O Programa Ação Integrada e o caso Eva Karnal Johann: um CMEB e suas repercussões na vida de uma comunidade escolar

Marcelo Alexandre de Azevedo¹³³

133 Graduado em Filosofia pela UNISINOS, pós-graduado em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais (DPRMs) – UFMG e Mestre em educação pela UFRGS, educador popular, professor da rede pública e privada de educação. Artigo final do curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2018.

RESUMO

Farei este relato de experiência a partir da minha ação no ano de 2017, quando fui professor referência, no Colégio Municipal de Educação Básica (CMEB) Eva Karnal Johann, pelo Programa Ação Integrada (PAI), que atende estudantes entre os 15 e 18 anos com distorção de idade/série, em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Esteio/RS. A partir de uma metodologia inspirada na educação popular, a rede pública municipal oferece para os estudantes uma formação acelerada, para conclusão, em um ano, dos três últimos anos do ensino fundamental. O processo formativo na vida de adolescentes e jovens trouxe inúmeros desafios, dentre eles o principal: superar a lógica de que há conhecimentos melhores e piores, valorizando os diferentes conhecimentos.

Palavras-chave: Educação popular. Programa Ação Integrada. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A política pública apresentada na análise presente surge a partir da experiência construída, no final dos anos 80, pela Federação Nacional dos Metalúrgicos, sob o nome de Programa Nacional “Integrar”, que procurava dar conta da oferta de educação de jovens e adultos, em situação de desemprego, tendo em vista o cenário de crise e exclusão social, resultante da aplicação do receituário neoliberal em países da América Latina.

Quando foi organizada a turma do PAI (Programa Ação Integrada) na escola, no acolhimento dos adolescentes no contexto escolar, percebi um sentimento presente em todos, por não terem uma ideia exata

do seu percurso, sua intencionalidade e seu alcance para a vida. Por ser um programa no qual a ação referencia-se na figura de um professor referência¹³⁴, tive a tarefa, como responsável pelo processo, de sistematizar e aplicar a proposta no contexto de sala de aula.

Uma das questões sobre as quais me debrucei foi a de montar um material explicativo com os tópicos e as principais questões conceituais que poderiam contribuir com esse alargamento de domínio conceitual dos participantes. Foi preciso definir, junto à equipe diretiva, um diagnóstico com as características de perfil da turma. Os estudantes em sua maioria tinham origem no “7º B”, uma turma com sérios problemas de aprendizagem, alta infrequência, comportamento bastante agressivo, com indisciplina frequente, e casos seguidos de envolvimento em agressões verbais e físicas mútuas e a professores.

Nossos estudantes têm históricos de vida e familiar bastante comprometidos. Em alguns, casos a relação se dava com o mundo das pequenas contravenções, do tráfico em pequena escala, dos roubos. Em outras situações, havia relatos de históricos de envolvimento com o mundo do trabalho, em condições desumanas para suas faixas etárias.

Ao mesmo tempo em que havia a situação de desigualdade social e privações materiais às quais esses adolescentes e jovens estão submetidos, havia por outro lado uma opinião corrente de professores, ex-

134 O programa Ação Integrada na escola é organizado a partir da figura de um professor referência, que possui as atribuições de dar consequência à formação dos estudantes. A carga horária desses profissionais é de 28h, sendo 16h em sala de aula, 4h de planejamento na escola, em permanente contato com a turma, 4h semanais de formação da equipe de professores e coordenação do programa, e 4h de planejamento a distância.

pressa aqui nas palavras de uma professora, que por motivos óbvios não identificarei, de que: “praticamente ninguém entrava em sala de aula e conseguia dar sua aula”.

Em seu artigo “Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados”, Miguel Arroyo (2010) faz saber a necessidade de termos de reconhecer o conjunto de desigualdades históricas, que condiciona as desigualdades educacionais, trazendo evidentemente análises que são incômodas para as instituições educativas, o que foi possível corroborar também com os estudos apresentados no último período.

Associando-me à análise de Arroyo, percebo que a turma atendida sofreu diferentes estigmas sofridos em seu histórico escolar. Essa imagem construída, de estudantes com “perfil difícil”¹³⁵ e de baixa autoestima, fazia com que vários colegas docentes expressassem a opinião de que “quem trabalhar com essa turma está perdido”, “eu jamais trabalharia com eles”, “eu tive o desprazer de trabalhar com eles; são insuportáveis”.

Enfim, inúmeros relatos no início do ano letivo reforçavam uma imagem, e inclusive uma “autoimagem” da turma, que em minha opinião não contribuíam com a potencialização do seu processo de aprendizagem. Como podemos constatar na contribuição de Victor Valla,¹³⁶ a escola, em determinadas circunstâncias, acaba por reforçar a crise de interpretação dos diferentes modos de vida dos grupos denominados populares, reforçando estereótipos e os papéis no processo de ensino e aprendizagem:

135 Segundo colegas professores, e seus relatos.

136 (1937-2009). Foi um professor e pesquisador norte-americano, naturalizado brasileiro. Professor emérito da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), dedicou-se ao estudo e às experiências em educação popular, educação pública e saúde pública.

Há uma tendência de afastar os alunos “fracos” de uma maior participação. A turma de “fracos” é vista como um “presente de grego”, e as mães dos alunos “fortes” não querem seus filhos misturados com os “repetentes”. Às vezes há um certo desabafo sobre esses alunos “favelados” que estudam nas escolas, pois atrapalham o rendimento dos outros. (VALLA, 1994, p. 69).

A ênfase dada às primeiras semanas teve como foco buscar conhecer melhor a turma, suas necessidades, sonhos, identidades e desejos que lhes movimentavam o mundo. Para contribuir com essa tarefa, oferecemos dinâmicas e tarefas específicas, nas quais os estudantes puderam destacar questões centrais de suas vidas, a partir da “linha do tempo”, “histórias de vida”, “entrevistas em dupla”. Construimos uma grade curricular das disciplinas a serem abordadas.

Diante desse desafio, foi necessário promover um período de adaptação da turma, considerar as necessidades do programa, e também valorizar os saberes adquiridos de todos, conforme a necessidade de atendermos a grade curricular prevista em um processo acelerado de formação. Gradativamente, fui adequando nossa rotina escolar às necessidades de aprendizagem, que minimamente deveriam ser contempladas.

Na turma, encontrei estudantes com preocupante analfabetismo funcional, invisibilizado em suas vidas. Não haviam sido apresentadas, em suas trajetórias, alternativas de superação. Várias poderiam ser as diferentes motivações para esse fenômeno. Vi, no PAI, a possibilidade de trabalhar a superação dessa insuficiência, com oficinas de literatura.

Na construção de uma “bússola” para nossa ação didática em sala de aula, externalizei minha preocupação nas reuniões pedagógicas, junto à coordenação do PAI, sobre a ausência de uma diretriz programática para nossa ação pedagógica. Para além de trabalharmos com uma orientação curricular adequada, construí um diagnóstico de que o sistema seriado tradicional foi inadequado na formação dos adolescentes.¹³⁷ Esse elemento, se considerado fosse, poderia ter contribuído com as estatísticas da escola, viabilizando a afirmação de um direito à educação, com inclusão devida dos estudantes em sua progressão nos estudos.

Nas 20h semanais ocorridas na própria escola, as disciplinas de Inglês, Educação Física e Artes, ministradas por professores das respectivas áreas, complementavam a carga horária da semana, da qual fiquei com a responsabilidade de ministrar os conteúdos de Matemática, Português, Geografia, História, Ciências, Filosofia/Ensino Religioso, tendo dentro dessas duas últimas disciplinas trabalhado com a área de abrangência conceitual “Organização Sustentável para o Trabalho” (OST).

Já as quintas-feiras destinamos às saídas de campo, atividades extraclasse. Em outros dias, desenvolvemos ações como dinâmicas de grupo, reflexões com círculos de oralidade, cine debate, e atividades externas à escola, com a preocupação de associar diferentes instrumentos de abordagem com a sala de aula, pelas diferentes possibilidades de identificação e aproximação com o mundo do conhecimento. Os aprendizados significativos dessas atividades foram incorporados ao projeto “Imagens do Cotidiano”.

137 Esse diagnóstico foi possível a partir das reuniões, tanto de equipe diretiva da escola, junto à supervisão e orientação pedagógica, como nos encontros de equipe do PAI, partindo de opiniões convergentes dos professores sobre essa situação.

TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE DOS TEMAS: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO

Na presente análise, vejo outro elemento passível de ser destacado: a relação entre transversalidade e interdisciplinaridade, que abrem a possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e a partir da realidade). Entendo que o papel da escola deve ser visto por esse enfoque, procurando possuir uma visão mais ampla, superando a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se colocará responsabilmente na construção de uma cultura interdisciplinar.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que buscam reintegração de procedimentos que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. É importante determinarmos e dirigirmos nosso processo educativo a partir de uma visão adequada e abrangente da realidade, muitas vezes apresentada de maneira fragmentada. Morin (2003) nos faz refletir sobre essa condição, partindo da ideia de superação da compartimentação entre as ciências e disciplinas.

Há, da mesma maneira, a disjunção entre cultura humanista e cultura científica, a qual comporta a compartimentação entre as ciências e as disciplinas. A falta de comunicação entre as duas culturas provoca graves consequências para uma e outra. (MORIN, 2003, p. 17).

A realidade, vista sob esse ângulo, oferece a oportunidade de intervir com possibilidades reais de transformá-la. Os temas transversais são colocados em um eixo unificador da ação educativa, em torno do qual organizam-se as disciplinas. Essa abordagem dos temas transversais deve se orientar pelos processos de vivência da sociedade, pelas comunidades, alunos e professores em seu dia a dia. Os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem estar inseridos em diferentes cenários de cada uma das disciplinas.

A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. A transversalidade e a interdisciplinaridade têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O PAPEL DOS PROJETOS

Buscando dialogar com a realidade da turma, estimei a organização de 3 projetos.

O primeiro, “Imagens do Cotidiano”, procura sistematizar, em forma de uma publicação organizada por mim e construída com os estudantes, diferentes diálogos expressos tanto na escrita (por meio de composições musicais, poesias, poemas e outras representações textuais) como no campo das artes visuais (a partir de grafiteagem, grafismos, desenhos

e outras manifestações) que expressem um olhar coletivo do grupo sobre suas questões principais, envolvendo seu cotidiano e suas necessidades de vida.

O segundo projeto iniciou no 2º semestre. Tem raízes em questões construídas nos primeiros 6 meses. Recebeu o nome de “Voz dos Estudantes”. Traz uma série de atividades inovadoras propostas por meio de uma “Gincana dos Saberes”, iniciada em setembro e com término previsto em 15 de outubro. A proposta do projeto diz respeito a colhermos de maneira permanente nesse período uma série de manifestações da turma por meio de questionários dirigidos e focais, manifestações em áudio, composições de músicas de *rap* e *funk*, assim como tarefas que tratam dos conteúdos em sala de aula. Essas são pontuadas, e as equipes vencedoras tiveram uma premiação concedida por entidades e parceiros de percurso durante o ano letivo.

Fizemos um esforço, buscando atender a dimensão da formação para o mundo do trabalho, e para isso construíram-se parcerias com a instituição Capacitar, de São Leopoldo,¹³⁸ para promoção de cursos abertos e gratuitos.

138 A Capacitar é um centro de formação acadêmica, pesquisa, lideranças e profissionais com intenção de capacitar e promover o avanço das ciências e técnicas nas áreas propostas a pessoas e grupos em suas diferentes expressões. Atua nas áreas de consultoria e assessoria educacional e corporativa em cursos de graduação, pós-graduação em nível de especialização, nas modalidades a distância e presencial, além de ministrar cursos, palestras, seminários, fóruns, congressos, bem como prestar assessoria administrativa e pedagógica a entidades públicas e privadas. Possui parcerias que trabalham com a instituição a partir de projetos de inclusão das pessoas a partir da educação.

O 3º projeto iniciou quando construímos a inserção da turma na Feira de Ciências e Ideias da rede pública, ocorrida nas dependências do CMEB Eva Karnal, com o projeto “Gerador Portátil”, e posteriormente na Feira Municipal de Ciências (FEMUCI), com o projeto “Autogestão para a Autossustentabilidade”, ocorrida na Escola Adventista.

Em ambas as propostas, procuramos construir com todo(a)s um percurso formativo com questões que atendessem a diretriz dos eventos, pautada pelo foco do meio ambiente, a relação do homem com os meios naturais, e o tema da autossustentabilidade. Em um primeiro momento, entramos nesse tema, compreendendo o papel do sistema econômico atual, seus reflexos no modo de produção da vida humana. Utilizamos nas sessões de cine debate o filme “A Era da Estupidez”. Houve ainda saídas de campo com vistas a coletar informações para a coleta seletiva do município, e conteúdo de diferentes disciplinas que puderam contribuir com nossa reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

O primeiro (mas não menos importante) avanço que observei no programa diz respeito à definição clara que tivemos nesse ano, no que diz respeito sobre sua diretriz programática.

Definir conteúdos por áreas de aprendizagem, e sua execução no calendário letivo, qualificou nossa prática e nos deu uma orientação, bastante contributiva ao processo formativo. As reuniões pedagógicas, em minha opinião, deram contribuições importantes em minha prática pedagógica, oferecendo um espaço estratégico para refletir e intercam-

biar nossos fazeres em sala de aula. É um espaço, por excelência, de motivação e troca de saberes fundamental. Partilhado entre profissionais da educação comprometidos com o programa, seu ideário torna-se – eu ousaria dizer – uma espécie de “luzeiro” a nos apontar rumos e possibilidades de inovação em nossa realidade de interações múltiplas na comunidade escolar.

Essas questões ficaram bastante visíveis para mim, principalmente, quando apresentei com a colega Graziela Oliveira,¹³⁹ no XIX Fórum de Leituras Paulo Freire, o artigo “Pedagogia da Inclusão Social – uma breve análise sobre ações do Programa Ação Integrada Ensino Fundamental da cidade de Esteio/RS”.

Diante do desafio constante de nossa atuação na e para a educação, refletida como processo de construção de sujeitos em interação permanente entre si, e com objetivos coletivos e emancipatórios, é necessário superar via um processo formativo que leve em conta os diferentes saberes, o que nem sempre é bem visto por uma tradição escolar, depositária, com alto teor hierárquico na maneira como vê as relações de poder e de saber. O programa sofre um forte estigma, pois atendemos um público considerado “indesejável” pelos professores, em sua grande maioria.

Esse quadro gera desconfiança quanto à nossa proposta, e os estudantes, mais uma vez, sofrem rótulos de toda espécie, o que requer de nós profissionais estratégias para superarmos essa dicotomia. No tempo presente do programa, temos uma oportunidade ímpar de reconstruir-

139 Professora referência do PAI no Colégio Municipal de Educação Básica Camilo Alves e atual presidente do Sindicato dos Municipários do Município de Esteio (SISME).

mos esse imaginário junto aos colegas da educação, assim como as questões de fundo conceitual sobre nosso entendimento acerca do papel da educação no contexto atual e na vida de jovens e adolescentes marcados pela negação de suas histórias de vida no ambiente escolar.

Temos vivenciado, de maneira produtiva e rica, a possibilidade de intercambiar relações entre estudantes e professores de diferentes contextos de atendimento do programa. As iniciativas do campeonato de integração no ginásio Edgar Piccioni, o “Projeto de Valorização” do Vila Olímpica, o “Cine debate” ocorrido na câmara, todos foram momentos cuja avaliação não poderia ser melhor.

A organização desses eventos, que têm caráter formativo, é a expressão de que, com pouco ou nenhum recurso, é possível ampliarmos o sentido dessa política pública no campo da educação. A abertura e afirmação do projeto do PAI, na Feira de Ciências e Ideias (FEMUCI), deu a dimensão exata da importância que se dá à produção do conhecimento de adolescentes e jovens pertencentes a esse público. A proposta de que meninos e meninas do programa pudessem fazer parte da recepção do evento valorizou sua expressão; e na realidade de nossa escola, contribuiu para a afirmação identitária dos participantes.

Na edição de 2018, por sugestão minha, o programa teve o papel do professor regente à frente de todas as ações junto com as equipes diretivas, desde as matrículas dos interessados até os primeiros contatos via reuniões preparatórias junto aos pais e estudantes sobre o programa e sua concepção. Esse vínculo orgânico, em minha opinião, qualifica a relação, e institui o professor regente como referência estratégica de mediação dessas relações.

A avaliação dos potenciais e das habilidades da turma seguiu critérios gerais, incidindo sobre aprendizagens e conhecimentos/capacidades definidos no currículo nacional. Priorizei a diversidade de estratégias e modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), seguindo os parâmetros descritos a seguir.

(1) O processo avaliativo promove o êxito de todos estudantes, sugerindo melhorias em seu envolvimento nas atividades propostas. (2) A intencionalidade avaliativa valoriza os saberes adquiridos pelos estudantes. (3) É estratégico atender os diferentes “ritmos” de cada estudante, portanto o processo avaliativo necessita estar alinhado com essa diretriz. (4) Toda a comunidade educativa deve ter consciência plena e acesso democrático e transparente ao processo avaliativo.

Com acordos coletivos junto à turma e uma proposta clara sobre a construção das avaliações, demos consequência ao pressuposto de uma educação inclusiva, valorizando o horizonte programático, previsto nos conteúdos das disciplinas. A partir dos critérios participação, disciplina, organização, responsabilidade, frequência, postura, organização do caderno, espírito coletivo, respeito aos acordos construídos, construímos os diferentes instrumentos avaliativos no percurso.

Partindo das questões apontadas pelos participantes, o PAI significou muito, primeiro pela possibilidade de conclusão de três anos do ensino fundamental em um único ano. Em alguns casos, alguns afirmam terem “perdido” tempo reprovando de ano, e por isso “correram atrás desse prejuízo”.

A importância da conclusão do ensino fundamental e as repercussões que poderão trazer nas vidas futuras dos jovens e adolescentes remetem à palavra “futuro”, recorrentemente presente em seus relatos. É comum a manifestação de contentamento e de identificação com a proposta pedagógica, somados a um sentimento de pertencimento ao programa e de sentir-se respeitado em suas opiniões e no processo de convivência diária com o que construímos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.
- VALLA, Victor Vincent. Escola pública: fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo Navarro (org.). *Educação, saúde e cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Práticas educativas no combate da desigualdade social: as escolas do campo de Ivoti

Pâmela Franciele Nunes Cuty¹⁴⁰

RESUMO

O presente artigo aborda questões relacionadas à temática Educação, Pobreza e Desigualdade Social no contexto do município de Ivoti. Os temas tratados irão contextualizar a situação social e educacional, tanto da cidade quanto da área rural, até o encontro da proposta de escolas do campo existente no interior do município. Com este trabalho, visa-se contex-

140 Cursista do Polo de São Leopoldo

tualizar aspectos da cidade que possam contribuir para o entendimento das temáticas citadas, bem como relatar como se dá a proposta educacional das escolas do campo de Ivoti.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

Sou professora na rede municipal de educação do município de Ivoti faz três anos, em uma escola de Educação Infantil. Durante o curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), busquei coletar dados e adquirir aprendizados inicialmente no entorno da escola em que atuo como educadora. Ao longo do curso, os conhecimentos foram se expandindo, chegando até a zona rural, local em que se encontra um potente espaço educativo em que há uma prática educacional que auxilia na superação da desigualdade social.

O CONTEXTO EM UM DOS BAIRROS DA CIDADE

Durante o curso, realizei inicialmente minhas pesquisas no entorno da escola em que atuo como educadora na etapa de 0 a 5 anos. Nessa localidade, há práticas que buscam qualidade na educação, na saúde e no lazer dos moradores. Dessa forma, a pobreza existe, mas não é desassistida. Além das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, há um centro que acolhe o Programa Lazer Unindo Gerações, que propõe diversas práticas de lazer, como aulas de pilates, dança alemã, *ballet*,

judô e outros esportes variados. Há também o Centro de Referência da Mulher, que possibilita práticas preventivas e de tratamento de saúde das mulheres do município, atuando na área de acupuntura, massoterapia, psicologia, entre outras, e mais algumas atividades de caráter educacional e social visando a assistência dos moradores.

O município tem sido considerado como dormitório, pois algumas das pessoas apenas possuem residência aqui, mas trabalham e fazem suas compras em cidades vizinhas, como Novo Hamburgo e São Leopoldo. Esse fato acarreta o aumento dos preços nos comércios locais e a pouca disponibilidade de emprego. Assim, em alguns casos, para os que não conseguem ir até outro município, há a aceitação dos existentes na região ou os que oferecem transporte próprio, se submetendo a horários de trabalho que ocupam o dia ou a noite toda em fábricas. É o caso da maioria das famílias das crianças assistidas na escola que trabalham, tendo horários que vão desde a abertura da escola (6h30min) até o final da tarde, impossibilitando muitas vezes o lazer e as práticas de saúde preventiva propostas com gratuidade pelo município. As escolas de Educação Infantil, como é o caso da escola em que trabalho, atendem em turno integral e trabalham por meio de projetos.

Com o passar dos conteúdos, me identifiquei com a temática relacionada à escola como espaço de práticas culturais emancipatórias, me aprofundando sobre o funcionamento das escolas do campo que existem na zona rural de Ivoti. Desse modo, no próximo item, haverá maior detalhe de informações sobre a temática que foco aqui.

O CONTEXTO NA ZONA RURAL: AS ESCOLAS DO CAMPO

Inicialmente, trago aqui indicadores do Portal ODS, que demonstram dados do município no ano de 2010 sobre o quesito Erradicação da Pobreza, citado como objetivo de desenvolvimento do milênio. Nele, consta que, em 2000, o município tinha 3,04% de sua população vivendo com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00, percentual que reduziu para 1,44% em 2010. Mesmo apresentando uma redução de 52,63% no período, são 283 pessoas nessa condição de pobreza (RELATÓRIOS DINÂMICOS ODS, 2018).

Conforme os indicadores sociais do município, Ivoti conta com 19.874 censitários. Desses, conforme os dados do IBGE do Censo Demográfico apresentados pelo Portal ODS, 283 estavam em 2010 em situação abaixo da linha de pobreza, como demonstrado no gráfico a seguir:



Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Segundo os dados apresentados pela plataforma Mapa de Oportunidades e serviços públicos (MAPS), seis é o número de famílias que estão com renda *per capita* de até R\$85 por mês, e uma família está com renda *per capita* entre R\$85 e R\$170 por mês.

Partindo dessa contextualização econômica da zona rural do município, cabe aqui explicitar o funcionamento das escolas do campo de Ivoti, relatando dados colhidos a partir de uma visita que realizei a uma das escolas, contando com a colaboração da coordenadora das três, que expôs o assunto. Além disso, é interessante relacionar os aspectos coletados com base teórica sobre a temática com autores que desenvolvem estudos sobre a educação no campo.

Para definir de forma geral o entendimento atual de escola do campo, trago o conceito tratado no movimento “Por uma educação do campo”, que diz ser

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

No município de Ivoti, encontramos, na área rural, três escolas do campo, sendo elas: EMEF Nelda Julieta Schneck, EMEF Nicolau Fridolino Kunrath e EMEF Olavo Bilac. O Plano Municipal de Educação se refere a elas, explicando que:

As três escolas municipais, conhecidas como Escolas do Campo, atendem, cada uma, a determinadas turmas: na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, em Picada Feijão, são atendidos os alunos de Educação Infantil, 1º e 2º anos; na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicolau Fridolino Kunrath, em Picada 48 Alta, são atendidos os alunos do 3º ao 5º anos; e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelda Julieta Schneck, em Nova Vila, são atendidos os alunos do 6º ao 9º ano. (IVOTI, 2015, p. 18).

Essas escolas pautam seu trabalho com base em três aspectos: educação integral, para o campo e por projetos. Tais questões foram fundamentais em sua estruturação no Projeto Político-Pedagógico a partir de 2005, momento em que foi decidido pela ampliação da carga horária de frequência dos alunos.

O aumento do tempo na escola deu-se devido ao fato de que, antes do ano de 2005, as escolas do campo atendiam até o 5º ano do Ensino Fundamental. Depois disso, as crianças se deslocavam até o centro da cidade para concluir os estudos. Contudo, devido ao acesso e a distância, ocorria muito a evasão de alunos que eram do interior. Desse modo, a mudança ocorreu e atualmente as escolas atendem até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que há divisão por etapa, em que cada escola atende a determinados anos, conforme foi citado. Os alunos atendidos nessas escolas são transportados de sua casa até elas, independente da zona no interior.

Abaixo, temos um quadro que demonstra o decréscimo do número de alunos matriculados no território brasileiro. Em contrapartida, nas escolas do campo de Ivoti, a ampliação da carga horária e de etapas de ensino aumentou o número de matrículas.

Número de matrículas e escolas da Educação Básica					
Ano	Localização	Nº Escolas	Número de escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº de Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI apud BRASIL, 2018.

As escolas do campo contemplam áreas de ensino para além das mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (2017), ensinando aprendizados significativos ao meio rural, visto que a família da maioria dos alunos trabalha com agricultura ou agronegócio.

Dentre as atividades familiares presentes na comunidade dessas escolas, destaca-se na agricultura familiar o plantio de hortaliças e frutas, a criação de animais do campo, a produção orgânica de produtos coloniais, a produção leiteira e cultivos especiais, como o de uvas de mesa e cogumelos comestíveis, e na agroindústria familiar o trabalho com vinícola, cachaçaria, queijaria, carvoaria, floricultura, *camping* e venda de produtos coloniais.

Cito como exemplo alguns dos objetos de conhecimentos trabalhados para além daqueles previstos na BNCC (2017), como: empreendedorismo rural, manipulação, hora de estudo, práticas agroecológicas, artesanato, aulas de flauta, artes cênicas, recreação, jogos de lógica, robótica e programação, dentre outras.

Partindo das propostas escolares, há também o projeto “Cultivando chás, colhendo vidas” e o “Turismo Rural Pedagógico”. O primeiro objetiva construir a unidade nas escolas do campo, valorizando o conhecimento dos antepassados e preservando a cultura local dos chás e temperos. Já o segundo é um projeto das escolas do campo e da cooperativa dos alunos (COOECAMPO), em que o roteiro dos locais a serem visitados é feito previamente.

O projeto “Cultivando chás, colhendo vidas” funciona integralmente entre as escolas, sendo que em cada uma ocorrem atividades conforme a faixa etária. Na Olavo Bilac, os alunos produzem sal fino e grosso temperado. Eles plantam, colhem e secam os temperos utilizados. Na Nicolau F. Kunrath, os alunos preparam aromatizadores (*spray* e difusor), repelente e travesseiro aromático. Na Nelda J. Schneck, os alunos preparam misturinhas de chás, sabão de limpeza e medicinal, pomada cicatrizante e anti-inflamatória.

No projeto “Turismo Rural Ecológico”, há visitas aos negócios familiares da região conforme agendamento prévio. Além das visitas, há também oficinas realizadas pelos alunos, como terrário, jardins em miniatura, minhocário, culinária, confecção de jogos pedagógicos e a oficina do projeto “Cultivando chás, colhendo vidas”. Há também trilhas, jogos rurais, jogos cooperativos, passeio de trator, passeio a cavalo, vi-

sita a arroios e cascatas, à casa do artesão e às malharias. Tais projetos contam com a colaboração ativa das famílias, sendo que, no relacionado ao Turismo, as famílias atuam conjuntamente à escola durante as visitas agendadas por visitantes. Há no Brasil, um movimento nacional em relação à educação no campo.

Maria Isabel Antunes Rocha (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2016), autora dos livros “Territórios educativos na educação do campo” e “Juventudes do campo”, demonstra em suas falas a importância de criar marcos legais, de divulgar e debater com a sociedade o significado e a importância da educação do campo para aqueles que vivem na zona rural. Conforme a autora, em 2016 havia 8,4 milhões de crianças em idade escolar na zona rural. Corroborando tal ideia, Munarim cita que

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam. (MUNARIM, 2018, p. 4).

A proposta das escolas do campo de Ivoti vai ao encontro dessa ideia, buscando uma educação *do* campo e *para* o campo, de forma a valorizar os conhecimentos trazidos pelas crianças e adolescentes que ali estão, e de forma a ocorrer uma transformação social naquele meio, incorporando à sua vivência diária práticas que lhes são significativas.

Desse modo, aqueles que não vivem no campo, mas frequentam tais escolas, também podem valorizar o trabalho que é realizado na zona rural. Uma das falas trazidas pela coordenadora foi a de que, se não houver valorização, haverá diminuição da agricultura no município, e esta é muito importante para os moradores.

Em relação à questão social dos moradores da zona rural, de contrário às minhas hipóteses iniciais oriundas no início do curso e das pesquisas que realizei sobre as escolas do campo pelo Brasil, em Ivoti, a população do interior não se encontra em sua maioria em estado de pobreza ou extrema pobreza. Pelo contrário, a agricultura e o agronegócio do município expandem-se e têm bons resultados econômicos. As famílias dos alunos pertencentes a essas escolas são donas de aviários, carvoarias, cachaçarias, vinícolas e outros estabelecimentos, sendo esses os produtores que abastecem a cidade do município e também de outros da região e do estado conforme o produto. Há ainda alunos pertencentes à zona urbana do município, que por preferência e/ou morar próximo à zona rural estudam nessas escolas.

Perante os fatos observados e entendidos a partir do relato recebido em uma das escolas, observa-se que o ensino nessas instituições é de grande valia, visto que, como exemplo, na etapa final do Ensino Fundamental, são propostos aos alunos conhecimentos relacionados a toda base legal na criação e manutenção de estabelecimentos, sendo tais aprendizados em aulas específicas com visitas de profissionais qualificados das áreas, bem como inúmeras outras atividades que valorizam o campo e ensinam formas de prosperar economicamente nele e superar a desigualdade. Para Rocha,

Se há comunidades avançando em conquistas é porque há um conjunto de fatores envolvidos. Também não temos um ideal de ensino público. O conceito de ideal nos remete ao homogêneo, a uma situação estável. E a vida está em constante movimento. A Educação do Campo é um movimento e está em movimento. Sua força motriz é a luta pela superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais que as populações camponesas vivenciam. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2016).

Todo esse movimento proposto no município evidencia o cumprimento da legislação referente à educação, visando o cumprimento do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que cita o ensino com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, art. 3º).

O movimento das escolas do campo de Ivoti já se dá há vários anos, mas vem se reformulando conforme a legislação vigente e incorporando-se da maneira mais significativa possível para ser *do* e *para* o aluno do campo, com base nos princípios citados.

Este ano, com a aprovação da nova BNCC (2017), o município movimenta-se em rede na discussão para adequação e reformulação de todo o currículo, perpassando todas as etapas da educação e todos seus aspectos partindo da BNCC (2017), do Referencial Curricular Gaúcho, Planos de Estudos Municipal e posteriormente Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso, a partir do que observei, que o custo de vida alto na cidade de Ivoti influencia o fato de não ser tão perceptível a pobreza nos bairros da cidade, mas mesmo não sendo tão visível, ainda assim ela existe. Já na zona rural, mesmo com simplicidade no modo de vida devido ao trabalho estar ligado normalmente à vida familiar, a pobreza não está à mostra.

Por mais que a pobreza não esteja visível, ela existe, como em toda parte do Brasil, assim como percebe-se sua existência nos gráficos citados anteriormente. Mesmo que já estejam sendo desenvolvidas propostas que busquem superar a desigualdade social, tanto na vida na cidade quanto na do campo, ainda assim mostra-se fundamental o papel do educador neste quesito, pois o trabalho realizado nas escolas do campo visando ao desenvolvimento integral das crianças é construído diariamente pelo engajamento dos profissionais que ali atuam. Destaco uma das falas de Souza (2012), em que diz que: “se destacasse que um dos impactos e desafios das lutas da educação do campo é o reconhecimento da diversidade de trabalhadores do campo brasileiro no momento de elaborar políticas educacionais. Afinal, discutir identidades e culturas tão específicas [...] exige esforço pedagógico e político. Corre-se o risco de mascarar as diferenças e diversidades em nome da igualdade. Na luta contra a desigualdade educacional, reconhece-se a existência da diversidade e, com ela, a busca da superação das desigualdades sociais mediante a luta e construção de políticas públicas voltadas à agricultura familiar e à reforma agrária” (SOUZA, 2012).

Como já apresentado no texto, observa-se que o trabalho desenvolvido nas escolas do campo favorece a educação como um todo no município, pois, além de ter contribuído na queda da evasão na segunda etapa do Ensino Fundamental, valoriza e faz valorizar o trabalho rural, fazendo com que tanto alunos das escolas do campo quanto das urbanas percebam a importância da agricultura para a vida na cidade. Desse modo, podem vivenciar, estando nas escolas do campo, visitando-as ou ainda conferindo suas criações em feiras, que o trabalho realizado na zona rural é fundamental para outras áreas que compõem Ivoti, como a parte econômica e social, visto que os produtos da região abastecem, além das casas da zona rural, também as da cidade.

Assim, considero, por fim, como observadora dessa realidade, que muito tem se conseguido com a educação no campo, e muito pode-se conseguir ainda, através de políticas públicas específicas para esta prática na área educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Número de matrículas e escolas da Educação Básica*. Brasília, DF, 2018. Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=15261-matriculas-escolas-ceb&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2018.

ESCOLAS do campo de Ivoti. *Blog*. Disponível em: <http://escolasdocampodeivoti.blogspot.com/>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 39.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. Escola, campo e sociedade: as relações e os desafios que envolvem a educação do campo hoje. Entrevista de Maria Isabel Antunes Rocha. 17 maio 2016. Fundação Telefônica Brasil, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/escola-campo-e-sociedade-as-relacoes-e-os-desafios-que-envolvem-a-educacao-do-campo-hoje/>. Acesso em: 28 jul. 2018.

IVOTI. Sistema Municipal de Ensino de Ivoti. Fórum Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Lei Municipal n. 3.016/2015, de 23 de junho de 2015. 71 p. Ivoti/RS, 2015. Disponível em: http://www.ivoti.rs.gov.br/semec/arquivos/lei_3016_plano_municipal_de_educacao_anexo.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

MOPS – MAPA DE OPORTUNIDADES E SERVIÇOS PÚBLICOS. *Ivoti/RS*. Brasília, DF, Ministério do Desenvolvimento Social, 2018. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/mops/serv-mapa.php?s=1&codigo=431080>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19 a 22 de 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RELATÓRIOS DINÂMICOS ODS. *Erradicação da pobreza*. Ivoti/RS. Sistema de Monitoramento de Indicadores – Relatórios Dinâmicos ® ODS – Sesi Paraná, 2018. Disponível em: <http://rd.portalods.com.br/relatorios/9/erradicacao-da-pobreza/BRA004043218/ivoti---rs>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. *Mapa social*. Indicadores sociais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://appmapasocial.mprs.mp.br/QvAJAXZfc/opensocnotoolbar.htm?document=APPS%2FMapa%20Social.qvw&host=QVS%40QVIAS&anonymous=true>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & sociedade*, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. ISSN 0101-7330. DOI 10.1590/S0101-73302012000300006.

Reflexão teórica sobre educação, pobreza e desigualdade social, falhas no combate à sociedade desigual e na supressão da pobreza

Carla Rosana Freitas¹⁴¹

Carolina Miranda Messa¹⁴²

141 Cursista do Polo de São Leopoldo.

142 Cursista do Polo de São Leopoldo.

RESUMO

O objetivo do referido trabalho é entender a desigualdade social e a pobreza, bem como tentar identificar suas causas. Para isso, foram utilizados livros e artigos de diversas fontes para mensurarmos melhor as dimensões da pobreza. Atualmente, a desigualdade social tem como principal causa a má distribuição de renda, algo que ocorre em todo o mundo, envolvendo, assim, outras ações. Isso mostra um grande contraste social e econômico na população, fazendo com que grande parte da riqueza seja distribuída apenas numa parte da população, enquanto outra parte do povo tem que se contentar com uma pequena parcela na distribuição de renda. Além da má distribuição de renda, outros fatores contribuem para que haja desigualdade social em todo o mundo: a má administração de recursos naturais, os salários mais baixos, a falta de emprego, a corrupção dos governos numa política capitalista, em que o rico está cada vez mais rico e o pobre cada vez mais pobre. A própria falta de investimentos dos governos tanto na área da educação e saúde aumenta muito a desigualdade entre as classes. Como consequência da desigualdade social, temos os grandes problemas que nos afetam diretamente, podendo ser vistos a toda hora e a todo momento: nas grandes cidades temos favelas, proliferando para o interior; nos centros urbanos, crescimento da fome e de miséria; aumento da criminalidade, mortalidade infantil e desemprego; as classes sociais de menor poder aquisitivo crescendo; atraso no desenvolvimento econômico do país; cada dia mais se tem dificuldade nos serviços básicos como saúde, transporte público, educação e saneamento básico.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A desigualdade social tem sido cada vez mais intensa na sociedade e nas relações que a constituem, sendo necessário que a visão moralizante acerca da pobreza seja superada, pois os pobres não são assim constituídos por escolha. Pelo contrário, o que mais lhes faltam são oportunidades que permitam escolher e traçar caminhos. O papel da escola e a inserção dos direitos humanos são fundamentais para transformar a sociedade e tentar combater a desigualdade social.

ENTENDENDO A POBREZA E A DESIGUALDADE SOCIAL

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que existem em todos os países, desde os primórdios da civilização, e que se repetem até a atualidade. Os países subdesenvolvidos são os que têm maior população em situação de pobreza, chegando até a miséria, onde o nível de desigualdade social é extremamente grande. Há muito tempo, o filósofo Rousseau disse que o capitalismo e os problemas sociais se iniciaram quando o primeiro homem cercou um pedaço de terra e disse “isso é meu”.

