

ANA PAULA FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DA ESCOLA COMO ANTÍDOTO  
AO ESTIGMA “SITUAÇÃO DE RISCO” ATRIBUÍDO A  
CRIANÇAS E JOVENS: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA.**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
1º sem. 2005

ANA PAULA FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DA ESCOLA COMO ANTÍDOTO  
AO ESTIGMA “SITUAÇÃO DE RISCO” ATRIBUÍDO A  
CRIANÇAS E JOVENS: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA.**

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Doutor Marcos Cezar de Freitas.

---

---

---

## ***Resumo***

O estudo tem por objeto algumas imagens e opiniões que geram uma forma peculiar de pensar a escola, o processo educacional e seus alunos. Como foco central de observação, selecionamos o termo “situação de risco”, amplamente utilizado para “diferenciar” a situação na qual se encontram alguns alunos. A hipótese que orientou a investigação feita é a de que tais argumentos, quando circulam na escola ou fora dela, compõem um repertório de opiniões que tem reforçado a imagem da escola como “antídoto social” aos riscos considerados “inerentes” à pobreza. Todavia, essa escola continua sendo um marco que diferencia e atribui um determinado *status* a essas crianças que carregam a marca da “situação de risco”. Tem-se como base teórica Martins (2002,1997) Lahire (2004), Paugam (2003) e Rosemberg (1994,1993). Quanto à questão da estigmatização, utilizamos Elias (2000) e Goffman (1988,2004) e a construção ideológica da escola como “antídoto” será analisada sob a perspectiva proposta por Thompson (2002). Para o trabalho empírico de observação da escola, utilizamos Velho (1989) e Bourdieu (2003). Observou-se uma escola municipal de ensino fundamental e especificamente sete alunos cujas famílias são “catadoras de lixo” e, portanto, constituem uma parte do que socialmente tem sido designado como alunos em “situação de risco”. O projeto confrontou sujeitos históricos em seus próprios ambientes com tais repertórios de imagens, dentro dos quais, segundo várias opiniões, os mesmos deveriam se reconhecer. Supõe-se, de forma inconsistente e, por vezes, preconceituosa, que o aluno deva “tomar consciência” do risco em que se encontra. Depois disso, a ação indicada é a de receber os antídotos contra seus “próprios impulsos”: a escolarização, o trabalho comunitário e a participação, diagnósticos difundidos ideologicamente como instâncias de salvação da pobreza.

**Palavras chave:** infância, escola, situação de risco, pobreza.

## **Abstract**

### ***IDEOLOGICAL CONSTRUCTION OF SCHOOL AS AN ANTIDOTE TO STIGMA “SITUATION OF RISK” ATTRIBUTED TO CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: ELEMENTS FOR A CRITICISM.***

The study analyzes some images and opinions that generate a peculiar way of thinking about school, the educational process and its students. As a central point of observation, we have selected the term “situation of risk”, widely used to distinguish the situation where some students are in. The hypothesis of this investigation is that such arguments, when they happen inside or outside school, form a set of opinions that have reinforced the image of school as the “social antidote” to the risks inherent in the poverty. However, this school keeps on being a mark, which differentiates and gives a specific status to these children that carry the stigma of “situation of risk”. As theoretical base we have Martins (2002, 1997), Lahire (2004), Paugam (2003) and Rosemberg (1994, 1993). Referring to the question of stigma, we use Elias (2000) and Goffman (2004, 1988). The ideological construction of school as an antidote was analyzed under the perspective elaborated by Thompson (2002). For the empirical task of observation of school, we use Velho (1989) and Bourdieu (2003). In an elementary public school, seven students – whose families collect trash on the streets – were observed. They represent a part of what has been socially designated as students in a “situation of risk”. This project confronts these kids, in the environment where they live, with the set of ideas and opinions about their situation, analyzing how much of these ideas they accept. It is supposed, in a superficial and, sometimes, prejudice way, that the student must realize the situation he is living in. Then, the indicated action is to receive the antidotes to their own impulses: the schooling, communal jobs and participation, diagnoses ideologically propagated as examples to salvation from poverty.

**Keywords:** childhood, school, situation of risk, poverty.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer ao CNPq, que financiou essa pesquisa.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, que desde o primeiro contato me acolheu, possibilitando-me um olhar crítico consistente em relação aos processos que permeiam o sistema educacional.

A toda equipe da EMEF Clóvis Graciano, que esteve com suas portas sempre abertas e me recebeu de uma maneira bastante especial, viabilizando a coleta de dados, as entrevistas e o acompanhamento de reuniões pedagógicas e do cotidiano escolar.

À equipe do Posto de Saúde da Vila Nova Cachoeirinha, que contribuiu de forma determinante para que eu pudesse conhecer a realidade dessas famílias catadoras de lixo.

À família Cruz que, sempre extremamente solícita, se dispôs a abrir as portas de sua casa e de suas vidas, colaborando de maneira decisiva na elaboração dessa pesquisa.

De maneira bastante especial às amigas Juliana e Andréa, que colaboraram das mais diversas maneiras, auxiliando-me na aproximação e contato com as crianças e adolescentes objetos dessa pesquisa.

À minha família que, por estar sempre presente, deixou inúmeras vezes suas obrigações e afazeres em segundo plano para atender às minhas solicitações, que foram inúmeras!

E, finalmente, ao Professor Marcos Cezar a quem devo não apenas essa pesquisa, mas também e principalmente, os meus primeiros passos “acadêmicos”. Se essa pesquisa tem algum mérito, sem dúvida, é a ele que deve ser conferido.

## Siglas e termos utilizados

APM	Associação de Pais e Mestres
BM	Banco Mundial
CARE	Cooperative for Assistance and Relief Everywhere
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
COHAB	Conjunto Habitacional – são casas ou apartamentos populares construídos pelo governo do Estado de São Paulo para atender a população carente.
DOT	Divisão de Orientação Técnica (órgão abaixo da SME)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FMI	Fundo Monetário de Investimentos
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
JEI	Jornada Especial Ampliada – corresponde a uma jornada de trabalho dos professores de 40 horas/aula, sendo que 25 horas/aula são de efetivo exercício docente e as 15 horas restantes são organizadas para a elaboração de projetos educacionais e para a preparação da atividade docente.
MPC	Documento “Um mundo para as Crianças”
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSL	Professor Orientador da Sala de Leitura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
Pet (garrafas)	Garrafas plásticas de refrigerante que não são retornáveis, mas

	possuem valor comercial
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proerd	Programa de Resistência às Drogas e à Violência
Profª	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PS/ S/ NS	Conceitos utilizados para a avaliação dos alunos da rede municipal de ensino que significam respectivamente: Plenamente Satisfatório; Satisfatório e Não Satisfatório.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância

## Índice Geral

Como nasceu a pesquisa	01
Introdução	03
Capítulo I - Crianças e jovens em situação de risco? Seu cotidiano, sua escola, seu distrito.	10
1.1 A opção pelo distrito da Cachoeirinha e pela EMEF Clóvis Graciano	27
1.2 O distrito da Cachoeirinha	36
1.3 A escola a ser pesquisada	43
Capítulo II - Situação de risco, comunidade e cidadania: as formas simbólicas necessárias para se construir uma escola "antídoto".	65
2.1 Análise dos termos que assumem novos significados: a passagem à condição de ideologia.	97
Capítulo III - Uma análise crítica sobre a construção ideológica da escola como antídoto ao estigma "situação de risco".	121
Considerações finais	140
Referencial bibliográfico	143
Anexo I – Entrevista com a diretora da escola pesquisada	150
Anexo II – Entrevista com a responsável pelos Projetos Especiais	156
Anexo III – Entrevista com o coordenador técnico-pedagógico	160
Anexo IV – Entrevista com Angelina Conceição da Cruz – catadora de lixo	172
Anexo V – Entrevista com as crianças que são catadoras de lixo.	174

## *Como nasceu a pesquisa*

Em 2003, assumi pela primeira vez uma sala de aula desde o início do ano letivo. Aquela sala, sem dúvida, tinha uma turma desafiadora. Sim, desafiadora porque em minhas mãos estava a responsabilidade de aprová-los ou de retê-los ao final daquele ano; também, porque tinha poucos meses de docência e lecionava em uma escola com poucos recursos e muitas necessidades e expectativas.

As cinco salas de aula da escola funcionavam em “containers” – era uma das muitas escolas de “latinha” que se espalhavam pela cidade de São Paulo –, solução que foi implementada, em caráter provisório, em 1999, com a promessa de que as escolas de alvenaria seriam construídas até 2001. Somente em 2004 foi iniciada a obra, que foi inexplicavelmente paralisada.

Os alunos, muito carentes, pareciam não se incomodar com condições tão adversas, como o barulho nos dias de chuva, o calor quase insuportável nos períodos mais quentes do ano e o frio que parecia congelar os ossos, nos meses de inverno.

Situada ao pé da Serra da Cantareira, próxima à estrada de Santa Inês, essa escola atendia alunos com características bastante diversas. Era nítida a diferença nas condições econômicas entre os alunos que moravam na Cohab e aqueles que estavam nas favelas.

Minha sala de aula era composta por 34 alunos, todos sem o mínimo conhecimento da língua portuguesa escrita. Um deles estava cumprindo regime de liberdade assistida, dois outros apresentavam deficiência física e outros tantos que pareciam carregar todos os tipos de dificuldades e adversidades, fossem elas físicas, emocionais, psíquicas, enfim, a sala era conhecida como a “sala dos loucos”.

Entre muitos, havia um aluno que me chamava a atenção. Geralmente estava com seu uniforme sujo, jamais olhava para um adulto ou lhe dirigia a palavra e não conseguia escrever seu próprio nome. Procurando conhecer seu histórico, saber como fora seu “rendimento escolar” nos anos anteriores ou qualquer dado que me pudesse ajudar a trabalhar com ele, ouvi um comentário que muito me surpreendeu: “- Não se preocupe com ele! Ele não aprende! É catador de papel ... mexe com lixo!”

Aquilo me chocou! Por que ele não poderia aprender como os outros? Havia algum impedimento físico que o impossibilitasse de aprender? Era alguma transgressão viver do lixo?

Aquele comentário serviu-me como um desafio. Comecei a lutar, buscando encontrar uma forma de me aproximar daquele aluno. Geralmente depois da aula, ficava conversando com ele – ainda que fosse um monólogo – e por meses jamais ouvi uma resposta. Foi numa dessas conversas que a idéia dessa pesquisa nasceu. Em um dia qualquer, perguntei-lhe se não se interessava em saber o que estava escrito nos cartazes que via nas ruas, se não gostaria de não precisar da ajuda dos outros para saber para onde ir ou vir ou qual era esse ou aquele ônibus e, surpreendentemente, pela primeira vez, ele me dirigiu a palavra, respondendo enfaticamente: “não!”

Aquela resposta me deixou atordoada. O que então fazia ele naquela sala de aula, se a escola não acreditava no seu potencial para aprender e se ele próprio não tinha interesse em aprender?

Ainda hoje não sei bem qual foi o verdadeiro significado daquele “não”, mas cada vez mais estou convencida de que, na verdade, ele não admitia ser tratado como alguém que não iria aprender mesmo; pois, ao contrário, quanto mais os seus colegas e eu nos empenhávamos em demonstrar que estava aprendendo, mais ele se esforçava.

Infelizmente, foi retido ao final daquele ano, pois, embora já conseguisse se expressar e realizar o registro de cálculos simples – já que era ótimo aluno em cálculos mentais -, a direção da escola considerou que não conseguiria acompanhar o ritmo de um ciclo II. Em 2004, eu já não estava mais naquela escola e acabei perdendo o contato com as professoras, não tendo, portanto, a oportunidade de saber do rendimento de meus outros alunos. Entretanto, aquele ano revelou-me inúmeras inquietações e contribuiu para uma aprendizagem inigualável.

## *Introdução*

A infância pobre, bem como a pobreza de uma maneira geral, tem sido objeto de muitas políticas públicas que visam “corrigir” esse “desvio social”, que parece tocar parte expressiva da população, especialmente aquela das periferias dos grandes centros urbanos. Como os veículos de comunicação em geral não estão preocupados com a precisão conceitual necessária para compreender os jogos de distanciamento entre classes sociais, uma forma corrente de demarcação social passa a ser a utilização de palavras escolhidas para diferenciar aqueles que fazem parte de um grupo desprovido de bens materiais, sociais ou culturais em relação àqueles que os possuem.

A expressão “situação de risco” está fora da escola organizando estatísticas com o objetivo de indicar o encontro entre “pobreza e desvio” e também está nas escolas identificando aqueles alunos que possuem algum tipo de déficit e que – pelo menos teoricamente – os identifica como exemplares de uma situação de inferioridade em relação aos demais. A esses alunos a escola parece delinear-se enquanto uma instituição social “antídoto” às questões referentes a sua defasagem, especialmente se o “risco” no qual estão mergulhados esses alunos referir-se às condições consideradas “inerentes” à pobreza, especialmente a “tendência” à criminalidade.

Thompson (2002) aborda exatamente essa relação que a mídia estabelece com a construção da ideologia. No que tange a atribuição de sentido às palavras, considera que, em si, elas não possuem o mesmo significado que assumem quando passam a constituir as formas discursivas intrínsecas aos jogos de poder. A essa (re)significação de palavras Thompson denomina de formas simbólicas.

Concentrando o estudo da ideologia no terreno das formas simbólicas contextualizadas, para as maneiras como as formas simbólicas são usadas para estabelecer e sustentar relações de poder, estamos estudando um aspecto da vida social que é tão real como qualquer outro. Pois a vida social é, até certo ponto, um campo de contestação em que a luta se trava tanto através de palavras e símbolos como pelo uso da força física.

Ideologia [...] é uma parte integrante dessa luta; é uma característica criativa e construtiva da vida social que é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, através de ações e interações, as quais incluem a troca contínua de formas simbólicas.

(p.19)

É inegável que a mídia oferece uma construção própria e uma disseminação grandiosa em relação às formas simbólicas, contudo Thompson salienta que

os meios de comunicação em massa não são simplesmente um entre muitos mecanismos para a inculcação da ideologia dominante; ao contrário, esses meios são parcialmente construtivos do próprio fórum em que as atividades políticas acontecem nas sociedades modernas, o fórum dentro do qual e, até certo ponto, com respeito ao qual os indivíduos agem e reagem ao exercer o poder e ao responder ao exercício de poder de outros. (p. 128)

Essas breves considerações possibilitam elaborar a análise dos termos “situação de risco” e “antídoto” sob uma perspectiva crítica, pois mais do que uma forma indicada para diferenciar aqueles que estão dentro ou fora de um suposto grupo de risco e, portanto, identificar os que precisam de um antídoto para que sejam salvos, esses termos passam a assumir posições específicas dentro dessa construção ideológica que espalha discursos prontos para defender a criança ao mesmo tempo em que estigmatizam e tutelam a infância pobre.

A escola, ao ser permeada por vários repertórios de opinião – que pouco a pouco se constituem como formas simbólicas – produzidos pelos mais diversos grupos e instituições, muitas vezes também se vale desses discursos para organizar-se pedagogicamente. Está em curso nesse processo uma “naturalização” da imagem de “antídoto” às “situações de risco” relacionadas à criança e a muitos problemas sociais.

Diante dessas considerações, nosso objetivo geral foi o de investigar como esse processo de naturalização de imagens e palavras referentes ao pobre tem constituído um novo preconceito contra o aluno originado nas situações de pobreza urbana e também uma ideologia de demarcação do lugar do pobre em nossa sociedade. A hipótese que sustentou a investigação foi a de que tais preconceitos têm contribuído para a estigmatização da criança chamada em “situação de risco”. Deriva dessa situação que dá circulação ao estigma “situação de risco” a imagem da escola que pode “salvar a infância”, desde que lance mão de estratégias simplistas como participação comunitária e formação para a cidadania. A partir desse objetivo maior, este projeto propôs-se a investigar o impacto de imagens e opiniões que permeiam o ambiente escolar e que são construídas e ao mesmo tempo alimentadas pelas agências nacionais e internacionais,

pelos órgãos governamentais e até mesmo pela opinião popular que é transmitida dos pais para os filhos. Tais opiniões revelam uma face preconceituosa do argumento que se instala no bojo da defesa da importância da escola para se obter um futuro melhor.

Essas imagens e opiniões são disseminadas, especialmente pela mídia - seja ela impressa ou falada - e conta com os mais diversos interlocutores, pois, embora seja fundamental diferenciar a fala de um Ministro da Educação ou de um membro da UNESCO em relação àquela publicada nas colunas de um jornal ou revista, ou ainda daquela que é do diretor, do professor ou de um pai de aluno, todas essas “falas” geram, em maior ou menor escala, uma forma de pensar a escola, o processo educacional e seus alunos.

Nesse sentido, tomou-se por base de circulação na imprensa escrita a revista *Veja* – especificamente a coluna de Cláudio de Moura Castro – e no jornal *Folha de S.Paulo* – as considerações do jornalista Gilberto Dimenstein -, ambas publicadas no ano de 2003 e que são freqüentemente apontadas como “formadoras de opinião” em relação aos temas escola, infância e juventude. Os documentos escolares e diretrizes governamentais selecionados foram: o Projeto Político Pedagógico de 2003/04 da EMEF Clóvis Graciano – instituição que possibilitou que fosse realizado o trabalho de campo, alguns “informativos” da Coordenadoria de Educação da Casa Verde/ Limão/ Cachoeirinha direcionados para as escolas e professores e algumas revistas e panfletos utilizados para a divulgação das atividades realizadas pela Prefeitura de São Paulo, durante a gestão da então prefeita Marta Suplicy. Finalmente, foram selecionados diagnósticos de agências nacionais e internacionais, sobre educação e condição de vida das populações mais carentes, como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (SEADE, 2002) e diversos documentos divulgados por meio eletrônico pelo Banco Mundial. Tais agências, por vezes, são interlocutoras do Estado na construção de políticas públicas para a escolarização de crianças e jovens.

Amplamente utilizado para “diferenciar” aqueles alunos que possuem uma situação singular em relação aos demais, a “situação de risco” parece delimitar aqueles alunos que vão à escola para aprender e aqueles que precisam ser “protegidos e/ou salvos”. Devido às inúmeras definições que tal termo assume em cada circunstância, tornou-se fundamental precisá-lo um pouco mais.

A “situação de risco” tem se apresentado como uma forma de designar aquelas pessoas que não agem de acordo com padrões socialmente aceitos e que supostamente precisam de “ajuda” para conseguir adequar-se. Tal forma de denominação oferece um

pressuposto ideológico relacionado à possibilidade de escolha, à medida que idealiza uma criança no limiar entre o risco - perder-se definitivamente - e a “salvação” - ou a correção do mal que a desviava.

Nesse sentido, as reflexões sobre “situação de risco” serão analisadas a partir das considerações de Rosemberg (1994b), que resgata a origem desse termo e apresenta suas conseqüências desde quando a utilização do conceito rompeu com os limites do campo da saúde (Psiquiatria e Epidemiologia) e passou a ser utilizado pelas ciências sociais e, também na perspectiva de sociedade de risco proposta por Ulrich Beck e apresentada por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004).

Diante de tais considerações, o projeto voltou-se para aqueles alunos que saem com suas famílias, ou em grupos de amigos, para recolher do lixo deixado nas ruas ou em caçambas os materiais que podem ser revertidos em dinheiro, nos depósitos e ferros-velhos da cidade de São Paulo.

A escolha dessas crianças, que desde cedo já necessitam auxiliar na renda familiar, se deu, entre as tantas outras formas que poderíamos citar (como as crianças e jovens que trabalham nas feiras livres; ou os que são guardadores de carros; ou os que esmolam nas ruas ou são “flanelinhas”), porque os “catadores” são trabalhadores que carregam o estigma do lixo, daquilo que não tem mais serventia para a sociedade e, por isso, sua imagem geralmente está associada à sujeira, às doenças e a todos os inconvenientes do lixo. Outro aspecto que parece ser fundamental na construção de sua imagem social é a correlação entre a sobrevivência mantida pelo consumo de alimentos retirados dos lixões e o recolhimento de materiais que, quando vendidos, são revertidos em renda familiar.

Essas crianças, embora geralmente trabalhem acompanhadas de seus parentes (quando não são os pais ou avós, são tios ou primos), são consideradas em “situação de risco”, porque necessitam trabalhar, o que demanda um esforço físico superior ao despendido por outras, as que não têm essa obrigação. Geralmente, saem no período noturno para recolher do lixo doméstico aquilo que pode ser vendido. Essa prática, muitas vezes, resulta em sonolência na sala de aula, falta de tempo para realizar atividades infantis e, via de regra, deixam de realizar as atividades escolares que são enviadas para casa. Outro aspecto que reforça esse risco é o “estar na rua” e em contato com todos os perigos que são considerados inerentes a um espaço sem regras e sem controle.

Assim, o estar na escola parece garantir que, ao menos no período escolar, essas

crianças estejam protegidas de todos os males e ainda possam acenar com a possibilidade de um futuro diferente em relação ao de seus pais. Para a escola, porém, as crianças parecem ser um empecilho, já que não correspondem ao padrão de aluno almejado pelos que consideram o sistema escolar um monólito (em termos de comportamento, vivências e bagagem cultural).

Nessa medida, a hipótese que rege esta investigação é a de que tais argumentos, quando circulam na escola ou fora dela, compõem um repertório de opiniões que tem reforçado a imagem da escola como “antídoto social” aos riscos considerados “inerentes” à pobreza, dentro da qual estão “mergulhadas” muitas crianças na cidade de São Paulo. Todavia, fazer parte da escola ainda é um marco que diferencia e confere um determinado status a essas crianças que carregam a marca da “situação de risco”.

A escolha da escola, na qual realizamos o trabalho empírico, possibilitou que observássemos esses jovens catadores em experiências de socialização que ultrapassavam o contato entre pares. Essa escola atende alunos advindos de favela, de conjuntos habitacionais (Cingapura), de cortiços e de moradias particulares. A população conta, ainda, com diversos serviços sociais públicos, como Posto de Saúde, Hospital Geral, Cemitério Municipal, Terminal de ônibus, Creche, Escola de Educação Infantil, Escola de Ensino Fundamental Municipal e Estadual, Ensino Médio, Telecentro (acesso a computadores e à Internet, onde também são oferecidos cursos de capacitação) e, recentemente, foi implantada uma brinquedoteca.

Essa realidade possibilitou que atentássemos para diversos discursos que relacionam o risco à falta de recursos públicos ou à ausência do Estado nos locais mais pobres, de uma maneira diferenciada, pois se apenas os recursos públicos – ainda que oferecidos de maneira bastante precária - fossem capazes de minimizar os aspectos mais cruéis da pobreza, essas famílias de catadores que moram no distrito pesquisado não possuiriam uma condição de vida tão alarmante.

São muitas as evidências de que esse “repertório” dá sustentação à utilização de conceitos como inclusão/exclusão, comunidade, cidadania; participação e fracasso, termos que são usados, ensinados e multiplicados como se fossem naturais, neutros e isentos de juízos sobre o pobre e a pobreza. A assim chamada “situação de risco” tem sido um componente na estigmatização da “infância em situação de risco”, para a qual se destina uma “escola antídoto” contra suas “próprias” tendências, possibilidades e inclinações ao “desvio” social. Da correlação entre a função “salvadora” da escola e a “situação de risco”, em que determinados alunos se encontram, ressalta-se, de forma

relevante, a participação efetiva da “comunidade”, que tem sido tratada como se fosse a única via capaz de auxiliar a escola em tal tarefa.

Tem-se como base teórica para a análise da produção e disseminação dessas imagens, Martins (2002, 1997, 1993), Rosemberg (1999, 1994, 1993), Paugam (2003, 1999), Lahire (2004) e Thompson (2002), especialmente no que tange a construção ideológica, seja no que se refere à função antídoto da escola, seja em relação ao termo “situação de risco”. Para tratar especificamente da questão da estigmatização que advém da assim chamada “situação de risco”, é necessário acrescentar aos demais referenciais teóricos e metodológicos um pouco das observações de Elias (2000). O autor oferece parâmetros conceituais para a análise da estigmatização e da interdependência entre os que excluem e os que são excluídos (a relação entre estabelecidos e “outsiders”), indicando também, a força analítica da obra de Goffman (1988, 2004), onde são propostas noções como as de estigmatização e deterioração da identidade. O embasamento para o trabalho empírico de observação da escola e do lugar onde crianças em situação de risco serão investigadas provém de Velho (1989, 1987, 1985) e de Bourdieu (2003).

O trabalho propõe-se a observar um lugar concreto, com uma escola municipal de ensino fundamental concreta, espaços dentro dos quais alguns alunos, especificamente aqueles cujas famílias são “catadoras de lixo”, podem ser indicados como exemplares do perfil de “situação de risco” a eles atribuído. O texto confronta sujeitos históricos, igualmente concretos, em seus próprios ambientes, lidando com o repertório de imagens que, como já foi dito, ensinam a controlar os “próprios impulsos”: imagens da escolarização, do trabalho comunitário e da participação difundidos ideologicamente como instâncias de salvação da pobreza.

O texto foi organizado de forma a apresentar, no capítulo I, o cotidiano de algumas crianças e jovens que estão matriculados e freqüentam regularmente o Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de São Paulo, localizada no distrito da Cachoeirinha. Uma vez delimitados e apresentados os sujeitos da pesquisa, tornou-se fundamental descrever o distrito onde vivem e suas características na perspectiva estatística – pois esta também possui um papel bastante específico na construção ideológica dessa escola antídoto e desse aluno em situação de risco, para finalmente relatar o funcionamento da escola que recebe essas crianças e jovens, seus projetos, suas propostas e algumas de suas práticas.

No capítulo II, uma vez que o cenário dessa pesquisa já está posto, foram

abordadas as formas simbólicas que se constituem a partir das “falas” da mídia, de agências nacionais e internacionais, de documentos que orientam e delimitam as ações escolares, bem como as considerações referentes a algumas entrevistas feitas com pessoas da equipe da Coordenadoria de Educação e com a diretora da Unidade Escolar.

Após essa compilação de imagens que constroem o aluno em risco e a escola antídoto, realizou-se a análise de uma série de termos que assumem um significado ideológico, na perspectiva de Thompson(2002), na medida em que recebem sentidos sociais bastante próprios em determinados contextos sociais. Os termos analisados de maneira mais detalhada referem-se à “comunidade”, “situação de risco” e “cidadania”.

Finalmente, o capítulo III compõe-se a partir da análise de todo esse repertório que “cria” os sujeitos em risco e a escola capaz de salvá-los, confrontando-os com os atores sociais concretos que sobrevivem daquilo que retiram do lixo e que estão em uma escola, que os recebe e, permeada em maior ou menor grau pelas imagens socialmente construídas e propagadas pelas mais diversas fontes, atua de forma singular, pois ora parece afastar esses sujeitos, ora apresenta-se como única possibilidade de diferenciá-los das tantas crianças e jovens em risco que estão fora de seus domínios e, quem sabe, mais propensos a “se perderem”.

## ***Capítulo I - Crianças e jovens em situação de risco?***

### ***Seu cotidiano, sua escola, seu distrito.***

São Paulo é a maior megalópole da América Latina, mas, ao mesmo tempo em que concentra grande parte da riqueza do país, é também cenário de sérias discrepâncias sociais, no qual a exclusão e a pobreza são características sempre visíveis. Estas, todavia, não são causas das discrepâncias sociais, mas conseqüências delas, uma vez que não ocorre exclusão porque há pobreza, mas sim, a pobreza é intrínseca à divisão da sociedade em classes sociais. Em algumas sociedades como a brasileira, tal divisão está assentada em uma enorme distância entre cada segmento, de modo que quem é pobre está, no contexto brasileiro, muito distanciado de quem é rico ou mesmo de quem, por vezes, apenas tem um padrão de vida razoável.

Paugam (1999) apresenta a exclusão como um conceito de fundo, que se volta para questões como a reprodução das desigualdades, o afrouxamento dos vínculos sociais e a crise das identidades. Em relação às desigualdades e, conseqüentemente, às formas de segregação que delas se desdobram, a dificuldade consiste em

analisar as desigualdades não mais de forma estática, ou seja, identificando os grupos desfavorecidos e procurando o porquê da não evolução de sua condição social; mas, ao contrário, descobrir nas diversas trajetórias os processos que conduzem alguns indivíduos a um acúmulo de desvantagens e outros a um acúmulo de vantagens, como origem de uma forma de fragmentação. (Paugam, In.: Vêras, 1999, p. 50).

Assim, São Paulo é uma cidade marcada pelas antíteses pobreza – riqueza, vantagem - desvantagem. Ao passarmos por ruas e regiões famosas na cidade, poderemos facilmente nos deparar com prédios luxuosíssimos e em sua calçada encontrarmos crianças ou adultos pedindo esmolas, guardando carros, ou mesmo encontrarmos os catadores de lixo, que saem pela cidade recolhendo do lixo materiais com valor comercial que garantem a sobrevivência de suas famílias.

Em São Paulo, podemos considerar que há, ao mesmo tempo, regiões ricas e aglomerados urbanos que concentram a pobreza e a miséria da cidade. Nessas regiões mais periféricas – especialmente nas favelas - a disputa por espaço e pela sobrevivência faz com que a violência e a fome se apresentem com mais constância.

Propusemo-nos a olhar para um bairro específico – Vila Nova Cachoeirinha –

localizado na Zona Norte da cidade e que se caracteriza, segundo o Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, como uma região de grande vulnerabilidade social<sup>1</sup>.

No entanto, não nos basta olhar para a pobreza, esperando encontrar pobres que sobrevivem, de forma lícita ou ilícita, da sua miséria. Buscamos apresentar como essa pobreza é representada e veiculada socialmente, como alguns discursos perpassam não apenas as nossas falas e crenças, mas também a forma como as pessoas, objeto desses discursos, se enxergam e, principalmente, o papel que à escola é atribuído na formação desses jovens: seja como um antídoto a todos os males a que estão expostos, seja “salvando” e educando suas almas e suas mentes para viverem harmoniosamente nessa sociedade.

Nessa perspectiva, não é suficiente olhar para a cidade de São Paulo como um espaço de miséria, mas principalmente como uma cidade que produz muitas riquezas e que tem no consumo a maior marca de suas paisagens. Todo esse consumo gera, por consequência, uma grande produção de latas de alumínio, garrafas de refrigerante – conhecidas como *pet's* – e tantos outros vasilhames de plástico, vidros dos mais variados tipos, papelão, papel, enfim, uma gama de produtos que rapidamente se transformam em lixo, mas que, quando separados, passam a ter valor comercial e, de lixo, transformam-se em dinheiro e sobrevivência de muitas famílias que estão espremidas e escondidas nas grandes favelas dessa megalópole.

Embora os processos de reciclagem estejam muito em voga, o “mexer com o lixo” não é algo facilmente aceito pelas próprias pessoas que o produzem e que, às vezes, até o separa para facilitar a entrega aos caminhões de lixo reciclável, para depositá-los nos *containers* específicos espalhados pelas praças e espaços públicos da cidade, ou mesmo para entregar aos catadores que passam por nossas ruas.

O lixo, que é considerado como “aquilo que não serve mais”, passa a ser fonte de sobrevivência de muitas famílias que, geralmente, cruzam conosco nas calçadas ou com nossos carros e mal nos damos conta de suas atividades e de sua vida. Muitas vezes essas famílias estão acompanhadas de suas crianças. Retiram dos cestos de lixo públicos ou dos sacos de lixo que colocamos em nossas portas materiais que, ao serem comercializados, chegam a garantir uma renda mensal de até R\$500,00.

Essas crianças que acompanham suas famílias durante o dia ou mesmo nas

---

<sup>1</sup> Posteriormente apresentaremos os índices estatísticos que demonstram os fatores que fazem dessa região um local de grande vulnerabilidade e violência. Cf. Sposati, 2001

madrugadas, geralmente estão matriculadas e freqüentam as escolas públicas, mas parecem ser “apagadas” pela atividade que exercem e pela marca que carregam de sobreviverem do lixo. Foi para essas crianças que voltamos nosso olhar e assim pudemos encontrar casos como o de José<sup>2</sup>, um jovem de 13 anos, que já acumula responsabilidades de adultos. Recentemente, José passou a ser o irmão mais velho de sua família, pois Leonardo, no final do ano de 2004, então com 14 anos falecera nas linhas do trem da estação Lapa. Em sua casa moram sete pessoas: sua avó, sua mãe e mais quatro irmãos.

Neste ano de 2005, é a terceira vez que José volta a sentar-se em um banco do 4º ano do Ensino Fundamental I e, segundo sua avó e uma de suas professoras, “sua dificuldade está no Português, pois matemática ele gosta e já aprendeu direito”. Segundo José, “Estou aprendendo. Aprendi bastante matemática, mas ... estou gostando das perguntas que a professora faz sobre os textos. [...] Gosto de ficar estudando, mas como não sei muito, estou aprendendo.” (vide anexo V)

Todos os seus irmãos já freqüentam a escola. Raquel, com 9 anos, cursa o 3º ano e Patrícia, com 8 anos, está no 2º ano, ambas no Ensino Fundamental I. Renata (5 anos) e Luís (4 anos) estão na Escola Municipal de Educação Infantil, respectivamente no 3º estágio e no 1º estágio.

Essa família possui uma realidade bastante difícil<sup>3</sup>. Há aproximadamente quatro anos, conseguiram um apartamento no primeiro andar de um prédio construído pelo Projeto Cingapura. Ele possui seis cômodos: 2 quartos, sala, cozinha, banheiro e lavanderia e, segundo dona Angelina – a avó das crianças –, “ele é uma benção”, pois era muito ruim morar na favela. José e Patrícia dormem em um dos quartos em um beliche. A avó, Raquel, Renata e Luís dormem no outro quarto em uma cama de casal e, finalmente, a mãe das crianças, dorme na sala, pois não gosta de ficar junto com os filhos. Não há luz no apartamento, pois “para ter luz precisa esquecer da barriga!” – diz D. Angelina.

Sandra – a mãe - José, Raquel e Patrícia saem às ruas por volta das 23h, nos dias de lixo, para recolher os materiais que irão vender na manhã do dia seguinte. Retornam para casa por volta das 2h e logo mais, às 6h acordam para ir para a escola. Geralmente, quando vendido, o que conseguem recolher resulta em aproximadamente

---

<sup>2</sup> Todos os nomes e sexo utilizados para identificar as crianças e jovens objeto desta pesquisa foram alterados aleatoriamente de forma a garantir o sigilo de suas identidades.

<sup>3</sup> Vide anexo IV e V.

R\$20,00. É com esse dinheiro que devem se sustentar por dois dias, até saírem novamente para recolher mais lixo. Além desse dinheiro, recebem mensalmente do programa “Bolsa-Família” mais R\$80,00. Eventualmente, Sandra consegue no Supermercado DIA alguns tapetes para lavar: pelos tapetes pequenos recebe R\$5,00 e pelos grandes R\$10,00, mas a água e o sabão saem desse dinheiro e praticamente não sobra nada.

No último mês de maio de 2005, D. Angelina passou a receber uma aposentadoria de um salário mínimo. Segundo José,

Depois que a minha avó começou a receber a aposentadoria, minha mãe parou de brigar com ela... só por causa do dinheiro. Mas antes, até ameaçou matar minha avó para ela não atrapalhar mais a vida da Sandra. Aí eu xinguei a Sandra e briguei mesmo com ela ... Ela pega as coisas... a comida, que a minha avó pega ... a cesta básica da igreja ... para levar para o macho dela na delegacia ... na 28 ... para o pai do Luís ... é para o jumbo<sup>4</sup>. Ele assaltou para fazer uma festa de um ano para o Luís e a Sandra não sabia. Aí ele foi preso alguns dias depois da festa. (vide anexo V)

Segundo uma professora, que leciona tanto na Escola de Educação Infantil quanto na de Ensino Fundamental e conhece a família há muitos anos, Sandra é alcoólatra e isso causa um grande transtorno para a família. Essa professora conta que, por muito tempo, mobilizou algumas professoras, de forma a ajudar essa família com roupas, mantimentos e produtos de higiene e limpeza, mas parece que essa foi uma das piores fases dessa família. Como recebiam essa ajuda, praticamente não precisavam comprar nada e o dinheiro que D. Angelina e as crianças arrecadavam era utilizado por Sandra para beber. Ela saía de casa, muitas vezes após ter agredido D. Angelina para lhe tomar o dinheiro da venda do lixo arrecadado, e ia para os bares da vizinhança. Às vezes, nem voltava para casa e, quando voltava, agredia as crianças e exigia mais

---

<sup>4</sup> O termo “jumbo”, na linguagem dos presidiários, corresponde aos itens que suas famílias levam nos dias das visitas, como creme dental e escova de dentes, cigarros, café, açúcar. Conversando com um delegado da cidade de São Paulo, em situação isenta da pesquisa, perguntei-lhe o significado de tal termo, comentando a fala dessa criança. A autoridade, então, me explicou que o envio de cestas básicas ou mesmo de mantimentos, como arroz, feijão, farinha, normalmente servem para pagar dívidas de drogas nas cadeias e carceragens. Assim, esses mantimentos são entregues para o preso, cuja família levou os itens da cesta básica, que, por sua vez, repassa para aquele que lhe deu a droga, o qual entregará para a sua família tais mantimentos. Ao conhecer o significado do “jumbo”, compreende-se o quão contundente é a indignação de José, ao relatar que sua mãe, Sandra, retira os mantimentos de casa – recebidos da igreja – preferindo levar para “o seu macho” na cadeia, em detrimento da alimentação de seus próprios filhos.

dinheiro. Foi nessa fase que engravidou de Renata e Luís – que não conhecem seus pais. Diante dessa circunstância, essa professora parou de auxiliá-los e passou a oferecer, na escola, refeições extras para a avó e para as crianças. Pouco a pouco, Sandra começou a perceber que faltavam coisas em casa e que não estavam mais recebendo ajuda. Ela ainda é alcoólatra, mas parece não retirar mais do dinheiro da família o necessário para manter o seu vício. Atualmente, como D. Angelina já está muito velha para sair às ruas, Sandra precisou assumir essa responsabilidade, o que parece estar ajudando a diminuir a frequência com que vai para aos bares.

Talvez por todas essas experiências que José já vivenciou, apesar de tão pouca idade, seu olhar se mantém disperso e triste. O menino possui sonhos bem simples:

*Quais (qual) seu sonho?*

Ter um carro...

*E por que um carro?*

Para não andar a pé com minha mãe. Porque vai ajudar a ir no mercado e a catar o lixo ... pelo menos um fusquinha, né, professora!

*E você tem mais algum sonho?*

... Ajudar a minha avó ... Dar uma casa para ela morar sozinha, porque a minha mãe briga muito com ela ... a Sandra quer que a minha avó arranje dinheiro para pagar a luz, o gás ... e briga porque a minha avó não pede dinheiro emprestado para o irmão dela. A minha avó agora conseguiu uma aposentadoria. (vide anexo V)

Esses dois “sonhos” de José, sem dúvida, nos fazem refletir o quanto é uma criança sensível, ao mesmo tempo em que demonstra ser bastante realista. Ter um carro e ajudar sua avó são desejos que não se voltam para si mesmo, ao contrário, são para serem compartilhados com outros (sua mãe e sua avó). Um outro momento, em que se percebe uma certa maturidade de José, foi quando questionado a respeito do que espera para o futuro de seus irmãos:

Não sei não ... pois, a Raquel só se interessa pela rua ... não ajuda a fazer nada ... nem o lixo recolhe ... a Patrícia, também não sei. Ela não gosta de fazer nada. Peço para a Sandra mandar a Raquel me ajudar, mas ela diz que a Raquel faz tudo de qualquer jeito. Já a Renata e o Luís, mesmo sendo pequenos, ajudam. Acho que terão futuro melhor que a Raquel e a Patrícia. (idem)

É interessante acompanhar o raciocínio de José, para justificar o porquê de ter esperança de que Renata e Luís tenham um futuro melhor que o de Patrícia e Raquel. Seus dois irmãos menores são os que ajudam nos afazeres da casa, fato que os diferencia das outras duas. Dessa forma, parece que para José, Renata e Luís aceitarão mais facilmente a dura realidade de sua família, percebendo a necessidade de ajudar no trabalho coletivo e, talvez por isso, quando forem mais velhos, não precisem apanhar para acompanhar sua mãe nas ruas para catar lixo.

De maneira ainda mais especial, é importante salientar que, para José, a rua também não parece ser um espaço sadio, ainda que necessite estar nela para retirar a sobrevivência de sua família. Quando pontuou sua opinião sobre o futuro de Raquel, enfatizou que ela só quer ficar na rua, demonstrando desaprovação à conduta da irmã, reforçada pelo fato de Raquel não querer ajudá-lo nas tarefas da casa.

Para José, a rua parece possuir funções distintas e contraditórias: se Raquel estivesse na rua para recolher lixo, talvez José considerasse que ela poderia ter um futuro melhor, entretanto, como sua irmã vê na rua um espaço de “fuga” das atividades domésticas, esse é um lugar ruim.

Na escola, segundo relato de diversas professoras e a partir de minhas observações, José é um jovem que tem poucos amigos e geralmente está sozinho. Fala pouco e mal participa das atividades em que tem que se expor. Geralmente, só conversa mais com essa professora que já o conhece há muitos anos e, ainda assim, fala o estritamente necessário, quase que só respondendo àquilo que lhe é perguntado. Como exemplo de seu retraimento, podemos citar um fato que ocorreu no final do ano passado. Durante algumas semanas, José estava indo a escola sem a camiseta do uniforme. A auxiliar de período, ao constatar que estava descumprindo uma norma da escola – visto que o uniforme já havia sido entregue pela Prefeitura de São Paulo – chamou-lhe a atenção. Ao ser questionado pela professora considerada amiga da família, que, por sinal, havia lhe dado mais camisetas do que o número devido, José respondeu que estavam todas sujas. “–E por que você não lava?” – perguntou a professora; “ – Porque não tem sabão!” ele respondeu.

Esse pode ser considerado um exemplo prático da posição que, muitas vezes, as escolas assumem diante de casos como o de José. Parece que os olhos dos profissionais da educação se mantêm vedados diante das adversidades por que passam grande parte dessas crianças e jovens. Esta falta de sensibilidade não é própria apenas dos

funcionários, como a auxiliar de período, mas, não raras vezes, os próprios professores, conhecedores que são da importância de se trabalhar com a realidade do aluno, não se esforçam em conhecer suas experiências, que, geralmente, fogem dos parâmetros de vida considerados adequados para alunos de 13, 9 ou 4 anos.

Tal indiferença se repete, quando professores criticam alunos que dormem na sala de aula, sem saberem quais os motivos ou levarem em conta que, geralmente, estiveram boa parte da madrugada acordados recolhendo materiais para vender. Esbravejam também quando não chegam limpos ou vêm cheirando a lixo, quando seus materiais escolares estão estragados ou sujos, quando as tarefas não estão feitas ou não levam os materiais pedidos para realizar as atividades de educação artística como, por exemplo, as lembrancinhas do Dia das Mães.

Sem dúvida, não cabem generalizações e vale ressaltar que é grande o número de profissionais interessados em auxiliar os alunos que passam por dificuldades e, sem dúvida, por conta do seu trabalho incansável, acabam se destacando e até mesmo “fazendo a diferença” na vida dessas crianças e jovens.

Segundo relato da professora que o acompanhou durante o ano letivo de 2003, José chegou ao 4º ano com hipótese de escrita pré-silábica. Realizava as atividades propostas com muita lentidão, algumas vezes chegou a cochilar em sala de aula devido ao cansaço e à fome. Geralmente não realizava as atividades "de casa", porque estava na rua ajudando sua avó. Procurava sentar-se no fundo da sala e, encostado na parede, recusava-se a realizar tarefas em que fosse necessário se expor, relacionava-se com poucas crianças, embora elas não o excluíssem, todavia participava da aula e cooperava nas atividades coletivas. Ao final do ano letivo de 2003, já havia progredido para a hipótese silábica com valor sonoro, participava de atividades em que era necessário se expor, adorava trabalhar em grupo ou em dupla e se tornou mais participativo, parecendo ter superado suas inseguranças e medos (especialmente o medo de "errar"). Em 2004, o aluno cursou novamente o 4º ano com outra professora, pois a que o acompanhou durante 2003 assumiu uma turma de 2º ano.

Nessa nova turma, José deu sinais de realmente estar mais aberto à socialização. Participava das atividades que a escola desenvolvia e chegou a dançar na festa junina. Ele ainda é muito tímido, quando pessoas desconhecidas o procuram e dificilmente conversa sobre sua família e sobre as suas atividades extra-escolares, sejam elas de lazer ou trabalho.

Suas dificuldades com a leitura e a escrita continuam grandes e geralmente

esbarram na dificuldade que os professores enfrentam em lidar com as discrepâncias de domínio da aprendizagem que ocorre especialmente no 4º ano, série que fecha o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Com uma classe extremamente heterogênea, a professora optou por desenvolver um trabalho que pudesse atender às necessidades da maioria do grupo e, embora tenha se esforçado muito em organizar atividades especiais para esses alunos com muita dificuldade em Língua Portuguesa, poucos conseguiram atingir resultados satisfatórios de modo a alcançarem os demais alunos e serem aprovados ao final do ano letivo.

Como anteriormente citado, José não possui dificuldades em realizar as operações matemáticas – fato comumente percebido nos alunos que necessitam trabalhar desde cedo e que, por isso, possuem um contato maior com dinheiro. Entretanto, a dificuldade em língua portuguesa atrapalha-o na leitura e, conseqüentemente, na compreensão dos problemas propostos nas atividades e nas avaliações escolares, o que faz com que obtenha resultados insatisfatórios nas duas disciplinas.

Reprovado novamente, ainda está no 4º ano, mas com uma terceira professora, pois aquela que o acompanhou em 2004 pediu remoção para uma outra escola da rede municipal de ensino.

Agora com treze anos e cursando pela terceira vez o 4º ano, José parece não demonstrar mais o mesmo entusiasmo pela escola que nos anos anteriores. Talvez por sua dificuldade em língua portuguesa continuar acentuada, talvez por não se reconhecer mais como membro daquele grupo, ou quem sabe ainda, por começar a desacreditar-se em relação à sua capacidade de aprender.

Após incessantes tentativas, a escola finalmente conseguiu montar turmas de recuperação paralela e a prioridade de encaminhamentos foi para aqueles alunos que já estão no 3º ou 4º anos e que possuem dificuldades de aprendizagem acentuadas.

José e Raquel foram convocados para participar desse reforço e têm freqüentado assiduamente as aulas. Conversando com a professora que os tem acompanhado, o comentário é que suas dificuldades são grandes e que José parece ter conseguido estabilizar-se no nível silábico com valor sonoro, embora ainda apresente algumas trocas de letras. Já o caso de Raquel parece ser mais complicado que o de José. Mesmo diante de tantas dificuldades, José diz querer estudar até o “3º colegial” e, quem sabe, fazer faculdade de informática.

A mesma professora que acompanhou José em 2003, em 2004 foi responsável

por Raquel, então matriculada no 2º ano. Segundo a professora, ela não é tão tímida quanto José, mas não tem o mesmo interesse na aprendizagem. Raquel parece ser mais fugaz que os seus outros irmãos, valendo-se de artimanhas, às vezes bastante refinadas, para alcançar seus objetivos. Durante a entrevista, Raquel revelou-se aluna esforçada, que gosta muito de ir para a escola e que já aprendeu as “principais lições” escolares como “ensinar a respeitar os mais velhos”.

Entretanto, alguns fatos demonstram que Raquel não é uma aluna muito esforçada, tampouco gosta de ir à escola para aprender, mas sim para se sociabilizar. Como ela própria disse: “O que eu mais gosto são dos meus amigos e do lanche. A professora é que manda e o lanche é bom. Eu não gosto quando meus amigos me batem e me xingam...” (vide anexo V)

Para realizar uma atividade proposta fica longos períodos olhando para a lousa e, às vezes, demora o período escolar (4 horas) para fazer o cabeçalho (composto pela data e pelo nome do colégio). O irmão, para não levar mais problemas para a avó, chega a bater-lhe quando sabe que não está fazendo as lições.

Raquel parece ser aquela que dá mais trabalho para a família, pois além de não gostar da escola, de não fazer as lições e de dormir durante as aulas, não gosta de ajudar os irmãos em casa e, segundo a avó, geralmente só “melhora” quando sua mãe chama seu pai, que lhe dá uma surra e assim a faz mudar, temporariamente, de comportamento. A rua é algo bastante presente na vida de Raquel, mas, diferentemente da opinião de José, para ela, é um espaço de prazer e de diversão, pois é onde pode andar de patins e, lá permanecendo, consegue “fugir” dos trabalhos domésticos. Em contrapartida, a rua vista como fonte de renda não é bem aceita por Raquel, que afirma: “Eu não gosto de ir, mas vou senão minha mãe me bate.” (vide anexo V)

Raquel também tem um olhar triste, mas responde às perguntas e não pensa duas vezes em reclamar daquilo que a desagrada.

Em relação à escolarização, possui muita dificuldade tanto em língua portuguesa quanto em matemática, mas parece encontrar no ambiente escolar espaços para se adaptar às exigências apresentadas. No início do ano letivo de 2004, presenciei muitas vezes a professora cobrar-lhe as atividades, tanto as propostas na lousa quanto aquelas elaboradas em folhinhas, que deveriam ser entregues para que o material pudesse ser guardado antes de irem embora. Como Raquel é muito lenta e chega a demonstrar um grande desinteresse pelos exercícios escolares, começou a pedir para a professora se poderia ajudar aos seus colegas.

Tal atitude gerou ambigüidades: ao mesmo tempo em que deixava a professora feliz, achando que Raquel estava se tornando mais desinibida e desenvolta, também causava preocupação, pois além, de não fazer suas próprias atividades e achando que prestava algum tipo de ajuda aos colegas, acabava confundindo-os mais e atrapalhando. Ao tentar o processo inverso, fazendo com que alguns colegas ajudassem Raquel, a professora notou que a menina tornou-se arisca e avessa a esse tipo de atitude, pois saíra da posição de quem ajuda para a de receber auxílio, o que não lhe agradou.

Embora tenha sido promovida para o 3º ano, Raquel não possui o conteúdo mínimo necessário para acompanhar o desenvolvimento dos demais alunos de sua sala e isso faz com que ela possivelmente esteja fadada, assim como José, a fracassar inúmeras vezes, quando chegar à última série desse primeiro ciclo escolar.

Patrícia, a terceira filha dessa família, em 2004, estava matriculada no primeiro ano. Segundo depoimento da professora, era bastante retraída e calada, não reconhecia as letras do próprio nome e tampouco sabia diferenciar letras de números. Ela é muito esperta, embora possua muita dificuldade de aprendizagem, em relação aos demais alunos de sua idade. Além disso, sua entrada na escola foi marcada por fatos negativos. Era necessário que a professora a lembrasse de ir ao banheiro, pois freqüentemente esquecia de pedir, fazendo xixi na própria sala de aula. Esse fato a tornou conhecida entre alguns professores das séries iniciais como “- Sabe aquela que fez xixi na sala?”. Durante o segundo semestre de 2004, sua mãe foi à escola para tirar satisfações com a professora que não havia entregue o leite à menina. Segundo a professora, Patrícia havia faltado muitos dias seguidos e, sabendo que José era seu irmão, chamou-o para saber se ela estava com algum tipo de problema. José explicou que Patrícia não queria mais ir à escola e que sua mãe e sua avó sabiam disso, mas preferiram não forçá-la. Considerando não ser uma justificativa plausível para a compensação das faltas, ao final do mês, a professora não lhe entregou o leite em pó, que deve ser entregue apenas aos alunos assíduos, não ultrapassando duas faltas no mês. A mãe de Patrícia, Sandra, fez tamanho escândalo na escola que, no dia seguinte, a avó procurou a professora para lhe pedir desculpas e para afirmar que essa situação não voltaria a ocorrer. Quanto à Renata e Luís, por freqüentarem outra escola e por não acompanharem os seus irmãos durante as coletas nas ruas, não foi possível um acompanhamento mais direto.