Conseguir conceituar o que é desigualdade social é algo complexo, já que compreende diversos significados, partindo da desigualdade de renda, de oportunidade, de resultados, chegando até a desigualdade de gênero. O fato é que a desigualdade social mais conhecida é a econômica.

Conforme destacam os autores Antônio Pedro Albernaz Crespo e Elaine Gurovitz (2002), a percepção da pobreza pode ter diversos significados:

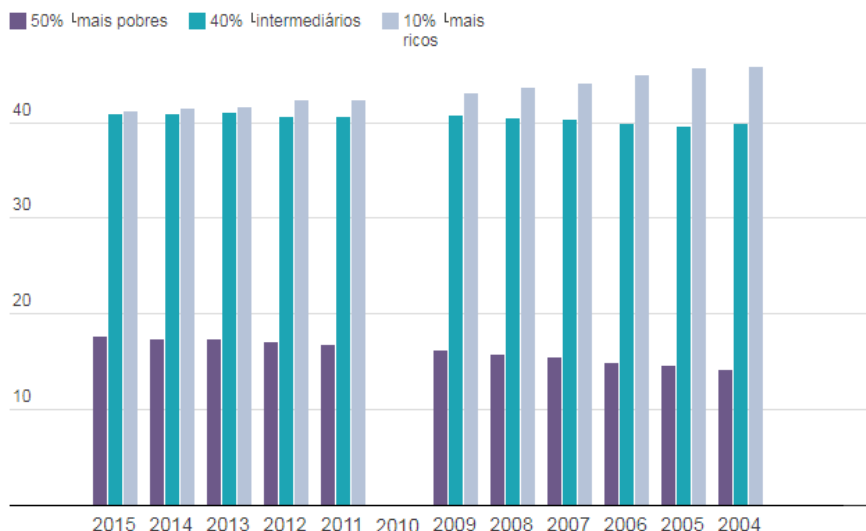
A percepção da pobreza como conceito relativo é uma abordagem de cunho macroeconômico, assim como o conceito de pobreza absoluta. A pobreza relativa tem relação direta com a desigualdade na distribuição de renda. É explicitada segundo o padrão de vida vigente na sociedade que define como pobres as pessoas situadas na camada inferior da distribuição de renda, quando comparadas àquelas melhor posicionadas. O conceito de pobreza relativa é descrito como aquela situação em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder. Uma linha de pobreza relativa pode ser definida, por exemplo, calculando a renda per capita de parte da população. Essa conceituação, por outro lado, torna-se incompleta ao não deixar margem para uma noção de destituição absoluta, requisito básico para a conceituação de pobreza. Também acaba gerando ambiguidade no uso indiferente dos termos pobreza e desigualdade que, na verdade, não são sinônimos. (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 3).

A enorme diferença de renda entre pessoas, não só da mesma localidade, mas como de diversas partes do mundo, é o fato principal para a desigualdade social. Em uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), no ano de 2016, metade dos trabalhadores da pesquisa recebiam menos que

um salário mínimo por mês, enquanto a parcela mais rica recebia como renda mensal 36 vezes mais do que a parcela mais pobre da população. Ao analisarmos a imagem abaixo, é possível perceber que a parcela de população mais pobre continua crescendo.

A PNAD

Mostra as parcelas da população possuem estas partes da riqueza total do país



Fonte: IBGE 2016. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/graficos/jlbDA/>.

Segundo o índice de Gini, que é um coeficiente que mede a desigualdade entre os membros de um determinado grupo, demonstrando a diferença de renda entre o mais pobre e o mais rico, o rendimento médio mensal real domiciliar *per capita* ficou em 0,549, praticamente igual ao de 2016. Mesmo com variação pequena em 2017, o indicador subiu em todas as regiões, com exceção do Sudeste, onde o índice recuou de 0,535 para 0,529.

Com base em pesquisas e trabalhos realizados, podemos perceber que o Brasil é um dos países mais desiguais: a distribuição de renda não alcança a população em sua totalidade. Com a crise financeira em que o país se encontra, a parcela da população que se encontra em situação de pobreza foi ainda mais afetada. O desenvolvimento do país cresceu junto com a desigualdade social. Conforme os autores Antônio Pedro Albernaz Crespo e Elaine Gurovitz (2002), a pobreza não está relacionada somente com bens, e sim com tudo aquilo que lhes falta para o bem-estar. As pessoas que vivem em condição de pobreza não possuem poder e independência, não são ouvidas, o que as leva a se sujeitar à exploração, para poder obter o mínimo para se viver.

A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são garantias de proteção das pessoas contra ações ou falta de ações dos governos que possam colocar em risco a dignidade humana.

São direitos humanos básicos: direito à vida, à liberdade de expressão de opinião e de religião, direito à saúde, à educação e ao trabalho.

Direitos humanos são o conjunto de garantias e valores universais que têm como objetivo garantir a dignidade, que pode ser definida com um conjunto mínimo de condições de uma vida digna.

Para o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), a dignidade é o valor de que se reveste tudo aquilo que não tem preço, ou seja, que não é passível de ser substituído por um equivalente. A dignidade está ligada de forma inseparável ao ser humano.

A educação para os direitos humanos deve contribuir:

[...] para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre. (COSTA; REIS, 2009, p. 70).

Num processo educativo, deve-se transmitir conhecimento a fim de capacitar o aluno para o mercado de trabalho, mas, além disso, preparar o aluno para a vida, para a construção de uma cultura onde predomine o respeito a todos em suas diversidades. A não discriminação e o direito à igualdade é que devem nortear a educação em direitos humanos.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA LUTA CONTRA A DESIGUALDADE SOCIAL

Diante da compreensão dessa realidade, entende-se que a pobreza está presente na vida da maioria das pessoas, das famílias que matriculam seus filhos nas escolas públicas, dos alunos que frequentam aulas no ensino regular. Por isso, acredita-se que a escola, por meio dos currículos e da prática docente, precisa discutir essa temática. Afinal, trata-se

de um produto que é resultado da estrutura da sociedade. Nesse sentido, a escola pode proporcionar uma análise crítica da realidade, mostrando as condições históricas e sociais que resultaram na desigualdade social em que se vive.

Contudo, a pobreza tem sido vista pelos currículos como carência, sendo a carência material resultado das carências de conhecimento, de competências, carências de valores, hábitos e moralidades. Assim, a escola não tem assumido o seu papel de proporcionar o pleno conhecimento da realidade, inclusive, da condição social dos seus alunos.

Como nos colocam Arroyo, Caldart e Molina (2004):

Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana. (p. 17).

As próprias escolas sofrem com situações de desigualdade: a discrepância entre as escolas públicas e privadas é gritante. Logo, os alunos não têm o mesmo nível de ensino, não possuem as mesmas oportunidades. A educação é a forma mais eficaz de romper com o ciclo da desigualdade social em que uma grande parte da população se encontra. Mas, para isso, é preciso investir em educação de qualidade, em reformas nas escolas que estão mais do que sucateadas e garantir o acesso e a permanência dos estudantes ao ensino, para que essa realidade finalmente seja mudada e o ciclo de desigualdade social finalmente seja rompido.

Alunos que se encontram em situação de pobreza e desigualdade social têm a tendência a abandonar os estudos. Com o intuito de combater a evasão escolar e incentivar a permanência na escola, o Programa Bolsa Família criou condicionalidades para crianças e adolescentes em idade escolar. Desde que as condicionalidades foram criadas, em 2006, houve um progresso muito grande no cumprimento da frequência escolar mínima exigida, chegando a 96% no País em 2012. Atualmente, no Rio Grande do Sul, cerca de 400.000 alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família, e o cumprimento da condicionalidade da educação chegou a 97% em junho de 2018.

Com a criação do Sistema Presença, a realidade das famílias beneficiárias começou a ser acompanhada mais de perto pelos entes governamentais, que trabalham juntos para combater as causas da desigualdade social.

Erradicação da pobreza, crescimento econômico e sustentabilidade formam o tripé para a construção de um planeta mais sustentável nos próximos 15 anos. Para o cumprimento dos Objetivos Globais e a erradicação da pobreza, é fundamental a participação de governos, setor privado, academia e sociedade civil. É preciso incentivar para que os entes tenham um olhar mais atento para as necessidades das nossas escolas e invistam na qualificação da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, foi possível identificar diversas causas para a desigualdade social e a pobreza, dentre elas a sua principal: a distribuição de renda extremamente desigual, fato que ocorre em todo o mundo, mas de forma mais acentuada em países subdesenvolvidos. Também foi possível entender a importância da educação e dos direitos humanos no combate às desigualdades, e clarear o entendimento do que é a pobreza e que ela se estende muito além de apenas falta de renda, mas também falta de oportunidades. Portanto, é necessário que governos nacionais, estaduais e municipais se unam para o combate contra essas desigualdades, e que invistam principalmente em educação e em áreas onde essas desigualdades são maiores, para formar cidadãos aptos a terem uma profissão e uma vida digna.

REFERÊNCIAS

A DESIGUALDADE social e os desafios para o Brasil. Jornal do Comércio, Porto Alegre, 13 abr. 2018. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/04/opiniaio/621773-a-desigualdade-social-e-os-desafios-para-o-brasil.html. Acesso em: 21 de julho de 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. *Por uma educação básica do campo*: a educação básica e o movimento social no campo. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. 67 p. (Por uma educação básica do campo, 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, Marli M. M. da; REIS, Suzéte da Silva. Educação em direitos humanos: perspectivas e possibilidades. *Ciência em movimento*, v. 11, n. 22, p. 65-73, 2009.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>. Acesso em: 16 jul. 2018.

RIBEIRO, Priscilla Bonini. *Educação para reduzir as desigualdades sociais*. 11 abr. 2016. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/educacao-para-reduzir-as-desigualdades-sociais/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? Índice de Gini. *Desafios do desenvolvimento*, IPEA, ano 1, ed. 4, 1 nov. 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=comcontent&id=2048:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Um olhar para inserção e reinserção no mercado de trabalho: garantir o trabalho para combater a desigualdade

Ângela Patrícia Moreira Rosa¹⁴³

Rosiane Toledo Rosa¹⁴⁴

143 Cursista do polo de São Leopoldo.

144 Cursista do polo de São Leopoldo.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de contribuir para a discussão sobre a inserção e a reinserção da população em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho. Os processos de reinserção e acessibilidade da população em questão é um desafio inerente à sociedade capitalista em que vivemos. Para aprofundar a temática, foi realizada uma reflexão teórica em que buscamos identificar desafios e possibilidades inerentes a esta temática e sobre as políticas públicas que possibilitam essa garantia de direito. A reflexão ocorre a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema inserção e reinserção no mercado de trabalho e a garantia de direitos, na qual compreendemos a importância da efetivação das políticas públicas bem como a necessidade de um olhar amplo para a questão social. Após a análise teórica desses elementos, identificamos desafios e possibilidades para a garantia desse direito.

Palavras-chave: Trabalho. Garantia. Desigualdade.

INTRODUÇÃO

O artigo se divide em três partes: A primeira parte do artigo traz uma compreensão de como estão estruturados os marcos legais e a relação com a desigualdade social.

Na segunda parte, traz-se uma abordagem sobre a relação da questão social e a inserção e reinserção no mercado de trabalho, apontando desafios inerentes à efetivação das políticas públicas.

Na terceira parte, através de uma pesquisa bibliográfica, serão abordadas as possibilidades frente ao diagnóstico apresentado, levando em conta a complexidade do tema e a relação entre a garantia de direitos, vulnerabilidades sociais e políticas públicas. Dessa forma, o presente artigo proporcionará uma reflexão de que se faz necessário um olhar ampliado sobre a questão social e suas expressões, e que as políticas públicas são instrumentos para a efetivação da garantia de direitos. No entanto, entendemos que seja possível garantir a inserção e a reinserção no mercado de trabalho para a população em situação de vulnerabilidade social. Ainda que seja algo desafiador, a educação apresenta elementos fundamentais para a mudança desse paradigma social que vivenciamos.

DESIGUALDADE SOCIAL E A GARANTIA DE DIREITOS

A desigualdade social e as contínuas transformações no mercado de trabalho repercutem na vida e na formação dos indivíduos.

Para entendermos o contexto nacional da garantia de direitos, em especial a relação com o trabalho, é necessário trazer alguns marcos legais que nos embasam.

De acordo com Pochmann (2013), a década de 1980 foi marcada por várias mudanças no mundo do trabalho. Como efeito das transformações advindas da economia brasileira, uma trajetória de queda do poder aquisitivo dos salários e a diminuição dos postos de trabalho assalariados com carteira assinada assolaram a população. Na mesma década, o país teve a promulgação da Constituição Federal de 1988,

que passou a nos orientar frente à garantia de nossos direitos. Dessa forma, a garantia de emprego está prevista na Constituição Federal, que aponta, em seu Capítulo II – Dos Direitos Sociais, arts. 6º e 7º, que:

Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social. (BRASIL, 2018, arts. 6º e 7º).

Ainda que se tenha uma Constituição Federal que assegure a garantia de direitos, faz-se necessária sua efetivação através de políticas públicas que, por sua vez, devem desenvolver planos, projetos e ações, além de criar espaços, serviços e oportunidades, para que de fato o acesso seja para todos. As políticas públicas existem a fim de que tenhamos melhor qualidade de vida, havendo assim uma diminuição da pobreza e da desigualdade social.

Na atualidade, temos uma grande massa populacional vivendo na pobreza, mesmo que existam políticas públicas que combatam esta dura realidade.

[...] o conceito de pobreza é relativo, refletindo os hábitos, valores e costumes de uma sociedade; entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de

pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida. (SPOSATI, 1997, p. 13).

Em uma sociedade capitalista, pautada na lógica do consumo, a inserção e a reinserção no mercado de trabalho são fundamentais para que se consigam garantias mínimas de direitos sociais. Sem dúvida, essa dura realidade “engessa” uma grande massa da população, que com pouco estudo, sem qualificação, se depara com a difícil realidade de não ter um trabalho formal, sobrevivendo em situação de pobreza.

A CONTRIBUIÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A questão social atual nos remete a refletir acerca da efetivação das políticas públicas existentes que buscam viabilizar e garantir o acesso da população ao trabalho. A partir de novos fenômenos de exclusão social, em um cenário de crise, a questão social atual, a partir de 1990, apresenta-se em três eixos, sendo um deles a relação financeira, uma vez que os gastos são maiores que o ingresso de recursos. A concepção de questão social mais difundida no Serviço Social aponta que:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da

contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 77).

Não basta garantir políticas públicas que assegurem as necessidades básicas: é necessário oportunizar acesso igualitário na educação, saúde, emprego e demais políticas. Ainda vivemos em uma realidade onde quem tem mais condições financeiras tem o acesso à melhor educação, conquistando o melhor emprego. Em contrapartida, a grande massa populacional segue em grande número em situação de pobreza e vulnerabilidade social, apresentando uma enorme desigualdade social.

A grande maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade social chega a concluir o ensino regular. Assim, conquistam empregos por vezes insalubres ou não conseguem inserção ou reinserção no mercado de trabalho formal, seguindo à margem, apresentando dificuldade de garantias mínimas de direitos. Cabe ressaltar que a vulnerabilidade social é uma expressão da questão social. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos sejam eles grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Acrescenta ainda que vulnerabilidade inclui situações de pobreza, mas não se limita a ela.

Os(as) pobres são os(as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avance-

mos em reconhecer a pobreza como uma questão social, passaremos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade. (ARROYO, 2013c, p. 16).

Diversas são as dificuldades encontradas pela população: a falta de oportunidades de trabalho e de geração de renda, precariedade na infraestrutura urbana, dificuldade de acesso a bens culturais, distância de seus empregos, precariedade de habitação e saúde são alguns exemplos.

Tal questão abarca não apenas a garantia de políticas públicas voltadas para a inserção e a reinserção como também um olhar amplo acerca das expressões da questão social e as dificuldades encontradas para a garantia de direito ao trabalho. O mercado de trabalho apresenta diversos desafios e proporciona o desenvolvimento para o ser humano. Ainda que represente situação de esforço, dor e obra, essa condição essencial para impulsionar a vida, para além da sobrevivência, possibilita a participação e inclusão social.

A inclusão social é central para o desenvolvimento humano, estando ligada diretamente com a garantia ao acesso o emprego, segurança, capital humano, acesso a bens e serviços, igualdade educacional, solidariedade social, justiça social, programas institucionais, treinamento, qualificação social, entre outros.

A INSERÇÃO E A REINSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS ENCONTRADOS

Essa realidade provoca o poder público, a sociedade e a família a discutirem a realidade do emprego, da capacitação profissional da escolarização e da necessidade de políticas públicas voltadas à população.

Nossa sociedade é marcada pela contradição. Se o trabalho é fonte de exploração, por outro lado, é também fonte de emancipação. Por isso nos perguntamos: é possível garantir uma inclusão no mercado de trabalho pautado na garantia de direitos e assim desenvolver seu projeto de vida?

Se os direitos humanos são afirmados, a pobreza e a exclusão social só podem ser compreendidas como sua violação. Entendemos que a Educação em Direitos Humanos pode exercer um papel fundamental no enfrentamento de violações de direitos humanos, especialmente se considerarmos a sua capacidade de disseminação de um ambiente de respeito, promoção e defesa da dignidade inerente a cada pessoa humana. (MENDONÇA, 2013b, p. 38).

A educação e a qualificação profissional pautada na garantia dos direitos são elementos fundamentais para quebra desse paradigma social. Neste contexto de reflexão, cabe evidenciar a relação que se estabelece entre vulnerabilidade social e inclusão no mercado de trabalho. É um desafio para consolidação da autonomia, da formação da identidade e do reconhecimento social. Para o indivíduo, o ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos da passagem

da condição juvenil para a vida adulta. Mesmo aqueles que conseguem superar todas as dificuldades e terminar o ensino médio ou técnico não têm garantia de uma colocação no mercado de trabalho formal.

A inserção no mundo do trabalho é umas das preocupações dos jovens, educadores e gestores das políticas públicas, com a percepção necessária de criar programas e ações que amenizem a situação atual, levando em conta a vulnerabilidade social e a limitada oferta de oportunidades.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹⁴⁵ a taxa de desocupação foi estimada em 13,1% no trimestre móvel de janeiro a março de 2018, com aumento de 1,3 ponto percentual em relação ao trimestre de outubro a dezembro de 2017 (11,8%). Em relação ao mesmo trimestre móvel do ano anterior, janeiro a março de 2017, quando a taxa foi estimada em 13,7%, o quadro foi de queda (-0,6 ponto percentual). No trimestre de janeiro a março de 2018, havia aproximadamente 13,7 milhões de pessoas desocupadas no Brasil. Esse contingente cresceu 11,2% (mais 1,379 milhões de pessoas) frente ao trimestre de outubro a dezembro de 2017, quando foram estimadas 12,3 milhões de pessoas desocupadas. No confronto com igual trimestre do ano anterior (14,2 milhões), houve queda de 3,4% (menos 487 mil pessoas desocupadas).

Diante desses números alarmantes, cabe a nós refletirmos sobre as políticas públicas que deveriam garantir o acesso ao trabalho, escolarização e qualificação profissional. Se temos uma Constituição Federal

145 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>.

que assegura o direito ao trabalho, por qual motivo as políticas não estão conseguindo abarcar essa demanda? A educação seria a chave desse “quebra-cabeça”? Será possível o país mudar esses dados alarmantes?

Quando nos referimos que a população deve ter acesso à educação, englobamos nessa pauta a forma de garantir esta política. Os professores devem ser remunerados de forma condizente com sua formação. As escolas e demais espaços de educação e qualificação profissionais não poderiam estar de formar precária como vemos muitas vezes. O acesso à escola deveria ser para todos. Dessa forma, a qualificação profissional, a inserção e a reinserção no mercado de trabalho seriam possíveis. De fato, existe uma crescente demanda por qualificação profissional, que eleva a competitividade e a possibilidade de acesso à escolarização e qualificação profissional. Nesse contexto, sabemos que as populações em situação de vulnerabilidade social muitas vezes se deparam com diversas dificuldades de acesso à educação formal e qualificação profissional. Ainda que existam políticas públicas, essas ainda não são o bastante em relação a essa situação.

A possibilidade de se colocar ou se recolocar no mercado de trabalho proporciona a retomada de seus projetos de vida. O indivíduo busca nisso uma fonte de realização. Questões como pobreza, desemprego, geração de trabalho e renda interagem com as políticas públicas na expectativa de que sejam desenvolvidas ações destinadas a amenizar as consequências das transformações sociais.

A precarização é um processo que decorre dessas mudanças e produz consequências para as condições de vida dos trabalhadores com a prevalência de empregos de baixa remuneração e o crescimento

das desigualdades sociais. As políticas públicas de emprego são ações implementadas pelo Estado, no combate ao desemprego, que visam à proteção social dos trabalhadores. Essas políticas têm a finalidade de criar condições favoráveis de acesso ao mercado de trabalho para os trabalhadores, se destinam a melhorar a condição de empregabilidade dos desempregados, fornecendo recursos para estimular as atividades de formação profissional, bem como procuram atuar diretamente sobre a oferta ou demanda de trabalho, ampliando o número de postos e criando novos empregos.

Em relação ao desemprego, Pochmann (2013, p. 62) destaca que, não fosse somente a crescente taxa de desempregados, “constatam-se também alterações substanciais na composição do conjunto de trabalhadores que não tem emprego, sobretudo, quando se consideram as variáveis de classe, de rendimento familiar, gênero, raça e escolaridade” e, por que não, a variável idade. Dessa forma, o autor procura esclarecer que o desemprego também é uma questão de ordem econômica e política: constitui elementos de relação com a composição social e étnica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento da pobreza começa com políticas integradas, com políticas de proteção social integradas às políticas econômicas, que assegurem as condições mínimas para o desenvolvimento. As políticas públicas se configuram como porta de entrada para a garantia de direitos, com a criação de espaços potentes para o desenvolvimento

educacional, promovendo assim a qualificação adequada para inserção e reinserção no mercado de trabalho. Atualmente, as políticas e instituições voltadas para os grupos mais vulneráveis têm o desafio de promover a possibilidade de a população alcançar condições efetivas para garantir sua renda própria de forma digna e pertinente às demandas sociais postas.

É evidente que, para que essa transformação social ocorra, será necessário um engajamento com base em evidências e investimentos em necessidade básicas humanas, que melhoram a produtividade, o crescimento econômico e a qualidade de vida.

Conclui-se que deve haver uma articulação entre as políticas públicas existentes para garantia dos direitos da população, garantindo assim o acesso à educação de qualidade e a qualificação profissional. Isso possibilitará a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, proporcionando um olhar para projetos de vida de forma digna e singular.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza; MARTINELLI, Cláudia da Costa. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO/BID, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbfbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. cap. 1. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raúl de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez, 1982.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 145-156.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade: uma revolução da consciência da cidadania. *Serviço social e sociedade*, São Paulo, ano 18, n. 55, p. 9-38, nov. 1997.

TCCs do curso EPDS – polo de Saporanga

Os trabalhos que constam a seguir foram orientados por **Raquel Karpinski** e **Ricardo Rambo**, tutores do polo, que os indicaram para a publicação.

A desigualdade digital, na educação e na sociedade em geral, enquanto acesso à informação ou conhecimento

Márcia Nair Lourenço¹⁴⁶

RESUMO

“A Desigualdade Digital é primariamente um problema social, não técnico.” Este artigo tem como objetivo primordial apontar alguns dos principais limites e possibilidades que devem nortear as políticas

146 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

de inclusão digital no Brasil. A primeira parte do artigo mostra que o surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) tem ampliado o caráter assimétrico e excludente do atual processo de globalização econômica. A segunda parte do artigo descreve a elevada desigualdade econômica e social brasileira, a qual se expressa também na acentuada exclusão digital. A terceira parte aponta os limites e condicionantes das políticas públicas de inclusão digital no Brasil, levando-se em conta as peculiaridades sociais e econômicas enumeradas nas partes iniciais do artigo e também as especificidades das tecnologias envolvidas. Nas conclusões, são destacadas as dificuldades de inclusão digital em uma sociedade já acentuadamente desigual como a brasileira.

Palavras-chave: Inclusão digital. Exclusão digital. Globalização econômica. Diversidade socioeconômica.

INTRODUÇÃO

O mundo tem evoluído rapidamente. Mudanças emergem no dia a dia de maneira acelerada e constante, porém trazendo consigo, além de novas tecnologias, um inúmero segmento de pessoas que continuarão à margem deste suposto desenvolvimento.

Diante do fenômeno contemporâneo da exclusão digital, vislumbra-se a necessidade de implementação de medidas para transpor barreiras e reduzir as distâncias entre aqueles que usufruem plenamente das benesses advindas das novas tecnologias e aqueles que, por razões sociais, econômicas, geográficas ou demográficas, têm tolhido o pleno acesso às novas tecnologias.

Em sua fala, o sociólogo Ignacio Ramonet (1998) sublinha que os notáveis índices de desigualdade se refletem também na distribuição mundial do acesso digital. Ramonet (1998) salienta, ainda, que têm surgido novas desigualdades geradas pelo próprio desenvolvimento acelerado da Internet. Segundo o autor, a expansão da Internet tem gerado uma nova desigualdade, denominada por ele de “inforricos” e “infopobres”, destacando-se que, em primeiro lugar, sempre apenas uma pequena minoria dispõe de computador pessoal, mesmo nos países ricos. Além disso, lembra Ramonet (1998), a infraestrutura em telefonia e os aspectos cognitivos (no mínimo, a alfabetização, cujos índices são bastante diferenciados entre os diversos países do mundo) contam de maneira decisiva para a definição da divisão entre “inforricos” e “infopobres”.

Nesta passagem, Ramonet (1998) deixa claro seu ponto de vista:

[...] não há dúvida de que, com a Internet – mídia, daqui em diante, tão banal quanto o telefone – entramos em uma nova era da comunicação. Muitos estimam, com certa ingenuidade, que o volume cada vez maior de comunicação fará reinar, nas nossas sociedades, uma harmonia crescente. Ledo engano. A comunicação, em si, não constitui um progresso social. E ainda menos quando é controlada pelas grandes firmas comerciais da multimídia. Ou quando contribui para aprofundar as diferenças e as desigualdades entre cidadãos do mesmo país, ou habitantes do mesmo planeta. (RAMONET, 1998, p. 145).

Percebe-se, pela colocação acima, que a mídia é uma nova era de comunicação na atualidade.

A CONCENTRAÇÃO DE RENDA E EXCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Conforme o Observatório do Direito à Comunicação, um estudo revela a desigualdade digital no Brasil. A garantia do direito à comunicação na Internet começa com o acesso, requisito fundamental para que alguém possa disseminar opiniões, compartilhar conteúdos, acessar informações e utilizar serviços por meio da rede. Embora o Marco Civil da Internet (Lei no 12.965/2015) reconheça que o acesso à Internet é essencial ao exercício da cidadania, a realidade brasileira reflete o contrário. Mais de 50% dos domicílios brasileiros estão desconectados, segundo a pesquisa TIC Domicílios, dado que inclui conexões discadas à Internet. Porém, a proporção de domicílios desconectados é ainda maior se considerarmos as regiões Nordeste (69%) e Norte (74%) e as áreas rurais (85%). A desigualdade se revela também quando verificamos as classes sociais – enquanto 98% das casas de classe A no Brasil estão conectadas, somente 8% das casas de classe D e E possuem acesso à Internet.

Enquanto as novas tecnologias dominam o mercado da telefonia, radiodifusão e informática, o Brasil ainda mantém índices totalmente discrepantes quando o assunto é o acesso digital da população. A falta de infraestrutura e de projetos que possam atender, na prática, as populações das comunidades mais remotas, por exemplo, são os principais pontos de entrave para a ampliação das redes. O tema serviu de base para o trabalho da RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, que mapeou as desigualdades digitais no País.

Embora o crescimento do acesso ao computador e à Internet nos domicílios brasileiros tenha sido de 62,9% entre 2001 e 2005, os índices ainda são inferiores aos de países da América Latina, como Chile, Costa Rica, Uruguai e Argentina.

O Brasil, que já é considerado um celeiro de talentos em pesquisa e desenvolvimento, e que abriga muitas das maiores empresas produtoras de tecnologia, é somente o 76º colocado, entre 193 países do mundo pesquisados pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), no que se refere ao acesso digital.

A falta de democratização de acesso pode ser uma das razões. Números demonstram que, nos grupos de menor renda, o acesso à Internet via centros gratuitos é de 0,6%, enquanto na faixa de renda mais elevada esse índice ultrapassa 4%. Entre os estudantes do ensino fundamental, só 2,5% dos mais pobres usavam computador na escola. Esse índice sobe para 37,3% no grupo de alunos de maior nível de renda.

Conforme dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), Pesquisa TIC Domicílios 2016: apenas 23% dos domicílios de famílias de classes D e E estão conectados à Internet. O número é bem diferente das classes A e B, que possuem 98% e 91% das residências conectadas respectivamente.

SITUAÇÕES LIMITES E CONDICIONANTES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Baseando-se em uma pesquisa recente de Gabriela E. Possolli Vesce, somos atualizados em relação ao assunto sob o seguinte prisma:

Verificado um ambiente social em que não existam disparidades socioeconômicas, o uso de tecnologias de informação e comunicação parece ser promissor e possuir um potencial fantástico. Mas sabe-se que na realidade de países como o Brasil a exclusão digital deve ser considerada ao se pensar no uso de novas tecnologias para que estas não venham a perpetuar a exclusão e criar um abismo ainda maior entre os que têm acesso às inovações tecnológicas. No Brasil a inclusão digital ainda não é realidade.

Alguns termos definem a atual situação de exclusão digital, as expressões infoexclusão e apartheid digital, por exemplo, são definidas por alguns pensadores como exclusão de oportunidades de acesso às novas tecnologias da comunicação e informação. Outros tomaram a ideia de infoexclusão com um significado bem mais amplo e a definem como todo e qualquer tipo de exclusão informacional que uma pessoa ou grupo social possa estar submetido. (VESCE, 2018).

Em tempo, ressalte-se que essa forma de exclusão não escolhe cor, raça, etnia ou faixa etária: basta não estar atualizado e conectado às novas tecnologias para já ser e sentir-se excluído; tendo como exemplo a exposição aos idosos com seus acessos quase impossíveis em caixas eletrônicos de bancos para receberem um benefício/auxílio ou uma aposentadoria; a grande maioria é vítima destas inovações, dependendo quase sempre da boa vontade e ajuda de terceiros.

Segue Gabriela E. Possolli Vesce, discorrendo da seguinte forma:

A problemática da exclusão digital apresenta-se como um dos grandes desafios deste início de século, com importantes consequências nos diversos aspectos da vida humana na contemporaneidade. As desigualdades há muito sentidas entre pobres e ricos entram na era digital e tendem a se expandir com a mesma aceleração novas tecnologias. Pierre Lévy (1999), filósofo francês, pensador da área de tecnologia e sociedade, afirmou: “toda nova tecnologia cria seus excluídos”.

Com essa afirmação, não está atacando a tecnologia, mas quer lembrar que, por exemplo, antes dos telefones não existiam pessoas sem telefone, do mesmo modo que antes de se inventar a escrita, não existiam analfabetos.

Em relação ao uso da mídia como via de acesso para aquisição e concretização da cidadania, percebe-se a existência de algumas iniciativas, no entanto, essas iniciativas ainda são pouco abrangentes quando se considera toda a potencialidade que poderia ser explorada neste sentido.

Vê-se claramente que apenas o acesso às mídias e tecnologias de informação e comunicação não é suficiente para assegurar aos cidadãos a efetivação de seus direitos e o exercício de uma cidadania plena, no entanto, o não acesso agrava ainda mais o quadro de exclusão e desigualdade social. (VESCE, 2018).

Para concluir sua linha de raciocínio, Gabriela E. Possolli Vesce nos provoca da seguinte maneira:

Na atualidade o mercado de trabalho procura por um novo tipo de trabalhador, que deve ser alguém com capacidade de aprendizagem constante, que se adapte a mudanças com facilidade, que saiba trabalhar em grupo e que domine a linguagem das novas tecnologias de comunicação e informação. Dessa forma, o profissional hoje requerido deve ser alfabetizado não apenas nas letras, mas também do ponto de vista digital. (VESCE, 2018).

MARGINALIZAÇÃO DIGITAL: DIGITAL DIVIDE

Somos levados ao debate pelas seguintes provocações do Professor Demo (1996), Sociólogo e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia, em sua obra *Marginalização Digital*:

[...] a desigualdade de informação e comunicação no uso das tecnologias digitais é um subconjunto da desigualdade social em geral. Dentro dessa percepção relacional, as distinções mais relevantes categoriais seriam - empregados e (des)empregados, gerentes e executivos, pessoas com altos e baixos níveis de educação, homens e mulheres, velhos e jovens, pais e filhos, brancos e pretos, cidadãos e migrantes. (DEMO, 1996, p. 13).

Sob o enfoque de Antonia Zeneide Rodrigues (2017), da UFMA:

Atualmente, o problema da inclusão digital se transformou em uma preocupação mundial, inclusive pela Organização das Nações Unidas – ONU, que criou a União Internacional de Telecomunicação – UIT². De acordo com esse Órgão, em

2015, existiam, no mundo, 3,5 bilhões de pessoas conectadas. Todavia, apesar do avanço existem, ainda, 4 bilhões de pessoas fora da internet. Em 2000, esse quadro era de 400 milhões de usuários, correspondendo a 6,5% da população mundial. Dados mais recentes demonstram que, no Brasil, esse número chegou a 43% em 2015, mas que ainda existe um grande abismo social no que se refere à inclusão digital. (RODRIGUES, 2017, p. 4).

Estudos mostram que o Brasil ainda possui cerca de 70 milhões de pessoas desconectadas, mostrando mais uma vez o tamanho do desafio que enfrentamos.

Tendemos a acreditar que a situação de acessibilidade é muito bem resolvida lá fora, no Primeiro Mundo. E não é bem o que acontece. A luta também existe em todo o mundo. Há muitos países melhores que nós, é verdade, mas há muitos países no grupo dos desenvolvidos que ainda possuem desempenho pífio na promoção da acessibilidade digital.

DEFINIÇÃO DE INVESTIMENTOS NAS ESCOLAS COMO POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Na realidade brasileira, a situação precisa melhorar muito, principalmente partindo das escolas de educação básica, que hoje deveriam estar equipadas com laboratórios de informática com boa conexão à Internet, pois o mundo se torna cada vez mais digital e os recursos pedagógicos são dinamizados a partir das TICs. Nessa defesa da inclusão digital, Rodrigues (2017, p. 8-9) define que “todos deveriam ter acesso

à rede mundial de computadores para utilizarem-na de forma crítica e autônoma em busca dos seus direitos e cidadania, abrindo espaço para efetivações na vida pessoal”, e, portanto, as políticas de inclusão digital deveriam surgir “da necessidade de tentar minimizar os aspectos decorrentes da desigualdade digital, na tentativa de diminuir o fosso existente na sociedade e a diminuição das desigualdades já existentes”.

Nesse sentido, os espaços escolares e as políticas educacionais articulando as redes de ensino precisam evoluir para um profundo incremento de tecnologias digitais nas escolas públicas, atingindo níveis de qualidade da estrutura ofertada a toda a população.

Por fim, outro aspecto que é necessário pontuar é a importância de que os temas governo digital e inclusão digital caminhem cada vez mais juntos. Essa também foi a conclusão de um Acórdão do TCU sobre governo digital julgado em 2017 (Ac. 1.469/2017-TCU). É fundamental que o oferecimento de serviços públicos possa ser planejado em conjunto com o avanço da inclusão digital, caso contrário, conforme afirmamos, a exclusão pode até se agravar.

Enfim, chegou a hora de avançarmos nessas discussões. Precisamos avançar no oferecimento de serviços públicos em meio digital, mas não podemos deixar ninguém para trás. É preciso pensar e integrar políticas públicas que permitam a inclusão das pessoas, no mercado de trabalho e na sociedade. Precisamos criar condições e oportunidades para que nosso potencial como país e como sociedade seja alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, muitas vezes, a cidadania é um direito a ser exercitado e exercido por todos, sob pena não sabermos o que realmente ela representa e a força que é capaz de executar mudanças na sociedade.

Citando o Professor Demo (1996), em sua obra *Marginalização Digital*:

Nosso atraso é clamoroso e isto já é parte da marginalização digital. O pior, porém, é que não se vê iniciativa profunda, sistemática, a não ser solavancos, como, de repente, compra de milhares de computadores sem as devidas condições de uso. É preciso, antes de mais nada, que aprendizagem digital faça parte da formação docente e discente, em definitivo, de modo curricular. Em jogo não está apenas participar da economia, mas principalmente participar da vida política. Ou seja, trata-se de cidadania popular capaz de influir nos destinos da sociedade e da economia. (DEMO, 1996, p. 17).

Já somos conhecidos como um país de grandes desigualdades. Chegou a hora de trabalharmos para mudar esse quadro e para não permitir que uma nova desigualdade – a digital – se consolide. Para isso, o primeiro passo é informação.

O processo, com certeza, é longo, precisando ser visto e revisto muitas vezes, pois sabemos que se trata da inclusão digital e o acesso principalmente de estudantes, mas também a sociedade como um todo a uma cultura diferenciada, globalizada e moderna passa pelas políticas públicas.

Concluo com a fala do Professor Antonio David Cattani (2018):

O papel suprassocietário do Estado não deve dispensar a auto-organização da sociedade civil. Na pluralidade dos movimentos associativos, de resistência ou propositivos, pautados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, encontra-se a força revolucionária que arrancará os dormentes da sua letargia, quebrará as amarras embrutecedoras do grande capital, superará a mediocridade do interesse individual autista e impulsionará a Humanidade num movimento ascendente para uma fase superior da civilização. (CATTANI, 2018, p. 43).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação. *Estratégia de Governança Digital – EGD*. Transformação digital: cidadania e governo. 2016-2019. Versão revisada. Brasília, DF: MP, maio 2018. 56 p., il. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/EGD/documentos/revisao-da-estrategia-de-governanca-digital-2016-2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. Ilustração: Edgar Vasques. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

DEMO, Pedro. *Marginalização digital: digital divide*. Brasília, DF: Universidade Federal de Brasília, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, Rodrigo. *Desigualdade digital*. Isto é, São Paulo, 15 set. 2017. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/desigualdade-digital/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

OBSERVATÓRIO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO. *Direito à comunicação*. Disponível em: http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?page_id=28545. Acesso em: 1 jul. 2018.

RAMONET, Ignacio. *Geopolítica do caos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Antonia Zeneide. *Desigualdade digital e políticas públicas de inclusão digital: uma discussão teórica*. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 22 a 25 de agosto de 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo4/desigualdadedigitalepoliticaspUBLICASdeinclusaodigitalumadiscussaoteorica.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

VESCE, Gabriela E. Possolli. *Exclusão digital*. Infoescola, 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/exclusao-digital/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

A percepção da inclusão social na escola

Rosa Amara Pereira¹⁴⁷

RESUMO

O presente relato de experiência, através de pesquisa feita com aplicação de questionários e de indicações de bibliografia voltados à inclusão social na escola, analisa a realidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Theno Grings e Frederico Martim Rascke, no município de Araricá, em relação

147 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

a como o corpo docente, das respectivas escolas, lida com a diversidade no ambiente escolar, a fim de estudar como o aluno é tratado, levando em conta todo tipo de diferença.

Palavras-chave: Inclusão social. Escola. Experiência.

INTRODUÇÃO

A inclusão social na escola que se espera é uma inclusão que valorize e respeite as diferenças, em que se aprenda com elas, sempre levando em conta as experiências que o aluno traz consigo. Em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto intencionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos (SANTOS, 2009).

Porém, para se falar em inclusão, não podemos deixar de mencionar a exclusão, que é um fator histórico, muito forte em nosso sistema social. Nesse contexto, os grupos minoritários (os desprovidos de bens materiais, os pobres, os negros, os índios, as minorias de gênero) sempre ficaram de lado. A esse respeito, Sawala (2008, p. 9) afirma: “O pobre é constantemente incluído por mediações de diferentes ordens no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão”.

É preciso reconhecer que a pobreza, a desigualdade social, está presente nas instituições escolares. Também é preciso saber que existem pobres nas escolas, e que isso deve levar a uma mudança nas práticas pedagógicas e na gestão educacional. É necessário saber que as escolas estão cheias de meninos e meninas pobres, conforme Arroyo (2013b):

Por que ignorar, secundarizar a visão da pobreza como escassez material, privação das condições mais básicas para viver de forma justa e digna, como ser humano? Será que, conforme questiona Butler (2007), os corpos não importam? Esses corpos precarizados pela pobreza não interferem no processo educativo? (ARROYO, 2013b, p. 8).

Há importância em saber como as escolas “lidam” com a diversidade, pois assim podemos refletir e mudar essa situação, para que todos tenham realmente os mesmos direitos de uma escola inclusiva e com educação de qualidade. Para isso, deve-se ter como objetivo fazer uma reflexão do corpo docente das escolas, funcionários e corpo discente, para que sejam realizadas atividades de conscientização.

Não é possível aceitar que as pessoas sejam excluídas do meio social por causa de sua cor de pele, olhos, características físicas, condição social e gênero.

DESENVOLVIMENTO

O referido relato foi realizado através de coleta de dados com questionário do *Google Drive*, enviado aos professores das EMEFs Theno Grings e Martim Frederico Rascke, ambas situadas em Araricá.

A Escola Theno Grings localiza-se em um bairro afastado do centro. Atende atualmente 240 alunos, divididos em 12 turmas do jardim ao nono ano. Seu corpo docente é formado por 17 professores, 12 mo-

nitores, 6 funcionários. Oferece também o turno integral, que atende 89 alunos. Sua clientela é de alunos, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, há a seguinte afirmação sobre a inclusão social: “A Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional, a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” A escola segue a linha de Freire, pela qual se diz: “O professor antes de tudo deve ser também político, para desenvolver a ação social que lhe é atribuída.” Seu espaço físico é amplo, com salas de aula que comportam o número de alunos. Porém, a instituição não possui sala de AEE, pois as salas do município foram desativadas. No ano de 2017, não apresenta acessibilidade.

A segunda escola pesquisada, Martim Frederico Rascke, situa-se no centro da cidade. É composta por 38 professores, que atendem 575 alunos, divididos em 21 turmas do pré ao nono ano, nos turnos da manhã e tarde, e três turmas no turno da noite na Educação de Jovens e Adultos. Seu espaço físico é amplo, com salas arejadas e que comportam bem os alunos. Contudo, não tem sala de AEE e não há acessibilidade.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, não se fala claramente em inclusão social; cita: “que a escola respeita as diferenças individuais de cada um, seja ele, aluno com Necessidades Educativas Especiais, ou, sem esquecer que o intuito é preparar o aluno para a vida”.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: PAULO FREIRE

Paulo Freire, que não se detém somente no uso de “cartilhas”, enfatiza que o educador deve incentivar o posicionamento do adulto não alfabetizado no meio social e político em que vive, ou seja, no seu contexto real. Seguindo esse pensamento, mostra-se a importância do educador, que faz o indivíduo exercer seu papel de cidadão e revolucionar a sociedade. Só a educação liberta. Então, é preciso formar indivíduos formadores de opiniões e conscientes de seus direitos.

DADOS DA PESQUISA

Analizando a pesquisa aplicada nas escolas, nota-se que, de acordo com as respostas das perguntas números 4 e 5, as escolas não estão preparadas para a diversidade e que muitos professores já presenciaram cenas de desrespeito às diferenças. Isso mostra, então, que os docentes não estão preparados para essa situação e que as instituições de ensino devem mudar suas atitudes e atividades perante tais acontecimentos, chegando mais próximo do aluno, fazendo com que ele se sinta parte importante nesse processo. O professor deve mostrar o lado afetivo, seguindo a ideia de Wallon (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

É preciso fazer com que o aluno se sinta acolhido no ambiente escolar, não se sinta frustrado, que não se sinta mal, pela sua cor, religião, condição social, gênero.

Porém, o que chama atenção é o fato de que alguns docentes, uma porcentagem pequena, mas em pleno século XVI, tenham essa forma de ver a educação ainda, defendendo a ideia de que turmas homogêneas são uma opção para o melhor rendimento escolar, mesmo se sabendo que esse tipo de turma não existe e que a diversidade está constantemente presente. É chocante o grande número de atitudes de desrespeito à diversidade dentro do ambiente escolar, que era para ser um ambiente acolhedor. A escola deve se adequar ao aluno e não o aluno à escola: isso é realmente fazer a diversidade ser respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos levantados na pesquisa feita com o corpo docente, verificou-se que todos sabem o que é inclusão social, na teoria. Porém, no dia a dia, está muito longe de acontecer na prática. Entre o saber e o fazer, há uma distância enorme: a prática não existe nas escolas.

É sabido que todos já presenciaram cenas de desrespeito à diversidade, mas nada é feito para mudar essa situação. O comodismo, ou até mesmo a falta de informação, prejudica. A busca para uma sociedade inclusiva acontece somente na teoria, mas a realidade está bem diferente do que se espera. Para que a inclusão realmente aconteça, não podemos nos focar somente na legislação, e sim nos preocuparmos que haja profundas mudanças no sistema de ensino, que as escolas estejam prontas,

com formação e informação para receber a diversidade. Mostrou-se também que muitos professores estão despreparados para receber as diferenças.

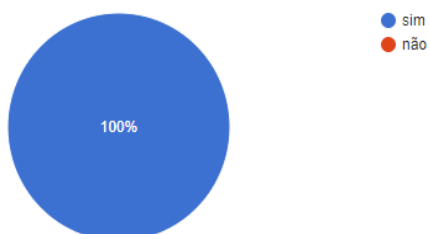
REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). *Afetividade e aprendizagem*: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013a.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Direitos humanos*, Brasília, DF, v. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.
- PROJETO Político-Pedagógico – Escola Municipal de Ensino Fundamental Martim Frederico Rascke. Araricá/RS, 2018.
- PROJETO Político-Pedagógico – Escola Municipal de Ensino Fundamental Theno Grings. Araricá/RS, 2018.

ANEXOS – GRÁFICOS DA PESQUISA:

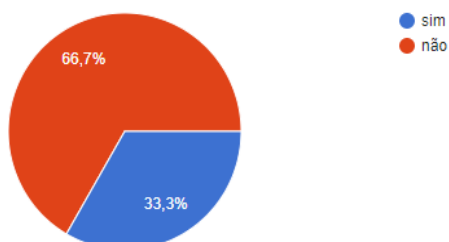
Você sabe o que é inclusão social?

33 respostas



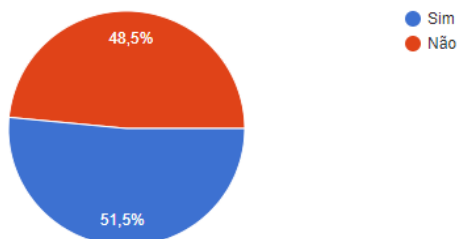
A escola onde leciona está preparada para receber a diversidade?

33 respostas



Você já presenciou algum acontecimento de desrespeito a diversidade na escola?

33 respostas



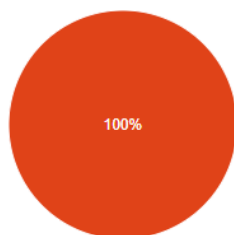
Como a inclusão social pode acontecer?

33 respostas



O que é inclusão social?

33 respostas



- A permanência e frequência de pessoas deficientes nas escolas.
- É oferecer oportunidades de acesso iguais a todos, sem distinção.

A prática e a reflexão em direitos humanos na Educação Infantil

Josélia Adriana da Silva Brodbeck¹⁴⁸

RESUMO

A abordagem sobre a Educação em Direitos Humanos pode possibilitar a construção de valores e a prática de bons hábitos estimulados no dia a dia da sala de aula. Pensando nisso, o trabalho relata a experiência pedagógica que realizei com minha turma de Educação Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubaldo Emílio Saenger, no município

148 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

de Sapiiranga. Configura-se a necessidade social de praticar gestos de gentileza, bem como orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana. Visa instigar o aluno, familiares e comunidade escolar a respeitar os outros e entender seus direitos e deveres para estimular posturas necessárias à preservação de bons relacionamentos no dia a dia escolar e familiar. Considerando a importância de incentivar os educandos, desde pequenos, a refletir sobre os direitos que temos e considerando que tratamos de boas maneiras, boas atitudes e ações solidárias, pretendo expor as atividades realizadas no projeto. Para as crianças envolvidas na proposta pedagógica, notou-se a mudança de comportamento e atitudes, resultando num trabalho coletivo. Desde os primeiros momentos da aplicação do projeto, os alunos demonstraram interesse e participação na execução das atividades. Nessa perspectiva, compreende-se que não há como excluir a educação e os direitos humanos, a educação para a diversidade. Em nossa missão como educadores, torna-se fundamental construir ambientes educativos de respeito e promoção dos direitos humanos de todos e para todos, independentemente das diferenças sociais que carregam. Considero que o projeto contribuiu para melhorar e ampliar a minha prática pedagógica em direitos humanos no sentido de trocar, construir e refletir sobre situações do cotidiano que buscam resgatar o sentido de fraternidade adormecido em nós. Por isso, acredito na realização de projetos pedagógicos voltados para a Educação em Direitos Humanos com o intuito de buscar um maior enfrentamento da realidade, e, assim, praticá-lo por meio da valorização do ser, de suas visões e concepções de mundo, de seus valores e de sua cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação. Direitos humanos. Gentileza.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que são muitas as diversidades sociais que estão presentes na escola. Mas o que se destaca neste trabalho é a prática da educação e os direitos humanos no que dizem respeito aos valores e hábitos que devem ser estimulados no dia a dia da sala de aula e, posteriormente, na vida cotidiana dos nossos educandos. Pensando nisso, o presente trabalho relata a experiência pedagógica que realizei com minha turma de Educação Infantil no primeiro trimestre do Projeto Gentileza, refletindo sobre a prática e o estudo realizado sobre a Educação em Direitos Humanos.

O projeto foi aplicado na turma do Jardim Nível A (Educação Infantil, faixa etária entre 4 e 5 anos de idade), inserida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubaldo Emílio Saenger, no município de Sapiranga, pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre. A realização do mesmo visou estimular a Educação em Direitos Humanos, apresentando que é direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades. Isso foi feito sabendo que trabalhar o hábito da gentileza dentro da Educação em Direitos Humanos pode contribuir para atitudes de respeito, valorização da diversidade na formação do sujeito.

Nesse sentido, configura-se a necessidade social de praticar gestos de gentileza, bem como orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana.

O objetivo deste projeto visa instigar o aluno, familiares e comunidade escolar a respeitar os outros e entender seus direitos e deveres para estimular posturas necessárias à preservação de bons relacionamentos no dia a dia escolar e familiar.

Considerando a importância de incentivar os educandos desde pequenos a refletir sobre os direitos que temos e considerando que tratamos de boas maneiras, boas atitudes e ações solidárias, pretendo expor as atividades realizadas no projeto, bem como relacionar as referências que retratam o tema sobre os direitos humanos, proposto no Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, fazendo um contraponto com a nova Base Nacional Curricular e suas ações para unificar o Currículo no que se refere à parte diversificada.

A PRÁTICA E A REFLEXÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente projeto traz o relato de experiência do trabalho realizado com a turma da Educação Infantil da escola em que leciono. A escola está inserida numa comunidade que apresenta famílias com estruturas diferentes, famílias desassistidas, carentes, com casos de extrema pobreza. No entanto, a comunidade envolve-se com dedicação nos trabalhos propostos pela instituição escolar.

Pensando o quanto se torna pertinente estimular nossas crianças a terem hábitos gentis, respeitosos e sem preconceitos, coloco o relato da minha prática pedagógica com o intuito de mostrar a superação e os reflexos crescentes de boas atitudes dos meus alunos após terem estudado o Projeto da Gentileza em Direitos Humanos.

Ressalta-se que esse projeto foi lançado devido à proposta coletiva da escola a fim de trabalhar o Projeto Gentileza com todas as turmas. Por conta disso e da realização do curso sobre a Educação, Pobreza e Desigualdade Social, resolvi trabalhar com minha turma sobre a gentileza voltada aos direitos humanos. Também teve um papel importante a necessidade de trabalhar com os alunos questões relacionadas aos hábitos, valores e respeito uns com os outros sem destacar a questão comportamental dos educandos.

Destaca-se também que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil seguem o Plano de Estudos do município regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), propostas a fim de garantir o direito das crianças:

- ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos;
- à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas.

PROJETO DE APRENDIZAGEM: GENTILEZA GERA OS DIREITOS HUMANOS

A aplicabilidade do projeto na turma de jardim (Educação Infantil) surgiu devido à necessidade de melhorar os hábitos e atitudes dos alunos no que se refere às boas maneiras e ao respeito as diferenças, sem menção comportamental.

Partindo disso, os objetivos propostos para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação a este tema foram:

- Estimular os alunos desde a infância a praticar o respeito pelos outros.
- Conduzir o aluno a construir sua identidade pessoal.
- Incentivar o aluno a valorizar e respeitar a diversidade.
- Reconhecer valores como: amor, igualdade, ética, cidadania, solidariedade e respeito.
- Desenvolver a troca de amor através da amizade.
- Criar entre os alunos situações para que haja entrosamento e integração.
- Mostrar o significado das palavras de amor e responsabilidade através das histórias e filmes.
- Oferecer oportunidades para que os alunos adquiram comportamentos e atitudes responsáveis dentro e fora da sala de aula.

- Desenvolver hábitos e atitudes que colaborem para a preservação do meio ambiente.

A base metodológica do projeto partiu de dinâmicas, histórias, brincadeiras, músicas que retratam exemplos de ações que levam à prática da gentileza e, conseqüentemente, à construção dos direitos humanos.

A professora questionou a turma sobre o que achavam sobre a diferença entre direito e dever. Nessa questão, faço referência ao pensamento de Freire (1996), que diz:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 34).

Alguns alunos disseram que: “Direito é o certo das coisas”; “É o que posso fazer”; “Dever de guardar os brinquedos”; “Dever de ajudar a professora”. Esses conhecimentos prévios dos alunos demonstram que eles são capazes de compreender que temos responsabilidades e atitudes que refletem no convívio social e que nos ajudam a construir relações positivas e humanas. Está aí o que fala Freire, sendo uma das formas de discutir a concepção dos direitos humanos desde pequenos para crescerem e se tornarem cidadãos sociáveis e justos.

Outra atividade pertinente ao projeto foi a pesquisa com os pais dos alunos sobre a concepção dos direitos humanos, solicitando que escrevessem um exemplo sobre o assunto e o que significava a gentileza, expondo uma situação que passaram ou vivenciaram dentro da comunidade onde vivem. Cabe lembrar que a professora passou na tarefa um texto curto resumindo o assunto da pauta. Esse desafio foi muito gratificante porque envolveu os pais no projeto, sendo que a maioria deles escreveu sobre diversas situações, que a professora leu para a turma. Para finalizar a tarefa, produzimos um texto coletivo e o expomos num cartaz fixado no pátio da escola para a comunidade prestigiar.

Para complementar o projeto, realizamos um passeio no bairro onde a escola fica e os alunos residem. Fomos visitar as famílias para perguntar sobre a prática dos direitos humanos e a gentileza. Levamos duas perguntas para a comunidade: o que é gentileza e você a pratica no dia a dia? E o que você entende sobre os direitos humanos?

Destaco aqui alguns depoimentos das pessoas que participaram da pesquisa:

- “Gentileza é ser educado e compreensivo com as pessoas”;
- “Gentileza é ser solidário e ajudar a quem precisa”;
- “Direitos humanos é usar meus direitos de cidadão: ter moradia, trabalho, poder votar”;
- “Direitos humanos é ajudar, viver em comunidade, respeitar”;
- “É ter dignidade”.

Para concluir esta tarefa, montamos um painel onde os alunos pintaram com o carimbo de suas mãos para destacar as palavras citadas pelas pessoas entrevistadas. O painel ficou intitulado: “Minha gentileza vai além dos meus direitos: ajudar, solidário, educado, cidadão, moradia, trabalho, dignidade”.

A AÇÃO E REFLEXÃO EM DIREITOS HUMANOS

Quando se fala ou se pensa sobre a concepção de direitos humanos, logo pensamos na razão de sermos livres e, conseqüentemente, termos direitos que nos asseguram a questão da vivência e da relação social, para que possamos ser indivíduos que sobrevivem dentro de um contexto social que permite viver dignamente e humanamente.

De acordo com Santos (2009), a luta social pelos direitos humanos baseia-se na igualdade e na diversidade:

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009, p. 15-18).

Nessa temática, busca-se trazer a ação da escola e os direitos humanos, conforme citado na aplicação do projeto. Quando tentamos fazer Educação voltada à prática em direitos humanos, pensamos que o papel da escola é oportunizar um espaço em que os sujeitos devem es-

tar envolvidos no processo educativo, contribuindo para a garantia dos direitos desses educandos. Implica viabilizar a escola como um espaço que estimula a prática de direitos humanos no sentido de respeitar as diferenças, compreender as situações relacionadas à diversidade, assim como assegurar a formação pedagógica do indivíduo e promover a conquista e não a violação de direitos.

Está claro que a escola pode e deve trabalhar em seus projetos pedagógicos a educação voltada aos direitos humanos. Existe a possibilidade de aderir a essa reflexão partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que em sua parte diversificada abre a possibilidade de explorar o assunto, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal.

A PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS PELOS ALUNOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, em seu artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fanta-

sia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, art. 4º).

Com base nisso, pude vivenciar a mudança nas atitudes e o reflexo positivo que trouxe a prática do projeto da Gentileza em Direitos Humanos na sala de aula. As experiências das crianças no cotidiano das aulas trouxeram mudanças que contribuíram para o bom andamento das atividades. Isso se refletiu no relacionamento entre os alunos, no sentido de resolverem conflitos, de dividirem brinquedos e organizarem os mesmos na hora de guardar, de saber ouvir e esperar sua vez de falar. Aumentou a concentração nas atividades. Tudo isso se deu por meio de histórias, músicas, brincadeiras e vivências que propiciaram a transformação da turma.

A aplicação das perguntas sobre gentileza e direitos humanos nas ruas do bairro onde se situa a escola demonstrou o quanto as pessoas acreditam que seus direitos estão aí para serem usados e não esquecidos. Essa atividade aconteceu através da organização de contextos que possibilitam evidenciar e significar conhecimentos e atitudes. Lembro que as crianças foram orientadas a fazerem a pergunta a alguma pessoa que estava transitando pela rua ou em frente a mercados situados próximos à escola. Também afirmo que, como são alunos que estão descobrindo o mundo da leitura e da escrita, eles memorizaram as perguntas sob orientação da professora.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, temos a autonomia de trabalhar com projetos que envolvem o contexto:

O importante é a presença cotidiana, as instituições de Educação Infantil das cidades, do campo, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, de ambientes agradáveis com situações desafiadoras, que ampliem as possibilidades da criança de cuidar de si e de outrem, de investigar, expressar-se, comunicar e criar, de conviver, brincar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos. (BRASIL, 2009b, p. 18).

Desse modo, pude observar o quanto os alunos gostaram de participar da atividade, o quanto estavam envolvidos e como prestavam atenção na conversa com as pessoas. Talvez alguns alunos não tenham compreendido o discurso dos participantes, mas demonstraram respeito e foram ouvintes das diversas opiniões. Foi nessa proposta que notei que estavam praticando a gentileza e, nas entrelinhas, praticando um ato referente aos direitos humanos.

Assim, o projeto pôde proporcionar o diálogo e a construção conjunta entre os diversos grupos, sendo de diferentes contextos sociais, culturais e religiosos. Esse é o nosso papel, o de incentivar a linguagem entre os alunos, professores e a comunidade local, favorecendo a troca e as possibilidades de gestos que visem ao bem, à compreensão e à solidariedade entre os pertencentes àquela localidade.

A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil conquistou seu devido espaço no âmbito educacional, destacando-se como a base e a preparação para o Ensino Fundamental. A conquista desse processo histórico confirmou-se através da Constituição Federal de 1988, desde quando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir da modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

No entanto, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais um importante passo é dado na sua trajetória. Com isso, consolida-se como a primeira etapa da Educação Básica. Assim, a Educação Infantil é o início do processo educacional.

Pressupõe-se que está na proposta da BNCC para a Educação Infantil a dialética sobre os estudos em direitos humanos e o desafio em aplicá-los nos planos de estudos do currículo. Ressalvo o vínculo entre direitos humanos que podemos construir através da concepção da base curricular:

[...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Destacam-se também, nessa versão, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na creche e pré-escola, nos quais se baseiam os objetivos de aprendizagem trazidos pela proposta: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Para assegurar esses direitos na educação infantil, a BNCC define cinco campos de experiências com objetivos de desenvolvimento e aprendizado em cada um deles, por faixas etárias (creche – 0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; pré-escola – 4 a 5 anos e 11 meses). Os campos

de experiências constituem um plano curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos de que fazem parte o patrimônio cultural.

Outra questão pertinente refere-se ao olhar em sua totalidade aos desejos, às curiosidades e às aprendizagens dos sujeitos, enfatizando que a criança deve ser vista como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação. As interações com o mundo físico e social não devem resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõem a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017).

Acredita-se no quanto a Educação Infantil tornou-se importante e indissociável do contexto escolar e familiar. Assim vale para a prática das referências aos direitos humanos dentro e fora da sala de aula, pois juntamente podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo na construção de sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem de si e de seus grupos de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou convencida de que a realização deste projeto superou minhas expectativas em relação ao estudo sobre os direitos humanos na sala de aula desde a primeira etapa da Educação Infantil. A execução

do tema pôde acrescentar e contribuir em minha prática pedagógica referente aos estudos e às reflexões pertinentes aos direitos humanos ministrados no Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

Nesse contexto, refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos permite que a escola se constitua como uma instituição onde os aprendizes possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos. É importante que realmente a educação seja promovida através das ações e atitudes voltadas para a não disseminação dos preconceitos e discriminações. Além disso, é necessário desconstruir estereótipos que naturalmente estão no imaginário das pessoas sobre os diferentes grupos socioculturais. Devemos questionar e repensar nossas atitudes através de ações educativas que levam ao exercício da cidadania e a construção de valores.

Para as crianças envolvidas na proposta pedagógica, notou-se a mudança de comportamento e atitudes, resultando num trabalho coletivo. Desde os primeiros momentos da aplicação do projeto, os alunos demonstraram interesse e participação na execução das atividades. A turma se envolvia na organização de materiais e espaços relacionados ao tema Gentileza. O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação dos educandos foram construídos diariamente, por meio de histórias, cantigas, brincadeiras ou diálogos. Conhecemos pessoas que lutam pela melhoria do bairro e que desejam a aplicabilidade de seus direitos, indivíduos que nos ensinaram a valorizar a comunidade local, bem como a prestigiar e reconhecer as situações boas e precárias existentes em nossa localidade, a fim de pensarmos quais medidas poderemos tomar para ajudar e exercer nosso papel de cidadão participativo e solidário.

Nessa perspectiva, compreende-se que não há como dissociar a educação e os direitos humanos, a educação para a diversidade. Em nossa missão como educadores, torna-se fundamental construir ambientes educativos de respeito e de promoção dos direitos humanos de todos e para todos, independentemente das diferenças sociais que carregam. Sabe-se que não é fácil, mas, como dizia Freire (1992), o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. Assim, tentaremos romper barreiras atravessadas pelas violações sistemáticas aos direitos humanos, pelas desigualdades e pela exclusão social.

Outra consideração que não poderia deixar de fazer nesta conclusão é a que diz respeito à questão proposta pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o qual cita que as experiências de Educação em Direitos Humanos devem constituir um elemento relevante para a vida da comunidade escolar, envolvendo todos os seus participantes em um diálogo sobre maneiras de como aplicar os direitos humanos na sua vida e na sua prática cotidiana. O documento defende, também, que a escola trabalhe com a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar e fora dele; e que incentive, além disso, a elaboração de projetos pedagógicos em articulação com as redes de assistência e proteção social.

Pensando nessa proposta é que afirmo que o projeto contribuiu para melhorar e ampliar a minha prática pedagógica em direitos humanos no sentido de trocar, construir e refletir sobre situações do cotidiano que busquem resgatar o sentido de fraternidade adormecido em nós. Por isso, acredito na realização de projetos pedagógicos voltados para a Educação em Direitos Humanos com o intuito de buscar um maior enfrentamento da realidade, e, assim, praticá-lo por meio da valorização do ser, de suas visões e concepções de mundo, de seus valores e de sua cultura.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2003. 20 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. 228 p., il. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. *Retratos da escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303/473>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Direitos humanos*, Brasília, DF, v. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

Criança Esperança/2016: nenhuma criança nasce racista?

Jander Fernandes Martins¹⁴⁹

Vitória Duarte Wingert¹⁵⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a propaganda e o *slogan* da campanha da Rede Globo “Criança Esperança” (2016), a qual teve como tema o

149 Mestre em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale. Especialista em TIC/EDU – FURG. Pedagogo – UFSM. Professor concursado na Rede Municipal de Educação de Campo Bom. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br.

150 Mestranda em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale. Especialista em Literatura Infanto juvenil – FISIG. Historiadora – Universidade Feevale. Professora concursada na Rede Municipal de Educação de Campo Bom. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com.

racismo no Brasil, sob o título “Ninguém nasce racista, continue criança”. A análise se desenrolou sob o prisma dos Estudos Culturais. A partir do material comunicativo partilhado pela Emissora, constatou-se que seu objetivo era atingir um amplo nível de telespectadores, de modo a denunciar as (atuais) relações sociais no Brasil, que se pautam em supostas diferenciações de pigmentação de pele e distinção de raça. Além disso, constata-se o fato de que, em última instância, a discriminação racial tem sua origem no preconceito, e que este tem suas marcas profundamente enraizadas na esfera subjetiva de cada sujeito histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Racismo. Relações étnico-raciais. Sociedade.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio partiu de reflexões dos autores dentro do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Através desta proposta, buscamos analisar um objeto midiático, a propaganda e o *slogan* da campanha da Rede Globo “Criança Esperança” de 2016, intitulada “Ninguém nasce racista, continue criança”. Tal objeto será explorado sob o prisma dos Estudos Culturais (EC), em especial pelas noções de “mídiação, enquanto agente social e cultural” em Hjarvard (2012), interpretando o objeto de estudo a partir do modelo de “mapa das mediações” de Martín-Barbero (apud ESCOSTEGUY, 2007), sem deixar,

é claro, de trazer para a discussão autores que tratam da questão do “racismo brasileiro”, como Guimarães (2012), Schwarcz (1993) e Telles (2003).

Desse modo, organizou-se este ensaio da seguinte maneira: a) elencar o conceito de midiatização enquanto agente social e cultural; b) e por fim, analisar a propaganda e o *slogan* da campanha Criança Esperança (2016) “Ninguém nasce racista, continue criança”.¹⁵¹

Buscamos, portanto, tecer algumas considerações sobre essa campanha tão recente, e tão abrangente, que trata do “racismo no Brasil”, por nos parecer se tratar de uma discussão extremamente pertinente na contemporaneidade.

A MIDIATIZAÇÃO COMO AGENTE SOCIAL E CULTURAL?

No bojo desta discussão e reflexão que aqui nos propusemos a realizar, está a noção de “midiatização”. Para tal, é preciso levar em consideração o fato de que tanto a sociedade quanto a cultura são profundamente influenciadas pelas mídias (HJARVARD, 2012). Tal afirmação torna-se lícita e justificada, pois segundo esse autor dinamarquês, nas sociedades contemporâneas ocidentais, constata-se o quanto as mídias permeiam as demais camadas institucionais, como a política, a informa-

151 Essa campanha e esse *slogan* foram lançados em 02/07/2016 durante a apresentação do Criança Esperança – Rede Globo. A produção está disponibilizada em: <https://globoplay.globo.com/v/5136931/>.

ção, o entretenimento, a educação, entranhando-se e imbricando-se de tal modo que, para muitos, torna-se impensável existir um modo de vida sem a mídia agindo e constituindo tais relações sociais.

Pois bem, refletir sobre “[...] as maneiras pelas quais as instituições sociais e os processos culturais mudaram de caráter, função e estrutura [...]” (HJARVARD, 2012, p. 54), devido a essa “onipresença”, torna-se elemento central na tentativa de entender o conceito.

Nesse sentido, o autor sugere a necessidade de se superar a noção de que esses “meios de comunicação” se restrinjam “apenas a tecnologias” utilizáveis pelas diversas organizações, instituições e indivíduos da sociedade. Para Hjarvard (2012, p. 55), a influência que a mídia exerce na cultura se deve ao fato de ela se tornar “[...] uma parte integral do funcionamento de outras instituições [...]” em um processo recíproco, no qual ambas sofrem influências nos mais variados graus de “autodeterminação e autoridade”, dando, com isto, um tom de “dualidade” nesta “relação estrutural” (mídia x instituições).

Assim sendo, partimos para uma definição e/ou conceito propriamente dito de Midiatização, que, segundo o autor, foi ganhando corpo teórico a partir do momento em que ela começou a ser utilizada, enquanto categoria analítica, em estudos “na comunicação política”. Por esse fato, constata-se o quanto a política tornou-se uma “política midiatizada” (HJARVARD, 2012, p. 54-55).

Não se apresentando limites e fronteiras, as mídias foram cada vez mais ganhando terreno e aplicabilidade, tanto é que até a “esfera militar”, por exemplo, foi impactada pelas mídias. Há um estudo sobre isso, realizado por outro pesquisador, Strömbäck (2008). Além dessa, duas

outras esferas institucionais também foram inundadas por esse “oceano midiático”, a saber “a ciência¹⁵² e a religião”¹⁵³ (HJARVARD, 2012, p. 57-58). Tais constatações demonstram que os “[...] meios ritualizam as transições sociais [...]” nos mais diversos níveis, orientando e promovendo diferentes formas de relação (HJARVARD, 2012, p. 58).

É neste sentido que, para o autor, a “modernização” da comunicação impactou sensivelmente as formas de relação entre os indivíduos, visto que esse ato comunicativo que, inicialmente, era apenas face a face fora sucedido por aquilo que ele denominou de “comunicação mediada”, o que alterou a “relação entre emissor e receptor”.

Mais ainda, Hjarvard (2012) elenca alguns processos nos quais se pode identificar o quanto a comunicação e interação entre os indivíduos foram alteradas, a saber:

Eles estendem as possibilidades de comunicação humana tanto no tempo quanto no espaço; em segundo, substituem as atividades sociais que anteriormente ocorriam face a face [...]; em terceiro lugar, os meios de comunicação incentivam uma fusão de atividades [...] finalmente, os atores de diferentes se

152 Nesse sentido, pensa-se que um exemplo real e concreto do impacto na ciência tem-se desde “revistas *on-line* quanto simpósios e teleconferências mediatizadas pela Internet e até as faculdades EAD” como forma de socialização mais ampla dos conhecimentos produzidos cientificamente.

153 Já no que tange a essa esfera social, o próprio autor, em sua obra que aqui tomamos por norte, exemplifica o impacto da mídia na religião e em suas diferentes instituições. No entanto, trazendo para nossa realidade, pode-se identificar o impacto no fato de que, até algumas décadas atrás, historicamente, o local de prática do culto restringia-se à igreja e aos templos propriamente ditos, no entanto, hoje, com a mídia televisiva, ao invés de deslocar-se de sua casa para um determinado local, os sujeitos podem realizar todas as mesmas práticas, cultos e rituais do e no interior de sua própria casa, apenas ligando sua TV em um canal específico de alguma Religião.

tores têm que adaptar seu comportamento para *acomodar* as valorações, os formatos e as rotinas dos meios de comunicação. (HJARVARD, 2012, p. 59, itálicos do autor).

Como se vê, com a introdução das mídias (sejam quais forem) no cotidiano dos sujeitos, bem como nas variadas esferas institucionais, proporcionou-se uma metamorfose nas relações sociais e nos modos culturais da sociedade contemporânea. Mas, além disso, o autor chama a atenção para o fato de que, mesmo sendo processos centrais na midiatização a *extensão, substituição, fusão e acomodação*, analisar apenas elas não seria o suficiente. Necessário é validá-las empiricamente “através da análise histórica, cultural e sociológica” (HJARVARD, 2012, p. 60).

Portanto, analisar o impacto da midiatização na sociedade levando em consideração esses aspectos de caráter histórico, cultural e sociológico é que o autor entende como um “[...] processo pelo qual a sociedade, em grau cada vez maior, está submetida a ou tornar-se dependente da mídia e de sua lógica [...]”. É nessa última que o autor foca-se, na “lógica da mídia”, a qual por sua vez diz respeito ao “*modus operandi* institucional, estético e tecnológico dos meios” (HJARVARD, 2012, p. 64-65).

Desse modo, trata-se, segundo o autor, de um “conceito não normativo”, visto que “a midiatização não é um processo universal que caracteriza todas as sociedades”, pois ela é “uma tendência”, portanto, não normativa. Isso não deve ser confundido com “mediação”, já que essa “descreve o ato concreto da comunicação através de um meio em um contexto social específico” (HJARVARD, 2012, p. 65, grifos meus).

Já por “meios de comunicação”, o autor entende as “tecnologias que expandem a comunicação no tempo, no espaço e na modalidade” e que extrapolam e não se restringem apenas às tecnologias, mas também englobam as “formas sociais e estéticas que estruturam as maneiras em que eles são utilizados em diferentes contextos” (HJARVARD, 2012, p. 66).

Ora, desse processo, têm-se duas formas, uma “direta e outra indireta”.¹⁵⁴ A primeira permite vislumbrar a substituição de uma atividade social por outra, ou seja, de uma atividade não mediada por uma outra forma mediada de comunicação. No entanto, a última, a indireta, tem um “caráter mais sutil e geral e está relacionada ao aumento geral da dependência por parte das instituições sociais dos recursos de comunicação” (HJARVARD, 2012, p. 68).

Enfim, discorrido sobre a “midiatização como agente social e cultural”, pretende-se tecer alguns comentários, abaixo, sobre a questão dos “mapas das mediações” de Martín-Barbero.

154 A “midiatização direta” refere-se às situações em que uma atividade antes não mediada se converte em uma forma mediada, ou seja, a atividade é realizada através da interação com um meio. Já a “midiatização indireta” é quando uma determinada atividade é cada vez mais influenciada, no que diz respeito à forma, ao conteúdo ou à organização, pelos símbolos ou mecanismos midiáticos (HJARVARD, 2012, p. 66-67).

CRIANÇA ESPERANÇA 2016, UM PROGRAMA ANTIRRACISTA?

Historicamente, a Campanha Criança Esperança se iniciou no ano de 1985. Seu idealizador foi Renato Aragão. Ele objetivava ajudar seus conterrâneos do estado do Ceará, que enfrentavam a seca do sertão. Essa é uma campanha que nos chamou a atenção em função de suas últimas temáticas, em especial, a ocorrida no ano de 2016.