Essa família foi a que melhor subsídios nos forneceu, no sentido de conhecermos o seu dia-a-dia, de forma a proporcionar a construção de seu perfil. Entretanto, na Escola Municipal pesquisada, há muitos outros casos em que nos

deparamos com maior ou menor grau de acesso às suas realidades.

Alberto, então com 12 anos, em 2004, estudava com José, mas não eram muito próximos na sala de aula. Também já havia cursado o 4º ano em 2003 e havia sido retido, mas diferentemente de José, continuara a estudar com a mesma professora. Tem dois irmãos mais velhos: Eduardo e Alessandra (ex-alunos da EMEF Clóvis Graciano, dos quais não foi possível precisar suas idades).

A professora que o acompanhou por dois anos consecutivos relatou que Alberto chegou ao 4º ano em 2003, demonstrando muita insegurança e muita dificuldade de aprendizagem. Encontrava-se na hipótese de escrita pré-silábica e não compreendia as quatro operações fundamentais.

Os colegas de classe, no início do ano, descriminavam-no por ser catador e por guardar o lixo recolhido em casa. O aluno tinha baixa auto-estima e freqüentemente chorava. Após longo trabalho com a sala e com o aluno, pôde-se perceber uma melhora significativa, não apenas em termos de socialização como também em relação à aprendizagem.

Sua casa, embora seja de alvenaria, é bastante precária. A família é presente na vida escolar; ainda que sua mãe seja analfabeta. Segundo a professora, por almejar melhores condições para seus filhos, ela sempre comparece às reuniões de pais e mestres, atendendo prontamente às demais convocações<sup>5</sup>.

Alberto conseguiu superar suas dificuldades e, ao final de 2004, já tinha condições de acompanhar o grupo e, portanto, ser promovido para o 1º ano do ciclo II. Esse progresso ocorreu não só em termos de aprendizagem como também em relação a sua maturidade. Essa é uma preocupação muito presente nos discursos dos professores que lecionam no 4º ano do ciclo I, pois, ao passarem para o ciclo II, os alunos precisam se adaptar a uma nova realidade, que é a forma diferenciada de ensino com a qual os professores trabalham, devido à grande rotatividade de informações e troca de disciplinas em um mesmo dia.

Recentemente, Eduardo – seu irmão mais velho e que é maior de idade – foi preso por roubar uma bicicleta que, segundo ele, foi comprada de um amigo que estava precisando de dinheiro. Esse fato evidentemente deve ter abalado a família, mas a impressão que se tem é a de que todos preferiram demonstrar indiferença porque, à distância, parecem continuar vivendo da mesma forma como viviam antes de o rapaz ser

---

<sup>5</sup> Cf. Lahire, 2004.

preso.

Há, ainda, outros dois alunos que, segundo a professora de Matemática, são catadores e, embora não sejam parentes, saem juntos para coletar tais materiais durante o dia. Maurício e Cristiano cursavam respectivamente o 1º ano e o 2º ano do Ensino Fundamental II, em 2004.

A professora só soube que trabalhavam como catadores, quando os encontrou remexendo o lixo do prédio em que seus pais moram. Segundo ela, quando os alunos a reconheceram ficaram bastante encabulados e logo foram embora de maneira a não precisar cumprimentá-la. Como esses dois casos são mais delicados, pois fica nítida a vergonha que o catar lixo exerce sobre os jovens, preferi não entrar em contato com eles, de modo a respeitar os limites implicitamente presentes no ato de saírem sem serem “vistos” por sua professora.

Quanto ao rendimento, são alunos considerados de "razoáveis para baixo", ou seja, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, mas em comparação com outros, não são tão fracos. Em relação ao comportamento, são retraídos, mas participam das atividades propostas e dos trabalhos em grupo.

Há, ainda, Alessandra (14 anos), aluna da 7ª série em 2004, que não foi citada por nenhum de seus professores, mas segundo a agente escolar, também auxilia sua família recolhendo e vendendo materiais recicláveis. Tive a oportunidade de conversar brevemente com Alessandra. A aluna ajuda a mãe desde pequena e, segundo ela, era “gostoso” sair para a rua, pois ia com seus primos, que, na época, também eram pequenos; a criançada via essa atividade como uma brincadeira. Hoje, diz que já não ajuda mais, embora a sua mãe ainda saia às ruas para catar latinhas, garrafas “pet’s” e papelão. Segundo a inspetora de alunos, Alessandra ainda acompanha a mãe, contudo o que era brincadeira quando criança, hoje é um trabalho que a envergonha, pois muitos de seus colegas deixam claro que não gostam de ter uma catadora no seu círculo de amizades. Alessandra explicou-me que não são todos os catadores que possuem carrinho. Na verdade, ter um carrinho significa ter um certo "status". Ela e sua mãe saíam (e ainda saem) às ruas com sacos de lixo e, algumas poucas vezes, com um carrinho de feira emprestado de sua madrinha. A família junta o material recolhido em casa e, quando alcança uma quantidade suficiente de determinado item (por exemplo, papelão), leva-o para vender nos ferros-velhos. Esses depósitos pagam muito pouco e os que oferecem preços melhores ficam mais longe, necessitando de carro para transportar. Como precisariam pagar o carreto, torna-se mais vantajoso vender o material nos ferros-

velhos mais próximos.<sup>6</sup>

Sua mãe, além de catadora, trabalha em uma casa de família como faxineira. Anteriormente, trabalhava em uma pizzaria e, segundo Alessandra, essa foi a melhor fase financeira da família, pois além do salário, sua mãe separava todo o lixo que era produzido - latinhas, garrafas, e caixas - para vender.

Alessandra é bastante desenvolvida e parece não ter dificuldades em termos de aprendizagem, entretanto não consegui ter um novo contato com a aluna, pois a constante falta de professores associada a sua baixa assiduidade dificultaram o acompanhamento.

Buscando compreender um pouco melhor a realidade dessas famílias que sobrevivem do lixo que produzimos, tive a oportunidade de visitar um dos depósitos de recebimento do material coletado que atende a muitas dessas famílias. O ferro-velho que fica próximo da escola começou a funcionar no início de 2003.

O dono desse espaço informou ser muito comum as crianças acompanharem os pais na coleta de materiais, todavia, só freqüentam o ferro-velho por volta das 11h às 14h ; após algumas entrevistas com as crianças e seus familiares, verifiquei que nesse horário as famílias levam os materiais para serem vendidos, mas não necessariamente saem às ruas no período diurno.

Segundo o dono do ferro-velho, há três perfis de catadores: o primeiro grupo é composto por homens relativamente jovens (30-40 anos), que praticamente vivem nas ruas, trabalham sozinhos, pouco param para descansar e conseguem coletar por dia de R\$15,00 a R\$30,00. Há as famílias (mães, avós, tias e crianças - inclusive as de colo), que saem às ruas desde cedo, recolhendo do lixo doméstico, latas, garrafas, recipientes plásticos e demais materiais recicláveis. Essas famílias buscam arrecadar dinheiro para comprar a refeição do dia e dificilmente arrecadam mais que R\$5,00. Já o terceiro grupo, formado essencialmente por crianças, objetiva conseguir dinheiro para comprar balas, chicletes, fichas de fliperama, ou seja, para gastos próprios. Essas crianças normalmente retiram latinhas do lixo e não chegam a juntar uma quantidade mínima para vender. Arrecadam centavos.

Embora compre material reciclável das crianças, o dono do ferro-velho diz desconhecer seus nomes, origens, idades e dados relativos à instrução. Creio que possa

---

<sup>6</sup> Esse aspecto nos remete ao conceito de informação social, abordado por Goffman (1988), pois o carrinho de ferro-velho, em relação ao catador, assume-se como um signo ou símbolo. Essa questão, será analisada no capítulo III.

haver duas razões para explicar esse fato: 1º) a recusa a identificar tais crianças decorre do medo de denúncias; 2º) um certo "descaso" em relação à identificação das pessoas. Nesse processo, por vezes, as pessoas "perdem" suas identidades e até aqueles que com elas se relacionam não demonstram qualquer interesse em saber quem são, de onde vêm e o que fazem.

Um aspecto bastante relevante em relação à identificação dessas crianças refere-se ao seu aspecto fugaz. Essas crianças, seres concretos, são vistas pelas ruas do bairro, nos receptores e estão nos próprios relatos informais, mas, apesar disso, é muito difícil construir seu perfil, bem como chegar às famílias.

Nos primeiros contatos com a escola, os professores confirmavam que havia muitas crianças cujas famílias eram catadoras, mas, no momento de sua identificação, essa grande quantidade restringiu-se a um pequeno grupo. No ferro-velho, houve o relato de crianças e bebês de colo que acompanham suas famílias e também de outras crianças que sozinhas juntam materiais para conseguir dinheiro para seu próprio consumo, todavia, quando são feitas perguntas mais específicas, essas crianças "somem" e os relatos passam a ser vagos e inconsistentes.

As famílias e as crianças, muitas vezes por vergonha ou por medo de denúncias, negam a participação dos menores de idade, de forma que, embora continuem nas ruas, não "existem".

Em entrevista com a assistente social, que atende às famílias carentes da região, na Paróquia Santíssima Trindade, tive conhecimento das dificuldades locais e das características das famílias que compõem essa região.

A paróquia atende apenas uma família de catadores de papel que, segundo a assistente, não é católica, mas sim evangélica. Essa família é formada pelo pai (sr. Stevan), mãe e quatro filhos, sendo que a filha mais velha (vinte e três anos) é casada e tem uma filha de 4 anos, criada pelos avós. Os demais filhos são todos solteiros e auxiliam o sr. Stevan, recolhendo do lixo materiais que possam ser vendidos. Suas idades são respectivamente 18, 17 e 16 anos e, o mais novo, fruto de um relacionamento extraconjugal, mas que é criado pela mãe dos outros jovens, tem 12 anos.

Segundo uma das senhoras que mora naquele bairro, os catadores intensificam seus trabalhos por volta das 18 horas, pois é nesse horário que as famílias, às terças-feiras, quintas-feiras e sábados, colocam seus lixos na rua.

A Igreja atende famílias advindas das favelas próximas (Boi Malhado, Agreste, Santíssima e, a mais distante, Divinéia - localizada no bairro do Jardim Peri), que

procuram o trabalho social que é realizado lá. Além das cestas-básicas, distribuídas mensalmente às famílias cadastradas, a população carente conta com doações de roupas e móveis usados, com o "sopão" oferecido às segundas e quintas-feiras no salão paroquial a partir das 13 horas, e com orientação sobre planejamento familiar, emissão de documentos e encaminhamentos para os postos de saúde.

Segundo as senhoras que lá trabalham de forma voluntária, essa região não difere da realidade das demais favelas da cidade de São Paulo. A presença de drogas e de traficantes é um fator marcante, da mesma forma que a família considerada convencional é uma instituição quase em extinção. Em geral, as mulheres têm os primeiros filhos ainda na adolescência e, aos 30 anos já têm aproximadamente 5 ou 6 crianças para sustentar. A ausência da figura paterna é outro fator interessante. Em geral, cada filho é de um pai diferente, quase sempre ausente, pois pode estar preso, morto, ou desaparecido. Geralmente é a mulher quem cuida sozinha das crianças. Esse fato faz com que, muitas vezes, crianças pequenas acompanhem suas mães pelas ruas e já realizem atividades como a de catador.

Quanto à realidade do bairro, foi colocada a dificuldade em relação aos meios de transporte. Embora a região esteja estrategicamente entre dois grandes terminais de ônibus (Terminal Casa Verde e Terminal Vila Nova Cachoeirinha), há poucas linhas que os atendam e não há interligação entre os terminais. Em relação ao acesso à cultura e ao lazer, há as EE Joaquim Nabuco e Tito Prates da Silva, que ficam abertas aos finais de semana. Há uma praça, ao lado da Igreja, recentemente arborizada e redimensionada, oferecendo brinquedos e equipamentos esportivos, contudo, esse espaço não é utilizado pelas pessoas da região, por ter se tornado ponto de droga.

Embora haja posto de saúde, segundo essas senhoras, a ausência de medicamentos, a dificuldade na marcação de consultas e o descaso com que os médicos tratam os pacientes torna o espaço pouco significativo para aqueles moradores.

Esse aspecto referente ao posto de saúde é bastante interessante. Poucos meses depois de ter entrado em contato com essa Igreja e ter esses dados que nos possibilitam uma visão mais apurada do entorno onde esses catadores e tantas outras famílias moram, o médico responsável pelo posto procurou a escola em que a pesquisa foi realizada para buscar a união dos diversos órgãos públicos ali instalados de forma a tentar conseguir melhorias para aquele bairro. Em uma das reuniões realizadas pelo posto de saúde, o próprio médico responsável salientou a importância dessa aproximação entre moradores e serviços públicos, afinal, “quando se trata de um

emprego público, nosso chefe é o povo e é ele que deve dizer o que espera do nosso trabalho”.

Sem dúvida, em muitas reuniões, a questão da falta de medicamentos e materiais para realizarem seus trabalhos com segurança foi apresentada como uma questão muito crítica. Todavia, em relação à equipe, diante do contato que tive com diversos membros do posto – desde o médico-chefe até a equipe do “Saúde da Família” –, todos pareceram bastante solícitos e empenhados em buscar melhorias para a população. A presteza dos funcionários do posto foi também elogiada por algumas pessoas que moram no bairro e fizeram uso do atendimento. De qualquer forma, na própria iniciativa do Posto de Saúde, em procurar outras instituições para juntas tentarem melhorar as condições de vida da população que mora no entorno e garantir a boa qualidade dos serviços públicos, já se denota uma atitude louvável.<sup>7</sup>

Outra questão bastante relevante apresentadas por essas senhoras que trabalham na Igreja refere-se ao processo de transferência de alguns moradores de pontos mais críticos das favelas para apartamentos do *Projeto Cingapura*. Esses moradores receberam os apartamentos, devendo pagar parcelas mensais de, aproximadamente, R\$57,00. Segundo essas senhoras da Igreja, o projeto incluiu pessoas que não tinham interesse em sair da favela, por isso, pouco a pouco, muitos dos moradores, sem condições de quitar suas dívidas, abandonaram ou venderam seus apartamentos, por quantias muito baixas, de modo que, hoje, os prédios do *Projeto Cingapura* estão mal conservados, com muitas famílias deixando o local e preferindo até mesmo voltar para a favela.

Outro fato relatado, que ajuda a compreender esse retorno de algumas famílias à favela é o de que, geograficamente, é mais fácil para a polícia fazer buscas e apreensões. As favelas, por serem construídas desordenadamente, possuem diversos becos e a forma como são dispostas as casas (ou barracos) parece facilitar a fuga de delinqüentes, a instalação de “cativeiros” e o tráfico de drogas. Por esse aspecto, a favela tem sua estrutura física diametralmente oposta à dos edifícios de habitação construídos pelo Poder Público, como por exemplo o Cingapura, que conta com ruas internas organizadas, projetadas a fim de garantir a circulação, ventilação e iluminação natural necessárias, bem como a inexistência de espaços vagos entre as unidades habitacionais.

Diante dessas breves colocações, pode-se constatar que essas famílias estão

---

<sup>7</sup> Posteriormente apresentaremos de forma mais detalhada essa proposta do posto de saúde.

situadas em uma região periférica da cidade que conta com uma série de serviços públicos, diferentemente de tantos outros locais que não possuem sequer uma escola de ensino fundamental, mas a disponibilização desses recursos não lhes garante a melhoria das condições de vida, visto que as condições de funcionamento de tais órgãos públicos muitas vezes acarreta mais problemas do que soluções. Como veremos a seguir, ter um Cemitério Municipal ou um Hospital Geral próximo de casa não significa ter um atendimento adequado, ao contrário, os problemas de saneamento por muitos anos foi um enorme empecilho para aquelas famílias. Da mesma forma, os serviços de transporte não atendem às necessidades em relação à cobertura de linhas, além do número de ônibus de determinadas linhas não darem conta da demanda e funcionarem superlotados. Por muitos anos, as linhas que iam para o Terminal Cachoeirinha passavam pelas avenidas principais da região superlotados, com suas portas abertas e em alta velocidade, ocorrendo diversos acidentes. Posteriormente, com a proibição dos ônibus circularem com portas abertas houve a redução do número de acidentes, mas o tempo de espera por um ônibus no qual fosse possível entrar, era imensa. Esses e tantos outros exemplos, que serão expostos no decorrer dessa dissertação, demonstram que não basta que os serviços públicos sejam implantados em uma determinada região para que as pessoas possam mudar a sua condição de vida; assim, contar com um posto de saúde não significa necessariamente ter médicos e enfermeiros em número suficiente para um bom atendimento ou ter a garantia de receber gratuitamente remédios de uso contínuo ou mesmo os básicos, como anti-térmicos; ter escolas, que atendam desde a educação inicial até o ensino médio, não significa que haverá vagas para todos, que haverá professores que assumam a sala de aula durante todo o ano letivo e a garantia de poder dispor dos recursos necessários para o bom funcionamento da instituição.

A seguir, descreveremos o distrito a que essas escolas - objetos da pesquisa - pertencem, cuja região é habitada por essas famílias anteriormente citadas e por tantas outras, que, geograficamente estão tão próximas, mas tão distantes entre si, quer em termos de sua organização e trabalho, quer em termos de renda e poder aquisitivo.

## 1.1 A opção pelo distrito da Cachoeirinha e pela EMEF Clóvis Graciano

Os distritos de Vila Nova Cachoeirinha e Brasilândia, ambos localizados na zona norte, podem ser destacados, entre os 96 distritos que constituem a cidade de São Paulo, como aqueles que apresentam características bastante peculiares.

Os dados apresentados a seguir tomam por referência o *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/ 2000 - dinâmica social dos anos 90*, coordenado por Sposati (2001), que contou com a participação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social, do Instituto Nacional em Pesquisas Espaciais e do Instituto de Estudos Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Seu objetivo, segundo o próprio material, foi mostrar o quanto São Paulo é discrepante e também tornar-se um instrumento acessível a todos os cidadãos, de forma a demonstrar, através do levantamento quantitativo, as diferentes condições de vida dos moradores de uma mesma cidade. “O Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/ 2000 - dinâmica social dos anos 90 é, portanto, uma produção que permite analisar o movimento da inclusão /exclusão social na cidade de São Paulo na década de 90.” (Sposati, 2001, p. 06)

O levantamento realizado por essa pesquisa teve como referência de classificação dos distritos não uma comparação entre eles, mas o estabelecimento prévio do que se pode considerar o padrão mínimo de inclusão representado pelo índice "0" (zero). Os índices positivos em ordem crescente indicam maior inclusão (melhores condições de vida variam de 0 a 1). Já os índices negativos, também em ordem crescente indicam um afastamento desse "ideal" de inclusão, ou seja, o grau de exclusão social, sendo considerado o pior índice igual a -1.

Segundo a autora, esse estudo da cidade de São Paulo

Construiu (...) índices de discrepância do desenvolvimento humano da população entre os 96 distritos da cidade, assim como os índices de inclusão e exclusão social, fundamentados em 49 variáveis agrupadas nas utopias includentes de autonomia, desenvolvimento humano, equidade e qualidade de vida (Sposati, 2000, p. 21).<sup>8</sup>

Ressalta, ainda, que o Mapa de Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São

---

<sup>8</sup> Termos como desenvolvimento humano, autonomia, equidade e qualidade de vida serão analisados de forma mais detalhada posteriormente.

Paulo apresenta uma forma bastante singular de considerar o que é ser incluído ou excluído, uma vez que tem como parâmetro o estabelecimento de um padrão básico de inclusão e não a separação pela linha de pobreza. Coloca claramente que ser excluído não significa necessariamente ser pobre, mas sim que uma das formas de exclusão é a pobreza.

Ao resgatar Martins (1997), temos que

*rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa, sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, "dentro" da realidade que produziu os problemas que as causam. (Martins, 1997, p. 14, destaques do autor)*

A partir dessa perspectiva, pode-se considerar que o termo *exclusão* traz em si uma conotação carregada de significados atribuídos social e politicamente e que, portanto, uma vez que a sociedade volta-se para o atendimento dessa população, necessariamente ela não está excluída, ou simplesmente mantém-se à parte da sociedade, mas que os indivíduos objeto desse olhar são estigmatizados como alheios ou impossibilitados de participar do processo econômico de determinado grupo social.

À medida que se estabelece essa diferenciação, o entendimento do que é exclusão deixa de ser interpretado como escala de aferição do quanto a pessoa consegue ou não consumir.

Na lógica de mediação da posse de bens invariavelmente não saímos do patamar do mercado como beneficiador. Trata-se no caso do obter algum ganho para que o pobre vire consumidor, ainda que precário, e possa entrar na lógica do ter pela posse.

A concepção de exclusão aqui trabalhada se funda na desigualdade social, por isso estabelece um padrão de vida básico que leva em conta os padrões de vida relativos de toda a sociedade. Neste caso é possível pensar em um padrão de civilidade, de dignidade e de mínimos sociais de cidadania e não em cobertura de carências pessoais ou em regulações casuísticas, caso a caso, e sim, em seguranças e garantias de

confronto aos riscos sociais. (Sposati, 2001, p. 10, grifo meu)

Conforme nos pontua Paugam (1999), “deve-se buscar, hoje em dia, um distanciamento para abordar esse conceito social e político que é a exclusão” (p. 61) e que este “pode ser complementado pelo conceito de desqualificação social - um conceito sociológico”. (p. 60)

A escala de aferição, elaborada na pesquisa de Sposati, busca superar a visão meramente mercadológica de que basta que o pobre ou o excluído tenha condições de consumir para que deixe de pertencer a esse grupo determinado. Posteriormente, analisar-se-á cada um dos critérios utilizados na delimitação do padrão mínimo de inclusão.

Os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2002), divulgados sob o título “*Índice de vulnerabilidade juvenil e seus componentes - distritos do município de São Paulo*”, confirmam que, na região norte da cidade de São Paulo, os distritos da Cachoeirinha e da Brasilândia apresentam-se no grupo de maior vulnerabilidade, denotando, assim, o que se convencionou chamar de maior risco de exclusão social.

Segundo a perspectiva de Thompson (2002), que será detalhadamente apresentada posteriormente, a grande função da ideologia é atribuir significados próprios às palavras, de modo a compor jogos de poder que se disseminam de tal forma que uma palavra, que em si significa muito pouco, passa a se caracterizar pela explicitação de uma forma bastante própria de entendimento, capaz de fazer com que as pessoas sequer percebam que o seu significado não é intrínseco a ela, mas sim que é uma construção ideológica.

A palavra vulnerabilidade foi constituída de maneira bastante própria, recebendo um significado singular quando passa a estabelecer relação com a pobreza, pois possibilita que sejam delineados graus de mensuração – mais ou menos vulnerável.

Tal termo, portanto, é usado de forma muito corriqueira para designar uma maior propensão que determinados grupos teriam para prejudicar a si e a outrem de alguma forma, pois seriam sempre mais suscetíveis a determinados agentes externos. Uma correlação corriqueira, entretanto questionável, é a suscetibilidade do pobre em relação à violência e a criminalidade. Suscetibilidade é uma palavra que se constrói ideologicamente, nos termos de Thompson.

Rapidamente, esse termo foi absorvido pela linguagem estatística, que passou a

associar a vulnerabilidade à ausência de condições propícias para um indivíduo ou uma população sobreviverem. Dessa forma, a Fundação SEADE, por exemplo, nos disponibiliza dados referentes à vulnerabilidade juvenil – relacionando vulnerabilidade a uma maior possibilidade de envolvimento do jovem com o tráfico de drogas, com crimes ou mesmo com a paternidade/maternidade precoce.

Muitas vezes, percebe-se que o termo vulnerabilidade passou a construir ideologicamente uma imagem de “fraqueza”, de “suscetibilidade” de determinados grupos em relação aos demais indivíduos da sociedade, que não são “vulneráveis”.

A Fundação SEADE procurou estudar o risco de envolvimento da juventude paulistana com o crime, demonstrando assim, que os “vulneráveis” são aqueles que estão no limiar entre o crime e a vida honesta.

Foram coletados e analisados os seguintes dados que, em seu conjunto, caracterizam as regiões onde há um maior índice de vulnerabilidade dos jovens: população total do distrito; participação da população jovem de 15 a 19 anos no total de jovens do município; taxa anual de crescimento populacional (escala de 0 a 100); participação dos jovens de 15 a 19 anos no total da população dos distritos (porcentagem e escala de 0 a 100); taxa de mortalidade por homicídios da população masculina de 15 a 19 anos (por 100.000 habitantes e escala de 0 a 100); proporção de mães adolescentes de 14 a 17 anos no total de nascidos vivos (porcentagem e escala de 0 a 100); rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; proporção de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola; densidade demográfica (habitantes por km<sup>2</sup>); taxa de fecundidade das adolescentes de 14 a 17 anos (por 1.000 mulheres); proporção de jovens de 18 a 19 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (porcentagem).

Esses componentes delinearão o índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ) de cada distrito, que foram subdivididos em 5 grupos:

**-Grupo 1: até 21 pontos** - engloba os nove distritos menos vulneráveis do município de São Paulo: Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro;

**-Grupo 2: de 22 a 38 pontos** - engloba os 21 distritos que se classificam em segundo lugar entre os menos vulneráveis: Lapa, Campo Belo, Mooca, Tatuapé, Saúde, Santa Cecília, Santana, Butantã, Morumbi, Liberdade, Bela Vista, Cambuci, Belém, Água Rasa, Vila Leopoldina, Tucuruvi, Vila Guilherme, Campo Grande, Pari, Carrão e

Barra Funda;

- Grupo 3: de 39 a 52 pontos** - engloba os 25 distritos que se posicionam em uma escala intermediária de vulnerabilidade: República, Penha, Mandaqui, Cursino, Socorro, Ipiranga, Casa Verde, Vila Matilde, Vila Formosa, Jaguará, Brás, Vila Prudente, Vila Sônia, Freguesia do Ó, Bom Retiro, São Lucas, Limão, São Domingos, Jaguaré, Rio Pequeno, Pirituba, Aricanduva, Sé, Artur Alvim e Ponte Rasa;
- Grupo 4: de 53 a 65 pontos** - engloba os 22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis: Sacomã, Jabaquara, Vila Medeiros, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Andrade, Vila Maria, Tremembé, Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, José Bonifácio, Jaçanã, Itaquera, Raposo Tavares, Campo Limpo, São Mateus, Parque do Carmo, Vila Jacuí, Perus, Cidade Dutra, Jardim São Luís e Jaraguá;
- Grupo 5: mais de 65 pontos** - engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo: Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac (SEADE, 2002).

O índice de vulnerabilidade juvenil, diferentemente dos estudos voltados para os índices de inclusão/exclusão social, volta-se para questões sociais e não só econômicas, marcando, de forma pontual, que a vulnerabilidade não é um fator intrinsecamente relacionado à pobreza.

Face à confirmação oferecida pelos indicadores acima e considerando que a pobreza não é um indicativo determinante nas questões voltadas à vulnerabilidade juvenil e na desqualificação social, foi possível delimitar no distrito da Cachoeirinha uma escola que oferecesse um número considerável de alunos considerados em “situação de risco” que, para auxiliar no sustento da família, vão para as ruas trabalhar como catadores de papel, de vidros, garrafas ou latinhas. Estes alunos, ao menos teoricamente, estariam mais propensos à evasão, uma vez que não conseguem atender plenamente ao horário escolar, já que isso significa abandonar o “local de trabalho” e, portanto, renunciar à estratégia de conseguir dinheiro com sua atividade.

Embora o distrito da Brasilândia ofereça condições de vida ainda mais alarmantes que o distrito da Cachoeirinha, os meios que as crianças e os adolescentes encontram para auxiliar na renda familiar é diferenciado. Em visita à Escola Municipal

de Ensino Fundamental Cecília Moraes de Vasconcelos - coordenada pela Subprefeitura da Freguesia do Ó/ Brasília - pude consultar o Projeto Político-Pedagógico da Escola e, conversando sobre os alunos com a respectiva Coordenadora Pedagógica, que já trabalhou em diversas outras escolas da região, fiquei sabendo que alguns alunos trabalham em feiras-livres, como carregadores ou mesmo auxiliando os feirantes, atividade que, segundo relato de professores, não é muito bem aceita pelas crianças e jovens, pois costumam sentir-se constrangidos ao encontrarem professores ou funcionários da escola, que não pertencem àquela realidade.

Campos (1993), ao tratar sobre a infância abandonada e o trabalho precoce, relata uma pesquisa paraguaia, que identificou as principais ocupações de meninos e meninas trabalhadores de rua, com idades variando entre 8 e 16 anos.

39% eram vendedores ambulantes, 15% jornaleiros, 13% engraxates, 12% guardadores de automóveis, 8% carregadores nas feiras, 7% limpadores de pára-brisas, 4% mendigos e catadores de lixo, 1% lavadores de carro e 1% desempenhava outra função, sendo que muitos se dedicavam a mais de uma ocupação, combinando duas ou mais atividades em diferentes dias e horários. (Espínola apud Campos, 1993, p. 121)

Essas atividades compõem o setor informal da economia, até porque operam por entre as falhas do sistema de fiscalização e, portanto, da ilegalidade. Assim,

a constatação de que esse tipo de ocupação encontra-se muito próximo da contravenção e de que a rua, como espaço de vida, é perigosa e torna essas crianças vulneráveis à influência de jovens e adultos delinquentes e à violência da polícia está presente nos depoimentos dos meninos e de seus familiares. (Campos, 1993, p. 121)

Um aspecto interessante na pesquisa de Espínola refere-se à correlação feita entre a mendicância e o "catar lixo". A realidade pesquisada demonstra que as crianças e jovens, que trabalham como catadoras, têm famílias e possuem um lar, ainda que bastante precário, como é o de José, nosso personagem anteriormente citado, que, embora more com a família em um apartamento do projeto Cingapura, tem limitações, quer pela falta de energia elétrica, quer pela impossibilidade de manutenção da casa motivadas pela falta de dinheiro, quer pelo fato de viverem muitas pessoas sob o mesmo teto, em um apartamento de apenas dois quartos, o que não lhes garante sequer

privacidade, fatores que impedem que seja considerado um menino que leva uma vida tranqüila.

A diferenciação entre crianças que vivem do lixo para sobreviver e crianças cujas famílias tiram seu sustento da venda de materiais, pode ser entendida pela analogia entre uma criança abandonada e um menino de rua, “quando se introduziram diferenciações de significado nas expressões ‘meninos na rua’(os que permanecem temporariamente na rua com vínculo familiar) e ‘meninos de rua’ (os que permanecem na rua e que perderam, parcial ou totalmente, o vínculo familiar)” (Rosemberg, 1993, p. 76).

Pelos depoimentos de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Clóvis Graciano - coordenado pela Subprefeitura da Casa Verde/ Limão/ Cachoeirinha -, e por meio de observações nos arredores da escola, pude catalogar um número expressivo de crianças e jovens que auxiliam seus pais na coleta de material reciclável, que ficam longos períodos de seu dia *na* rua, mas possuem uma família e uma casa – não sendo, portanto, crianças *de* rua.

O catar lixo, diferentemente do trabalhar na feira, tem uma conotação social ainda mais pejorativa, pela própria relação que a sociedade tem com essas duas formas de trabalho. As feiras-livres, espalhadas por todos os bairros da cidade e atendendo às diversas camadas da sociedade, constituem-se numa prestação de serviço que gera um sentimento de simpatia e de complacência para com as crianças que lá exercem pequenas atividades, quase sempre advindas de famílias pobres, que necessitam da ajuda de todos os filhos para garantir sua sobrevivência. Em contrapartida, conforme já foi citado, os catadores carregam o estigma do lixo, por serem obrigados a tirar sua sobrevivência daquilo é considerado supérfluo para a sociedade.

Segundo a perspectiva de Goffman (1988), o lixo passa a representar uma marca na vida dos que são catadores, de forma a estigmatizá-las. Todavia, o autor ressalta que

o termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso está-se lidando com a condição do *desacreditado*, no segundo com a do *desacreditável*. Essa é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. (p.14, grifos do autor)

Podemos refletir sobre a questão das pessoas que sobrevivem do lixo, a partir da perspectiva do indivíduo desacreditado, proposta por Goffman. Desacreditado porque sua condição de catador que vive do lixo condena-o de antemão, por exercer um trabalho “sujo”, não no sentido da ilegalidade, mas na perspectiva de indesejado. Os filhos desses catadores talvez vivenciem o papel do desacreditável, isso quando não oscilam entre essas duas formas de estigma. Essas crianças e jovens são desacreditáveis, pois, ainda que aquele que o estigmatize não conheça a fonte de sobrevivência da família, a própria condição de pobreza em que geralmente vivem já faz com que não se deposite nelas muitas expectativas; e são desacreditadas porque, muitas vezes, as próprias crianças e jovens são catadoras, sua atuação é conhecida e as expõe, por vezes, a pilhérias entre os colegas de sala de aula, gerando até mesmo uma condição de fracasso escolar, como aconteceu com o primeiro aluno catador com quem tive contato, fato que desencadeou essa pesquisa.

Ainda sobre a condição do desacreditado e do desacreditável, Goffman (1988) identifica o que os separa daqueles que ele chamará de “normais” e a ação que esses últimos exercem em relação àquelas pessoas estigmatizadas:

... um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. (pp. 14-15, grifos do autor).

Um exemplo dessa ação social benevolente pode ser observada nas campanhas de reciclagem – especialmente nas que incentivam a entrega do lixo reciclável doméstico às cooperativas -, mostrando o quanto o lixo que produzimos é rico. Todavia, essa ação social restringe-se aos catadores cooperados – que já apresentam uma organização diferente dos catadores que estão espalhados pelas ruas –, pois o fato de mexer no lixo implica na pressuposição da falta de higiene, da ausência de saúde e, portanto, do risco de vida.

Após nos determos um pouco nas considerações de Goffman, de forma a refletirmos sobre o porquê do estigma que diferencia as crianças e jovens catadores dos demais alunos que necessitam trabalhar, ressaltamos que na EMEF Clóvis Graciano há alunos que exercem funções bastante diferenciadas: há aqueles que são guardadores de carros no Cemitério da Cachoeirinha, há os que trabalham nas feiras-livres (nas barracas ou como carregadores), há algumas adolescentes que já trabalham como faxineiras em casas de família, alguns fazem “bicos” ou prestam favores para os vizinhos e comerciantes da região e, em particular, há os catadores.

É interessante notar que as famílias catadoras de material reciclável fixam moradia geralmente em favelas próximas às zonas mais desenvolvidas. Essa "estratégia" garante uma fonte de renda mais significativa, uma vez que a produção de lixo reciclável é tanto maior quanto o poder de compra da vizinhança. A divisa entre os distritos do Limão e da Cachoeirinha é marcada pela presença de diversos depósitos/receptores de material reciclável e, por conseguinte, é comum nos depararmos nas ruas dessa região com os catadores, algumas vezes acompanhados de seus filhos. Esses locais de receptação, em geral, são pequenos depósitos e possuem um único dono, que revende o material coletado para empresas de reaproveitamento e reciclagem.

No distrito da Cachoeirinha, há inúmeros focos de acúmulo de entulho, mas há que se ressaltar que não existem espaços que poderiam ser denominados como lixões.

Os alunos aqui pesquisados são aqueles conhecidos como carroceiros, ferros-velhos ou simplesmente catadores, ou seja, aqueles que saem às ruas, em geral junto de seus familiares, com carrinhos construídos por eles mesmos ou improvisados, ou ainda com sacos de aniagem, retirando do lixo doméstico, depositado nas ruas e ainda não recolhido pelos caminhões coletores municipais, resíduos que podem ser vendidos para reaproveitamento.

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Clóvis Graciano, localizada no distrito da Cachoeirinha, fundamentou-se, primeiramente, na fonte rica de dados sobre os alunos considerados em "situação de risco", além de localizar-se em uma região que oferece diversos serviços sociais e não é considerado pela população como extrema periferia.

A seleção dessa escola e do distrito da Cachoeirinha, de certa forma precedeu a delimitação dessa pesquisa, visto que, como já foi citado, o contato com algumas crianças e jovens que trabalhavam como catadores e a perscrutação que me suscitou, já trazia em seu bojo a questão central de tal pesquisa.

## 1.2 O distrito da Cachoeirinha

Conforme anteriormente citado, o distrito da Cachoeirinha apresenta-se no grupo onde se identifica grande vulnerabilidade na região Norte, apresentando uma característica de pobreza bastante distinta.

Contrastando com a área central [a área a que se refere corresponde aos bairros do Limão e Freguesia do Ó, que apresentam melhores níveis de qualidade de vida], temos a Vila Brasilândia e a Vila Nova Cachoeirinha, áreas de grande concentração de pobreza e altos índices de violência. Originária de muitos loteamentos clandestinos, a área apresenta uma ocupação desordenada e enorme quantidade de habitações precárias ou famílias dividindo o mesmo quintal. (PMSP, 2003b).

O distrito da Cachoeirinha abrange os bairros de Vila dos Andradas, Jardim Peri, Vila Roque, Jardim Antártica, Vila Amélia, Vila Dionísia, Jardim Primavera, Vila Prado, Vila Angélica. Com 13,30km<sup>2</sup> possui população total estimada, no ano de 2002, em 147.649 pessoas, o que acarreta alta densidade demográfica, correspondendo a aproximadamente 11.094 hab/km<sup>2</sup>.

Se comparados com os distritos do Limão e da Casa Verde - núcleo que compõe a subprefeitura de Casa Verde - tais dados tornam-se ainda mais discrepantes: embora o Limão registre uma densidade demográfica superior a 13.000 hab/km<sup>2</sup> - justificado pela pequena área, correspondente a 6,30km<sup>2</sup> para uma população de 82.013 pessoas - possui um crescimento populacional negativo (-2,36%); a Casa Verde, também com densidade demográfica superior à Cachoeirinha - 11.777hab/km<sup>2</sup> - registra crescimento populacional ainda menor: -5,98%.

Segundo levantamento do IBGE (contagem populacional do referido distrito no ano de 1996 igual a 140.868), 39.062 pessoas moravam em favelas ou em "conjunto constituído por mais de 50 unidades habitacionais (barracos, casas...) localizados em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular), com ocupação desordenada e densa sendo, em geral, carente de serviços públicos essenciais", denominados como aglomerado subnormal. (PMSP, 2003b)

De forma complementar a esses dados, que foram apresentados anteriormente, a Fundação SEADE (2002) disponibiliza o levantamento referente à classificação dos distritos em grupos de vulnerabilidade.

Assim, tem-se na Cachoeirinha, uma população jovem de 15 a 19 anos correspondente a 15.075 pessoas, ou 9,79% da população total do distrito, que é de 147.649. A taxa de mortalidade por homicídio da população masculina nessa mesma faixa etária (na escala de 0 a 100) chega a 53 mortes e a proporção de mães adolescentes na faixa de 14 a 17 anos, cujas crianças nasceram vivas, corresponde a 66 na escala de 0 a 100.

Um outro material referente ao levantamento estatísticos da cidade de São Paulo é o *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/ 2000 - dinâmica social dos anos 90* que apresenta dados sobre a década de 90 e, portanto, corresponde a um levantamento anterior àqueles disponibilizados pela Fundação SEADE e pelo IBGE, todavia representa uma fonte riquíssima de comparação e obtenção de dados.

Esse material utiliza como parâmetro de análise a "condição mínima de inclusão social", ou seja, foram determinados padrões mínimos de atendimento básico das necessidades da população, situando-os, na escala construída para análise e comparação desses dados, no patamar "0" (zero). Gradualmente, a variação negativa do "0" (zero) ao "-1" (menos um) indica condição denominada de exclusão - quanto mais próximo do "-1", pior é a condição social. Da mesma forma, a crescente de "0" (zero) a "1" indica, proporcionalmente, maior inclusão.

Esses "atendimentos básicos das necessidades da população" foram agrupados em blocos denominados de *autonomia, desenvolvimento humano, equidade e qualidade de vida*. A escolha desses termos e não de outros não é apresentada nesse material, entretanto, diante dos agrupamentos de índices que compõem cada um desses termos, podemos inferir os significados que lhes foram atribuídos.

Em relação à *autonomia*, temos os levantamentos referentes aos índices de emprego, à renda familiar e à população em situação de indigência. Dessa maneira, a palavra autonomia parece delimitar as condições que caracterizam as famílias que conseguem se auto-sustentar economicamente a aquelas que possuem uma renda inferior ao parâmetro mínimo (ou índice '0'), que fora estabelecido pela pesquisa, correspondente a 14 salários mínimos (cerca de US\$1516,13, considerando que o valor do dólar em 1997 era de R\$ 1,08).

Dessa forma, os distritos com maior autonomia são aqueles que possuem a maior parte de seus trabalhadores empregados, com uma renda familiar de aproximadamente US\$1500,00 e com poucos – ou nenhum - moradores de rua.

Então, a autonomia do distrito da Cachoeirinha baseou-se no *índice distrital de*

*inclusão/exclusão social da taxa de oferta de emprego por moradores de 14 a 69 anos na cidade de São Paulo - 1997*, caracterizando-o como o 14º distrito com maior exclusão, já que apresenta índice negativo de noventa e um décimos (-0,91) sendo que o distrito com maior exclusão apresenta índice negativo de um (-1,0). Quanto à renda média familiar em salários mínimos (1997), o distrito não atende às condições de inclusão, apresentando índice de -0,28. Em relação à população de rua, é interessante notar que há uma inversão dos distritos que até então demonstravam índices de exclusão relevantes: na Cachoeirinha identifica-se apenas um morador de rua e, portanto, é considerada como dentro do limite mínimo de inclusão (índice 0,00).

Diferentemente de autonomia, o termo *equidade* voltou-se para questões relacionadas a gênero. Ou seja, busca, através de alguns índices estatísticos, delimitar as condições sociais e econômicas das famílias que são mantidas por mulheres e aquelas que têm o homem como chefe de família.

Da mesma forma que em relação aos moradores de rua, houve uma inversão em relação aos distritos mais centrais e os periféricos. Enquanto Marsilac apresenta 13,48% de mulheres chefes de família, Santa Cecília possui 41,38% de lares monoparentais. No distrito da Cachoeirinha 8.354 domicílios têm mulheres como chefes de família dentre o total de 36.382 domicílios. Considerou-se como padrão de inclusão a taxa geral da cidade que corresponde a 24,86%, ou seja, a Cachoeirinha está entre os distritos que têm uma inclusão em índice correspondente 0,13, pois 23,96% de seus lares são mantidos por mulheres. Quanto maior a quantidade de domicílios cujas mulheres são chefes de família tem-se a caracterização de *lares monoparentais associados à feminilização da pobreza e à redução de salários que ocorre para as mulheres* (Sposati, 2000, p. 30).

Fica a indagação em relação à utilização do termo equidade, pois, etimologicamente, a palavra refere-se à igualdade entre “diferentes”, nesse caso, a equidade entre homens e mulheres. Todavia, os dados estatísticos utilizados para delimitar a “equidade”, delimita a diferença, vez que os lares monoparentais são caracterizados pela pobreza – especialmente pela redução de salários. Entendo que os levantamentos estatísticos que tivessem por fim delimitar a equidade deveriam se voltar para a comparação entre os lares que têm mulheres chefes de família e os que têm homens, comparando-os posteriormente, para então delimitar a equidade entre essas duas formas de organização familiar. Na medida em que os lares monoparentais são considerados como parâmetro de delimitação entre “incluído” e “excluído”, sem observar fatores como a condição econômica dessas famílias, a comparação fica

bastante vaga. No texto em que são apresentados esses dados, entre os anos de 1991 e 1996, houve um aumento significativo de 24,38% de lares monoparentais e, embora os distritos mais centrais ainda concentrem mais mulheres chefes de família, são nos distritos mais periféricos, como Anhanguera(207%) e Cidade Tiradentes(117%) que o crescimento foi mais elevado. Assim, a afirmação referente à feminilização da pobreza está nessa crescente e não nos distritos com maior índice de lares monoparentais.

Em relação à *qualidade de vida*, foi feito o levantamento referente à densidade habitacional, verticalização distrital, oferta de serviços de 0 a 4 anos, escolas de educação infantil, escolas de educação fundamental e saúde.

A qualidade de vida, portanto, parece relacionar-se à oferta de serviços públicos básicos, como saúde e educação, além de considerar as questões relacionadas à moradia. Contudo, esse levantamento volta-se para a questão de oferta desses serviços e questões fundamentais como as condições de moradia das famílias (água, luz, esgoto, coleta de lixo) ou mesmo a forma de atendimento das escolas e da rede de postos de saúde e hospitais (relação de alunos por salas-de-aula, materiais didático-pedagógicos disponíveis, remédios e utensílios de primeiros socorros bem como quantidade de médicos por atendimentos) não são considerados.

Embora possamos identificar quais são os tipos de questões que norteiam o que tal pesquisa considera como fundamental para a qualidade de vida, temos uma superficialidade no levantamento e análise de tais dados, de forma que, assim como no caso da equidade, o termo perde a sua grande essência que é a possibilidade de tornar-se um dado de referência.

Superficialidades à parte, no distrito da Cachoeirinha, a densidade habitacional registrou grau de exclusão -0,52, considerando que o padrão mínimo de inclusão (índice 0) admitiu 3,54 pessoas/domicílios, todavia o próprio documento ressalta que não apresenta a quantidade de pessoas/domicílios por distrito, o que inviabiliza uma análise mais minuciosa, da mesma forma que não mede o conforto domiciliar (pessoas/dormitório/banheiro), tampouco a qualidade do domicílio (água, luz, lixo e esgoto)

A verticalização distrital registra a taxa anual de lançamento de edifícios, indicando o interesse imobiliário em determinadas regiões da cidade. A Cachoeirinha contou com dois lançamentos que atenderam a 140.868 pessoas e registrou índice de inclusão 0,02. É fundamental ressaltar que a verticalização é considerada como um aspecto positivo, pois traz uma ampliação da rede de serviços para os distritos. Dessa

forma, ela passa a assumir uma posição contrária ao aumento da densidade demográfica de algumas regiões, pois se compõe de um investimento imobiliário e não do crescimento desordenado de uma determinada região.

Em relação à educação e saúde, o distrito da Cachoeirinha conta com 28 vagas em creches particulares e 1.250 vagas em creches municipais. Com uma população de 0 a 3 anos correspondente a 11.453, o distrito apresenta déficit de 3.331 vagas. Foi considerado como porcentagem mínima para caracterização do índice 0, 40% da população nessa faixa etária a ser atendida, visto que não há obrigatoriedade de frequência nessa população. Mesmo assim, apenas 3 distritos atendem a essa porcentagem. A Cachoeirinha, portanto, apresenta exclusão em nível -0,73.

Nos demais níveis de ensino, considerou-se como índice mínimo (0) o atendimento total das crianças e relevado o superávit de vagas em alguns distritos. Quanto à Educação Infantil - 04 a 06 anos - o município disponibiliza, nesse distrito, 1.787 vagas e em instituições particulares há mais 793 vagas, totalizando 2.580 vagas. Como a população total dessa faixa etária corresponde a 8.185 crianças, nota-se um déficit de 6.398 vagas o que coloca tal distrito em situação de exclusão -0,78.

No ensino fundamental - 07 a 14 anos, o distrito conta com 22.950 jovens e oferece 22.214 vagas, caracterizando déficit de 736 vagas e um índice de exclusão correspondente a -0,04.

No que tange à saúde, o padrão mínimo de atendimento por unidade básica é de 1:20.000. No distrito da Cachoeirinha o atendimento é insuficiente e apenas 43,21% da população conta com atendimento médico, portanto, o índice de exclusão corresponde a - 0,37.

Todas as outras questões que norteiam o campo “escola” e “saúde” não são discutidas nesse material, fazendo com que se restrinjam ao número de pessoas que são atendidas.

O último conjunto de dados que foi levantado nessa pesquisa refere-se ao *desenvolvimento humano*. O termo desenvolvimento humano é um dos mais difundidos pela mídia e pelas agências internacionais. Na verdade, ele é um “slogan”, que parece separar os países desenvolvidos daqueles considerados em desenvolvimento.

Afinal, esse índice foi criado para identificar os possíveis avanços que os países em desenvolvimento haviam conquistado, independentemente do crescimento econômico.

É certo que o levantamento estatístico sobre a cidade de São Paulo, apresenta o

termo desenvolvimento humano de uma forma restrita, voltando-se apenas para alguns aspectos que o compõem. De certa forma, todos os dados apresentados até aqui já serviriam para ilustrar o que muitas vezes é considerado como desenvolvimento humano, contudo, nesse momento foram elencadas três questões centrais, tais quais: o grau de instrução dos chefes de família, a longevidade, os anos potenciais de vida perdidos e o índice de homicídios.

O grau de instrução dos chefes de família foi subdividido em: sem instrução; 1 a 3 anos de estudo; 4 a 7 anos de estudo; de 8 a 14 anos de estudo e superior a 15 anos de estudo (ano base 1996). A Cachoeirinha apresenta as seguintes porcentagens/ índices de inclusão/exclusão:

- sem instrução - 8,58% - correspondendo ao índice de exclusão igual a -0,42
- 1 a 3 anos - 17,63% - correspondendo ao índice de exclusão igual a -0,65
- 4 a 7 anos - 37,71% - correspondendo ao índice de exclusão igual a 0,00
- 8 a 14 anos - 30,28% - correspondendo ao índice de inclusão igual a 0,47
- superior a 15 anos - 4,65% - correspondendo ao índice de inclusão igual a 0,07

A soma dos índices de inclusão/exclusão correspondente a todos os anos de estudo é de -0,53, caracterizando uma exclusão de educação do chefe de família de -0,27.

Quanto aos aspectos relacionados à longevidade, a Cachoeirinha possui 3.871 pessoas com mais de 70 anos, o que corresponde à 2,75% da população total, índice considerado baixo, apresentando exclusão correspondente -0,17. Os anos de diferença entre a morte e a expectativa de vida são denominados de "anos potenciais de vida perdidos". A Cachoeirinha apresenta índice de exclusão de -0,64, ou seja, é considerável o número de pessoas que não atinge a expectativa de vida média.

O último índice a ser levantado foi em relação à violência, caracterizado pelo número de homicídios. Registrando um aumento de 14,05% entre 1996 e 1999, a Cachoeirinha é o 17º distrito com maior número de homicídios em São Paulo. Seu índice de exclusão corresponde à -0,66, ou seja, ainda está muito longe da situação considerada aceitável (0,00)

Conclui-se, portanto, que o índice de inclusão/exclusão - desenvolvimento humano do distrito da Cachoeirinha é alarmante, visto que corresponde a -0,54, ou o 24º pior distrito dos 96 da cidade de São Paulo.