A campanha do ano de 2016 nos chama a atenção por algumas razões explícitas e também por outras subjacentes. Explicitamente, essa campanha realizada no referido ano tratou de temas da “pobreza, racismo e fome”. De modo subjacente, a partir de um pré-estudo realizado, constatarem-se alguns dados interessantes e provocativos. Mais especificamente, notou-se a questão da “arrecadação por meio de doações”, que é um dos grandes motes da campanha.

Figura 1: Dados de arrecadação do Criança Esperança

	Arrecadação do Criança Esperança
2011 - " <i>Criança Esperança</i> "	R\$ 19,2 milhões ^[20]
2012 - " <i>Criança Esperança</i> "	R\$17,2 milhões ^[21]
2013 - " <i>Sábado da Esperança</i> "	R\$ 17,7 milhões ^[22]
2014 - " <i>Dia da Esperança</i> "	R\$ 18 milhões ^[23]
2015 - " <i>Dia da Esperança</i> "	R\$ 22,1 milhões ^[24]
2016 - " <i>Viradão da Esperança</i> "	R\$ 16,3 milhões ^[25]
2017 - " <i>Maratona da Esperança</i> "	R\$ 20,1 milhões ^[26]
2018 - " <i>Maratona do Criança Esperança</i> "	A Definir

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Crian%C3%A7a_Esperan%C3%A7a.

Constata-se que o ano de 2016 foi a edição que menor arrecadação obteve. Ora, identificar isso nos levantou indagações. Por exemplo: haveria alguma relação entre a temática da campanha e a menor arrecadação? A menor arrecadação se deve a questões socioeconômicas gerais? Por que o programa elegeu a temática racismo como mote da campanha? Enfim, inúmeras indagações surgem a partir disso, indagações que, em nosso entendimento, contribuem para nossa reflexão abaixo.

Como assinalado anteriormente, elegeu-se, como objeto para análise, a Campanha Criança Esperança – Rede Globo (2016), a qual teve como *slogan* “Ninguém nasce racista, continue criança”. Abaixo, há uma das imagens capturadas do vídeo apresentado durante a programação da Rede Globo.

Figura 2: Imagens da Campanha



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0>.

Levando em consideração o protocolo de circuito da cultura e da comunicação, constatamos que as *matrizes culturais*, nas quais a agência de comunicação buscou subsídios, foram a questão das relações étnicas (e raciais) no Brasil, principalmente aquelas situações radicais nas quais se evidenciam atitudes e comportamentos de preconceito e discriminação de cor, raça, religião, gênero, entre outras possibilidades de diferenciação entre os sujeitos. Essa campanha, em especial, denota claramente uma postura contrária à distinção negativa e pejorativa para com a cor e raça. Duas constatações podem-se destacar: 1) é que há racismo, preconceito¹⁵⁵ e discriminação;¹⁵⁶ 2) que, se a emissora de comunicação levanta a bandeira ideológica contra esses atos, ela parte da premissa de que são legitimadas essas formas de relações entre os sujeitos.

Pois bem, segundo Schwarcz (1993), os termos raça e cor foram historicamente introduzidos no cenário brasileiro em fins do séc. XIX e se instituíram no decorrer do séc. XX, tanto no cenário acadêmico quanto no imaginário popular, visto que, no Brasil, a escravidão de negros faz parte de constituição do país enquanto nação. Porém, tanto essa autora quanto Sérgio Guimarães (2012) afirmam que há uma una-

155 Por “preconceito” tomamos a premissa de Madureira e Branco (p. 125 et seq.), as quais o denominam como um “fenômeno de fronteira”, ou seja, “fronteira simbólica rígida, construída historicamente, forte enraizamento afetivo que acaba construindo como barreira cultural entre grupos sociais e indivíduos”. Corroboram esse entendimento, também, Silva e Branco (2012).

156 Já por “discriminação”, ainda em Madureira e Branco (2012) e Silva e Branco (2012) entende-se como sendo o “preconceito posto em ação”, pois um ato discriminatório é sustentado por ideias preconceituosas, preconcebidas. Discriminação, tanto quanto a questão do preconceito, para essas autoras, tem a ver com as lições e estratégias que cada ser humano, desde a infância, vai aprendendo nas diferentes relações e nos ambientes sociais em que está inserido. Décadas atrás vigorava a ideia de que a racialização tinha base e justificativa no determinismo biológico, inteligência inata, discursos psicologizantes, medialização, eugenismo etc. Atualmente, com a gama de produção científica, conseguiu-se romper, até certo ponto, com tais discursos e premissas. No entanto, não foi o suficiente para erradicar esses comportamentos das relações sociais.

nimidade no meio científico de que ambos os termos não se sustentam e de que não cabe mais a utilização dos termos raça e cor, visto que as diferenças fenotípicas existentes entre os indivíduos *Homo sapiens sapiens* são mínimas. Logo, seria incongruente categorizar um ser humano a partir da pigmentação de sua pele e/ou outros traços biológicos como cabelo, lábios, nariz etc. (GUIMARÃES, 2012; SCHWARCZ, 1993; TELLES, 2003).

No entanto, se no meio científico tais constructos históricos de distinção de raça e cor já não perduram mais, o mesmo não se pode dizer das relações sociais e culturais que permeiam o cotidiano popular em nossa nação, afirmação essa corroborada por Jacques D'Adesky (2009). Se há campanhas, se há denúncias, se há a vinculação “midiática” de situações que apresentam um sujeito moralmente, afetiva e até mesmo fisicamente agredido por outro sujeito, que demonstra sua intolerância para com as “diferenças” alheias, é porque tem de haver, em termos de imaginário e senso comum, distinção de raça e cor entre os seres humanos (D'ADESKY, 2009, p. 87-118). É nesse cenário, portanto, que a emissora se pautou para realizar sua experiência com os participantes e, assim, apresentar de forma empírica a existência de um preconceito e de uma discriminação “racial” no cenário cultural brasileiro.

Dito isso, a “lógica de produção”, em que a emissora Globo se pautou e tomou como norteadora, foi essas constatações históricas, culturais e sociais de relação no Brasil, fundamentando assim a campanha dita antirracista. Não obstante, certamente sabem da militância de segmentos ideológicos, de instituições de pesquisas antropológicas e sociológicas, sob a égide do antirracismo. Também é verdade que se constata

amplamente nas mídias sociais (principalmente nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram*) atos discriminatórios carregados de preconceitos (D'ADESKY, 2009; TELLES, 2003).

Já quanto ao “formato industrial”, a emissora elegeu a Internet, bem como a sua própria rede televisiva, para vincular e compartilhar sua campanha, dada a ampla inserção das tecnologias da Internet e o acesso à TV. Logicamente, buscou vincular o material em um horário de grande audiência.

Construída nessas esferas técnicas e institucionais, a campanha certamente levou em consideração as “competências de recepção”, isto é, de “consumo” dos telespectadores brasileiros, levando em consideração que o público em alguma medida entende e compreende aquilo que se pode evidenciar, a partir de Schwarcz (1993) e Guimarães (2012): que somos um “povo miscigenado”, com origem no “cruzamento de três etnias: a portuguesa, a africana e a indígena”.

Fechando o circuito dos Mapas de Mediação, ao considerar-se essa situação episódica da Campanha Criança Esperança (2016), retorna-se às “matrizes culturais” novamente, só que, agora, com um cunho mais reflexivo e quiçá filosófico, em caráter um tanto introspectivo, refletindo sobre nossas próprias atitudes e comportamentos para com a diversidade na qual estamos social, cultural e historicamente inseridos.

Da mesma forma, também nos fazemos algumas indagações sobre as práticas e relações no âmbito social, tais como: *o que é racismo? Existem raças humanas? O que a pigmentação de pele tem a ver com raça? Há preconceito de cor? E de raça, há? Preconceito racial é a mesma coisa que preconceito de cor? Nascemos preconceituosos? Em que momento de nossa*

existência começamos a ser preconceituosos e discriminadores? O que se deve entender por “continuar sendo criança”? A campanha se refere à reação esboçada por cada criança nesta campanha ou é alguma outra peculiaridade desta etapa da vida que deve nos servir de modelo e norte na condução das diferentes formas de nos relacionarmos socialmente com outros indivíduos?

Essas são algumas das indagações que a campanha deve ter suscitado nas redes sociais, nas famílias, em cada indivíduo que tenha se sensibilizado com a reportagem. Por outro lado, como já dito acima, também pode haver a situação de determinados sujeitos históricos, culturais que não tenham se sensibilizado com tal proposta de reflexão midiática, pois conforme denunciam os autores de que aqui fez-se uso, o racismo e a discriminação ainda são correntes e concretos em nossa sociedade brasileira, ainda que de forma velada. Quanto a essa assustadora possibilidade, cabem ainda às inúmeras instâncias institucionais continuar a realizar o papel, via mediação, de promover debates, reflexões e contextos propícios à mudança (GUIMARÃES, 2012; SCHWARCZ, 1993; TELLES, 2003).

Portanto, tomando como roteiro o protocolo teórico-metodológico dos mapas de mediações propostos por Martín-Barbero, para analisar a Campanha do Criança Esperança da Rede Globo (2016) com o *slogan* “Ninguém nasce racista, continue criança”, contata-se por fim que

[...] a conversão do circuito de cultura em circuito de comunicação, dentro do âmbito dos estudos culturais, pode ser pensada na medida em que ambos destacam o papel crucial da dimensão simbólica que está no centro da vida social. (ESCOTEGUY, 2007, p. 133).

Isso fica evidente nessa campanha, pois trata das relações sociais tensas e delicadas que se pautam no imaginário e na distinção de raça e cor entre os cidadãos brasileiros.

Desse modo, percebem-se as “[...] vantagens de um protocolo que reivindica uma visão global e complexa do processo comunicativo, sustentada na ideia de integração do espaço da produção e da recepção” (ESCOSTEGUY, 2007, p. 133), as quais permitem realizar essa transição entre uma visão complexa e global das relações sociais e culturais tanto quanto dos mecanismos que integram e vinculam a produção e a recepção de informação, valores etc., o que por fim

[...] sinaliza a necessidade de situar-se no plano da pesquisa que integra o estudo das instituições e sua organização, suas produções e condições de produção, os públicos e suas práticas, nas respectivas relações que se estabelecem entre todos eles. (ESCOSTEGUY, 2007, p. 133).

Com isso, acreditamos ter galgado um caminho e explicitado conceitos ao trazer o objeto acima, analisando-o sob este protocolo, o qual nos permitiu evidenciar a produção do material comunicativo, que foi compartilhado tanto em nível televisivo quanto da Internet, abarcando o maior número possível de telespectadores, consumidores de informação, tratando de uma temática extremamente pertinente e delicada, a qual denuncia as relações sociais pautadas no preconceito e em atos discriminatórios a partir de supostas diferenciações de pigmentação de pele e distinção de “raça”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do caminho que traçamos até aqui, constata-se também o fato de que, em última instância, a discriminação racial tem sua origem no preconceito, e que este tem suas marcas (origem) profundamente enraizadas na esfera subjetiva de cada sujeito sócio-histórico e cultural (MADUREIRA; BRANCO, 2012). Nesse sentido, entende-se que tanto o preconceito quanto a sua prática (a discriminação e o racismo) são constituídos, internalizados e em casos extremos naturalizados no e por meio do social, das relações interpessoais. É nessa esfera, a social, que está a origem ou os elementos-bases que irão colaborar para o desenvolvimento de ideias, normas, pensamentos, atitudes e hábitos que irão, em uma palavra, constituir o “homem-cultural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 2007; 2008; 2009). Aí, acredita-se estar um dos entendimentos subjacentes à construção desta Campanha do Criança Esperança/2016, segundo o qual o racismo é social e cultural, e não biológico; ou seja, não se nasce racista, constitui-se profundamente o preconceito e discriminação para com o outro nas relações, no social e no cultural.

Assim, tem-se claramente que os elementos evidenciados por Ana C. Escosteguy (2007) são pertinentes e uma possibilidade de ferramenta analítica para se pesquisar a produção e recepção na Comunicação. Isso, em nosso entendimento, apresenta inúmeros aspectos positivos e profícuos na realização de uma análise, seja ela da natureza que for, pois nos permite dissecar um dado objeto, como o utilizado aqui, constatando todo o seu potencial enquanto campanha publicitária, de

comunicação etc., o quanto reverberou e impactou nas redes sociais, nos diálogos entre os pares, e o quanto teve de audiência promovida pelos que acompanharam.

Além disso, tais desdobramentos evidenciam o seu caráter de “agente de mudança social e cultural”, constatação essa que nos parece ser mais evidente e passível de tornar-se um instrumento de uso analítico, enquanto protocolo teórico-metodológico.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRIANÇA ESPERANÇA. Ninguém nasce racista. Rede Globo de Televisão, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0>. Acesso em: 30 jan. 2019.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Circuitos de cultura/circuitos de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e da recepção. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 115-135, nov. 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *MATRIZES*, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 53-91, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38327/41182>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Relações étnico-raciais e cultura da paz na escola e na sociedade brasileira. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução: Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica: José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: ensaio crítico e posicionamento ativo nesta busca

Caroline Goerg Balbi da Silva¹⁵⁷

157 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

RESUMO

Este artigo é um trabalho de conclusão sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Polo de Educação a Distância de Sapiranga/RS. Tem como intuito dissertar em relação aos conteúdos trabalhados nos seus três módulos, através de uma visão detalhadamente crítica, reflexiva e conclusiva sobre o cenário atual de nossa sociedade, levando em consideração fatos reais que a envolvem.

Palavras-chave: Aperfeiçoamento. Crítica. Reflexiva. Sociedade.

INTRODUÇÃO

O curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, proporcionado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Polo de Educação a Distância de Sapiranga, também no estado do Rio Grande do Sul, apresenta excelente material sobre o assunto, o que oferece aos que participam a oportunidade de ampliar conhecimentos frente à sociedade e às questões que a envolvem, de maneira crítica, reflexiva e mais ativa.

Eis os assuntos que foram abordados em seus três módulos:

1. Módulo introdutório da Educação, Pobreza e Desigualdade Social;
2. Pobreza, direitos humanos, justiça e educação;

3. Espaços educativos e tempos de reprodução e resistência da pobreza.

Eles ofertam um outro olhar perante questões sociais que nos envolvem, principalmente na área da educação, que deve ser e é base para resolução das principais questões sociais que nos rodeiam, permitindo ao ser humano o conhecimento de si, sua importância, seu lugar e sua função no mundo, sendo valorizado e acolhido em suas diferenças. Entende-se a partir daí que muito tem-se a melhorar, e que muitos dos problemas sociais que enfrentamos continuam mais presentes no cotidiano do que imaginávamos: preconceito, discriminação, segregação, pobreza, desigualdade.

A cada módulo encerrado, verificou-se o quanto a omissão frente às dificuldades alheias persistem, pois é sempre mais cômodo fechar os olhos para aqueles que necessitam de auxílio e esclarecimento, do que enxergá-los, debatê-los, discuti-los, encontrando assim uma maneira de resolvê-los.

A questão é: sabe-se qual o significado linguístico para a pobreza e a desigualdade social, porém as reais vivências, dificuldades e causas que levam indivíduos a chegarem nesta condição, não. O que existe é o julgamento atrasado e preconceituoso, perpetuado desde muito tempo, uma hipocrisia tamanha a qual não se reconhece individualmente e coletivamente responsabilidades. Afinal é mais fácil dizer: “o outro é”, do que “eu sou”, “eu preciso evoluir”... O que mais se escuta é “não sou preconceituoso, não sou egoísta, o outro sim, ele é”, quando, de fato, o que de-

veria prevalecer é a caridade, a empatia, o conhecimento aprofundado de si, do outro e o pensamento de que pouco se sabe sobre questões sociais, mas muito se julga sem conhecer.

Nem todos os indivíduos exercem ou têm conhecimento referente aos direitos que possuem. A cidadania não acontece para todos, assim como a educação, a segurança, a saúde, o saneamento básico, ou seja, direitos essenciais ao ser humano e de que todos deveriam usufruir, mas que para muitos não existem. No contexto atual, em que se vivenciam situações de educação de baixa qualidade, não ofertada a todos, pobreza extrema e desigualdade social, disparidade de padrões de riquezas e pobreza materiais, onde as diferenças físicas, emocionais, sexuais e comportamentais, culturais, étnicas e religiosas são um problema, quando deveriam ser a solução, cada vez mais assuntos como esses precisam ser debatidos e trabalhados, através de ações reflexivas.

A exemplo disso, o presente ensaio tem o objetivo, através do conhecimento adquirido, de debater sobre tais questões, através da explicação crítica e detalhada dos conteúdos trabalhados no curso.

MÓDULO 1. QUESTÃO DE RECONHECIMENTO: CONEXÃO DA EDUCAÇÃO, POBREZA, DESGUALDADE SOCIAL E SUA EXISTÊNCIA

Os materiais utilizados neste primeiro módulo nos permitem pensar sobre quais são as experiências de vida que podem ser conectadas ao conteúdo do curso, qual é a realidade em que se vive e no que essa reflexão auxilia no papel de todos os atores educacionais.

Sobre a pobreza e a desigualdade social, ambas precisam ser trazidas para um debate consciente, porque elas existem e persistem (não de uma maneira superficial como conhecemos). Nos materiais disponíveis para estudo, entre eles “Reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais existem”, isso se comprova pela quantidade de crianças e adolescentes que são participantes do Bolsa Família e frequentam nossas escolas. São 17 milhões de acordo com o Censo Escolar de 2013, o que é um número bastante considerável e que não representa aqueles e aquelas que não estão cadastrados em programas sociais, mas que se encontram em condições de pobreza extrema, sofrem pela desigualdade social, segregados e excluídos, sem serem lembrados. Constata-se que, nesse primeiro momento, deve-se reformular e reeducar o olhar para que ele seja mais humano e empático, despido de preconceitos e julgamentos, e sim repleto de vivências e conhecimento crítico sobre a realidade social, de atitude sobre o que fazer a respeito disso, sobre o importante papel do educador para as vidas das pessoas com as quais convive.

Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somos elo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. (FREIRE, 1976, p. 81).

Então, cada vez mais é preciso trazer para as discussões diárias a permissão de compreender a que realidades todos estão expostos, de maneira crítica, através da primeira modalidade de ação cultural, citada

por Freire, que é diferente da segunda, que padroniza as consciências, “podando” experiências e vivências que precisam ser trabalhadas, valorizadas e entendidas. Daí a importância do conteúdo trabalhado no primeiro módulo, pois faz enxergar aqueles problemas e questões sociais existentes vivamente na sociedade contemporânea.

Muitas vezes a pobreza é vista como uma questão moral, no sentido de julgar o indivíduo como responsável pela situação em que se encontra, o que é uma constante “afirmação” na sociedade contemporânea feita por muitas pessoas que desconhecem as dificuldades daqueles próximos a elas. Em outras ocasiões, damos de frente com um vínculo feito entre a pobreza e questões de grupos, como: drogas, violência, crimes, região em que se mora; é como se as pessoas que se encontram próximas a essas situações, ou as presenciam, fossem fadadas para sempre ao não sucesso, ao não conseguir. Consequentemente, aos estudantes pobres, que se encontram nos grupos citados acima, resta o pensamento de que a escola e o processo de ensino e aprendizagem podem servir de solução aos seus problemas, não num sentido libertador e conhecedor de suas capacidades, preparando-os para o mundo externo, e sim num sentido de desde o começo educá-los para o trabalho, dedicação cega, moralizá-los massivamente, dar a eles o que a família não foi capaz de dar.

Mídias massivas, assim como envolvidos na política, por vezes, colaboram para essa visão deturpada quando simplesmente jogam para as escolas a responsabilidade de encontrar uma solução para o problema, quase sempre tratando a questão da pobreza como consequência moral, de falta de valores e de pura escolha. Culpam aqueles que utilizam

os programas sociais de auxílio porque “assim é fácil viver”. Na verdade, não é. Ninguém escolhe estar em uma situação de dificuldades. Caso a sociedade continue dando a essas pessoas uma visão moralizada, permanecerá a justificativa histórica de uma hierarquização que não faz sentido.

Em todos os cantos do mundo, observam-se desigualdades, preconceitos equivocados e visões deturpadas sobre o próximo que se encontra em dificuldade. A omissão é um grande problema do presente, exercida, inclusive, pelos agentes que deveriam tomar a frente para poder auxiliar essas pessoas a serem vistas, escutadas, cada uma com sua história, seu conhecimento de vida, sua vivência, sua experiência. O que aparece é o desinteresse e a despreocupação, descompromisso por parte dos governantes, dos grandes empresários e de todos que presenciam situações de pessoas que passam dificuldades diariamente e fecham os olhos fingindo não ver; na pior das hipóteses, julgam sem saber da real situação ou o que fez com que chegassem até ali, dizendo que “está nessa situação porque quer, se quisesse conseguiria emprego, melhoraria de vida...”, ou “é fácil ficar aí pedindo dinheiro, morando embaixo dos viadutos e pontes”, ou “sim, olha onde ele mora, olha como vive... só podia dar nisso, até que foi longe”. Comportamentos assim, como esses, que deveriam ter ficado no passado e ser modificados, existem em grande escala nos dias de hoje.

Faz-se relevante o destaque da ideia de que ajudar o próximo, através de uma caridade sincera, que não humilha e machuca, é de grande valia. Nem sempre o que se precisa é de dinheiro e bens materiais, mas sim de atenção, de conversação, ação carinhosa para com aqueles que automaticamente são excluídos pela vestimenta, aparência e forma de

comportamento. Os questionamentos: qual o meu lugar no mundo? Qual a minha parcela de culpa, de participação na situação da nossa sociedade? O que eu posso fazer para melhorar? Para ajudar?

MÓDULO 2. O DESPERTAR PARA O EXERCÍCIO EM DIREITOS HUMANOS DENTRO DA EDUCAÇÃO

No segundo módulo, evolui-se para o conhecimento em relação à história dos direitos humanos e suas características, fazendo com que, como diz Mendonça (2013, p. 8), no conteúdo integral deste módulo: “Quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente.” Ou seja: proporcionar a todos o conhecimento daquilo a que têm direito, não somente os deveres que devem ser cumpridos. Proporcionar uma educação sobre a qual possamos debater torna o ser humano esclarecido quanto ao assunto, podendo batalhar, de maneira embasada, por aquilo que lhe pertence. Ainda aqui, dissertar sobre direitos humanos é importantíssimo para que compreendamos a história da humanidade, como os fatos ocorreram e ocorrem ou porque são desta ou daquela forma, como chegamos até aqui. Além disso, o mais importante: o quanto de evolução ainda se precisa alcançar para chegar a uma sociedade onde todos tenham direito aos seus direitos e que estes possam contribuir, favoravelmente, para a construção das leis de um

país. Digo isso porque, ao analisar esses direitos, assim como tudo que os envolve, percebe-se uma perspectiva justa para todos, sem diferenciação, discriminação ou preconceito.

Um país caminha junto com as leis que o regem: se são leis injustas, segregadoras, divididas, este mesmo país será seu reflexo; já com leis justas, com vistas à dignidade de todos, o país será reflexo disso.

As três dimensões dos direitos humanos, Liberdade, Igualdade e Fraternidade, permitem conhecimento, respectivamente, quanto aos direitos civis e políticos, direitos econômicos sociais e culturais e direitos de fraternidade social. Cabe salientar as características dos direitos humanos, conforme ressaltadas na Declaração de Viena:

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos Humanos, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993, p. 4).

Tristemente, na atualidade se observa que tais promoções, ainda que a humanidade tenha evoluído consideravelmente nesses quesitos (e disto não podemos retirar mérito, mas sim reconhecer), têm uma caminhada grande o bastante até abranger todos os seres humanos. Nem sempre o que consta no papel, na lei, nas normas e regimentos é exer-

cido integralmente. Na verdade, há uma grande diferença entre teoria e realidade. No momento em que essa integralidade for posta em prática, a justiça poderá ser de todos e para todos. Não é suficiente educar sem direitos a questionamentos e práticas: não é isso que tornará o ser humano humanitário de verdade, questionador de seus direitos, sabedor de seus deveres, ativo na sociedade. Isso o tornará apenas um mero reprodutor de conhecimentos prontos, algo padrão, que segue padrões sem direito a questionamentos.

Educação é arma poderosa na luta contra todas as desigualdades sociais e por isso precisa ser posta em prática para que essas desigualdades, injustiças, descasos presentes em nossa sociedade sejam derrubados. Pensada de forma crítica, auxilia na busca de um mundo mais justo, onde todos tenham seu lugar de direito e se sintam pertencentes a ele, apontando a direção certa através de exemplos reais. A compreensão da evolução histórica da humanidade, na busca do entendimento dos fatos ocorridos em seu decorrer e em amplos aspectos, somente se torna possível através do estudo em direitos humanos.

MÓDULO 3. O EDUCAR-SE ATRAVÉS DA VISÃO VERDADEIRA SOBRE A REALIDADE CONTEMPORÂNEA

Conforme Freire (1995) descreve, não é simplesmente a quantidade dos conteúdos que define a qualidade do espaço escolar:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. (FREIRE, 1995, p. 15).

Assim, devemos nos solidificar, agir e pensar. Nos dias de hoje, por mais antiquada que pareça, a visão automática tradicional da reprodução de conteúdo em escalas grandes é o que vale em diversos espaços educativos. Isso precisa ser revisto e reavaliado pelos profissionais da educação e a partir desta reflexão passar a buscar uma educação pautada nas vivências diversas, experiências, situações e conhecimentos que os que buscam o ensino trazem de casa, da rua, do trabalho. Não se pode ignorar fatos presentes em nossa sociedade, nem que os educandos passam grande parte dos seus dias nas instituições escolares e trazem consigo diversas experiências, ricas em conhecimentos de causa e vida. O ser humano não é um livro em branco quando chega à escola: é um ser que precisa ser ouvido e valorizado, podendo expressar os seus sentimentos estando livre de qualquer julgamento precoce e descabido.

Para que isso aconteça de maneira apropriada, o profissional da educação, seja professor, diretor, coordenador, funcionário da limpeza, da cozinha, vigilante, assim como os membros da comunidade escolar, pais, irmãos, tios, avós também não podem ser esquecidos nesta luta: devem ser valorizados como pessoas e profissionais que são, como familiares e agentes ativos no espaço escolar.

Não se pode exigir uma educação de qualidade e para todos, sem ofertar a devida educação de qualidade para eles. Falta capacitação e investimento, aposta positiva na educação, que é a base de tudo e para tudo, que prepara os indivíduos. É ausente a compreensão de membros de comunidades escolares que acham que a escola precisa ser a única responsável por toda e completa educação dos ensinados, quando na verdade tem a obrigação de trilhar em conjunto com a escola este caminho. É inexistente a posição crítica da política e de empresas públicas de grande poder econômico dando apoio, incentivando estudo e proporcionando condições adequadas e salutaras para os agentes destes processos. Não basta somente cobrar: é preciso dar as condições para que possam ser cobrados e não unicamente cobrados sem dar suporte algum.

Existem diversas personalidades, características e opções de vida. São culturas envoltas na educação que também precisam de apoio e não podem mais ser excluídas da sociedade, entre elas: quilombola, indígena e do campo, por exemplo, que precisam ser mostradas ao mundo, aos demais que fazem parte de outras culturas e que precisam conhecê-las como perpetuadoras da história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um de nós tem dentro de si um pouco de todos. Na vida não se realiza nada sozinho e a interdependência existe em nossa história, sempre e para sempre. Tudo começa pelo respeito. Respeitando o espaço do próximo, a percepção de direito fica mais clara e evidente. Através dos conteúdos trabalhados no curso, dos trabalhos realizados (entre

eles planos de ação, pesquisas de campo, trabalhos em grupo, debates reflexivos em fóruns, situações práticas), a visão sobre o que é educação, desigualdade, pobreza social foi modificada, penetrando naqueles participantes um conhecimento e experiências aprofundadas relativas aos assuntos, permitindo uma visão mais empática para com aqueles que se encontram em situações, muitas vezes, desumanas, e que sofrem diversos preconceitos, atitudes de segregação e discriminação, seja pela cor da pele, seja pela opção sexual, religiosa ou cultural. É emergente que não se feche mais os olhos à ação pelo melhoramento da humanidade; cada um possui papel essencial neste caminhar, que precisa ser posto em prática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Documento adotado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena em 25 de junho de 1993. Nova Iorque: ONU, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declar%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

Escola para a diversidade: uma experiência de formação e/ou transformação de sujeitos para a (re)definição de concepções no ato de ensinar e aprender

Tatiane Fleck¹⁵⁸

RESUMO

O presente artigo refere-se ao relato de experiências vividas em uma escola pública do município de Sapiranga, entre os anos de 2005 e 2014. Trata-se

158 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

de uma experiência na qual atuei como diretora numa escola que contava com uma média de 100 alunos. Pretende-se, com o relato dessa trajetória, apresentar contribuições direcionadas a uma prática sucedida a partir da problemática da educabilidade correlacionada a fatores que contribuem ou interferem na condição desse processo. Ou seja: especificamente, na relação ensino e aprendizagem, abordando reflexões sobre as condições dos sujeitos envolvidos no que se refere a questões de pobreza e desigualdade social, suas implicações na escola, a adaptação do currículo a fim de que se contemplem as reais necessidades dos sujeitos e o papel dos profissionais da educação diante deste contexto. Os fatos retratados descrevem um apanhado de memórias relacionadas à minha prática e ao encaminhamento de possíveis contribuições e reflexões a partir dessa experiência, que teve papel determinante no meu crescimento enquanto profissional da educação.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Currículo. Pobreza. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A experiência sobre a qual irá se desenrolar o relato teve início em fevereiro de 2005, quando assumi a função de diretora em uma escola localizada na zona rural ao sul do município de Sapiranga. Embora seja uma área rural pela sua localização, quase a totalidade da comunidade não direciona suas atividades para a agricultura, pecuária e extrativismo.

Para a melhor compreensão do contexto em que está inserida a escola, faz-se necessário elucidar brevemente a história do local.

Ao longo dos anos, uma área de terra próxima à escola foi sendo invadida por pessoas, vindas de municípios diversos, em busca de melhores condições de vida. Por se tratar de uma área invadida, nesse local não há luz elétrica nem água encanada nas casas. Ao lado de um arroio próximo à escola, outras famílias nessas mesmas condições também foram se instalando. A precariedade nas condições de vida dessas pessoas, aliada ao aumento constante dos membros das famílias ao longo dos anos, tornou-se motivo de muitas preocupações e de grandes desafios, pois diante dos nossos olhos estampava-se um triste retrato de uma situação de pobreza extrema e de desigualdade social.

A grande maioria dessas pessoas vivia (e ainda vive) de recursos provindos da venda de materiais recicláveis. Ou seja, muitos têm suas carroças e bicicletas que os conduzem até bairros da cidade para a coleta de materiais. Ao final do dia de trabalho, essas pessoas retornam às suas casas levando o que conseguiram arrecadar para, posteriormente, com o auxílio do restante da família, separá-lo e classificá-lo para a venda.

Dentre tantas, uma situação específica no início da minha trajetória chocou profundamente a mim e ao grupo de colegas: muitas crianças levavam como merenda para a escola o que encontravam em meio às sacolas de lixo! A grande maioria consistia em produtos fora da data de validade. Confesso que, ao me deparar diante dessa situação, tive um verdadeiro choque de realidades. Mal poderia imaginar que tão perto poderiam existir pessoas (sobre)vivendo nessas situações. Segundo o professor de Sociologia Fábio Medeiros:

Quando nos deparamos com uma realidade como essa, quem tem uma visão humanística sente-se muito chocado, sensibilizado, porque é algo que não se admite na consciência humanística a condição de vida humana diante de tanto progresso, de tanta tecnologia, de tanto acesso hoje a bens e serviços que todos podem ter e nos deparamos com uma desigualdade tão visível. (PROFESSOR..., 2012).

O professor também enfatiza a visão de Marx com relação à desigualdade social:

A desigualdade social está atrelada necessariamente ao modo de produção capitalista, que não é justo, não é igual. Possibilita um processo de desigualdade muito intenso. [...] Para Marx, o indivíduo pode fazer suas escolhas, mas as condições sociais são influenciadas pelas condições econômicas. Há elementos que o indivíduo pode fazer suas escolhas, mas as determinações sociais nesse caso são muito influenciadas pelas determinações econômicas na perspectiva marxiana. Praticamente a economia, então a concentração de renda, a gente poderia dizer na mão de poucos, ou daqueles que detêm os meios e os modos de produção praticamente dizem e estabelecem o processo de desigualdade social, o que é gritante, lamentável e chocante. (PROFESSOR..., 2012).

Dessa forma, ao nos reportarmos à comunidade local, foi claramente possível identificar a desigualdade social que, sem dúvidas, desencadeou a pobreza no entorno da escola. Esse quadro gerou um processo de exclusão em que a má e injusta distribuição de renda restringiu esse grupo de pessoas a péssimas e precárias condições de vida.

Assim, o presente relato tem por objetivo descrever a realidade dessa comunidade na qual se atuou, evidenciando como a educação pode fazer diferença mesmo diante de tamanha desigualdade econômica e social.

O CENÁRIO: UM CONVITE PARA OLHAR

Quando se delineia a desigualdade social, não se tem noção do real significado desse conceito. Infelizmente, só se consegue compreendê-lo quando se passa pela situação ou quando se está muito próximo a ela. Ela caracteriza-se pela falta, pela carência não só de alimentos, roupas, moradia digna, mas também de atenção, carinho e dignidade.

Outro exemplo de desigualdade é a privação do acesso à informação, da qual a comunidade em questão encontrava-se privada. Nesse caso, a impossibilidade de acesso às informações, através de jornais, televisão, telefone, revistas, entrega de correspondências e até mesmo panfletos configurava uma diferente noção de tempo. Havia a sensação de que o tempo sucedia de maneira diferente, pois tinha-se a impressão de que esse “tempo” acontecia de forma morosa em relação a outras localidades. Foi um momento de extrema reflexão, no qual se buscou rever o conceito de informação e de tempo, percebendo a relação que teriam com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Somos constantemente bombardeados pelos meios de comunicação e pelas informações e por essa obsessão em seguir o curso acelerado do tempo; pouco o experimentamos de fato. Deste instante de

parada para analisar todo o contexto educacional, surgiu o questionamento: “Teríamos competência, experiência de fato para enfrentar tais desafios?” Nesse sentido, Bondía (2002) esclarece:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza. Abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Toda a equipe escolar foi convidada a refletir acerca de suas práticas e a fazer uma parada para analisar quem seria esse aluno, como ele aprende, o que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem e como este se configura. Com base nessas indagações, deu-se início à nossa (trans)formação enquanto sujeitos responsáveis pela excelência de um trabalho educacional. Diante disso, sabíamos que de alguma forma fomos tocados e concluímos que “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Aqui cabe enfatizar um fato que foi determinante para iniciar essa “(trans)formação”. Um fato que marcou profundamente o início desta trajetória foi o seguinte: certo dia uma professora me procurou na sala

da direção, com a queixa de que um dos seus alunos estaria trazendo diariamente o caderno sujo e, muitas vezes, incompleto com as tarefas de casa.

Naquele momento pude constatar que realmente nem todos os profissionais daquele grupo estariam conscientes da situação de vida em que as crianças se encontravam. Deixei a professora colocar todas as suas questões em relação ao aluno e a questioneei: “Você já perguntou se ele tem mesa em sua casa?” Com olhar de espanto, ela não respondeu. Continuando a fala, reforcei dizendo que o piso da casa daquela família era de chão batido! Que eles não tinham mesa, cama, água, luz! Embora no caminho até a escola pudéssemos ver a situação precária de muitas famílias, isto ainda era pouco para que os profissionais conseguissem compreender a situação de pobreza na qual as crianças se encontravam.

Sugeri então à professora que a turma fizesse um passeio pela localidade, com o intuito de ela poder ter esse conhecimento e a partir dele saber como intervir em cada situação. Destaco esse fato, pois, a partir deste, levamos para as reuniões pedagógicas tal discussão e apontamentos feitos nos passeios e visitas às casas. Iniciava-se assim a adaptação curricular a partir da realidade que se apresentava.

O primeiro passo então foi pensar em como poderíamos adentrar aquela comunidade de maneira a conquistá-la e aproximá-la da escola, pois percebíamos o quanto as pessoas exteriorizavam uma baixa autoestima, o quanto se sentiam incapazes e mostravam-se acuadas. Foram muitas as tentativas de aproximação até que aos poucos a comunidade escolar em geral foi se engajando nesta proposta.

Quebrar as barreiras dos muros da escola, abrindo suas portas para receber, escutar e valorizar o papel e o trabalho de cada sujeito dentro daquele espaço foi fundamental. Assim, aos poucos fomos percebendo que a escola estava de fato desenvolvendo o seu papel como um espaço de socialização de valores e identidades, resgatando a autoestima dos sujeitos e desenvolvendo assim sua autonomia.

No entanto, como provar a todos, mas principalmente às próprias crianças que elas eram capazes? Sim, porque eram muito capazes! Durante todos esses anos sempre tivemos a certeza disso, pois a prática e o convívio com elas nos faziam acreditar todos os dias!

Então, através da parceria com os profissionais da escola e com a Prefeitura Municipal, com programas sociais e comunidade escolar em geral, nos mobilizamos a fim de proporcionar atividades/projetos que pudessem resgatar a autoestima, primeiramente das crianças e, após, das suas famílias e amenizar a fome de muitos. Foi uma aposta que deu muito certo!

Dentre todos os trabalhos desenvolvidos na escola, destaco os projetos de dança e de teatro. No segundo ano de trabalho, surgiu, através da Secretaria de Educação, um concurso a nível municipal que consistia em apresentações artísticas, envolvendo os segmentos mencionados.

Nesse momento, vislumbramos uma oportunidade de ferramenta de trabalho que viria ao encontro às necessidades apontadas, a partir do diagnóstico relacionado sobre a realidade social dos alunos.

A condição social e cultural, a pobreza e a desestruturação da maioria das famílias eram fatores conhecidos e que afetavam diretamente a autoestima das crianças. Precisávamos repensar uma prática voltada à valorização do sujeito como um todo, valorizar as suas individualidades, habilidades e potencialidades.

Dessa forma, esse trabalho envolveu toda a comunidade, principalmente os pais e/ou responsáveis e também o comércio local. Fomos buscando dentro da comunidade pessoas que pudessem contribuir de alguma forma na confecção dos figurinos, de adereços e/ou de cenários. Foi um verdadeiro trabalho em equipe.

Neste episódio, vale ressaltar que uma das ações, dentro dessa proposta, consistia em arrecadar alguns materiais recicláveis, a maioria trazida pelos próprios professores e que objetivava justamente a aproximação dos conhecimentos que as crianças traziam e que serviriam de subsídios para o embasamento da metodologia de trabalho a ser empregada posteriormente. Sendo assim, além de contar com o conhecimento das crianças para a organização, separação e classificação desse material, o mesmo era recolhido e comprado por um pai de aluno. Com o valor arrecadado, adquirimos, entre outras coisas, uma máquina de costura que seria usada para a confecção de figurinos para as apresentações artísticas.

Com todo esse trabalho pode surgir o questionamento: “Onde queríamos chegar?” E a resposta é aquela que dá sentido à instituição escolar: no aluno, que é o motivo de a escola existir! Foi uma mobilização tão linda, tão edificante, que levou a escola a ficar conhecida na cidade pelo seu destaque no referido concurso, em todos os oito anos de

participação. Foi evidente a mudança de comportamento de todos os sujeitos envolvidos frente aos processos educativos realizados pela escola, pois a participação, o envolvimento, o comprometimento teve um novo significado a partir de então.

A grande maioria das crianças apresentaram melhoras significativas no seu rendimento e na sua assiduidade. O olhar do professor e de toda a equipe escolar foi fundamental nesse processo, pois certamente seria impossível realizar esse trabalho sem o envolvimento de todos. Foi um grande “abraço” dado ao buscar essas parcerias. Dentro desse contexto, destaco a palavra “acolhimento”. Fomos todos inundados por um sentimento difícil de expressar em palavras:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. [...] Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado. (BONDÍA, 2002, p. 26).

Com essa experiência foi assim que nos sentimos! Contudo, para que isso ocorresse, foi necessário saber “de onde se fala” e de “quem se fala”, compreender o que é pobreza para estas crianças, para as suas famílias e a partir daí trabalhar por uma educação de qualidade, eficaz, digna e justa para todos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013):

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2013, p. 515-516).

Dessa forma, focou-se num trabalho para ressignificar o papel da educação e o papel do professor! Isso foi feito para desmistificar muitos conceitos moralistas e tirar esse véu que ainda não nos permite perceber de fato o aluno como ser único e integral, percebendo as diferenças que todos temos! Somos todos diferentes! E a partir daí fazer educação tendo a criança como o agente! Levando-a a aprender a pensar! É necessário que a escola se torne o lugar onde o professor faça as perguntas que a levem a isso, onde ela se motive, onde queira buscar as respostas, independente da condição social, pois “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 29).

No momento em que as crianças têm o acesso à educação garantido, a escola entra como agente nesse processo de transformação e construção da sociedade, rompendo assim com a concepção moralizante da pobreza:

[...] a pobreza se repete, se alimenta de si mesma, ou está em lentas mutações circulares que deixam os(as) pobres no mesmo lugar, porque continuam sendo pensados como coletivos tradicionais, atolados em valores tradicionais que, na própria cultura pobre, reconstroem as mesmas visões, as mesmas técnicas elementares de sobrevivência, tal como se sua moral fosse insuficiente para o progresso econômico. De acordo com essa visão, essas pessoas permanecem à margem da evolução da sociedade, da ciência, das tecnologias. A lógica do viver dos(as) pobres seria essa repetição, essa permanência, estar num círculo de pobreza fechado à evolução e ao desenvolvimento. A vida cotidiana dos pobres reproduziria esse círculo da pobreza: sobreviver no presente. É preciso romper com essa visão para que os alunos e alunas pobres de nossas escolas sejam tratados com dignidade, e sua pobreza compreendida como fruto de relações históricas sociais injustas. (ARROYO, 2013, p. 10).

O autor traduz exatamente o pensamento da grande maioria da sociedade. Porém, através das práticas escolares relatadas, buscou-se a ruptura desse ciclo, alavancando para possibilidades de vislumbrarmos um futuro a ser construído de forma justa e igualitária para todos.

Estamos desta maneira falando em Educação no mais amplo sentido, ou seja, de maneira que ela contribua para a superação da violação dos direitos humanos, investindo nos processos de educação, não somente na educação intelectual, no que se baseia a maioria dos modelos de ensino, mas também educar para a moralidade. Segundo Montessori (2004):

Eis aí a grande tarefa social que nos espera: colocar em funcionamento o valor potencial do homem, permitir-lhe atingir o desenvolvimento máximo de seus dinamismos, prepará-lo verdadeiramente para mudar a sociedade humana, fazê-la mudar para um patamar superior. (MONTESSORI, 2004, p. 21).

A tarefa da educação é a de construir conhecimentos, habilidades e atitudes que estimulem comportamentos que assegurem esses direitos, conduzindo os seres humanos à conscientização de seus direitos e dos outros, garantindo-lhes assim a sua proteção. Além disso, torna-se necessário alimentar o indivíduo com informações claras, que os levem a compreender as articulações sociais, políticas e econômicas. Conhecendo e compreendendo os direitos humanos no contexto da sociedade, inicia-se um processo de construção de uma nova mentalidade, na qual o respeito à individualidade e à diversidade superam e reprimem todo e qualquer tipo de manifestação de preconceito, discriminação e violência.

O CURRÍCULO E A SUA NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO À DIVERSIDADE DOS SUJEITOS

Conforme já mencionado, para trabalhar com o tema “pobreza” no currículo em escola ou outra instituição educacional, faz-se necessário conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo e o meio em que estão inseridos. A maioria dos educadores vêm de uma caminhada em que a sua aprendizagem aconteceu de maneira tradicional. Por isso, a tendência é reproduzir com os seus alunos o que “deu certo consigo” ou o “eu aprendi assim”. Ou seja, o currículo, que infelizmente ainda se apresenta engessado, acaba sendo o ponto de partida para o trabalho da maioria desses educadores, o que acaba por contrariar a necessidade de se trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. Fundamentado nesse pensamento, Bondía (2002) esclarece:

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também a sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. (BONDÍA, 2002, p. 26).

Sim, precisamos adequar e reinventar as nossas metodologias de trabalho a fim de buscar a valorização dos saberes dos sujeitos, para que de fato a construção do conhecimento aconteça. É necessário partir do questionamento “como a criança aprende?”, para delinearmos metodologias que promovam uma aprendizagem significativa, uma aprendiza-

gem que “passe pelo corpo” destas crianças, corpo esse debilitado pela fome, frio, violência e abandono. Nesse caso, é possível elucidar que por muitas vezes, antes de iniciar as atividades escolares, foi necessário providenciar para algumas crianças roupas que aquecessem, um chazinho ou algum alimento.

Repensar o currículo, a didática e metodologias que façam sentido para as nossas crianças foi uma questão de prioridade diante daquele contexto. Foram necessárias práticas que oportunizassem o contato com ferramentas que ampliassem seus horizontes. Como afirma Emília Ferreiro (1999): “Quem tem muito pouco ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”.

Conforme já relatado anteriormente, o primeiro passo ao chegar ao espaço escolar, foi conhecer os alunos e suas famílias, sua organização, modo de vida e meios de sobrevivência de cada um. Como a grande maioria vivia da reciclagem de resíduos sólidos, buscamos a partir daí uma maneira de acolher esses sujeitos, trazendo-os para dentro da escola, escutando-os e fazendo com que se sentissem valorizados pela importância do trabalho que desenvolviam. Conquistando essa confiança, buscamos adaptar o currículo aos conhecimentos trazidos pelos alunos a partir da vivência da coleta, separação e venda destes materiais. Fomos articulando esses saberes aos objetivos que constituem os “Planos de Estudos” do município. Foi uma experiência muito positiva, pois o envolvimento de todos os segmentos da escola favoreceu e teve impacto diretamente tanto na assiduidade dos alunos quanto na melhora significativa do seu rendimento escolar.

Articular o currículo a partir da realidade na qual a escola está inserida e repensar a metodologia a partir dos “saberes” dos sujeitos envolvidos nesse processo é o primeiro passo para uma educação de qualidade, eficaz e justa. É necessário aos educadores escutar os sujeitos, considerar as diferenças, compreender que todos têm vivências e questionamentos que refletem a sua realidade: portanto, respeitar as individualidades. Cada um traz a sua bagagem e essa precisa ser considerada e respeitada. É necessário escutar e estimular o questionamento crítico a respeito da realidade social, ou seja, abrir espaço para a reflexão sobre os problemas sociais, entre eles a existência e a persistência da pobreza.

Conjecturar uma escola que contemple a diversidade cultural nos espaços educativos é fazer educação! Não há como articular “novos” saberes e experiências sem levar em consideração a pluralidade dos sujeitos. Muito se fala em respeito às diferenças, mas poucos se propõem a conhecê-las. Considero este o grande desafio da escola, conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1997, p. 117).

Dessa forma, a sociedade como um todo tem o dever de estruturar uma escola de maneira que acolha e valorize a cultura dos diferentes grupos dos quais se fala, seu modo de viver e de expressar o mundo, reconhecendo o direito de uma educação diferenciada e específica.

Na maioria das vezes, educadores adentram os espaços das comunidades escolares sem conhecê-los, o que na prática considero o primeiro desafio, pois é neste momento que o educador irá estabelecer vínculos com os sujeitos que compõem aquele grupo e buscar conhecer o espaço educativo no qual está inserido. Trata-se de ir ao encontro daquela comunidade e buscar o diálogo acerca da vida dentro e fora daquele espaço, ou, conforme Freire (1998, p. 46), “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”.

Ou seja: identificar o que serve de base de instrução e orientação daquelas pessoas, compreendendo assim a sua organização e identidade. Uma das tarefas mais importantes em relação à prática educativa é propiciar as condições necessárias para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor assumam e descubram as suas individualidades e principalmente a sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o assunto é a pobreza no contexto escolar, percebe-se que ainda há um grande caminho a se trilhar em relação às metodologias empregadas pelos profissionais da educação, seja pelas equipes diretivas,

seja pelos professores, seja pelos demais funcionários. Infelizmente, há muito mais pobreza no olhar sobre essa temática do que em qualquer outra questão.

A cada semana de estudos oportunizados pelo curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, pude acrescentar um “tijolinho” na construção de uma formação que vislumbra lutar por uma educação igualitária. Através de leituras, reflexões, debates e fóruns fui capaz de associar a minha experiência profissional à teoria e a partir daí ter a convicção do quanto somos capazes e responsáveis por colocar em pleno funcionamento esta gigantesca engrenagem na qual estamos todos conectados. Sendo assim, com toda a experiência vivida nessa década relatada, posso afirmar que aprendi muito mais do que ensinei!

Certamente, a maneira como fomos conduzidos durante a formação escolar e acadêmica contribui para que tenhamos dificuldade em rever e aplicar alguns conceitos e práticas pedagógicas. Porém, é intransferível esta responsabilidade que temos diante do papel de profissionais da educação. Buscar o aprimoramento e reinventar-se diante dos desafios da atualidade é uma das atribuições de qualquer profissional.

Acredito também na necessidade de trabalhar para educar as novas gerações (e velhas) de maneira a restituir-lhes a esperança, a autoconfiança e a capacidade de superação. Grande parte da sociedade está desacreditada dos seus direitos, dos seus valores, das suas crenças, da sua fé! É necessário resgatar exemplos que contagiem, com histórias reais e inspiradoras, com vivências cotidianas significativas! Dessa forma, essa “fé” não se prescreve, não se impõe, não se conceitualiza! Ela contagia, arrebatada, transforma!

É essa fé no ser humano, numa sociedade melhor, num futuro de paz e harmonia social, que nos move a trabalhar por uma educação transformadora, libertadora e que nos chama aos verdadeiros valores, mesmo que tenhamos que atravessar períodos de crise e sofrimento agudos para chegarmos lá!

Uma educação que questiona, que dialoga, que liberta, que desenvolve o sujeito em sua totalidade, que respeita as suas individualidades, que desenvolve a autonomia, busca força e coragem para reconhecer e lutar pelos seus direitos. Dessa maneira, certamente esse sujeito estará engajado em mudar a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 60 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MONTESORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papirus, 2004.

PROFESSOR explica a desigualdade social a partir da visão de Karl Marx. Entrevista com o professor de sociologia Fábio Medeiros. G1 Pernambuco, Recife, 9 nov. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2012/11/professor-explica-desigualdade-social-partir-da-visao-de-karl-marx.html>. Acesso em: 1 jul. 2018.

Escola, um lugar de aprendizado: da dominação cultural e o currículo oculto

Valter M. S. Chereta¹⁵⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre o papel da escola como um lugar de construção de aprendizado desde o seu surgimento até os dias atuais. Qual é o papel da escola, quais seus objetivos, a quem e a que ela serve. Queremos saber se esse modelo de escola atende às necessidades e aos

¹⁵⁹ Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

anseios das comunidades em que ela está inserida e se respeita as construções e relações culturais trazidas pelos educandos a partir das suas vivências. A diferença entre os objetivos das escolas destinadas aos filhos das classes dominantes e as das classes populares não são resultado de um fatalismo, ou algo natural, assim como a pobreza não é uma questão moral: são frutos da desigualdade e de uma dominação cultural e ideológica por parte dos detentores do poder econômico, que fazem dos seus princípios e valores verdades absolutas. Esses sujeitos, como classe não progressista, conservadora e entreguista, não permitem e até negam aos mais pobres o direito de que se libertem. Para mudar essa realidade e romper com esse modelo de sociedade, de escola e de educação, é necessário que haja uma mudança estrutural nos currículos das escolas e das universidades, em especial das universidades que formam educadores, pois a esse modelo não há outra saída que não a sua superação.

Palavras-chave: Escola. Dominação cultural. Currículo oculto. Culturalidade. Educação dialógica.

INTRODUÇÃO

Escola é... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente: gente que trabalha que estuda, que se alegra, que se conhece, que se estima. Freire pontua, em seus escritos, sobre a escola ser esse lugar de encontro.

Ao propormos o tema escola como um espaço de aprendizado, da dominação cultural ao currículo oculto, o desafio é o de buscar respostas nas questões relacionadas ao fato de como a escola como instituição precisa ser, deveria, ou deve, estar preparada e aberta principalmente para conviver e acolher as diversidades e particularidades de cada sujeito, seu pensar, seu ver, estar e agir em relação ao mundo.

A escola precisa fazer parte da comunidade, do meio em que ela está inserida, com conhecimento e consciência de que não é uma infância e uma juventude, mas sim com a ciência de que o que há são infâncias e juventudes, que não podem e nem devem ser classificadas apenas como uma única e homogênea: elas irão variar de acordo com a realidade social, econômica e cultural do meio que essa escola está localizada.

Queremos também trabalhar as questões relacionadas à dominação cultural, herança da nossa colonização portuguesa e do modelo de escola que valoriza os valores culturais europeus e diminui, ou ignora, a herança cultural das comunidades indígenas e quilombolas, ficando muito distante da realidade das escolas das periferias dos grandes centros e das escolas do campo. Isso tudo fica escondido em um currículo oculto das escolas e principalmente das universidades que formam os educadores que irão de forma inconsciente reproduzir esse modelo e esses padrões culturais muito distantes da realidade das escolas.

A ESCOLA TRADICIONAL E SEU PAPEL

Desde o surgimento da escola como instituição, o objetivo foi de educar e formar os filhos das classes mais abastadas, ou seja, os filhos das elites. Segundo Guareschi (2002), “por escola nós vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia”. Com o passar dos anos e com a necessidade de atender a demanda por mão de obra mais qualificada, surgiu a escola pública, que não tem o mesmo objetivo nem a mesma estrutura da escola pensada para as elites, mas que carrega a mesma ideologia e os mesmos valores sem levar em consideração a diferença abismal que há entre as duas realidades. Segundo Paulo Freire, não é possível esperar que parta das classes dominantes, do opressor, uma pedagogia, uma escola que liberte o oprimido. Já La Charlotais, na França em 1770, afirmava que:

Nunca houve tantos estudantes como hoje. Inclusive gente do povo quer estudar... Ensinam a ler e escrever a gente que só deveriam aprender a manejar instrumentos... O bem da sociedade exige que o conhecimento das gentes não vá mais longe do que é necessário para a sua própria ocupação diária. Todo homem que saiba além de sua rotina diária, não será nunca capaz de continuar paciente e atentamente a sua rotina. (apud GUARESCHI, 2002, p. 101).

A escola na atualidade, na maioria das vezes, tem sido apenas um espaço de transmissão de conhecimento, um ambiente em que os professores depositam os conteúdos de forma autoritária, vertical e bancária, pois o conhecimento é transferido pelos professores como verdades absolutas e alheias à realidade em que esses educandos vivem. Esse

processo de transmissão de conhecimento, segundo Freire, assume o caráter de uma educação bancária. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1983, p. 67).

Essas escolas estão muito longe das comunidades em que estão localizadas. Não são vistas como parte: são vistas como um corpo estranho, que não dialoga com a comunidade e muito menos com a realidade com que esses educandos vivem. A escola precisa respeitar os conhecimentos construídos previamente pelos educandos nas suas vivências. “A crítica que fazemos à concepção de educação restrita ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escolar ou deixar de reconhecer sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito a educação, que é universal” (RIBEIRO, 2008, p. 45).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [...], mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011a, p. 31).

Há a necessidade de se romper com esse modelo vertical de transferência de conteúdos por parte dos professores e transformar a escola em um espaço de aprendizado e de construção de conhecimento. A partir de agora, não vamos mais usar o termo “professor”. Precisamos romper com o modelo tradicional.

[...] evitaremos o nome de “professor”, que na sua etimologia significa algo um tanto equivocado: “falar na frente das pessoas”. Há muitos professores que na realidade fazem o que a palavra significa: ficam fazendo discurso diante dos alunos, sem nunca estabelecer um diálogo. Numa aula de 50 minutos ficam falando 45, não deixam que o educando também possa dizer sua palavra. Isso leva, pela própria prática consequente, ao estabelecimento de relações verticais, dominadoras. (GUARESCHI, 2002, p. 110).

Nosso rompimento com o modelo tradicional vem acompanhado da utopia de transformar a escola em uma ferramenta de conscientização e libertação, dialógica, democrática e horizontal. Portanto, iremos usar o termo “educador”, pois condiz mais com o perfil do nosso trabalho. Conforme Guareschi (2002):

O verdadeiro educador, ao contrário, é o que sabe fazer a pergunta, no momento exato, colocando o aluno em contradição, obrigando assim, a solucionar ele mesmo essa contradição e colocando-o, assim, a solucionar ele mesmo essa contradição e colocando-o num processo de caminhada autônoma, independente. E essa prática que leva a uma educação, autônoma e libertadora. (GUARESCHI, 2002, p. 110).

Escola não são apenas muros, prédios, móveis e utensílios. A escola é formada por pessoas, educandos, educadores, serventes, equipe diretiva, pais, vizinhos e toda a comunidade que a rodeia. A escola é um organismo vivo e, portanto, precisa ter identidade, cultura, precisa ser parte de um todo. “Eis a grande chance duma escola: Ela pode ser o laboratório onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitá-

rias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo corpo social” (GUARESCHI, 2002, p. 110). A escola, assim como o mundo, não é assim: está assim. Somente com educadores conscientes e comprometidos com a causa é que poderemos transformá-la.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

A escola precisa ser um espaço de construção de conhecimento, um espaço em que educadores e educandos trabalhem com as ferramentas pedagógicas e com o conhecimento prévio que ambos possuem. Precisamos construir os conhecimentos de forma dialógica, como Paulo Freire sempre defendeu, de forma que educadores e educandos possam auxiliar no desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos. Quem educa aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nesse processo, é muito importante que se respeitem as questões relacionadas aos temas geradores e aos conhecimentos das comunidades de que a escola faz parte. As escolas indígenas, quilombolas e as escolas itinerantes do MST são exemplos disso, pois vimos que nelas há desenvolvimento de ações e uma política pedagógica pensada por pessoas dessas comunidades e voltadas a atender os anseios e necessidades desses sujeitos. Segundo Caldart (2003):

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a inte-

ração que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser. (CALDART, 2003, p. 54).

Essa escola como agente de transformação não pode ser fruto de políticas impositivas, até porque “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 1983, p. 43). Ela precisa ser uma construção coletiva e participativa, ser uma escola que promova uma educação conscientizadora e libertadora, conforme Freire, uma pedagogia do oprimido e não para o oprimido:

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. (FREIRE, 1983, p. 43).

Essa mudança no papel da escola de espaço de aprendizado tradicional, conforme vimos, para uma escola conscientizadora e transformadora não é nada fácil. Exige muita ação e reflexão. Para Freire, “a libertação, por isto, é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2011b, p. 48). Os modelos de escola que temos no Brasil precisam ser revistos: “para esse sistema não há cura, senão sua superação” (BOFF, 2004, p. 139). Não podemos mais viver com um modelo tradicional, paternalista

e que, ao invés de promover a inclusão, promove a exclusão, transformando conhecimento em mercadoria, sempre submisso ao mercado e aos modelos imperialistas da Europa e dos Estados Unidos.

DOMINAÇÃO CULTURAL E CURRÍCULO OCULTO

A dominação cultural e o currículo oculto, podemos dizer serem duas faces da mesma moeda, pois a dominação cultural se trata da ideologia das classes dominantes que define que tipo de escola, e quais escolas teremos, qual o papel e qual a função essas escolas irão desempenhar. O sociólogo Jessé Sousa, no seu livro *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (2017), descreve o papel da elite do dinheiro, sua postura nem um pouco democrática, sua adoção de políticas entreguistas e um preconceito que vem desde a escravidão no período colonial até os dias de hoje – com uma diferença: hoje o preconceito não é apenas racial, mas acima de tudo preconceito de classes.

Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde se aprende os hábitos e as habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2005, p. 32).

A escola nesse processo desempenha um papel fundamental, pois está ideologicamente a serviço dessa dominação. Ela serve de ferramenta de opressão e que fortalece o discurso da exclusão e da submissão do sujeito, não só como indivíduo mas também como classe, pois “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendam subordinação” (SILVA, 2005, p. 33).

Para as classes dominantes, para o opressor, não há o menor interesse em desenvolver uma educação, uma pedagogia libertadora, pois para eles não há outra forma mais fácil de dominar os mais pobres do que através da escola e da propagação da sua ideologia como verdade absoluta. São “estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder [...]” (FREIRE, 2011b, p. 41). Geralmente eles se utilizam de seu poder econômico e dos meios de comunicação para propagar e divulgar suas ideias de forma com que elas cheguem ao maior número de pessoas: “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou outros” (FREIRE, 2011b, p. 104).

Para a classe detentora do poder econômico, as pessoas das classes populares não deixam de ser vistas apenas como ferramentas de trabalho e mão de obra para produzir mais e mais riquezas. Segundo Boff (2004, p. 139), “mais que o sistema é seu espírito de acumulação individualista, sua irresponsabilidade social e sua insensibilidade para com o ser humano, tratado como mera força de trabalho leiloadada no mercado [...]”.

A minoria dominante – conservadora ou liberal – foi sempre alienada, antiprogressista, antinacional e não contemporânea [...]. A liderança nunca se reconciliou com o povo. Nunca viu nele uma criatura de Deus, nunca o reconheceu, pois gostaria que ele fosse o que não é. Nunca viu suas virtudes nem admirou seus serviços ao país, chamou-o de tudo – Jeca-tatu –, negou seus direitos, arrasou sua aprovação, conspirou para colocá-lo de novo na periferia, no lugar que continua achando que lhe pertence. (RODRIGUES, Conciliação e reforma no Brasil, apud BOFF, 2004, p. 136).

Essa postura conservadora é reproduzida nas escolas quando as professoras assumem esse discurso e dizem aos alunos que, se não estudarem, não serão ninguém, quando a escola passa a ser um corpo estranho na comunidade e quando as crianças passam a se sentirem não pertencentes àquele meio.

POR UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

A nós educadores, cabe se posicionar politicamente em relação a essa dominação cultural e se posicionar de maneira com que possamos possibilitar aos educandos que percebam que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), que eles são parte de um sistema desumano e opressor, mas que não são sujeitos fora dele: são sujeitos dentro dele. São sujeitos que muitas vezes têm seus direitos negados: “Chega-se até o ridículo de negar ao povo o direito de se reunir, elaborar por si mesmo suas reflexões [...]” (BOFF, 2004, p. 136). Segundo Freire:

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a pôr sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis aos danos por ela causados aos seres humanos. A fome frente a frente a abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. (FREIRE, 2011b, p. 98).

Não há possibilidade de os sujeitos das classes dominantes oferecerem uma educação libertadora, pois na maioria das vezes para esses a pobreza passa a ser uma questão moral e de falta de esforço das pessoas mais pobres. “Por isto é que, para o opressor, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1983, p. 49). Precisamos acima de tudo ter esperança de que nossa luta e nossa ação como educadores não sejam em vão. Precisamos lutar por uma educação que liberte o sujeito da dominação cultural e do domínio ideológico que nos é imposto pelas classes dominantes. Nesse momento da minha luta política, como homem, como educador, como sujeito, concordo e faço minhas as palavras de Freire (1996, p. 115): “Sempre recusei o fatalismo. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”. Precisamos acreditar sempre na nossa capacidade de conscientização de libertação e de humanização na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e civilizada. “A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou a renunciar a alguns dos traços que os fazem estranhos” (BAUMAN, 2001, p. 122).

Precisamos acreditar que essa nova escola, esse novo currículo que conscientize e liberte, é possível. Para isso precisamos de educadores que dialoguem com a nossa realidade, com a nossa cultura, e valorizem a luta e a resistência das minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos dizer que a escola como espaço de aprendizado e de transmissão de conhecimento precisa se tornar um espaço de construção de conhecimentos e de libertação e conscientização das pessoas e das comunidades em que essa está inserida. A escola surgiu como instrumento de manutenção e de afirmação do poder da classe dominante, mas já avançamos muito e temos ótimos exemplos das escolas indígenas, quilombolas e do campo. Essas escolas passam a dialogar com os anseios e as necessidades dessas comunidades, sempre respeitando as questões e os valores culturais. Defendemos que a escola precisa ser dialógica e que a educação não é um ato de transmissão de conhecimento, mas sim uma ação em que educadores ofereçam aos educandos a possibilidade de construir em conjunto o conhecimento.

Quanto à dominação cultural e ao currículo oculto, precisamos repensar as nossas escolas e os currículos. Precisamos valorizar mais as questões culturais, pensar um currículo regionalizado que respeite as características das comunidades, do campo e principalmente que lute pela transformação social de fato com a diminuição das desigualdades e que priorize a formação do sujeito de forma integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem fronteira*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 1. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

- BOFF, Leonardo. *Novas fronteiras da Igreja: o futuro de um povo a caminho*. Campinas: Versus, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Movimento sem-terra: lições de pedagogia. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *Sociologia crítica: alternativas de mudanças*. 52. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2002.
- GUARESCHI, Pedrinho Arcides; BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania: para uma leitura crítica da mídia*. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbfbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p41/9565>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 9. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Interdiscipli- naridade na educação:

**a importância do diálogo
entre os diversos saberes
no processo do ensino
escolar e no acesso aos
direitos, em situação de
pobreza**

Karine Borges Schossler¹⁶⁰

160 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de experiência referente ao processo de trabalho desenvolvido com uma família em situação de pobreza, observando os reflexos que esse contexto social reporta à educação, bem como a importância do trabalho interdisciplinar na compreensão dessas expressões e na mediação de acesso aos direitos. Concomitantemente, traz a contextualização teórica no que diz respeito à temática. Adendo, faz o questionamento sobre qual o espaço para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na atual rede de ensino.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Interdisciplinaridade. Direitos.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado a seguir teve início através do acompanhamento de uma família. Em seguida, foi fundamentado por meio de uma pesquisa de campo realizada durante o curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social. No decorrer do processo de análise do caso, a identificação com a temática do curso foi surpreendentemente tomando ênfase, pois percebeu-se uma situação de pobreza, decorrente da desigualdade social que, por consequência, interferiu na educação. Logo, a interdisciplinaridade intercedeu, provocando resultados transformadores no que diz respeito ao acesso aos direitos da pessoa humana/cidadã. A demanda específica em questão teve seu surgimento através de uma Reunião de Rede, na qual representantes de diversos serviços do município encontram-se para conversar a respeito dos atendimentos em

comum. Burbules (1999) declara que “El diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligência ou la sensibilidade de los que toman parte en él” (BURBULES, 1999, p. 32). Conforme explicado ao longo deste artigo, é no processo desse diálogo que a interdisciplinaridade se constrói.

Pombo (2005) defende que a interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso, – [...] é o alargamento do conceito de ciências. Trata-se de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. (POMBO, 2005, p. 10 apud KARPINSKI, 2017, p. 21).

Na reunião, a diretora da escola Primavera relatou a dificuldade de aprendizagem que três irmãos adolescentes estariam apresentando, situações de *bullying* e bloqueio de interação social devido às condições de vestimenta, comportamento retraído e ausência de higiene, dificuldade de aprendizagem, falta de interesse dos genitores, entre outros. A partir de então, a assistente social do território iniciou o acompanhamento do caso.

OS REFLEXOS DA POBREZA NA EDUCAÇÃO

Em visita domiciliar, observou-se que, no lugar onde a família residia, não havia saneamento básico nem energia elétrica. Logo de início, pôde ser realizada a associação ao vídeo “Vivências da pobreza”, uma produção que

Explora o tema das vivências da pobreza em nosso país, reconhecendo que, apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, a desigualdade social permanece abismal e milhões de brasileiros(as) ainda estão em condições de pobreza e pobreza extrema, condenados(as) a vidas em situação crítica de subsistência – sem moradia digna, água, comida, trabalho. (ARROYO, 2013c, p. 23).

Na continuidade, a associação foi sendo confirmada. A casa de madeira era composta por um cômodo pequeno, estabelecido para cozinhar, onde havia um fogão à lenha, uma pia improvisada, um sofá e uma mesa pequena. Lavava-se a louça utilizando baldes de água fornecidos por vizinhos ou de água da chuva captada através de baldes, galões e tanque. O banheiro era afastado: tratava-se de uma outra peça construída, conhecida popularmente por “patente”. Para tomar banho, contam que utilizavam baldes de água e, por vezes, dirigiam-se ao banheiro de vizinhos. Afirmaram que nem sempre tomavam banho, também por essas questões de dificuldade. Havia uma terceira peça distante, com características similares ao primeiro ambiente. Nesse local, havia uma cama de casal, onde dormiam os genitores Tânia e Afonso, uma cama de solteiro, onde dormia Alisson, e outra cama de casal onde dormiam as três filhas, Nicole, Samanta e Estela. Não havia roupeiro e as vestimentas encontravam-se dentro de sacos grandes (os mesmos que são utilizados em fruteiras), pendurados por pregos nas paredes e acomodados ao chão. Dona Tânia mostrou-se feliz com a visita e permitiu que fossem feitos registros fotográficos para a atividade do curso. Apresentou o seu lar com alegria, bem como a horta onde cultivava alguns legumes e verduras.

Em conversa com os genitores, nota-se que os próprios não se percebem e/ou se consideram em situação de pobreza, relacionando-a especificamente àqueles que não possuem moradia e encontram-se em situação de rua. Essa linha de pensamento da família é similar à experiência relatada pelo professor da UFRGS no primeiro dia de aula deste curso, informando que, em uma pesquisa realizada no Nordeste do país, as famílias pobres com as quais fez contato não se reconheciam naquela realidade, referindo que “pobreza é o cão”. Além do mais, Dona Tânia afirmou que a renda provia do valor recebido do Programa Bolsa Família e do pouco dinheiro que o esposo adquiria como catador de material reciclável.

Mediante esse contexto e verificado que o ponto de partida foram as demandas apresentadas pela educação, torna-se importante pensar no olhar que a escola possui sobre seus alunos:

Quando reconhecemos que a pobreza existe, que os pobres chegam às salas de aula – entre eles, estão 17 milhões de crianças e adolescentes participantes do Programa Bolsa Família, os quais frequentam cotidianamente a escola (Censo Escolar, 2013) – algumas perguntas se impõem: Como vemos a pobreza? Como enxergamos e pensamos esses milhões de crianças e adolescentes estudantes pobres? Como esses sujeitos são pensados pela sociedade, pela mídia e pelas políticas socioeducativas? (ARROYO, 2013c, p. 7).

Nessa conjuntura, é preciso analisar os reflexos que a situação de pobreza gera no cotidiano escolar. Um professor poderá vir a trabalhar o conteúdo de higiene pessoal, com gravuras de uma criança tomando

banho em um chuveiro, escovando os dentes em uma pia com torneira/água encanada etc. Entretanto, essa não é a realidade dos educandos em questão. Exigir que exerçam práticas que não estão ao seu alcance pode retrair cada vez mais os seus comportamentos em sala de aula, além da possibilidade de causar comparação, reforçando a desigualdade social existente. A prática do exercício de empatia faz-se essencial nesse meio, principalmente com relação à exigência de raciocínio quando o ser humano está com muita fome. Freire (1987) afirma, em *Pedagogia do oprimido*, que a educação deve ser planejada em conjunto com o aluno e não somente para aplicá-la a ele.

Percebe-se que a ausência de identificação de pobreza e a falta de análise dos reflexos que essa situação gera em sala de aula ocasionam um ensino despreparado, que por isso não é capaz de efetuar as metas de aprendizagens, pois no meio do caminho se depara com comportamentos sociais nos quais não consegue intervir, como o sofrimento por *bullying* e exclusão coletiva, conflitos, desinteresse, preconceitos, entre outros que afetam indiretamente esse aprendizado. Faz-se necessário lembrar que o aluno é, primeiramente, um ser humano que possui uma história e vivências do lado de fora da sala de aula.

O PROCESSO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO POSSIBILITADOR DE DIREITOS

No caso em questão, o Serviço Social foi acionado e, como parte do processo de trabalho, trouxe a interdisciplinaridade através da identificação das demandas e referenciação de atendimentos para áreas diversas,

de acordo com as competências e conhecimentos específicos de cada profissão. Dessa forma, a interdisciplinaridade assume o protagonismo, sendo mediadora de acesso aos direitos em sua totalidade. Relacionado a isso, na prática do profissional assistente social é imprescindível

[...] a qualidade das cadeias de mediação de que dispomos para provocar processos reflexivos. Portanto, o conhecimento da realidade estrutural e conjuntural, as formas de avaliação, as refrações, da questão social no cotidiano da população usuária, a expressão dos sujeitos em suas lutas hegemônicas, o conhecimento dos recursos sociais dos direitos sociais, das redes ou espaços de articulação e organização da população usuária, o conhecimento de dados sobre sua existência, os seus valores, a sua cultura, dão consistência às mediações que poderão ser construídas historicamente na relação, e somente na relação, com os sujeitos, sejam eles usuários ou técnicos que compõem nossa equipe de trabalho. (PRATES, 2003, p. 2).

Com relação à família supracitada, algumas questões de saúde se mostraram preocupantes. O artigo 3º da Lei nº 8.080/1990, presente na Constituição Federal de 1988, sugere que as expressões da questão social são determinantes e condicionantes da saúde.

[...] Entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País. (BRASIL, 1990, art. 3º).

Além das circunstâncias verificadas, outros fatores específicos de saúde e assistência social chamaram a atenção, como o nódulo no seio de Estela, que lhe causava dor e secreção. Também, foi apresentado um laudo médico antigo de Samanta, onde havia o diagnóstico de deficiência intelectual severa. Porém, foi afirmado que ela jamais recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica de Assistência Social, que “é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família” (Lei 8.742/ 1993, art. 20). Além do mais, esse laudo também possibilitaria a solicitação de Passe Livre. Trata-se de um benefício que assegura a isenção tarifária nos transportes coletivos para pessoas com deficiência e baixa renda familiar, com direito a acompanhante. No que diz respeito aos intermunicipais (dentro do estado do Rio Grande do Sul), é regulamentado pela Lei Estadual nº 13.320/2009, artigos 94 a 98. Nos transportes coletivos interestaduais (fora do estado, nos limites do país), é regimentado através da Lei Federal nº 8.889/1994. Da mesma forma se dá com o passe livre municipal, normatizado pelo Decreto nº 6.290/2018, art. 38 da Lei Municipal 5.394/2014.

Alisson e Estela também recebiam atendimento educacional especializado na escola, por haver suspeita de deficiência intelectual. Então, os encaminhamentos para que os adolescentes fossem atendidos na Unidade Básica de Saúde do bairro foram realizados. Todavia, os genitores não desempenhavam o indicado. Sendo assim, a técnica encaminhou a situação via relatório à Coordenação da Atenção Básica de Saúde e ficou articulado que a equipe da Estratégia de Saúde da Famí-

lia iria realizar o acompanhamento semanal através de visita domiciliar. Mesmo com esse monitoramento e orientação especializada, a família não realizou o indicado. Assim sendo, o Conselho Tutelar foi acionado em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, onde está firmada a definição que “o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (Lei nº 8.069/1990, art. 131).