Uma outra questão bastante latente que se revela a partir dessa pesquisa

estatística é a forma como determinados termos são utilizados e mais especialmente a forma como se propagam. Vulnerabilidade, autonomia, equidade, qualidade de vida e desenvolvimento humano são usados geralmente para comparar a pobreza com aquilo que se supõe ideal. Da mesma forma, são utilizados pelos mais diversos interlocutores e, por isso, acabam suscetíveis à conformação ideológica, na perspectiva apontada por Thompson (2002).

Essas palavras, quando utilizadas sob a forma dada na configuração ideológica de seu significado “específico”, passam a compor o cenário dos jogos de poder, dentro do qual nenhuma palavra parece necessitar de uma explicação mais detida, tampouco necessitar de uma organização mais sistemática, como se fossem capazes de se exprimir, em si mesmas, aquilo que aparentemente todos já sabem. Um forte exemplo disso é a difundidíssima utilização do termo *desenvolvimento humano* nos mais diversos documentos e falas, contudo é muito difícil encontrar algum tipo de explicação que apresente o seu significado no contexto específico em que se apresenta.

De qualquer maneira, esses levantamentos e índices denotam claramente a existência de uma situação de vulnerabilidade e também a condição de pobreza que marca o distrito da Cachoeirinha. O que deve ser percebido é que a vulnerabilidade se confirma com alguma facilidade enquanto “inventário de carências”, porém não se confirma como instância de “propensão” ao desvio, uma vez que essa “inclinação” vem sendo construída ideologicamente há pelo menos dois séculos. Enquanto cenário sócio-econômico, os índices confirmam as primeiras observações que foram feitas na escola objeto desta pesquisa e demonstram que a situação desses alunos catadores era apenas mais uma variação de tantas outras formas nas quais a pobreza se revela.

### 1.3 A escola que foi pesquisada<sup>9</sup>

A EMEF Clóvis Graciano está localizada em um emaranhado de ruas e vielas, sendo difícil de percebê-la quando não se tem o objetivo de encontrá-la. Para se chegar até ela há um caminho que, para os olhares mais atentos, possibilita reconhecer a grande diversidade daquela região, especialmente aquela que tange aos aspectos econômicos.

A escola está entre ruas bastante calmas e uma de suas entradas é em uma rua de terra, sendo esta motivo de inúmeras reivindicações dos pais, que não concordam com a entrada ou saída de seus filhos ser por essa rua, visto que nos dias de chuva ela fica quase intransitável e porque há uma outra opção de entrada que também é utilizada de forma alternada à saída das turmas que já concluíram o seu horário letivo. Essa segunda saída/entrada é em uma rua asfaltada, mas os alunos necessitam caminhar duas quadras a mais para chegar a suas casas.

Essa EMEF possui um aspecto bastante singular, pois atende a uma demanda da população com características acentuadas de pobreza, ao mesmo tempo em que também atende crianças com condições sócio-econômicas mais favorecidas.

Essa variação se dá pelo fato de a escola localizar-se em uma região central do distrito. Na extensão aproximada de 1,4km da avenida João dos Santos Abreu, que liga a rua lateral da escola (Joaquim Afonso de Souza) à Avenida Deputado Emílio Carlos, temos uma boa amostra da diversidade sócio-econômica do distrito. Nesse mesmo espaço, há a Favela do "Boi Malhado", o conjunto de prédios do Cingapura<sup>10</sup>, um pequeno conjunto de casas inacabadas e abandonadas da COHAB e, ainda, construções que se apresentam como cortiços, casas e conjuntos de prédios particulares.

Tal diversidade abarca, no mesmo espaço físico, alunos que estão mais próximos da chamada "situação de risco", assim como outros com melhores condições econômicas, o que pode significar um fator de exclusão social velado e que possibilita a reflexão sobre a associação da imagem de pobreza à vulnerabilidade e ao risco.

A EMEF Clóvis Graciano, localizada no bairro Vila dos Andradas, está à

---

<sup>9</sup> Com base no referencial teórico apresentado por Velho (1989), que através do olhar minucioso e detalhado estudou as singularidades dos moradores de um edifício localizado no bairro de Copacabana-RJ, tomo sua perspectiva de "observação analítica", a fim de construir o ambiente que terei como exemplo para a investigação da escola como espaço de produção ideológica da criança em "situação de risco" e seu papel de antídoto a esse "mal".

<sup>10</sup> O Projeto Cingapura refere-se à construção de apartamentos populares desenvolvidos por gestões anteriores da Prefeitura de São Paulo e objetivava retirar a população das favelas, transferindo-as para apartamentos que eram comprados pelos moradores. Esses prédios foram construídos nos mesmos locais ou nas imediações da favela que se pretendia transferir.

aproximadamente três quadras da Avenida Imirim, importante via da zona norte, a 1km do Hospital Geral e Maternidade-Escola de Vila Nova Cachoeirinha, do Posto de Saúde (Qualis/SUS) de Vila dos Andradas, do Terminal de Ônibus Cachoeirinha, do Cemitério Municipal da Cachoeirinha, que recentemente teve sua lateral reformada e equipada com brinquedos infantis e mesas com banquinhos e com a praça da Santíssima Trindade, também equipada com brinquedos. Há ainda um Telecentro, que oferece cursos e disponibiliza computadores em momentos livres para uso da população local.

A EMEF Clóvis Graciano divide terreno com a EMEI Vicente Paulo da Silva e ambas estão próximas das EE Tito Prates da Silva e Joaquim Nabuco. Próximo ao Posto de Saúde e o Telecentro, localiza-se (terreno lateral) o CEI Guilherme Henrique Pinto Coelho e, recentemente, foi instalada uma pequena brinquedoteca que conta com contribuições e serviço voluntário.

A rua principal da EMEF Clóvis Graciano (Rua Mendonça Júnior) é uma das vias que interliga o bairro à Avenida Imirim, mais especificamente à praça Lions Club. Embora faça esquina com duas ruas bastante movimentadas, essa rua é bastante calma.

Quanto ao espaço físico, há sérios problemas de saneamento e higiene que colocam em risco a saúde dos moradores. O Posto de Saúde, preocupado com um trabalho profilático, propôs a união com o Hospital e Maternidade Cachoeirinha, com o Cemitério, com a Associação dos Moradores e com as escolas, a fim de realizarem um trabalho que abranja várias frentes de conscientização da população na limpeza e manutenção do bairro.

Ao participar de algumas reuniões realizadas por esse grupo, tomei conhecimento dos sérios problemas que vêm sendo enfrentados, quanto à proliferação da dengue (um caso confirmado e seis suspeitas), picadas de escorpiões (há o registro de uma criança de três anos que foi picada e só não veio a óbito por ter sido socorrida rapidamente por um integrante do programa "Saúde da Família" e outros seis animais presos em vidros pelos moradores) e ataque de carrapatos, transmitidos principalmente por cavalos e cachorros, podendo causar febre maculosa, que chega a levar a óbito. Segundo relato dos moradores, os cavalos pertencem, em sua maioria, aos catadores de material reciclável que o utilizam para puxar as carroças. Como essas pessoas não têm condições de dispensar os cuidados necessários aos cavalos, eles acabam comendo lixo, bebendo água empoçada nas ruas e, portanto, facilmente ficam doentes. Embora os cavalos representem um perigo constante para a disseminação dos carrapatos e o simples asseio já seria suficiente para o controle da praga, a grande quantidade de

entulho e de lixo espalhados pelas ruas, associados à falta de cuidado dos moradores, também são questões primordiais para a conservação do bairro.

No início de 2005, já são visíveis as melhorias que esse grupo tem conseguido para a região. Havia uma grande faixa de terra que não pertencia nem ao Cemitério, nem às Escolas, nem ao Cingapura e era motivo de muitos problemas como estupros, mortes e uso de drogas. Esse espaço, embora bastante perigoso, era utilizado pelas crianças e também por seus pais para encurtar o caminho até a escola, mas principalmente para as crianças que iam sozinhas esse trecho era bastante preocupante.

Atualmente, o mato alto já foi cortado e há uma escada e um corredor construídos em concreto, o que possibilita que esse caminho agora seja usado com maior segurança. Sem dúvida, é notável o trabalho que a equipe tem realizado, pois são pessoas que não pertencem àquela comunidade, apenas exercem sua profissão nas imediações, mas têm lutado e conquistado muitas benfeitorias, no intuito de diminuir a mortalidade das crianças e melhorar as condições dos moradores.

A proposta do grupo, além de buscar melhoramentos para a região, é de realizar projetos que consigam tornar as crianças e jovens verdadeiros "agentes multiplicadores", pois os participantes acreditam ser esta a única maneira de conseguir resultados efetivos, ainda que em longo prazo, com aquela população.

Nesse momento, podemos perceber o quanto a escola exerce um papel bastante específico, quando o objetivo maior de uma ação é a solução efetiva dos problemas de saúde e de saneamento. Em uma das primeiras reuniões com as diversas instituições, que atendem à população dessa região do bairro, foi apresentada de forma bastante clara a necessidade do engajamento das escolas nesse projeto, pois, uma vez que não se consegue mudar a "cultura" arraigada dos adultos, deve-se investir na formação das crianças para que possam se tornar os agentes de mudança. Nessa perspectiva, a escola assume uma função que perpassa o ensino dos conteúdos, de forma a atender para aquela educação amplamente chamada de "educação para a cidadania".

Esse termo "educação para a cidadania", assim como os demais termos que foram apresentados anteriormente, é formado por palavras que assumem um poder bastante específico, quando apreendemos que o "tornar cidadão" cada vez mais está se tornando intrínseco ao papel fundamental da escola.<sup>11</sup>

A partir dessas reuniões e representando um primeiro passo em direção à união

---

<sup>11</sup> Termos como "educação para a cidadania" serão discutidos de maneira aprofundada no capítulo II.

entre as escolas e o Posto de Saúde, houve a organização de um evento, no início do mês de maio de 2004, na EMEF Clóvis Graciano, que teve por objetivo a conscientização dos pais e alunos para o problema do lixo. Foram organizadas muitas atividades e atrações para esse dia, com a apresentação de “rappers” que cantavam músicas sobre saúde e higiene; algumas senhoras voluntárias, que realizam trabalhos com a reutilização de materiais, na Associação dos Moradores da favela do Boi Malhado, dispuseram-se a ensinar a quem tivesse interesse as técnicas de como reaproveitar o lixo; houve a exposição de alguns trabalhos que os alunos da EMEF Clóvis Graciano haviam feito em comemoração ao Dia das Mães; um grupo de alunos da EE Tito Prates da Silva apresentou uma peça de teatro, cujo tema versava sobre o lixo e a saúde, além de algumas palestras que foram proferidas pelos médicos e assistentes do Posto de Saúde. Realmente, houve a mobilização esperada, com a presença de muitos pais, familiares e vizinhos, que, pelo menos em algum momento da festa, compareceram, todavia, e infelizmente, o resultado esperado não durou muito tempo.

Mesmo comunicando pelas mais diferentes linguagens a importância que se deve dar ao lixo e explicando o seu valor, assim como ensinando quais os cuidados que se deve ter ao manuseá-lo, para que se possa evitar graves problemas de saúde, não houve sequer uma pequena mudança de hábito passível de ser percebida. De certa maneira, nem o trabalho realizado gratuitamente na Associação dos Moradores da favela do Boi Malhado, que foi amplamente divulgado e que poderia servir como fonte de renda para muitas famílias, não despertou interesse. A própria escola não se preocupou em desenvolver um projeto paralelo com seus alunos, limitando-se apenas à confecção dos presentes do Dia das Mães, que foram feitos com garrafas “pet's” e os cartões com papel reciclado, mas após o evento o tema não foi retomado.

Esse tipo de posicionamento da EMEF, que só pode ser percebido quando mergulhamos em sua realidade, acaba dificultando o próprio trabalho escolar, pois se tratou de um acontecimento que mobilizou toda a escola, de forma que alunos, professores e inclusive todo o pessoal de apoio participaram ativamente não apenas no dia do evento, mas também nas semanas que o antecederam. Tanto empenho não deveria ter terminado de forma tão efêmera, mas talvez, a própria maneira com que a equipe escolar recebeu essa proposta tenha sido um dos motivos que gerou essa apatia.

A diretora da EMEF, ao participar das reuniões organizadas pelo Posto de Saúde e no intuito de auxiliar o trabalho, que dava seus primeiros passos, propôs ao médico

responsável pelo Posto e idealizador do projeto, que houvesse algum tipo de atividade na escola, de forma a alertar a população para os problemas de saúde que estavam ocorrendo de forma cada vez mais corriqueira e, ao mesmo tempo, demonstrar que a escola estava aberta para participação de todas as pessoas que usufruem dos serviços públicos da região.<sup>12</sup> Entretanto, ao chegar à escola com a notícia de que dali a duas semanas ocorreria um evento sobre “saúde e lixo”, tema que deveria ser exaustivamente trabalhado interdisciplinarmente, deixou os professores surpresos, porque muitos, inclusive, já haviam iniciado algum tipo de atividade que resultaria no presente do Dia das Mães. O ocorrido causou perplexidade e alguns professores sentiram-se desrespeitados; outros tiveram que readequar sua programação para incluir as questões do lixo, já que esse tema não compunha o projeto pedagógico de 2004, organizado com a participação de todos os professores, no início do ano letivo.

Esse tipo de acontecimento, lamentavelmente, é mais corriqueiro do que se supõe, principalmente quando são introduzidos projetos de última hora, causando a desestruturação do roteiro que o professor estabeleceu no sentido de cumprir o programa e o que, de certa forma, resulta em um grande descontentamento por parte da direção e dos professores.<sup>13</sup>

A EMEF Clóvis Graciano é considerada uma escola de pequeno porte e, ainda assim, apresenta alguns problemas de comunicação, como este que foi descrito.

A escola atende a aproximadamente 1260 alunos (ano base 2003), oferecendo o curso regular de Ensino Fundamental I no primeiro e segundo períodos (das 07h às 11h e das 11h às 15h), havendo 4 turmas no primeiro ano, 4 turmas no segundo ano, 4 turmas no terceiro ano e 5 turmas no quarto ano; Ensino Fundamental II no terceiro período (das 15h às 19h), com nove salas atendendo a 3 turmas no primeiro ano, 2 turmas no segundo ano, 2 turmas no terceiro ano e 2 turmas no quarto ano; suplência referente ao Ensino Fundamental II no quarto período (das 19h às 23h), correspondendo a uma sala a cada ano. Há interesse da escola em ampliar o atendimento da suplência de Ensino Fundamental I, a partir do segundo semestre de 2004, a depender da demanda.

A escola passou por um período de reorganização, pois durante alguns anos houve uma grande rotatividade da equipe escolar e o fato de não ter um diretor efetivo acarretou uma desorganização administrativa. Em janeiro de 2004, uma diretora efetiva

---

<sup>12</sup> Como veremos a seguir, essa diretora havia assumido o cargo nessa escola em janeiro daquele mesmo ano.

<sup>13</sup> Sobre essas análises referentes às observações do universo microscópico, cf. Velho, 1989, 1987, 1985.

assumiu o cargo e a coordenadora pedagógica, que fora designada como supervisora escolar na subprefeitura da Freguesia do Ó/ Brasilândia, retornou ao seu cargo original. Em janeiro de 2005, a segunda coordenadora, que fora designada para a equipe pedagógica da Coordenadoria da Casa Verde/Cachoeirinha/ Limão, também retornou ao seu cargo de origem.

O espaço físico da escola tem sofrido algumas alterações: durante o período de férias de janeiro de 2004, toda a parte interna da escola foi pintada - a última pintura ocorrera há muitos anos e já estava bastante suja e gasta - já durante o período letivo, o canteiro da entrada principal dos alunos foi transformado em um jardim, a fachada interna e a quadra de esportes foram "grafitadas" com motivos e frases de incentivo à educação, tais como: "Esse mundo precisa de paz e não de violência", "Paz é a gente que faz", "Não queime seu filme com um mísero cigarro", "Somos anjos de uma asa só pois para que possamos voar precisamos abraçar uns aos outros", "Dê preferência à vida e não às drogas", "Esporte não é droga, pratique". Outra melhoria para os alunos, segundo relato da diretora, é a terceirização da merenda escolar.

A relação da escola com os pais é outra preocupação da direção da escola:

Agora, o que nós estamos tentando fazer é mostrar para os pais que nós estamos aqui para trabalhar, trabalhar por eles, estar melhorando a escola. Fizemos o jardim, esse mês aqui vai ser pintada a escola toda por fora, então,..., porque é interessante você estar em um ambiente gostoso, num ambiente bonito, que eles estão vendo que está melhorando. Agora precisaria melhorar ainda mais a relação mesmo, a relação pessoal-pessoa, mas não é muito fácil trazer o pai para a escola. Então nós temos tentado,... , conseguimos algumas vezes, outras vezes não, mas estamos tentando. (Vide anexo I)

Embora a diretora tenha presente a preocupação de aproximar os pais da escola, há poucas ações efetivas. No ano de 2003, segundo relatos de uma professora, as mães foram convidadas a participar do recreio, auxiliando na sua organização e mesmo no preparo das refeições. Essa solicitação se deveu ao fato de a escola estar com o quadro de apoio bastante defasado. Já em 2004, com a cozinha terceirizada, a escola não necessitou mais do auxílio das mães e o espaço, que foi apresentado como uma forma de integração escola/ pais, foi extinto.

Na verdade, a aproximação dos pais deve ser feita de forma a possibilitar uma ação efetiva e constante e não ser apenas um chamamento nos momentos em que a escola está com algum tipo de defasagem. Toda relação pressupõe troca e, portanto,

ambos devem se sentir úteis e gratificados.

Outro espaço de participação dos pais refere-se ao Conselho Escolar, contudo, no início de 2004, bem como em 2005, poucos receberam convite para participar. Essa postura opõe-se à proposta declarada pela diretora, uma vez que os pais não são convidados para participar dos debates e questões internas da escola (não só como membros do Conselho, como também assistindo às reuniões e dando suas sugestões).

Tanto a necessidade de aproximação dos pais, quanto o levantamento da realidade para que sejam estabelecidos as metas e os objetivos a serem alcançados aparece de forma unânime nas falas dos professores e da equipe técnica. Desde o início de 2004, toda a equipe da escola voltou seu olhar para a construção de um novo levantamento da realidade local, a fim de reestruturar o Projeto Político Pedagógico, todavia, depois de mais de um ano de discussões, propostas e esboços de levantamentos, a escola elaborou algumas questões que pretendiam delinear a realidade local, mas como veremos a seguir, tal levantamento não resultou em um conhecimento fidedigno da realidade.

É interessante analisar essa questão que se refere ao “levantamento da comunidade”. Nessas circunstâncias, alguns estereótipos relacionados à pobreza se manifestam em meio à organização de trabalhos por parte dos professores. Se por um lado, a escola, muitas vezes, é um espaço que mais e mais se rende a um novo “uso” social, por outro, a imagem tradicional de instituição voltada ao acesso da criança à cultura, ao lazer e à aprendizagem é reforçada, por ser capaz de “tirá-la”, por algumas horas, do mundo da miséria, da violência e da fome. porque, por suposto, para além de seus domínios só há o “mundo a ser salvo”, que é aquele que esses alunos estão mergulhados.

Logo nos primeiros contatos com a escola, foi solicitado que alguns professores preenchessem um breve questionário com perguntas relacionadas ao dia-a-dia dos alunos e expusessem o entendimento que tinham de questões como “situação de risco”. Praticamente todos os professores disseram que tal termo referia-se àquelas crianças que moravam em um local sem acesso a bens culturais e que só tinham na escola a oportunidade de realizar atividades diferentes daquelas propostas pela rua.

Ao começar a participar das reuniões organizadas pelo Posto de Saúde, a fazer visitas à Igreja e ao ferro-velho, a conversar com alguns familiares de alunos, fui tomando conhecimento de que as crianças contam com diversos locais, além da escola, que desenvolvem um trabalho educativo: há um espaço chamado “Pelé”, que

desenvolve atividades esportivas com crianças e jovens, sem haver necessidade de se filiar ou de pagar qualquer tipo de entrada. A pessoa que cuida desse espaço construiu um pequeno barracão em uma área abandonada entre o Cemitério e a escola e oferece atividades esportivas, como futebol e queimada. Da mesma forma, o Telecentro, que pouquíssimos professores sabem que existe, oferece cursos de computação e de informática e recentemente passou a oferecer acesso à Internet. Há alguns horários que são destinados a aulas e organizados por faixa etária; em outros momentos, há um instrutor que cuida da sala e soluciona dúvidas, mas os computadores estão liberados para a utilização dos moradores. Desde o final de 2004, começou a funcionar uma pequena brinquedoteca, que disponibiliza brinquedos doados para as crianças e conta com o trabalho voluntário para realizar atividades coletivas de jogos corporais.

Esses são alguns exemplos que servem para mostrar o quanto a estereotipia de um local acaba por influenciar a visão até de muitos profissionais da educação que, por inúmeras razões<sup>14</sup>, tornam-se alheios ao “mundo” de seus alunos além de demonstrar a riqueza que a aproximação do pesquisados com seus sujeitos possibilita para compreender as minúcias de seus cotidianos.

Logo na primeira reunião de pais, em 2005, foi entregue aquele questionário sobre o levantamento da realidade dos alunos e que deveria ser respondido em casa e depois encaminhado para a escola pelos alunos, cuja finalidade era conhecer um pouco mais a realidade das crianças. Conversando a respeito, com algumas professoras e com a própria coordenadora, chegamos à conclusão de que essa proposta não conseguiu atingir seu objetivo, primeiramente porque poucos alunos devolveram os questionários para a tabulação, principalmente os que possuem uma realidade mais difícil - aquelas crianças que precisam dividir um cômodo com diversos membros da família, aquelas que não têm luz ou água em casa, as que não possuem pessoas alfabetizadas que possam auxiliá-las nos deveres da escola -; além disso, algumas questões propostas, que necessitavam ser respondidas de forma mais detalhada - por exemplo, o que os pais esperam da escola - não foram respondidas e, finalmente, tantas outras questões foram mal respondidas, de forma a tornar-se quase inviável a tabulação.

---

<sup>14</sup> Um dos principais aspectos que dificulta esse conhecimento mais aprofundado da região em que os professores trabalham é a necessidade de lecionar em mais de uma escola e precisar se locomover rapidamente de um espaço para outro. Uma outra questão relevante volta-se para o receio que muitos têm em conhecer a realidade desses alunos, visto que comumente as escolas estão localizadas em locais violentos e marcados pelo tráfico de drogas. Assim, o medo da violência e de ser confundido com algum que está interessado em denunciar os traficantes para as autoridades públicas, inviabiliza uma aproximação, ao mesmo tempo em que serve para reforçar aquela imagem estereotipada.

A tentativa de conhecer a realidade da população atendida pela escola parece tornar-se um bicho-de-sete-cabeças, constituindo-se em algo quase enigmático, face às inúmeras dificuldades que vão se criando, impossibilitando a troca de informações, de modo que as propostas se esvaziam, dando margem, por exemplo, à generalização que ocorrera no ano anterior referente ao perfil dos alunos.

Mesmo sem conhecer a realidade daqueles com quem trabalha, a escola conta com diversos projetos elaborados pelos próprios professores (que possuem Jornada Especial Integral -JEI) e por parcerias com outras instituições, todos visando recuperar a auto-estima dos alunos, com a certeza de que, em seu bojo, estão contidas práticas infalíveis, que realmente auxiliarão a escola no "resgate" dessas crianças pobres.

No primeiro semestre de 2004, houve o Projeto de Dança Contemporânea "Ex-caravelhas", realizado com as 5<sup>as</sup> séries, sendo uma parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo; assim como a participação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), em parceria com a Polícia Militar do Estado de São Paulo, que atende aos alunos das 4<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries. Esse projeto felizmente foi prorrogado e, no início de 2005, a escola foi novamente contemplada com a equipe do PROERD.

Além desses trabalhos, a Coordenadoria de Educação da Casa Verde/Cachoeirinha organizou um documento, entregue aos diretores das escolas, em 2004, que pretendia a construção de um Projeto Político Pedagógico, que integrasse as unidades educacionais de sua responsabilidade. Os eixos que nortearam essa discussão, segundo o documento, foram formulados a partir das avaliações encaminhadas pelas unidades, no final do ano de 2003. São eles: 1- concepção de homem, mundo e sociedade; 2- concepção de educação, ensino e aprendizagem; 3- concepção de conhecimento e currículo; 4- concepção de formação. Essas quatro concepções, em momento algum do documento, são destrinchadas ou simplesmente esclarecidas, ficando bastante genérico e 'solto' o conteúdo que se propõe focar.

A intenção demonstrada pela Coordenadoria de Educação é que esse documento seja

problematizado a partir de reflexões e discussões desencadeadas nos diversos momentos de formação das Unidades Educacionais, a fim de que possam apontar consonância e dissonância com a concepção explicitada nesse documento, pois somente a partir do envolvimento e da implicação de todos no processo de construção do Projeto Político

Pedagógico (Coordenadoria e Unidade Escolar) é que poderemos avançar na direção de uma educação democrática e transformadora (PMSB, 2004a, p. 01)

Tendo em vista tal perspectiva, no que tange à formação e ao acompanhamento oferecido às escolas coordenadas por esse núcleo, são apresentadas as dimensões humanas, técnicas, cognitivas, emocionais, sócio-políticas e culturais, como aquelas presentes no processo educativo que, portanto, devem ser explicitadas no PPP e expressas em propostas concretas no currículo escolar, devendo extravasar para além da seleção de conteúdos.

Portanto, o currículo, entendido como toda ação educativa da escola, que desenvolve o conjunto de decisões voltadas para a formação do cidadão (de sujeitos que atuam na realidade) é uma construção em processo, através do permanente diálogo e da participação de todos os membros da comunidade educativa, onde as posições se confrontam, são problematizadas, construídas e (re)construídas tendo por objetivo a viabilização do Projeto Político Pedagógico. (Idem, p. 05)

Nesse momento, faz-se imprescindível salientar duas discussões que se tornam fundamentais nesse documento: “a formação do cidadão (de sujeitos que atuam na realidade)” e o “diálogo da comunidade educativa”. Embora esses dois núcleos de sujeitos pareçam ser os eixos desse Projeto Político Pedagógico que se almeja construir e que todo o texto se volte para a formação reflexiva, não há explicitação ou análise, em nenhum momento, do que realmente compõe essas duas terminologias.

A “formação do cidadão” proposta nesse documento, pode ser compreendida de duas maneiras: a primeira resulta de um olhar mais rápido, que simplesmente considera que esse cidadão refere-se às pessoas que atuam na realidade, sem se questionar a que realidade o texto se refere e a forma pela qual atuam. “Atuar na realidade” pode servir para caracterizar aquela pessoa que consegue transformar o espaço em que está inserida – como, por exemplo, o médico-chefe do posto de saúde que conseguiu algumas obras de saneamento, que trouxeram melhorias significativas para aquela população-, ou então considerar como cidadão toda e qualquer pessoa, visto que a própria condição que caracteriza a vida em comunidade já basta como parâmetro de atuação naquilo que é chamado de realidade.

Já a segunda maneira de analisar essa “formação do cidadão” volta-se para a

composição de um currículo escolar que prevê os conteúdos escolares e mais uma série de conhecimentos que perpassam os muros da escola como, por exemplo, o respeito ao meio ambiente, aos idosos, a diferenciação entre espaço público e privado, enfim, tudo aquilo que compõe a vida em sociedade dessas crianças e jovens. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico da escola assume uma abrangência muito maior, vez que a sua proposta pedagógica vincula-se a mudanças de comportamento que, por vezes, estão arraigadas na cultura familiar e social dos alunos.

Em relação ao “diálogo da comunidade educativa” e, a partir das duas considerações anteriores, podemos delinear essa “comunidade” de forma bastante diferente. Essa comunidade educativa pode ser composta apenas por aqueles profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de escolarização dessas crianças e jovens – como professores, auxiliares técnico-pedagógicos, equipe da coordenação - ou, em uma perspectiva mais ampla, ser composta por todas aquelas pessoas envolvidas com o processo educacional e, então, considerar desde a equipe escolar até as pessoas sem a menor instrução, mas que compõem o ambiente educativo que é a vida em sociedade. Nessa segunda perspectiva, os alunos seriam grandes agentes dessa “comunidade”, pois passariam de sujeitos passivos –educandos ou alunos – para sujeitos ativos da construção cultural.

Para a construção desse PPP mais amplo, a Coordenação propôs uma série de "ações de formação e acompanhamento", embasadas em trabalhos realizados pela ONG "Espaço Pedagógico", tais como:

Grupo de formação: objetiva a reflexão sobre os "fazer" dos professores, de forma a permitir-lhes “a apropriação da metodologia dialógica e das concepções de homem, mundo, sociedade e educação que a ela são subjacentes”, bem como tornar o próprio docente sujeito de sua formação (idem, pp.06-07)

Houve grupos de formação para Coordenadores Pedagógicos; Diretores e Auxiliares de Direção; Professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, e Professores Orientadores de Informática Educativa.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): segundo o documento, esse programa surgiu a partir da constatação que, mesmo diante da democratização do acesso, a escola não “ensina efetivamente todos os alunos a ler e a escrever” (Coordenação Casa Verde/ Cachoeirinha, 2004, p.11). Voltado para os aspectos que norteiam o processo de alfabetização, esse programa atuava diretamente na ação/prática do professor.

Encontro com as Equipes Técnicas: visava integrar as Unidades Escolares que pertencem à mesma região (pólo), articulando as discussões sobre as ações comuns a todas as escolas.

Encontro Inter-JEI: a partir das discussões dos PEAs e do PPP das diversas Unidades Escolares (UE), esse momento prevê encontros em que serão discutidas tais questões e que contará com a presença e a participação dos professores optantes pela jornada especial integral.

Orientadores de Sala de Leitura (OSL) - Círculo de Leitura: objetiva “re-significar as ações da sala de leitura, visando trabalhar a concepção de Cidade Educadora<sup>15</sup>, onde a sala de leitura abra possibilidade dos alunos usufruírem os pólos irradiadores de cultura do bairro e da cidade.” (PMSP, 2004a, p.09)

Grupo de acompanhamento da ação educativa (GAAE): enquanto parceria da Unidade Escolar, o GAAE tem como função

planejar, organizar ações, encaminhar as discussões, problematizar, dar devolutivas, com a intenção de potencializar a Equipe Técnica das UE.[...]Tem como objetivo acompanhar o fazer da Unidade Educacional, potencializando a Equipe Técnica como protagonista na formação dos educadores que interagem no contexto escolar. (Idem, p.07)

Um dos movimentos mais marcantes nas escolas, realizado por esse grupo, refere-se à proposta de inclusão e de acompanhamento pedagógico.

Projeto de Acompanhamento Pedagógico - seus objetivos voltam-se para:

- assegurar o estado de direito dos educandos, através da democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação, democratização da gestão e do sistema e democratização do acesso e permanência;
- promover a re-significação das práticas pedagógicas realizadas pela U.E., redimensionando tempos e espaços e reconhecendo as diferenças individuais, o tempo e o ritmo de cada educando. (Idem, p. 17)

Esse trecho do documento é bastante obscuro, pois correlaciona de forma bastante confusa o protagonismo infantil (termo que não se explicita de forma clara), a

---

<sup>15</sup> Sobre a proposta Cidade Educadora cf. anexo III

apropriação da leitura e da escrita e a reprovação. Fica nítida a apropriação de um discurso político que empunha a bandeira da qualidade social, da democratização e do respeito às diferenças, mas que não sofre uma análise profunda, suficientemente capaz de desvelar seus significados “ocultos”.

Projeto de Inclusão - essa proposta, aparentemente, volta-se para a demanda escolar que necessita de um atendimento especial. Ao apresentar a justificativa desse trabalho, coloca-se a necessidade do respeito às diferenças de cada um, trabalhando os diversos tempos e espaços, rompendo com

pressupostos hegemônicos da educação, revendo e atuando sobre os conflitos sociais que mascaram as diferenças culturais, sociais e políticas. [Assim,] as diferenças devem ser reconhecidas. A desigualdade de oportunidades denunciada e combatida numa perspectiva de superação da exclusão. (Idem, p.13)

Embora a justificativa aponte para a inclusão social e, portanto, mais abrangente que aquela concepção que aborda a inclusão como exclusivamente voltada para o deficiente, as ações especificadas nesse documento restringem-se ao trabalho com o deficiente. Prova evidente dessa restrição está nos critérios para atender ao público alvo (professor regente da sala com, ao menos, um portador de necessidades especiais) e na delimitação dos atendimentos terapêuticos (fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicoterapia).

Frente a essas duas restrições, podemos analisar a questão da inclusão que se volta para as diferenças sociais, culturais e políticas sob duas óticas: primeiramente, que todo aluno que não se adapta às normas escolares necessariamente apresenta um quadro patológico ou que a escola não percebeu que o movimento de inclusão não se dá apenas em relação ao aluno deficiente, ou portador de necessidades especiais, mas que se trata da adaptação de todo o sistema ao movimento de entrada das camadas populares ao processo de ensino formal.

Uma conversa durante o período de JEI chamou a atenção pela relação estabelecida entre o discurso de inclusão e a prática relacionada ao encaminhamento dos alunos.

Geralmente a inclusão abarca, no discurso escolar, o atendimento aos alunos com algum tipo de comprometimento físico, ou aqueles que estão em medidas sócio-educativas (anexo II) e, finalmente, aquelas crianças que, por algum tipo de

circunstância familiar ou econômica “chamam a atenção” dos professores. Nesse último grupo, facilmente são encontrados relatos sobre alunos cujos familiares estão presos, ou são alcoólatras, ou os que são criados por parentes próximos ou vizinhos. Há, ainda, o registro dos que trabalham nas feiras-livres, como guardadores de carros ou como catadores.

Estabelecendo contato com uma professora que tem em sua sala dois alunos catadores, foram percebidas dificuldades de aprendizagem em ambos, pontuando que precisavam de um trabalho diferenciado, como forma de incluí-los. É essencial ressaltar que esse trabalho de inclusão voltava-se para as questões de socialização e de “recuperação”, em relação à defasagem de aprendizagem.

É corriqueiro ouvir reclamações dos professores a respeito das questões de inclusão, principalmente no que tange ao atendimento da Coordenadoria às escolas. No início do segundo semestre de 2004, segundo a professora, a Coordenadoria elaborou um projeto de atendimento e encaminhamento para os alunos que necessitassem de um trabalho diferenciado (de forma genérica, denominado de inclusão). A professora, então, confirmou que encaminhara dois alunos. A título de curiosidade, perguntei quais eram seus nomes e me surpreendi ao saber que foram convocados outros dois alunos, que não aqueles que se configuravam como “indisciplinados”.

Esse fato me impressionou muito e veio reforçar a idéia de que alunos que realmente necessitam de um acompanhamento – os ditos “alunos de inclusão” –, mas que não atrapalham o bom andamento da sala, são “esquecidos”, quando há oportunidade de serem incluídos, ao passo que outros que, embora não necessitem desse atendimento, são encaminhados para “ficar fora da sala de aula”, não interferindo no aproveitamento escolar dos outros. Esse procedimento, infelizmente, não é ocasional e, por vezes, é um dos principais fatores que afasta das escolas as instituições interessadas em viabilizar projetos de atendimento a alunos com deficiências ou necessidades especiais.

Voltando ao universo escolar, outro aspecto a ser ressaltado refere-se à caracterização da comunidade atendida. Esse Projeto Político Pedagógico que a Coordenadoria de Educação pretende construir, com todas as escolas por ela supervisionadas, parece não levar em conta a diversidade de clientela e de suas necessidades.

Na região da Casa Verde, Cachoeirinha e Limão há uma discrepância sócio-econômica considerável. Conforme visto anteriormente, o distrito da Cachoeirinha

destaca-se, dentre os demais distritos da Zona Norte, como o que possui o maior índice de vulnerabilidade, contrapondo-se aos outros dois distritos vizinhos. Assim, não se pode comparar a dinâmica de uma escola que atende à classe média, que não suporta arcar com os custos do estudo particular - mas cuja família possui um padrão de vida tal, capaz de possibilitar a seus filhos a frequência a cinemas, teatros, shows e até mesmo viagens, conhecendo outras localidades, outras culturas -, com outras escolas, que atendem famílias de renda mais baixa, que tiram seu sustento de atividades informais e, por vezes, ilegais e que não têm o mesmo acesso à cultura e ao lazer. Outra questão está na própria estrutura de atendimento: as escolas centrais, em geral, contam com a parceria de empresas e grupos que desenvolvem uma série de projetos, como teatro, dança, música e seu espaço físico garante a continuidade e o desenvolvimento de tais atividades; em contrapartida, as escolas mais afastadas ou emergenciais, que atendem à demanda mais carente da população, não recebem esse mesmo tipo de assistência.

Todavia, essa análise não inviabiliza a possibilidade de identificação de uma contradição da imagem que permanece congelada na triste realidade de que a periferia é também espaço de instalações mais pobres. A observação empírica facilmente demonstra até que ponto a estrutura física pode influenciar no processo de escolarização, bem como constata que os projetos e as parcerias também estão muito presentes na periferia, às vezes tanto quanto nos centros, mas que seus resultados não são necessariamente os esperados, diante dos estereótipos relacionados à pobreza que tais escolas carregam.

Todos os projetos que foram propostos pela Coordenadoria de Ação Educativa, no ano de 2004, foram paralisados assim que o novo prefeito assumiu seu cargo. Antes mesmo do início de 2005, muitas pessoas que estavam na Coordenadoria em cargos comissionadas voltaram para suas escolas de origem, pois geralmente é mais confortável largar um cargo em comissão do que ser substituído.

Um dos problemas mais graves nesse tipo de atitude é a descontinuidade que esse processo acarreta, pois as novas pessoas que assumiram os postos de Coordenadores e Supervisores Pedagógicos, provavelmente não conseguiram, por desconhecimento ou falta de dados, ou simplesmente não desejaram dar continuidade ao que já estava sendo elaborado e até desenvolvido.

Uma das maiores mudanças ocorreu na formação continuada dos professores e da equipe escolar. Enquanto a gestão anterior considerava a formação fora do espaço

escolar fundamental para a melhoria do atendimento aos alunos, a nova gestão priorizou a formação em trabalho, considerando que o próprio horário de JEI foi criado para que esse aperfeiçoamento ocorresse. Os coordenadores pedagógicos das escolas foram incumbidos de auxiliar nessa formação e para tanto seriam oferecidos alguns encontros com a Supervisão Pedagógica que lhes daria o suporte.

Sem dúvida, foi uma transformação que muito afetou as escolas, criando alguns problemas, ao passo que muitos outros projetos, de somenos importância, que caminhavam independentemente da vontade e da orientação da Coordenadoria, foram continuados.

Um exemplo é o Projeto Político Pedagógico da escola que, a partir de 2005, passou a ser denominado de Projeto Pedagógico. A EMEF Clóvis Graciano desenvolveu durante os anos de 2002 a 2004 e continuou a desenvolver em 2005, mesmo após a mudança de gestão da Prefeitura, em seu horário de trabalho coletivo, dois projetos especiais de ação (PEA), que compreendem entre outros, o PPP da escola: "Conquistando autonomia para exercer cidadania" e "Ação e Inclusão". Ambos foram organizados, a partir de determinações da Secretaria Municipal da Educação, que estabelece a necessidade de horário de estudo, no qual os professores selecionam bibliografia de seu interesse para ser discutida, a fim de embasar a prática docente, e horário para capacitação de informática educativa. Cabe a cada escola determinar se ambos os projetos serão intercruzados em um único PEA, ou se cada qual desenvolver-se-á separadamente. Em geral, as escolas optam por trabalhar essas duas perspectivas separadamente, pois a participação do professor nesses horários implica em pontos para a evolução funcional e cada PEA, independentemente de sua abrangência ou carga horária (desde que mínima de 4 horas por semana), corresponde a um ponto.

Após serem estabelecidas as diretrizes de cada PEA, o grupo de professores determina suas ações; assim, o grupo composto pelos professores do Ensino Fundamental II, que se reúnem no horário das 19h às 22h, oferece capacitação em informática para os pais; o segundo grupo de Ensino Fundamental II, reunido no horário das 13h30 às 15h, organiza aulas de bordado para a comunidade. Os professores de Ensino Fundamental I optaram por desenvolver os projetos com os próprios alunos, elaborando propostas de atividades e práticas educacionais, a partir de bibliografia previamente levantada, cujos conteúdos são aplicados em sala de aula.

Ambos os PEAs são construções de propostas que vêm se reestruturando a cada ano. Esse fator de continuidade se dá pelo fato de que todo o corpo docente é formado

por professores efetivos e, em geral, a equipe já trabalha nessa escola há alguns anos. A Coordenadora Pedagógica, embora estivesse em cargo de nomeação nos últimos dois anos, conhece bem o funcionamento da escola e a comunidade, pois já trabalha com eles há muitos anos, inclusive assumindo outros cargos, como o de diretora.

O esboço do Projeto Político Pedagógico que a escola dispõe caracteriza a clientela que atende como uma "comunidade carente", cujos pais trabalham fora, ficando, portanto, os alunos sozinhos ou com os irmãos. Na verdade, esse documento é falho, pois não especifica quais as categorias e quais os parâmetros que foram levados em conta para esse tipo de caracterização e tampouco especifica o tipo de trabalho realizado pelos pais (subemprego, liberais,...). Essa caracterização coloca-nos diante da comunidade carente tida como espaço de pobreza e, portanto, propensa ao risco e à vulnerabilidade. Essa imagem retoma a pesquisa realizada por Rosemberg (1994b), que demonstra como essa imagem estereotipa a família pobre como desestruturada, cujo meio social em que está inserida é violento e, portanto, que as crianças vivem em condição de fome e miséria.

Mesmo diante dessas ponderações, é interessante ressaltar que, embora o documento oficial da escola traga essa ênfase na atenção à comunidade carente, há muitos alunos que demonstram ter condições de vida razoáveis: no início do ano escolar, muitos trouxeram material novo, como cadernos universitários de capa dura, canetas coloridas das mais diversas marcas e formas, os uniformes e tênis bastante conservados. Em contrapartida, e em contraste bastante acentuado, estão os alunos que vêm da favela do "Boi-Malhado", com seus uniformes mal conservados, usando chinelos e com o material escolar - muitas vezes já usado - entregue pela Prefeitura no ano anterior.

Essa característica notada na EMEF Clóvis Graciano reforça a forma estereotipada com que a pobreza e o aluno pobre são pensados. Quando se toma como verdade absoluta que a escola pública só atende às "comunidades carentes" e que elas só conseguirão freqüentar a escola se tiverem mínimas condições financeiras, aí são organizadas políticas públicas que, ao invés de atacar integralmente problemas sociais, desperdiçam o dinheiro público – que, no caso, pertence a todas as crianças de uma forma geral -. Nem todos os alunos da escola pública enquadram-se na situação de pobreza absoluta. Como relatado anteriormente, há muitos alunos que estão no ensino público porque os pais não têm condições de pagar as altas mensalidades que as instituições particulares impõem, todavia, isto não os coloca na mesma situação de

pobreza daqueles alunos que sequer podem comprar um calçado.

Nessa medida, não quero dizer que não haja alunos que realmente se beneficiaram com tais políticas, mas sim que a homogeneização da pobreza redunde em ações inconsistentes, as quais idealizam a escola quase como uma “instituição asilar” recuperando uma imagem que, em outras épocas, associava-se aos orfanatos: instituição pobre destinada a tratar “pobrememente” o filho (abandonado) desamparado.

A construção ideológica do discurso de que basta colocar o aluno dentro da escola para que ele tenha (principalmente no futuro) melhores condições sócio-econômicas é reforçada de forma que, cada vez mais, a escola é entendida como espaço suficiente para que ocorram transformações sociais estruturais. Essa imagem da escola é absorvida não apenas por aqueles que usufruem de seus benefícios, como também pelos professores, que se colocam como "agentes de salvação", como pela sociedade, de maneira geral.

Ao serem questionados sobre como é elaborado o Projeto Político Pedagógico, tanto os professores quanto a Coordenação Pedagógica apresentam respostas semelhantes, embora coincidentes com o discurso de como tal projeto deve ser executado. É praticamente unânime a necessidade do levantamento da realidade local para a execução do PPP, todavia, no início do ano letivo de 2004, os professores, mesmo sem o levantamento preciso das características da comunidade, estabeleceram as metas e as ações do PPP. Essa postura de desenvolver um documento, que pressupõe o conhecimento da realidade dos alunos, sem que esta tenha sido investigada a partir de critérios objetivos, implica uma ação carregada de marcas e crenças que estigmatizam a demanda como uma comunidade carente. Carente, nesse caso, quer dizer passível de assistência, medicação e socorro. Escolarização parece ser algo inatingível à clientela idealizada.

É muito comum ouvir a frase: "Escola da Prefeitura é tudo igual, só muda o nome", quando, conforme visto anteriormente, as características de cada escola são bastante singulares, especialmente quando vistas de perto.

Diante dessas contradições, a escola apresenta, no documento que até então serve de diretriz para os trabalhos pedagógicos, os seguintes objetivos:

- Possibilitar um ensino de qualidade, de modo que o aluno possa desenvolver suas capacidades físicas, afetivas, cognitivas, estéticas e éticas, direcionadas para o pensar e o agir crítico reflexivo, a fim de ampliar e construir conhecimentos para o exercício de

sua cidadania, utilizando da leiturização como eixo central.

- Criar objetivos que efetivem uma melhor integração e comunicação entre a equipe escolar, alunos e comunidade
- Desenvolver e incentivar o trabalho coletivo na comunidade escolar
- Fortalecer as relações humanas visando à integração grupal
- Assessorar a equipe docente quanto aos critérios do sistema de avaliação
- Planejar ações que favoreçam a superação dos processos de retenção ao final do ciclo I
- Proporcionar ação educadora reflexiva, aproximando teoria e prática. (PMSP, 2002a, p. 02)

Em geral, qualquer Projeto Político Pedagógico, assim como todos os projetos desenvolvidos pela escola, que são enviados para a Coordenadoria, apresentam essa tônica, pois, se não estiverem de "acordo", não são aprovados. Nesse sentido, as escolas se valem dos paradigmas da educação para embasar sua prática e utilizam, de forma indiscriminada, os tais conceitos.

Nessa medida, torna-se mais garantido reescrever o que é "politicamente correto", enchendo os textos de citações e de frases de efeito, do que propor ações que realmente explicitem e exponham os problemas de cada escola em particular. Essa atitude da escola, por outro lado, parece ser uma forma de autoproteção, já que apresentar abertamente a rotina escolar com todos seus problemas pode significar, para os órgãos mais elevados da Prefeitura, o mesmo que incompetência.

Ambas as posturas, ao invés de gerar condições para uma verdadeira reflexão sobre a realidade da escola, buscando na ação concatenada entre estudo e ação os caminhos para minimizá-la, preocupam-se em justificar tal ou qual ação, não conseguindo atingir os focos das questões manifestas no espaço escolar.

Da mesma forma, muitos professores (para não dizer todos) são sugestionados a acreditar na formação do cidadão crítico, reflexivo, participativo, consciente e sequer questionam o que é ser cidadão em contextos repletos de adversidade.

Diante de tais objetivos, o PPP específico da EMEF Clóvis Graciano apresenta como metas:

a integração;

o trabalho coletivo;

a melhoria na qualidade do ensino - solução dos problemas de defasagem na aprendizagem apresentada pelos alunos;

o resgate do valor social da escola, através de valores humanos como a cidadania, solidariedade, respeito, companheirismo...;

o respeito pelo patrimônio público e o desenvolvimento de habilidades nas diferentes áreas do conhecimento. (PMSP, 2002a, pp.02-03)

A forma encontrada pela escola para atender a tais metas supõe

palestras para os pais, professores e alunos; participação maior na Associação de Pais e Mestres (APM) e no Conselho Escolar; rodízio de mães na entrada/recreio e saída [– que só ocorreu no ano de 2003, conforme apresentado anteriormente]; eventos socioculturais [– como aquele desenvolvido juntamente com o Posto de Saúde]; reunião nos dias em que há maior número de professores; planejamento horizontal; dinâmicas de grupo; cursos alternativos; envolver alunos em todos os tipos de leitura e escrita; reunião bimestral de pais; capacitação docente em horário de estudo; ação comum do corpo docente; trabalho de forma interdisciplinar (especialmente em relação ao ensino fundamental II), utilizando o espaço que a sala de informática dispõe; conscientização para os direitos e deveres dos alunos; grêmios estudantis; projeto de recuperação paralela; Projeto Especial de Ação (PEA), integrando teoria e prática; aulas dialogadas que permitam a troca de conhecimentos; transferência de conhecimentos adquiridos para os novos conhecimentos; valorização da realidade do aluno (auto-estima); sensibilização da equipe escolar quanto à importância das normas de boa convivência social, necessárias ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP). (idem, p.03)

É no bojo de tais atividades que a correlação entre a função "salvadora" da escola e a necessidade da participação da "comunidade" se manifesta de forma mais persistente, embora sutil. Inclusive, muitas vezes, a escola justifica a sua impossibilidade de ação pela baixa participação dos pais e das pessoas que moram e atuam próximo à escola. A avaliação de tais estratégias se estabelece, conforme exposto em tal documento, durante os PEAs; nas reuniões pedagógicas; e permanentemente, no processo.

Uma das formas utilizadas pela escola - e que também é controlada pelo governo - volta-se para o rendimento dos alunos ao final de cada ano letivo e, mais especificamente ao final de cada ciclo.

Em relação ao desempenho escolar, no ano de 2001, constatou-se um número

considerável de alunos com defasagem de aprendizagem, que se caracteriza pelo rendimento considerado "não satisfatório" (NS) do aluno, ao final do 1º semestre ou do ano letivo - momentos em que deve ocorrer a avaliação oficial da rede municipal de ensino. Esses alunos "NS" foram encaminhados para o programa de recuperação paralela (durante o segundo semestre de 2001) e, segundo levantamento posterior, esse trabalho apresentou um bom resultado.

Levantamento de aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa em dezembro de 2001:

<i>Ensino Fundamental I</i>	<i>Quantidade de alunos matriculados</i>	<i>Conceito "NãoSatisfatório"</i>	<i>Percentagem</i>
<i>1ª ano</i>	<i>188</i>	<i>79</i>	<i>42,2%</i>
<i>2ª ano</i>	<i>101</i>	<i>53</i>	<i>52,2%</i>
<i>3ª ano</i>	<i>121</i>	<i>56</i>	<i>46,28%</i>
<i>4ª ano</i>	<i>147</i>	<i>58</i>	<i>39,45% (sendo que 22,44% ficaram retidos)</i>

<i>Ensino Fundamental II</i>	<i>Quantidade de alunos matriculados</i>	<i>Conceito "NãoSatisfatório"</i>	<i>Percentagem</i>
<i>1ª ano</i>	<i>95</i>	<i>51</i>	<i>53%</i>
<i>2ª ano</i>	<i>89</i>	<i>48</i>	<i>53,9%</i>
<i>3ª ano</i>	<i>54</i>	<i>03</i>	<i>5,5%</i>
<i>4ª ano</i>	<i>48</i>	<i>05</i>	<i>10,4%(todos aprovados pelo Conselho Escolar)</i>

Dois aspectos dessa forma de avaliação do sistema devem ser ressaltados: 1) apenas a disciplina de Língua Portuguesa é levada em conta para que ocorra a aprovação ou retenção de um aluno, o que nos leva a considerar que todos os demais conteúdos são absolutamente desnecessários. 2) Os altos índices de não aproveitamento (NS) são compreendidos como dificuldades do alunado, oferecendo aulas de reforço e, portanto, não há reflexão sobre as práticas escolares (objetivos, conteúdos, métodos,...) e propostas educacionais mais amplas.