Concomitantemente, a assistente social conversou com a equipe diretiva da APAE para desenvolver em conjunto um plano de ação com o intuito de mediar o acesso aos direitos dos sujeitos em questão. À vista disso, foi realizada reunião com os representantes dos serviços desenvolvidos. Fizeram-se presentes representantes da Assistência Social, da APAE, dos agentes de saúde, da Coordenação da Saúde, da Direção escolar, do Núcleo de Atendimento Educacional especializado, bem como a professora de Atendimento Educacional Especializado que atendia os adolescentes, para dialogar sobre os atendimentos que cada serviço já havia realizado com a família, até então, de forma fragmentada. Ressaltando que o diálogo é o alicerce da interdisciplinaridade, Burbules (1999) afirma que “el diálogo representa um intercambio comunicativo continuo y evolutivo por médio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás” (BURBULES, 1999, p. 32).

Na linha de pensamento de Freire, é através do diálogo, da palavra, que se torna possível a intervenção no mundo. Os conhecimentos são produzidos pelo diálogo e é por ele que acontece a aproximação dos

seres humanos com os diferentes. Freire (1993) afirma que é dizendo a palavra e “pronunciando” o mundo que os homens o transformam. Portanto, é uma possibilidade singular para a construção da interdisciplinaridade.

Mediante as informações coletadas e ao olhar de cada especialidade, foram construídas estratégias, por meio das quais puderam ser articuladas as ações em conjunto. Para Pombo (2005, p. 13), “[...] só há a Interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber, se tiverem a coragem de sair do conforto de sua linguagem técnica e compartilhar com todos”.

Por conseguinte, foi estabelecida data para consulta com o especialista neurologista para os adolescentes. A escola também sistematizou os horários de transporte para ingresso dos mesmos na APAE, no contraturno escolar, onde a última informou que eles participariam de atividades diversificadas como aula de música, culinária, capoeira, receberiam acompanhamento de psicólogo e assistente social e Alisson seria inserido em um curso profissionalizante, remunerado e com possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, pelo Programa Jovem Aprendiz. Ficou combinado que os serviços continuariam a comunicação conforme andamento da situação, bem como que o próximo passo seria envolver o departamento de habitação.

Assim, auxiliados pela direção da escola, os genitores compareceram à APAE para cadastro e acolhimento. A princípio, demonstraram interesse, principalmente em saber que essas mudanças de rotina também tinham como objetivo possibilitar uma renda familiar melhor. Na mesma semana, os adolescentes iniciaram as atividades propostas.

Por fim, aproximadamente duas semanas depois, verificaram-se faltas consecutivas não justificadas dos alunos na escola e logo os pais solicitaram a transferência para a capital do estado, afirmando que já haviam realizado a mudança de município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência relatada e nos estudos desenvolvidos ao longo do curso, percebe-se que o ensino educacional se apresenta limitado com relação às questões sociais que envolvem a realidade dos sujeitos, pois estas não fazem parte do trabalho pedagógico.

Reconhecer a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos(as) pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também atentar para as exigências que essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, fazem às nossas práticas. (ARROYO, 2013c, p. 9).

É fato que situação de pobreza gera reflexos que interferem no comportamento diário dos alunos em sala de aula, principalmente na aprendizagem e socialização. Os educadores desconhecem a realidade dos educandos. Essa ausência de diálogo e aproximação com as vivências dos envolvidos apresenta uma pedagogia que ignora a pobreza e desigualdade social. Será que, conforme questiona Butler (2007),

Os corpos não importam? Esses corpos precarizados pela pobreza não interferem no processo educativo (ARROYO, 2012)?

Esses corpos precarizados e essas vidas precárias (BUTLER, 2006) provocam indagações capazes de desestruturar as teorias pedagógicas e a nossa ética profissional. Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza. (ARROYO, 2013c, p. 8-9).

À vista disso, a interdisciplinaridade torna-se fundamental no processo de trabalho de enfrentamento das situações de vulnerabilidade social na educação, como a pobreza. Para Lück (2013, p. 46), trata-se de “[...] um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes do conhecimento, visam tanto a produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente”.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de diálogo entre os diversos saberes, onde o profissional de cada área irá explicitar o olhar próprio de sua especialidade para determinada situação, apresentando os recursos que estão ao alcance de seu serviço na mediação de acesso aos direitos, construindo estratégias em equipe que resultam em um atendimento qualificado e integralizado. Sendo assim, a prática da interdisciplinaridade se constrói no diálogo do trabalho em equipe. Iamamoto (2002) afirma que

É necessário desmistificar a ideia de que a equipe, ao desenvolver ações coordenadas, cria uma identidade entre seus participantes que leva à diluição de suas particularidades profissionais [...] são as diferenças de especializações que permitem atribuir unidade à equipe, enriquecendo-a e, ao mesmo tempo, preservando aquelas diferenças. (IAMAMOTO, 2002, p. 41 apud CFESS, 2012, p. 44).

Portanto, no que diz respeito ao processo de trabalho desenvolvido com o núcleo familiar mencionado, verificou-se um progresso no rompimento das práticas tradicionalistas de ensino, no qual a interdisciplinaridade teve início dentro do sistema educacional através da própria escola em sua relação com os alunos e a comunidade e, em seguida, solicitando auxílio da rede de serviços do município.

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura, de onde procura relacionar os diversos saberes disponíveis para a compreensão da realidade e dos problemas que o afetam. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela carac-

terização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. (FREIRE, 1991, p. 91).

Nas circunstâncias apresentadas, é possível analisar que o trabalho interdisciplinar permeou o alcance dos direitos, pois foi a partir dessa forma de pensar e intervir que um programa de acompanhamento familiar pôde ser desenvolvido e, como parte integrada deste, a segurança alimentar foi garantida por todo o período, bem como o vestuário. A “promoção, proteção e recuperação da saúde” (Lei Federal 8.080/1990) também foi assegurada. O transporte, o lazer e a moradia (digna) estavam sendo encaminhados. Com tudo isso, percebeu-se que a educação passou por um processo de transformação, como expressão das intervenções. Machado (2010, p. 31) reafirma essa prática mencionando que “os direitos humanos expressam tudo o que é imprescindível para assegurar as condições básicas para os seres humanos viverem e se desenvolverem dignamente: ter trabalho, ter acesso a saúde, moradia, educação, alimentação, vestuário, lazer, cultura, transporte, entre outros”.

Os direitos humanos compreendem o ser humano em sua singularidade, pluralidade e ao mesmo tempo em igualdade dentro de sua totalidade. A efetivação plena de um depende da efetivação dos demais. Por isso, eles são considerados interdependentes.

É notório que existem diversos alunos no ensino educacional com a realidade similar à da família apresentada. Face ao exposto, cabe refletir se as leis vigentes, como as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, estão sendo suficientes para o enfrentamento da de-

sigualdade social e violação de direitos. Da mesma forma, é importante questionar se os educadores são suficientemente preparados em seu processo de formação de Ensino Superior para perceber e desenvolver um trabalho significativo, bem como se este trabalho será baseado nos currículos ou de acordo com a realidade e possibilidades de recursos materiais dos educandos, levando em consideração a cultura daquela comunidade. Ainda, convém indagar se é possível que a educação obtenha resultados significativos desempenhando esse trabalho sozinha, pois a troca de saberes entre as diversas especialidades que estão fora do espaço educacional não é comum. Conforme verificado nesse estudo, a interdisciplinaridade se faz primordial para a garantia de direitos, o que reflete diretamente no cotidiano escolar. Portanto, é importante repensar na utilização dos recursos humanos como um todo, pois se o objetivo é o acesso pleno e universal dos direitos, as práticas também devem ser desenvolvidas de forma plena em uma totalidade de ações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível

em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 4. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 19 set. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências.* Brasília, DF, 7 dez. 1993.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.889, de 21 de junho de 1994. Dispõe sobre a permanência de pessoal requisitado, altera a concessão do benefício-alimentação, e dá outras providências.* Brasília, DF, 21 jun. 1994.

BURBULES, Nicholas C. *El diálogo em la enseñanza, teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

CFSS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de saúde.* Brasília, DF, 2015. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2).

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KARPINSKI, Raquel Lemes. *Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em pedagogia na FACCAT.* 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.* 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. *Políticas sociais e seguridade.* Canoas: ULBRA, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação.* Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 1. Versão on-line. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 1 jul. 2018.

PRATES, Jane Cruz. A questão dos instrumentais técnico-operativos numa perspectiva dialético-crítica de inspiração marxiana. *Textos & contextos*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, dez. 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. *Lei n. 13.320, de 21 de dezembro de 2009*. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Palácio Piratini, Porto Alegre, 21 dez. 2009.

SAPIRANGA. *Decreto n. 6.290, de 27 de fevereiro de 2018*. Regulamenta o artigo 38 da Lei Municipal n. 5.394, de 31 de julho de 2014, com redação que lhe deu a Lei Municipal n. 6.131, de 06 de novembro de 2017, e dá outras providências. Sapiiranga, 27 fev. 2018.

SAPIRANGA. *Lei Municipal n. 5.394, de 31 de julho de 2014*. Dispõe sobre o Sistema de Transporte Público Coletivo no Município de Sapiiranga, estabelece as normas para a concessão de sua exploração e dá outras providências. Sapiiranga, 31 jul. 2014.

O baixo rendimento escolar e a sua relação com o território vulnerável: uma interlocução escola e serviço social

Luana Aparecida Machado Zimmer¹⁶¹

Viviane Patricia Bender¹⁶²

161. Graduada em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Canoas (CRESS 12.182 – 10ª Região – RS). Perita do Tribunal de Justiça do RS. Coordenadora do CRAS Resplandecer de Araricá/RS. Assistente Social do Projeto de mobilização social “Conhecendo os Sinais e Sintomas do Câncer Infanto-juvenil” da AMO CRIANÇA de NH. E-mail: machado.luana2310@hotmail.com.

162. Graduada em História (Licenciatura) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pós-graduada em Rio Grande do Sul: Sociedade, política e cultura (especialização) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora concursada da rede municipal de ensino de Sapiranga. E-mail: vivibenderzimmer@gmail.com.

RESUMO

Levando em consideração o reconhecimento da existência da pobreza e da desigualdade social dentro das escolas e na comunidade que as cerca, torna-se importante refletir se as vivências das crianças e adolescentes pobres interferem de alguma maneira no seu processo educativo. Nesse sentido, o presente relato de experiência refletirá se o baixo rendimento escolar de adolescentes de uma escola pública de Sapiranga/RS está relacionado ao território vulnerável em que vivem, realizando uma interlocução escola e serviço social. Verificamos, portanto, as notas e o desempenho desses estudantes no primeiro trimestre do corrente ano e as questões sociais existentes no território por meio de uma visita técnica realizada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da comunidade, de forma a analisar as fontes obtidas e compreender a dinâmica existente entre ambas. O diálogo entre a educação e o serviço social propõe o reconhecimento do contexto social do educando como variável importante no processo educativo, contribuindo ou limitando a aprendizagem deste. É na comunidade que a realidade social se reproduz: quando esta é permeada por vulnerabilidades, evidenciamos que a vida do estudante e o seu rendimento escolar também se fragilizam. As fontes de pesquisa indicam um território vulnerável de importante atuação da equipe técnica do CRAS, fazendo-nos refletir sobre a importância que a escola deve dar às vivências de seus alunos e sobre como criar estratégias que possam interferir na realidade imposta. Nesse sentido, consideramos de fundamental importância um trabalho interdisciplinar entre escola e serviço social para que possamos articular ações conjuntas de enfrentamento ao contexto social identificado.

Palavras-chave: Escola. Serviço Social. Baixo rendimento. Território vulnerável.

INTRODUÇÃO

No cenário internacional, vemos constantemente os índices socioeconômicos e educacionais brasileiros beirarem as últimas colocações. Mais alarmante do que tal contexto é saber que 16 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$ 70,00 *per capita* mensais.¹⁶³ Entristece o fato de que, desse contingente, a maioria são crianças e adolescentes, sobreviventes da realidade mais persistente da humanidade que é a pobreza (ARROYO, 2013).

Diante disso, é necessário reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem e que estas são realidades presentes e persistentes dentro das escolas. Do mesmo modo, nos cabe compreender que se trata de uma questão social, política e econômica que vai muito além do ambiente escolar, reproduzindo-se principalmente no cotidiano das comunidades. Levando esses fatos em consideração, torna-se relevante refletir se as vivências dessas crianças e adolescentes pobres interferem de alguma maneira no seu processo educativo (ARROYO, 2013).

163 Reportagem *Retratos da pobreza no Brasil* (2011), produzida pela TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkEYL7L4tul>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Tendo em vista tais preocupações, o presente relato de experiência refletirá se o baixo rendimento escolar de adolescentes do 6º ano de uma escola pública de Sapiranga/RS está relacionado ao território vulnerável em que vivem, realizando uma interlocução escola e serviço social.

Como estratégia metodológica, realizamos um levantamento de notas desses alunos no primeiro trimestre em todas as disciplinas e verificamos junto ao Centro de Referência de Assistência Social da comunidade as questões sociais existentes no território, de forma a analisar as fontes obtidas e compreender a dinâmica existente entre ambas.

A partir disso, o diálogo entre a educação e o serviço social esclarecerá a importância do (re)conhecimento do contexto social do indivíduo para a articulação de ações de enfrentamento às dificuldades identificadas no território que possam interferir no rendimento escolar.

Para tratarmos dessas questões, decidimos iniciar nossas discussões e análises identificando os espaços de atuação, considerando a escola e o CRAS Amaral Ribeiro.

IDENTIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO: ESCOLA E CRAS AMARAL RIBEIRO

A escola de que falamos é o Centro Municipal de Educação Ayrton Senna – U.E.F., localizada no Bairro Voo Livre, em Sapiranga/RS.¹⁶⁴ É uma comunidade aos pés do Morro Ferrabraz, onde ocorreu o famoso episódio dos Muckers¹⁶⁵ (século XIX) e local por onde passava a primeira estrada de ferro do Rio Grande do Sul (1903-1964). A partir dos anos 70, toda a região do Vale dos Sinos recebeu levadas de migrantes vindas de outras regiões do estado atraídas pelas ofertas de emprego no setor coureiro calçadista. Muitos se estabeleceram na comunidade em questão (OLIVEIRA, 2002, p. 64, 68, 70) de forma aleatória, repentina e sem planejamento, originando um aglomerado populacional abarcado de necessidades individuais e coletivas que, mais tarde, se transformariam em questões sociais passíveis de intervenção.

No que se refere à estrutura e ao funcionamento do Ayrton Senna, verificamos que há em torno de 1.010 alunos,¹⁶⁶ divididos em três turnos: manhã com 22 turmas, tarde com 21 turmas e noite com 4 turmas.

164 Ao longo do artigo trataremos a escola como Ayrton Senna (ou Ayrton). A escola foi criada pelo Decreto 2.583/99, de 10 de novembro de 1999, entrando em funcionamento em 06 de setembro de 2000. A efetivação do espaço atendia ao crescimento populacional do bairro e à suspensão das atividades de duas escolas próximas, que eram a E.M.E.F. São Francisco e a E.M.E.F. Carlos Dornelles Rodrigues (Decreto 2.075, de 04/08/2000).

165 Entre 1869 e 1874, o Vale dos Sinos foi palco de movimento religioso envolvendo, exclusivamente, imigrantes alemães e seus descendentes, cujo epílogo foi violento. Foram designados de “Muckers” – nome com sentido pejorativo que era usado como sinônimo de “beato”, “fanático”, “santarrão”, utilizado com o intuito de desqualificar. O grupo Mucker era liderado por Jacobina Mentz Maurer e seu marido João Jorge Maurer, cujas práticas reuniam um número cada vez maior de adeptos. Discriminados pela população, foram perseguidos pelas autoridades religiosas e civis e por lideranças econômicas. Seguiu-se a morte dos líderes e de muitos adeptos, prisão e assassinatos de outros, que se estenderam até 1898. No julgamento que se seguiu, nenhum Mucker foi condenado, tendo acontecido o mesmo em relação a seus detratores (DREHER, 2017, p. 35-36).

166 O número de alunos é variável ao longo do ano. Começamos o ano com 1.010 alunos, mas o fluxo de entrada e saída é muito grande.

Contamos com 3 guardas, 10 funcionários, 9 monitores de sala e 63 professores. Atendemos JNB, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA diurno e noturno. Sendo uma escola de grande porte, demanda muito envolvimento e empenho de toda a equipe. Cada dia nessa escola é muito agitado, no sentido de sempre haver uma demanda a ser atendida.

Como mencionado anteriormente, a comunidade em que atuamos está inserida em um contexto com inúmeras vulnerabilidades sociais. Professores mais antigos relatam que, no início da história do Ayrton, havia muita pobreza, mas que, com o passar dos anos, a situação foi melhorando. Atrelado a isso, ao índice de criminalidade no bairro, que era muito maior, e ao resultado no IDEB, criou-se por parte de profissionais do município a ideia de que era uma das “piores” escolas de Sapiranga.

Com relação ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) visitado no Bairro Amaral Ribeiro, podemos esclarecer que o mesmo se encontra devidamente registrado junto ao Sistema Único de Assistência Social¹⁶⁷ e ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) sob número identificador 43199015196. A data de sua implantação é 29/11/2009, sendo situado na Rua Três Coroas, nº 75, Bairro Amaral Ribeiro, Loteamento Ferrabraz, em Sapiranga/RS.

O CRAS é um equipamento público territorializado no âmbito da proteção social básica e prevê o atendimento da população executando ações nas esferas preventiva, protetiva e proativa. Esse espaço conta

167 O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é resultado de deliberação da IV Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida em 2003, e expressa a materialização dos princípios e diretrizes dessa importante política social que coloca em prática os preceitos da Constituição de 1988 regulamentados na Lei Orgânica de Assistência Social, de 1993.

com uma equipe técnica formada por uma coordenadora, uma assistente social, uma psicóloga, uma recepcionista e educadores sociais que realizam atividades de grupos.

Ao destacarmos que o CRAS é uma unidade estatal territorializada, desejamos esclarecer que suas ações são organizadas e desenvolvidas o mais próximo possível da comunidade, contribuindo assim com a identificação das questões sociais atreladas ao território, de modo a oportunizar a realização de um diagnóstico social destas para um efetivo planejamento e execução da proteção social aos indivíduos.

O CRAS Amaral Ribeiro provisiona a realização de atendimentos individualizados e grupais de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social, associadas a questões de ordem econômica, cultural e psicossocial. Desempenha, portanto, o acompanhamento social de sujeitos por meio da inserção destes nos atendimentos realizados pela equipe de referência já destacada. O público passível de intervenção no CRAS é vinculado a este por meio do serviço de acolhida ofertado no Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), momento em que passa a ser orientado quanto aos seus direitos e deveres, visando uma melhor qualidade de vida e superação de sua condição vulnerável.

O PAIF, para sua contextualização, foi instituído em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Social como serviço de proteção social, executado em caráter continuado nos Centros de Referência de Assistência Social. Visa, diante disso, ao atendimento dos indivíduos fomentando a função protetiva da família, fortalecendo vínculos familiares e

comunitários e prevenindo situações de risco. Dentre as ações executadas, temos: acolhida (particularizada, em grupo ou a domicílio), oficinas, ações comunitárias, palestras, campanhas, eventos, encaminhamentos.

Isso posto, evidenciamos que se configura atribuição do CRAS a articulação de ações comunitárias, proporcionando assim um contato aproximado da equipe de referência com o território, local em que é possível identificar as demandas do coletivo para então formular ações que exercitem a cidadania e o protagonismo dos sujeitos. A contextualização dos indivíduos e território será abordada no tópico a seguir, de forma a embasar nossa reflexão.

IDENTIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS E O TERRITÓRIO: UM OLHAR SOBRE A AMOSTRAGEM E A COMUNIDADE

No que tange a amostragem, objeto de análise e reflexão, elencamos as notas do primeiro trimestre de uma turma de 6º ano do Ayrton Senna. São 24 estudantes entre 11 e 16 anos, sendo 11 meninas e 13 meninos. Verificamos que 14 alunos possuem nota abaixo de 60 em uma ou mais disciplinas, representando cerca de 58% de alunos abaixo da média. Desses, uma estudante é infrequente e outros possuem faltas aleatórias, no entanto numerosas.

A turma, de forma geral e de acordo com a experiência em sala de aula, caracteriza-se como muito agitada (costumam conversar bastante, fazer brincadeiras, brigar, cometem indisciplina etc.); a maioria dos estudantes está na idade considerada correta para o 6º ano; identificamos 5

alunos com histórico de repetência e idade entre os 13 e 16 anos. Comparando-a com as outras três turmas de 6º ano, é a de rendimento inferior considerando as notas parciais do primeiro trimestre.

Essa situação, especificamente, foi relatada no atendimento obtido junto ao CRAS Amaral Ribeiro com a assistente social do espaço, datado de 9 de julho de 2018, com a finalidade de buscar informações quanto ao território em que estes alunos vivem e então reconhecer seu contexto de vida para além dos muros da escola.

Assim sendo, desses estudantes que não serão nomeados na presente reflexão, obtivemos os endereços, especificamente, os nomes das ruas em que residem, de forma a verificar se o CRAS realiza atendimentos nestas localidades e quais são as questões sociais eminentes, sendo estas objeto de intervenção do serviço social, que segundo Iamamoto (2000),

O objeto de trabalho [...] é a questão social. É ela em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional junto à criança e ao adolescente, ao idoso, a situações de violência contra a mulher, a luta pela terra etc. Essas expressões da questão social são a matéria-prima ou o objeto do trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2000, p. 62).

Complementamos nesse momento que as questões sociais se expressam a partir da contradição existente entre capital e trabalho, cujos estudos a respeito dessa temática emergem em 1830, quando iniciou o movimento de luta da classe trabalhadora frente à exploração do trabalho oriundo do período de industrialização em massa. Sabe-se que o tra-

balhador era exposto a condições extenuantes, insalubres e opressoras de trabalho e a recompensa econômica de suas atividades laborais resultava em um precário atendimento de suas necessidades.

Na conjuntura atual percebemos que esse quadro vem se agravando potencialmente, uma vez que a oferta de trabalho se encontra em contínuo declínio a partir da crise socioeconômica instaurada, a qual fragmenta e enfraquece, inclusive, a condição do Estado em ofertar e dar efetividade às políticas públicas de enfrentamento às desigualdades e problemas sociais da população.

Frente ao exposto, verificamos junto ao serviço social do CRAS que os endereços dos alunos compõem uma zona de importante atuação da equipe técnica deste, uma vez que todos se localizam nas proximidades da Rua Glênio Péres, vulgo “beco” do Bairro Voo Livre. Alguns alunos, inclusive, são residentes na própria rua. Esse território é caracterizado pela existência de um córrego que permeia a referida via e a Rua Deputado Lauro Rodrigues, cujo local é designado como área verde do município. No entanto, encontra-se habitado em toda sua extensão, com a predominância de casebres construídos às margens do arroio.

No que diz respeito ao perfil de famílias moradoras do local, identificamos que a comunidade é composta por recicladores que sobrevivem da coleta, triagem e comercialização de resíduos recicláveis como metal, papelão e plástico. Trata-se de famílias que encontraram nesta atividade meios financeiros de prover sustento para seus membros, uma vez que estão fora do mercado formal de trabalho há algum tempo. Além disso, constatamos que algumas são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O cenário observado no beco é empobrecido, vulnerável e desigual. Além dos casebres construídos sem planejamento e sem infraestrutura adequada, percebe-se a existência de muitas sobras de resíduos às margens do córrego poluindo o meio ambiente. Salientam-se aqui evidentes questões sociais, como: a pobreza, a desigualdade social e uma condição habitacional irregular e precária.

Além disso, a informalidade da atividade intrínseca à coleta de resíduos possibilita uma maior autonomia com as jornadas de trabalho, fazendo com que os indivíduos fiquem ociosos no território, onde acabam surgindo outras questões sociais conflituosas e de intervenção, como: alcoolismo, violência doméstica, drogadição, tráfico de entorpecentes, alta criminalidade, prostituição, trabalho infantil. Cabe-nos, por ora, verificar e refletir se tais condições interferem no rendimento escolar dos sujeitos, conforme veremos a seguir.

REFLEXÃO ACERCA DA PROBLEMÁTICA: BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR X TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Consideramos elevado o percentual de alunos em situação de baixo rendimento escolar desta turma. Do mesmo modo, se considerarmos a escola no todo, podemos identificar as mesmas variáveis evidentes também em outras turmas. Tal fato nos motivou a investigar se as possíveis razões se limitam às dificuldades enfrentadas pelos alunos apenas no

ambiente escolar ou se existem e quais são os agravantes desse quadro fragilizado e inexitoso de rendimento, a partir de uma análise do território/comunidade em que os alunos vivem.

A visita técnica realizada no CRAS evidenciou, conforme dados já lançados, que o território, de forma significativa, caracteriza e interfere nas relações sociais cotidianas de seus moradores, uma vez que reflete sua natureza fragmentada, de violação de direitos sociais, civis e humanos.

Além de nos evidenciar essa problemática, nos instiga a questionar de que forma os moradores dessa região conseguem, primeiramente, viver em tal condição social. Ao refletirmos, elucida-se a relação existente entre o baixo rendimento escolar de alunos com o território vulnerável, pois a realidade social se manifesta de forma a limitar e oprimir oportunidades que empoderem os moradores desse espaço.

Consideramos ainda que um contexto social, quando fragilizado, sem perspectivas de superação e sem apoio de políticas públicas, somente potencializa a reprodução e o agravamento das vulnerabilidades, atingindo famílias que passam a se identificar com essas vivências e a introduzir no seu cotidiano um senso equivocadamente naturalizado dessas questões sociais. Nesse momento, a escola, a participação em projetos sociais e a busca por um emprego formal acabam ficando em segundo plano, por exemplo.

Cabe à escola, diante desse cenário, compreender as condições em que vivem os estudantes e incorporar no seu efetivo exercício profissional as questões que ecoam dessas realidades. Durante muitos anos

a escola tem desconsiderado as carências materiais de seus estudantes. Freire (1987) já nos alertava sobre como a educação no Brasil reproduzia a desigualdade, a marginalização e a miséria.

Do mesmo modo, a pedagogia tem enxergado a pobreza como uma escassez de espírito, de valores, incapacidade para o estudo e a aprendizagem. Assim sendo, o baixo rendimento escolar seria resultado dessa incapacidade. Essa visão moralista que dominou a educação por muitos anos acabava reproduzindo a ideia de que a pobreza era um problema moral e não uma questão social, política e econômica a ser pensada e questionada pela sociedade. Como agravante, a mídia veicula a escolarização com a única saída para a pobreza. A mídia reforça que o pobre seria responsável por sua pobreza e a solução seria uma educação baseada nos valores do trabalho, da dedicação e da perseverança desde a infância – reduzindo o papel da escola à tarefa de moralizar os pobres, quando na verdade a escola deve primar por uma educação problematizadora (FREIRE, 1987), que possa dar condições ao educando para refletir sobre os mecanismos que produzem a pobreza.

Exemplificando a relação, podemos citar a maneira como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é divulgado no Brasil através dos meios de comunicação em larga escala: os resultados da avaliação são divulgados de uma forma em que as escolas acabam aparecendo como as responsáveis pelo seu desempenho positivo ou negativo na avaliação. Tal interpretação induziria, de forma equivocada, a ideia de que o entorno social e as políticas públicas pouco interfeririam sobre os resultados da avaliação (ALMEIDA, 2014, p. 81-82).

Por outro lado, compreender o desempenho escolar requer pensar os fatores extraescolares que o limitam. Isso posto, torna-se necessária a compreensão da relação existente entre a escola e o seu entorno – não esquecendo de analisar as interações e interferências entre as partes (ALMEIDA, 2014, p. 91-92), de modo a corroborar com o presente estudo, a partir da interlocução realizada entre escola e serviço social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificarmos marcantes questões sociais no território, como as citadas anteriormente, pudemos compreender os desafios que os indivíduos enfrentam diariamente para sobreviver e superar um contexto deveras fragilizado. Da mesma forma, nos permitiu concluir que o território vulnerável, de fato, relaciona-se tão profundamente com os sujeitos vinculados a este, que passa também a interferir em suas vidas quando os mesmos frequentam outros espaços sociais, como a escola – trazendo-lhes dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo e comportamental.

O baixo rendimento escolar se configura, diante desse estudo, como uma consequência deste contexto hostil, fragmentado e de violação de direitos. O cotidiano escolar revela que muitas crianças e adolescentes, embora apresentem inúmeras dificuldades, ainda conseguem superar esse quadro fragilizado, pois utilizam da percepção do caos à sua volta como um motivador para tornarem-se protagonistas de suas

histórias. No entanto, essa realidade nem sempre é a mesma para todos, fazendo com que muitos jovens naturalizem essas questões sociais de tal modo que passam a integrar esse sistema vulnerável.

Concluímos, portanto, que dada a complexidade da realidade investigada, o diálogo entre a escola e o serviço social configurou-se primordial. Da mesma forma, pudemos destacar que o trabalho interdisciplinar contribuiu com a busca de novos saberes fundamentais na articulação de estratégias de enfrentamento da realidade, especialmente, através do reconhecimento do aluno como um sujeito dotado de uma história de vida permeada por questões sociais degradantes, oportunizando, à escola e ao Centro de Referência de Assistência Social do território, um atendimento mais efetivo às demandas dos educandos e suas famílias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. *Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos*. 2014. 325 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *SUAS – Sistema Único de Assistência Social*. Brasília, DF: MDS/SNAS, 2009. 40 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Consolidacao_Suas.pdf. Acesso em: 1. jul. 2018.

DREHER, Martin Norberto. *A religião de Jacobina*. São Leopoldo: Oikos, 2017. 228 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Walcy Pereira. *O processo decisório de migrar e a identidade sociocultural dos migrantes do Alto Uruguai para Sapiiranga no Vale dos Sinos*. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RETRATOS da pobreza no Brasil. Brasília, DF: TV Brasil, 2011. Documentário (54 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkEYL7L4tul>. Acesso em: 26 jul. 2018.

O ensino dos direitos humanos na busca de relações harmoniosas entre os povos

Verlani Catarina da Silva¹⁶⁸

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de fazer uma breve exploração sobre a Educação em Direitos Humanos, com base em fundamentação pesquisada em artigos, material didático usado ao longo do curso, documen-

168 Acadêmica do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

tos e marcos normativos acerca do assunto. Dessa forma, foi possível trazer a significação de Educação em Direitos Humanos, o seu contexto histórico em âmbito mundial e no Brasil. Destarte, verificou-se que o tema tem sido objeto de intensas reflexões com o objetivo de construir uma cultura sólida de direitos humanos capaz de promover não só a democracia educacional mas também conscientizar sobre a dignidade, o respeito e a preservação de direitos fundamentais para que dessa forma se construam relações harmoniosas entre as comunidades. Assim, propõe-se aqui uma reflexão sobre a importância de ensinar direitos humanos e torná-los parte do currículo nas escolas brasileiras como forma de favorecer a união com respeito à diversidade, o que pode se dar através da educação formal e não formal, e que objetive, ainda, promover a convivência baseada em valores democráticos, de justiça e igualdade, saindo dos textos e da teoria, internalizando a sua cultura em cada indivíduo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículo. Respeito. Democracia. Consciência social.

INTRODUÇÃO

Este breve ensaio traz à reflexão o estudo dos direitos humanos como forma de promover e obter relações de harmonia entre os povos/comunidades, pois o debate sobre a sua relação direta com a educação tem sido uma constante nos últimos anos e de forma mais acirrada no Brasil.

Acredita-se ainda na urgência de construir uma consciência social a respeito do assunto, com o efetivo objetivo de promover a democracia inclusive nos processos de educação, assim como sensibilizar e conscientizar sobre as constantes violações da dignidade humana.

Este é um tema importante que precisa ser debatido na educação de forma mais ampla para que desta forma construa-se uma sociedade mais justa através do exercício e efetiva querela dos direitos humanos. É relevante também que a discussão se norteie pelas propostas pedagógicas de inserção do tema para alunos, com a finalidade de comprometê-los de maneira mais efetiva na aplicação dos direitos humanos no cotidiano, e evitar a desigualdade e a exclusão social.

Assim sendo, busca-se aqui contribuir com a reflexão crítica sobre a educação dos direitos humanos, com argumentos baseados em fundamentação de teóricos estudados durante o curso e também relevante pesquisa sobre o assunto em *sites* repositórios de estudos acadêmicos e científicos, tais como Capes e Scielo.

OS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS DA PESSOA HUMANA

A base da educação no Brasil está no cumprimento dos direitos humanos fundamentais das pessoas. Quando um Estado de direito distribui aos seus cidadãos igualdade em direito e amplo acesso àquilo que é de dever dele, é possível crer que metade do caminho para uma base educacional de valor já está construída e estruturada na garantia daquilo que é de direito do povo e de toda a sociedade.

A equidade em direitos fundamentais do homem está alicerçada na assinatura da “Carta das Nações Unidas”, de 24 de outubro de 1945, e também com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos, que em seu artigo 1º dita: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, devem agir uma para com os outros em espíritos de fraternidade” (OLIVEIRA; CORREIA, 2015, p. 133).

Faz-se necessário, para o entendimento dos direitos que permeiam este estudo, conhecer o conceito e o histórico dos direitos humanos, tanto em âmbito universal quanto em solo brasileiro.

Há nesse sentido uma gama de direitos que deve ser respeitada no tocante ao Estado, às pessoas e à sociedade em si. Essa discussão tem seu marco inicial no século XX, logo após a Segunda Grande Guerra, quando inúmeras atrocidades foram cometidas contra os povos. A divisão histórica sobre o assunto foi feita por Menke e Pollmann (2010) da seguinte maneira:

Primeira etapa, a do direito natural nos séculos XVII e XVIII onde a tese é de que o homem possui direitos fundamentais então denominados humanos e universais, todavia, nesta época eram somente definições sem prática real; a segunda etapa está no século XVIII materializado pela política durante a independência dos Estados Unidos e Revolução Francesa, quando então se decretaram os direitos humanos como direitos civis válidos para os cidadãos de ambas as nacionalidades, de maneira a assumir forma de positividade jurídica e universal totalmente voltada ao homem; a terceira etapa datada posterior à Segunda Guerra Mundial, quando após 1945

os direitos humanos se converteram em objeto de sistema legal válido internacionalmente. (MENKE; POLLMANN, 2010, p. 14-16).

Dessa forma, os direitos transformaram-se em um novo regime global de caráter internacional de forma a poder afirmar que os direitos humanos são universalmente válidos e encontram-se alicerçados em âmbito principalmente jurídico (AUGUSTIN; OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Assim, cabe ressaltar a importância de reconhecermos os direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

No contexto histórico sobre os direitos humanos no Brasil, é correto afirmar que são algo novo, sendo que sua aparição se deu em 1956, quando então foi apresentado à Câmara dos Deputados o projeto de lei que criaria o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), hoje Ministério dos Direitos Humanos. Tal projeto teve sua aprovação quinze dias antes do golpe militar.

Na busca pela defesa dos direitos humanos em solo brasileiro, o país tem trabalhado de forma efetiva na elaboração de projetos e programas neste sentido, como por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), assinado em 1996 pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que defendia que tinha chegado a hora de mostrarmos, na prática, num plano nacional, como vamos lutar para acabar com a impunidade, como vamos lutar para realmente fazer com que os direitos humanos sejam respeitados.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Definição, Histórico, Princípios e Objetivos

De acordo com as diversas bibliografias que tratam do tema, optou-se usar como base informativa sobre a definição de Educação em Direitos Humanos o documento elaborado pela UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas), datado de 2012, que versa sobre o Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, o qual está fundamentado em três fases distintas:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p. 3).

É importante arrazoar sobre as fases desse plano, pois ele é um marco mundial histórico importante da construção da educação em direitos humanos no Brasil. Assim sendo, tem-se a primeira fase, que se estende do período de 2005 a 2009, destinado às políticas de educação em direitos humanos para a educação básica e ensino médio; a segunda

(2010 a 2014), que se concentrou na educação superior, de funcionários públicos, profissionais de Direito e militares; e a terceira, de 2015 a 2019, que dá enfoque à educação dos profissionais de mídia e comunicação.

Em solo brasileiro, a educação e os direitos humanos têm seus princípios a partir do lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), balizado na garantia de direitos civis e políticos, com atualização em 2002 e 2010, esta última com a inclusão de temas relativos aos movimentos sociais (direitos econômicos, sociais e culturais) (MENDONÇA, 2013).

Datado de 2006, tem-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dividido em: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia. Esse documento busca compreender os direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional, orientando a formação do sujeito em busca dos direitos, objetivando a compreensão histórica dos direitos humanos; afirmar valores e práticas sociais com a finalidade de expressar a cultura dos direitos do homem na sociedade; formar consciência cidadã a fim de que o homem participe da vida em comunidade; desenvolver metodologias que levem ao incentivo coletivo com o auxílio de materiais didáticos pertinentes, assim como fortalecer as práticas individuais e sociais que promovam e protejam os direitos do coletivo (BRASIL, 2006).

Têm-se ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), através do Parecer 8/2012. É nos fundamentos do documento que versa o seguinte:

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, 'rituais pedagógicos', modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012a, p. 8).

Ou seja: disseminar os direitos humanos desde a primeira inserção do educando no espaço educacional, estreitando o conhecimento, as relações e a importância do respeito mútuo e a garantia dos direitos do homem, é o que objetivam as diretrizes.

O histórico sobre o tema nos Estados-Membros é apontado como essencial para promover as relações entre as comunidades, assim como defender a mútua tolerância e a paz, assim como apregoado na Declaração do Programa de Ação de Viena de 1993. Em nível mundial, a ONU, a UNESCO e o ACNUDH (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos) tinham como finalidade a promoção de discussões que culminariam na elaboração do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 1993).

Em relação aos princípios norteadores, segundo as DNEDH (2012), é necessário garantir a dignidade humana, os direitos sociais, políticos e culturais, considerando a característica intercultural para a real promoção de direitos que garantam a convivência pacífica, baseando-se nos pressupostos de dignidade; respeitar a igualdade humana independente de cor, credo, nacionalidade, sexualidade e origem social; reconhecer e valorizar as diferenças e diversidades, enfrentando e disseminando o preconceito, para garantir que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades e gerir a equidade social; garantir a opção e respeito às diversas crenças sem a prática de proselitismo pelo Estado; distribuir em igualdade o processo educativo de forma democrática para todos no ambiente escolar; disseminar o ensino dos direitos humanos através da interdisciplinaridade com fins da transversalidade, vivência e convivência entre iguais e fortalecimento de diálogos entre os povos; garantir a sustentabilidade do meio ambiente em todas as suas formas e a nível global (BRASIL, 2010).

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos. (BRASIL, 2012a, p. 10).

Dessa forma, de acordo com o PNEDH (2006), a educação em direitos humanos tem como objetivo o fortalecimento do Estado Democrático de Direitos, assim como enfatizar o seu papel no desenvolvimento

nacional, contribuindo e comprometendo-se com a garantia da educação em DH, avançando nas propostas do PNDH, orientando políticas em DH, incentivando a criação de instituições para o ensino dos DH em todos os âmbitos da nação; onde diversos setores do Estado, da União e dos municípios deverão estar engajados, com o propósito de promover e alcançar os objetivos traçados em todos os níveis educacionais.

O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NA BUSCA DE RELAÇÕES HARMONIOSAS

Os direitos humanos, a democracia e o sistema do Estado de direito são invocados na qualidade de conteúdos curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, assim como a paz, o desenvolvimento e a justiça social como forma de reforçar o compromisso universal com os direitos humanos (ONU, 1993, p. 20).

A educação é um meio efetivo na propagação desses direitos. Desse modo, a formação dos agentes públicos e sociais é importante para atuar no campo formal e não formal, com abrangência significativa de sistemas educacionais, de saúde, comunicação, informação, justiça e segurança e muitos outros (BRASIL, 2006).

O direito à educação, compreendida como amplo processo social de formação do indivíduo efetivado através da escola e da família é assegurado no artigo 6º da CF/88, que o inclui o rol dos direitos fundamentais, enquanto modalidade de di-

reito social, dependente de uma atuação do Poder Público no sentido de concretizá-lo. (CAMPOS; CORREIA, 2008, p. 3994).

A prática educacional tem em si a formação do indivíduo enquanto cidadão e também um meio de inibir violações aos seus direitos, para que este possa construir uma cultura de paz, com base democrática, desenvolvimento pessoal e social, tolerância em todos os sentidos e o respeito mútuo entre seus pares.

A educação é um direito em si e um meio para o acesso a outros direitos, e tem sua importância na medida em que é direcionada ao desenvolvimento do indivíduo e suas potencialidades, com a efetiva valorização do respeito aos grupos dos excluídos sociais.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercer o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2006, p. 17-18).

No que tange à transversalidade da Educação em Direitos Humanos, objetiva-se que esta ultrapasse os muros escolares, seus princípios e objetivos devem estar presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos, em regimentos escolares, materiais didáticos que orientarão na formação inicial e continuada de todos os envolvidos.

Na reflexão de Candau (2008), é necessário salientar que educação em direitos humanos não vem em substituição à educação cívica ou democrática, ressaltando a importância de escolher estratégias pedagógicas que venham a favorecer a efetividade do discurso, as quais devem estar presentes em propostas pedagógicas, com o objetivo de formar pessoas capazes de colaborar com uma transformação social igualitária, situando-as como “sujeitos de direitos”, com a abertura de espaço de diálogo a respeito do assunto, que fundamente, com o auxílio cognitivo, acesso à informação e conceitos pertinentes, levando em consideração as histórias e experiências de vida dos participantes para que desta forma seja possível mudar atitudes, comportamentos e mentalidades.

É possível afirmar que a Educação em Direitos Humanos, tomada como eixo articulador curricular, vai muito além de simplesmente abordar o tema em sala de aula, mas sim implantar um processo educacional que propicie, durante o seu processo, experiências possíveis de vivenciar os direitos humanos e o respeito à dignidade humana e suas diversidades (GOMES, 2001, p. 24).

Documentos normativos internacionais que divulgam propostas da educação para paz, baseando-se no ensinamento dos direitos humanos, trazem valores essenciais, os quais são fundamentados na Declara-

ção Universal de 1948, que prevê, no artigo XXVI, o direito da igualdade em dignidade. Já no Decreto nº 591/1992, sobre os Atos Internacionais, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a abrangência do direito à educação verifica-se de forma genérica:

Art. 13 §1º – Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. [...]

§2º [...] Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudos e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. (BRASIL, 1992).

Tem-se ainda a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a qual repete a preocupação mundial sobre a igualdade de acesso ao ensino para todos, tendo como base o imprescindível reconhecimento de que educação é fator essencial para a formação intelectual, objetivando assim maior comprometimento dos Estados com a educação e a melhoria da qualidade de ensino, o que se dá através do acesso democrático à educação básica.

Os documentos expostos aqui evidenciam a sugestão pedagógica com o fim de reconhecer que a educação é processo que forma valores e atitude “[...] em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (GOMES, 2001, p. 24).

Dessa forma, no aspecto dos caminhos a seguir, a nível global, a educação dos direitos humanos voltada para o exercício da paz deve ser coordenada e incentivada pelos gestores do Estado no sentido de buscar, através de políticas públicas, o alcance da igualdade, da liberdade e da garantia dos direitos como um todo.

É importante salientar que a cooperação de todos os povos para alcançar a paz dá-se através da disseminação de valores tais como o respeito às diversidades, a tolerância, o respeito mútuo, relacionando-se às noções de cidadania amparadas no princípio fundamental da atividade educacional, como valores morais, familiares, éticos e condutas que visem à coesão social, com amplo desenvolvimento da democracia nas comunidades.

Trazendo o assunto para um espaço mais próximo e particular, importa articular sobre a educação dos direitos humanos que vise à eliminação de conflitos locais e específicos, o que se dá a partir do ensino à tolerância, o respeito às diferenças individuais, para que, dessa forma, dentro do espaço escolar o aluno possa socializar de forma mais humana e solidária.

É preciso que o educador pense em uma escola democrática, que exercite a cidadania. É preciso ir além das práticas pedagógicas, do giz, do quadro, dos livros didáticos e do formalismo.

A escola como um todo precisa refletir, pensar e articular a convivência pacífica entre toda a comunidade escolar, valorizando o indivíduo, disseminando respeito e igualdade, respeitando diferenças sociais,

culturais, de cor, de raça e sexualidade. É necessário mostrar e ensinar ao aluno sobre os direitos fundamentais e individuais, conforme nos aponta Alencar (1998):

[...] é preciso conhecer os direitos humanos não como um dogma, como um conjunto de artigos prontos, acabados, definitivos. A Declaração cinquentenária é muito boa, merece ser lida e conhecida, vivida e cumprida, mas tem lacunas – resultantes da época em que foi escrita, de sua temporalidade. Por isso, celebrar e valorizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] é entender que ela precisa ser acrescida, complementada, aperfeiçoada. Além de cumprida, é óbvio. (ALENCAR, 1998, p. 28).

Dessa forma, o espaço escolar não pode ser visto somente como um transmissor de conteúdo. É preciso vivenciá-lo como um lugar de aprendizado, de vivência cidadã, de democracia, onde, de forma efetiva, se exercitem a democracia e os direitos humanos; onde o indivíduo deve ser visto como um ser social; um lugar onde lhe serão asseguradas e ensinadas condições que lhe permitam desenvolver a cidadania, pautando-se na igualdade e na dignidade entre seus iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente a disseminação da prática educacional em direitos humanos, o que talvez seja possível somente com novos paradigmas, inserindo-a no currículo escolar assim como a sua prática interdisciplinar. A revisão da fundamentação aqui apresentada nos traz temas importantes do exercício da cidadania e da democracia.

Todos os documentos citados ao longo deste ensaio mostram a importância da educação dos direitos humanos nos bancos escolares e são unânimes em afirmar que somente com o seu amplo exercício é que será possível propagar a paz, a igualdade e o respeito às diversidades.

Nos últimos anos, a prática da violência entre pessoas de credos, raças e sexualidade diferentes tem crescido assustadoramente. As pessoas têm deixado de praticar a resiliência, a aceitação e tolerância. As escolas têm sido palco de inúmeros casos de *bullying* que diariamente são veiculados na mídia, nas redes sociais, nas ruas e na sociedade em geral.

Acredita-se assim que todas as atividades que sejam capazes de diminuir tantos atos violentos sejam merecedoras de espaço, seja no pátio da nossa escola com o ensino da igualdade, ou com convenções, tratados, declarações que marquem os princípios igualitários e os disseminem.

Urge a necessidade da inclusão do ensinamento dos direitos humanos no currículo escolar, para que de maneira pedagógica os docentes possam fazer o seu trabalho de “formiguinha”, começando dentro do seu ciclo educacional a conscientizar de maneira mais efetiva, formando assim cidadãos mais humanos, mais afáveis e justos.

Faz-se necessária a educação baseada em valores éticos, que sejam capazes de espalhar uma cultura de paz e respeito. A educação tem em si o poder de formar cidadãos conscientes.

Assim, antes de tudo é preciso que se façam propostas com ações concretas que visem a estabelecer preceitos éticos que servirão de base para políticas públicas de educação, que se faça uso destas normativas internacionais, dos documentos, das declarações, que se tenham como exemplo as articulações entre os povos, tais como a diplomacia, para assim gerar parâmetros de relações, de convívio e de respeito.

É possível, sim, educar direitos humanos. É possível, sim, através desta educação, formar cidadãos articulados e capazes de promover a união e a igualdade entre as sociedades, comunidades e os povos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico (org.). *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

AUGUSTIN, Sérgio; OLIVEIRA, Mara. *Direitos humanos*. Emancipação e ruptura. Caxias do Sul: Educ, 2013. p. 42-43.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de educação em direitos humanos*. Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais. Brasília, DF: SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992*. Atos internacionais, Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Promulgação. Brasília, DF, 6 jul. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 8/2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 maio 2012a. Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2)*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. 228 p., il. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 8/2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 maio 2012b. Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRITO, Carlos Ayres. *O humanismo como categoria constitucional*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz Campos; CORREIA, Theresa Rachel Couto. A educação para a paz e para os direitos humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 20 a 22 de novembro de 2008, Brasília, DF. *Anais [...]*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 3987-3999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

GOMES, Cândido Alberto. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília, DF: UNESCO, 2001. 112 p. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação, 7). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123621por.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MENKE, Christoph; POLLMANN, Arnd. *Filosofia de los derechos humanos*. Barcelona: Herder, 2010. p. 14-16.

OLIVEIRA, Simone Barros de; CORREIA, Laíza Belém. Educação para a paz: construto histórico. In: OLIVEIRA, Simone Barros de; PESSÔA, Elisângela Maia; CANTINI, Adriana Hartemink (org.). *Experiência interdisciplinar em educação e direitos humanos: cultura de paz em perspectiva*. Porto Alegre: Revolução eBooks, 2015. ISBN 9788569333234.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Documento adotado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena em 25 de junho de 1993. Nova Iorque: ONU, 1993.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 1 jul. 2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. *Direitos humanos no Brasil: perspectivas no final do século*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/pspinheiro/pspinheirodhbrasil.html>. Acesso em: 21 jun. 2018.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

UNESCO. *Plano de ação: programa mundial para educação em direitos humanos*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. 56 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Pobreza, uma questão moral? Como a educação pode salvar pessoas em condições de vulnerabilidade e pobreza

Márcia Machado¹⁶⁹

169 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar questões muito relevantes, apresentadas durante o curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”. Essas questões trazem consigo inquietudes relacionadas às problemáticas da desigualdade e do preconceito que se observam nas classes menos favorecidas. Tem como questionamento principal a forma como o Brasil vem exercendo seu papel no combate à desigualdade social e como a educação pode modificar a realidade junto às comunidades carentes. Também visa a mostrar as iniciativas da política social para promover a dignidade e a inclusão desses cidadãos, compreendendo seus direitos e deveres, dentro de uma sociedade cheia de exigências e cobranças em um país tão capitalista como o Brasil.

Palavras-chave: Educação. Desigualdade social. Adversidades. Políticas sociais. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das muitas reflexões e questionamentos proporcionados pelo curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” e de algumas experiências compartilhadas. Entre os assuntos que foram abordados, os principais foram: políticas educacionais, políticas sociais e desigualdade social, e como a pobreza se torna uma questão moral na vida de muitas de famílias que vivem à margem da sociedade.

Essas experiências mostram a vida de pessoas carentes e desfavorecidas, vivendo numa sociedade que está desprovida de assistências mais básicas, assistência essa que está assegurada pela Constituição promulgada em 1988. De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal do Brasil, “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2018).

Dessa forma, se compreende que as políticas sociais têm a obrigação de atender sua população de forma igualitária, mas será que isso realmente acontece?

Infelizmente, ao analisar de perto a realidade, isso não acontece! Quando se fala em desigualdades, se observam grandes falhas em relação às políticas assistenciais para atender cidadãos que vivem à margem da sociedade; sendo que um dado assustador é que na maioria das vezes trazem consigo uma história de pobreza que perdura, passando de pai para filho. Segundo Silva (2010):

No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações. (SILVA, 2010, p. 157).

Com isso, a sociedade torna-se extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social; constituída por massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos, que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos (KOWARICK, 1999).

Nesse contexto, surge a Educação, como um ponto de partida para essas pessoas, pois através dela poderão ter a oportunidade de sair das estatísticas de pobreza extrema. Essa pobreza atinge inúmeras pessoas de várias etnias, na sua maioria índios e negros, que vivem dentro de comunidades carentes e sem assistência básica. Falta saúde, segurança pública, saneamento básico... Por isso, é preciso que haja uma política social para atender essas pessoas que muitas vezes são esquecidas pela sociedade.

É preciso ter consciência de que uma educação de qualidade pode ser a base para essas pessoas, ampliando seus horizontes, fazendo com que as mesmas encontrem e trilhem um caminho diferente do de seus pais, caminho esse que servirá para sair da linha da miséria, pois uma educação motivadora e de qualidade pode sim fazer com que essas pessoas sejam incluídas no mercado de trabalho e se tornem trabalhadores qualificados para suas funções.

Freire (1979) foi e sempre será um dos nomes mais importantes quando se debate educação, pois ele foi um pensador muito à frente da sua época. Ele entendia que somente uma educação de qualidade poderia provocar uma transformação nas pessoas, principalmente quando se trata das camadas mais carentes, acreditando que a educação torna cidadãos mais críticos e ativos no meio em que vivem. Segundo ele:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

De acordo com Freire (1979), através de uma boa formação as pessoas poderiam mudar o mundo à sua volta, sendo capazes de mudar muitas circunstâncias, trilhar caminhos diferentes do de seus pais, criar uma nova trajetória de vida, com possibilidades para enfrentar as adversidades encontradas pelo caminho.

A pobreza e a desigualdade social são temas extremamente complexos. As concepções, causas e soluções a respeito desses fenômenos são diversas.

A falta de escolarização e de uma formação de qualidade são apontadas em muitos estudos como uma das principais causas da pobreza, sendo a escola apresentada como solução. Para os que assim entendem, pessoas escolarizadas conseguem responder às demandas do mercado, e portanto têm maiores possibilidades de acesso a emprego que permitiria a saída da condição de pobreza, diminuindo as desigualdades sociais. Outros estudos discordam dessa análise e, apesar de defenderem o direito à educação, não veem nela a solução para combatê-la, muito menos para a erradicação da pobreza (GARCIA, 2012).

Assim, mesmo que as opiniões sejam divergentes em relação ao papel atribuído à educação, é lógica a importância atribuída a ela no que diz respeito à inovação e à reprodução da ordem social do capital (GARCIA, 2012). Colabora com esse pensamento Yannoulas (2013):

Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas. No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social. (YANNOULAS, 2013, p. 17).

Dessa forma, a educação permeia e tem um papel muito além da sala de aula no que diz respeito a fazer diferença na vida das pessoas, de modo especial na vida daquelas menos favorecidas.

Com isso, outro questionamento bastante pertinente: “Mas será que realmente a pobreza existe? De que forma ela existe?” A resposta óbvia é: sim, a pobreza existe e está por todo o lado. Não é preciso fazer muito esforço para observar a pobreza na vida de muitas pessoas e até mesmo perceber que vivem em situação de extrema miséria.

A pobreza está nas ruas, nas favelas, em meio a comunidades. Reconhecer que a pobreza existe e a desigualdade existe nas escolas brasileiras é uma triste realidade, principalmente por estar abandonada pelas políticas sociais e públicas (ARROYO, 2013). Ela existe na pior forma possível e, se analisarmos de perto, é possível observar que pessoas vivem na extrema miséria, sem ter o mínimo para sua sobrevivência.

Reconhecer que a pobreza existe é muito importante, pois através desse diagnóstico é possível traçar uma linha de estratégias para minimizar esse fenômeno que aflige milhões de pessoas em situação de extrema pobreza. Infelizmente, a pobreza é algo vivenciado todos os dias e faz parte do cotidiano de muitas famílias brasileiras e persiste de modo histórico.

O fenômeno da pobreza é vivido na pele de forma dura e cruel por muitas pessoas que estão no seu limite, lutando pela sobrevivência e para que no final do dia tenham alimentos para seus familiares. Assim:

Seja qual for a interpretação da pobreza, é consenso que o não atendimento das necessidades mínimas diárias de calorias e proteínas está ligado à noção mais elementar dela. Em qualquer sociedade, quem não possui meios de garantir a própria alimentação diária mínima é considerado pobre. Esse tipo agudo de pobreza, ligada à insuficiência de alimentos, é chamado de “indigência”. A medição e a definição da linha de indigência (que determina o valor mínimo de moeda necessário para suprir as necessidades alimentares de um indivíduo no período de um mês) são o primeiro passo de grande parte das metodologias de medição da pobreza. (TRONCO; RAMOS, 2017, p. 296).

Se uma pessoa não tem nem mesmo com que se nutrir, como terá forças para ir para a escola e para aprender? A pobreza e a miséria afetam a vida escolar das crianças que vivem nessa situação. Por isso, essa realidade tem modificado a forma de educar, levando os profissionais de educação a buscar novas alternativas para acolher essas crianças que são carentes de tudo.

É necessário que os profissionais de educação tenham um olhar mais humanizado para atender essas questões de carência desses indivíduos. Além disso, é preciso que haja uma política social voltada para essa questão de combate à pobreza e que traga alento para a vida sofrida dessas pessoas.

Algumas ações voltadas para o combate à fome têm sido realizadas. Contudo, ainda configuram um desafio a ser enfrentado. Um exemplo de iniciativa nesse sentido foi o programa “Fome Zero”, que teve como objetivo combater a desigualdade social e foi umas das prioridades do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que buscava tornar a sociedade mais justa e igualitária, bem como criar novos setores de trabalho para trabalhadores que vivenciavam a exclusão no mercado de trabalho formal.

Na mesma linha do programa “Fome Zero”, também estava o “Bolsa Família”, que garantia uma renda para essas famílias, cujas mães não podiam trabalhar porque precisavam cuidar de seus filhos. Esse programa veio para acolher crianças carentes e erradicar o trabalho infantil. Segundo Campello (2013):

O Programa Bolsa Família é um programa federal de transferência de renda não contributivo direcionado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de modo a aliviar a situação de pobreza e fome e promover a inclusão social dessas famílias. (CAMPELLO, 2013, p. 15).

Também é possível observar que, através dos programas de políticas sociais, os pais cujos filhos estavam trabalhando, de forma a auxiliar financeiramente em casa, complementando a renda familiar, tiveram que colocar seus filhos nas escolas e garantir sua frequência. Outro requisito era estar em dia com a carteira de vacinação e com isso também se evitam várias doenças corriqueiras, tais como febre amarela, sarampo, caxumba e tantas outras já erradicadas no Brasil.

Uma política social bem estruturada pode mudar a vidas dos excluídos da sociedade, como se observou através dos programas mencionados, visto que diminui-se a evasão escolar consideravelmente.

Infelizmente, muitas pessoas criticam os programas de erradicação da fome e da pobreza, talvez porque nunca passaram pelo desespero e amargura de não ter o que colocar na mesa de seus filhos.

Contudo, é necessário entender que ser pobre é estar no limite de suas condições de vida e, ao invés de viver, estar apenas sobrevivendo, diante de tantas dificuldades e falta de oportunidades.

A EDUCAÇÃO CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE NO BRASIL

Uma das experiências vivenciadas nos encontros do curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” motivou a reflexão sobre a pobreza no Brasil. O tema abordado foi a má distribuição de renda: estudos apontam o fato de o Brasil possuir umas das rendas mais mal distribuídas do mundo, sendo que a maior fatia dessa renda cabe somente aos 5% mais ricos, enquanto a menor fatia é distribuída entre os 95% restantes da população.

A maioria dessas pessoas em situação de risco está concentrada no Norte e no Nordeste, pois as famílias são mais numerosas, sendo mais marcante o fator da desigualdade e pobreza.

O crescimento econômico no país tem gerado uma maior desigualdade, que se manifesta não só em vários meios urbanos como na zona rural, periferias e grandes centros; a pobreza está por todo o lado e isso se reflete de forma negativa na vida das populações, com o aumento da mortalidade infantil, o analfabetismo, entre outros. Ao analisar que os baixos níveis de educação, a pobreza e a desigualdade caminham juntos, é preciso fazer algo sobre essa questão. Principalmente por parte dos governantes, é necessário que eles tomem uma posição para amenizar o sofrimento da sua população que sobrevive e busca recursos para isso de forma precária.

A política social deve caminhar junto com escolas e educadores, pois, se ambos unirem forças, poderão, sim, amenizar esse fenômeno histórico e cultural existente no Brasil de um modo geral.

Essa desigualdade acentuada diz respeito à má distribuição de renda do país. Também se observa que, quanto menos escolaridade tem um indivíduo, mais cedo entra no mercado de trabalho. Contudo, é necessário mudar essas estatísticas, trazendo esses jovens para dentro da escola e os preparando para que estejam mais aptos a assumirem funções com responsabilidade.

Sendo assim, uma boa escola incentiva seus alunos a encontrar seu espaço dentro de uma empresa ou até mesmo abrir seu próprio negócio, pois ao investir na boa educação têm-se cidadãos conscientes e com senso crítico mais apurado. Mas, para que isso ocorra, as políticas públicas e sociais precisam andar juntas, a fim de que se tenham resultados satisfatórios na formação de cidadãos, sempre salientando que para ter uma educação de qualidade é preciso também que haja a valorização de professores, desde a educação infantil até a formação do indivíduo no Ensino Superior.

É de conhecimento geral que a educação precisa de incentivos. Por isso, são tão importantes as políticas sociais, motivando os jovens a buscar a formação acadêmica, através das cotas, bolsas e financiamentos, que facilitam o ingresso na universidade. Um país com pessoas bem informadas só tem a ganhar e se autobeneficiar.

A pobreza pode nunca acabar, por ser algo tão complexo e histórico, mas pode ser amenizada com educação, saúde, segurança pública. Enfim, se os governantes cuidarem do país com responsabilidade, o Brasil será um lugar melhor para a sua população.

COMO SE DEFINE A POBREZA

O fenômeno da pobreza vai muito além de posição social de um indivíduo. Trata-se de dignidade, que muitas vezes é roubada pela forma desigual de distribuição da renda, da desigualdade educacional de um país.

A pobreza se define por não ter um lugar digno para se morar, não ter dinheiro sequer para manter uma alimentação adequada, não ter saneamento básico e em muitos casos não ter nem água potável. Pessoas precisam se adaptar a essas situações. Contudo, Freire sempre defendeu que, apesar de as pessoas se adaptarem à realidade, a realidade é que deve ser modificada, melhorada:

Indiscutivelmente, do ponto de vista biológico, talvez nenhum outro ser tenha desenvolvido uma capacidade de adaptação às circunstâncias maior do que o homem e a mulher. A ‘adaptação’ no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo a sua – ou da sua – ‘inserção’. Qual é a distinção que eu faço entre adaptação ao mundo e inserção no mundo? A distinção é a seguinte: é que na adaptação há uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo. Por isso mesmo eu recuso qualquer posição fatalista diante da história e diante dos fatos. Eu não aceito por exemplo expressões como: ‘É uma pena que haja tantos brasileiros e tantas brasileiras morrendo de fome, mas afinal a realidade é essa mesma’. Não! Eu recuso como

falsa, como ideológica essa afirmação. Nenhuma realidade é a si mesma. Toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela. (FREIRE, 1979, p. 9).

A continuidade da desigualdade social é consequência cultural de países subdesenvolvidos, pois com a existência dela criam-se fronteiras, como em cidades com grandes centros urbanos em desenvolvimento, em que é visível o contraste entre a pobreza e riqueza, prédios luxuosos e favelas.

Essa situação provoca muitos malefícios para a população, tais como a violência e criminalidade, o desemprego, a desigualdade racial, as guerras, a educação precária, a falta de acesso a serviços públicos de qualidade, a diferenciação de tratamento entre ricos e pobres, entre outros.

Figura 1: Contraste entre a favela e o condomínio de luxo



Fonte: <https://sites.google.com/site/fronteirasocial/fotos>.

De fato, estar incluído em determinado grupo social que seja inferior ao outro traz consigo consequências como a desigualdade social. Com isso, há o aumento da população em periferias, onde na maioria das vezes não se tem moradia digna. Além disso, também existem muitas deficiências nos serviços públicos, como a falta de assistências na área da saúde, educação, transporte público, segurança pública, saneamento básico. Em muitos casos, há ainda falta de água tratada.

Com tudo isso, é possível ver a carência em que muitas famílias ainda vivem em pleno século XXI. É possível que essas situações possam ser mudadas com uma boa estratégia de políticas sociais e planejamento dos órgãos competentes para garantir a dignidade da população mais carente e necessitada, amenizando o sofrimento dessas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos projetos já foram elaborados para amenizar o sofrimento de famílias carentes e pobres, como o Programa “Fome Zero” e o “Bolsa Família”, que sem dúvida foi um dos melhores programas voltado para o social, criado para trazer alento e dignidade para famílias esquecidas, sem oportunidades de renda. Esses programas tiveram o intuito de trazer mais dignidade e diminuir a desigualdade dentro de comunidades extremamente carentes, bem como erradicar o trabalho infantil, tirando crianças e famílias de situações de risco como a de não ter o que comer; crianças que eram afastadas da escola devido à sua situação de pobreza e cujas dificuldades prejudicavam a vida escolar.

Contudo, erradicar a pobreza é algo praticamente impossível, pois é um fenômeno histórico e cultural. Sempre haverá uma hierarquia entre classes mais favorecidas e menos favorecidas. No entanto, há vários caminhos para melhorar a vida das pessoas, como, por exemplo, trazer uma educação de qualidade e qualificar melhor os cidadãos, para que possam ter as mesmas oportunidades no mercado de trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes para jovens, priorizando sua formação para que eles tenham as mesmas chances dos jovens que vivem em uma situação de renda superior. Não é possível aceitar que, por falta de condições financeiras, esses jovens não possam ingressar em uma faculdade ou assumir um cargo em empresas por falta de qualificação.

A educação pode não ser a solução para extinguir a pobreza no Brasil, mas ajuda a melhorar a vida de muitas pessoas, levando-as a sair da pobreza, pois é através da formação de qualidade que as pessoas se tornam cidadãos mais preparados e críticos sobre suas decisões. Quando se fala em uma boa formação, está se falando desde os anos iniciais. É preciso ter a consciência de que se tema educação de qualidade quando o profissional também é bem preparado e valorizado, pois um educador precisa ter suporte para trabalhar e transmitir seus conhecimentos. Portanto, as políticas públicas, sociais e educacionais precisam andar juntas, de modo a atender sua população para que todos tenham dignidade e tratamento igualitário, para que não haja discriminação, independente de sua classe social. Assim, independentemente da sua hierarquia em uma sociedade, todos poderão ter seus direitos garantidos de forma justa e satisfatória, promovendo mais igualdade para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013. 60 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbfbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.
- CAMPELLO, Tereza. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013. 494 p. p. 15-24.
- DEZ anos da morte de Paulo Freire. Entrevista de Mário Sérgio Cortella. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1424/FPF_OPF_07_064.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2018.
- FOTOS. In: FRONTEIRA SOCIAL. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/site/fronterasocial/fotos>. Acesso em: 1 ago. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GARCIA, Adir Valdemar. *A pobreza humana: concepções, causas e soluções*. Florianópolis: Editoria em debate, 2012. 435 p.
- KOWARICK, L. O conceito de exclusão social. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo; SPOSATI, Aldaíza; KOWARICK, Lúcio (ed.). *Por uma sociologia da exclusão social*. O debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Katálisis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.
- TRONCO, Giordano Benites; RAMOS, Marília Patta. Linhas de pobreza no Plano Brasil Sem Miséria: análise crítica e proposta de alternativas para a medição da pobreza conforme metodologia de Sonia Rocha. *Revista de administração pública*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 294-311, mar./abr. 2017.

ÚLTIMA entrevista de Paulo Freire. Parte 1. 17 de abril de 1997. Entrevista concedida a Luciana Burlamaqui. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>. Acesso em: 13 jul. 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. 280 p. p. 25-66.

(Re)pensando a garantia dos direitos humanos na escola de Educação Infantil

Daiane Machado Kaizer¹⁷⁰

Caroline Hack¹⁷¹

RESUMO

O presente artigo, de cunho bibliográfico, tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre como a escola pode garantir a efetivação de práti-

170 Daiane Machado Kaizer, graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), professora de Educação Infantil do município de Ivoti. E-mail: daianekaizer@yahoo.com.br.

171 Caroline Hack, licenciada em Pedagogia (Universidade Anhanguera-Uniderp), professora de Educação Infantil do município de Ivoti. E-mail: carolhack@uol.com.br.

cas em direitos humanos na etapa da Educação Infantil. Expõe reflexões sobre o currículo da Educação Infantil, considerando os eixos pedagógicos estruturantes para essa etapa: as brincadeiras e interações e sua relação com ações de cidadania e promoção da política em direitos humanos, que, por sua vez, são elementos fundamentais na constituição da reflexão sobre o planejamento e a práxis educativos.

Palavras-chave: Currículo. Planejamento. Direitos humanos. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre o papel da escola de Educação Infantil quanto à garantia dos direitos humanos parte de uma reflexão sobre como nos reportamos à questão da infância, como objetivamos na escola garantir as conquistas historicamente alcançadas, uma vez que a criança adquiriu seu lugar na sociedade, tendo direitos próprios oriundos dos direitos maiores, instituídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída em 1948 e assinada pelo Brasil na mesma data, traz à tona concepções universais, afirmando em sua essência que, independentemente do local onde o indivíduo se encontre, deve ser respeitado em suas individualidades, tendo promovidas ações de cidadania que viabilizem a garantia dos direitos humanos no âmbito educacional.

Assim, ao indagarmos sobre os direitos humanos na etapa da Educação Infantil, nós nos referimos

[...] aos direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomies e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes. (OLIVEIRA; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 288).

Refletir como a escola mostra-se preparada para e com a realização de práticas em direitos humanos e considerar de que forma os mesmos estão e/ou podem ser contemplados no currículo, através de práticas em cidadania e planejamento do professor, constituem o objetivo principal desse artigo, uma vez que leis da educação brasileira, ao abordar essa etapa de ensino, enfatizam a relevância desses aspectos, inquirindo, como ponto-chave, a importância e a garantia do desenvolvimento pleno e integral do indivíduo.

OS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN nº 9.394/96) traz à tona que a etapa da Educação Infantil deva garantir o “[...] desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996, seção 2, artigo 29).

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve levar em consideração os conceitos de infância, as peculiaridades ao se referir a cada uma das faixas etárias das crianças pequenas, como uma etapa de direito ao exercício de ações para a cidadania, instigando a criança desde pequena a exercer seu direito de democracia, seu dever e sua responsabilidade quanto ao cuidado com o outro, respeitando a diversidade, as múltiplas manifestações de pensamento, expressões, modos de ser e estar.

Destaca Oriani (2008):

A educação não é mais somente responsável pela transmissão de conteúdo, também é sua função preparar para a cidadania, o que significa que deve promover a compreensão dos direitos e deveres para que a convivência em sociedade seja plenamente vivenciada desde os primeiros contatos com o outro. (ORIANI, 2008, p. 191).

A escola, como acolhedora da diversidade cultural e promotora de direitos humanos, deve garantir tanto formalmente (documental) como praticamente (propostas pedagógicas) o exercício de cidadania, promovendo práticas sociais interdisciplinares na elaboração e efetivação do currículo.

Mas o que efetivamente deve compor o currículo escolar? Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999),

[...] os currículos são o conjunto de saberes culturais que, em dado momento, os responsáveis políticos e os especialistas em educação – referendados pelos representantes da soberania popular (Parlamento) nas sociedades democráticas – concor-

dam que seja preciso trabalhar na escola para formar pessoas que vivem em um contexto social e cultural. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 56).

Sob essa perspectiva, a organização do currículo deve partir das vivências, das peculiaridades decorrentes de cada localidade, fazendo parte do processo formalizador dessa especificidade o PPP (Projeto Político-Pedagógico), documento que institui as bases pela qual a instituição elaborará e efetivará seu trabalho pedagógico.

É através do PPP, bem como das legislações vigentes que sustentam as práticas em direitos humanos, que o professor deve planejar suas propostas, visando à colaboração para a formação de sujeitos proativos e reflexivos para a sociedade atual.

Destacam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que

proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

Portanto, as DCNEI (BRASIL, 2010), ao expor que o PPP ou proposta curricular de ensino é construída de maneira coletiva, declaram que é uma construção colaborativa. Essa, por sua vez, abre espaço para que as “metas” as quais a comunidade escolar considera relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos estejam contidas no

documento, visando a contemplar suas necessidades, sendo que a base deste plano orientador são as leis maiores que regem a educação no Brasil, seus princípios e ações.

Nisso, onde se inserem os direitos humanos?

Levando em consideração sua falta e a necessidade de os direitos humanos fazerem parte tanto documentalmente quanto na prática das propostas escolares, uma vez que é papel imprescindível da escola e dos professores serem promotores desses direitos, constitui o ponto central de discussão desta pesquisa a seguinte questão: como trabalhar os direitos humanos com crianças pequenas?

Quanto à modalidade em que as propostas para as crianças devem ser abordadas, bem como as políticas em direitos humanos na etapa da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) identifica como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, tanto a cargo da escola como dos profissionais, que as mesmas devem girar em torno das brincadeiras e interações, sendo estes dois pontos os princípios e fundamentos de aprendizagem e socialização das crianças, pelos quais elas experimentam e criam suas percepções sobre si, sobre o outro e o mundo. Assim,

[...] as interações e a brincadeira, [são] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p. 37).

Ao refletir sobre o que a BNCC traz referente à concepção de currículo na Educação Infantil, visualiza-se que as experiências, assim como as propostas pensadas ao contemplar as políticas em direitos humanos, devem permear através do eixo das interações e brincadeiras.

As propostas pensadas e estruturadas no currículo da Educação Infantil, através da intencionalidade educativa, devem assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, sendo tarefa do educador construir ações de mediação, contribuindo para que a criança se auto-conheça, construa sua identidade, bem como aprenda a relacionar-se com outros, sendo partícipe de situações democráticas e promotoras de cidadania.

O PLANEJAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE PROPOSTAS EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Na Educação Infantil, a efetivação de uma educação comprometida em assegurar que a criança se desenvolva integralmente, tendo a sua singularidade respeitada e suas habilidades desenvolvidas em consonância com suas capacidades, está pautada na Pedagogia de Projetos.

A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho que possibilita, através de objetivos, estruturar a construção dos conhecimentos de modo coletivo; ou seja, viabiliza que crianças e professores definam o caminho a ser trilhado para aquisição do conhecimento, favorecendo à criança, através do diálogo e da troca de saberes, a promoção da autonomia e a sua formação como sujeito cultural e cidadão.

A elaboração de projetos educacionais permite que os saberes, habilidades e necessidades dos alunos sejam valorizados, assim como sejam norteadores na elaboração de atividades promotoras de oportunidades e experiências enriquecedoras na construção do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de instigador e mediador do conhecimento, favorecendo a construção de um sujeito autônomo, crítico e participativo. De acordo com Zaballa (1998):

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998, p. 119).

Partindo do princípio de que a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento, faz-se necessário compreender que o ato de planejar ações não é um processo neutro e estático, mas sim um processo dinâmico, criativo e flexível. Nesse processo, a elaboração, execução e avaliação das práticas educativas são constantemente mutáveis, uma vez que são organizadas conforme as demandas trazidas pelas crianças no decorrer do processo de execução.

Para que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem, é necessário que ela seja motivada, que o professor forneça condições significativas para que seu desejo em aprender seja despertado (HOFFMANN, 2001, p. 124). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ratifica:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 32).