Essa segunda consideração, por vezes, é reforçada quando da multi-repetência de alguns alunos. Nesses casos, a pobreza, a desestrutura e o desinteresse familiar, são apresentados como determinantes no fracasso. Portanto, à escola fica a imagem de que "fez tudo que podia" por esse aluno, para que ele tivesse progressos, mas outros agentes

externos impossibilitaram-no de conseguir o sucesso esperado<sup>16</sup>.

Uma das formas pelas quais a “tentativa de salvação” é demonstrada em tal documento, diz respeito à forma como o trabalho pedagógico é realizado: ocorre de forma individualizada e não coletiva; a avaliação semestral dos alunos propicia uma visão parcial do aproveitamento escolar, o atendimento e a integração escola-comunidade é bastante falha e, principalmente, que o comportamento inadequado de alguns alunos dificulta o trabalho dos professores. Outra causa apontada volta-se para a falta de material pedagógico, bem como a dificuldade na manutenção do equipamento escolar, aliados à quantidade insuficiente de microcomputadores na sala de informática, o que inviabiliza a execução plena dos projetos propostos.

Assim, a escola justifica, através de diversos aspectos diferentes, os empecilhos que se colocam em seu caminho, dificultando que cumpra o seu papel social e se exime de uma análise minuciosa, que enfocaria as questões que efetivamente dizem respeito ao seu papel enquanto instituição social inserida em um contexto singular que não consegue acompanhar de perto.

Nesse sentido, o fracasso escolar é creditado ao aluno que, por diversos motivos, não consegue aprender e não é creditado à multiplicidade de fatores que interditam o adequado atendimento às camadas populares. Sob essa perspectiva, a baixa concentração dos alunos, o escasso envolvimento da família na vida escolar do filho e o baixo nível de aprendizagem aparecem sempre como “culpados” pelo fracasso.

---

<sup>16</sup> Sobre essa questão, cf. Bourdieu, 1992, no texto Excluídos do Interior.

## ***Capítulo II - Situação de risco, comunidade e cidadania: as formas simbólicas necessárias para se construir uma escola "antídoto".***

Após a apresentação dos alunos “catadores de lixo”, que são os sujeitos dessa pesquisa, a caracterização não só sócio-antropológica como também estatística do Distrito em que esses alunos vivem e da apresentação das propostas e atividades que são realizadas na escola municipal em que essas crianças e jovens estudam, torna-se fundamental voltarmos nosso olhar para as formas como a mídia, através dos mais diversos instrumentos, constrói e propaga uma imagem de pobre e de pobreza, ambas ligadas especialmente à marginalidade e à baixa escolarização, buscando demonstrar, muitas vezes, que uma escola de qualidade poderia “salvar” esses alunos que estão em perigo de se perderem, ou seja, em “situação de risco”.

A mídia ou os meios de comunicação em massa são, neste momento, sem dúvida, os maiores formadores de opiniões, fazendo circular uma série de imagens sobre a escola e sobre o seu papel junto à infância pobre.

Tais imagens e opiniões tomam uma forma mais definida e um significado ainda mais contundente, na medida em que se constituem em um momento histórico, como este que vivemos. Thompson (2002) denomina *formas simbólicas* significação específica atribuída a determinadas palavras:

As formas simbólicas, ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmos: se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos em contextos sociais específicos. [...] Este enfoque pode levar-nos a olhar uma forma simbólica ou um sistema como ideológico num contexto e como radical, subversivo, contestador noutro. [...] A análise das formas simbólicas como ideológicas nos pede que as analisemos em relação aos contextos sócio-históricos específicos nos quais elas são empregadas e persistem. (Thompson, 2002, pp.17-18)

A partir dessa perspectiva proposta por Thompson, os discursos, seja de jornalistas, seja de agências financiadoras, seja da própria escola e de seus sujeitos, devem ser cuidadosamente analisados, de forma a compreender não apenas o significado das palavras utilizadas, mas também o que efetivamente representam na situação social específica. Esse tipo de cuidado é imprescindível, pois as formas simbólicas servem para estabelecer e sustentar as relações de dominação e poder.

Os meios de comunicação apresentam-se como aparatos fundamentais para a propagação, em termos agigantados, de tais formas simbólicas, entretanto, eles não devem ser entendidos em si como um mecanismo de controle social.

Os escritores que se interessam pelos problemas da ideologia [...] tenderam a olhar o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa como a emergência de um novo mecanismo de controle social nas sociedades modernas, um mecanismo através do qual as idéias dos grupos dominantes pudessem ser propagadas e difundidas e através do qual a consciência dos grupos dominados pudesse ser manipulada e controlada. A ideologia foi entendida como uma espécie de “cimento social”, e os meios de comunicação de massa foram vistos como mecanismo especialmente eficaz para espalhar o cimento. (idem, p.11)

De certa forma, a própria palavra ideologia possui significados e entendimentos distintos em cada contexto em que é – e foi – utilizada. Neste trabalho, utilizaremos a acepção de Thompson, pois o autor apresenta uma perspectiva que contribui, de forma extremamente rica, para a análise das imagens da escola, da escolarização e da educação, que são amplamente difundidas e permeiam, não apenas o meio educacional, mas toda a sociedade.

A perspectiva desenvolvida por Thompson (2002) considera que

a multiplicidade de significados que ele [o conceito de ideologia] tem hoje é um produto de seu itinerário histórico. [...] Quando nós usamos o termo ideologia, hoje, ou quando nós o escutamos empregado por outros, não estamos totalmente seguros se ele está sendo usado simplesmente para descrever um estado de coisas (p.ex. um sistema de idéias políticas) ou se ele está sendo usado, também, e talvez como sentido principal, para avaliar um estado de coisas. (p.14)

Dessa forma,

o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de ‘relações de dominação’. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. Conseqüentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras

pelas quais o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas lingüísticas cotidianas às imagens e aos textos complexos.

Ele exige que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos se – e, se for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação. A distintividade do estudo da ideologia [...] exige que perguntemos se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não, para manter as relações de poder sistematicamente assimétricas. Desafiamos a estudar as formas simbólicas *sob certa luz*: à luz das relações sociais estruturadas, cujo emprego e articulação podem ajudar, em circunstâncias específicas, a criar, alimentar, apoiar e reproduzir. (p.16, destaques do autor)

A assim chamada situação de risco muitas vezes é ideologicamente construída com o intuito de “diagnosticar” locais e pessoas ainda não tocadas pelas vantagens e virtudes da grande panacéia universal: o desenvolvimento econômico. Assim como estamos fazendo com a palavra antídoto aplicada à escola, podemos fazer com a palavra desenvolvimento e o significado que assumiu após a II Guerra Mundial.

No dia 20 de janeiro de 1949, tomava posse o presidente americano Harry S. Truman e

uma nova era se abriria para o mundo – a era do desenvolvimento.[...] Ao usar pela primeira vez , em tal contexto, a palavra ‘subdesenvolvido’, Truman deu um novo significado ao desenvolvimento e criou um símbolo, um eufemismo, que, desde então, passou a ser usado para, discreta ou inadvertidamente, referir-se à era da hegemonia norte-americana. (Esteva, 2000, pp.59-60)

Esteva mostra em seu texto que muitas outras pessoas já haviam utilizado o termo “desenvolvimento”, todavia “Truman a introduziu como um símbolo de sua própria política externa. Nesse contexto, ela adquiriu uma virulência colonizadora insuspeitada”. (idem, p.60)

Talvez “desenvolvimento” seja o mais representativo termo da era moderna, que exprime de maneira absolutamente clara aquilo que Thompson denomina de *forma simbólica*. A palavra desenvolvimento, por si só, não caracteriza delimitação e

tampouco é capaz de dividir o mundo em dois blocos, entretanto, na medida em que foi empregada no Pós-II Guerra Mundial, passou a separar e a identificar aqueles países que estavam econômica e tecnologicamente à frente. *Desenvolvimento* assumiu um caráter simbólico e passou a estabelecer uma relação de dominação.

Conforme ressalta Thompson (2002),

as formas simbólicas, ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmos: se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos em contextos sociais específicos.(p.17) As formas simbólicas através das quais nós nos expressamos e entendemos os outros não constituem um outro mundo, estéreo, que se coloca em oposição ao que é real: ao contrário, elas são parcialmente constitutivas do que em nossas sociedades é ‘real’.(p.19)

Após ser cunhado esse novo significado para a palavra desenvolvimento, ele “passou a significar pelo menos uma coisa: escapar da condição indigna chamada de subdesenvolvimento”, todavia era inviável que o mundo inteiro buscasse o desenvolvimento, até porque, nessa sua nova conceitualização, era necessário e imprescindível que houvesse o subdesenvolvimento de uma série de países para fortalecer o desenvolvimento de alguns Estados, como os Estados Unidos da América. (Esteva, 2000, p.60)

Finalmente, o autor pontua que

para que alguém possa sequer imaginar a possibilidade de escapar de uma situação específica, é preciso, primeiramente, que tenha chegado àquela situação específica. Para que aqueles que constituem os dois terços da população mundial atual possam pensar em desenvolvimento – qualquer tipo de desenvolvimento – é preciso em primeiro lugar que se vejam como subdesenvolvimento, como fardo total de conotações que o termo carrega.

Hoje, para dois-terços dos povos do mundo, o subdesenvolvimento é uma ameaça que já foi executada; uma experiência de vida de subordinação, de discriminação, de subjugação, e de ter sido enganada. (idem, p.61)

Sachs, na introdução do livro *Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*, ressalta que, na verdade, o que garantia o fracasso do desenvolvimento era seu próprio sucesso. “O desenvolvimento não pode se desassociar

da noção de que todos os povos do planeta estão caminhando na mesma direção e pela mesma estrada, para atingir algum tipo de maturidade cujo modelo é o das nações que ‘correm à frente’”. (Sachs, 2000, p. 14). Sob essa perspectiva, a homogeneização e a luta desigual entre as nações mais ricas e as mais pobres são inevitáveis – e o que caracteriza o fracasso do próprio desenvolvimento - mas, de certa forma, são desejáveis (pelos países industrializados), pois levaria todas as nações a se ocidentalizarem.

De qualquer forma,

o desenvolvimento tornou-se um conceito semelhante a uma ameba, sem forma, mas inextricável. Seu contorno está tão pouco nítido que não delimita mais nenhum conteúdo - e ainda assim ele se espalha, pois é sempre associado com as melhores intenções. Ele é o brado utilizado tanto pelo FMI como pelo Vaticano, tanto por revolucionários com seus fuzis como por experts com suas Samsonites. Mesmo sem conteúdo, o desenvolvimento ainda tem uma função: permite que qualquer tipo de intervenção seja santificada em nome de um objetivo maior. Com isso, até inimigos se unem sob sua bandeira. O termo estabelece um território comum, um território onde a direita e a esquerda, as elites e o povo se enfrentam em suas batalhas. (idem, p. 15)

Quando pensamos questões sobre pobreza, marginalidade, violência, trabalho infantil e tantos outros temas tão em voga atualmente, vemos o desenvolvimento como a grande solução para todas essas questões, entretanto, esses problemas sociais são, na verdade, decorrências de um “desenvolvimento” que, pouco a pouco foi tomando um caráter estritamente econômico. Em nome do desenvolvimento, muitos países que não sabiam o que era miséria passaram a fazer parte do grande bloco de subdesenvolvidos e, a partir daí sim, tornaram-se miseráveis e famintos, isto porque a economia nos moldes capitalistas chegou a essas regiões, que, de certa forma, hoje podem almejar o desenvolvimento, pois são efetivamente subdesenvolvidas. Mas, é importante salientar que, em regiões muito pobres, usualmente a escola é indicada como ponto de encontro entre a realidade subdesenvolvida e as promessas do desenvolvimento. Torna-se, no âmbito de muitos discursos, um lugar de passagem de um mundo para outro.

O Brasil não é um caso muito diferente dos demais países subdesenvolvidos, entretanto, esforce-se ativamente para atingir as metas estabelecidas pelas agências que injetam dinheiro em nossa economia e, independentemente do custo social que a população paga, somos um exemplo para tantos outros países.

Devido a essa relação que o Brasil estabelece com agências, como o Banco Mundial, o FMI, o PNUD e tantas outras, podemos facilmente perceber como nosso vocabulário é carregado de palavras usadas na perspectiva proposta por esses interlocutores.

A partir dessa perspectiva analítica sobre ideologia, formas simbólicas e meios de comunicação e, especialmente, a partir da perspectiva de desenvolvimento apresentada, foram selecionados alguns textos de diferentes fontes, que ilustram como uma série de palavras assumem suas formas simbólicas peculiares, de modo a demonstrar que a escola, o processo de escolarização e a educação são entendidos e propagados socialmente como antídotos a diversos problemas sociais, especialmente aqueles que se referem ao “risco” das crianças pobres seguirem o caminho da marginalidade.

Trata-se de compreender o papel ideológico de algumas dessas formas de comunicação e suas conseqüências, num plano quase microscópico, da estigmatização e de construção do “eu” – conforme Goffman (1988, 2004) – desses alunos catadores de lixo e da escola que os recebe.

Iniciamos, então, ressaltando que a educação e a escola estão constantemente expostas aos olhares, críticas e falas de políticos, pensadores, pesquisadores da educação, assim como de órgãos da mídia, representantes de religiões e da população em geral, fazendo com que sejam analisadas, bem como o papel que desempenham junto à infância pobre, sob a influência das imagens e opiniões emitidas por todos esses agentes, simultaneamente, o que ajuda a compor uma outra imagem da escola: a da instituição “antídoto” às “situações de risco” relacionadas à infância e à juventude.

Sem dúvida, há grandes diferenças entre as fontes selecionadas: Gilberto Dimenstein e Cláudio de Moura Castro são pessoas que escrevem para revistas e jornais de grande circulação, assim como também possuem algumas obras publicadas. Por serem figuras públicas e por terem nos meios de comunicação de massa a principal fonte de divulgação de seus pensamentos e de suas opiniões, a abrangência daquilo que escrevem ou expõem em entrevistas e reportagens é muito grande.

É comum nas salas dos professores, nos cursos de formação docente ou mesmo entre os pais que esperam seus filhos nos portões das escolas, ouvir comentários sobre alguma consideração que um desses dois colunistas – assim como tantos outros - fez nos últimos dias. Neste caso, o poder das formas simbólicas não está necessariamente nas pesquisas ou análises que foram feitas para se chegar à determinada conclusão que foi

publicada, mas sim, na abrangência que a divulgação dessas considerações atingiu. Embora nessa dissertação tenhamos utilizado apenas registros escritos (jornais, revistas, livros, artigos, documentos, etc), Dimenstein e Castro popularizam seus pensamentos em programas de rádio – que geralmente atingem grande parcela da população, pois não exige qualquer tipo de domínio da língua escrita –, em programas de televisão, chegando bem mais longe, inclusive a outros países, ou em palestras e cursos, dirigindo-se a um público mais voltado à determinada área de atuação.

A posição desses dois colunistas em relação à elaboração e à re-significação de formas simbólicas às vezes coincide e às vezes é bem diferente em relação às propostas pelas agências financiadoras. O Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU) ou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) são instituições internacionais que trabalham com questões mundiais, como a fome, a miséria, a pobreza, o trabalho infantil, e tantos outros temas que estão diretamente relacionados ao “desenvolvimento humano”, termo amplamente utilizado, que deriva do grande termo apresentado anteriormente – desenvolvimento – do qual dificilmente pode ser traduzida a essência do significado.

Estas agências, para além do que coincide, diferenciam-se dos colunistas acima citados, porque conseguem estabelecer as formas simbólicas que determinadas palavras e termos assumem e contam, na verdade, com uma “popularização”, apoiada no trabalho de muitos outros jornalistas e comentaristas das grandes redes de telecomunicações.

Essa consideração baseia-se no fato de que o contingente de indivíduos, que entra em contato direto com os documentos publicados pelas agências internacionais, é consideravelmente baixo, em relação à amplitude de sua disseminação no vocabulário da população.

Entretanto, essas agências também se utilizam da mídia para divulgar essas formas simbólicas e todas as suas concepções derivadas. O Programa *Criança Esperança*, patrocinado anualmente pela TV Globo, com o objetivo de angariar fundos para benemerência em instituições que atendem a crianças e jovens carentes, é um grande exemplo. Da mesma forma, os telejornais e noticiários, quase que diariamente, divulgam notícias referentes a essas agências e aos tipos de ajuda ou de atividade que

realizam junto aos países “em desenvolvimento”<sup>17</sup>.

A divulgação, a propagação e até mesmo a popularização das formas simbólicas não ocorrem apenas nos meios de comunicação e tão distantes da realidade escolar, como se fossem situações estanques. Especificamente no universo educacional, o Ministério e as Secretarias de Educação, as Coordenadorias, as Escolas e seus funcionários e a população em geral, especificamente expressa pelos pais e pelos próprios alunos, também compõem um imenso campo de significação e difusão de palavras -chave para esta pesquisa. A escola é um organismo que, ao mesmo tempo em que sofre influências e determinações de seus órgãos superiores, possui uma autonomia que lhe garante a singularidade de seu exercício.

Nesse sentido, determinadas imagens e opiniões sobre a escola e o processo de escolarização influenciam diretamente o seu funcionamento, da mesma forma que outras parecem passar despercebidas, sem alterar, de forma significativa, o seu cotidiano, assim como há momentos em que a escola passa a resistir e a demonstrar que, embora seja permeada por todos esses discursos, a sua posição não se restringe apenas à recepção e aceitação de todas essas falas. Há momentos de reflexão que possibilitam “frear” tais discursos, quando estes chegam aos muros da escola, noutros essas imagens são efetivamente incorporadas por seu universo.

As citações que se seguem são exemplares da presença dos temas escola e escolarização nos meios de comunicação, na retórica que permeia muitas das políticas educacionais recentes e nos documentos produzidos por agências internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial. Esses “lugares” que formam e fazem circular opiniões sobre a escola, de forma mais ou menos contínua, conforme o caso, apresentam a escolarização como instrumento indicado para solucionar as questões relacionadas à pobreza e conter os riscos que ela acarreta à sociedade. Nessas falas, a escola é, direta ou indiretamente, representada como poderoso “antídoto” às desigualdades sociais.

Em comunicado do Banco Mundial, de 14 de março de 2000, foi abordada a publicação de um estudo sobre as causas da pobreza. No item “A pobreza tem muitas dimensões”, temos a seguinte análise:

A persistência da pobreza está vinculada a uma rede de fatores recorrentes. Em primeiro

---

<sup>17</sup> O termo “em desenvolvimento” atualmente é utilizado em substituição ao “subdesenvolvimento”, pois parece carregar uma imagem mais positiva: os países nesta condição não estão em um desenvolvimento “inferior” (sub) aos demais, mas sim em um processo que, teoricamente, os levará ao desenvolvimento tal qual daqueles países econômica e socialmente estabelecidos

lugar, embora a pobreza raramente seja apenas a falta de uma única coisa, a conclusão é que os pobres convivem constantemente com a fome; em segundo lugar, a pobreza tem importantes dimensões psicológicas, tais como a falta de poder, a falta de influência, a dependência, a vergonha e a humilhação; terceiro, os pobres não têm acesso à infraestrutura básica, tais como estradas, transportes e água potável; quarto, as pessoas percebem que a educação proporciona uma saída para a pobreza, mas só se a qualidade da educação e o ambiente econômico na sociedade em geral melhorarem; quinto, há um grande medo da doença por causa dos custos exorbitantes do atendimento médico e porque ela impede que se trabalhe; e, por último, os pobres raramente falam de renda, mas em geral concentram-se na administração de ativos - físicos, humanos, sociais e ambientais - como uma forma de tratar da sua vulnerabilidade. (Banco Mundial, 2000, p. 02, grifo meu).

Nesse trecho, há a explicitação da educação como uma saída para as questões de pobreza. Há que se destacar que são feitas ressalvas, demonstrando que não basta qualquer educação para que se consiga atingir tal fim, mas sim aquela que prevê a “qualidade” da educação e um ambiente econômico propício.

A “educação de qualidade” cada vez mais é relacionada à possibilidade de transformação social. Parece que, uma vez que a educação – no seu sentido mais abrangente e voltado especialmente para a ampliação da rede de atendimento – não conseguiu solucionar os problemas sociais, a “culpa” por esse fracasso voltou-se para a perda da sua qualidade. Assim, a solução para a pobreza estaria em matricular todas as crianças – afastando-as do trabalho infantil, da rua, da violência – e oferecendo-lhes um “ensino de qualidade” que fosse capaz de habilitá-las a “melhorar de vida”.

A Cooperative for Assistance and Relief Everywhere (CARE), criada no fim da II Guerra Mundial, composta inicialmente por 22 organizações nos Estados Unidos da América, “trabalha, de diferentes formas, para combater a pobreza em todo o mundo”. (Care, 2004) No Brasil, essa instituição desenvolve uma série de projetos com as populações mais carentes:

A CARE Brasil investe no desenvolvimento e fortalecimento local das comunidades onde atua, através de programas de educação, capacitação e geração de trabalho e renda. É com o apoio de pessoas, de empresas e de governos que podemos gerar soluções duradouras e sustentáveis de combate à pobreza.

A CARE Brasil atua nas zonas rurais e urbanas: identifica uma comunidade, associa-se às organizações locais e, juntas, diagnosticam as causas da pobreza, avaliam os recursos disponíveis e elaboram um plano de ação. Durante todo o processo, avaliam o impacto na qualidade de vida das famílias. Essas iniciativas promovem o aumento da autoestima das pessoas, assim como a construção de novas perspectivas de futuro para estas famílias e futuras gerações (Care, 2004, destaques do autor)

Deparamo-nos com uma série de imagens e paradigmas que, posteriormente, serão apresentados e analisados, entretanto, é fundamental destacar o papel da educação no combate à pobreza. No trecho abaixo, essa relação se expressa de forma ainda mais explícita:

A educação é uma das formas mais eficazes de quebrar o ciclo que perpetua a pobreza no país. E o analfabetismo tem sido um dos muitos obstáculos encontrados no Brasil. [...] “Geralmente os pais também são analfabetos e orientam seus filhos a largarem os estudos em busca de trabalho. Mas as portas se fecham quando se deparam com a escuridão que o analfabetismo coloca esses indivíduos. Capacitando essas pessoas, acreditamos quebrar esse ciclo de pobreza que perpetua de geração para geração”. (Care, 2004, destaques do autor)

A CARE, nessa citação, associa a pobreza à baixa capacitação e ao analfabetismo, criando uma situação hipotética, como se de fato houvesse emprego para todos, não havendo, porém, número suficiente de pessoas plenamente capacitadas para assumir tais funções. Sobre esse aspecto, é necessário ressaltar que, para a grande maioria de vagas de empregos disponíveis, são solicitadas certificações que, via de regra, exigem inúmeros anos de estudo por parte do candidato à função, mas na verdade, esses critérios seletivos servem apenas para reduzir o número de pretendentes e não porque o trabalho a ser realizado exija tais conhecimentos.

A Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, com o apoio de inúmeras entidades que têm seus trabalhos voltados especialmente ao combate à pobreza no mundo, formaram a *Rede de Monitoramento Amiga da Criança*, que lançou, em agosto de 2004, o texto *Um Brasil para as crianças – A Sociedade Brasileira e os objetivos do Milênio para a Infância e a Adolescência*, estabelecendo quatro eixos que se propõem a atender as metas estabelecidas pela ONU.

O documento ‘Um mundo para as crianças’ (MPC) reconhece a educação e o acesso a serviços gratuitos de qualidade como fatores chave para a redução da pobreza e para a promoção da democracia, da paz, da tolerância e do desenvolvimento. (Brasil, 2004,p.67)

Muitas das disparidades e iniquidades apresentadas nos gráficos que compõem esse documento parecem ser solucionadas com a simples entrada dessas crianças e jovens na escola e com a sua participação em projetos assistenciais como o Bolsa – Família. No documento, há uma coluna intitulada *Sou de atitude*, que apresenta as falas de algumas pessoas que participam ou foram beneficiadas com os projetos apoiados pela Rede Amiga da Criança. Em uma dessas colunas, um rapaz de 22 anos, residente no Estado do Pará, faz a seguinte colocação:

... O sistema escolar deveria repensar sua atuação em lugares como o nosso. A maioria das crianças, adolescentes e jovens só estuda até a 4ª série e param por aí. Ou seja, nascem, crescem, se reproduzem, envelhecem e morrem praticamente sem educação, sendo oprimidos e tendo de se contentar com as dificuldades da vida. (Brasil, 2004, p.80)

Em outros momentos, a abertura da escola para a comunidade parece ser o mais significativo dos fatores para se conseguir uma educação de qualidade, ainda que seja ressaltada a ineficiência dos parâmetros que estabelecem o aproveitamento escolar do alunado:

A Rede Amiga ainda recomenda que os esforços governamentais para a melhoria da educação deveriam estar associados ao desenvolvimento de metodologias voltadas para o monitoramento do progresso escolar do alunado. Segundo as análises realizadas, o mero acompanhamento das taxas de repetência, de evasão escolar e de distorção idade-série, três dos principais problemas que afetam a educação brasileira, não é suficiente para avaliar se os alunos estão efetivamente aprendendo.

A qualidade da educação também está associada à participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o Governo precisa:

- Desenvolver ações que incentivem a participação dos pais e da comunidade no universo escolar e a abertura das escolas para as comunidades a que elas pertencem para fortalecer as relações entre escolas e comunidade;

- Capacitar os educadores no aprimoramento da relação professor-aluno, focando no diálogo e na abertura a participação das crianças e adolescentes;
- Incentivar o desenvolvimento de materiais relevantes ao contexto local, assegurando que os mesmos contemplem e valorizem a diversidade existente no país. (idem, p.87)

Esse documento apresenta também alguns pontos relevantes em relação à redução e eliminação do trabalho infantil. Além de ressaltar a importância da ampliação de programas assistenciais como o Bolsa-família, que garante uma renda mínima para a parcela mais pobre da população brasileira, resalta um aspecto bastante interessante:

São várias as determinantes do ingresso precoce no mundo do trabalho. Dentre as identificadas, merece destaque o argumento apresentado por ocasião das discussões sobre as metas de redução do analfabetismo da população adulta e, em especial, das mulheres. Como se observa [...] o maior grau de iniquidade entre crianças que estão e que não estão ocupadas está relacionado, exatamente, com a escolaridade da mãe. O gráfico mostra que, quanto maior o grau de instrução da mãe, menor a probabilidade de uma criança ou de um adolescente com menos de 15 anos estar ocupado. Assim, investir na alfabetização e educação das mães pode ser uma estratégia de grande impacto em termos do adiamento do ingresso dessas crianças e adolescentes no mundo do trabalho. (Brasil, 2004, p.113)

Um pouco mais adiante, no mesmo texto, são apresentadas algumas recomendações, em relação à melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes. Entre elas algumas merecem destaque especial:

- Definir uma meta para a redução da pobreza, com base nos Objetivos do Milênio, dos quais o Brasil também é signatário, utilizando-a como referência para avaliar se e em que medida as políticas públicas e demais esforços do Governo e da sociedade brasileira estão contribuindo para tanto; [...]
- Mapear o trabalho infantil em lixões, permitindo a focalização do trabalho do Governo e uma ação mais efetiva de combate a essa forma de trabalho infantil;
- Identificar e investir na erradicação do trabalho infantil nos lixões, principalmente em função da facilidade de se mapear essas áreas e de definir estratégias orientadas para as crianças e adolescentes que ali trabalham;

- Estimular e apoiar a criação de redes locais e nacionais de proteção, que garantam a segurança das crianças e adolescentes que trabalhem para grupos criminosos, possibilitando o seu resgate;
- Reintegrar nas escolas, nas suas famílias e nas suas comunidades, crianças e adolescentes envolvidos na violência armada organizada sempre que isso for possível;
- Implantar centros esportivos, culturais e educacionais atrativos e adequados para crianças e adolescentes vulneráveis ao ingresso no crime organizado (tráfico de drogas, de armas etc.), dentro das comunidades de baixa renda; [...] (idem, p.123, grifos meus)

Nessas passagens que foram destacadas, somos levados a considerar que a escola parece assumir-se como um espaço singular para a proteção e “salvação” dessas crianças e jovens envolvidos com o trabalho precoce ou com o mundo da criminalidade. Da mesma forma, é interessante ressaltar a ênfase do documento em relação ao trabalho nos lixões. Primeiramente, essa forma de trabalho parece ser tão ou mais perigosa, quanto o envolvimento desses garotos e garotas com grupos criminosos, pois entre tantas atividades insalubres só elas são destacadas neste documento. Em segundo lugar, o trabalho das crianças com o lixo se restringe aos lixões, sendo desconsiderado o caso de tantas e tantas crianças e jovens que não estão nos lixões, mas buscam sua sobrevivência nos sacos de lixo que ainda não foram recolhidos pelos caminhões da Prefeitura. Essas crianças, que são os sujeitos dessa pesquisa, parecem ser tão invisíveis que sequer são citadas, mesmo quando o assunto é o trabalho de crianças e jovens com o lixo.

No sítio eletrônico do programa Fome Zero, organizado pelo Governo Federal, há uma reportagem sobre o trabalho desenvolvido em São Bernardo do Campo (SP), sobre o Programa Lixo e Cidadania.

Fechar o lixão a céu aberto do município e encontrar opções de vida e trabalho dignas para as dezenas de famílias que ali viviam e obtinham seus alimentos e alguma renda são os objetivos do Programa Lixo e Cidadania implantado pela Prefeitura de São Bernardo do Campo desde 1998. Ele se vincula ao Programa Nacional Lixo e Cidadania constituído pelo Unicef e por outras 40 instituições, que inclui entre suas tarefas o fim da catação de lixo por crianças e adolescentes e a mudança da dramática situação do

destino final do lixo no Brasil por meio de soluções sociais e ambientalmente sustentáveis.(Brasil, 2003)

No transcorrer do texto são apresentados os motivos, os objetivos e as ações que culminaram nesse projeto e finalmente são ressaltados os resultados e os fatores de sucesso dessa iniciativa de São Bernardo do Campo.

As colocações aproximam-se muito daquelas apresentadas pela Rede Amiga da Criança, até porque esse projeto contou com o apoio do UNICEF e do Instituto Polis, que são dois dos muitos membros que compõem tal rede. Assim podemos ressaltar alguns pontos:

- O lixão do Alvarenga foi fechado pela Prefeitura em julho de 2001 e é mantido sob vigilância para não ser invadido.
- Foram cadastradas 92 famílias no lixão. Todas obtiveram documentação pessoal, cestas básicas e reforço alimentar para as crianças. O programa habitacional que construiria opções de moradia para essas famílias ainda não foi implementado e elas permanecem morando no entorno do lixão.
- O primeiro centro de triagem foi instalado no Lar da Mamãe Clory e os catadores participantes passaram a receber um salário mínimo por seu trabalho. Em fevereiro de 2001 foram inaugurados dois Centros de Ecologia e Cidadania (CECs), com centrais de triagem, beneficiamento e comercialização. Em um deles trabalham os catadores vindos do lixão do Alvarenga; no outro, os antigos catadores de rua. Cada trabalhador recebe uma renda média de dois salários mínimos pela venda do material reciclado.
- Os catadores adultos e jovens tiveram acesso a oficinas e cursos de capacitação em atividades geradoras de renda e, quando necessário, a programas de alfabetização de adultos. Participaram 81 pessoas, das quais 25 jovens.
- A Secretaria de Educação e Cultura capacitou professores e repassou recursos financeiros para instituições parceiras para a realização de cursos de alfabetização de adultos. Dos 22 trabalhadores analfabetos cadastrados, 13 freqüentaram o curso de alfabetização de adultos.
- Foram realizadas oficinas de reciclagem de papel para jovens entre 16 e 21 anos e também sobre aspectos vinculados à condição do jovem — educação sexual, prevenção ao uso de drogas etc. —, numa promoção conjunta da Secretaria de Habitação e Meio Ambiente e da Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania.
- O programa contribui para a valorização dos catadores e para que percebam não só a importância de seu trabalho para o município e para a sociedade, como também que

fazem parte de uma coletividade, no campo da economia solidária, e que têm de resolver seus problemas em conjunto.

- As 53 crianças com até seis anos e mais 209 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos foram beneficiados com programas de inclusão escolar — os que não frequentavam a escola foram encaminhados para a rede pública de educação infantil ou de ensino fundamental. A maioria também passou a frequentar instituições de educação complementar, no horário em que não estava na escola. Sua frequência é acompanhada e, nas férias escolares, são oferecidas atividades esportivas, de recreação e lazer incluindo essas crianças.

- A adesão das escolas à coleta seletiva foi gradual. No final do ano 2000, 84% já haviam aderido ao programa. A Prefeitura, que já mantinha um programa de reciclagem, lançou internamente o Programa de Minimização de Resíduos, colocando caixas coletoras nos espaços de trabalho. O material coletado alimenta a oficina de reciclagem de papel. Além da conscientização sobre a importância de reduzir ao máximo a geração de resíduos, atenção particular foi dada à redução do lixo lançado nas ruas da cidade.

- Em 2000, São Bernardo passou a participar do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

- O tema Lixo e Cidadania foi incorporado como tema transversal no ensino público municipal de São Bernardo do Campo. Professores e diretores foram sensibilizados e capacitados para tratar do assunto em sala de aula.

- O perfil deste programa contribuiu para que São Bernardo do Campo abrigasse vários projetos financiados com recursos de agências internacionais e nacionais nas áreas de planejamento estratégico (Fundação Friedrich Ebert), relações de gênero Novib (Organização Holandesa para a Cooperação Internacional — Oxfam Netherlands), reciclagem e agregação de valor (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — Fapesp); projeto para identificar as possibilidades de associação entre o setor público e privado local (International Development Research Centre — IDRC).

Fatores de sucesso

- Diversas ações na área social já vinham sendo desenvolvidas no lixão antes da realização do planejamento, sendo redimensionadas para um enfoque de inclusão social, e cidadania e sustentabilidade ambiental.

- A integração do programa à campanha “Criança no Lixo Nunca Mais” proporcionou-lhes muita visibilidade, com efeito positivo sobre o entusiasmo das equipes no enfrentamento de um problema até então considerado insolúvel.

- O Sebrae e a Escola Politécnica da USP apoiaram a capacitação profissional dos catadores.

- A parceria com 12 empresas Amigas do Catador, que doam seus recicláveis, contribuiu para fortalecer as associações de catadores.
- A experiência de São Bernardo permitiu a elaboração de uma metodologia para enfrentar esse tipo de questão, que pode ser adaptada para outros locais do País. Mais de 80% dos municípios brasileiros não têm uma destinação adequada de seus resíduos, depositando-os em lixões a céu aberto ou em aterros controlados. Catadores, adultos e crianças, vivendo no e do lixo, são um fato comum na maioria desses municípios. (Brasil, 2003)

Dentre as iniciativas propostas, o papel da escola aparece de maneira bastante especial, pois atua das mais diferentes formas. É o trabalho de alfabetização realizado junto aos catadores adultos, é a capacitação profissional organizada pelo Sebrae e pela Escola Politécnica, é o ingresso ou o retorno das crianças e jovens para o ensino regular e é a instituição que cuida dessas crianças no contra-período escolar. Há ainda, os projetos desenvolvidos de forma transversal no currículo escolar e as oficinas de reciclagem, como atividades especificamente voltadas para os jovens.

Após pontuar todas as conquistas desse projeto, são apresentados os desafios e as possibilidades:

O programa habitacional previsto para garantir moradia para as pessoas em situação de risco, que inclui a população do lixão, foi paralisado porque os recursos para o Programa Pró-Moradia não foram liberados.

Existem problemas de adaptação dos catadores nos Centros, decorrente de dificuldades em se organizar, dada a realidade em que vivem. Para que o grupo se mantenha e evolua, é preciso desenvolver uma programação constante de apoio psicossocial e de atividades culturais até consolidar o trabalho.

Um dos desafios do processo de construção da dinâmica de funcionamento dos Centros é obter uma quantidade tal de materiais recicláveis para a comercialização, que garanta uma renda mínima aos catadores envolvidos, de modo a estimulá-los a continuar no processo.

A inclusão de mais famílias no Programa Lixo e Cidadania depende do crescimento da adesão voluntária da população e das empresas à coleta seletiva, aumentando a entrega de materiais recicláveis nos Ecopontos. O potencial de resíduos recicláveis equivale a 20% do total gerado. Hoje recicla-se apenas 3% do que é produzido no município.

As ações de recuperação da área degradada pela presença do lixão são um dos desafios ainda não enfrentados. (idem)

Nesses trechos, são apresentadas inúmeras construções simbólicas acerca de questões sobre o lixo e aqueles que sobrevivem de sua venda. É marcante a forma como o trabalho e a atuação dessas pessoas são explicitados.

Primeiramente, há a correlação da “situação de risco” à forma de vida das pessoas, seja pela moradia extremamente precária (no sentido de não contar com as condições mínimas de higiene, saúde e privacidade), seja pelo tipo de trabalho que exercem e a sua maior propensão a doenças. Posteriormente, são pontuadas questões como a dificuldade de organização dessas pessoas em grupos e a necessidade de trabalhos psicossociais.

Tendo em vista que há certa dificuldade de se manter um rendimento mínimo para as famílias que participam do projeto, devido à quantidade de materiais que são enviados para o depósito de coleta seletiva, pode parecer bastante normal que as famílias tenham dificuldades para desenvolver uma organização grupal, pois como apresentado anteriormente, cada perfil de catador tem, ao final do dia de trabalho ou ao final de uma semana de intensivo esforço, uma arrecadação diferenciada. Em se tratando de questões econômicas, talvez a dificuldade de coesão entre os catadores que participam do projeto possa estar nessa divisão de rendimentos, pois, para quem está acostumado a retirar do lixo doméstico a quantidade necessária de materiais para garantir a sua sobrevivência, dificilmente aceitará uma renda inferior àquela que conseguia antes de participar de um projeto ou de uma cooperativa. Ainda que esse tipo de agrupamento possa lhe conferir uma condição de *status* social superior à de catador de lixo, o rendimento financeiro torna-se estratégico nesse contexto de pobreza.

Reportagens e documentos como os acima apresentados geralmente circulam entre os meios acadêmicos, entre as escolas e alguns congressos e eventos que tratam sobre as questões educacionais, sociais ou jurídicas. Dessa maneira, podemos considerar que, mesmo muitos deles estando disponíveis em rede mundial (world wide web), a disseminação das propostas, tanto do Banco Mundial, como da Rede Amiga da Criança e de tantas outras instituições, ocorre por meio do que é propalado pela mídia, ou pelo que é encaminhado às escolas pelas Secretarias de Educação, órgãos públicos que têm seus trabalhos diretamente vinculados ao cumprimento das metas sugeridas por estes documentos.

Sem dúvida, há inúmeras propostas – não apenas referente à educação, mas também relacionadas à estrutura básica, como projetos habitacionais, políticas de

ampliação de renda e tudo mais - que realmente são válidas, entretanto, são as generalizações, em relação à possibilidade da escola garantir uma mudança na condição das populações mais pobres, que compõem e reforçam o papel de antídoto, entendido como uma salvação, capaz de livrar o pobre daquilo que o caracteriza como tal, como se a pobreza fosse algum tipo de “doença” adquirível por quem não tem escolarização, por quem não tem trabalho, por quem não tem moradia, por quem não tem nada.

Frequentar as salas de aula realmente pode garantir melhores oportunidades e possibilitar condições de inclusão social singulares. O problema ideológico está na disseminação da idéia de que a escola é o espaço capaz de resolver a questão social da pobreza. Na verdade, não é o analfabetismo que gera a pobreza, mas problemas políticos e econômicos de ordem nacional e mundial, que se agravam com a circulação de discursos que garantem a sustentação dessas relações de dominação, operando uma re-significação das palavras e reconduzindo-as a um campo de força com sujeitos em posição assimétrica.

Dessa maneira, ao voltarmos nosso olhar para as propostas pedagógicas da escola pesquisada, bem como para aquelas da Coordenadoria de Educação ou mesmo para as da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que há uma utilização considerável de termos, que passam a ter um significado especial, quando observamos a origem de sua utilização e o sentido que assumem em tal contexto.

O Caderno Educação 04 (2003), elaborado pela Prefeitura do Município de São Paulo e enviado para todos os professores da rede, ao tratar sobre a educação e a rede de proteção social expõe a seguinte consideração:

A conjuntura social, política e econômica em que vive o País nos faz olhar o papel da escola como um espaço de inclusão e de emancipação social, contextualizando a construção do saber na realidade e na compreensão destas relações, numa perspectiva de mudança e transformação desta realidade. (PMSP, 2003a, p. 09, grifo meu)

Esse trecho apresenta a escola como uma peça singular, pois ao mesmo tempo em que é entendida como um espaço capaz de propiciar a inclusão de todos, é também um veículo de transformação social. Ao retomarmos algumas passagens apresentadas anteriormente, facilmente perceberemos que, em diversos momentos, é ressaltada a necessidade da escolarização, seja de crianças ou de jovens, seja de seus pais, para que suas condições sócio-econômicas possam ser— ou pudessem ter sido — diferentes.

Além desse aspecto, é comum transferir para a escola o dever de vincular-se a programas de auxílio financeiro às famílias, de forma a intensificar o ingresso e a permanência das crianças e jovens. Nesse sentido, há inúmeros projetos na esfera federal, estadual e municipal, que repassam verbas e, de maneira direta ou indireta, culminam nas práticas educativas e na forma como a escola recebe essas crianças.

As formas encontradas pela Prefeitura de São Paulo para combater e transformar a realidade dessas famílias mais pobres, ao atender perfeitamente às recomendações propostas pela Rede Amiga da Criança<sup>18</sup>, retira toda e qualquer singularidade da pobreza, de modo que as políticas adotadas recorrem à falta de uniforme, material e transporte escolar para justificar a evasão das classes populares e o seu desinteresse pela educação e aprendizagem.

Sem dúvida, essa política foi útil para muitas famílias, que realmente encontravam dificuldades em encaminhar seus filhos à escola, todavia, há inúmeros relatos de professores – facilmente contatados - que afirmam não ser esta uma prioridade, já que antes de adotada, grande parte dos alunos freqüentava as aulas vestidos adequadamente, de calça jeans e camiseta branca e tinham o mínimo material necessário. Quando não conseguiam esse mínimo, os próprios professores mobilizavam-se, providenciando roupas e materiais escolares. Um exemplo desse tipo de atitude foi o da professora que, ao tomar conhecimento da realidade de José, passou a ajudar a família com roupas e mantimentos.

Quando nos reportamos à revista de divulgação *Centro Educacional Unificado: a cidadania decolando em São Paulo*, elaborado pela PMSP, percebemos o quanto a educação é associada ao combate à miséria:

Os CEUs [Centros Educacionais Unificados] foram concebidos para atender a população que vive nas zonas de maior exclusão da cidade e visa oferecer educação de forma integral e numa perspectiva ampla. [...] Nesse sentido, a Prefeitura de São Paulo, cumprindo seu papel, entende que todo mundo merece estar no CEU. Nos últimos anos, a atual administração municipal tem orientado suas ações para romper o ciclo estrutural da miséria, criando um conjunto de programas sociais sem comparativos no mundo, que registra atendimento a 12% de sua população, mais de 1,2 milhão de pessoas (programa

---

<sup>18</sup> “Considerando-se a ênfase dada pela estratégia governamental ao seu programa de transferência de renda, uma das principais recomendações feitas pela Rede Amiga para essa meta é o desenvolvimento de estratégias que facilitem o acesso das famílias mais pobres ao Bolsa-Família. [...] Recomenda-se ainda desenhar intervenções que levem a escola para essas comunidades e que se invista na ampliação que garantam o transporte escolar gratuito para esses segmentos da população brasileira” (Brasil, 2004, p.81)

Bolsa Trabalho, Renda Mínima e Começar de Novo). Na rede municipal de ensino, cerca de um milhão de alunos – dentre eles 427 mil crianças cujas famílias recebem o benefício do Renda Mínima – são assistidas com alimentação balanceada, uniforme e material escolar. Há também transporte gratuito para 100 mil crianças. [...] Em decorrência dessa orientação, o governo municipal tem conseguido derrubar os índices de evasão escolar, além de promover uma maior integração entre os moradores do entorno com a abertura das unidades escolares nos finais de semana (Programa Escola Aberta). Isso conquista alunos, pais e a comunidade ao redor das escolas da Prefeitura e abre as portas para o CEU. (PMSP, 2003d, p.04 grifo meu)

Esse trecho parece sintetizar todas as recomendações que são apresentadas pela Rede Amiga da Criança, demonstrando o quanto as políticas públicas são elaboradas a partir das proposições internacionais que contam com o auxílio de empresas ditas “parceiras” desses projetos. Dessa forma, tanto o documento da Rede Amiga quanto o da revista do CEU reavivam fortemente a imagem de que a escola – e especificamente os Centros de Educação Unificado – são instituições capazes de propiciar uma transformação social. Segundo a revista, a escolha dos locais onde foram construídos os CEUs não foi aleatória, e sim fruto de um levantamento que visou atender às regiões com maior exclusão social. É inquestionável a ausência de serviços públicos de lazer e cultura em quase todas as regiões periféricas da cidade, entretanto, é fundamental ressaltar que, da forma como é apresentado, o simples fato de instalar um Centro de Educação Unificado em uma região periférica já mudaria imediatamente a condição de pobreza daquele lugar.

No que toca à construção ideológica de um significado temos a seguintes situação: não é equivocado o elogio ao projeto CEU; não é incorreta a expectativa positiva em relação à escolarização e ao impacto das políticas sociais. O que ocorre é uma re-significação ideológica da palavra transformação. Ou seja, transformação social passa a ser um produto da política social. Sendo assim, a “direção” dada à sociedade (Gramsci) é subtraída do significado que vai assumindo a palavra “inclusão” e “participação” nos projetos sociais. Ser incluído, muitas vezes corresponde a proclamar que o pobre foi trazido para a senda do desenvolvimento por intermédio da participação.

Muitas vezes, de forma subliminar, a Prefeitura de São Paulo, mesmo implantando projetos inovadores, não deixou de disseminar a idéia de que a forma de “romper com o ciclo de miséria” se dá através da educação, ou seja, a escola ocupou o

lugar de primeiro antídoto para a violência e de primeira ação terapêutica para se obter inclusão social e re-inserção no mercado de trabalho. Todavia, é interessante salientar que, em relação ao aluno, a maneira encontrada para combater a miséria está no oferecimento de uniforme, material escolar, transporte e merenda. Tais benefícios, às vezes, parecem ser mais relevantes do que o próprio envolvimento dos sujeitos no processo de afastamento da miséria. Essa postura reforça a concepção de que a escola é uma instituição que resguarda a criança dos problemas sociais mais graves, seja através da possibilidade de “um futuro melhor”, seja oferecendo assistência em forma de benefícios concretos.

Se a solução para os problemas sociais recebe a ênfase no oferecimento de bens materiais, a miséria e a pobreza passam a se caracterizar pelas manifestações de déficits individuais: falta de formação profissional, baixa escolaridade, idade incompatível com as demandas do mercado de trabalho, desnutrição ou má alimentação, e tantas outras causas que desconsideram os aspectos políticos e econômicos geradores do problema da pobreza no Brasil, ou seja, desconsidera a característica estrutural deste país: não há inclusão porque ele é estruturalmente “montado” para poucos.

Em parceria com os governos locais o *Programa Social* trata de capacidades a serem desenvolvidas pelas pessoas, com poder de emancipá-las da condição de exclusão. Potencializar as habilidades e os talentos individuais, a partir da acessibilidade aos recursos públicos, pode contribuir para enfrentar, em novas bases, as condições gerais de produção e reprodução da exclusão social. Nesse sentido, torna-se fundamental partir do princípio de garantia de igualdade de uma renda básica. (PMSP-NAE 03, 2002, p.23)

Esse trecho é repleto de colocações que reforçam a idéia da pobreza como uma inabilidade individual, além de justificar a necessidade de programas que auxiliem financeiramente as famílias nas quais alguns de seus membros participam de atividades educacionais. De certa forma, podemos identificar uma inversão dos problemas que causam a pobreza: a garantia de igualdade de uma renda básica, não é o resultado de um processo de inclusão, mas sim a sua condição básica, pois, conforme apresenta o texto, a condição de emancipação da condição de exclusão está no indivíduo e não no processo econômico de divisão muito desigual de renda. Quando esse tipo de colocação é apresentada, reforça todas as falas do Banco Mundial, da CARE, da Rede de

Monitoramento Amiga da Criança e dos jornalistas que propagam essa “escola antídoto”, pois é a própria instituição de ensino – a Coordenadoria de Educação – que recebe e acolhe essa ideologia.

Na entrevista com o diretor de orientação técnico-pedagógico da Coordenadoria dos distritos de Casa Verde, Cachoeirinha e Limão, podemos identificar – em meio a uma fala bastante confusa – aspectos que demonstram uma forma de reação da escola, ao mesmo tempo em que há características que nos remetem à tendência generalizada de atribuir ao indivíduo a responsabilidade por sua emancipação social.

Ao ser abordada a questão das disparidades econômicas entre os três distritos e a maneira utilizada para conciliar tais diferenças, dentro de uma proposta que pretende um projeto político -pedagógico comum para todas as escolas atendidas por esse órgão, o entrevistado pontuou que

é obvio que você tem uma criança que chega à Unidade Educacional na Casa Verde e pressiona mais a Unidade Educacional para questões que não a mesma, que não o mesmo foco, que na Cachoeirinha. Eu vou me referir efetivamente: lá a merenda tem um impacto forte, porque você tem uma situação de carência, que leva a criança a olhar para o que vai oferecer a escola, e isso leva a escola a se pensar: se a criança olha para a escola só para a barriga, se ela não olha para a cabeça, para a mente. E esse é um desafio que a escola deve se colocar o tempo todo e que nós provocamos a escola a estar pensando essa relação.

Quando a criança vem para a escola, ela vem olhando para a barriga ou olhando para a mente, para o corpo? Que lugar o corpo e a mente têm nos fazeres da escola? (Vide Anexo III. Grifo meu.)

Quando o diretor de orientação técnico-pedagógica pontua esse aspecto que está tão presente nas escolas de São Paulo e, de forma ainda mais visível nas periferias, podemos perceber uma condição que não é revelada nos documentos que tratam a escola como um antídoto. De certa forma, o “remédio” que solucionaria as questões relacionadas à pobreza estaria no processo de escolarização enquanto aprendizagem, entretanto, essa escola parece ser um meio de diminuir os efeitos mais cruéis da pobreza e da miséria, ao demonstrar-se como garantia de alimento. Essa fala, ao contrário daquela apresentada na revista elaborada pela Coordenadoria de Educação, ressalta que o verdadeiro problema das populações mais carentes está na possibilidade de consumir

– e esse consumo não deve ser confundido com o consumismo – pois antes do processo escolar, estão os direitos básicos do sujeito, como a alimentação.

Não é a mesma realidade que, por exemplo, o distrito de Casa Verde e Limão, que não necessariamente ela vem olhando para a barriga. Até olha, mas não necessariamente. Então, para onde olha essas crianças que vêm com essa estrutura mais consolidada? Que preocupações elas têm? Que olhar os pais têm para a vida dessa criança no espaço escolar? Então, esse movimento nos leva a pensar assim, na seguinte linha, é... Você tem escolas situadas em locais que elas precisam muito de referência para mudarem a realidade local, porque a realidade local é marcada por distanciamento do poder público, de ausência de políticas públicas que atendam efetivamente as necessidades locais, e portanto, como tem uma outra estratégia de intervenção, que é potencializar a escola a ver esse fenômeno e a buscar saídas para essa situação e você tem outras, já consolidadas, que você provoca no sentido de não aceitar a naturalização desse fenômeno: “já está dado, e então a escola vai funcionar daquele jeito, não tem outras possibilidades...” Não! Se somos seres incompletos, não é, o ser humano é um ser incompleto, e a escola ... ela trabalha com seres humanos e, portanto ela trabalha a incompletude, então ela não pode se cristalizar, mesmo em uma situação que ela tenha um prédio bem construído e acabado, profissionais, todos preenchidos... (idem)

Nesse segundo trecho, o diretor de orientação técnico-pedagógica faz uma diferenciação bastante interessante: a primeira criança, aquela que vem olhando para a barriga, parece procurar na escola apenas o alimento, pois não há indicativos de que também se preocupa com “a mente”. Já a segunda criança, tem na alimentação uma questão secundária, pois já se percebe uma preocupação com as expectativas que esse aluno e sua família têm em relação à escolarização e seus efeitos na vida social da criança. Assim, parece que as considerações feitas demonstram que “dentro” da escola o tema “comida” também é pensado sem estar sempre atrelado ao conjunto de medidas adotadas para “salvar” esse pobre de si mesmo.

Geralmente, a pobreza é também associada à violência e torna-se um dos aspectos mais latentes, que encontra na escola o seu espaço de combate e de possibilidade de afastar o jovem do mundo do crime.

Na *Revista Pedagógica do Núcleo de Ação Educativa 3 (2002)* é apresentada a seguinte consideração<sup>19</sup>:

Prevenir a violência no ambiente escolar e na comunidade. Esse é um dos objetivos do Projeto Escola Aberta, que visa a ampliação da abertura das unidades escolares nos finais de semana. O projeto também promove um diálogo mais abrangente entre a escola e a comunidade, buscando uma interlocução com as lideranças locais. Tudo para construir uma Cultura de Paz.

É o incentivo ao jovem e o reconhecimento de seu valor no processo de desenvolvimento social com a garantia de oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão. Para isso, o *Escola Aberta* tem atividades programadas pelas unidades escolares que respondam às necessidades da Comunidade Escolar. (PMSP – NAE 03, 2002, p.28)

Essa associação entre a abertura da escola nos finais de semana e a diminuição dos índices de violência é bastante corriqueira e parece reafirmar que a criminalidade só existe porque não há espaço de lazer suficiente para as pessoas mais pobres. Inclusive, sobre esse último aspecto, vale a pena retomar e ressaltar a passagem anteriormente transcrita das recomendações da Rede Amiga em relação à proteção da infância e da juventude. Ao ser salientada a necessidade de se “implantar centros esportivos, culturais e educacionais atrativos e adequados para crianças e adolescentes vulneráveis ao ingresso no crime organizado (tráfico de drogas, de armas etc.), dentro das comunidades de baixa renda” (Brasil, 2004, p.123) faz-se a correlação quase que direta de que a criminalidade é intrínseca às comunidades de baixa renda, pois essas não contam com o mesmo acesso à cultura e ao lazer que as pessoas que possuem melhores condições financeiras. Basta lembrar que o tráfico de drogas e de armas não é mantido, tampouco organizado, por pessoas pobres, até porque são atividades ilícitas que requerem altíssimos investimentos. Na verdade, a vulnerabilidade dessas pessoas mais pobres geralmente está relacionada à falta de alternativas no fluxo de mobilidade social que é contraditado pelas altas quantias em dinheiro oferecida para atuar nessas redes de crime organizado.

---

<sup>19</sup> Posteriormente será analisado o termo “comunidade” que ora abrange uma pequena parcela da população que geralmente mora no entorno da escola, ora corresponde a quase, se não toda, sociedade brasileira.

Essa imagem que vincula sempre pobreza com criminalidade está muito presente nas reportagens e entrevistas veiculadas diretamente pela mídia e por todo o seu aparato de comunicação de massa.

Gilberto Dimenstein, jornalista que tem no jornal *Folha de S.Paulo* uma coluna sobre educação é, sem dúvida, uma referência constante nas falas de professores e a leitura de seus textos está presente não só nos cursos de formação, assim como nas bibliografias de concursos públicos. Em seu livro *O cidadão de papel* apresenta a seguinte consideração:

Durante todo o texto, falamos em círculo vicioso, ou seja, você foi vendo como a pobreza reproduz pobreza.

A família é pobre. Mora em uma casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças. As doenças enfraquecem o corpo, que fica desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. E quem não estuda não consegue arrumar um bom emprego.

Um jeito de quebrar esse círculo tenebroso é a educação. Isso porque uma pessoa instruída pode defender melhor os seus direitos e saber quais são as suas obrigações. (Dimenstein, 1997, p. 140 grifo meu)

Nesse trecho, fica evidente o papel da escola como imagem do “antídoto” ou como o meio para a transformação de inúmeros dos problemas sociais (pobreza, saneamento básico, saúde e educação).

Essa posição apresentada por Dimenstein é, sem dúvida, muito consumida e muito presente na escola e na sociedade. O chamamento pela educação ocorre cada vez que são apresentados sérios problemas, sejam eles de ordem social ou econômica. Nesse pequeno trecho, podemos identificar dois papéis distintos da educação: o de formar para o trabalho, “pois quem não estuda não consegue um bom emprego” e o de “ensinar” questões de saúde e higiene; afinal uma pessoa escolarizada, ainda que viva em um ambiente que não tenha saneamento básico, poderia desenvolver os princípios básicos de higiene, como se esse problema de saúde pública pudesse ser sanado com atitudes individuais simples.

Um exemplo dessa questão da higiene e as dificuldades que se interpõem às famílias mais pobres evidencia-se no caso de José, que foi à escola sem o uniforme porque suas camisetas estavam sujas e, para lavá-las, era necessário sabão, que não havia em sua casa. Quando um aluno chega à escola com seu uniforme sujo e seu

material rasgado e com manchas, geralmente é visto como um aluno desleixado ou mesmo “sujo”, entretanto há inúmeras relações que perpassam os muros que separam a escola do cotidiano de seus alunos.

Outro colunista de grande repercussão é Cláudio de Moura Castro, economista que comumente aborda a questão da educação, em seus artigos que são publicados na revista *Veja*

Em 22 de janeiro de 2003, divulgou o artigo *Aprendizagem de mentira*, no qual aborda a questão do trabalho de menores de idade em grandes fábricas. Compara um jovem operário brasileiro e outro alemão, mostrando que a mesma fábrica da Volkswagen, considerada segura na Alemanha, no Brasil, é apontada pelos governantes como possuidora de uma série de riscos a que um jovem operário estaria exposto. Nesse sentido, Castro pontua que:

riscos sempre há e todo o cuidado para reduzi-lo é justificado. Mas o risco de acidentes no setor informal e de morte violenta para jovens nas grandes cidades brasileiras é dezenas de vezes maior que o risco de acidentes em fábricas. Em outras palavras, um jovem de classe operária está mais seguro dentro da fábrica da Volks (ou qualquer outra do gênero) que na rua. (Castro, 2003b, p.22 grifo meu)

Em outro artigo, intitulado *Itabirito não tem Fome Zero*, Castro discorre sobre as inúmeras condições que fazem de Itabirito uma cidade mineira com o décimo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto do estado. Ao se referir às “múltiplas manifestações de uma sociedade civil ativa”, apresenta o trabalho realizado por “um clube privado de tênis, onde 200 crianças pobres recebem aulas, gratuitamente, desde que freqüentem a escola com bom aproveitamento. Em vez de infratores, já saíram desse grupo dois campeões brasileiros.” (Castro, 2003a, p.10 grifo meu).

Mais adiante, refere-se à Escola Laura de Queiroz que “tornou-se uma instituição de tempo integral para 300 alunos do ensino fundamental com passado complicado beirando a delinqüência” (idem). Finalmente, Castro ressalta o trabalho voluntário do médico, que oferece 1000 atendimentos gratuitos e do prefeito, que dá aulas na escola, para então concluir que “a fórmula é simples: todos ajudam, todos confiam, todos vigiam” (idem).

Tais abordagens apresentam diversas imagens que, direta ou indiretamente, permeiam o discurso das instituições educacionais. Castro reforça a imagem da pobreza

atrelada, de forma irremediável, à violência, seja na figura do operário que tem a segurança na fábrica, seja no jovem pobre que ao invés de infrator, tornou-se campeão; ou, ainda, apresentando a necessidade de vigiar como uma forma de fazer com que crianças ou jovens “beirando a delinquência” sejam “salvas”; e finalmente, demonstra que atitudes simples, como a participação de todos – ressaltando o trabalho voluntário, inclusive dentro da escola - pode mudar a situação de uma cidade e ser solução para problemas sociais tão graves como a violência.

Vale ressaltar que, em todas as propostas, a escola está presente: seja no oferecimento de oportunidades singulares de participação em atividades (que em condições normais não estariam à disposição das classes mais baixas), seja garantindo uma educação profissional para aquele aluno advindo de famílias pobres/ operárias.

Reportagens como essas vão nutrindo a imagem de que a escola pode ser um grande espaço para mudar as condições sociais e econômicas de inúmeras crianças e jovens pobres. Contudo, é fundamental ressaltar que a “escola” que pode “salvar” esses jovens não é uma escola onde os conteúdos escolares ensinados são priorizados, mas sim uma escola que trabalha com as questões que tocam ideologicamente o significado social da sociabilização: é o espaço do trabalho voluntário, é a preparação para o mundo do trabalho técnico – especialmente se atrelado à inserção desses jovens a uma empresa –, é a frequência e o resultado escolar como forma de participar de atividades esportivas.

Esse espaço aberto às mais variadas formas de educação, sem que essas precisem estar atreladas à escolarização, possibilitam uma análise, que faz com que voltemos nosso olhar para a escola que atende à população pobre. Tem-se a impressão de que os conteúdos escolares perdem a sua importância diante da necessidade de se ensinar a essas crianças e jovens a conviver socialmente. Assim, a escola do pobre parece querer ensinar-lhe aquilo que é necessário para que não troque o emprego em uma fábrica pelo “emprego” oferecido, por exemplo, por um traficante.

Em 23 de janeiro de 2002, a Revista *Veja* publicou um artigo especial sobre “O paradoxo da miséria: O Brasil é o mais rico entre os países com maior número de pessoas miseráveis. Isso torna inexplicável a pobreza extrema de 23 milhões de brasileiros, mas mostra que o problema pode ser atacado com sucesso”. (Mendonça, 2002, p.82)

Nessa reportagem são apresentados inúmeros índices que comparam a miséria e a renda per capita de diversos países considerados pobres, demonstrando a discrepância

brasileira e são relatados inúmeros casos de pessoas que sobrevivem em condições sub-humanas. No final da reportagem, após serem apresentados alguns índices referentes aos gastos com saúde, educação, previdência e assistência social é apresentada a seguinte consideração:

Se o Brasil concentrasse as despesas do ensino básico e deixasse de lado os gastos com as universidades federais, talvez conseguisse operar uma pequena revolução. Uma pesquisa recente descobriu que, se o pai não estudou, o filho só fica três anos na escola. Mas se o pai tiver cursado o ciclo elementar, ainda que sem completá-lo, o tempo de permanência do filho dobra. No limite, filhos de quem fez doutorado estudam durante catorze anos. A conseqüência econômica da educação é fabulosa. Um trabalho do IPEA mostra que a garantia de escolarização de cinco anos para toda a população brasileira faria a miséria cair 6%. A mesma garantia por dez anos reduziria a pobreza em 13%. (Mendonça, 2002, pp.92-93)

O trecho acima descrito praticamente sintetiza a forma como a escola (ou o tempo de escolarização) muitas vezes é representada, sendo entendida como a grande mola propulsora para a mudança social e econômica da parcela mais pobre da população. A tal consideração cabem inúmeras críticas, pois esse tipo de afirmação parece reduzir a pobreza e a miséria a características pessoais e familiares, ou ainda atribui à escola uma condição salvadora que não lhe cabe, pois os processos de exclusão econômica não estão diretamente ligados à escolarização, mas sim à contínua redução e crise no mercado de trabalho assalariado – especialmente o mercado formal.

Esse tipo de reportagem, quando veiculada em uma revista de tamanha circulação, como é o caso da Revista *Veja*, passa a se constituir uma fonte que legitima e reforça a ideologia da escola enquanto antídoto aos problemas sociais, ou como salvadora das crianças e jovens que estão mergulhadas nas mais variadas formas de adversidades, baseando-se nas formas simbólicas que faz circular – como, nesse caso, a associação entre anos de estudo e a diminuição dos índices de pobreza e miséria.

Esse papel social que é atribuído à escola não se restringe a comentários de pessoas que não trabalham diretamente com educação, mas também estão presentes, de forma constante, nos próprios documentos elaborados pela Coordenadoria de Educação e pela escola onde foi realizada a pesquisa, conforme apresentamos anteriormente.

Tais citações são exemplares da produção recente de análises sobre o papel da

escola na superação das situações de pobreza. Vistas assim, como fragmento de um documento, de uma fala ou de uma reportagem, parecem expressar conclusões corretas quanto à forma e ao conteúdo. Contudo, tais excertos compõem um repertório de opiniões sobre a escola, que se oferece como comprovação, junto a amplos setores formadores de opinião, de que a escola é um antídoto contra as “situações de risco” relacionadas à pobreza.

Frente a toda essa construção de sentidos estão os alunos, especialmente os da rede pública, verdadeiros alvos dos ensaios originados nas políticas públicas permeáveis à lógica de um mundo cada vez mais privatizado, nos discursos pedagógicos e nas práticas educativas que se apresentam como meio de inclusão social.

Se considerarmos que à escola atribui-se, cada vez mais, o papel de salvadora e de antídoto a todos os males sociais, perceberemos claramente o antagonismo que tal instituição revela quando recebe as crianças que deve “salvar”. Ora é criticada por ser um espaço de seleção, segregação e reprodução das desigualdades sociais, ora é apontada como espaço privilegiado capaz de solucionar as desigualdades e os problemas sociais. Entretanto, o que há de mais significativo, em relação à posição que a escola assume frente a esse tipo de construção ideológica, é o seu papel de resistência, como pode ser observado na fala do diretor de orientação técnico-pedagógico:

...quando falava do papel da Coordenadoria de ser um papel eminentemente formador, e reconhecer que a escola não é redentora da humanidade, não é ela que vai salvar a humanidade, libertar a humanidade, emancipar a humanidade, e nem é ela que vai reproduzir as desigualdades sociais exclusivamente. Então a escola pode ser um espaço de resistência, que dê a sua contribuição para um processo de emancipação, de uma sociedade marcadamente desigual, e que também se posicione criticamente para posturas que reproduzam essas desigualdades sem questionamento. (Vide anexo III)

Sem dúvida, não podemos esquecer que a escola não é uma instituição apenas receptora de todas essas falas e que simplesmente reproduz ou age estritamente da maneira como muitas vezes as coordenadorias, as secretarias ou as agências nacionais e internacionais determinam. Como um espaço singular de construção e reconstrução de suas práticas, a escola constitui-se de ações solitárias e coletivas, projetadas e improvisadas, pensadas e executadas. Dessa forma, não basta olhá-la exclusivamente pelos documentos que a orientam, é fundamental buscar entender como se coloca diante

da formatação a que está sujeita, quando um novo papel é defendido por pessoas e instituições que, muitas vezes, desconhecem a própria realidade sobre a qual querem intervir.

Muitas das orientações que chegam à escola são fortemente criticadas pelos professores, todavia constituem-se em metas, números ou performances desejadas. Às vezes, os recursos financeiros são atrelados ao desempenho buscado em tais metas. As escolas e seus professores, embora tenham essa visão crítica da sua função real, acabam por “auxiliar” na cristalização dessas falas, tentando fazer o possível para atingir os resultados esperados.

No documento desenvolvido pela Rede Amiga da Criança, é destacado o papel fundamental de avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para se aquilatar melhorias e atrasos na educação nacional. Entretanto, quando da aplicação efetiva desse tipo de avaliação, há escolas e professores que agem de maneira diferente para cada grupo de alunos, fazendo com que a mesma avaliação tenha resultados absolutamente diferenciados. Lembro-me do relato de uma professora que, ao participar da aplicação de uma dessas avaliações, afirmou que, ao chegar a uma sala de aula em que praticamente todos os alunos não possuíam os mínimos conhecimentos de leitura e escrita, preferiu ler toda a prova para a classe (salientando que as respostas corretas são assinaladas e, portanto, nesta circunstância, bastava a compreensão oral e um pouco de elasticidade mental para que a avaliação fosse feita com sucesso).

Outro momento que demonstra a discordância entre a escola e as determinações das coordenadorias ou secretaria da educação ocorre no final dos anos letivos, especialmente nas séries correspondentes ao final dos ciclos. É muito comum os professores reprovarem alunos que consideram não ter condições de acompanhar o primeiro ano do ciclo subsequente, mas, por determinação dos supervisores pedagógicos, esses alunos serem aprovados. Essa discordância causa um problema bastante sério dentro das escolas, pois os professores do ciclo subsequente consideram que a aprovação se deu pelos critérios do professor da série anterior e, portanto, que aquele aluno “passou por quatro anos de escolarização e não aprendeu nada”; isso quando a responsabilidade não é atribuída ao próprio aluno, “que não quer saber de estudar” ou “que não quer nada com nada”.

Esses relatos nos fazem refletir o quanto a escola, seus professores e alunos estão em meio a um imenso caldeirão de termos, responsabilizações e determinações que devem ser atendidos. Geralmente, é atribuída ao professor a responsabilidade pela

evasão, pelo fracasso, pela dificuldade de aprendizagem, pela queda da qualidade, pela não utilização dos materiais pedagógicos enviados às escolas e tantos outros motivos, que vão desvalorizando inúmeras atividades pedagógicas relevantes que são desenvolvidas entre as quatro paredes das salas de aula e, algumas vezes, não são sequer conhecidas pelas próprias coordenadorias que as orientam.

Há inúmeros professores que se empenham de forma incondicional e sobre-humana para trabalhar as diversidades e as dificuldades de cada um de seus alunos, mas, ainda que consigam resultados positivos com muitos deles, a evasão ou a repetência de poucos já faz com que sejam considerados despreparados, ou retrógrados por usarem métodos tradicionais e normalmente lhes são atribuídas mais de uma infinidade de culpas, dentre elas a mais comum de não ter conseguido cumprir as “metas” estipuladas, porém, na verdade, o que não se busca são as causas reais que levaram esses alunos a descontinuarem seus estudos.

Outro caso marcante de “fracasso” escolar ou da atuação do professor ocorre quando um aluno é internado em uma das unidades da FEBEM, circunstância em que a escola parece receber o certificado maior de sua incompetência no resgate dessas crianças e jovens que estão no limiar entre o crime e a sua salvação. Por outro lado, ao receber um aluno cumprindo medidas sócio-educativas<sup>20</sup>, a escola parece querer proporcionar-lhe o máximo de atividades construtivas, ou atribuir-lhe qualidades positivas, de forma que os relatórios a serem encaminhados para os órgãos por ele responsáveis possam demonstrar o quanto está empenhada em sua recuperação.

O tipo de relação que a escola estabelece com a imagem que é propagada por esses documentos e reportagens, que adotam o “slogan” de que “lugar de criança é na escola”, parece comprimir a possibilidade de atuação que o processo educacional garante na formação dessas crianças e jovens, pois antes de tentar cumprir a tarefa de educá-los, cabe-lhe outra, a de garantir a matrícula ao maior número de alunos e oferecer-lhes as melhores condições físicas e materiais possíveis, ainda que para isso

---

<sup>20</sup> As medidas sócio-educativas são aplicadas àqueles adolescentes que cometeram um ato infracional, ou seja, que tiveram conduta descrita como crime ou contravenção penal (vide art.103 – ECA) e sua aplicação corresponde à gravidade do ato cometido.

Prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), subdivide-se em advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade, internação em estabelecimento educacional, além de mais quatro tipos de encaminhamentos que são comuns às crianças e aos adolescentes: encaminhamento aos pais ou responsáveis mediante termo de responsabilidade, orientação apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino fundamental, inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

tenham que ser sacrificados os professores e os alunos, amontoados em salas de aula superlotadas; a partir daí então, cumpre conhecer a realidade e os anseios de cada membro do grupo-classe, de forma a organizar um trabalho que atenda às expectativas de cada um individualmente, sem deixar de abordar os conteúdos gerais mínimos necessários. Sem dúvida, pode-se considerar insano o trabalho que se espera das escolas enquanto instituições voltadas à educação e de seus professores, apenas seres humanos com “suas limitações e incompletudes”.

Mesmo diante de tantas adversidades, professores e equipes pedagógicas apresentam, em seus projetos político-pedagógicos, planejamentos anuais e projetos especiais de ação, que consistem numa série de propostas que dizem respeito à necessidade da aproximação da comunidade, às funções sociais da escola e, principalmente, à necessidade de se educar para o exercício da cidadania. Esses termos são estruturações históricas, que assumem um papel bastante específico na construção ideológica da escola como antídoto às “situações de risco” a que muitos jovens e crianças estão expostos.

## 2.1 Análise dos termos que assumem novos significados: a passagem à condição de ideologia.

O termo comunidade ora parece referir-se à população que está no entorno da escola, ora abrange toda a sociedade brasileira, ora diz respeito exclusivamente ao corpo docente e à equipe escolar.

O combate ao “risco” geralmente encontra na participação ativa da *comunidade* a principal maneira de a escola obter sucesso na recuperação desses alunos. Assim, é comum o termo “comunidade” ser utilizado de forma imprecisa, especialmente quando se pressupõe que a “participação da comunidade” induz automaticamente às chamadas “escolas democráticas”. Teixeira (2003)<sup>21</sup> ressalta que o emprego do termo *comunidade* é algo corriqueiro nos documentos escolares, tanto nos emitidos pelo Governo – como os Parâmetros Curriculares Nacionais –, quanto naqueles elaborados pela escola ou pelos mais diversos meios, entre eles o de comunicação de massa.

É recorrente a idéia de que a comunidade deve estar envolvida com a sua produção, ou melhor, com a implementação dessas duas linhas de trabalho [quais sejam os PCNs e os documentos de um colegiado de escola em Minas Gerais] para que o ensino ministrado nas unidades escolares esteja de acordo com as populações atendidas, tenha qualidade e forme para a cidadania democrática. (Teixeira, 2003, p. 48)

Da mesma forma e conforme apresentado anteriormente, podemos encontrar com facilidade, nos documentos e nos textos que tratam sobre educação escolar, o chamamento à participação da comunidade, seja para melhorar as condições de funcionamento do espaço escolar, seja para conhecer a realidade dos alunos, seja para combater a violência.

Em diversos documentos, o Banco Mundial, que, como já foi dito anteriormente, é um dos grandes construtores e disseminadores de formas simbólicas, reporta-se à idéia de comunidade, apresentando-a de forma bastante abrangente, quer atribuindo-a a quase toda a população de um país, quer restringindo-a a um pequeno grupo de pessoas, ou as que prestam um determinado serviço a alguém ou as que dele usufruem. Tal

---

<sup>21</sup> A autora, em sua tese de doutoramento e no trecho utilizado neste capítulo, volta-se para a utilização indiscriminada de conceitos como comunidade e escolas democráticas nas análises mais recentes a respeito da realidade escolar, especialmente no contexto pós -Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

consideração pode ser facilmente identificada nos trechos extraídos de um único documento:

...o Banco Mundial endossou as principais conclusões do relatório, especialmente os projetos de “desenvolvimento impelido pela comunidade”, que não só dão aos grupos comunitários maior autoridade e controle sobre a distribuição nacional de dinheiro e recursos - protegendo-os dessa forma da corrupção.

... na Bolívia, onde o Banco trabalhou em estreita proximidade com diversas comunidades para a construção e operação de instalações rurais de saúde, a mortalidade infantil caiu mais de 40 por cento em relação às áreas que não contam com essas instalações projetadas e administradas pelas comunidades.

... Com base em milhares de discussões com comunidades em todo o mundo em desenvolvimento, com o Banco mobilizando apoio para mais projetos de desenvolvimento baseados nas comunidades - que dão mais poder aos pobres, maior segurança e mais oportunidades no nível local - as comunidades pobres podem assumir o “assento do motorista”, avaliando as suas próprias necessidades e criando formas de melhorar as suas condições de vida. (Banco Mundial, 2000, pp. 01-05)

O primeiro trecho faz alusão a uma comunidade tão ampla e tão forte que se torna capaz de controlar e combater a corrupção. A seguir, a comunidade é entendida como um grupo mais restrito. Essa abrangência fica explicitada quando é feita a diferenciação entre os resultados obtidos naquelas "comunidades" atendidas pelo projeto e as que não estavam engajadas. Finalmente, a última colocação apresenta, ao mesmo tempo, a comunidade como um grupo mais restrito ao "nível local" e capaz de assumir as decisões em uma dimensão que perpassa seu espaço.

Ao chamamento à comunidade participativa, associa-se corriqueiramente a convocação do serviço voluntário, do que decorre uma impressão generalizada de que atuar, no sentido de resolver a precariedade das escolas de periferia e diminuir a violência e os problemas sociais mais graves, demanda “apenas” em incentivar a participação de todos e obter “do envolvimento comunitário” o necessário para transformar a sociedade.

Em um comunicado do Banco Mundial, especificamente, essa perspectiva torna-se bastante clara:

Exemplos de projetos atuais baseados na comunidade incluem o financiamento de

comitês de ensino comunitário nas áreas rurais de El Salvador, Guatemala e Honduras, onde os próprios pais administram os recursos escolares, asseguram o comparecimento dos alunos, contratam os professores e supervisionam o seu desempenho; e um programa de eliminação de favelas em quatro cidades latino-americanas - Cidade da Guatemala, Caracas, São Paulo e Recife - onde associações de bairro, ONGs, governos municipais e empresas privadas estão melhorando a habitação e os serviços locais, a fim de melhorar a saúde da comunidade e reduzir o crime. (Banco Mundial, 2000, p. 04)

Teixeira ressalta e analisa a participação da comunidade que é atrelada ao serviço voluntário e/ou à atuação de patrocinadores junto aos estabelecimentos comerciais<sup>22</sup>.

Essa relação, sem dúvida não se trata de um movimento específico do Estado de Minas Gerais. Como vimos, é um movimento mundial cada vez mais fortificado pelos meios de comunicação e campanhas, que enfatizam o chamamento à responsabilidade social.

Esse tipo de atuação no espaço escolar parece retirar do Governo a prioridade em destinar recursos à área da Educação, a responsabilidade em investir na contratação de profissionais qualificados, bem como destinar os recursos necessários para o funcionamento adequado do estabelecimento de ensino.

Sobre o serviço voluntário, Teixeira (2003) pontua que

é, aliás, o que vem propondo a campanha Amigos da Escola, desenvolvida pelo Projeto Brasil 500 anos em conjunto com o Comunidade Solidária, apoiado pela Rede Globo, que coloca seu meio de comunicação a serviço da mobilização de voluntários.

A descrição do projeto Amigos da Escola serve para demonstrar que o que se espera de uma comunidade de ensino para a construção de uma escola democrática (Apple e Beane, 1997) é uma relação bastante diferente dessa desenvolvida pelo trabalho voluntário. Os amigos da escola farão o que o diretor de escola julgar necessário, tendo esse, autonomia para decidir sobre as ações que julgar mais urgentes para a melhoria da escola – como se as unidades de ensino não tivessem órgãos colegiados para decisões mais coletivas (pelo menos o texto da campanha é falho nesse sentido). Além disso, serão os responsáveis pela captação de recursos a serem aplicados nas melhorias requeridas pela escola – suprindo as verbas públicas que deveriam ser destinadas para esse fim; o poder público sai de cena. [...] O problema é que voluntários, parceiros ou

---

<sup>22</sup> Cf. Castro, 2003a, p.22.

patrocinadores não estabelecem necessariamente uma relação comunitária entre si e com os demais segmentos da escola – pelo menos nos termos propostos pelo Escola Legal ou pelo Amigos da Escola. (p.55).

Na rede pública do Estado de São Paulo, essa participação voluntária é contemplada especialmente no Projeto Escola Aberta, sinalizando ser esse um bom caminho para se conquistar melhorias para as escolas.

Entre os objetivos desse projeto podemos destacar:

- Possibilitar a abertura das Unidades Escolares durante os finais de semana, feriados, recesso e férias, como forma de prevenção à violência;
- Promover a articulação da escola/comunidade buscando uma interlocução com as lideranças locais para construir a convivência, a justiça e a paz;
- Resgatar o bem público na perspectiva da democratização dos equipamentos sociais;
- [...]
- Garantir oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão, por meio do desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, assim como atividades programadas pelas Unidades Educacionais e que respondam às necessidades da comunidade escolar; [...] (PMSP, 2003a, p.10, grifos meus)

Esse trecho, em complementação às demais passagens transcritas anteriormente sobre o projeto Escola Aberta, demonstra que a convocação da comunidade não se limita apenas ao que tange à orientação curricular, mas tem como meta principal a resolução dos problemas de ordem social, como a violência.

Em outra revista de divulgação dos projetos desenvolvidos pela Prefeitura de São Paulo, o termo comunidade aparece explicitamente atrelado à diminuição da violência. “Desde o primeiro dia de 2001, estamos abrindo as escolas nos finais de semana. Com a participação da comunidade diminuimos a violência nas escolas municipais.” (PMSP, 2004a, p.04)

Essa relação é bastante delicada, pois dá ensejo à precipitação de algumas conclusões que não se confirmam verdadeiras. No início de 2005, mais precisamente no final de semana que antecedeu o início do ano letivo, a EMEF Clóvis Graciano teve os seus fios de iluminação roubados. A reunião pedagógica, prevista com antecedência no

calendário escolar, foi realizada à luz do dia, o que significa estar em um ambiente “escuro”, face à pouca iluminação natural das salas. Ao saber do motivo pelo qual não havia luz, alguém da equipe escolar fez o seguinte comentário: “-alguém da comunidade deve ter roubado os fios para vender, pois têm alto valor comercial - são fios de cobre”. A réplica a essa afirmação foi: “Mas é lógico, a comunidade não participa dessa escola... olha a EMEI, lá não acontece nada!...”

A comunidade ora passa a ser vista como solução para todos os problemas sociais e escolares, ora como causa deles, fato evidente na colocação dos professores, na medida em que tentam demonstrar que quem eventualmente roubou os fios, só o fez por não ter uma relação de proximidade com a escola.

O coordenador de orientação técnico-pedagógico da Coordenadoria de Educação da Casa Verde, Limão, Cachoeirinha apresenta que há

comunidades que se colocam à disposição, oficinairos, muitos deles são oriundos da comunidade, tem pessoas que desejam contribuir para que vejam seu filho, sua filha ocupando esses espaços com outras atividades - porque se não fizer isso não tem outra alternativa – então, também tem saídas; tem problemas, mas também muitas iniciativas importantes. (Vide anexo III)

Esse trecho mostra que a comunidade parece querer se aproximar da escola de forma a proporcionar um espaço mais agradável para suas crianças e jovens. Ao mesmo tempo em que esse tipo de relação possibilita uma interlocução entre o que os pais e as pessoas que moram próximo à escola esperam dela, abre espaço para o risco da “comunidade” ser vista como um “quebra-galho”, que é chamada para cobrir as omissões da rede pública.<sup>23</sup>

Teixeira (2003) apresenta, então, algumas características que marcam o sentido de *comunidade*.

A noção de comunidade resgata um de seus elementos, que é o compartilhamento de objetivos e valores comuns. E isso pode representar uma qualidade de participação na

---

<sup>23</sup>Conforme apresentado no capítulo anterior, as mães “participaram” da vida escolar de seus filhos enquanto não havia auxiliares técnicos e merendeiras suficientes para atender a demanda. Quando essa situação foi normalizada, essa relação de proximidade foi extinta.

escola em que todos os assuntos sejam de fato debatidos por todos; tudo que acontece na escola - especialmente o processo pedagógico propriamente dito - deixa de ser saber dominado por especialistas e passa às mãos de todos que utilizam a escola ou virão a utilizá-la - pelo caráter social que tem. (p. 60)

Em um trecho a seguir, faz a seguinte consideração:

...um traço comum a todas as definições do conceito de comunidade é a existência de um sentimento de pertencimento, uma identidade entre os participantes dessa relação - que pode estar fundada em sentimentos ou em escolhas racionais, mas deve sempre existir e é fator de coesão do grupo. (idem, p. 71)

É interessante notar que muitas vezes a própria definição dada para comunidade implica a idéia de participação, apaga diferenças e generaliza características, de forma que a faz perder suas próprias singularidades. Diante dessas considerações, são necessários ainda mais alguns cuidados, quando se pensa a questão da comunidade.

Primeiramente, não há uma delimitação física determinante capaz de compor o espaço geográfico da comunidade; por outro lado, a diferenciação do grupo escolar, cada vez mais presente na rede pública de ensino, traz características bastante singulares, em relação às vivências e às experiências culturais dos alunos, não podendo ser esquecidas ou generalizadas; há ainda a questão do sentimento de pertencimento, pois nem sempre morar em um determinado bairro significa aceitar-se enquanto membro de um grupo maior, denominado comunidade; e, finalmente, o termo comunidade, muitas vezes, confunde-se com a definição de sociedade, pois ambos, durante muito tempo, estiveram associados, como sendo as únicas formas de organização dos homens.

Mesmo diante de tantas contradições, a participação da comunidade é freqüentemente mencionada como “antídoto” às situações de risco vividas por crianças demasiadamente pobres. a palavra comunidade também é objeto de “sub-classificações”, como ‘comunidades carentes’.

Diante dessas considerações sobre o universo do termo comunidade, que fazem oscilar o significado do conceito de situação de risco, é necessário recorrer aos textos elaborados pelas próprias escolas, de forma a verificar que outros termos estão a eles relacionados e de que forma compõem essas imagens de escola como antídoto a alunos

em situação de risco.

Os Projetos Político- Pedagógicos geralmente apresentam trechos que ressaltam a "formação do cidadão crítico, participativo, reflexivo e consciente" como caminho na construção da qualidade social da educação, todavia, as palavras são utilizadas de maneira extremamente abrangentes, de modo que seus significados apresentam-se bastante imprecisos.

Tendo em vista que a própria noção de comunidade está muito mais ligada à idéia de aproximação física dos alunos do que a crenças e aspirações, como pode ser possível estabelecer um ensino que atenda a seus interesses específicos? Na verdade, esse saber volta-se para a suposição de uma necessidade, muitas vezes estereotipada na figura da pobreza – ou da ausência de – e nas supostas oportunidades que são atreladas à riqueza. Esse tipo de relação se destina à construção empírica do saber, baseada na espontaneidade e, portanto, no imediatismo.

Uma vez considerada instrumento para "solução de problemas comunitários", a escola perde a totalidade e, possivelmente, não atenderá à tão almejada formação do "cidadão crítico, participativo e consciente".

O conceito de cidadania organiza de forma marcante os discursos sobre educação e escolarização, mas seu significado é pouco preciso, já que muitas vezes é tomado como mero instrumento de conhecimento dos direitos e deveres. O conceito é usado de forma irrestrita por educadores, pela mídia, pelo governo e pelas instituições financiadoras, como o Banco Mundial, sem que apresente alguma consistência.

Na obra *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) apresentam a cidadania como um desses “lugares” de exclusão/ inclusão.

Após apresentarem o conceito de cidadania enquanto construção histórica, indicam que no decurso da modernidade

os indivíduos [...] prescindem da sua soberania para a endossarem ao Estado-nação. Em compensação é garantido aos indivíduos a máxima utilização das suas capacidades. Essas capacidades são construídas pelos seus talentos próprios, a realizar pelo empenho de cada um nos diferentes contextos do Estado, da comunidade e do mercado. O valor social dos indivíduos é, assim, pensado a partir da igualdade de oportunidades de exercício dos seus talentos, da liberdade de desenvolver a sua capacidade

empreendedora no mercado e da participação fraterna na comunidade. (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004, p.81)

É interessante salientar a relação que o conceito de cidadania estabelece com o de comunidade, observando que nessa perspectiva a cidadania está associada à perda de soberania para a proteção do Estado-nação. Entretanto,

a soberania que os indivíduos e os grupos cediam no contexto social moderno é agora reclamada de volta, isto é, eles querem decidir acerca do modo de viverem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc.

No fundo, essa reclamação baseia-se num apelo no sentido de uma redistribuição econômica que é combinada, em doses variáveis, com um reconhecimento da diferença. Dessa forma, o que está em causa é o possível surgimento de uma forma de cidadania “reclamada” pelos indivíduos e pelos grupos contra as instituições e respectivas racionalidades. (idem, p.86)

O modelo inicial de cidadania da sociedade moderna que abria mão da sua soberania pela atuação do Estado é enfocada, segundo os autores, na “sua concretização mais cabal no modelo de democracia representativa”. Essa democracia representativa “torna-se ‘real’, na medida em que o leque dos representados alarga-se substancialmente, sendo visível a presença (representada) de quase todos aqueles que se viram excluídos dessa representação”. (idem, p.81)

Nesse processo de democracia representativa

a educação assume uma função bastante especial, pois ela fica essencialmente atribuída à escola, desenhada como instituição socializadora por excelência dos indivíduos, dado que é o lugar onde as capacidades destes se libertam das peias da tradição e onde, ao mesmo tempo, se reforçam os valores da comunidade, agora dimensionada em termos de nação. (idem, p.81)

Essa concepção de escola ainda está muito presente e, corriqueiramente, apresenta-se nos documentos escolares ou naqueles que abordam as questões relacionadas à educação.

Um exemplo apresenta-se no Caderno Educação 02, organizado pela Prefeitura do Município de São Paulo, em 2001. Ao relatar e analisar as respostas das equipes

escolares às questões propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT) durante a Reunião Geral de Pólo realizada naquele semestre, foi exposta a seguinte consideração:

...a Educação só se justifica pela sua intrínseca função social, entendendo-se por esta sua participação nos processos de transformação da sociedade cada vez mais democrática, ou seja, num tecido social em que cada indivíduo se torne cada vez mais cidadão, na medida mesma em que se torne sujeito da produção e da fruição dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens simbólicos. Portanto, o pedagógico é fundamentalmente mediação do político, expressão-síntese da condição de cidadania e de democracia. (PMSP, 2001, pp. 38-39, grifos meus)

Embora esse trecho não apresente de forma clara o que é ser cidadão, compõe-se de elementos que em muito se aproximam da relação entre escola e democracia representativa exposta anteriormente. É salientado que o indivíduo deixe sua condição – por assim dizer, singular – para que se assuma como um cidadão capaz de participar dos processos que tornam a sociedade uma sociedade democrática.

Essa passagem do indivíduo para o cidadão teria como locus privilegiado a escola, pois é a ela que cabe tal “função social”. Esse aspecto que atribui à escola o local de transformação do sujeito parece estar muito relacionado àquele processo de escolarização ressaltado por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004):

Da escola, contudo, espera-se, além da formação de cidadão, também a preparação de trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional, conceptualizadas, ambas como potencialmente em harmonia. Esta [escola] tem o seu auge no pós-guerra, no processo de realização da “escola para todos”. (idem, pp.81-82)

Essa concepção de preparação para o mundo do trabalho aparece de forma bastante interessante em um dos textos veiculados pela Prefeitura do Município de São Paulo sobre a qualidade social da educação:

A experiência educacional deve assim tornar as diferenças culturais, físicas, étnicas, e de gênero como elementos enriquecedores das relações nas escolas e da vida em sociedade. Essa orientação [...] implica rupturas [...] com as concepções e práticas que visam submeter a educação à lógica e ao léxico do mercado. Temos verificado nos

últimos anos orientações que supõem a exclusão do mercado de trabalho, de consumo e de direitos fundamentais como fenômeno inexorável. Isso resulta do processo de globalização que tem processado, em escala planetária, a concentração do capital e dos bens materiais e culturais.

Essa naturalização da exclusão e das desigualdades tem conseqüências no caso da educação: oferecer o mínimo à população, de um lado para poupar gastos públicos (atendendo à meta de redução do chamado “déficit público”) e, de outro lado porque seria inútil investir recursos em seres humanos que têm seu destino de exclusão selado.

[...]

Tais concepções subtraem dos educandos o direito inalienável de consumir conhecimentos e valores. [...]

Propomos, por isso, uma educação inclusiva, democrática e popular, de acordo com o qual o currículo seja consciente e sistematicamente repensado, tendo como ponto de partida e de chegada os alunos. (PMSP, 2002b, p.21)

Nesse trecho, a PMSP afirma que sua proposta educacional está em uma direção contrária àquela que prevê a preparação para a “lógica de mercado”. Essa “lógica de mercado” propaga a educação como um serviço a ser consumido. Diante disso, temos ainda, uma questão fundamental apresentada por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004):

A questão está em saber qual o limite dessa coincidência da cidadania com a diferença. Por exemplo, até que ponto pode-se justificar que o Estado exija o cumprimento de escolaridade obrigatória por parte de crianças ciganas de sexo feminino ao mesmo tempo que pretende reconhecer as práticas culturais de um grupo étnico? (p.92)

Ou, pensando ao inverso: como o Estado pode garantir o reconhecimento das práticas culturais e realidades sociais de alunos tão distintos, sem considerar de maneira genérica aspectos como a inserção no mercado de trabalho?

Ao aceitar como função social da escola a formação para a cidadania, sem que questões dessa natureza sejam consideradas, se estabelece um papel ilusório para a escola na transformação social, de maneira que ela passa a ser concebida como instrumento capaz de mudança da ordem social e econômica. Além disso, à escola atribui-se o resgate do patrimônio moral e ético da sociedade, bem representados por “slogans”, como: "Abre-se uma escola e fecham-se várias prisões", "A criança na escola está longe dos perigos da rua", "Lugar de criança é na escola":

Para aqueles que vêem na educação uma forma privilegiada de mecanismos emancipatórios, a recomposição do contrato social moderno e as formas emergentes de cidadania [...] colocam sutis dilemas a todos os envolvidos, aos diversos níveis, na gestão política da educação, sobretudo da educação pública. O dilema consiste em que o próprio projeto educativo é uma proposta de ‘Nós’ para ‘Eles’, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção otimista de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis. (idem, pp.93-94)

De certa forma, a questão central está nessa premissa, pois o que é desejado por um grupo, por exemplo de “excluídos” – seja por qual aspecto for – dificilmente será o almejado pelo grupo “incluído” e vice-versa, afinal, como veremos no próximo capítulo, o que os separa é o que deverá ser extinto para um grupo e mantido para o outro.

Naquelas escolas que atendem a uma clientela considerada pobre, como por exemplo a escola em que foi realizada essa pesquisa, geralmente está posto em destaque o seu papel determinante no combate ao abandono social da infância, como um antídoto para esse mal.

Martins, ao tratar das questões sobre o que significa ser criança no mundo subdesenvolvido, apresenta a seguinte consideração:

o tema da criança abandonada aponta um problema social, uma "doença" da sociedade. Já o tema da criança sem infância indica um problema sociológico, uma mutação da sociedade, que se manifesta como problema social, mas que é, também, um problema político. (Martins, 1993, p. 13)

A partir dessa exemplificação, pode-se diferenciar a responsabilidade social e política, que geram a impossibilidade de uma parcela de crianças viverem a infância como tal. Entretanto, a própria construção da infância é algo socialmente produzido e, portanto, não pode ser considerada como universal ou atemporal.

Essa forma de entender essa “fase da vida” (Áries, 1986), associada ao processo de escolarização e a sua responsabilidade de assegurar essa “infância” para as crianças, faz com que tal consideração torne-se fundamental na reflexão do conceito de *situação de risco*, que é, na maioria das vezes, representada como consequência de uma realidade entendida como única, sem especificidades e particularidades, sem variações, conforme as circunstâncias sociais enfrentadas pelos sujeitos implicados nos termos "pobre" e

"pobreza".

De certa forma, infância, cidadania, comunidade, situação de risco e tantas outras expressões são construções de “nós” para “eles”, ou seja, seu significado está em algo considerado como “justo e desejável” para qualquer pessoa, independentemente das suas singularidades.

Martins (2002) ressalta que, ao se considerar essa condição de pobreza homogeneamente, permanecendo nos marcos classificatórios de "incluído ou excluído", perde-se a possibilidade de analisar as trajetórias particulares, próprias daquelas pessoas tidas como em "situação de risco".

O texto da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), que se preocupou em analisar o risco de envolvimento da juventude paulistana com o crime<sup>24</sup>, reconhece que o

uso do termo “*situação de risco*” decorre do entendimento de que este remete para a mensagem, preconceituosa, de que só os pobres são vulneráveis, quando na verdade a sua maior sujeição à vulnerabilidade está na sua condição amplamente potencializada pela sua situação de pobreza. (Seade, 2002)

Vê-se uma relação errônea que, por vezes, se estabelece entre a "situação de risco" e a situação de pobreza. A Fundação Seade, bem como Martins, apresentam as implicações que esta forma generalista e restrita de pensamento acaba por desencadear nas relações sociais. A "situação de risco" é comumente associada às características de pobreza inerentes às "comunidades" que circundam determinadas escolas

No artigo *O discurso sobre criança de rua na década de 80*, Rosemberg (1993) pontua que

diferentes organizações sociais governamentais, não-governamentais, internacionais, e inter-governamentais têm-se empenhado com afinco em denunciar a crueldade e extensão de situações específicas de risco em que vivem crianças e adolescentes, geralmente associadas a manifestações de violência adulta, coletiva ou individual, concreta ou simbólica, direta ou indireta. (p. 71)

Diversos órgãos internacionais têm se preocupado em quantificar as crianças e

---

<sup>24</sup> Os dados referentes a essa pesquisa foram apresentados no capítulo I.

jovens que vivem nas ruas, bem como o número de meninas que encontram na prostituição sua forma de sobrevivência, por considerarem esses aspectos fortes indicativos de vulnerabilidade ou de risco.

Todavia, os resultados alcançados parecem bastante flutuantes, já que as pesquisas têm deixado de especificar a metodologia utilizada para que se chegasse a tais números alarmantes. Outro fato interessante refere-se às pesquisas, que chegaram a cifras bastante baixas, referentes à situação das crianças de rua latino-americanas, e que não tiveram a mesma abrangência e repercussão em sua divulgação. Essas duas características, pontuadas por Rosemberg (1993), nos fazem refletir sobre o quanto os órgãos internacionais se valem de dados estatísticos, nem sempre metodologicamente rigorosos, para cunhar uma situação social alarmante ou, na perspectiva de Thompson (2002), para consolidar os usos sociais das formas simbólicas anteriormente construídas, e re-significadas.

Em artigo posterior, Rosemberg (1994) retoma alguns pressupostos que relacionam a pobreza à sobrevivência da ou na rua, tais como a impressão de que “a família pobre gera inevitavelmente o abandono; expulsão ou desligamento de seus filhos; que a exclusão de acesso a bens e instituições sociais (em especial à escola) gera, também inexoravelmente, a busca de sobrevivência na rua.” (Rosemberg, 1994a, p. 31) A lógica estabelecida para se chegar a tal conclusão relacionava-se inicialmente ao levantamento do número total de crianças e adolescentes com idade igual ou inferior a 18 anos. Desse total verificava-se quantas eram pobres e, desse novo número, quantas não freqüentavam a escola e/ou não estavam inseridas no mercado formal de trabalho.

Diante desses critérios, pontua-se os seguintes fatores:

1) [estigmatização] da família pobre, quando um número crescente de textos, principalmente antropológicos, evidenciam a centralidade da família real ou representada na constituição da identidade dos pobres brasileiros; 2) balizas equivocadas na elaboração de políticas sociais que orientavam "políticas para todos" à luz das necessidades específicas de um segmento populacional específico; 3) [cerceamento] do conhecimento, pois se a pobreza por si só é geradora inevitável de meninos(as) de rua (passando ou não pela desorganização familiar), é inútil qualquer reflexão psicossocial sobre a natureza desse fenômeno. (Rosemberg, 1994a, p. 31)

Diante de tais aspectos, a autora relata detalhadamente a pesquisa que

coordenou, realizada pela Secretaria da Criança, Família e do Bem-Estar Social do Estado de São Paulo, em outubro de 1993.

Tal pesquisa obteve os seguintes números: “4520 crianças/adolescentes em situação de rua durante o dia e 895 durante a noite, além das 468 em algum tipo de albergue.” (idem, p.37) Após detalhada análise, foram feitas as seguintes conclusões sobre a realidade dessas crianças e adolescentes:

- suas práticas divergem do estereótipo que alimenta o imaginário popular;
- trabalham mais do que esmolam;
- realizam atividades múltiplas, como descarregar cargas, guardar carros, fazer carretos, pedir esmola, recolher alimentos, vender balas, chocolates e flanela, limpar pára-brisa e recolher materiais recicláveis – “preservação ecológica decorrente da necessidade de sobrevivência concreta, e não produto de abstração.” (idem, p. 44)
- praticam pequenos delitos e alguns se prostituem.
- organizam-se de forma a dividir o trabalho por idade/sexo

Em contrapartida, foram apontados a ausência de programas e de propostas que dessem conta desse contingente e o índice de trabalho superior ao de delito e a presença de um pequeno contingente advindo de famílias pobres, que reafirmam o cuidado com generalizações em relação ao descuido e ao abandono associado às famílias pobres.

Goffman (2004) ressalta que

um objetivo geral de qualquer equipe é manter a definição da situação que sua representação alimenta. Isto implicará em que se acentue a comunicação de alguns fatos e se diminua a comunicação de outros. Dada a fragilidade e a necessária coerência expressiva da realidade que é dramatizada por uma representação, há geralmente fatos que, casos expostos à atenção durante a representação, poderão desacreditar, romper ou tornar inútil a impressão que ela estimula. (p.132)

No caso dessas famílias, e especialmente dessas crianças que carregam a marca da criminalidade e da marginalidade, ainda que estejam nas ruas para ganhar seu dinheiro com a realização de pequenos trabalhos, parece que a utilização dessa “fachada” – na perspectiva analítica de Goffman – resguarda-as da própria sociedade que combate o crime e a violência. Segundo Rosemberg, a vinculação social da rua e da pobreza com o crime é muito mais forte que a relação da pobreza com os trabalhos desqualificados como forma de sobrevivência. Antes mesmo de reconhecer as

artimanhas desenvolvidas por essas famílias, está presente o discurso que torna a pobreza uma demanda da assistência e do assistencialismo social. Nesse sentido, buscar demonstrar a realidade específica dessas famílias parece ser sempre “inútil”, conforme salienta Goffman.

Ainda no mesmo ano, Rosemberg (1994b) divulgou o artigo intitulado *Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso*, apresentando o quanto o imaginário sobre a pobreza e a família pobre é estigmatizante e de que forma acabam implicando em propostas de políticas públicas especiais para os pobres, reforçando os processos de exclusão social.

Uma consideração interessante de seu trabalho refere-se ao resgate da origem do termo *situação de risco*:

A categoria descritiva famílias em risco foi emprestada da epidemiologia e da psiquiatria e transposta para o terreno das políticas sociais sem uma crítica epistemológica necessária." (Rosemberg, 1994b, p. 31)

No campo da Psiquiatria, Ajuriaguerra dá origem à conceituação *risco*, referindo-se “às condições de existência da criança ou de seu ambiente que comportam um risco de doença mental superior ao que se observa na população em geral.” (Ajuriaguerra apud Rosemberg, 1994b, p. 31)

Da mesma forma, no campo da epidemiologia, Jean Pierre Deschamps (1985) considera o fator "risco" como a “descrição de uma maior probabilidade de ocorrências indesejáveis em saúde quando um indivíduo ou grupo é portador de certas características denominadas indicadores de risco e cuja lista e ponderações podem se construir em grades de risco.” (Deschamps apud Rosemberg, 1994b, p. 31)

Esse conceito, inicialmente, identificava os grupos mais vulneráveis para aumentar a disponibilidade de serviços em seu favor. Porém, ao se estender para o campo das relações sociais, pode-se considerar que os riscos são essencialmente de natureza psicossocial.

Atribuiu-se, então, a condição de risco a “grupos sociais desvalorizados com o que isso pode comportar de culpabilização, de estigmatização, de efeito de rotulação” (Deschamps apud Rosemberg, 1994b, p. 31). Essa relação entre pobreza - risco - e culpa pode ocasionar a assimilação do “risco à diferença, [da] desigualdade à diferença, atribuindo um estatuto científico à exclusão provocada pelo olhar dos outros”.

(Rosemberg, 1994b, p. 31)

Esse “olhar dos outros” é analisado por Goffman (2004, 1988) e por Elias e Scotson (2000)<sup>25</sup>, de forma a salientar que a maneira como o outro constrói a sua identidade ou a forma como “se vê” decorrerá também do processo no qual aquele que se observa é também observado pelos demais membros do seu grupo.

De forma a complementar a definição de situação de risco exposta por Rosemberg, os autores Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) apresentam a concepção de sociedade de risco proposta por Ulrich Beck. Segundo esse autor,

O conceito de “sociedade de risco” designa “uma fase de desenvolvimento da sociedade moderna na qual os riscos sociais, políticos e econômicos e individuais cada vez mais tendem a escapar às instituições de monitorização e proteção na sociedade industrial” (Beck, apud Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004, p.23)

Dessa forma, Beck ressalta que os conflitos sociais passam a ser tratados como problemas de risco, ou seja, como uma forma de ameaça. Portanto, a “sociedade de risco” implica o ‘retorno da incerteza à sociedade’”. (Idem, p.24)

Ambas as abordagens indicam que a assim chamada situação de risco não pode ser analisada tomando por pressuposto que alguns indivíduos (os vulneráveis) têm um “desempenho” inconveniente e arriscado, apagando, com essa responsabilidade individual, os graves problemas relacionados à desigualdade social.

Nesse sentido, entendemos a “situação de risco” como uma forma de designar aquelas pessoas que não agem de acordo com os padrões socialmente aceitos e que precisam de “ajuda” para conseguir se adequar. Tal forma de denominação oferece um pressuposto falso relacionado à possibilidade de escolha, à medida que idealiza uma criança no limiar entre o risco - perder-se definitivamente - e a “salvação” - ou a correção do mal que a desviava.

Quando a desigualdade social é entendida de maneira superficial e generalizada, dá origem a interpretações que, em muitos documentos ou em algumas falas, são reduzidas simplesmente à situação de risco a “ser evitada”.

Em entrevista com a coordenadora de projetos especiais da Coordenadoria da Casa Verde/Cachoeirinha, ao abordar a questão da situação de risco, foram feitas as seguintes considerações:

---

<sup>25</sup> Uma análise mais detida desses dois autores será desenvolvida no capítulo III.

eu encaro [a situação de risco] a partir do momento que uma criança, um adolescente é colocado em uma situação que efetivamente ele corre algum perigo iminente. Aqui [na Coordenadoria], a gente não tem trabalhado com esses casos... houve, acho, que um caso em que um reeducando [...] estava sendo ameaçado. Então, tivemos que fazer um relatório, enviar para SAS [Secretaria de Assistência Social], para que SAS efetivamente tomasse as providências necessárias para que tirasse ele daquele núcleo. Então, eu particularmente penso que situação de risco é assim no sentido de estar eminentemente em perigo de vida! (vide anexo II)

Ao ser pontuado que o termo “situação de risco” não se restringe apenas ao atendimento às crianças infratoras, mas também àquelas que estão ligadas diretamente aos aspectos que circundam e decorrem da pobreza, a entrevistada ressaltou que

o que a gente tem aqui na Coordenadoria é um setor que chama setor de inclusão. E esse setor abarca toda a questão daquela criança que, por uma deficiência física, mental e que apresente uma dificuldade, que esteja necessitando desses cuidados. Mas essa situação de risco que você coloca, ela geralmente ... quem analisa é a escola e entra em contato com o conselho tutelar, então, alguns casos a gente fica sabendo, outros não. Porque é um trabalho mais direto entre a escola e o conselho tutelar. (vide anexo II)

Tal consideração parece confundir dois termos amplamente usados na rede educacional de maneira a demonstrar a sua imprecisão. Nesse trecho, há a aproximação do termo situação de risco ao conceito de inclusão, de forma que o aspecto que associava anteriormente o risco à vida, ou melhor, à morte, passa a ser correlato, nessa segunda fala, à deficiência. Outro aspecto interessante é o afastamento da Coordenadoria em relação aos “outros casos”.

Posteriormente, ao colocar a questão das crianças que são atendidas por essa Coordenadoria e que trabalham em feiras-livres, nas ruas como catadores ou guardadores de carro, e o respectivo trabalho que é voltado para tais crianças, foi pontuado o seguinte:

AP - Essa Coordenadoria tem algum trabalho voltado para o atendimento dessas crianças?

V- Não, não, não tem.

AP – São mais as escolas que ...

V- Sim, são mais as escolas e é assim ... essa questão eu penso que é uma questão de política pública. E fica claro que a escola tem que se responsabilizar por uma série de demandas que não cabe a ela somente e que, às vezes, também, ela não tem nem condições de estar assegurando isso. Então, por exemplo, enquanto a criança está naquele núcleo educacional, durante aquelas quatro horas, a escola desenvolve toda, ... estar assegurando o que lhe é de direito, a educação, a formação. Passado esse período, você não tem como ter esse alcance, isso foge aos muros da escola. Então são situações que, por exemplo, a escola tem conhecimento e tenta interferir, assim, ... paulatinamente, porque ela não tem essa condição de fazer encaminhamentos, chamar a família, porque esse é um problema social ... e não só educacional. (vide anexo II)

Tal consideração demonstra o quanto a escola é responsabilizada por uma questão à qual não tem condições de atender e, principalmente, que tem clareza dessa limitação. Nesse sentido, pode-se inferir o forte papel que especialmente a mídia tem na construção da imagem da escola como um antídoto aos males sociais.

Em contrapartida, durante o período de acompanhamento do universo próprio da escola<sup>26</sup>, pude observar diversas discussões sobre as crianças mais pobres e especialmente sobre aquelas que auxiliam financeiramente suas famílias; no discurso dos professores, embora haja considerações que se voltem para a responsabilidade dos governos no atendimento a essas crianças, a escola é vista como possuidora de um papel fundamental para a mobilidade desses sujeitos, já que “as famílias são desestruturadas”, “o meio onde vivem não lhes dá possibilidades” e tantas outras falas que justificam a imagem de que a escola é um espaço singular para a sua “recuperação”, pois essas crianças e jovens podem se sociabilizar de forma sadia, diferentemente da sociabilização que ocorre nas ruas.

Ao ser questionada sobre os principais problemas da escola onde ocorreu a pesquisa, a diretora relatou o seguinte:

Eu diria que o financeiro não é o pior problema. Sabe, eu acho que o financeiro não é assim. O que eu, o que me preocupa muito, assim, é o fato dessas crianças não aprenderem. Então eu me pergunto por que eles não estão aprendendo? Que geração é essa? Os professores, a gente observa que estão empenhados, os professores estão

---

<sup>26</sup> Cf. Velho, 1989

empenhados, a escola está empenhada, a escola está bonita, está com uma boa merenda - se bem que foi esse ano que a cozinha está terceirizada - então eles têm uma boa alimentação. Aí a gente fica pensando o fator família, o quanto que os pais, se foram ou são usuários de drogas, o que leva a criança a estar nesse ponto. Desse jeito que há um desinteresse total na aprendizagem, não sei ... não sei como resolver isso. (Vide anexo I, grifo meu)

A partir dessa colocação, é interessante analisar os comentários que associam a pobreza ao risco, pois, embora sejam consideradas, ainda que indiretamente as causas políticas e econômicas como responsáveis, o abandono e a desestrutura familiar também aparecem como determinantes.

A imagem que se constrói das crianças pobres é relacionada quase sempre à marginalidade; a figura masculina ligada à criminalidade e a feminina à prostituição. Assim, a exposição das crianças a esses dois estereótipos caracteriza a situação de risco.

Crianças abandonadas, crianças que crescem total ou eventualmente sem apoio parental, crianças filhas de famílias vulneráveis ou em situação de risco foram e são expressões recorrentemente usadas, que evidenciam uma concepção subjacente de desorganização familiar pobre. (Rosemberg, 1994b, p. 29)

Na verdade, essa desorganização familiar está mais associada a uma organização diferente do modelo nuclear do que a uma ausência de organização propriamente dita, todavia, ao resgatar Elias (2000), demarca-se claramente a estigmatização da “desorganização familiar”, na medida em que a regra – que propõe uma determinada modalidade de família – foge ao padrão estabelecido pela “boa sociedade”. Outro fator de estigmatização está em relação à renda, principalmente em se tratando de mulheres que mantêm o sustento da família. Essa é uma condição quase direta para a associação à pobreza.<sup>27</sup>

Esses repertórios construídos com conceitos tais como exclusão social, comunidade, cidadania, situação de risco, entre tantos outros, são permeados por diagnósticos ainda mais abrangentes que oferecem “estratégias de desenvolvimento econômico” como “antídotos naturais” às situações de risco e exclusão.

---

<sup>27</sup> Conforme apresentado no capítulo I, a mulher como chefe de família (lares monoparentais) causa uma imprecisão e uma estereotipia muito marcante, pois correlaciona a figura feminina à pobreza sem que se analise essa questão de maneira detalhada.

Em reportagem veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 01 de junho de 2003, intitulada “A descoberta do antídoto contra a violência”, Dimenstein apresenta as seguintes considerações que, dada a riqueza de imagens relacionadas à criminalidade e ao papel da escola, da comunidade e das ações voluntárias, serão analisadas separadamente:

Na semana em que ocorreu mais um crime de repercussão nacional - o assassinato, no domingo passado, do produtor musical Almir Chediak -, foram exibidos simultaneamente o veneno e o antídoto da epidemia de violência.

Inútil ficar repetindo o que todos já sabem: sem aumento do emprego e da renda, mesmo a mais eficiente das ações contra a pobreza apenas "corre atrás do prejuízo", não sai do lugar; é a tal imagem da bicicleta ergométrica citada por Lula.

[...]

O que não é óbvio: a formação de um consenso em torno de práticas que se prestam a antídotos contra a violência. Duas medidas anunciadas na semana passada revelam a percepção da importância do capital social, que é a rede de relações em torno da família, da escola, dos templos, dos clubes.

O Ministério do Trabalho anunciou, na quinta-feira, que, no programa Primeiro Emprego, haverá um estímulo especial a quem executar serviços sociais. O jovem receberia um salário para atuar como agente comunitário. Aquele que seria um candidato à marginalidade passa a melhorar o lugar em que vive, tornando-se uma referência. Seu papel, em essência, é gerar capital social. (Dimenstein, 2003, p.C12, grifo meu)

Dimenstein enfatiza a importância do aumento da renda e a possibilidade de serem criados mais empregos para que se diminua a criminalidade, todavia, nada questiona quanto à quantidade de empregos capaz de absorver toda a demanda. Ou seja, ele aposta no sistema e isso basta. É nessa outra possibilidade – no capital social - que se pode, segundo sua lógica, diminuir a criminalidade e, para tanto, torna-se fundamental a participação da comunidade e, conforme será apresentado posteriormente, a escola passa a assumir um papel fundamental. Especificamente no trecho acima, pode-se ressaltar a correlação direta entre a pobreza e a criminalidade: “Aquele que seria um candidato à marginalidade passa a melhorar o lugar em que vive”, como se bastasse que cada pessoa fizesse “a sua parte” para que os locais marcados pela pobreza e, geralmente, pela ausência de condições mínimas de sobrevivência

melhorassem. Da mesma forma, a criminalidade só está onde há pobreza, sendo que ambas são consideradas condições quase que indissociáveis uma da outra.

Em parceria com a UNESCO, o governo de São Paulo lançou um programa para manter as escolas estaduais em funcionamento nos fins de semana e nos feriados, abrindo suas portas à comunidade; é o mesmo princípio do Centro Educacional Unificado (CEU), da prefeita Marta Suplicy. Ou seja, acredita-se que a escola seja um elemento nuclear para a formação de capital social. (idem, grifo meu)

Aqui a escola passa a assumir novamente o seu papel de antídoto – “um elemento nuclear para a formação do capital social” –, ressaltando que o fato de a escola estar aberta para a participação da “comunidade” é capaz de diminuir a violência por si só. A partir dessa colocação, pode-se inferir, contraditoriamente ao que foi associado anteriormente, que a criminalidade está mais relacionada à falta de espaços de lazer, do que pela própria ausência de condições mínimas de vida.

Com as escolas abertas, veio mais uma proposta: estudantes de faculdades privadas que desejassem trabalhar nos fins de semana nas escolas ganhariam uma bolsa para pagar suas mensalidades com a condição de que fossem oriundos da educação pública.

Assim, de um lado, ajudam-se jovens a fazer curso superior e, de outro, melhora-se a escola, aproximando-a da comunidade. Essa proposta surgiu em Goiás, vem ganhando dimensão em São Paulo e consta dos planos do Ministério da Educação. Não será uma experiência localizada, mas um plano nacional. (idem, grifo meu)

Aproximar a escola da comunidade parece ser o maior de todos os antídotos para os problemas sociais, como se, por si só, fosse o bastante para melhorar a escola ou diminuir a violência. Da mesma forma, Dimenstein considera que os estudantes que realizariam esse tipo de trabalho em troca de bolsas de estudos pertencessem a “mesma comunidade” – como vimos anteriormente, ou os envolvidos deveriam ter objetivos comuns ou simplesmente dividiriam o mesmo espaço físico. Nesse sentido, ou o autor considera que todos os alunos que pertenceram à rede pública de ensino compõem a uma mesma comunidade – o que é um terrível equívoco, até mesmo com relação ao pressuposto de que a comunidade diz respeito àqueles que vivem próximo; ou sua expectativa de que tais alunos consigam aproximar a escola da comunidade é

irrealizável, pois esses seriam tão estranhos àquele grupo, quanto os membros da escola, ou todos os outros tipos de aproximação voluntária já abordados nesse capítulo.

Não é a pobreza o combustível da violência - países bem mais pobres do que o Brasil não são tão violentos -, mas o drama de não se sentir pertencente à sociedade. Num ambiente em que os indivíduos não estabelecem relações pessoais produtivas e afetivas, o desemprego e os baixos salários se convertem em delinquência.

Há no Brasil várias experiências, como as da favela Monte Azul ou de Paraisópolis, em São Paulo, e o morro da Mangueira, no Rio, onde, por causa da teia de relações familiares e sociais, a incidência de criminalidade é bem mais baixa se comparada à de lugares com o mesmo nível de renda.

Mais cedo ou mais tarde, o Brasil vai voltar a crescer - até porque, se não crescer, seremos qualquer coisa, menos um país. Nesse momento, todas essas experiências de geração de capital social farão, de fato, efeito, desde que, claro, não perdurem as políticas desfocadas e fragmentadas, na crônica incompetência dos programas destinados a reduzir a pobreza. (Dimenstein, 2003, p.C12, grifo meu)

O “drama de não pertencer a uma sociedade”<sup>28</sup>. remete-nos à questão da exclusão social na perspectiva de Martins e, também, à relação de interdependência analisada por Elias (2000)

---

<sup>28</sup>Em relação a essa condição de pertencer a uma sociedade que desvaloriza algumas pessoas ou atividades, podemos citar como exemplo uma reportagem que recentemente foi veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*, de 19 de julho de 2004, intitulada “Reciclagem de latas conquista a classe média” sobre a posição do Brasil em relação ao ranking de países que reciclam seus lixos. Embora seja o primeiro na reciclagem das latinhas de alumínio, mal alcança o índice de 5% de reaproveitamento de seu lixo urbano. Um dos fatores apontados para esse crescimento se deve ao empobrecimento da classe média que busca, na venda de seu lixo, um aumento na renda mensal. Já em reportagem do mesmo jornal, publicada em 05 de junho de 2003, ressalta que “o Brasil só é líder na reciclagem nesses dois produtos [referindo-se às latinhas de alumínio e ao papelão] por necessidade e não por consciência. Mais de 300 mil catadores vivem do lixo para garantir renda mensal de até R\$ 500. Os catadores também usam o lixo orgânico para sobreviver.” (Folha de S. Paulo, 2003)

Essas imagens, assim como tantas outras, refletem uma visão da sociedade boa (Establishment) em relação aos que estão fora dela. Dessa forma, atribui-se à ‘sociedade boa’ o mérito das iniciativas de reciclagem, apagando a ação dos catadores e a ausência de políticas públicas que realmente estejam voltadas para tal questão. Quando é admitida a importância dessas pessoas que saem às ruas para retirar do lixo os materiais recicláveis, como as latinhas, são associadas outras imagens para garantir o seu “afastamento” dos estabelecidos: ora lembra-se, como na citação acima, que os catadores também usam o

Na verdade, não é que o indivíduo não pertence à sociedade, mas sim que ele pertence a um grupo que é socialmente desvalorizado, ou estigmatizado.

Entretanto, na perspectiva desses autores, as formas de buscar se integrar ou mostrar indiferença a sua condição de estigmatizado são bem distintas da relação estabelecida por Dimenstein. Na reportagem, embora seja afirmado que a violência não ocorre por causa da pobreza, mas porque esse sujeito é desprovido de recursos econômicos – desemprego e baixos salários – e também em razão dos aspectos moralmente valorizados por aquela sociedade que o rejeita, ele delinqüê. Essa consideração, no fundo, significa afirmar que a pobreza é uma condição bastante determinante quando se trata de violência, afinal, conforme apresentado anteriormente, são os poucos recursos econômicos com os quais inúmeras famílias contam para sobreviver que determinam os limites entre a miséria e a pobreza.

Na seqüência, são reforçadas as atitudes das instituições não governamentais e da responsabilidade social que, ao buscar alternativas para aproximar essas pessoas que se encontram distanciadas do “padrão” social, conseguem resultados positivos.

O autor ressalta ainda, de maneira bastante contraditória com os demais aspectos abordados em seu texto que a violência não está atrelada à violência em si – aspecto que foi apresentado em citação anterior – e reforça a idéia do trabalho (emprego e renda) como responsável pela criminalidade e do trabalho voltado para o “capital social” junto a locais de extrema carência, todavia o que é entendido como capital social não é explicitado nem de maneira superficial. Pelas demais considerações que são feitas no decorrer do texto, esse capital social parece aproximar-se da idéia de “cidadania” que atrela a educação à formação para o mercado de trabalho.

PS - O que está faltando, vou repetir, é um Plano Marshall para os guetos de violência no Brasil. O Plano Marshall foi patrocinado pelos norte-americanos para recuperar a Europa destruída depois da Segunda Guerra Mundial e para evitar que nações fossem seduzidas pelos comunistas. Governos federal, estadual e municipal deveriam mapear os bairros mais violentos, onde trabalhariam juntos combinando repressão com prevenção.

Uma tímida (e bem tímida, aliás) amostra dessa ofensiva ocorre hoje no Jardim Ângela, um dos bairros mais violentos do Brasil. Jogam-se ali recursos públicos e privados (de

---

lixo orgânico para sobreviver – ressaltando que anteriormente já tratamos sobre essa forma de generalização – ora ressalta-se a importância da sociedade no resgate da cidadania dessas pessoas.

entidades não-governamentais) em programas para a juventude e para a promoção da família, que envolvem cultura, esporte e educação. A situação continua ruim, mas, no ano passado, a taxa de homicídio ali despencou 18% em relação à de 2001. (idem, grifo meu)

Diante de tal publicação, temos a defesa do princípio do quanto a escola com o auxílio da sociedade (especificamente pelo trabalho de ONGs) pode, paulatinamente, mudar a situação de pobreza e, conseqüentemente de criminalidade que geram tanta violência. Essa visão tão reducionista, infelizmente, perpetua-se e ganha legitimidade, quando associada a dados estatísticos que demonstram como a ação da escola reduz os problemas sociais. Essa relação reafirma o quanto a escola “pode reduzir os impactos da pobreza”, quando se sabe que seu papel em tão grande empreitada é muito mais uma imagem social que conforta a população, apresentando uma saída cuja porta não está no local indicado.

### ***Capítulo III - Uma análise crítica sobre a construção ideológica da escola como antídoto ao estigma "situação de risco"***

"Situação de risco", como já foi apreciado nos dois capítulos anteriores, é um conceito extremamente abrangente e impreciso, que muitas vezes caracteriza crianças e jovens cujas famílias são catadoras de lixo, fazendo com que carreguem essa "marca" do "risco" na medida em que:

1) representam uma singularidade dentro da perspectiva da pobreza, pois a sua sobrevivência é retirada do lixo produzido nos centros urbanos;

2) são fortemente marcados pelos estereótipos e pelo estigma da pobreza e da miséria, pois tiram o seu sustento daquilo que os outros consideram inutilizável (ainda que hoje existam movimentos em prol da reciclagem que apresentam o lixo como um material riquíssimo, não só como fonte de alimento, mas sim de renda para o sustento da família);

3) são associados à falta de higiene, além de estarem expostos a bichos e a doenças;

4) são "acusados" de falta de perspectivas na vida (associação entre mendigo e catador, quando na verdade os catadores possuem famílias e moradias fixas);

5) muitas vezes, desde muito pequenas, já acompanham seus pais e a rua cada vez mais é marcada como sendo um lugar de vícios e perigos;

6) possibilitam analisar o risco sob uma perspectiva associada à aproximação ou à proximidade em relação à criminalidade;

7) a partir da experiência pessoal vivida no atendimento de alunos catadores, constata-se que eles têm muita vergonha da atividade que exercem;

Essas questões, com maior ou menor intensidade, revelam o alcance de conceitos como o de estigma, representação e identidade, propostos por Goffman (1988, 2004); de "outsiders", conforme Elias (2000); de desqualificação social, abordado por Paugam (2003); de pobreza e exclusão social, na perspectiva de Martins (2002, 1997); de ideologia, segundo Thompson (2002). O resultado de todo esse processo de estigmatização e construção ideológica passa a ser reafirmado pelo fracasso escolar dessas crianças e jovens, a ser analisado criticamente com base em Lahire (2004).

Paugam (2003), ao tratar de questões relacionadas à marginalidade e resistência ao estigma, apresenta uma análise que em muito se aproxima daquela vivida pela

família de José, sujeito principal dessa pesquisa:

A última fase da deslocalização social é a estigmatização, pois, aos olhos dos outros, o indivíduo “à margem” logo se torna um incapaz, um vadio. Este atributo, veiculado pela opinião pública, provoca um enorme descrédito que não deixa praticamente nenhuma perspectiva de progresso. O alcoolismo está provavelmente no centro desse processo. [...] O alcoolismo, por si só, não é, contudo, suficiente para caracterizar esse estigma. É também necessário levar em conta a despreocupação quanto a certas normas de higiene. Esses indivíduos, dentre os quais alguns passaram a trabalhar como catadores de metais, possuem manchas e odores dos depósitos de resíduos. Vivem também em moradias sem conforto, às vezes sem água corrente e, sendo assim, encontram dificuldades para lavar as suas roupas e a si próprios. Essa sujeira impregnada na pele provoca repugnância naqueles que se aproximam. [...] A presença do pobre torna-se insuportável quando a análise do olfato se refina. A vontade burguesa de desodorização suscita uma estratégia higienista que insiste sobre os riscos de infecção.” (Paugam, 2003, pp.175 – 176)

Há que se considerar que a realidade descrita por Paugam é a da sociedade francesa e, portanto, o trabalho de catador possui características que são peculiares àquela organização social. Contudo, a associação do alcoolismo bem como a necessidade de higienização daqueles que trabalham com o lixo parecem representar características comuns à sociedade francesa e à brasileira. “O catador concentra os odores da miséria e deles se impregna. Seu mau cheiro assume valor de símbolo”. (Corbin, apud Paugam, 2003, p.176)

Sandra, mãe de José e de seus quatro irmãos, parece muitas vezes ser a grande responsável pela pobreza em que a família vive, pois é alcoólatra e já chegou a tirar o dinheiro necessário para o sustento da família para alimentar seu vício. Entretanto, desconsidera-se todas as adversidades e dificuldades que famílias como a sua enfrentam para sobreviver que excedem em muito os problemas de alcoolismo da mãe.

Da mesma forma, a escola parece afastar as crianças que cheiram mal ou que têm a marca do lixo impregnadas em seus corpos e em seus pertences. Embora de maneira muito sutil, não é difícil perceber a relação de proximidade versus afastamento de professores e funcionários de escolas diante de crianças que vêm limpas daquelas que estão sujas.

A escola como um referencial, nesses casos, parece ser o elo entre aqueles alunos que estão em perigo ou já se perderam e a “possibilidade de sua salvação”. Por

vezes, tanto a escola como a sociedade valorizam, desvalorizando o trabalho dos catadores, de forma a “apagar” ou a desconsiderar suas ações. Geralmente, a escola apresenta o trabalho como uma das formas de afastar a criança da criminalidade e do tráfico, entretanto nem todos possuem o mesmo reconhecimento; ou seja, nem todos os trabalhos “dignificam” o homem.

Há diversas campanhas de reciclagem, coleta seletiva, reaproveitamento e muitas outras iniciativas promovidas pelas escolas, “em prol da preservação do meio ambiente”, entretanto, quando esse tipo de atividade é desenvolvido, os alunos que sobrevivem desse ramo são esquecidos e seu trabalho, muitas vezes, é desvalorizado, quando não totalmente “apagado”.

No mês de abril de 2004, a escola pesquisada, conforme apresentado no capítulo I, proporcionou uma série de atividades sobre reciclagem, com a participação de todos os alunos, todavia, os catadores em geral – e conseqüentemente os alunos que se dedicam a tais atividades - foram “esquecidos”, sequer foram mencionados como responsáveis, nos dias atuais, pelo recolhimento da maior quantidade de todo o material que é reciclado em nosso país, tampouco foi elogiada a importância do trabalho que realizam para a melhoria da tão almejada “qualidade de vida”.

Por coincidência, durante o período em que se desenvolveu o projeto, estava presente na escola o funcionário de um banco, que lá se encontrava para oferecer serviços aos professores. Ele gostava de conversar com as crianças, principalmente para mostrar-lhes a importância de estudarem muito para “ser alguém na vida”. Dizia-lhes: “-Estudem bastante, aproveitem todas as oportunidades, ou vocês querem ser catadores de lixo?! Porque, se vocês não estudarem, vão ter que viver catando lixo!”.

Como teriam-se sentido as crianças, cujas famílias se dedicam à reciclagem? Esses dois episódios demonstram o quanto são tolhidas de uma rede de relações próprias, na verdade, esquecidas, desvalorizadas, até desconhecidas. Um outro aspecto que acaba por desvalorizar essas experiências e vivências dos alunos catadores refere-se a capacidade que geralmente possuem para resolver problemas e para se adaptarem a qualquer situação, bem mais do que as outras crianças da mesma faixa etária. Todavia, parece ser muito mais difícil e adaptarem-se e aprenderem àquilo que é valorizado e ensinado na escola. Por apresentarem um processo de aprendizagem mais lento, são taxadas como “casos perdidos”, provocando comentários, como: “-Não se preocupe com ele! Ele não aprende! É catador de papel ... mexe com lixo!”

Ainda conforme pontua Paugam, esses indivíduos, que vivenciam as duras

marcas da marginalidade e da exclusão social, sempre encontram formas de enfrentá-las, seja através daquilo que denomina *marginalidade renegada, seja pela marginalidade organizada*.

No caso da família de José, como a de tantas outras crianças e jovens que vivem ou sobrevivem em condições semelhantes, pode-se identificar aspectos dessas duas formas de enfrentamento:

Por meio do espaço vivido, que contém potencialmente a história de seus conflitos e fracassos, mas também de festas e momentos felizes, essas pessoas acabam tendo acesso a uma forma de identidade positiva. Não se trata, porém, de um anseio de mudança *status*, mas, antes, de uma adaptação individual a uma condição que pode ser considerada como no limite da exclusão social. (Paugam, 2003, p.177)

José e sua família parecem ser felizes, ainda que enfrentem condições bastante precárias. Talvez por viverem no meio de tantas outras famílias pobres, contentem-se com as poucas oportunidades de conseguir dinheiro e com a impossibilidade de consumir o que está ao alcance de suas vistas. Do lixo podem retirar não apenas objetos para vender, mas também alguns utensílios ou brinquedos quebrados, ou apenas descartados por pessoas que, talvez por terem tanto, os consideram supérfluos: Raquel pode brincar com seus patins, a casa possui fogão, geladeira, camas (ainda que em número insuficiente), sofá e uma pequena televisão preto e branco.

A possibilidade de catadores – e até de pessoas que parecem ser a própria representação da miséria ou da pobreza - possuem objetos, como os patins de Raquel, pode gerar estranheza, ou mesmo podem servir para reforçar a imagem da criminalidade ou de “vadiagem”:

A Subprefeitura de Pinheiros retirou, na manhã desta quarta-feira (13/4) cerca de 15 pessoas que estavam vivendo debaixo do viaduto da Av. Sumaré, na esquina da rua João Moura com a Galeno de Almeida. A operação contou com o apoio da Guarda Civil Metropolitana, LIMPURB, Polícia Civil e Polícia Militar.

Em pouco mais de meia hora, agentes retiraram tudo que estava nas calçadas: colchões, sofás, madeiras, panelas, restos de frutas e legumes, sapatos e até mesmo pares de patins e uma churrasqueira. Em seguida, fizeram a limpeza do local, varrendo as calçadas e a rua.

‘Estava imundo. Além disso, não conseguíamos dormir, porque toda madrugada tem gritaria aí’, conta a moradora da região Carmem Escorisa, de 62 anos. [...]

Os moradores de rua buscam essa região porque está situada entre o Sacolão João Moura e a Coopemare, uma cooperativa de catadores que recicla papéis. E, embaixo do viaduto, eles se protegem da chuva. (PMSP, 2005, grifo meu)

Um aspecto que chama a atenção nessa reportagem é a forma como se ressalta a “limpeza” do local, após a retirada desses moradores de rua. Por outro lado, no site da Prefeitura de São Paulo, o trecho que destacava a notícia e que servia como “link” para a reportagem completa, utilizava esses dois parágrafos em que há trechos grifados. A partir disso, podemos inferir que pessoas pobres, catadoras ou moradoras de rua não poderiam, em tese, possuir determinados bens (como patins ou churrasqueira) e que a necessidade de higienização, conforme pontua Paugam, é imprescindível, em se tratando da população que mexe com lixo.

Elias (2000) cunhou a expressão “outsiders” para designar aqueles que, por algum motivo, são estigmatizados como “os de fora” (outsiders) em relação a um grupo social “estabelecido”. Na verdade, essa atitude garante que o “establishment” permaneça e se perpetue de forma a não ser abalado pelo novo. “Establishment” não é um conceito que diz respeito somente à sociedade abstratamente pensada em sua totalidade. “Establishment” é um conceito que se reaviva cada vez que se demarca com clareza e com um “arsenal de recursos excludentes” quem está dentro e quem “deve” ficar fora.

Ainda nessa reportagem divulgada pela Prefeitura do Município de São Paulo, podemos identificar uma demarcação de lugares bastante específica. Quando é apresentado que, “em pouco mais de meia hora, agentes retiraram tudo que estava nas calçadas: colchões, sofás, madeiras, panelas, restos de frutas e legumes, sapatos e até mesmo pares de patins e uma churrasqueira” (PMSP, 2005), pode-se identificar que o possuir um par de patins ou uma churrasqueira não condiz com o que se espera de “outsiders” ou de pessoas que vivem nas ruas, pois estas, como miseráveis, devem ser desprovidas de qualquer bem material. Assim, faz-se uma demarcação de posses que diferencia os que podem ter daqueles que não podem. Da mesma forma, não é levado em conta que essas pessoas, que vivem nas ruas e são catadoras, retiram do lixo o que não é mais “útil” para a sociedade estabelecida, nos termos de Elias e que, portanto, o seu acesso aos bens materiais, que já foram consumidos por aqueles que possuem

melhores condições, se dá de forma tardia. Por isso, não importa de que maneira, essas pessoas “miseráveis” também fazem parte da rede de consumo.

Mesmo diante da construção e propagação da imagem dessas pessoas, pode-se identificar, na família de José, algumas características que demonstram tentativas de integração social. “[Os] que estão tão atormentados por sua infelicidade [...] sonham encontrar um equilíbrio e pôr fim à sua vida marginal.” (Paugam, 2003, p.177)

A família considera ter prosperado após mudar-se para um apartamento do Projeto Cingapura, ainda que não consiga manter em dia as contas e ficar desprovida de energia elétrica e até mesmo ter o botijão de gás como artigo de luxo. Ainda assim, José sonha em continuar os estudos e poder comprar um carro para ajudar sua família. Raquel, que demonstra percepção quanto às dificuldades que vão se interpondo, consegue separar o que gostaria de ser quando adulta – professora – e o que espera do seu futuro – trabalhar de empregada para pagar os estudos.

De certa forma, essa diferença entre os conceitos de marginalidade renegada e marginalidade organizada (Paugan, 2003) parece delinear-se de maneira mais marcante ao olharmos para as diferentes formas de análise que cada membro da família estabelece com o “trabalhar com o lixo”. Para dona Angelina, a avó de alguns dos alunos da EMEF Clóvis Graciano, que não teve oportunidade de estudar, o lixo é uma verdadeira fonte de vida, pois foi por meio dos ganhos que obteve da venda de materiais, que conseguiu criar sua filha e mantê-la na escola por durante dois anos. Já trabalhou muito como catadora de lixo e não tem por quê se envergonhar, pois “vergonha é roubar e não ter como carregar” – diz ela. Morou por muitos anos na favela e o apartamento onde moram hoje “é uma benção”. Entretanto, ao que tudo indica, se fosse necessário passar o resto de sua vida na favela, isso não seria um problema para D. Angelina. Com o apartamento do Cingapura a condição da família melhorou, é verdade, mas isso não parece conferir-lhe uma “ascensão” em termos de *status* social. (vide anexo IV).

Já para Sandra e para seus filhos, a marginalidade renegada parece ser mais forte. As diversas formas que encontram para sobreviver e obter melhores condições de vida nos fazem crer que o objetivo da família é poder deixar de viver do lixo. Esse aspecto pode ser identificado, tanto pela vergonha que principalmente as crianças demonstram de ter que “catar lixo”, como pela busca de outras atividades, que fogem à ocupação principal, mas que servem para complementar a renda (ao invés de ficar mais tempo na rua durante as madrugadas ou percorrer trechos ainda maiores, como fazem tantas outras famílias, Sandra busca trabalho no Supermercado Dia), ou ainda pela

própria crença de que as crianças, por freqüentarem a escola, poderão ter melhores oportunidades que a mãe e a avó.

Sobre esse aspecto da escolarização, é interessante notar o quanto é forte a marca do processo educativo na vida dessas crianças que almejam ser professoras quando adultas. Especificamente no caso de José, na sala de aula por diversas vezes expressou essa vontade, todavia, na entrevista relatada, confessou que gostaria de ser escoteiro, pois, no momento, está acompanhando as atividades que uma irmã por parte de pai realiza como bandeirante.

Essa relação entre a marginalidade renegada e a marginalidade organizada parece aproximar-se da condição denominada por Goffman (1988), na qual as pessoas podem passar da condição de desacreditado para a de desacreditável.

Conforme apresentado no capítulo I, o indivíduo estigmatizado, embora normalmente vivencie as duas condições, torna-se desacreditado devido a alguma característica que é imediatamente reconhecível ou evidente. De certa forma, dona Angelina seria aquela pessoa da família que vivenciou a condição de desacreditada, pois, chegando em São Paulo e não tendo como sobreviver, encontrou no lixo a sua fonte de renda. Dessa forma, ao carregar todas as marcas que são atreladas ao lixo, dona Angelina passou a vivenciar também a condição de desacreditável.

Essa segunda condição, de desacreditável, delinea-se na medida em que os aspectos que outrora eram evidentes passam a ser quase que imperceptíveis, contudo a relação de estigma se mantém. Esse é o caso de José, de seus irmãos e de sua mãe. Ainda que esses sujeitos não saíssem às ruas para catar lixo, a “marca” que a sua avó carrega como catadora já lhes garantiria, em maior ou menor grau, a certeza de carregarem esse estigma.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando, algumas vezes uma animosidade baseada em outra diferença, tais como a de classe social. (Goffman, 1988, p.15)

Essa estigmatização, entretanto, não ocorre apenas quando se refere à “marcas”

que os indivíduos carregam em seus próprios corpos. Goffman ressalta que a informação social responsável pela condição de desacreditado ou de desacreditável que um indivíduo carrega constitui-se em um signo ou símbolos, de forma que, em relação a essas crianças e jovens catadores de lixo, o aspecto físico (inclusive condições de higiene) e a história de vida familiar podem ser tão marcantes quanto a sua família possuir um carrinho para catar o lixo.

Essa condição de “dono de um carrinho de ferro-velho”, conforme foi relatado no capítulo I por Alessandra, uma outra aluna catadora, remete-nos à análise de Goffman ao ressaltar que

é possível que haja signos cujo significado varie de um grupo para outro, ou seja, que a mesma categoria seja diferentemente caracterizada. Por exemplo, as ombreiras que os funcionários da prisão exigem que os presidiários que desconfiam que tendem a fugir usem poderia ter um significado, em geral, negativo, para os guardas e, ao mesmo tempo, serem para o portador um sinal de orgulho frente a seus companheiros de prisão. (idem, p.56)

De certa forma, no universo dos catadores, ter um carrinho é, sem dúvida um sinal de *status* inter pares, pois garante ao proprietário um rendimento superior, visto que consegue arrecadar mais lixo e, diferentemente daqueles que se utilizam de um carrinho emprestado de algum ferro-velho, não precisa dividir o dinheiro recebido pelo material recolhido com intermediários (como o dono do ferro-velho, por exemplo). Além disso, as pessoas que têm seus próprios carrinhos podem procurar ferros-velhos que lhes paguem valores mais altos pelo material arrecadado, sem precisar gastar com o “carreto”. Em contrapartida, uma pessoa empurrando um carrinho é facilmente reconhecida como catadora, identificação que, imediatamente, a faz carregar todas as marcas inerentes às pessoas que trabalham e vivem do lixo.

Esse duplo significado do carrinho do ferro velho, portanto, exemplifica a caracterização diferenciada de um mesmo signo.

Essa perspectiva da estigmatização, tanto na abordagem de Goffman quanto na de Elias, ressalta a construção da identidade do outro a partir de relações sociais. Sabemos que o indivíduo só se torna indivíduo porque vive em uma sociedade, portanto a sua constituição passa a ser social e não estritamente pessoal.

Ao analisar o ‘eu’ então, somos arrastados para longe de seu possuidor, da pessoa que lucrará ou perderá mais em tê-lo, pois ele e seu corpo simplesmente fornecem o cabide no qual algo de uma construção colaborativa será pendurado por algum tempo. E os meios para produzir e manter os ‘eus’ não reside no cabide. Na verdade, freqüentemente esses meios estão aferrolhados nos estabelecimentos sociais. Haverá uma região de fundo com suas ferramentas para dar forma ao corpo e uma região de fachada com seus apoios fixos. Haverá uma equipe de pessoas cuja atividade no palco junto com os suportes disponíveis construirá a cena na qual emergirá o ‘eu’ do personagem representado, e outra equipe, a platéia, cuja atividade interpretativa será necessária para esse surgimento. O ‘eu’ é o produto de todos esses arranjos e em todas as suas partes traz as marcas dessa gênese. (Goffman, 2004, pp.231-232)

Esse trecho apresenta a forma como Goffman compreende a formação do “eu” ou simplesmente a construção da identidade que, quando deteriorada, assume-se como estigma. Nessa perspectiva, o catador de lixo “encena” esse papel e o executa devido à elaboração social daquele determinado grupo sobre o que é ser catador.

Dessa forma, viver daquilo que se retira do lixo para ser vendido – quer seja no Brasil, na cidade de São Paulo, ou no distrito da Cachoeirinha – é resultado de uma construção singular que confere determinados atributos que estigmatizam, ou não, uma atividade ou situação específica. Nesse caso, aspectos como a falta de higiene, o cheiro característico do lixo impregnado em seus corpos e tudo aquilo que remete à figura do catador já compõem, de uma forma ou de outra, o que é ser esse ator “catador de lixo” – suas características.

Assim como Goffman, Elias pontua que a estigmatização não pode ser entendida como um processo individual, pois ocorre sem que haja reflexão sobre as características particulares daqueles que são estigmatizados. A estigmatização grupal considera diferente e inferior o indivíduo que pertence a um determinado grupo ao qual são atribuídas características que geralmente ocorrem a partir de generalizações baseadas nas ações de uma minoria.

O processo de estigmatização, portanto, não necessita de uma representação fidedigna às características do grupo estigmatizado, mas sim, que ele tome para si tais características e que os grupos envolvidos nesse processo estabeleçam uma relação de interdependência.

Em Winston Parva<sup>29</sup>, como em outros lugares, viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outros, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo. Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de “preconceito social” quando ele é exclusivamente baseada na estrutura de personalidade dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência. (Elias, 2000, p. 23)

Tal relação de interdependência está exatamente na coesão que a exclusão dá a quem exclui, pois o grupo estabelecido operacionaliza diversas ferramentas de modo a identificar no outro grupo, que se demonstra como ameaça, um conjunto de anomias, que possibilitará a construção retórica capaz de estigmatizar os “outsiders” e de construir os arsenais que distanciam e que possibilitam a superioridade de um grupo em relação a outro. Na verdade, a eficiência está em “afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo [de modo que este seja] uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”<sup>30</sup>(idem, p.24).

O limite de separação entre esses dois grupos (estabelecidos e outsiders) não se dá necessariamente na esfera econômica, muitas vezes as questões subjetivas possuem um caráter ainda mais determinante. Para que esse distanciamento se constitua de forma efetiva, a “boa sociedade” arma-se de “arsenais de superioridade grupal” de maneira a utilizá-los na estigmatização do grupo considerado inferior.

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a ser modelar em seu setor exemplar, mas “nômico” ou normativo – a minoria dos seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim”. (Elias, 2000, pp.22-23)

---

<sup>29</sup> Elias buscou resguardar a pequena cidade em que encontrou seu campo de análise para a realização da pesquisa etnográfica e, para tanto, utilizou a denominação Winston Parva.

<sup>30</sup> Essas disputas de poder em muito se aproximam da perspectiva teórica desenvolvida por Thompson sobre ideologia, que será abordada a seguir.

Quanto à expressão *pars pro toto*, utilizada por Elias, há um aspecto interessante a ser ressaltado em relação aos “catadores de lixo”<sup>31</sup>. Quando se utiliza a expressão “catadores de lixo” tem-se uma manifestação da “boa sociedade”, a qual estabelece uma relação com tais sujeitos, de forma a associá-los à imagem da sujeira, do “não aproveitável”, daquilo que não tem mais valor.

Da mesma forma, a utilização da expressão “catadores”, no plural, identifica genericamente uma infinidade de tipos de trabalhos que são estabelecidos com o lixo. Dessa forma, “quando se vê um catador”, seja nas ruas, seja nas reportagens, seja nas estatísticas, têm-se a imagem de um “todo” que não existe (*pars pro toto*). Ou seja, retira-se a singularidade da pobreza e de seu trabalho e, genericamente, avalia-se ou se discursa sobre sua condição.

Um exemplo muito habitual expressa-se na associação da imagem de catadores com aquelas pessoas que “sempre” vinculam a sua sobrevivência à coleta de alimentos do lixo. Sem dúvida, e infelizmente, há diversas famílias que sobrevivem dos restos que as feiras livres, os supermercados e os armazéns e até mesmo as residências destinam aos depósitos de lixo das prefeituras, popularmente conhecidos como “lixões”. Todavia, como já foi insistentemente explicado, as crianças e as famílias “catadoras” desses lixões não são as mesmas que as dos centros urbanos, que têm no lixo sua fonte de renda.

As crianças personagens dessa pesquisa, portanto, são as que acompanham seus pais pelas ruas de São Paulo e retiram do lixo materiais que se reverterem em fonte de renda, quando vendidos nos depósitos de ferros-velhos.

Conforme relato de um dono de “ferro-velho”, há “perfis” diferenciados de catadores, o que nos obriga a olhá-los de forma a tentar compreender o que os generaliza e os estigmatiza. Nessa medida, e tendo como ferramenta de análise a pesquisa de Elias (2000), observa-se que a generalização “catadores de lixo” não diferencia aquele que recolhe latinhas dos que vendem objetos de alumínio, ou daqueles que catam papelões, plásticos, vidros... Da mesma forma, as famílias, que são marcadamente constituídas por mulheres e crianças, buscam arrecadar dinheiro

---

<sup>31</sup> Conforme pode ser observado durante todo o texto desta pesquisa, a utilização da expressão “catador de lixo”, ao me referir àquela população que retira do lixo materiais que ainda têm valor comercial e que mantêm financeiramente muitas famílias, se deveu ao estigma que o lixo propicia na constituição da identidade dessas pessoas e por sua função ideológica, capaz de manter a desvalorização do trabalho exercido por essas pessoas, especialmente quando não pertencem a cooperativas, mantendo, assim, um padrão de higienização e saúde que parecem atender àquela concepção de sociedade organizada e desenvolvida, que países como o Brasil almejam conquistar.

suficiente para comprar os mantimentos da próxima refeição; já aquele catador, em geral do sexo masculino, que permanece alguns dias nas ruas e arrecada mais dinheiro, tem essa atividade como um tipo de trabalho. Da mesma forma, quando o termo “situação de risco” passa a identificar as pessoas que possuem uma condição sócio-econômica que não lhes permite usufruir de grande parte dos bens de consumo e os relaciona, quase que imediatamente à criminalidade ou à marginalidade, temos uma generalização “*pars pro toto*”, que desconfigura os inúmeros aspectos que fazem com que indivíduos tão distintos se aproximem na mesma representação lingüística.

A situação de risco, como abordada durante toda essa pesquisa, reflete inúmeras formas de relação do sujeito com a sociedade, de forma a estabelecer um vínculo que não é considerado saudável ou que não é aceito dentre as normas e regras daquele povo.

Assim, em situação de risco, especialmente no ambiente escolar – que é o nosso principal espaço social de observação – considera-se aquele aluno que vive do lixo; aquele cujos pais ou responsáveis são alcoólatras ou fazem uso de drogas; as famílias que estão ligadas, direta ou indiretamente, ao tráfico de entorpecentes; os alunos que pedem esmolas ou vendem doces nos faróis; os que guardam carros, conhecidos como flanelinhas; enfim, os exercem qualquer tipo de atividade considerada “ilegal”. A expressão ainda pode servir para identificar aqueles alunos que possuem algum membro da família em presídios. Abrange ainda alunos que estão em regime de “liberdade assistida” ou prestando serviços sociais, por terem cometido infrações. Todos esses perfis compõem o aluno em situação de risco, de modo que, em cada caso, o risco evidencia-se de uma forma peculiar, mas em todos eles a proximidade com a rua e, conseqüentemente, com a marginalidade, parece ser o ponto unificador de todos os riscos.

Assim, temos que o estigma “criança em situação de risco” tem seu poder de síntese ampliado, na medida em que circula socialmente sob a lógica do “quando vejo um, vejo a todos”. Quando se apreende a relação de que o excluído (o “outsider” em relação a quem está “estabelecido”) é “sempre visto no plural” – os alunos em situação de risco, que abrange de forma generalizada todos esses “tipos” descritos acima – perde-se as especificidades que fazem daquele sujeito social e da atividade que exerce uma rede de singularidades

Nessa perspectiva apresentada por Elias (2000), percebe-se que há ferramentas interpretativas que pontuam a interdependência entre aqueles que estigmatizam (excluem) e os que são estigmatizados (excluídos). Interdependência porque são muitos

os exemplos nos quais se percebe que o sujeito rejeitado analisa-se e interpreta a si mesmo com as lentes de quem o rejeita.

Essa expressão *pars pro toto* utilizada por Elias, e especialmente essas “ferramentas interpretativas”, assumem em Thompson (2002) importância para a análise dos re-significados que determinados termos passam a ter em situações e contextos específicos, que resultam na estigmatização desses indivíduos e nutrem os jogos de poder, de forma a estabelecerem e sustentarem relações de dominação. A essa relação Thompson chama de ideologia.

Ao analisarmos as condições que cercam a vida dos catadores de lixo e a partir de todas as perspectivas analíticas apresentadas, podemos ressaltar diversos aspectos que, na perspectiva de Thompson, compõem esse novo significado ideologicamente atribuído ao termo “situação de risco” e também à própria atividade dos catadores de lixo.

Quando Goffman e Elias pontuam que o processo de estigmatização não ocorre de forma individual, mas em um processo social em que são atribuídas características que deterioram ou ressaltam negativamente algum aspecto que é comum a determinados indivíduos, temos uma condição que “abastece” com imagens as opiniões socialmente compartilhadas e se mostra bastante relevante quando se analisa a atribuição de significados às palavras em situações específicas.

Os catadores de papel poderiam ser considerados grandes agentes de preservação ambiental, por terem se tornado responsáveis por um dos mais eficientes processos de recolhimento de materiais recicláveis. Todavia, poucas vezes esse aspecto vem à tona, quase nunca se ouve um elogio a sua atuação dentro da sociedade. Ao contrário, o que os caracteriza é o fato de estarem remexendo o lixo, é o mau cheiro, é a falta de higiene, é a sobrevivência garantida pelos alimentos em estado de decomposição recolhidos dos lixões e tantas outras imperfeições que lhes conferem um aspecto de deposição humana, porque afinal, “eles vivem do lixo”.

A construção desse significado - carregado de imagens negativas que passam a compor o perfil daquele que sobrevive do lixo - a partir do momento em que estrutura o seu papel social – faz com que o indivíduo que está na condição de estigmatizado enxergue-se como alguém que realmente detém aqueles traços, ainda que seja capaz de perceber que aquela imagem não condiz com o que ele realmente é.

Essa relação configura, então, um processo próprio de estigmatização, garantindo que esse indivíduo, que poderia ser considerado como desacreditado, passe a

ser desacreditável tal como se argumentou acima, pois as marcas que carrega antecedem a própria relação que estabelece com o meio social, como, por exemplo, a escola.

Para que esse processo de estigmatização se configure, é necessário que se reconheça nos seus atos características que reforcem a imagem que já está dada. Assim, não é necessário ser sujo, comer o que encontra no lixo, ser analfabeto, alcoólatra ou simplesmente pobre, muitas vezes, basta estar acompanhado de uma pessoa conhecida como catadora ou até mesmo ter algum amigo ou parente que sobreviva do lixo, para carregar o estigma.

Dessa forma, os significados buscados para construir a figura do catador são mais importantes que ele próprio: é a reportagem do jornal que relata o despejo de moradores sem-teto na cidade de São Paulo, enfatizando a imundície em que viviam os catadores que faziam parte daquele grupo e mostrando aos leitores a existência de determinados objetos em seu poder, os quais, teoricamente, jamais poderiam fazer parte de seus bens, como uma churrasqueira e um par de patins<sup>32</sup>; é um documento emitido por um órgão internacional, denunciando a existência de inúmeras crianças que trabalham em condições insalubres para auxiliar seus pais na renda familiar ou, ainda, que ressalta a presença de crianças que estão nos lixos de todo o mundo sobrevivendo daquilo que encontram para comer; é a reportagem, veiculada nas televisões em horário nobre, que ressalta as mais cruéis faces da pobreza e da miséria em nosso país, demonstrando as artimanhas encontradas por tantas famílias para driblar condições tão adversas; é a escola, que ao matricular mais um irmão de determinada família, já pressupõe que terá as mesmas dificuldades que os outros tiveram ou que causará os mesmos problemas que seus irmãos acarretaram para a escola; é o professor que, ao receber, por mais um ano consecutivo, aquele “aluno que não aprende”, sequer busca novas formas para ensiná-lo ou, quando se empenha em fazê-lo, é desestimulado por seus companheiros que “já conhecem alunos desse tipo” e sabem que “eles não aprendem mesmo”. Há, ainda, questões como “as famílias desestruturadas”, que – porque a mãe tem inúmeros filhos de pais diferentes, ou porque o pai ou a mãe (quando não os dois) são alcoólatras, estão presos, são traficantes, são vagabundos, são marginais – não se preocupam com os filhos e muito menos com sua aprendizagem.

Todas essas formas compõem um repertório de opiniões que reforçam o risco no qual crianças e jovens estão mergulhados quando pertencentes aos grupos. A partir da

---

<sup>32</sup> Ressaltando o aspecto da demarcação de lugares proposta por Elias (2000).

construção do catador de lixo, podemos identificar a forma pela qual o processo de estigmatização compõe-se enquanto ideologia, capaz de sustentar a relação de dominação entre aqueles que possuem e os que não possuem condições de aquisição de bens materiais.<sup>33</sup>

As imagens que associam o alcoolismo e a falta de higiene aos catadores de lixo; a opinião do bancário que associa o “não estudar” a “ser catador”; o posicionamento do jornal, que qualifica os sem-teto de sujos e os julga incapazes de possuírem algum bem material; além de tantas outras imagens com que nos deparamos cotidianamente, passam a compor uma forma específica de se “enxergar” os catadores de lixo, de maneira a retirar suas peculiaridades. “Situação de risco” é uma síntese estatística que pode ou não coincidir com as possibilidades de risco em uma situação concreta.

Essa construção ideológica, por fim, chega à escola e vai permeando cada fala, cada proposta pedagógica, cada atuação junto ao aluno catador, de forma a levar o professor a criar, quase que mecanicamente, a idéia de que, por pertencer a uma família sem pai – ou com um dos pais ausente –, por ter mãe alcoólatra, que sobrevive do lixo sem as mínimas condições de higiene, por falta dos produtos básicos, como sabonete, creme dental, escova, etc..., porque não tem luz elétrica para um banho mais elaborado e porque não tem sabão para lavar a roupa, esse aluno não terá interesse em aprender.

Lahire (2004), ao analisar os resultados de sua pesquisa sobre sucesso e fracasso escolar, faz a seguinte consideração, que retoma de forma bastante interessante a participação dos pais na escola:

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa *invisibilidade* é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma *indiferença* com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o “fracasso escola” das crianças. Por isso, é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares ... (p.335)

---

<sup>33</sup> Ressaltando que, cada vez mais, as relações de consumo assumem um papel determinante no processo de estigmatização, pois é ela que determina quem é miserável, quem é pobre, quem é rico e, conseqüentemente, o que é considerado normal e permitido a cada um desses grupos.

Essa consideração de Lahire toca na questão da busca incessante pela aproximação dos pais – muitas vezes utilizando a denominação “comunidade” para identificá-los de maneira mais abrangente – com a escola, como se essa atitude, por si só bastasse para resolver os problemas sociais relativos à pobreza.

Portanto, boa parte das ações ou das reflexões sobre a relação família-escola feitas em nome da luta contra o “fracasso escolar” só tem, sem dúvida, frágeis relações com esse “objeto”. Existem, neste caso, uma orientação e uma ação da escola que tem mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas. (em locais e atividades legítimas: festa local, festa da escola, escola como ambiente de vida onde os pais vem “dar uma mão” em certas atividades, abertura da escola aos adultos para estágios de alfabetização, para estágios de formação de jovens). Ações desse tipo dizem respeito aos costumes escolares, às normas legítimas da sociabilidade e a uma determinada forma histórica de vida pública, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças culturais, que estão na origem das “dificuldades escolares”, entre uma parte das famílias populares e a escola (idem, p.336)

De certa maneira, quando parte dos funcionários da escola se vale do discurso sobre a necessidade dos pais – ou da comunidade – presentes na escola, como forma de auxiliar e ou reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, parecem, na verdade, sugerir que a grande dificuldade é a adequação dessas crianças e jovens aos valores e à própria cultura que a escola valoriza e que está muito mais próxima da cultura das classes médias e altas do que a das classes populares. Assim, ainda conforme Lahire,

podemos nos questionar se não se está aumentando em dobro o trabalho de conversão das estruturas mentais, cognitivas – que fatalmente qualquer aluno oriundo dos meios populares deve operar para adaptar-se ao universo escolar -, com um trabalho de conversão-aculturação do *ethos*, dos costumes. (idem, 336)

Talvez o que seja tão propagado pelos meios de comunicação de massa e pelos órgãos nacionais e internacionais, quando apresentam a escola como antídoto às questões relacionadas à pobreza, seja, de certa forma, o papel que a escola deveria exercer no sentido de “civilizar” esses indivíduos conforme as normas sociais dominantes, de forma a adequá-los a um lugar nessa estrutura social.

A propagação de formas simbólicas desfavoráveis à criança pobre, veiculada pela mídia, obtém, em certos contextos, uma compreensão social e uma reconstrução de significados bastante peculiares. A analisar “as modalidades de transmissão”, Lahire aponta para a perspectiva de que a transmissão não é algo estanque, imutável, mas depende das condições com que o indivíduo retém as informações que recebe.

Sobre esse aspecto, podemos analisar a fala do diretor de orientação técnico-pedagógica que, embora mergulhado nas mais variadas fontes que tratam a educação e a escola como meios singulares para a transformação social, demonstra que a escola, mesmo sendo objeto primordial de muitos embates ideológicos, ainda consegue reagir a essas formas propagadas, afirmando contundentemente que “a escola não é redentora da humanidade, não é ela que vai salvar a humanidade, libertar a humanidade, emancipar a humanidade, e nem é ela que vai reproduzir as desigualdades sociais exclusivamente.” (vide anexo III)

Em uma outra perspectiva, agora em âmbito microscópico, pode-se encontrar elementos que desvelam as dificuldades e as facilidades que alunos, como José, enfrentam ao chegarem em uma sala de aula.

Geralmente, as crianças e jovens que exercem algum tipo de atividade nas ruas para auxiliar na renda familiar, têm um contato precoce com o dinheiro e, portanto, com a matemática. Dessa forma, podem ser facilmente identificadas nas salas de aula as crianças e jovens que trabalham na feira e as que são guardadoras de carros, porque conseguem elaborar contas mentalmente com uma facilidade que chama a atenção dos professores, entretanto, geralmente não são considerados bons alunos em matemática, pois, para quem faz cálculos mentais pode ser difícil o registro passo-a-passo dos problemas propostos nas folhas de atividades e avaliações, e também porque muitos têm dificuldades em leitura.

Nessa perspectiva, temos uma transmissão social de conhecimento que, embora seja fundamental no processo de escolarização, não ocorre da forma esperada pela escola.

Mas [a noção de transmissão] é ainda mais inadequada para conceber as frequentes situações em que algo se “transmite” – ou melhor, se constrói – sem que nenhuma interação pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal. Quantos conhecimentos e habilidades construímos sem saber, sem que alguém nos tenha dito “Veja, hoje nos vamos aprender a fazer isso ou

aquilo...”? [...] Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas” – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento. (Lahire, 2004, pp.341-342)

Entretanto, mesmo que essa escola desempenhe papéis tão diferenciados, ora controversos, ora bastante lógicos, que se influencie em determinados momentos por aquilo que é veiculado na mídia, mas também reconheça o seu papel de resistência a tais produções ideológicas, as crianças e jovens em situação de risco, que são habitualmente os alvos desse processo de escolarização como forma de salvamento da realidade em que estão inseridos, parecem encontrar no processo de escolarização algum tipo de referência capaz de fazer com que alunos como José permaneçam durante muitos e muitos anos na instituição cursando inúmeras vezes a mesma série.

Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar das crianças, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor que eles.[...] O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, tais fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor. (Lahire, 2004. pp.334-335)

A família de José apresenta essas características descritas por Lahire, mas na verdade, o papel dos “pais”, nesse caso é exercido também por José em relação a seus irmãos. Talvez, essa “responsabilidade” de José tenha se construído na importância que sua avó, D. Angelina, dá aos estudos. José, então, passa a assumir um papel muito complexo em relação à escola:

Sem dúvida ele é o que Goffman denomina de desacreditado em relação ao processo de escolarização, pois já cursou o 4º ano do ensino fundamental I por três vezes e sua condição de aprendizagem ainda é muito inferior à esperada para quem chega em tal série. O papel de desacreditável constitui-se na medida em que vem de uma família, cuja realidade é quase que o símbolo do que se considera “família desestruturada”.

Mas, ainda assim, José é capaz de bater em seus irmãos para que eles estudem, olha os seus cadernos, é quem cuida da vida escolar deles. Nesse contexto, o valor que demonstra pela escola é extremamente contraditório àquilo que poderíamos esperar de alguém que parece sofrer todas as formas de estigmatização possíveis.

Essa circunstância nos leva a crer que a escola possui mecanismos que, mais do que salvar esses jovens em risco, acabam criando condições, talvez de sociabilidade, talvez de aspirações a uma condição sócio-econômica melhor que a dos pais, ou talvez de algo que realmente desconhecemos e que torna ainda mais singular o processo de escolarização, para esses alunos que são postos como “exemplos” de um risco que parece agredir a estabilidade do social às custas da aniquilação do individual.

## *Considerações Finais*

Em uma sociedade com tantas assimetrias e que propaga contínuas estratégias de inclusão e de consolidação do respeito às diferenças, a escola parece assumir um papel fundamental quando o que está em jogo é a proposta de “salvação” de crianças e jovens considerados em risco.

Essa escola ideologicamente re-significada parece conter a “fórmula” social para tirar crianças da miséria – não apenas econômica, mas também social e cultural – em que vivem. A instituição por vezes é idealizada como se pudesse, independentemente de tudo, proporcionar condições singulares de superação das situações de “anomia” e desequilíbrio social. Esse é um processo de circulação de informações que divulga impressões sobre a pobreza e a miséria nos jornais, nas revistas e nos programas transmitidos pela televisão.

Todo esse repertório de imagens construído e propagado pelos meios de comunicação de massa contam com os dados estatísticos como forma de reforçá-los e provar aquilo que está sendo apresentado. Conforme pontua Lahire (2004), a linguagem estatística

transforma tudo o que mede sobre sua própria lógica. Transforma, assim, múltiplas situações sociais que têm suas lógicas próprias, segundo a lógica do quantificável, e o mensurável, e a partir de critérios ou de variáveis que tentam objetivar essas situações. [...] O sociólogo objetivista e realista terá tendência a proceder, implicitamente, da seguinte maneira:

- pela objetivação estatística ignora sobretudo de forma voluntária, as modalidades das práticas, assim, como as estruturas mentais dos seres sociais, para construir regularidades mensuráveis que ele pode chamar de estruturas objetivas.
- esquecendo que está diante de uma construção, considera as suas medidas como o real, a base que vai permitir explicar as práticas sociais. (pp.351-352)

Ora, ao considerarmos o forte papel que os meios de comunicação exercem na re-significação de determinados termos (Thompson, 2002), não é difícil compreender porque esses indivíduos, que no final das contas são alunos também, e que sofrem de maneira direta os estigmas relacionados à exclusão social, estabeleçam juízos sobre si mesmos com base nessas perspectivas socialmente propagadas (Elias, 2000; Goffman,

1988, 2004).

Mas há ainda uma questão latente:

Se a construção dos significados de “situação de risco”, “comunidade”, “cidadania” e “exclusão social” são relativos a um determinado momento histórico e frutos dos interesses de um grupo social específico; se a pobreza e a miséria constituem-se a partir da perspectiva do consumo (voltadas, portanto para os aspectos econômicos); se a escola é permeada por todas essas “falas” e “imagens”, de forma a atuar de uma maneira determinada com essas crianças e jovens; em que perspectiva a escola realmente serviria como um antídoto social para os problemas que a sociedade cria com ou sem a escola?

É certo que estar matriculado e freqüentar uma sala de aula determina diferenças nas trajetórias individuais e interfere em diversos aspectos que circundam a pobreza (Lahire, 2004)

José, e todas as crianças e jovens que compuseram essa pesquisa, com maior ou menor assiduidade, estão naquele espaço escolar e, portanto, são influenciados pelas mais diferentes concepções e ideologias que constituem o processo de escolarização. Mas, deve-se reconhecer que todos eles também comparecem a esse processo como atores sociais e não como números das estatísticas das situações de risco.

Por mais invisíveis que esses alunos possam parecer – não apenas na sociedade, mas também na escola –, são totalizados nos dados referentes ao acesso e à permanência das populações mais carentes na escola, ao aproveitamento e à evasão escolar, por exemplo.

Dessa maneira, ainda que alguns poucos professores conheçam o cotidiano desses alunos catadores, eles são facilmente identificados em falas que ressaltam aqueles que “dormem” nas aulas, os que chegam sujos e não têm materiais e uniformes bem conservados, os que não prestam atenção nas explicações, ou simplesmente compõem o grande contingente de alunos cujas famílias são “desestruturadas” e, por isso não aprendem.

A partir dessa situação, a escola paradoxalmente passa a ser convocada a executar duas tarefas socialmente bastante distintas: receber os alunos que chegam para aprender (escolarização na perspectiva dos conteúdos a serem ensinados), pois assim “conseguirão melhores postos de trabalho e terão melhores salários” e receber, em oposição a esses, aqueles sujeitos que necessitam de re-sociabilização, de forma a se adequarem e se integrarem às regras sociais.

José e seus irmãos dizem que vão à escola para aprender a ler e a escrever, mas parece que são sempre considerados próximos do grupo dos alunos que têm que ser re-sociabilizados. Ao mesmo tempo essa re-sociabilização é prejudicada pelos estigmas que carregam, especialmente os derivados do lixo.

Mesmo considerando que a escola exerce funções extremamente transformadoras com esses sujeitos advindos das camadas mais populares, ela não pode ser compreendida como um “antídoto” à pobreza.

Todavia, seja re-sociabilizando, seja escolarizando efetivamente esses alunos, a escola tem um papel fundamental na trajetória de qualquer um. Não é uma experiência menor ou acidental na trajetória de um aluno que vivencia ser desacreditado e desacreditável. Quantos outros não estão esquecidos nas salas de aula dos quartos anos permanecendo na escola apesar de tudo, esforçando-se e procurando dar o melhor de si, e, além disso, incentivando irmãos mais novos a levar o processo de escolarização “a sério”.

Da mesma forma que Lahire pontua que para que os pais batam em seus filhos é necessário reconhecer algo de útil e importante na escola. Quando um jovem acorda tão cedo, após trabalhar exaustivamente durante a madrugada, e mesmo sendo considerado quase que como um “caso perdido”, luta para cursar pela terceira vez a mesma série apesar do contínuo rendimento insatisfatório, deve-se reconhecer que esse sujeito social acredita na escola. Ele crê que a instituição lhe trará melhores oportunidades.

Resta-nos, então, buscar compreender a relação social entre pobreza e educação formal numa nova perspectiva de escolarização. Esse lugar fascinante e contraditório, ao mesmo tempo em que parece tentar afastar todos esses alunos que não se adaptam, acaba por aproximá-los e, na dialética da rejeição com acolhimento, os têm como essência de seu universo.

## Referencial bibliográfico:

ARIÈS, Philippe. 1986. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

BANCO MUNDIAL. 2000. Vozes dos pobres: novo estudo oferece visão singular da vida na pobreza. Comunicado nº. 2000/248/S. Washington, 14 de março de 2000. Via Word Wide Web: <<http://www.obancomundial.org/index.php>>. Acessado em 12/06/2004

BRASIL. 2004. *Um Brasil para as Crianças: A sociedade brasileira e os objetivos do milênio para a infância e a adolescência*. Rede de Monitoramento Amiga da Criança.

BRASIL. 2003. *Programa Lixo e Cidadania – São Bernardo do Campo*. 09/12/2003. Via Word Wide Web: <[http://www.fomezero.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from\\_info\\_index=21&infoid=2789&sid=36&tpl=view\\_am](http://www.fomezero.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=21&infoid=2789&sid=36&tpl=view_am)>. Acessado em 23/05/2005.

BOURDIEU, Pierre. 2003. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes.

\_\_\_\_\_ & CHAMPAGNE, Patrick. 1992. Excluídos do interior In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). 1998. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

CAMPOS, André. [et. al.](orgs). 2003. *Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial*. São Paulo: Cortez.

CAMPOS, Maria Marta Malta. 1993. Infância abandonada - o piedoso disfarce do trabalho precoce.. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1991. *As lutas sociais e a educação*. In.: Cadernos de Pesquisa. São

- Paulo, nº79, p.56-64, novembro de 1991.
- CARE. 2004. *Care: somando forças até o fim da pobreza*. Care Brasil. Disponível em: <[http://www.care.org.br/?noticias\\_campo\\_analfabetismo](http://www.care.org.br/?noticias_campo_analfabetismo)>. Acessado em 03/11/2004.
- CASTRO, Cláudio de Moura. 2003a. *Itabirito não tem Fome Zero*. São Paulo: Abril: *Veja*. 10 de setembro de 2003.
- \_\_\_\_\_. 2003b. *Aprendizagem de mentira*. São Paulo: Abril: *Veja*. 22 de janeiro de 2003.
- COOPAMARE. 2004. *Cooperativa de Catadores Autônomos de Papel, Papelão, Aparas e Materiais Reaproveitáveis: A serviço da comunidade*. Disponível em: <http://www.coopamare.org.br/index.htm>. Acessado em 29/10/2004
- \_\_\_\_\_. 1996. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- CUNHA, Luiz Antônio. 1991. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- DIMENSTEIN, Gilberto. 2003. *A descoberta do antídoto contra a violência*. São Paulo: Folha de S. Paulo: Cotidiano, p. C12. Jun 1, 2003
- \_\_\_\_\_. 1997. *O Cidadão de Papel: infância, adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Ática.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.. 2000. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ESTEVA, Gustavo. 2000. Desenvolvimento. In.: SACHS, Wolfgang (ed.). 2000.

*Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder.* Rio de Janeiro: Vozes.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silveira Baia; FRIGOTTO, Galdêncio. 1992. *Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas.* In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº83, p.05-14, novembro de 1992.

FOLHA de S. Paulo. 2003. *Brasil recicla menos de 5% de seu lixo urbano.* São Paulo: Folha de S. Paulo. Publicado em 05/06/2003. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u9268.shtml>> Acessado em 28/10/2004.

GOFFMAN, Erving. 2004 *A representação do eu na vida cotidiana.* Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. 1988. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: LTC

GRAMSCI, Antônio. 1989. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. 1978. Sociologia. In.: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: Leituras de introdução à Sociologia.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

LAHIRE, Bernard. 2004 *Sucesso e fracasso escolar nos maiôs populares: as razões do improvável.* São Paulo: Ática.

MARTINS, José de Souza. 2002. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.* Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_, José de Souza. 1997. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova*

- desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- \_\_\_\_\_, José de Souza (coord). 1993. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: HUCITEC.
- MENDONÇA, Ricardo. 2002. *O paradoxo da miséria*. São Paulo: Abril. *Veja*. 23/01/2002.
- NISBET, Robert A. 1978. Comunidade. In.: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: Leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- OLIVEIRA, Luciano. 1997. *Os excluídos 'existem'?* Notas sobre a elaboração de um novo conceito. In.: Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, ano 12, nº33, p.49-61, fevereiro de 1997.
- PAUGAM, Serge. 2003. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez / Educ.
- \_\_\_\_\_. 1999. Abordagem sociológica da exclusão. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (ed.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ.
- PMSP. 2005. *Operação retira moradores sem-teto em Pinheiros*. 13/04/2005. disponível em [http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a\\_cidade/noticias/index.php?p=1447](http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=1447). Acessado em 10/05/2002.
- \_\_\_\_\_. 2004a. *Construção do Projeto Político Pedagógico/2004*. Prefeitura Municipal de São Paulo: Coordenadoria de Educação e Subprefeitura Casa Verde / Cachoeirinha.
- \_\_\_\_\_. 2004b. *São Paulo: a cidade brasileira que mais investe em educação*. Secretaria Municipal de Educação: Prefeitura do Município de São Paulo.

Maio/2004.

\_\_\_\_\_. 2003a. *Caderno Educação 04: cidade educadora - educação inclusiva. Um sonho possível*. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. 2003b. *São Paulo - subprefeitura da Freguesia do Ó e Brasilândia: histórico*. Via Word Wide Web:  
<<http://www2.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spfo/organizacao/0003>>.  
Acessado em 04/12/2003.

\_\_\_\_\_. 2003c. *São Paulo - subprefeitura da Freguesia do Ó e Brasilândia: escolaridade*. Via Word Wide Web:  
<[http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/saude/informacoes\\_demograficas/0003](http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/saude/informacoes_demograficas/0003)>. Acessado em 04/12/2003.

\_\_\_\_\_. 2003d. *Centro Educacional Unificado: a cidadania decolando em São Paulo*. Prefeitura Municipal de São Paulo. Setembro 2003.

\_\_\_\_\_ - NAE 03. 2002. *Revista Pedagógica do Núcleo de Ação Educativa 3. N°01, nov 2002*.

\_\_\_\_\_. 2002a. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Emef Clóvis Graciano.

\_\_\_\_\_. 2002b *Caderno Educação 03*. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. 2001. *Caderno Educação 02*. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação.

POCHMANN, Márcio & AMORIM, Ricardo (orgs). 2003. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- POPKEWITZ, Thomas S..2001. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1999. *Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão*. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº107, p.07-40, julho de 1999.
- \_\_\_\_\_.1994a. *Estima de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo*. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº91, p.30-45, novembro de 1994.
- \_\_\_\_\_. 1994b. *Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso*. In.: Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Família em tempos de transição. São Paulo, ano IV, n.º 01, p.28-33, jan-jun 1994.
- \_\_\_\_\_.1993. *O discurso sobre criança de rua na década de 80*. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº87, p.71-81, novembro de 1993.
- SACHS, Wolfgang (ed.). 2000. *Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SEADE. 2002. *Índice de vulnerabilidade juvenil e seus componentes*. São Paulo. Seade. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/ivj/>. Acessado em 12/11/2003.
- SPOSATI, Aldáisa. 2001. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo 2000*. São Paulo, PUC-SP/Polis. ISBNB.CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. 2000. Exclusão Social e Fracasso Escolar.. In: INEP. *Em aberto: Programa de Correção do Fluxo Escolar*. vol.17, nº71, p. 21-32. Brasília: INEP/MEC.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. 2004. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. 2003 *Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade*. In.: GUSMAO, Neusa Maria M. de. *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta.

THOMPSON, John B. 2002. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes.

VELHO, Gilberto. 1989. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_.1987. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_.1985. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (ed.). 1999. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Sérgio Paugam*. São Paulo: Educ.

VIVEIROS, Mariana.2004. *Reciclagem de latas conquista classe média*. São Paulo: Folha de S. Paulo. Publicado em 19/07/2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u97075.shtml>> Acessado em 28/10/2004.

## ANEXO I

**Entrevista realizada em 13/04/2004 na EMEF Clóvis Graciano com a diretora da escola.**

AP- Há quanto tempo a senhora é diretora dessa escola?

T- Há três meses.

AP- E há quanto tempo você tem contato com essa comunidade?

T- Com a comunidade há 10 anos. Há 10 anos eu sou professora da EMEI aqui vizinha.

AP- E esse cargo é efetivo?

T- Isso. Eu sou titular do cargo e efetiva.

AP- E esse seu cargo efetivo iniciou quando?

T- Em 99.

AP - E quais outras escolas?

T- Trabalhei seis meses na EMEI Bilac Pinto como diretora - a título precário - e depois quatro anos na EMEF Teotônio Vilela.

AP- Qual é a sua formação?

T- Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia.

AP- Você lembra os anos de conclusão do curso?

T- Acho que Pedagogia 83 e Psicopedagogia ... acho que foi em 95.

AP- E quais habilitações da Pedagogia?

T - Pedagogia todas. Orientação Educacional, Supervisão, Administração Escolar e as Matérias Pedagógicas.

AP- Como que é elaborado o Projeto Político Pedagógico, aqui na escola?

T - Primeiro fazendo o levantamento com a comunidade, com os professores juntos, levantando qual a necessidade da escola. Ele não está concluído ainda. Ele está em fase de execução, ainda, mas é assim mesmo. Primeiro é o levantamento das necessidades, cada comunidade tem a sua necessidade, a sua realidade, a sua necessidade.

AP- E, existe uma previsão aproximada de quando ele deve ser concluído ou pelo menos estar mais delineado?

T- O projeto nunca é concluído. O PPP nunca ele é concluído, mas ele tem que estar pelo menos assim, já sendo trabalhado dentro do projeto, ele é reformulado sempre. Então sempre um processo que vai e volta. Você vai fazendo, depois você repensa e você reformula. E ele tem que estar ... agora que vai ser a aprovação do nosso projeto, o projeto da escola mesmo, não o PPP em si, o PPP é o projeto maior da escola. Nosso projeto de atuação na JEI ele vai retornar para gente, acho que na semana que vem, já e se for aprovado nos já começamos.

AP- Certo. Quais outros projetos que a escola conta, até de outras empresas estarem auxiliando, até de outros órgãos da prefeitura?

T- Nós temos o Educom, que é o projeto da rádio. É um trabalho da rádio dentro da escola - rádio comunitária. Tem alguns professores já fazendo. Nós ainda não temos a rádio aqui. Nós temos o PROERD, que é com a Polícia Militar. Temos o projeto de dança. E alguns projetos ... tem um de orientação sexual, mas nós não conseguimos implantar ainda. Está em fase de implantação.

AP- Como se dá a organização da escola? Assim, a parte mais administrativa de formação de sala, até a questão de professor?

T- Como funciona. É assim. As salas são praticamente já montadas no ano anterior, então as 2<sup>as</sup> séries você prevê que vão ser as 3<sup>as</sup> séries e das 3<sup>as</sup> séries as 4<sup>as</sup>, então você já tem uma previsão no ano anterior. Aí tem os alunos que vão ficar retidos por faltas, na 4<sup>a</sup> série nos podemos fazer a retenção também, na 8<sup>a</sup> também, são os anos que a gente consegue reter o aluno por aprendizagem também, nos outros anos a gente não consegue reter. Porque é automático ... a promoção é automática. Então ela é montada assim, ela é montada dessa forma.

AP- Existe um número alto, até pelo seu pouco tempo aqui como diretora, em relação à retenção, evasão de alunos?

T- Em termos. Tem um dado que eu desconhecia que é a evasão de EJA. Então o noturno, eu nunca trabalhei com EJA, eu sempre trabalhei com o regular, então me surpreendeu muito as salas enormes e quando eu via as salas vazias. Ai eu tive a informação de que EJA é assim mesmo. Eles têm vontade de voltar a estudar, então eles conseguem fazer a matrícula, tudo, mas depois abandonam.

AP- E tem alguma..., assim, a partir do momento que a senhora tomou conhecimento desse dado, existe alguma preocupação de estar tentando até caracterizar o por quê dessa evasão?

T- O porquê, não, mas nós temos que antes de retirar essas alunos da lista, nos temos que ter uma desistência por escrito, então nos mandamos cartas, as cartas já foram, as cartas registradas e algumas pessoas vieram desistir e é um documento oficial.

AP- Há número suficiente de vagas na escola para atender a demanda?

T- Nós conseguimos, aqui.

AP- Não tem lista de espera, nada. Deu para acomodar...

T- Deu. Talvez tenha de alguma série, assim, mas muito pouco. Deu para acomodar praticamente todo mundo.

AP- O acréscimo dessa sala de aula, a nona, ajudou também, ou não atende tanto...

T- Não, ela não atende. Ela é uma sala pequena e é o contrário, ela prejudicou um pouquinho, porque nós queríamos fazer a recuperação paralela e usar essa sala para isso, então ela prejudicou a gente pelo espaço. É uma sala pequena que comporta 25 alunos, no momento a 1ª série está com 20 alunos então, não foi bom nem foi ruim, o único problema é que perdemos espaço

AP- Não pode aproveitar da maneira...

T- ...que gostaríamos. Porque a sala foi construída para isso.

AP- Certo. E ai foi...

T- Foi... é assim, porque a prioridade é a criança e a demanda. E daí, no momento que nós tínhamos essa sala ai, eles fizeram o ponto-a-ponto. E nem é a nossa comunidade que estava usufruindo da sala, vinha da Vila Brasilândia, do bairro Brasilândia. Vinha de lá, então vinha o ponto-a-ponto. Eles traziam a perua cheia e trazem para cá, porque lá não tinha mais espaço.

AP- Ai atendia outras demandas...

T- e de outros lugares.

AP- Qual a relação escola-comunidade? Como era e como está agora?

T- É...como era eu não sei, porque eu estou começando agora. Agora, o que nós estamos tentando fazer é mostrar para os pais que nós estamos aqui para trabalhar, trabalhar por eles, estar melhorando a escola, fizemos o jardim, esse mês aqui vai ser pintada a escola toda por fora, então, porque é interessante você estar em um ambiente gostoso, num ambiente bonito, que eles estão vendo que está melhorando. Agora precisaria melhorar mais ainda a relação mesmo, a relação pessoa- pessoa, mas não é muito fácil trazer o pai para a escola. Então nós temos tentado, tal, conseguimos algumas vezes, outras vezes não, nas estamos tentando.

AP- São mais nos momentos de entrega de material, uniforme...

T- Leite! Ai eles vem assim, mais. Ou às vezes, “fund I”, quando tem reunião com o professor, eles vem ainda, eles levam ainda... mas, “fund II” já não vem mais. Nós fizemos uma reunião para PROERD, esse projeto que tem com a Polícia Militar, então, veio um pai, a tarde veio 1 pai. Das 5ªs séries todas veio um pai (aqui há um equívoco pois o PROERD é direcionada para a 6ª série).

AP- É complicado. Por acaso você tem conhecimento de algum aluno que seja catador de rua, catador de papel, ou que a família seja?

T- Não. Eu não conheço muito a comunidade também. O que a gente ouve e que tem alunos pedindo em faróis, pedindo, isso nós já ouvimos, mas nunca vi, não conheço, também.

AP- Enquanto profissional, esse tipo de criança que pede dinheiro em farol, ou trabalha em feira livre, que às vezes também têm, você considera eles em situação de risco?

T- Eu acho que sim, desde que está na rua. Desde que está na rua, sem pai, sem mãe, é uma situação de risco. E ao mesmo tempo a gente vê a necessidade que essas crianças tem de trazer dinheiro para a casa, então é uma situação muito difícil.

AP- Certo. O que você entende por situação de risco?

T- Situação de risco eu entendo assim...o fato de eles estarem mais expostos a pessoas que não tem bons propósitos. Então, por exemplo, se eles estão fazendo assim na escola um projeto férias, se eles estão dentro da escola, a gente sabe quem está lidando com eles e na rua você não sabe, não é. Eles estão mais expostos nesse momento. Essa é uma situação de risco por isso.

AP- E tem algum trabalho dirigido para essas crianças que são mais carentes, ou que moram em favelas e até eu imagino que os professores tenham mais conhecimento de que são aquelas crianças que tem família mas que são um tanto quanto abandonadas?

T- Não, aqui na escola nós não temos projeto nesse sentido. Nós temos assim, o Recreio nas Férias, que vai trazer num momento de férias, que eles não estão frequentando a escola, mas que eles vão estar aqui dentro da escola. E nós não temos não. E a maioria mora em favela, mesmo, favela vertical, e eles admitem que moram em favela mesmo, embora estejam morando em predinhos ...

AP- Que é o Cingapura?

T- É o Cingapura. Então, mesmo na EMEI que eu trabalho ao lado, elas falam que moram na favela.

AP- Eles não consideram o Cingapura como um avanço.

T- Não. Ao contrário. Eles falam que está mais difícil ainda, quando a polícia entra para pegar algum bandido, é mais difícil, porque o risco é maior. Tem menos espaço para correr.

AP- É porque está mais...

T- Está mais fechadinho.

AP- Com o seu conhecimento da comunidade, como poderia ser caracterizada a clientela quanto à condição econômica?

T- Eu acho que é um nível baixo. Pelo jeito que as mães vem no portão entregar as crianças, salvo uma ou outra que moram perto da escola, em uma casa boa, mas mesmo assim a gente percebe que essas mães vem tirar as crianças da escola para não entrar em contato com as outras. Elas percebem. Quando elas tem condições elas tiram, elas falam: "-Vou procurar outras escolas" e a gente sabe que e por causa dos outros alunos que moram em favela e freqüentam a escola.

AP- E o acesso à lazer existe?

T- Não, eles tem assim, um lazer assim, eles tem uma quadra de esportes que é aqui atrás, que é o "Pelé", ele faz um trabalho muito bonito com eles, mas ai já são só os meninos. E tem uma praça, que eles estão considerando uma praça muito boa, que é perto do cemitério. Pega toda, ao lado do cemitério, mesmo. Eles melhoraram bastante, colocaram brinquedos para as crianças fizeram caminhos assim, a gente passa lá e vê muita criança brincando.

AP- Seria aquela parte da frente do Cemitério? Da lateral?

T- Da lateral, da lateral.

AP- Acesso a cultura?

T- Não, eles não têm. Não tem biblioteca, não tem nada aqui perto.

AP- Seria mesmo só o que a escola proporciona?

T- Só o que a escola proporciona, mesmo. A escola tem. Tem sala de leitura, com vários livros.

AP- Quais os problemas enfrentados na escola, tanto de conhecimento, comentários de pais, tudo, quanto em relação à escola, quanto à violência, drogas...

T- Eu não ouvi esse comentário dos pais, mas eu sei que não tem drogas dentro da escola. A gente trabalha a noite, são só quatro salas, a gente sabe ... e nem na porta. A gente sabe que não tem esse problema. Acho que nós somos até privilegiados por estar nessa região e não ter problemas.

AP- Quais as limitações que a escola enfrenta, tanto em relação à comunidade, quanto à questões da prefeitura, de verba...

T- Eu acho assim, se você correr atrás, você consegue algumas verbas. Então, por exemplo, nós temos uma verba para arrumar a escola, mas são verbas de extrema responsabilidade. Você põe o seu CPF, você é responsável, mas a gente consegue. E muitas vezes as pessoas não querem pegar pela responsabilidade. Se você lutar um pouquinho dentro da sua Coordenadoria, insistir, você tem algumas coisas para as suas crianças. Mas tem que estar sempre correndo atrás, se não você não consegue. Ai você falou da Prefeitura e ...

AP- Da Prefeitura e em relação a escola, até mesmo da equipe que trabalha na escola, a comunidade, os problemas que a escola enfrenta.

T- Eu diria que o financeiro não é o pior problema. Sabe, eu acho que o financeiro não é assim. O que eu, o que me preocupa muito assim é o fato dessas crianças não aprenderem. Então eu me pergunto por que eles não estão aprendendo? Que geração é essa? Os professores, a gente observa que estão empenhados, os professores estão empenhados, a escola está empenhada, a escola está bonita, está com uma boa merenda, se bem que foi esse ano, que a cozinha está terceirizada, então eles tem uma boa alimentação. Ai a gente fica pensando o fator família, o quanto que os pais se foram ou são usuários de drogas, o que leva a criança a estar nesse ponto. Desse jeito que há um desinteresse total na aprendizagem, não sei ... não sei como resolver isso.

AP- E tem algum outro comentário que a senhora gostaria de colocar a mais para acrescentar...

T- Não, o que eu gostaria é que esse trabalho, essa pesquisa de vocês tivesse um retorno para nós, também, que pudesse estar fazendo um trabalho, um projeto aqui na comunidade...

AP- Certo, está ótimo. Muito obrigada.

T- De nada.

## ANEXO II

### **Entrevista realizada em 08/10/2004 na Coordenadoria de Educação Casa Verde/Cachoeirinha/ Limão com a coordenadora de Projetos Especiais**

AP - Eu gostaria, primeiramente, que você falasse sobre sua formação e sua atuação aqui na rede...

V – Eu sou professora de educação infantil, trabalho na Prefeitura há 18 anos, fui convidada para ser supervisora escolar há uns 5 anos atrás, exerci o cargo por 3 anos, já fui coordenadora pedagógica na área de educação infantil e, no ano passado, fui convidada para vir trabalhar aqui nessa Coordenadoria. Eu trabalho na diretoria de trabalhos especiais. Quanto à minha formação, sou Pedagoga, tenho Pós-graduação em Psicopedagogia e esse é o meu último ano de Direito.

Quando nós assumimos a Coordenadoria de programas especiais, uma das incumbências nossas foi estar recepcionando esses meninos, que nós chamamos de educandos, mas são os meninos que estão em medidas sócio-educativas. A princípio, a gente faz uma entrevista com eles, e vê o local mais próximo da casa deles, para eles estarem podendo fazer efetivamente a prestação de serviços e já entra em contato com a escola. A escola já fica sabendo que vai estar recebendo um menino, o nome dele, quantas horas ele vai cumprir e depois a gente fica no trâmites dos papéis para ficar sabendo se ele está cumprindo, se ele não está, ... as escolas mandam, também, junto com a frequência, uma avaliação para ver se está condizente com o trabalho, se ele efetivamente está participando das atividades - porque tem alguns que se recusam – e esses documentos a gente encaminha para SAS (Secretaria de Assistência Social), que depois envia para o judiciário.

AP – Certo ... existe muito a divulgação do termo “situação de risco”. Como vocês entendem esse termo?

V- Bom, eu particularmente ... a situação de risco ... eu encaro a partir do momento que uma criança, um adolescente é colocado em uma situação que efetivamente ele corre algum perigo eminente. Aqui, a gente não tem trabalhado com esses casos... houve, acho, que um caso em que um reeducando... e a mãe nos ligou porque ele estava sendo ameaçado. Então, tivemos que fazer um relatório, enviar para SAS, para que SAS efetivamente tomasse as providências necessárias para que tirasse ele daquele núcleo. Então, eu particularmente penso que situação de risco é assim no sentido de estar eminentemente em perigo de vida!

AP – Certo ... e assim, existem alguns estudos, muitas palestras e a própria mídia, que colocam na situação de risco essa questão da vida, mas não só restrita às crianças que cometeram infrações. Vocês tem algum outro tipo de trabalho com essas outras crianças que também estariam nessa denominação de situação de risco?

V – Tá ... o que a gente tem aqui na Coordenadoria, é um setor que chama setor de inclusão. E esse setor abarca toda a questão daquela criança que, por uma deficiência física, mental e que apresente uma dificuldade, que esteja necessitando desses cuidados. Mas essa situação de risco que você coloca, ela ... ela geralmente ... quem analisa é a escola e entra em contato com o conselho tutelar, então, alguns casos a gente fica sabendo, outros não. Porque é um trabalho mais direto entre a escola e o conselho

tutelar. Então nós temos o caso de um menino que, assim, desde os sete anos que ele tem ... que os testículos dele não se desenvolveram, ou uma coisa desse gênero. O diretor, passado os anos e tendo em vista que a família não se manifestou no atendimento, ele tem esse documento, o qual foi encaminhado para o Conselho Tutelar. Então as escolas mesmo se organizam e tentam de alguma forma estar em defesa dessa criança.

AP – Certo ... desculpa, você quer complementar com mais alguma coisa?

V – Não, não ...

AP – Assim ... essa região, e especialmente essa região da Cachoeirinha, ela tem uma condição de pobreza muito forte e, conversando com os professores e por minha própria prática, sabe-se que existem muitas crianças que trabalham: trabalham nas feiras- livres, são os guardadores de carro, os catadores, ... Bem, essa Coordenadoria tem algum trabalho voltado para o atendimento dessas crianças?

V- Não, não, não tem.

AP – São mais as escolas que ...

V- Sim, são mais as escolas e é assim ... essa questão eu penso que é uma questão de política pública. E fica claro que a escola tem que se responsabilizar por uma série de demandas que não cabe a ela somente e que, às vezes, também, ela não tem nem condições de estar assegurando isso. Então, por exemplo, enquanto a criança está naquele núcleo educacional, durante aquelas quatro horas, a escola desenvolve toda, ... estar assegurando o que lhe é de direito, a educação, a formação. Passado esse período, você não tem como ter esse alcance, isso foge aos muros da escola. Então são situações que, por exemplo, a escola tem conhecimento e tenta interferir, assim, ... paulatinamente, porque ela não tem essa condição de fazer encaminhamentos, chamar a família, porque esse é um problema social ... e não só educacional.

AP – Sobre a questão dessas crianças que vocês atendem aqui - que seriam essas crianças infratoras - como é feito esse acompanhamento com a escola, qual o suporte que é dado...?

V- Olha, nós estamos desde o ano passado por conta dessas ações. Porque a escola não tem essa clareza de estar assumindo esses meninos, a escola tem uma dificuldade muito grande frente às problemáticas já do cotidiano e quando esse adolescente adentra esse sistema educacional, acaba complicando porque você não tem uma pessoa disponível para estar acompanhando. Então cada escola se organiza de uma forma. Então, por exemplo, o “Roberto Patrício” que a gente tem conhecimento: quando o adolescente chega na escola ele vai ter um tipo de mentor, que é uma pessoa que vai fazer a apresentação do espaço como um todo, vai apresentar para as pessoas, e esse mentor vai acompanhar. Então é ele que vai determinar as tarefas, ele que vai estar mais próximo desse aluno. Agora, o acompanhamento da escola em relação ao nosso trabalho, nós fazemos reuniões mensais, sempre pautando como temática as medidas sócio-educativas. Então nós chamamos a SAS, que já veio aqui, que já fez palestras, a gente já fez encontros, já tivemos acessória do Banco Social, através de uma psicóloga e de uma assistente social, que possibilitaram estar participando de um curso de formação, aqui na

Coordenadoria, para estar recebendo esses re-educando, porque a gente sabe que existe toda uma .... como eu posso falar ... uma barreira, para estar assumindo isso. E, assim, a gente justifica isso até por uma falta de preparo do profissional.

O professor, a formação dele como um todo, sempre foi para estar trabalhando com alunos que tivessem condições de estarem desenvolvendo atividades, quando existem esses obstáculos com relação à questão social, a questão psicológica, a gente tem que estar assegurando isso para o profissional que não tem essa formação. Então, por medo de estar assumindo alguma coisa, que eles desconhecem, às vezes eles acabam rejeitando esse adolescente.

Mas a avaliação que eu faço, desde o ano passado para cá, é que as escolas estão acolhendo muito melhor e muito mais esses alunos.

AP – Existe uma demanda muito grande tanto dos que prestam serviço quando dos “liberdade assistida”(L.A.)? E assim, existe alguma forma de caracterização desses alunos? O que eles faziam antes? A estrutura familiar? ...

V- Não! O que acontece é assim: eles passam pelo judiciário, depois do judiciário eles são encaminhados para o Serviço Social (SAS), que agora quem faz essa recepção é o pessoal da subprefeitura. Ele tem uma ficha de cadastro, buscando informações desse adolescente. E aqui, nós, desde que a gente se instituiu enquanto grupo, também nós fizemos uma ficha. Então a gente conversa um pouco com essa criança... esse adolescente, para estar buscando assim, o que fez levar a cometer esse ato infracional. Só que é que nem eu estava te falando, a gente não tem uma infra-estrutura, a gente não tem um preparo para estar efetivamente realizando um trabalho mais pontual. Então, na medida em que a gente tem o conhecimento, está em busca de conhecimento, a gente vai formatando essa sistemática de acompanhamento.

Então nós realizamos aqui o preenchimento dessa ficha e, quando ele vai para a escola, a escola também conversa com ele, não sistematiza, não faz esse tipo de procedimento, mas faz o acompanhamento dele através dessa ficha que eu falei para você que é o controle de frequência. No qual, na primeira parte, consta os dias trabalhados e o horário e na parte inferior da ficha é onde o diretor ou o assistente faz a avaliação de como foi a conduta dele, nesse aspecto, naquele mês trabalhado.

Quanto aos “L.A.s”, também não. O que acontece por vezes nas escolas é que se o orientador técnico dele da FEBEM solicitar um relatório, ou uma ficha de informação, eles fazem, mas fora isso não tem uma sistemática. Agora tem a questão de que cada escola tem uma forma de registro, então, por exemplo, lá na EMEF Comandante Garcia D’Ávila, eles tem uma ficha que se chama “marca-passo”. Então, todos os alunos daquela unidade tem uma ficha na qual consta todas as informações pertinentes ao desenvolvimento desse aluno. Então, conseqüentemente esse aluno que seja L.A., vai ter um registro nesse aspecto; fora isso, assim, as outras escolas também sistematizam, cada uma de uma forma. Mas não existe uma padronização ou uma sistematização quanto à esses atendimentos. Mas a escola tem autonomia para estar fazendo esse registro.

AP- E você tem o número de mais ou menos quantos crianças nessa situação são atendias?

V- Olha, os L.A.s são dados que a gente não consegue formatar porque eles acontecem como: tem L.A. que vem da FEBEM com uma folha de solicitação de vaga. Então, quando a escola recebe esse menino, ela já tem conhecimento de que ele é um LA. Alguns casos que a gente obteve informação por conta dessa formação que a gente faz

com os grupos, nós já chamamos as técnicas da FEBEM que são do Posto Norte, e elas nos informou que, por vezes, alguns pais ou responsáveis pedem para que não se faça esse encaminhamento, ou seja, a mãe se responsabiliza a estar indo na escola para ver se consegue uma vaga. A partir do momento que ela consegue aquela vaga, ela não identifica o filho dela como um menino que esteja nessa situação de medida sócio-educativa, aqui, no caso, o LA. Então a gente não tem, ... não existe um dado real para essa condição.

Com relação aos prestadores de serviço, até o final do ano passado, nós fazíamos um registro sistemático que quantos por dia nós atendíamos. Até que por fim a gente acabou eliminando esse tipo de análise, até porque não refletia em nada. Agora, o que a gente tem observado é que do ano passado para cá, está diminuído, no ano passado eram muitos, a gente chegava a atender, por dia, 4 casos. É 4 casos. Agora está esporádico. Essa semana eu atendi um caso, a semana passada, acho que foi um caso, entendeu. Eu até fico me perguntando se não é por conta da greve do judiciário. Pode ser! Mas o que é notório é que a quantidade de encaminhamentos para cá diminuiu, sim.

AP – Você teria mais alguma consideração, alguma coisa que você acha importante estar colocando ...

V- Não, a única coisa que eu acho que precisa ser reforçada com relação à essa questão da “situação de risco”, é que não cabe só à unidade educacional ou só à educação estar assumindo isso. Acho que aí existe as diferentes, ... os diferentes segmentos que tem que ser a saúde como um todo, a questão da assistência social, a questão, também, do judiciário, para está podendo assessorar efetivamente essas famílias.

AP – Está ótimo. Muito obrigada!

V – Espero poder ter ajudado!

### ANEXO III

#### **Entrevista realizada em 08/10/2004 na Coordenadoria de Educação Casa Verde/ Cachoeirinha/ Limão com Luiz Fernando Franco, diretor de orientação técnico-pedagógico.**

AP – Eu gostaria que você pudesse, primeiramente, se apresentar, falar da sua trajetória, da questão aqui da Coordenadoria.

LF – Ta legal! Meu nome é Luiz Fernando, Luiz Fernando Franco, eu sou da Coordenadoria, ... estou na Coordenadoria de Educação aqui na Casa Verde, que ela foi criada com esse movimento de criação da subprefeitura na cidade de São Paulo, e aqui pertence à subprefeitura de Casa Verde, Cachoeirinha, Limão, que atende a esses três distritos. Nós nos constituímos, enquanto Coordenadoria, em maio de 2003. Nós, a constituição desse espaço físico, onde você está realizando essa coleta de dados, ela se estabelece em maio de 2003, portanto. Então esse grupo tem praticamente um ano e meio, quase que dois anos de trabalho em conjunto. Porém nós, alguns de nós já temos origem no Núcleo de Ação Educativa – NAE, NAE 03, que era o NAE que atendia aos distritos de Freguesia, Brasilândia, Cachoeirinha, Limão e Casa Verde. Com o desmembramento, Freguesia, Brasilândia ficou com uma outra Coordenadoria e nós com a Coordenadoria de Casa Verde. Então, eu respondo, nessa Coordenadoria, pela diretoria de orientação técnico-pedagógico.

AP – Certo. E qual a sua formação, em que áreas você já trabalhou ...

LF – A minha formação é de História. Eu sou historiador, de formação. A graduação eu fiz na PUC, lá onde você está pesquisando, de 79 a 82, e depois, agora em 1999, eu ingressei no mestrado, na Universidade São Paulo, e defendi uma dissertação de mestrado na área de Didática e Teorias do Ensino, onde procurei estudar os migrantes nordestinos na escola pública, a questão das diferenças culturais presentes na escola pública, como a escola lida com isso. Estou na rede municipal desde 94 como efetivo, antes estive na condição de comissionado, contratado, e fui, também, da rede estadual de 86 a 2003, quando pedi exoneração, da rede estadual.

AP – Certo ... Nessa semana eu tive a oportunidade de participar desse Ciclo de Palestras<sup>34</sup> e, no primeiro dia, você colocou a questão da Cidade Educadora. Você poderia retomar e apresentar o que é esse projeto, quais as atuações ...

LF – Legal. Do ponto de vista pedagógico, nós sabemos - e aí eu vou dizer um pouco da minha leitura particular - que ainda a sociedade brasileira ela é uma sociedade marcada pela desigualdade social, onde há interesse de apropriação do espaço público, esses interesses de apropriação do espaço público, eles colocam grupos sociais em situações desiguais querendo a mesma apropriação. Então, nesse sentido, uma sociedade pode ser potencializadora de uma nova relação com o espaço urbano, uma relação de identidade, de estabelecimento de raízes, no espaço urbano, em que nós sabemos que, com certeza, se fizermos uma pesquisa em Perdizes, onde está lá a PUC instalada, os moradores vão dizer que adoram a região de Perdizes, que gostam de caminhar, que gostam das suas

---

<sup>34</sup> O Ciclo de Palestras a que me referi aconteceu nos dias 05,06,07/10/2004. Esse evento, organizado pela Coordenadoria de Educação Casa Verde/ Cachoeirinha, teve como eixo de debates “Educar para a Igualdade: um desafio local e global”

ruas, que gostam ... ora, essa relação do gostar do espaço onde está inserido, não pode ser uma relação na cidade restrita a alguns distritos, aos núcleos mais estruturados. Ela deve ser uma relação em que a cidade como um todo tem direito de gostar, e para gostar ela precisa morar em um lugar agradável, que possibilite a construção de significados na relação com o espaço. O que eu estou dizendo: não é possível na cidade permitir a existência de espaços degradados como o espaço que marca a identidade das pessoas. Praças abandonadas, em torno de equipamentos públicos abandonados, isso faz com que a pessoa se veja não atraída pela cidade, se veja esquecida pela cidade e, nesse sentido, quando a cidade olha para essa pessoa e diga que você tem a possibilidade de se apropriar desses espaços públicos, eu vou ajudar a re-significar esses espaços públicos instalando equipamentos para lazer, equipamentos para encontro, para caminhadas, para que a pessoa perceba que ali no seu local, onde ela mora, é possível ter algumas atividades. Eu não estou dizendo isso na perspectiva de “guetização”, eu não estou defendendo que se criem novas centralidades na cidade, que se “guetize”, que a periferia fique na periferia, porque lá ela está sendo atendida e então não tenha necessidade de circular entre as outras regiões. Não é essa a lógica! Que a partir da re-significação dos espaços na cidade como um todo e nesses mais degradados, que a própria população deseje caminhar para outros espaços, que ela se sinta bem onde está inserida, tenha desejo de permanecer e tenha ... e se percebe com o direito de circular pela cidade, que a cidade é agradável, ela aprendeu a gostar da cidade a partir do lugar onde ela mora. Então, cidade educadora, ela tem essa perspectiva de educar as pessoas, de provocar as pessoas em pensar no lugar onde elas estão inseridas, em pensar no lugar onde elas estão inseridas na perspectiva do viário, do transporte, da educação, da saúde, do lazer, e aí, procurar tornar pública essas discussões. Por que não sentar em uma praça e conversar a partir de uma matéria de jornal? Eu lendo um jornal na praça e conversar com as pessoas que ali estão, por que não sentar e olhar um filho, uma filha, um vizinho, uma vizinha, que vai se utilizar de um equipamento público de lazer? E aí eu posso estar dialogando com as pessoas e falar o que foi aquele espaço no passado, o que está sendo esse espaço hoje e o que poderá ser esse espaço amanhã. Então esse movimento de presente, passado e futuro no sentido de que a memória da cidade possa ser reconstruída e que não haja uma naturalização dos espaços e que o pobre não pode aceitar que o espaço dele é naturalmente degradado. Tem que exigir outra relação. Então a cidade educadora, ela tem essa possibilidade de mostrar para o morador de dialogar com o morador que espaço é esse, que responsabilidade ele tem na mudança, na permanência daquele espaço, então, isso mostra que educar não é um fenômeno intra-muros da escola. A escola tem um papel fundamental, ela cumpre a possibilidade de contribuir para a pessoa saltar, do que o Paulo Freire chama de consciência ingênua, para consciência crítica, ou seja, seu cotidiano, seus valores, eles ... a escola se apropria desse referencial para possibilitar outras leituras, outros olhares, outras reflexões, pra que ele efetivamente olhe mais profundamente para a cidade, porém, esse é o referencial, esse universo cultural que a escola se apropria e que pode contribuir, porém, não só ela: a rua educa, a praça educa, o transporte educa, os eventos educam, os espaços sagrados na cidade, como os teatros, os cinemas educam também, então, nesse sentido é que a cidade educa e não só a escola. Essa é um pouco a perspectiva que a gente acredita da Cidade Educadora, entendendo que a cidade educadora vai provocar as pessoas a debaterem a cidade, o que é essa cidade, que lógica é essa de migração interna, enquanto se esvazia um distrito do ponto de vista populacional, se superlota outro, e quando você tem nesse distrito esvaziado uma infra-estrutura urbana relativa, você tem na outra recém criada a ausência dessa infra-estrutura, e o que isso traz para a cidade. Então, ler a cidade nessa perspectiva educa e aí ela se constitui efetivamente

como cidade, onde as pessoas se vêm mobilizadas a dizer aonde se deve gastar o dinheiro público, o que fazem com as prioridades, ..., esse movimento aponta para a possibilidade da pessoa participar das decisões dos rumos da cidade, em seu bairro, na subprefeitura, na sua Coordenadoria de educação, na política de saúde que está sendo implementada ali, é essa a perspectiva que a gente tem de Cidade Educadora.

AP – Certo, nessa ..., na questão dessa Coordenadoria, em relação à região que ela atende, qual seria a região que ela atende que teria mais problemas, ... mais carente, e que precisaria desse olhar mais voltado para ...

LF – Olha, a região, ..., nós temos três distritos que atendem, são os distritos do bairro do Limão, Casa Verde e Cachoeirinha, esses, se você pegar lá um outro dado - também da PUC, de uma das pessoa lá da PUC, em parceria com o Instituto POLIS, com o Instituto Nacional de Pesquisas Especiais ... com o INPE, - que é o Mapa da Exclusão Social, você pode confirmar que o distrito Cachoeirinha é um dos distritos que está no Mapa da Exclusão em uma situação extremamente precária, que nós atendemos. Ele revela um fenômeno, que também foi apontado por essa pesquisa, de que você tem um limite urbano sendo ocupado e alargado, que é o limite da Serra da Cantareira. A zona norte não tem para onde crescer, ela cresce ocupando essas áreas de ocupação de mananciais, que é principalmente a Serra da Cantareira, onde tem fenômenos de áreas ocupadas e que são áreas não planejadas, e portanto podem se transformar em áreas de risco, tem o Jardim Peri - principalmente aqui tem um conjunto de regiões conhecidas por Jardim Peri: Peri Novo, Peri Velho, Peri Alto - que são todas regiões nas encostas da Serra da Cantareira, e que vão sendo ocupadas sem essa preocupação de infraestrutura urbana e isso é a lógica da cidade: ocupa primeiro, para depois o poder público chegar e instalar arruamento, asfalto, esgoto, escola, creche, etc ... então, essa é a região mais desafiadora para nós, a região do distrito de Cachoeirinha, onde concentra problemas de desemprego, de chefia de famílias com baixa renda, de analfabetismo, é essa a região que mais nos desafia.

AP – E qual seria o papel, mais diretamente da escola, nesse processo da Cidade Educadora?

LF – Não tenha dúvida ... então, o papel de escola nessa dimensão de Cidade Educadora, o Projeto Político Pedagógico da escola tem que ir para além dos muros da escola, a construção curricular, entendendo o currículo como percurso, como lugar por onde as pessoas vão se tornando o que são - caminhada, construção, escolhas, ele tem que romper o muro da escola, ele tem que dialogar com a realidade local, não na perspectiva de se fechar a si mesma, mas de se abrir, perceber que aquela realidade local não é a mesma realidade. A cidade tem realidades, no plural, e aquela é uma das realidades da cidade, que ele tem que se apropriar para poder perceber outras possibilidades, do ponto de vista da realidade local. Então o projeto da escola não pode ser um projeto distanciado do local onde está inserida a escola: cultura oral, cultura escrita, qual é a realidade da cultura local? É a que predomina a cultura ora, o analfabetismo, predomina quais elementos para que ela pense a sua ação formadora, e pense o que essa comunidade pode oferecer para a escola. Pode oferecer a contribuição da oralidade, pode oferecer a contribuição da migração como fenômeno que lá se instala, o que é que a escola faz com esse conhecimento que está lá na comunidade, serve, não serve, que lugar que ela atribui esse conhecimento, coloca esse conhecimento constituinte em seu Projeto Político Pedagógico, coloca esse conhecimento constituinte

de seu processo curricular, então esse debate que a escola deve fazer e se fizer nessa perspectiva, com certeza, ela interage nessa lógica de rede. Cidade Educadora, ela pensa a cidade nessa perspectiva de rede. A escola está ali e a comunidade não é alheia a escola. Quando a escola pensa no seu projeto ela pensa na comunidade, quando a comunidade vê seus filhos ela vê a escola. Essa é a lógica que a gente pensa ser cidade educadora.

AP – E você teria como exemplificar, talvez, esses trabalhos feitos nessas escolas, principalmente das zonas mais periféricas, como que ele funciona, como ele acontece?

LF – Ta Legal! Olha, você sabe que ... não é assim ... tão automático. É um desafio, porque educar é sempre um desafio, ...é conflitante, ... em hipótese alguma eu não posso passar para você uma visão idealizada da coisa, então, achar que você, colhendo informações vai, no seu registro final, lá da dissertação, colocar que é uma maravilha ... tem muito conflito, muito conflito ... então, o que eu estou querendo te dizer, é que há iniciativas importantes, do tipo, o que é que a comunidade pensa sobre a política e os políticos em um momento eleitoral como este em que a gente está vivendo. Então, esse é um projeto que uma das unidades educacionais do Distrito Cachoeirinha desenvolveu, mobilizando os alunos a dialogarem com um painel aberto colocado no corredor da escola, onde os alunos, individualmente, assim que desejassem, que registravam o seu olhar para a política e para os políticos, no quadro atual. Que lugar a política ocupa no seu universo simbólico, que lugar os políticos e com certeza os candidatos que se dirigem à comunidade, ali, para pedir votos, é... ocupavam ali na vida daquela criança. Elas tinham ali a oportunidade de se manifestar ... ora, então é a escola dialogando com a realidade que vai movimentar, ainda antes de 31 de outubro, vai movimentar a comunidade para se manifestar: que lugar ... para onde ela quer que a cidade vá? Para possibilidade A, para possibilidade B, ... ela deve se posicionar sobre isso, a escola não pode ficar alheia, então eu estou te dando um exemplo muito no contexto em que nós estamos vivendo...

AP – Certo ...

LF – Um outro contexto, ai já não necessariamente nesse distrito, é no distrito Limão, uma unidade que se apropriou de uma ocupação que se estabeleceu no entorno da unidade educacional, conhecida como região do Agreste, em que ela passa por todo um processo de mobilização dos ocupantes, no sentido de buscar as benfeitorias locais, asfaltamento e regularização de loteamento, alvenaria, etc, e toda .... há o predomínio da cultura oral das pessoas que ocuparam esse espaço e como registrar a história desse percurso, que tem mais de 9 anos. Ai, a escola atenta, atendida a essa situação, foi a campo buscar a partir da cultura oral, reconstruir a história daquelas pessoas que usam a escola para se escolarizar, tanto enquanto jovem e adulto quanto no ensino regular. Então ela traz esse movimento, a partir da cultura oral, criou um site ... Simone, você lembra o site da Cíntia, lá do “Aroldo de Azevedo” sobre o Agreste? O site que ela criou?

S- Eu não lembro o nome do site, mas ela tem um site com o histórico da EJA ...

LF – Que está dialogando com o projeto da escola, no sentido de perceber que lugar a comunidade ocupa nos fazeres da escola. Dar voz a quem historicamente não teve voz na escola.

S- Não sei se era “Conjunto do Agreste”, “Agreste” ...

LF – Enfim, ... a escola, é uma escola no bairro do Limão é uma EMEF ... Escola Municipal ...

AP – Eu sei qual é, ... eu trabalhei lá ...

LF – No Aroldo de Azevedo? ...

AP – É...

LF – Então, não tem aquela ocupação do Agreste, que é em frente?

AP – Sim ...

LF – Te uma professora, que é Cíntia, não sei se você conhece?

AP – É de ...

LF – História!

AP – Não, não conheço...

LF – Então, ela faz esse trabalho junto da escola. Então, o que é que nós percebemos: que há um movimento de Cidade Educadora e aí, como é que nós, para dizer para vocês, como é que nós, na Coordenadoria, nos colocamos diante dessas duas experiências que eu relatei para você? Nós temos um papel de formadores, como um órgão intermediário. A Coordenadoria de Educação, que eminentemente traça políticas de formação para o local e dialoga com a política geral da cidade de formação. Então nós acompanhamos essas iniciativas ainda que em um espaçamento não adequado - que deveria ter um espaçamento mínimo semanal; nós temos um encontro mensal, de acompanhar essas escolas nos seus grupos de JEI, que é o grupo onde os professores que fazem JEI também não são todos, atinge só aqueles que fazendo a JEI - mas que dialoga com a Coordenação Pedagógica, com a Direção da Escola que tem um papel de formadora no local, são responsabilidades de políticas de formação na Unidade Educacional de implementar, de acompanhar, é da equipe técnica, então o coordenador tem que desempenhar o seu papel de coordenação da ação educativa, da ação pedagógica; o diretor tem que dirigir a construção do currículo, dirigir a gestão escolar, dirigir a implementação de projetos, então, essa responsabilidade nós localizamos na equipe técnica, e ela é, portanto, uma de nossas parceiras, que pensa a sua responsabilidade. Isso é tranquilo? Também não é! Porque muitas vezes esse movimento não chega aonde tem que chegar: na sala de aula, no educando, no educador. Então é uma luta que nós travamos o tempo todo, mas esse é o movimento que fazemos, acompanhamos e entendemos o acompanhamento como um processo de formação, além de ações de formação da Coordenadoria, como grupos de formação, cursos, encontros que nós realizamos aqui na Coordenadoria, envolvendo equipe técnica, professores de ensino fundamental, infantil e educação de jovens e adultos.

AP – Certo. Eu pude, ... na verdade, eu tive a oportunidade de entrar em contato com o PPP que a Coordenadoria, até inclusive eu não sei se continuou, como está sendo desenvolvido, mas esse PPP teria a idéia de estar reunindo em um projeto maior todas as escolas da região. Como que isso aconteceu, como surgiu essa idéia, como ele está sendo desenvolvido.

LF –Então, olhe, primeiro, aí você está perguntando do órgão intermediário, que é da Coordenadoria que olha para as unidades educacionais, e qual é o seu papel em relação a essas unidades. Então, como eu disse, ..., um órgão intermediário como a Coordenadoria ele tem um papel eminentemente formador. Então, quando você pensa em formação você está pensando em homens, em mundo, em sociedade e em educação. Então esses são elementos que nós procuramos sistematizar à luz do que a rede tem como trajetória, porque nós, de um modo geral, se você olhar aqui, somo da rede, estamos temporariamente aqui, porque somos designados, mas somos da rede. Então, com esse olhar e com o que a rede tem historicamente produzido, e com os contatos que tivemos, nós percebemos que esses referências são vitais para definir que política de formação essa Coordenadoria vem implementar. Então, que lugar esse mundo tem hoje na política de formação da Coordenadoria, e que lugar que o homem, que homem é esse? Autônomo, heterônomo? Que lugar é esse, que educação? Uma educação bancária, uma educação que aponta para a perspectiva da autonomia, que dialoga com os saberes que a comunidade traz para a unidade educacional, ou que define *a priori*, qual é o lugar? Então nós procuramos, quando fomos construir a nossa proposta de formação, dialogar com as unidades, explicitando esse movimento, e deixando claro que aquelas formulação que nós apresentávamos, na proposta de formação da Coordenadoria, são provisórias e elas, portanto, vão interagir com o olhar sempre das Unidades Educacionais, permitindo reparos, contribuindo com reparos para a nossa ação de formação. E eu vou te dar um exemplo: os nossos encontros de formação, desde o início, as unidades nos provocavam a pensar a dimensão cultural. Nos eventos mais gerais da Coordenadoria, porque nós levávamos discussões sobre currículo, junto as unidades educacionais, o GAAE, que é o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa, que é, via de regra, uma dupla, composta pelo supervisor escolar e um da equipe pedagógica, que vão para a unidade nesses encontros mensais que falei. Então, nesses contatos e ao ler os PEAs, que são os Projetos Estratégicos de Ação, e o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, esse movimento foi provocando, o GAAE foi provocando a unidade a olhar como é que o currículo operacionaliza aquele desafio da escola, como é que aquele projeto está sendo implementado no corredor, no intervalo, no lanche, porque projeto ocupa todos os espaços e tempo da escola, como currículo ocupa todos os espaços e tempo da escola. Então, nesse sentido, é que a gente foi procurando estabelecer esse diálogo com as unidades educacionais, mostrando que eles deveriam estar apontando, o tempo todo, questões que inquietavam os fazeres da unidade e, um deles, é essa dimensão cultural, que nós fomos, primeiro ajustando - então trouxemos relatos de prática, em encontros mais gerais da Coordenadoria. As escolas vieram com seus relatos de prática, nós convidamos pessoas de fora, junto com a Coordenadoria fizemos a leitura desses relatos de prática, tivemos nosso olhar disponibilizado para as unidades, no encontro, além do convidado que vinha e tinha conhecimento prévio do que era aquele relato de prática e que opiniões tinha para oferecer. Então tivemos oficinas, encontros, onde esses relatos de prática apareceram. Num segundo momento, unificamos a ação projetando o filme “Narradores de Javé”, que estava recentemente no circuito comercial, e que traz muitas possibilidades de trabalho educacional: cultura oral, cultura escrita, realidade brasileira, “que povo é

esse?”, migração, relação de poder, por que o escriba tinha uma relação de poder diferenciada na comunidade?, essa dimensão do capital, quando instala uma hidroelétrica, quando cria uma represa, então, a história, a memória vai, fica submersa, porém os signos que a comunidade possuía entre eles, entre eles o sino, ele é resgatado como a continuidade, então como nós olhamos para esse material e como ele era potencializador dessa possibilidade de explorar culturalmente essa realidade brasileira, e a escola, como esse fenômeno,... porque a Cachoeirinha tem uma população migrante significativa, como São Paulo todo tem, e é importante que essas pessoas “narradores de Javé”, que estão lá na Cachoeirinha, estão no bairro do Limão, então é necessário dialogar com eles.

AP – E assim, houve alguma dificuldade, ou quais foram as conquistas em relação a essas diferenças que tem entre os três distritos. Eu tive contato com esse material, o Atlas da Exclusão Social, entre os três distritos, a Casa Verde do Limão não tem uma diferença tão significativa, mas os dois para a Cachoeirinha, sim. Como é que fica para conciliar essa ...

LF – É... não é, não é tranquilo, não! Não é tranquilo! Porque nós temos situações assim: você tem realidades na carreira diferenciada, quando você fala dos distritos, você tem comunidade com postura diferenciada quando se trata da situação de distrito, então, é claro que isso nos desafia o tempo todo a fazer ajustes, chegar nos distritos de Casa Verde e Limão, não é a mesma coisa que chegar no distrito de Cachoeirinha. Primeiro que as unidades educacionais estão cravadas em bolsões de miséria. Não é a mesma realidade da Casa Verde que tem uma estrutura urbana mais consolidada, enfim ... Então, é obvio que você tem uma criança que chega à Unidade Educacional na Casa Verde e pressiona mais a Unidade Educacional para questões que não a mesma, que não o mesmo foco, que na Cachoeirinha. Eu vou me referir efetivamente: lá a merenda tem um impacto forte, porque você tem uma situação de carência, que leva a criança a olhar para o que vai oferecer a escola, e isso leva a escola a se pensar: se a criança olha para a escola só para a barriga, se ela não olha para a cabeça, para a mente. E esse é um desafio que a escola deve se colocar o tempo todo e que nós provocamos a escola a estar pensando essa relação. Quando a criança vem para a escola, ela vem olhando para a barriga ou olhando para a mente, para o corpo. Que lugar o corpo e a mente tem nos fazeres da escola? Não é a mesma realidade que, por exemplo, o distrito de Casa Verde e Limão, que não necessariamente ela vem olhando para a barriga. Até olha, mas não necessariamente. Então, para onde olha essas crianças que vêm com essa estrutura mais consolidada? Que preocupações elas têm? Que olhar os pais têm para a vida dessa criança no espaço escolar? Então, esse movimento nos leva a pensar assim, na seguinte linha: você têm escolas situadas em locais que elas precisam muito de referência para mudarem a realidade local, porque a realidade local é marcada por distanciamento do poder público de ausência de políticas públicas que atendam efetivamente as necessidades locais, e portanto, como tem uma outra estratégia de intervenção, que é potencializar a escola a ver esse fenômeno e a buscar saídas para essa situação e você tem outras, já consolidadas, que você provoca no sentido de não aceitar a naturalização desse fenômeno: “já está dado, e então a escola vai funcionar daquele jeito, não tem outras possibilidades...” Não! Se somos seres incompletos, não é, o ser humano é um ser incompleto, e a escola ... ela trabalha com seres humanos e, portanto ela trabalha a incompletude, então ela não pode se cristalizar, mesmo em uma situação que ela tenha um prédio bem construído e acabado, profissionais, todos preenchidos...como muitas vezes você sabe, que essa é uma outra situação, também, que diferencia. Você tem

regiões mais distantes, mais necessitadas que nem sempre tem o quadro de profissionais completos, onde você não tem um eventual, necessariamente, é onde você, às vezes, tem a figura do profissional adjunto que tem uma certa mobilidade para atender às necessidades das Unidades e onde mais se precisa é aonde não tem esse profissional, para atender, então, isso também tem impactos, portanto para mostrar que distritos da Casa Verde e Limão, tem, do ponto de vista da carreira, do ponto de vista da infraestrutura, do ponto de vista da comunidade, situações diferenciadas que exigem, da nossa parte, um olhar atento para ajudar a escola a perceber essa relação.

AP – E há algum projeto, algum tipo de atividade para tentar minimizar essas questões, não só na questão profissional, mas também no atendimento dessas crianças?

LF – Então ... o que é que nós entendemos... que esse nosso movimento, quando trabalha a perspectiva do currículo, como aquele que dialoga com a cultura local, com aquele que percebe a cultura local, numa perspectiva global, com aquele que não fica restrito àquele universo, como um universo naturalizado, nós pensamos que isso é fazer intervenção, isso é contribuir para que a comunidade enxergue outras possibilidades, para que os profissionais que lá atuam enxerguem outras possibilidades, que as crianças se beneficiem com esse processo, que elas participem também, com seus saberes, o que a escola também vem oferecendo. Então, qual é o papel nosso de Coordenadoria no sentido de criar alternativas para esse quadro? É eminentemente formador, nós temos que ter a nossa responsabilidade formadora, no sentido de aprofundar a leitura do espaço, que escola é essa, que política pública de educação é essa, que realidade brasileira é essa, que possibilidades de saída tem. Então, o nosso trabalho é eminentemente formador, se a Coordenadoria cumpre esse papel de formadora, ela contribui com a formação de políticas públicas “de lá pra cá”, “de lá pra cá”, ... porque você tem uma apropriação crítica do que são as ações de educação da cidade, do que é viver nessa cidade e, portanto a cidade lê mais criticamente as suas relações. Com o seu espaço, com a cidade, com o país, então é possível, e com certeza, criar possibilidade da comunidade se mobilizar também. Não somos redentores da humanidade, a escola não tem esse papel, porém a escola não é também só reprodutora das desigualdades sociais, a escola pode ser um espaço de resistência e a formação também pode estar a serviço da resistência. E é uma saída!

AP – Você poderia falar um pouquinho mais sobre esse papel da escola?

LF - Bom então, retomando, quando falava do papel da Coordenadoria de ser um papel eminentemente formador, e reconhecer que a escola não é redentora da humanidade, não é ela que vai salvar a humanidade, libertar a humanidade, emancipar a humanidade, e nem é ela que vai reproduzir as desigualdades sociais exclusivamente. Então a escola pode ser um espaço de resistência, que dê a sua contribuição para um processo de emancipação, de uma sociedade marcadamente desigual, e que também se posicione criticamente para posturas que reproduzam essas desigualdades sem questionamento. Então a escola tem um lugar de resistência, eminentemente, de resistência. Então, o que é que nós percebemos, que quando existem políticas públicas que possibilitam uma outra relação com a cidade, a partir da escola, por exemplo, no caso alguns programas como o “Recreio nas férias”, que não são, ... não foram programas criados por essa administração. Você que está fazendo um trabalho científico, não vai ter de minha parte a ausência do reconhecimento de que esse programa foi implementado em gestão anterior, porém, isso não impede, em hipótese alguma, que haja um reconhecimento que

é um programa que pode atender às necessidades de uma população mais excluída, que não tenha alternativas no seu local que atendam à construção simbólica, à dimensão do emocional, da subjetividade potencializada. Então, o “Recreio nas férias” quando é oferecido, quando é disponibilizado, ele tem uma frequência grande, principalmente no distrito mais marcado pela exclusão social. No caso nosso, o distrito de Cachoeirinha, é onde as pessoas freqüentam mais essas atividades, quando são oferecidas pelo poder público. Da mesma forma que “Escola Aberta” foi um movimento, está sendo um movimento, assim como “Recreio nas Férias” de ampliação das escolas que participam dessa atividade. Isso é tranquilo? Claro que não! Porque tem resistência de profissionais, que se queixam da questão de segurança para a unidade, de ter que abrir nos finais de semana, então tem conflitos! Mas tem saídas? Tem. Comunidades se colocam à disposição, oficinairos, muitos deles são oriundos da comunidade, tem pessoas que desejam contribuir para que vejam seu filho, sua filha ocupando esses espaços com outras atividades - porque se não fizer isso não tem outra alternativa – então, também tem saídas; tem problemas, mas também muitas iniciativas importantes. E aí, nós percebemos que há na nossa região, um crescimento, o que nos provoca a pensar em um desafio grande - que também a gente tem discutido aqui na Coordenadoria - que é o lugar que a escola ocupa hoje, no começo do século XXI. Nós temos que reinventar a escola. Escola não é um espaço unicamente de reconstrução do conhecimento, é um espaço, sim, de reconstrução do conhecimento, mas é um espaço de sociabilização, é um espaço de troca, de reflexão, de pensar que mundo é esse, que possibilidade de mudar esse mundo, quem sou eu, quem é o outro, quem é meu grupo, quem é meu bairro, quem é a minha escola. A escola tem que ser reinventada! Não é?! Na medida em que é um modelo moderno, da Revolução Francesa, que tem uma estrutura arquitetônica extremamente complexa, o Foucault nos ajuda a reconhecer que a escola, o hospital, a cadeia têm uma arquitetura perversa e que nós temos que repensar. Então, eu acho que o esgotamento desse modelo de escola está colocado para nós, e nós temos que enfrentar, porém, não é tranquilo. E aí, quando nós também olhamos para o seu trabalho - e onde você está eu também já estive, e pretendo também retornar a pesquisar, a ir para a vida acadêmica - como um espaço de pesquisa importante, nós sabemos que é difícil para nós, conseguir construir a re-invenção da escola só na base e também é difícil para a Academia disponibilizar contribuições para a re-invenção da escola. Os dois campos fazem esse movimento, tanto quem tá na rede pública procura construir saídas, como quem está pesquisando na academia procura. Porém os dois são insuficiente e eu acho que temos que reconhecer essas insuficiências das partes e trabalhar, tanto no sentido da academia ouvir o que a...a rede tem para oferecer quando a academia, a rede lê o que a academia produz de pesquisa sobre a sua realidade.

AP – E essa re-invenção... , você considera que qual deveria ser o eixo central para que ocorra essa re-invenção?

LF – Olha, o eixo central, eu penso que é a dimensão cultural, viu... , porque, nós somos herdeiros de uma formação eminentemente econômica, em que a escola atendeu os interesses econômicos do mercado, interesses que visavam formar mão de obra, e esse desafio de reestruturação do mundo do trabalho, presença crescente do mercado informal, presença crescente do desemprego, eles tem provocada a escola à repensar: que lógica é essa? Ela se constitui e atua e funciona a serviço do mercado, ou ela se constitui e funciona a serviço de uma leitura crítica do mundo, que ajude as pessoas a reinventar o mundo, a reinventar as suas relações em função da necessidade de sobreviver, de custear a sua sobrevivência. Então, é necessário reinventar nessa

perspectiva. E aí, o que é um grande contribuinte em todo esse processo? É toda a construção cultural que a pessoa tem desde criança, quando inicia a sua sociabilização no espaço familiar, quando vai se sociabilizando com a comunidade local, quando vai se sociabilizando como bairro onde está inserido, quando vai para a escolarização. Esse movimento ele é revelador de toda uma formação cultural, que a escola não pode desconsiderar. Mas que ela tem que ... mas o que é ser jovem, num universo onde a virtualidade tem uma presença significativa na vida das pessoas e principalmente dos jovens, como é que a escola lida com isso, que lugar tem a telecomunicação, as tecnologias de informação e comunicação, principalmente celular, que está lá no bolso da criança e do adolescente, na bolsa, que está dentro da sala de aula, que aula é essa, que futuro é esse, que cultura é essa? Então esse é um grande desafio.

AP – E assim, agora a pouco, você tinha colocado que o aluno muitas vezes vai para a escola, pensando mais na barriga do que na outra parte. Como tentar, nesse caso do aluno que está mais preocupado com a merenda e tudo mais, resgatar essa questão cultural?

AP – ...É como fazer?! Reconhecendo que a família dessa criança e a criança são portadoras de uma cultura, que tem que ser processada pela escola, debatida, refletida, não incorporada demagogicamente e do ponto de vista populista, não, criticamente, então, reconhecer que ela é reveladora, muitas vezes, de preconceitos, de estereótipos, mas que se ela ocupar um lugar significativo nos fazeres da escola, a pessoa se vê reconhecida, acolhida, então é essa a perspectiva da diferença, reconhecer as diferenças significa trazer as diferenças para dentro da escola, não é o mesmo que respeitar. Porque eu posso respeitar as diferenças culturais, mas mantê-las distantes da escola, se eu reconheço, tem a dimensão da implicação. Eu tenho que me implicar com o diferente. Então, o diferente entra na escola com sua cultura, com seus valores, com seus saberes, e essa diferença expressa pelo diferente tem que ser debatida pela escola. Seu projeto, seu currículo, nos seus planos de aula, etc.

AP – Certo, tem uma questão muito latente na escola que é a questão da inclusão. E eu sei que vocês, aqui, têm um grupo que cuida especialmente da questão da inclusão. Você poderia falar um pouquinho como é esse trabalho?

LF – Olha, é claro que a equipe, mais diretamente, que é composta por três colegas nossas aqui, que é a Mareci, a Leda e a Susi, elas têm um trabalho de acompanhamento, principalmente dos portadores de necessidades especiais, as escolas que têm portadores de necessidades especiais, e aí, eu já te digo de cara que é parte integrante de uma política educacional que procura integrar o portador de necessidade especial a salas regulares. E aí você pode se espantar e dizer: como é feito o acolhimento, o reconhecimento, o ingresso, as inserções desse portador de necessidade especial? Claro que nós temos que reconhecer, e aí eu não posso falsear nenhuma realidade, de que é um desafio. Não temos ainda políticas de formação adequadas para o profissional que atua com o portador de necessidade especial, dentro da sala de aula, se sinta tranqüilo apoiado e, portanto, com um caminhar assegurado, de maneira não tão tensionada. Não! Ele tem ... nós vamos procurando assessorá-lo, porém a nossa acessoria não dá conta, não dá conta. Porque esse é um fenômeno para nós, do ponto de vista da nossa formação, muito recente, não é, e como é que na sala regular eu tenho que lidar com um portador de necessidade, como eu incorporo a sua cultura, como eu trabalho dentro do coletivo. Esse é um desafio que nós estamos enfrentando E nós estamos enfrentando,

porque ele está lá, na unidade. O profissional está lá, e o profissional nos olha cobrando políticas de formação para portadores de necessidades especiais, para ele trabalhar como educador em uma realidade dessa. Então, esse é um desafio que tem nos levado, no grupo de inclusão, a perceber que há uma polarização, na política de formação que é: de um lado “psicologizar” o trabalho e de um outro reconhecer os limites da intervenção pedagógica. Então nós não queremos nem “psicologizar”, nem achar que o pedagogo dá conta de tudo. Que haja um diálogo em que tanto a psicologia diga para o pedagogo o que é possível trabalhar, quanto o pedagogo o que é que tem para oferecer para aquele trabalho. O que é que eu estou querendo te dizer, que aquele profissional que atua na sala de aula, com o portador de necessidade especial ele não tem que ser um especialista em Síndrome de Down, ele não tem que ser um especialista em psicóticos, não é papel dele, porém ele, como pedagogo, tem que saber que ele tem um limite e que quando esse limite atingir ele precisa de parceria. Ai entra a Psicologia, ai entre o atendimento que não necessariamente é do pedagogo, é da escola. Então, a escola tem que buscar parcerias, a Coordenadoria tem que ser uma facilitadora, uma articuladora dessas parcerias, porque ai o limite do trabalho do pedagogo está colocado a ele, é o psicólogo, é o psiquiatra que vão dar a sua contribuição. E nem é, portanto, o educador virar um psicólogo, um psiquiatra e nem o psiquiatra virar um pedagogo, não é. ... É esse diálogo, portanto.

AP – No caso mais específico da inclusão social, teria algum trabalho voltado para esses alunos?

LF – Então, olha, ..., essa questão da inclusão social, é essa que nos consideramos o pano de fundo. Porque eu te dei um exemplo de uma especificidade da inclusão, que é o portador de necessidade especial. Porém incluir é um fenômeno na sociedade como um todo, eu tenho que incluir a comunidade negra, porque historicamente a população negra foi excluída, se construiu um mito da democracia racial, eu tenho que incluir a mulher, porque a mulher historicamente também foi ocupando espaço, o mundo foi governado por um universo masculino, então ela tem que se firmar como identidade, eu tenho que incluir o homossexual, porque o heterossexual é o hegemônico, então ele, via de regra, era nos becos escuros da cidade, não aparece à luz do dia para não ferir os núcleos constituídos da sociedade e da família, então, é necessário reconhecer que a inclusão, ela tenha que pensar os educandos na perspectiva da pluralidade identitária, que constitui o educando, como eu falei, de gênero, etnia, sexualidade, então, esse olhar nós temos como? Pensando o currículo, que quando vai ser construído o currículo na unidade educacional essas diferenças identitárias têm que estar asseguradas, para que elas entrem dentro da escola. Como lidar? Nós somos... não dá para “enquanto não formos formados para a questão das diferenças de sexo, de gênero, de etnia, não vamos atuar!” Isso é idealizar, nós temos que nos formar no processo, atuando, então vamos ter essas diferenças lá e vamos ter que ter formação em serviço, que ajude a pensar e aí, portanto, a construção curricular, nós temos materiais, como as revistas da Secretaria Municipal de Educação - “Educação”, as várias, entre elas principalmente a número 05, cuja temática é as diferenças culturais dentro da escola que deve ser objeto de reflexão na construção do currículo, nos projetos, etc.

AP – Você teria mais alguma consideração importante em relação ao trabalho que vocês desenvolvem aqui, das escolas, mais até especificamente da região da Cachoeirinha?

LF – Olha, eu não ... eu penso o seguinte... que eu teria uma inquietação, porque eu acho que o seu movimento é interessante, que é estimular essa aproximação entre a academia e a rede, porque a academia tem o lugar da pesquisa, o lugar da extensão, o lugar da formação e isso interessa à rede. Porém a rede também tem acumulado ao longo de sua trajetória produções, esses saberes da experiência têm, na rede, pesquisadores que foram para a academia, voltaram para a rede e continuam na rede, então eu penso que esse universo ele deve ser estimulado, ou seja, as universidades devem estar o tempo todo, assim como as redes pública: municipais, estaduais, federais, devem estar atentas procurando oportunidades de encontro, debate, para que se fortaleçam. Tanto para que a academia perceba que questões são relevantes, são significativas, nas redes e, portanto, nas sociedades e que questões a rede percebe que a academia está ajudando a pesquisar, está oferecendo de conhecimento e, portanto interessa a ela. Que diálogo é esse? Acho que esse é um desafio que a gente tem que estar pensando com carinho. Tanto os gestores da Secretaria, quanto os gestores da Universidade. Que políticas de parceria com as redes eles desenvolvem, o que isso tem possibilitado de conhecimento, de inquietações, de pesquisa, e o que a rede também percebe que ela oferece, que ela recolhe. Então é essa a minha consideração.

AP – Está ótimo. Muito obrigada!

## ANEXO IV

**Anotações referentes a entrevista realizada em 17/02/2005 às 15h30 na EMEF Clóvis Graciano com Angelina Conceição da Cruz, avó de três alunos que foram objeto dessa pesquisa.**

Dona Angelina é uma senhora extremamente simples, fala baixinho e com alguma dificuldade. Aparenta ter aproximadamente 60 anos. Ela mora há aproximadamente quatro anos em um apartamento do Conjunto Cingapura com seus cinco netos e com sua única filha. Logo no início de nossa conversa salientou que tinha seis netos, mas que o mais velho havia falecido em 20 de novembro de 2004. Tal fato parece lhe causar muita dor, pois ao recordar do garoto que tinha quatorze anos começou a chorar<sup>35</sup>.

Mineira, veio para São Paulo há muitos anos, porém não sabe precisar há quanto tempo. Já trabalhou muito como catadora de lixo e não tem porquê se envergonhar, pois “vergonha é roubar e não ter como carregar” – diz ela. Morou por muitos anos na favela do “Boi Malhado” e, o apartamento que moram hoje “é uma benção”.

No apartamento de seis cômodos (sala, 2 quartos, banheiro, cozinha e lavanderia) a família já guardou muito material que recolhiam para depois vender, mas a reclamação dos vizinhos fez com que passassem a guardar as coisas no local do gás (que é em uma parte externa, onde outros moradores tem acesso). José, o neto mais velho, relatou que quando deixavam os materiais nesse local, os vizinhos pegavam os papelões para fazer fogueira, mas os demais produtos (latinhas, garrafas ...) não mexiam e que o botijão ficava dentro da casa – mesmo sabendo do perigo que corriam. Disse, ainda, que no Cingapura há muitas famílias que saem para “catar”, mas cada um sai para um lado diferente e um não pega o material que o outro recolheu.

José e Patrícia dormem em um dos quartos em um beliche. A avó, Raquel, Luis e Renata dormem no outro quarto em uma cama de casal e finalmente a mãe das crianças dorme na sala, pois prefere ficar sozinha.

A avó contou que as crianças, às vezes, ficam na rua brincando de pular corda e que até ela vai brincar junto com as crianças. Normalmente elas brincam em casa e na escola. Parece que José é quem menos participa desses momentos de lazer, pois precisa buscar e levar seus irmãos nos mais diversos horários na escola e ajudar nos afazeres domésticos.

Sandra, única filha de Dona Angelina e mãe de todas as crianças, sai durante o dia para fazer “bicos”. Às vezes ela vai ao Supermercado DIA e consegue levar tapetes para lavar em casa. Quando é um tapete pequeno ela ganha R\$5,00, quando é grande o valor é R\$10,00.

À noite, em dias alternados, Sandra (a mãe), José (13 anos), Raquel (9 anos) e Patrícia (8 anos) saem de casa por volta das 23h para recolher do lixo doméstico latas, garrafas, papelões e tudo aquilo que possui valor comercial. Por volta das 2 horas da manhã retornam para sua casa e logo mais, às 6 horas já estão acordando para poder se arrumar e chegar à escola. Segundo a avó, quando estão com “muita preguiça”, é só dar um banho gelado que “passa”. No decorrer da conversa, ela relatou que eles já tiveram luz elétrica em casa, mas que ficaram sem pagar a conta por alguns meses e então o serviço foi “cortado”. “Agora é gambiarra!” diz ela. “Tem uma tomada do lado de fora do prédio e como sou porteira, sempre abro a porta para todo mundo, ninguém reclama.

---

<sup>35</sup> Após a entrevista com Dona Angelina, conversei com a professora que conhece a família há muitos anos e ela relatou que Leonardo, o irmão que falecera, acidentou-se na linha de trem da Lapa. Há quem diga que estava “surfando” no alto de um vagão e caiu, ao se desequilibrar. Outros afirmam, que estava tentando roubar fios de cobre – que tem alto valor comercial – e isso ocasionou o acidente.

A gente tem uma extensão bem cumprida e nela – por um benjamim – ligamos a TV, que é pequena e preto e banco, e o abajur. Não ficamos no escuro, não!”

Ao relatar esse fato, ressaltou que é melhor ter a luz dessa forma, do que usar vela e contou uma passagem em que Patrícia pegou a vela e foi para de baixo das camas, queimando dois colchões. Como o gás também é caro, as crianças sempre tomam banho frio e atualmente têm usado sabão de cozinha para se lavar, pois não têm sabonete nem shampoo. Ao ser questionada sobre a possibilidade de voltar a ter o serviço de luz, respondeu: “Para ter luz precisa esquecer da barriga!”.

Geralmente arrecadam R\$20,00 com o lixo que recolhem, mas o lucro seria maior se o carrinho não fosse do próprio ferro-velho. Além dessa renda, participam do programa “Bolsa Família”, recebendo mensalmente R\$80,00.

José, Raquel e Patrícia saíam, desde pequenos, com a mãe e com a avó para as ruas. Como recentemente a avó parou de sair às ruas com a família “pois já está muito cansada”, fica em casa com Renata (5 anos) e Luis (4 anos), - as crianças menores - e só “os maiores” vão para a rua. As distâncias percorridas não são curtas, podendo ultrapassar três quilômetros.

Quando indagada sobre o que gosta na escola, José não soube responder. A avó disse que ela gosta de lição de matemática, pois tem muita dificuldade para ler. Dona Angelina não sabe ler e consegue apenas assinar o nome – que aprendeu a pouco tempo, na igreja universal que frequenta. Sua filha, Sandra, foi à escola, mas também sabe muito pouco. Frequentou até a 2ª série e largou os estudos. José e seus irmão, segundo a avó, gostam de ir à escola. Apenas Raquel que deu mais trabalho, mas quando vinha muito reclamação da escola ou quando não queria ajudar nos afazeres de casa, Sandra chamava seu pai (parece que apenas Aline tem contato com seu pai e os demais irmãos tem contato apenas com a mãe) que lhe bate e, por isso ela “melhora” por algum tempo.

Especialmente agora, após a morte de seu irmão mais velho, José parece ser ainda mais cobrada por sua mãe e sua avó. Além de ajudar na coleta de materiais, é ele o responsável pelos irmãos menores – dar banho, levar e buscar na escola, ajuda-los nas lições – e pela arrumação da casa (lavar a louça, limpar os cômodos, lavar as roupas).

José é um garoto com olhar triste e longínquo. Extremamente tímido, tem muita vergonha de catar lixo nas ruas, especialmente porque seus colegas sabem e isso, algumas vezes, é motivo de gozação. Entretanto demonstra ser muito esperto e responsável. Mesmo sendo a terceira vez que frequenta o 4º ano, não se cansa com as broncas e a indiferença que a escola parece demonstrar quanto a sua situação.

Recentemente a auxiliar de período lhe dera uma bronca por não estar vindo à escola com a camiseta do uniforme. Ao ser questionado por uma professora que havia lhe entregue mais camisetas do uniforme, que a quantia estipulada pela Prefeitura, ele respondeu que estavam todas sujas. “E por que você não lava?” – Perguntou a professora; “Porque não tem sabão!”

A realidade dessa família não é muito diferente de tantas outras crianças que sobrevivem em condições precárias e que são reconhecidas nas escolas facilmente por seus uniformes sujos, por seu material mal conservado e por seu aparente desinteresse aos afazeres escolares.

## ANEXO V

**Anotações referentes a entrevista realizada em 05/05/2005 às 10h30 na EMEF Clóvis Graciano com as crianças que são catadoras de lixo.**

### José

*Como você acha que está em relação à aprendizagem?*

Estou aprendendo. Aprendi bastante matemática, mas ... estou gostando das perguntas que a professora faz sobre os textos.

*O que você já aprendeu?*

Contas de vezes, dividir e de menos

*Do que você mais gosta na escola? Por quê?*

Gosto de ficar estudando, mas como não sei muito, estou aprendendo. E gosto das professoras e minha mãe está me ajudando a ler em casa. As lições são interessantes porque ensinam a aprender e as professoras são legais.

*O que espera da escola?*

Ensinar (função da escola)

*Em que você gostaria de trabalhar quando for mais velho? Por quê?*

Escoteiro. Perguntei para minha mãe e ela explicou o que é ser escoteiro e decidi ser um. Antes, eu queria ser professor, porque acho legal poder ensinar. (Na verdade, a irmã por parte de pai é escoteira e ela vendo as atividades que são desenvolvidas se interessou).

*Até que série você pretende estudar?*

Até o 3º colegial.

*E você não gostaria de fazer faculdade?*

Sim. Faculdade de computação.

*O que você espera para seu futuro?*

Vou estar velha ...

*Mas o que você gostaria de fazer?*

Vou estar na faculdade e trabalhar para pagar a faculdade ...

*O que espera para o futuro dos seus irmãos?*

Não sei não ... pois, a Raquel só se interessa pela rua ... não ajuda a fazer nada ... nem o lixo recolhe ... a Patrícia, também não sei. Ele não gosta de fazer nada. Peço para a Sandra mandar a Raquel me ajudar, mas ela diz que a Raquel faz tudo de qualquer jeito. Já a Renata e o Luis, mesmo sendo pequenos, ajudam. Acho que terão futuro melhor que a Raquel e a Patrícia.

*Quais (qual) seu sonho?*

Ter um carro...

*E, por que um carro?*

Para não andar a pé com minha mãe. Porque vai ajudar a ir no mercado e a catar o lixo ... pelo menos um fusquinha, né, professora!

*E você tem mais algum sonho?*

... Ajudar a minha avó ... Dar uma casa para ela morar sozinha, porque a minha mãe briga muito com ela ... a Sandra quer que a minha avó arranje dinheiro para pagar a luz, o gás ... e briga porque a minha avó não pede dinheiro emprestado para o irmão dela. A minha avó, agora conseguiu uma aposentadoria.

*E a aposentadoria da sua avó vai poder ajudar em que?*

É ... minha mãe tinha escondido os documentos da minha avó, mas ela descobriu e foi procurar e achou em cima de um guarda-roupa, aí uma das vizinhas ficou com pena da minha avó e levou para fazer a papelada e agora ela começou a receber.

*E você sempre acompanha sua mãe para catar lixo ou só vai de vez em quando?*

Eu acompanho mais ... saio às 23 horas e volto a 1 hora. Depois que a minha avó começou a receber a aposentadoria, minha mãe parou de brigar com ela ... só por causa do dinheiro. Mas antes, até ameaçou matar minha avó para ela não atrapalhar mais a vida da Sandra. Aí eu xinguei a Sandra e briguei mesmo com ela ... Ela pega as coisas ... a comida, que a minha avó pega ... a cesta básica da igreja ... para levar para o macho dela na delegacia ... na 28 ... para o pai do Luis ... é para o jumbo<sup>36</sup>. Ele assaltou para

---

<sup>36</sup> O termo “jumbo”, na linguagem dos presidiários corresponde aos itens que as famílias dos presidiários levam nos dias das visitas como pasta e escova de dente, cigarros, café, açúcar, ... Conversando com um delegado da cidade de São Paulo, em situação isenta da pesquisa, perguntei-lhe o significado de tal termo, comentando a fala dessa criança. A autoridade, então me explicou que o envio de cesta básica ou mesmo de mantimentos como arroz, feijão, farinha ... normalmente serve para pagar dívidas de drogas nas cadeiras e carceragens. Assim, esses mantimentos são entregues para o preso cuja família levou os itens da cesta básica e este a entrega para aquele que lhe deu a droga, que, por sua vez, encaminhará, para a sua família, tais mantimentos.

Ao entender esse funcionamento do “jumbo” torna-se mais contundente a indignação de José, quando sua mãe, Sandra, retira os mantimentos de casa – recebidos da igreja – e prefere levar para “o seu macho” na cadeia, em detrimento da alimentação de seus próprios filhos.

fazer uma festa de um ano para o Luis e a Sandra não sabia. Ai ele foi presos, alguns dias depois da festa.

## **Raquel**

*O que você já aprendeu?*

Aprendi a escrever ... é legal a aula de educação física. Eu gosto de estudar e vir para a escola todo dia. (obs. Conforme relatado na pesquisa, Raquel é uma aluna com baixa assiduidade, pois, segundo a avó, ela não gosta de ir a escola).

*Do que você mais gosta na escola? Por quê? E o que você não gosta?*

O que eu mais gosto são dos meus amigos e do lanche. A professora é quem manda e o lanche é bom. Eu não gosto quando meus amigos me batam e em xingam...

*O que você mudaria na escola?*

Os armários, porque eles estão cheios de pó.

*O que você espera da escola?*

Ensinar a respeitar os mais velhos

*Como é em casa? Do que você brinca?*

Eu brinco de boneca, de casinha e de patins na rua ...

*E você ajuda em casa?*

Agora estou ajudando, porque se não ajudar, a minha mãe me bate ... Todos tem que ajudar ...

*Com qual irmão se dá melhor?*

Gosto mais da Patrícia, porque o José só bate em nós.

*O que gosta de fazer quando está fora da escola?*

Vou para casa, ficou um pouquinho na rua e limpo a casa ... depois volto para brincar na rua de novo.

*Você sai com sua família para catar?*

Minha mãe cada vez leva um. A Júlia chora para ir junto. Eu não gosto de ir, mas vou se não minha mãe bate.

*E é difícil vir para a escola depois de sair à noite?*

Não. Pois gosto de vir para a escola.

*O que é melhor: estar na escola, ou ir para a rua?*

Vir pra a escola. É bom estudar e aprender a ler

*Em que você gostaria de trabalhar quando for mais velha? Por quê?*

Gostaria de ser professora. Acho tão bom ensinar muito às crianças ...

*Até que série ela pretende estudar?*

Até a 5ª série.

*O que espera para seu futuro?*

Vou estar velha. Vou estar estudando e indo trabalhar de empregada

*E qual o seu sonho?*

Trabalhar e vir para a escola

### **Renata**

Ela diz gostar de vir para a escola e que gosta de tudo. (Segundo a professora que lhe acompanha nesse ano letivo, a Júlia é a mais prestativa de todos os irmãos). Em casa ela brinca de boneca e o irmão que mais gosta é Luis, mas também gosta de brincar com a Patrícia.

Segundo Renata, ela não sai com a mãe para ir “buscar latinhas”. Ela e o Luis ficam em casa com a avó. Quando indagada sobre a afirmação de Raquel – que chora quando tem que acompanhar a mãe, ela respondeu, novamente, que fica em casa com a avó. (em entrevista anterior com a avó, ela havia ressaltado que as duas crianças menores realmente ficam com ela e não saem para “catar”). Além de brincar, Renata disse que ajuda o seu irmão José a limpar a casa e que quando for mais velha gostaria de trabalhar na escola ... e ser professora.