Oportunizar situações de aprendizagem significativas remete ao professor o compromisso em pensar e planejar espaços, tempos e recursos atrativos de modo a permitir que as crianças sejam convidadas a usufruir indiretamente do ambiente, permitindo a sua livre escolha “quanto às necessidades, à capacidade e à possibilidade de estarem em grupo ou sozinhas” (CIPOLLONE, 1998, p. 125).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, a criança é um ser social único que desenvolve suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas e sua relação interpessoal de modo heterogêneo a partir de suas interações com o meio. Na Educação Infantil, essa interação é possibilitada pelo brincar, direito da criança garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ao brincar, a criança desenvolve a sua identidade, sua criatividade e seu conhecimento de mundo; explora o universo imaginário; dá significado às suas vivências; assume diversos papéis sociais e intensifica as suas relações sociais, expondo o seu repertório cultural oriundo de sua realidade social. Segundo Brougère (2001),

na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações [...]. (BROUGÈRE, 2001, p. 47).

A brincadeira é uma importante atividade propulsora do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O ato de brincar é nato da criança: é um meio de comunicação com o mundo ao qual está inserida, que adquire novos significados à medida que novas relações são estabelecidas. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na efetivação da aprendizagem, conduzindo a criança a aprendizagens significativas ao mediar suas relações sociais e o conhecimento. Mediar o

conhecimento compreende instigar a criança, aguçando a sua curiosidade, fazendo questionamentos e estabelecendo diálogos, permitindo assim que ela reflita e construa novas perspectivas acerca dos seus conhecimentos prévios. Para Hoffmann (2001),

Mediar a mobilização significa suscitar tal envolvimento, criando, ao mesmo tempo, perguntas mobilizadoras, experiências interativas e oportunidades de expressão do pensamento individual. Não significa exigir respostas certas, mas criar condições para a expressão das ideias individuais em construção a partir da experiência vivida. (HOFFMANN, 2001, p. 136).

O ato de mediar situações de aprendizagem possibilita a construção do conhecimento da criança, assim como permite ao professor refletir não somente sobre os temas abordados, mas também sobre como são aprendidos e contextualizados pela criança em todo esse processo (HERNANDEZ, 1998, p. 88), fornecendo importantes informações que nortearão suas práticas pedagógicas no decorrer do seu projeto.

Avaliar as situações de aprendizagem trabalhadas por meio de projetos remete ao professor o compromisso com a formação integral da criança, conhecendo e respeitando seus limites e potencialidades, ajustando este complexo processo aos percursos individuais de aprendizagem geradas no coletivo em busca de um resultado satisfatório frente aos objetivos almejados (HOFFMANN, 2001, p. 117).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29), a avaliação não tem caráter de promoção, e sim de avaliar o desenvolvimento das crianças e o acompanha-

mento do trabalho pedagógico por meio da observação e de múltiplos registros como relatórios, fotografias, desenhos, entre outros. Para Hoffmann (2001, p. 178), a observação das propostas educacionais e o desempenho das crianças não são apenas um instrumento, mas também uma ação avaliativa do professor frente à sua metodologia e intervenção, fornecendo subsídios para a ressignificação de sua prática em sala de aula no intuito de objetivar a intencionalidade de seu projeto.

Na Educação Infantil, a efetivação da aprendizagem no trabalho por projetos que contemplem a criança em seu desenvolvimento integral, o qual é assegurado em leis, requer uma nova visão acerca do processo de ensino-aprendizagem e do papel do professor na construção do conhecimento, ocasionando uma reflexão acerca da função da escola enquanto espaço de formação humana e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que na escola se promova uma educação democrática, sustentada na Educação em Direitos Humanos, garantindo os valores de dignidade e cidadania, construindo uma consciência e estratégias em assegurá-los.

A escola deve abordar as mais diversificadas realidades sociais, refletindo sobre como os direitos humanos são abordados nas mais variadas regiões do mundo, esforçando-se em compreender como direitos humanos são garantidos em sua instituição, considerando quais as conquistas já alcançadas e quais as estratégias para possibilitar a promoção do que ainda não é plenamente garantido.

Compreender a realidade na qual estamos inseridos como pessoas e que mundialmente exerce influência sobre nós é promover a história humana em uma Educação em Direitos Humanos, que visa o compartilhamento de ações sociais e o respeito a cada indivíduo em suas diferenças.

Assim, a Educação em Direitos Humanos necessita começar desde a etapa da Educação Infantil, investindo em ações que dignifiquem a criança e a façam refletir sobre seus direitos como cidadã e, da mesma forma, corroborem no estímulo e efetivação de práticas sociais que promovam condições em aperfeiçoar e modificar o que em seu seio de convivência social se visualiza como negligência a esses direitos, visto que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Contudo, o trabalho com os direitos humanos na escola de Educação Infantil deve considerar a criança como um ser em crescimento e desenvolvimento, assegurando os direitos da infância, considerando seu modo de ser e estar no mundo, através da atividade mais terna que desempenha: a brincadeira, ferramenta pela qual a criança se integra com o mundo e o conhece, construindo sua identidade, capacitando-a a intervir de forma ativa e reflexiva na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Ensinar e aprender na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p., il.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

OLIVEIRA, Julia Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ORIANI, Valéria Pall. Direitos humanos na educação infantil: algumas reflexões. *Revista de iniciação científica da FFC*, v. 8, n. 2, p. 186-195, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/208/185>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Teoria curricular: sob uma ênfase tradicional, um empecilho ao reconhecimento da pobreza

Jésica Hencke¹⁷²

RESUMO

O presente ensaio busca realizar um processo de análise sobre o termo “teoria” em associação à constituição curricular, que promove ou não abertura ao tema da diversidade e pobreza no contexto educacional. Associam-se ao estudo de Silva (2004), em especial, as teorias curriculares tradicionais. Para que haja compreensão contextual, define-se

172 Cursista do Polo de Sapiranga/RS.

de forma provisória o termo “currículo” a partir de autores como Hamilton (1992), Godson (2001), Whitty (1985 apud SACRISTÁN, 2000). Interessa pensar no currículo como um determinante das funções docentes e pedagógicas, questionar se os profissionais do ensino conseguem romper com o sistema homogêneo, excludente e fragmentado do aprender; se há inserção da temática pobreza no âmbito curricular, ao questionar: de que forma os estudantes carentes são percebidos dentro deste currículo hegemônico? Pode-se dizer que o currículo não é um dispositivo neutro, visto que se encontra alicerçado em relações de poder, produz identidades e subjetividades de acordo com os anseios da sociedade que o formula.

Palavras-chave: Currículo. Teoria. Educação. Pobreza.

INTRODUÇÃO

Atravessado pelos estudos de Silva (2004), embasado em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, este ensaio propõe-se a realizar uma leitura acerca da palavra “teoria” e foca-se nas origens do termo “currículo”, conforme utilizado na perspectiva tradicional de ensino, ao mesmo tempo em que provoca pensamentos acerca do tema “pobreza” no âmbito da formação curricular. Dentro desta perspectiva, enfatizam-se o ensino, a aprendizagem, os processos de avaliação e o resultado final, a metodologia de ensino, a didática como instrumento balizador da prática, a estrutura organizacional do sistema educacional, planejamento, eficiência e clareza dos objetivos a serem alcançados.

O currículo, desde sua origem, apresenta-se como um tema complexo e espinhoso. *Grosso modo*, abarca as disciplinas e os conteúdos escolares que compreendem um determinado ano/série ou curso de formação, sendo interpretado como um processo de aquisição de determinados saberes que auxiliam no processo de certificação. Além disso, a organização curricular produz identidades e subjetividades. De igual maneira promove movimentos de segregação e exclusão ao se manter alheia à diversidade.

O termo “teoria” provém da palavra grega *theōreîn*, que significa olhar através, ou seja, ter a potencialidade de ver, compreender, representar, refletir e expor determinada realidade. Acredita-se que uma teoria representa algo. No âmbito do currículo, supõe-se que exista um “lá fora” (SILVA, 2004, p. 11), aguardando por uma sistematização, explicação, enumeração, ou seja, por ser transformado num currículo que prescreve formas de ensinar e aprender dentro da perspectiva tradicional e crítica. No olhar pós-estruturalista, há uma inversão entre a descrição e a produção curricular. “A ‘teoria’ não se limitaria a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (SILVA, 2004, p. 11).

Segundo Silva (2004), as teorias do currículo configuram um processo discursivo de análise e elaboração curricular ao estruturar seu processo em três vertentes: O que ensinar? Por que ensinar? Quem pode ensinar? Embasado nesses questionamentos, o autor realiza uma genealogia sintética das principais teorias curriculares desde o surgimento do termo até os dias atuais, traçando ponderações sobre o currículo tradicional, crítico e a vertente pós-estruturalista. Neste processo

de escrita, como citado anteriormente, o enfoque recai sobre as origens do termo “currículo” e a perspectiva tradicional de ensino e seu processo avassalador de exclusão da diversidade.

CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Para Hamilton (1992), os termos “classe” e “currículo” tornam-se universais ao receber uma conotação ampla de significações e compor a urdidura educacional. Focando-se no âmbito histórico, a Idade Média era dominada pela Igreja Católica, que detinha os processos de ensino. Naquele tempo, aprender focava-se em disciplinar, ensinar e ordenar mediante os preceitos religiosos. Ensinava-se para professar a fé. Com a revolução industrial, há um rompimento com a Igreja.

O termo “classe”, moldado pelas transformações do século XV, emergiu para identificar as subdivisões dos estudantes dentro das escolas, possibilitando, dessa forma, constituir turmas menores com idades e conhecimentos aproximados, facilitando o processo de aprendizagem de assuntos complexos em tempo recorde (HAMILTON, 1992). Todavia, esse processo de divisão em classes provocou um sistema de classificação por meritocracia, pela qual se valorizam os estudantes que apresentam maior facilidade de absorção dos conceitos curriculares. Nesse momento histórico, voltava-se à formação dos intelectuais provenientes de espectros sociais abastados.

O termo “currículo” é recente, sendo que seu surgimento se refere à ideia de eficiência social e ao processo de escolarização. Apresenta-se como um instrumento de certificação. Provém da palavra latina *scurrere*,

cujo sentido é correr, referindo-se a pistas de corrida, a curso, a ultrapassar obstáculos para chegar a um resultado final padronizado, à construção de uma carreira: “[...] o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2001, p. 31).

No âmbito escolar, corresponde a um curso em sua plenitude, ao envolver vários estágios do processo de aprendizagem: “[...] ‘currículum’ parece ter confirmado a ideia (*sic*) – já refletida na adoção de ‘classes’ – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única” (HAMILTON, 1992, p. 43). Ao se tratar como uma peça única, exime-se da responsabilidade de perceber a diversidade e ensina-se a partir de uma proposta hegemônica de educação, impossibilitando que o estudante das esferas mais pobres se identifique com o sistema de aprendizagem.

O currículo emerge permeado por ideias de controle do ensino, como um instrumento para preencher os estudantes de determinados saberes, escolhidos por certa parcela da população de forma a atender determinados interesses sociais e políticos.

Goodson (2001, p. 17) destaca que o termo precisa ser investigado: “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação”. Pode-se dizer que há conflitos entre o conceito, a estrutura curricular educacional escrita e o que de fato se efetiva no desenvolvimento escolar. Além disso, o termo “currículo” abarca uma infinidade de conceitos complementares e dicotômicos, ficando envolto por uma multiplicidade de teorias curriculares. “O currículo escrito não passa de um testemunho

visível, público e sujeito a mudanças, numa lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2001, p. 21).

O currículo obtém reconhecimento como objeto de estudos nos Estados Unidos dos anos vinte, tendo como principal expoente Bobbitt e o livro *The Curriculum* (1919). Nessa ótica, “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos” (SILVA, 2004, p. 12). O presente modelo vale-se da estrutura fabril para pensar o processo de ensino como linha de produção, com maior eficiência e custos baixos.

John Franklin Bobbitt (1919 apud KLIEBARD, 2011) é considerado um dos maiores expoentes no que tange à teoria do currículo ao enfatizar a eficácia, a administração científica e a mensuração de todo o processo de ensino-aprendizagem. Sua proposta está embasada em quatro atitudes, que são: (1) aproveitar o máximo possível da área escolar, evitando espaços ociosos; (2) reduzir o maior número de trabalhadores sem perder a qualidade no processo de ensino; (3) eliminar os gastos supérfluos e focar nos lucros; e, por fim, (4) educar o indivíduo segundo suas potencialidades, sem perder tempo investindo em seres humanos com níveis potenciais inferiores e medíocres. Isso implica a construção de um currículo diferenciado e apto a satisfazer uma demanda variável de indivíduos. Dentro desse olhar, o currículo tornou-se algo mensurável e objetivo, ou seja, algo a ser descoberto através da análise científica das atividades humanas, tendo como objetivo abarcar o conhecimento de habilidades, atitudes, hábitos, estimativas e formas de conhecimento. Sua origem valoriza o sistema hegemônico.

Pode-se destacar que o currículo se compõe por um processo de seleção de conhecimentos e saberes, cujas escolhas são justificadas pelas teorias curriculares. O currículo encontra-se *a priori* de nossos desejos; sobrepõe-se ano após ano determinando o que deve, como deve e porque deve ser ensinado, demarcando tempos e espaços de aprendizagem. Segundo Whitty (1985, p. 8 apud SACRISTÁN, 2000, p. 19): “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade”. Assim, legitima-se a reprodução de modelos de ensino que visam à construção de uma identidade escolarizada, cujo estudante tem como dever adequar-se aos conteúdos que são abordados em cada ano/série de maneira a reproduzir e afirmar um modelo de ensino, sem ter espaço para ver sua vida extraescolar pensada e valorizada no espaço educacional.

Ao se pensar o currículo como um determinante das funções docentes e pedagógicas, será que os profissionais do ensino conseguem articular questionamentos potentes a ponto de romper com o sistema homogêneo, excludente e fragmentado do aprender? Estão habilitados a incluir estudos sistemáticos sobre a pobreza, no sentido de transformação e compreensão da realidade social? De que forma os estudantes carentes são percebidos dentro deste currículo hegemônico? Os docentes possuem uma parcela de responsabilidade pela manutenção curricular, ou eximem-se de sua ação ao determinar que o currículo é uma imposição das normas governamentais?

O currículo pode ser compreendido como um modo de organizar uma série de práticas educativas que viabilizam a formação de um modelo de cidadão socialmente ativo. Para que isso ocorra, exigem-se comprometimento docente e desafios à educação, destoando do padrão socialmente seguido a ponto de promover saberes distintos e multifocais. Para Heubner: “O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (apud SACRISTÁN, 2000, p. 15).

De maneira geral, o currículo apresenta-se como um mecanismo para demarcar os territórios de aprendizagem que podem ser percorridos em determinado espaço-tempo escolar e visa, sumariamente, a apropriar-se da cultura cotidiana, a impor os valores sociais das classes consideradas dominantes e a exercer certa distribuição social do conhecimento. Assim colocado, esse sistema de estruturação curricular delimita o que é válido a ser transmitido e como se dará o processo avaliativo desses saberes, criando barreiras abissais entre as classes dominantes e as classes pobres.

Dentro da estrutura curricular escolarizada disseminada nos séculos XIX e XX, a ênfase recai sobre o processo de planejamento ao elencar como meios fundamentais de abordagem curricular os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação da aprendizagem, pois o elemento principal é a organização técnico-burocrática das aulas. Nas palavras de Johnson (1967 apud SACRISTÁN, 2000, p. 5), “o currículo é um conjunto de objetivos estruturados que se quer alcançar. Supõe propor a dinâmica meios-fins como esquema racionalizador da prática”.

Imerso nesse processo de burocratização curricular, Kliebard (2011) destaca que o currículo escrito se constitui como um roteiro que embasa o processo de aprendizagem, numa tentativa de demarcar as formas de aprender ao tecer métodos a serem seguidos, processos didáticos na abordagem dos conteúdos, objetivos e critérios avaliativos. Mostra-se como um sistema de fragmentação do ensino, compondo-se por uma tradição inventada, ao envolver ritos, movimentos de aceitação, normas, comportamentos, que visam a dar visibilidade e continuidade a um passado histórico e socialmente aceitável que leva o estudante à aquisição de sua autonomia. Pode-se considerar a autonomia aqui descrita uma possibilidade aos estudantes que acessam o currículo e este lhe faz sentido. Todavia crianças e jovens provenientes de um espaço social formado pela pobreza não conseguem adquirir os saberes que são tratados, visto que estes se mostram além de seus conhecimentos prévios.

Na perspectiva tradicional de currículo, a escola equipara-se à fábrica e a seu processo de produção, ou seja, formação em série através de um controle que visa à qualidade dentro de determinados padrões que satisfaçam as exigências da vida.

Kliebard (2011) enfatiza que a administração científica e a burocratização do currículo tiveram grande impacto no processo de constituição educacional através da lógica da eficiência. “Na concepção da administração científica de Taylor, a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção” (KLIEBARD, 2011, p. 7). Vistas dessa forma, pode-se dizer que as teorias tradicionais

visam ao controle, ao poder e à certificação dos estudantes, ao reproduzir um sistema cultural que valoriza uma relação capitalista de produção.

TEORIAS TRADICIONAIS: NEUTRAS, CIENTÍFICAS, DESINTERESSADAS

O currículo passa a ser um campo institucionalizado de estudos, a partir do momento em que se prevê um processo de escolarização de massas, com a pretensão de investigar, determinar e demarcar as finalidades e os contornos da educação (SILVA, 2004). Nesse ínterim, determinar os objetivos, as principais fontes do conhecimento, os assuntos que devem estar no centro do processo de ensino é fonte fecunda para a transformação educacional.

Os especialistas questionam o que deve ser considerado mais importante no processo de elaboração curricular: “[...] os saberes ‘objetivos’ do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências ‘subjetivas’ das crianças e dos jovens?” (SILVA, 2004, p. 22). Bobbitt (SILVA, 2004) apresenta uma visão conservadora ao relacionar o processo de escolarização à constituição de uma fábrica, tendo como palavra-chave a eficiência. Pode-se destacar que as orientações de Bobbitt apresentaram influência considerável no século XX nos Estados Unidos e foram disseminadas em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento no que tange à formação de uma teoria curricular.

Dewey, por sua vez, buscou valorizar a experiência da criança em seu processo de aprendizagem: “[...] a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2004, p. 23).

A escola, na visão de Bobbitt e posteriormente de Tyler (1949), era equiparada a uma empresa e deveria estar apta a mensurar gastos e lucros, ao valer-se de processos de aprendizagem quantificáveis mediante a avaliação dos métodos de ensino, dos conceitos apreendidos pelos estudantes, do tempo gasto para a aquisição de determinados saberes, atribuindo à educação um *status* de cientificidade. “O currículo é simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2004, p. 24), cujo desenvolvimento envolve o processo de burocratização da escolarização, focando-se no ensino, na instrução e na avaliação.

A teoria tradicional tem a pretensão de proporcionar uma educação geral e acadêmica, tendo no currículo um sistema burocrático de organização dos tempos e espaços de ensino. Tyler (1949 apud SILVA, 2004) propõe uma ampliação ao olhar de Bobbitt em relação ao currículo, ao destacar que este instrumento deve responder a quatro questões fundamentais: que objetivos educacionais a escola deve procurar responder? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que se alcance os objetivos elencados? Como organizar estas experiências de forma efetiva? Como ter certeza de que os objetivos foram alcançados?

No modelo de Tyler (1949), a formulação dos objetivos é de suma importância, sendo imprescindível que haja clareza do que se pretende alcançar. Para sua elaboração, realiza-se um processo de pesquisa em

diferentes fontes ao incluir um estudo sobre as aprendizagens e a compreensão da vida contemporânea extraescolar. Nessa teoria, há uma ideia de linearidade técnica, na qual o estudante mostra-se como matéria bruta a ser lapidada pelo processo de ensino-aprendizagem, tendo como mecanismo balizador o controle avaliativo e a escola como modelo de organização. A ênfase recai sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização institucional, o planejamento, a eficiência e os objetivos a serem alcançados.

Todavia, um currículo tradicional mostra-se como um sistema opressor e inibidor do processo de invenção e criação, impossibilitando que haja transformações na aprendizagem. Diante desses empecilhos, a década de 60 foi marcada por movimentos sociais que abalaram a estrutura educacional. Refere-se a um período de independência das antigas colônias europeias, protestos de estudantes, movimento dos direitos civis, contracultura, feminismo e questões acerca da liberação sexual, exigindo, dessa forma, uma transformação na estrutura educacional. Infelizmente, nesse período a questão da pobreza ainda era fonte de segregação, pois a escola era exclusiva à burguesia. Enquanto as teorias curriculares tradicionais se mostram de forma neutra, científica e desinteressada, como se o estudante fosse apenas um instrumento na maquinaria industrial que visa à eficiência, surgem movimentos de contestação social envoltos por aparelhos ideológicos e repressivos de Estado, que dão vazão ao surgimento das teorias críticas.

Diante desse emaranhado conceitual, vale destacar alguns pressupostos que embasam as teorias curriculares tradicionais de ensino, que se perpetuam com poucas alterações até os dias atuais. A escola é vista

como um espaço onde se constroem e se reproduzem saberes. Assim, o conhecimento escolar atende às necessidades do público a que se destina? Trabalha-se de forma contextual possibilitando a aprendizagem? Ou a escola mantém-se alheia às necessidades das múltiplas camadas sociais?

Não existe apenas uma resposta a cada questionamento. As escolas mostram-se como um espaço de transformação social e cultural. Entretanto, o currículo escolar alicerçado em saberes práticos correspondentes à demanda profissional pode vir a reproduzir, ininterruptamente, saberes que enfatizam os interesses de uma elite industrializada. Dentro das teorias críticas, destaca-se a ideologia que se reproduz através da elaboração de livros didáticos, programas e projetos educacionais, configurando um sistema de ensino excludente e seletivo.

Um currículo escolar, em sua gênese, poderia mostrar-se aberto a outras possibilidades de ensino, criador e dinâmico, evitando processos de reprodução. Esse movimento implica em “se reconhecer”, compreender que pertence a uma determinada cultura e está se encontra presente na sala de aula, ao incluir as artes, a cultura corporal, conhecimentos e saberes práticos. Nessa ótica, os conteúdos devem ter relevância social, atentando para o desenvolvimento psicossocial e afetivo dos estudantes; valer-se da vida cotidiana e do conhecimento científico de forma articulada; promover a capacidade interpretativa de argumentação crítica e questionamentos; desenvolver habilidade de forma global (cognitivas, corporais, argumentativas e democráticas). Todavia, essa não é a premissa de um currículo alicerçado na ótica tradicional de ensino.

As teorias críticas de ensino, provenientes de um movimento concebido como “nova sociologia da educação” e “movimento de reconceptualização”, apresentam uma crítica veemente ao modelo tradicional, postulando uma inversão em seus princípios, que validavam um modelo educacional reprodutor e pacífico, acrítico, de aceitação, ajuste, adaptação, imposição e opressão. “Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo” (SILVA, 2004, p. 30), restringindo-se à atividade técnica.

“As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação cultural” (SILVA, 2004, p. 30). Importa, em certa medida, desenvolver conceitos e compreender as influências do currículo no processo de formação do estudante: “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2004, p. 32). Nessa perspectiva, a noção de conteúdo como forma de saber sistematizado é estática, já que não pressupõe possibilidades de mudança, transformações e articulações socioculturais. É indispensável compreender os processos políticos implicados na seleção dos conteúdos, tendo clareza de que há, sim, uma visão capitalista para manter ou modificar a sociedade segundo seus interesses: a escola mostra-se como um local de produção e reprodução das relações capitalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imerso nas teorias tradicionais, o currículo é um instrumento de formação e manipulação de uma demanda populacional que frequenta a escola, em prol de um processo formativo alicerçado no *status quo* de cada sociedade. Ao ampliar o olhar, pode-se dizer que o currículo não é um dispositivo neutro, visto que se encontra alicerçado em relações de poder, produz identidades e subjetividades de acordo com os anseios da sociedade que o formula. O currículo possui uma história e é geograficamente localizável, correspondendo às manobras dominantes do contexto no qual é desenvolvido.

O modelo tradicional de ensino focado na linha de produção, formação de mão de obra técnica e pouco qualificada perdurou até os dias atuais, sendo abalado inicialmente pelos questionamentos da teoria crítica e pós-crítica. Neste ensaio, propôs-se pensar acerca do modelo tradicional que visa ao controle e à eficiência social. Pode-se dizer que a formulação curricular se voltava à valorização dos interesses científicos que promovessem a reprodução do capitalismo, visto que a escola se mostrava opressiva, castradora, violenta e irrelevante tanto à demanda populacional abastada quanto à de baixa renda.

Segundo Silva (2004), o modelo tradicional de escola pensa na eficiência, sem questionar a sociedade capitalista liberal. A formação dos estudantes impedia o questionamento e a rebeldia; buscava-se a aceitação. Por outro lado, as teorias críticas promovem um processo de questionamento e revisão da estrutura social, da cultura, do poder curricular, da ideologia e do controle social, de modo que o currículo não pode mais ser analisado alheio a seu contexto sociocultural e histórico.

REFERÊNCIAS

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos *classe* e *curriculum*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & educação*, v. 6, p. 33-47, 1992.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo? *Revista de educação da AEC*, ano 16, n. 63, p. 20-24, jan./mar. 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Um olhar sobre a pobreza e a desigualdade social

Andréia Sarturi¹⁷³

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas das reflexões realizadas ao longo do curso *Educação, Pobreza e Desigualdade Social* realizado na modalidade EAD pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com polo educacional na cidade de Sapiranga/RS. Durante o curso mencionado, foram realizadas diversas atividades de observação e reflexão acerca da pobreza, as quais possibilitaram ampliar

173 Cursista do Polo de Sapiranga.

a visão sobre o assunto, bem como analisar que diversos “padrões” são estabelecidos em relação a indivíduos menos favorecidos. Notou-se ainda que os direitos constitucionais, na realidade, não garantem, muitas vezes, aquilo que expressam, visto que a moradia, o lazer e até mesmo a previdência social não fazem parte da vida de algumas pessoas (catadores, ambulantes...). Essa difícil realidade pode ser modificada por meio de políticas públicas voltadas para a sociedade menos favorecida e, principalmente, por meio da educação, a qual deve formar cidadãos críticos que serão seres ativos na cobrança dessas políticas.

Palavras-chave: Pobreza. Realidade. Paradigmas. Educação.

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso *Educação, Pobreza e Desigualdade Social* realizado na modalidade EAD pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com polo educacional na cidade de Sapiranga/RS, foi possível ampliar a visão para além da realidade vivenciada por muito dos cursistas; ou seja, foi possível observar e analisar que a pobreza está presente em nosso entorno; porém, muitas vezes, na correria do dia a dia ela passa despercebida pela maioria da população.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta algumas das reflexões que foram realizadas durante o curso por meio de leituras e debates, bem como revela que a pobreza não é somente uma questão social, mas também política e de Estado. Por outro lado, manifesta que o pobre não é pobre por sua própria escolha, conforme ainda pensam algumas pessoas, mas, sim, pelas circunstâncias que o envolvem, as quais, muitas

vezes, fazem com que estudos e qualificações fiquem em “último plano”. Afinal, é preciso priorizar o mais necessário primeiro: comer. Portanto, é necessário também desmistificar a ideia de que pobre é um ser “sem moral, preguiçoso, que não cria expectativas de uma vida melhor e nem luta para que isso ocorra”, porque suas prioridades apenas são outras.

POBREZA E CONSTITUIÇÃO

Durante o curso *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, verificou-se que a pobreza está presente em nosso cotidiano, apesar de, algumas vezes, passar despercebida, porque cada qual está envolvido em seus próprios afazeres e compromissos.

No entanto, o curso promoveu uma ampliação a respeito do “olhar para o outro”, ver além da nossa própria realidade. Desse modo, foi possível enxergar que, mesmo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirmando, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, a desigualdade social, ainda nos dias de hoje, está muito presente em diversos locais de nossa região (e do mundo todo), pois nem todos têm esses direitos constitucionais realmente assegurados.

Isso foi se revelando por meio de diversas leituras realizadas durante o curso *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, bem como por meio de observações feitas nos entornos das escolas localizadas nas cidades de Parobé e Sapiranga, cidades do Vale do Paranhana/RS, onde

se nota que a pobreza anda junto com a desigualdade social; ou seja, os indivíduos pobres são justamente aqueles que se encontram à margem da sociedade.

Em seu artigo 6º, a Constituição Federal do Brasil nos garante que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Apesar disso, muitas pessoas ainda se encontram “à margem dessa realidade constitucional”, pois elas não têm casa, seu trabalho não lhes garante nem mesmo sustento, sequer previdência social, muito menos lazer. A infância de seus filhos é, na maioria das vezes, roubada pelo trabalho, porque, nas horas vagas, ao invés de brincarem, as crianças precisam ajudar a catar latinha, papelão e torcer para que, ao final do dia, tenham o que comer.

Sendo assim, a pobreza é uma questão social e política, conforme se relata:

Os(as) pobres são os(as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem-saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avançamos em reconhecer a pobreza como uma questão social, passaremos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade. (ARROYO, 2013c, p. 16).

Dessa forma, para que se possam exigir políticas de Estado que modifiquem essa difícil realidade vivenciada por muitos cidadãos brasileiros, é necessário que os educadores (nós, professores e demais indivíduos que convivem com pessoas menos favorecidas) formem (ou tentem formar, pois a evasão dos pobres da escola é grande, visto que suas prioridades são outras) “seres pensantes, críticos” diante de uma realidade tão desigual, em que alguns têm muito, enquanto a outros não são dadas sequer condições básicas de sobrevivência.

PARADIGMAS IMPREGNADOS NA SOCIEDADE

Para que se possa pensar sobre essa difícil realidade, primeiramente, é preciso desmistificar, quebrar alguns conceitos e paradigmas que, mesmo nos dias atuais, permanecem impregnados em boa parte da população, como se revelou no decorrer das leituras realizadas ao longo do curso, de que o pobre é um ser “sem moral, preguiçoso, que não cria expectativas de uma vida melhor e nem luta para que isso ocorra”. O pobre é guerreiro, sim. Porém, muitas vezes, sua luta é por aquilo que é básico para a sobrevivência de qualquer ser humano: comida. Por isso, as qualificações, os estudos, acabam ficando em “segundo plano”. É o que se relata no seguinte trecho:

A postura mais comum é ver a pobreza como carência e, conseqüentemente, os(as) pobres como carentes. Porém, de que forma esse desprovimento é, muitas vezes, entendido? Percebemos que, na pedagogia, frequentemente ele tem sido compreendido como escassez de espírito, de valores e, inclu-

sive, incapacidade para o estudo e a aprendizagem. Contudo, sabemos que, ao invés disso, deve-se atentar para as privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa a esses sujeitos. (ARROYO, 2013c, p. 8).

Nesse sentido, necessita-se trabalhar nas escolas (e em outros espaços de atendimento popular) todos os tipos de privações a que os pobres estão submetidos e mostrar que a desigualdade social, muitas vezes, leva à pobreza, pois, se não lhes é dada ao menos uma chance para que possam tentar outra realidade, como superarão o meio em que estão inseridos? Se não lhes são dadas sequer as condições básicas de sobrevivência, como superarão outros obstáculos?

Além disso, é preciso terminar com a visão de marginalização que se faz presente em nossa sociedade em relação aos pobres, visão essa que, na maioria das vezes, é enfatizada pela mídia, segundo se relata:

A imagem dos(as) pobres como ausentes de valores também é reforçada pela mídia, ao mostrar a pobreza associada à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos. Mesmo as políticas públicas e os programas socioeducativos podem, muitas vezes, carregar uma intenção corretiva e moralizadora, que apela para a educação moral em valores nas escolas. A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus(suas) mestres(as) a solução de um pro-

blema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar. (ARROYO, 2013c, p. 10).

Como se nota, a escola não vai jamais dar conta de solucionar o problema da pobreza e da desigualdade social, mas é necessário que esse tema seja trabalhado para que se possa, ao menos, ampliar a visão dos educandos a respeito disso. Observações realizadas no entorno das comunidades podem, nesse sentido, ajudar a entender alguns fenômenos socioculturais presentes dentro das próprias escolas, bem como levar a uma reflexão acerca do tema e de nosso papel enquanto educadores.

Contudo, após todas as leituras, reflexões, encontros e debates com colegas de curso, nota-se, ainda, que as observações feitas acerca da pobreza vão muito além daquilo que se pode “ver”, pois apenas se vê o superficial, mas há muitas outras coisas que não se pode enxergar: a fome, o medo, a angústia...

POBREZA E EDUCAÇÃO

Aqui, percebemos a importância da educação, como meio de transformações e possibilidades.

Sobre a educação:

Percebemos, por meio dessa linha do tempo, a que serviu o processo de educação ao longo da história. Da doutrinação religiosa à formação restrita para o trabalho no despontar

da Revolução Industrial, a educação mostrou ser sinônimo de produção de desigualdade, de exclusão política, social e cultural. (ARROYO, 2013c, p. 19).

Então, espera-se que, ao menos, a escola de hoje não seja uma “doutrinadora, reprodutora de desigualdades e exclusões”. Para isso, é preciso haver, cada vez mais, cursos como este em nossa formação, porque as indagações sobre o tema só aumentam: “Como agir diante de realidades tão díspares? Como ajudar? Sendo assim:

Para compreender com profundidade o fenômeno da pobreza e da desigualdade social, é preciso dar importância, nos cursos de formação inicial e continuada, à discussão sobre os processos históricos de transformação dos sujeitos “diferentes” – vistos do ponto de vista dos dominadores – em sujeitos inferiores, pobres, desprovidos de terra, teto, poder, renda, trabalho e escola. (ARROYO, 2013c, p. 18).

Desse modo, não se pode deixar de formar e qualificar os profissionais da educação e demais pessoas vinculadas a diferentes realidades socioculturais para que possam atuar de forma mais correta e auxiliadora.

Pensa-se que não há um fazer certo ou errado. No entanto, é preciso repensar nossas realidades escolares, notando, dessa forma, o contexto social em que cada sujeito está inserido, sua história, para torná-los críticos diante dessa realidade.

Portanto, a escola tem um papel fundamental nesse sentido, pois é nela que se pode instruir, orientar e discutir “direitos”. A partir dessas discussões, é possível fazer com que se crie uma consciência crítica em relação a tudo isso, a fim de garantir o respeito a esses direitos. Dessa

forma, haverá um caminho para cobrar das autoridades responsáveis seu real cumprimento, mas isso nem sempre é tão simples, conforme se revela no seguinte trecho:

Pensar na relação possível entre escola e direitos humanos nem sempre é tarefa fácil, ainda mais para aqueles(as) que não estão familiarizados(as) com a temática. Quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente. Além disso, ela deve se preocupar em se integrar com outras instituições para contribuir para a efetiva garantia dos direitos desses sujeitos. (MENDONÇA, 2013b, p. 8).

Entende-se, assim, que é necessário promover o sujeito de forma igualitária, sem que uns sejam mais privilegiados do que outros. Do mesmo modo, conteúdos e disciplinas devem ser repensados para que se valorizem todos os tipos de saberes, inclusive as vivências e experiências extracurriculares dos educandos.

Assim, talvez seja possível superar violações ligadas aos direitos humanos, pois essas pessoas passarão a questionar os seus próprios meios, aquilo que as cerca. Elas irão querer que seus direitos sejam de fato cumpridos. Nesse momento, estarão se tornando seres críticos, os quais, provavelmente, argumentarão direitos e os reclamarão perante o poder público responsável. Elas não mais serão simples espectadoras de suas vidas e de seus futuros, mas agirão por eles, posicionando-se como sujeitos ativos.

Portanto, “a pobreza e as desigualdades sociais”, que não são direitos de ninguém, devem fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados nos mais diversos meios educacionais, porque só pelo caminho do conhecimento, do debate, da argumentação e do enfrentamento às negligências é que se poderá chegar a uma diminuição de injustiças, opressões e exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das diversas leituras, reflexões, debates e observações realizadas no decorrer do curso *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, algumas das quais se encontram expostas neste trabalho, foi possível verificar que – mesmo sendo assegurados diversos direitos em nossa Constituição Federal – a pobreza se faz presente nas mais variadas localidades.

Porém, na maioria das vezes, ela passa despercebida não só pela população local como também por autoridades competentes. Essas deveriam criar políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades. No entanto, dificilmente o fazem.

As escolas, por sua vez, ficam com um “fardo pesado” em relação a esse assunto, porque, muitas vezes, espera-se delas uma solução para esse problema, o qual vai muito além do que se pode enxergar (não se pode ver a fome, o frio, o medo, a angústia e, até mesmo, a discriminação vivenciada pelos pobres).

Nesse sentido, é preciso que ocorram, com mais frequência, cursos que aprofundem o tema em questão, a fim de que se possa trabalhar com o enfrentamento às exclusões e injustiças.

Para isso, também se faz necessário trazer a temática “pobreza e desigualdade social” para dentro das salas de aula, com intuito de promover discussões, observações e, talvez, promover a superação da pobreza. Se isso será possível, não se sabe. Mas, com certeza, o olhar para a pobreza e a desigualdade, por quem vivenciou o curso, já está garantido.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pobreza, uma questão moral? In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 2. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo2.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A produção social da pobreza. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. cap. 3. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo3.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013c. 37 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza e reprodução dos diversos em desiguais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013d. cap. 4. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pobreza, desigualdades e educação*. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013e. cap. 1. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo1.html>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BANDEIRA, Manuel. *O bicho*. Disponível em: <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/m/bicho.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução histórica dos direitos humanos. In: MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013a. cap. 1. Versão *on-line*. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Pobreza, direitos humanos, justiça e educação*. Módulo II do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2013b. 70 p. Versão para impressão. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/capitulo-0-1.html>. Acesso em: 7 mar. 2019.

ANEXO

POBREZA: UMA REALIDADE



CARRINHO DE CATADOR EM PAROBÉ/RS.

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira