



POR QUE POBREZA?

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

futura

POR QUE POBREZA?

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE



ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

José Roberto Marinho - Presidente
Hugo Barreto - Secretário geral
Nelson Savioli - Superintendente executivo

CANAL FUTURA

Lúcia Araújo - Gerente geral
Débora Garcia - Gerente de conteúdo e novas mídias
João Alegria - Gerência de programação, jornalismo e engenharia
Vanessa Jardim - Gerente de produção e ativos
Monica Dias Pinto - Desenvolvimento Institucional
Ana Paula Brandão - Coordenadora Geral de mobilização e articulação comunitária

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA)

Marcelo Côrtes Neri - Presidente

AGRADECIMENTOS

As instituições sociais que gentilmente doaram materiais para compor a Maleta Por Que Pobreza? Educação e Desigualdade

Maleta Futura Por que Pobreza? educação e desigualdade

Copyright © Fundação Roberto Marinho
Rio de Janeiro, 2014
Todos os direitos reservados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Por que pobreza? : educação e desigualdade :

Kitta Eitler, Ana Paula Brandão(organizadoras); André Lazaro, (coordenador). -- Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2014. -- (Por que pobreza?)

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-7484-698-9

1. Desigualdade social 2. Educação 3. Participação política 4. Pobreza I. Eitler, Kitta. II. Brandão, Ana Paula. III. Lazaro, André. IV. Série.

14-03362

CDD-362.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Pobreza : Desigualdades sociais : Problemas sociais 362.5

CURADORIA

Marisa Vassimon

PROJETO, COORDENAÇÃO E TEXTO FINAL

André Lázaro

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Kitta Eitler
Ana Paula Brandão
Priscila Pereira

PESQUISA, REFERÊNCIA E TEXTOS INICIAIS

Renata Montechiare
Jorge Teles
Sueli Lima
Maíra Mascarenhas

ANÁLISE DOS FILMES

Marcos Hecksher (IPEA)

PRODUÇÃO

Fabianna Amorim

MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO COMUNITÁRIA

Ana Amélia Melo
Carlos Humberto Filho
Cynthia Sarinho
Debora Galli
Érica Carvalho
Fabiana Cecy
Lizely Borges
Melina Marcelino
Renata Gazé
Roberto Sousa
Vanessa Pipinis
Zilda Piovesan

Programação visual: rec design

Revisão: Sheila Kaplan e Natércia Rossi



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O PAPEL DO CANAL FUTURA NO ENFRENTAMENTO À POBREZA Lúcia Araújo	5
NÃO TEM POR QUÊ Marcelo Côrtes Neri	7
CIRCULANDO POR AI Ana Paula Brandão	9
INTRODUÇÃO: POR QUE POBREZA? EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE André Lázaro	11

ARTIGOS

POR UMA SEGUNDA DÉCADA DE AVANÇOS NO BOLSA FAMÍLIA Marcelo Côrtes Neri	19
PANORAMA SOCIAL DA AMÉRICA LATINA	25
POBREZA, DESIGUALDADE E DIVERSIDADE Jorge Teles	41
EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E POBREZA José Francisco Soares	57
DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA Daniel de Aquino Ximenes	67
EDUCAÇÃO, POBREZA E DEMOCRACIA Sueli de Lima	77
OS COLETIVOS EMPOBRECIDOS REPOLITIZAM OS CURRÍCULOS Miguel González Arroyo	89
CRÍTICAS E DADOS PARA DEBATER COM CADA FILME Marcos Hecksher	117

LISTA DE PROGRAMAS E VÍDEOS DA MALETA	173
--	------------

EDUCAÇÃO, POBREZA E DEMOCRACIA

SUELI DE LIMA

Educação é o primeiro direito social elencado no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Entretanto, a garantia desse direito a todos os brasileiros, quase 25 anos depois da promulgação da Constituição, ainda está distante de ser assegurada. Proporcionar os meios de acesso ao direito à educação é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Está dito no artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. O artigo 207, por sua vez, estabelece que a Educação Básica será “obrigatória e gratuita” dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade apropriada.

Pensar educação como um direito implica a investigação das relações estabelecidas entre diferentes atores dentro da escola, assim como das relações entre as escolas e os demais atores e instituições sociais.

A democracia é um regime dinâmico em que a transformação é própria das lutas políticas que promovem as mudanças sociais. As democracias se es-

truturam por meio de poderes transparentes e um conjunto de regras constitui um campo coletivo de tomada de decisões, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. Na democracia nós, sujeitos, estamos reunidos uns aos outros em busca de uma vida comum que caracteriza nossa sociedade.

Para muitos professores e demais educadores, a democratização da educação escolar depende de profundas transformações nas práticas educacionais brasileiras a fim de garantir, a cada cidadão, participar e ser ativo na formulação de sua própria educação. Nosso modelo de educação não soube incorporar as contribuições que diversos grupos e culturas do país vêm formulando, pois trata aqueles que não se adaptam como “fracassados” ou “reprovados”. A “escola para todos” tem produzido desigualdades e é necessário repensá-la, pois não atende mais às demandas da diversa população brasileira.

Pesquisadora do GEPEFE, da Faculdade de Educação da USP, e coordenadora da Casa da Arte de Educar.
suelima@artedeeducar.org.br

ALGUMAS INFORMAÇÕES REFERENTES AO DESAFIO EDUCACIONAL BRASILEIRO:

Diversos documentos² indicam que em 2011, 46,3% da população de 25 anos ou mais tinham menos de oito anos de estudos. Entre os alunos que concluíram o Ensino Médio em 2009, apenas 29% alcançaram resultados satisfatórios em Língua Portuguesa e 11% em Matemática. A desigualdade do sistema educacional é hoje causa e consequência da desigualdade social e econômica no país.

De acordo com o IBGE (2010), a proporção de crianças e adolescentes dos seis aos 14 anos fora da escola era de 3,3%. Isso significa que em 2010 tínhamos 963 mil crianças em idade escolar fora da escola. Na faixa dos 15 aos 17 anos a taxa de evasão escolar brasileira era de 16,5%.

A taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu de 13,63% em 2000 para 8,6% em 2011, conforme dados do IBGE (2012). Do ponto de vista da distribuição geográfica, 16,9% da população do Nordeste é considerada analfabeta e 10,2% do Norte. No Sul a taxa é de 4,9% e de 4,8% no Sudeste. O movimento decrescente se verificou no caso do analfabetismo funcional relacionado à faixa etária de 15 a 64 anos: em 2005 a taxa era de 37%, ao passo

que no ano de 2011 foi registrado índice de 27% (IPM/IBOPE, 2012). Na Educação Infantil, em 2011, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade eram de 20,8% e 77,4%, respectivamente (IBGE, 2012).

O relatório Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil (UNESCO, 2010) aponta que, apesar da melhoria apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no Ensino Fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina. Chegou a 13,8% o percentual de brasileiros que largam os estudos já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse item, o país só fica atrás da Nicarágua (26,2%) na América Latina e, mais uma vez, bem acima na média mundial (2,2%).

De acordo com os resultados apresentados pelo IDEB, comparando-se a rede pública à rede particular de ensino podem ser verificadas disparidades em termos de desempenho. Enquanto a rede particular, em 2005, alcançou a média de 5,9 nos anos iniciais do ensino fundamental, próximo à nota dos países desenvolvidos (6,0), a rede pública ainda apresenta, seis anos mais tarde, a média de 4,7 nos anos iniciais (IDEB Resultados e Metas, 2011).

Essa diferença entre as redes é ainda mais significativa quanto maior é o nível escolar. A diferença no IDEB 2011 entre as redes privada e pública é de 1,8 pontos nos anos iniciais, 2,1 nos anos finais do Ensino Fundamental e 2,3 no Ensino Médio. Contribui sobremaneira para esses índices a taxa de reprovação na rede pública, que registrou, nos anos finais do Ensino Fundamental, o triplo da taxa da rede privada e índice 3,7 vezes mais alto no Ensino Médio. Note-se que, no ano em referência, a rede pública registrou 43.053.942 matrículas na Educação Básica, enquanto na rede privada o número de matrículas foi de 7.918.677 (MEC/Inep/Deed – Censo Escolar, 2011), ou seja, a grande maioria dos estudantes brasileiros cursa o sistema público de educação.

O relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2012 (IBGE, 2012) mostra que um terço dos jovens entre 18 e 24 anos no país não completou o Ensino Médio nem estava frequentando a escola em 2011. O estudo aponta, ainda, que 50% dos adolescentes de 15 e 17 anos apresentam defasagem idade-série.

CURRÍCULO: BASE COMUM E DIVERSIDADE CULTURAL.

A Educação Básica organiza o seu currículo a partir de uma base nacional comum a ser complementada

por uma parte diversificada. As grandes dimensões geográficas e populacionais do Brasil são desafios para a oferta de educação pública de qualidade, principalmente no que diz respeito à igualdade de oportunidades e à garantia do aprendizado de alunos de regiões distintas em aspectos econômicos, sociais e territoriais.

A Constituição Federal estabelece a necessidade da formulação de conteúdos nacionais, indicando conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica e simultaneamente indica a necessidade de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

O debate sobre a necessidade de um documento nacional que defina expectativas de aprendizagem polariza-se entre defensores e críticos da proposta. Mesmo entre os favoráveis à medida há os que argumentam em defesa de expectativas por ciclo ou etapa de ensino, outros, por série ou ano letivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, por sua vez, determina no artigo 12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de, entre outras, elaborar e executar

² Síntese dos Indicadores Sociais 2012 (IBGE, 2012) e Todos pela Educação. Educação: uma agenda urgente – Reflexões do congresso internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília, setembro de 2011. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2012.

sua proposta pedagógica”. Na época da formulação da lei, havia, em torno deste aspecto, a preocupação de contemplar as especificidades regionais e os contextos socioculturais das diversas redes de ensino, além de fortalecer a participação das equipes escolares no processo educativo, via projeto pedagógico.

Na prática, sabemos que a carga das diversas disciplinas não permite que haja tempo para a parte diversificada do currículo. Não deveríamos reorganizar, ou seja, diminuir a base comum para que as especificidades regionais possam ser incorporadas? Neste ponto poderíamos nos perguntar se um ensino exclusivamente voltado para a base comum, como acontece no Brasil, não seria uma afronta à Constituição Federal e à LDB que estabelecem o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O problema se agrava se considerarmos a resolução do CNE/CEB nº 2/1998³, que em seu artigo 3º estabeleceu que as escolas deveriam, em suas propostas pedagógicas, explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de estudantes, construir aprendizagens a partir da interação dos processos de linguagens e experiências dos distintos participantes do contexto escolarizado, desenvolver diversos processos de diálogo, bem como legitimar a qualidade das ações pedagógicas na diversidade nacional. Enfim, no refe-

rido documento são inúmeras as expressões utilizadas que se voltam para a explicitação da importância do diálogo entre as experiências dos estudantes e as práticas escolares.

EDUCAÇÃO E CULTURAS

São raras, apesar do esforço de muitos, as oportunidades de trocas e construção de conhecimentos compartilhados entre escolas e a rica produção cultural brasileira. Qualificar nossas práticas educacionais implica articulá-las ao nosso rico e diverso patrimônio cultural. Nossa potência cultural precisa ser transformada em vantagem para os desafios educacionais que devemos enfrentar e, para isso, precisamos pensar educação como uma prática cultural articulada às diversas demandas e potências sociais que possuímos.

Uma educação restrita ao ambiente escolar, incapaz de gerar proposições para os desafios sociais de todos que frequentam a escola é, também, uma educação pouco democrática, pois não fortalece os atores nela envolvidos no plano político como agentes portadores de saberes e direitos. Como construir caminhos para modelos mais horizontalizados entre escola e sociedade? Pode uma escola democrática impor condutas ou modelos?

Além dos problemas que envolvem o pouco diálogo entre escolas e estudantes, há ainda o desafio da grande desigualdade no que concerne ao acesso e à permanência de estudantes nas escolas. As mais bem equipadas e com melhores condições organizacionais são, geralmente, frequentadas por grupos privilegiados economicamente.

Para avançar na relação entre educação e democracia, talvez seja necessário articular a ideia de qualidade a uma educação baseada em conhecimentos com pertinências sociais. Para isso é importante alargar a noção de saberes escolares para que grupos com distintas experiências socioculturais possam participar com suas contribuições. Quem frequenta a escola no Brasil precisa participar da produção de conhecimentos, apropriar-se dos já existentes para avançar em relação aos desafios sociais.

Trabalhar, na educação, para superar o complexo quadro de desigualdades sociais em direção à diminuição de nossas pobreza nos desafia a formarmos práticas educacionais capazes de tornar as culturas um eixo central do fazer docente.

EDUCAÇÃO, LIBERDADE E DESENVOLVIMENTO

Pobreza pode ser definida também como ausência de liberdade em determinado campo da vida humana. No entanto, é evidente que a falta de renda implica, na maior parte das vezes, a ausência de outras liberdades: a de morar, a de estudar, trabalhar, atuar...

Para um economista Prêmio Nobel (Sen, 2007), pobreza é a diminuição de “espaço de liberdades substantivas”, ou seja, diminuição das capacidades básicas de viver, o que inclui a renda, mas vai além. As “liberdades substantivas” são aquelas que se relacionam à ideia de poder existir num sentido amplo. Segundo o autor, são as liberdades as responsáveis pelas condições de desenvolvimento, ou seja, de superação da pobreza, das nações. Desenvolvimento, nessa perspectiva, é a liberdade que cada pessoa tem de levar a vida que valoriza. “Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento.” (Sen, 2007, p. 33) Nesse ponto, talvez possamos nos perguntar o que a educação pode fazer para garantir as condições de liberdade, estimular a participação e promover o desenvolvimento dos povos.

³ Brasil. Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 15 de abril de 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 15 de abril de 1998.

CASA DA ARTE DE EDUCAR E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Arte de Educar para alfabetizadores. Rio de Janeiro, Casa da Arte de Educar e MEC, 2012.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Os jovens e o saber – perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Neste contexto teórico, teremos como desafio a articulação da educação à conquista das liberdades, já que são elas que estruturam um modelo de desenvolvimento para além da concepção do acúmulo de renda. Ou seja, o desafio é a formulação de uma prática educativa orientada para a liberdade do sujeito, para a interculturalidade para a liberdade do sujeito, para a interculturalidade (as trocas socioculturais entre os sujeitos) e para a gestão democrática das sociedades, condições essenciais para a garantia das “liberdades substantivas”.

Uma educação voltada para valores, saberes e tradições universais cede lugar a uma educação que concede valor à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro. Buscam-se escolas culturalmente heterogêneas que se afastem da ideia de que todos pertencem ao mesmo ambiente cultural, ou devem atingi-lo. Não se trata, portanto, de adaptar a escola àquilo que a sociedade espera dela, mas sim de repensá-la dentro da lógica do sujeito, da lógica da construção da democracia – ou, para usar as palavras de Sen, uma escola para as “liberdades substantivas”.

Interessa refletir como a hegemonia de saberes marca as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impede o debate em torno de uma educação vol-

tada para a diversa realidade cultural. Trabalha-se ainda nas escolas com uma perspectiva global, em que as metas e os sujeitos são compreendidos no singular, como se todos, por meio de processos únicos, pudessem aprender a mesma coisa por processos semelhantes. Sabemos que para transformar estruturas viciadas que marcam as relações ensino aprendizagem é preciso criar condições para que outro olhar para a educação possa se desenvolver.

Como formular processos emancipatórios para escolas ou sistemas educacionais sem que possamos romper com o que nos impede? E o que nos impede? Por que não conseguimos nos reinventar? Para muitos autores que pesquisam esta área, dentre os quais destaco Sousa Santos (2010), é preciso que nos questionemos se não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo.

O trabalho deste autor nos propõe relações com os saberes e atitudes investigativas voltadas para maior valorização dos processos do que para as conclusões, mais para as aprendizagens do que para os resultados. Ele enfatiza a necessidade de outras formulações nas nossas relações de saberes. Para isso se refere a sujeitos livres capazes de atuar de forma

solidária, não somente nas relações sociais e econômicas, mas também na produção de conhecimento.

Para Sousa Santos, estamos muito concentrados numa visão de mundo ocidental (eurocêntrica) e desperdiçamos muitas outras experiências oriundas da América do Sul, da África e da Ásia. Ele se refere à “morte” de todas as outras formas de conhecimento, o que nos faz pensar no papel das escolas como centros de implantação das bases do pensamento hegemônico, na mesma proporção que não consegue dialogar com a riqueza cultural brasileira.

A diversidade do mundo é inesgotável e a diversidade de saberes ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é interconhecimento e se desenvolve pelo diálogo expresso nas contínuidades, simultaneidades ou possíveis atravessamentos entre saberes. Essa proposta quer superar o isolamento por meio do que nomeia de copresença. Copresença significa aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos. “(...) a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico (...) mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (Sousa Santos, 2007, p. 87).

Para esse autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para nos reinventarmos ou superarmos a crise do sistema educacional é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma prática pedagógica construída no diálogo entre estudantes e professores, uma prática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades de saberes mais ampla, com condições de superar a hierarquização de papéis e a hegemonia cultural e científica e produzir o interconhecimento, no qual cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Neste ponto, voltamos à ideia de liberdade. Sempre que uma coletividade afirma seu direito à autodeeterminação, à capacidade de tomar nas mãos os seus próprios assuntos, a liberdade está presente e se reforça. Esta capacidade de tomar para si seu próprio destino está diretamente associada a uma escola pronta a trabalhar pela formação de seus estudantes, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, pois essas diferenças e as múltiplas vozes seriam intrínsecas aos processos de aprendizagem.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, 2006.

_____. A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis, 2009.

CHRISTÓVÃO, Ana Carolina & SANTOS, Mariana Milião. A escola na favela ou a favela na escola? In: RIBEIRO, Luiz Cesar Q.; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima, LASMAR, Cristiane (Orgs.). Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

A escola é instituição fundamental para a conquista das liberdades inerentes a uma existência sempre diferenciada. Neste sentido, as escolas e os sistemas de ensino precisam se engajar na conquista de direitos sociais, no reconhecimento das diferenças culturais, valorizando não somente o resultado, mas todo o processo de formação do sujeito. Se o contexto compreende sujeitos e conhecimentos como inacabados, o sujeito é solidário a outras formas de conhecimento. Os conhecimentos concebidos como provisórios abrem chances para as trocas e os diálogos; uma formulação não elimina a outra, mas a convida ao debate. E, nesta perspectiva, também é importante destacar, o inverso é sinônimo de liberdade e consequentemente se opõe à ideia de pobreza.

A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO APRENDER

É comum rotularmos estudantes que “fracassam” na escola como sem saber. No entanto, não seriam possuidores de outros saberes, de saberes que a escola desconhece e que, talvez por isso, desafiam os professores a reconhecê-los e a construir práticas que os incluam?

O que se percebe em pesquisas e nas práticas pedagógicas, em contrapartida, é que quando valorizamos as vozes de estudantes, nossas práticas docentes ganham chão, substância, acessam o cotidiano campo da educação e da vida que pulsa nas escolas. Desse modo, caminhamos para uma compreensão da escola como redes de saberes estruturadas pelas relações, o que nos permite compreender os estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes, o que é diferente de pensarmos que sejam carentes de cultura.

Aqui podemos chamar para a conversa outro autor, agora um francês que mora no Brasil há alguns anos, atuando como professor e pesquisador no Nordeste. Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009) entende a relação de estudantes com o saber. Para ele, entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado, tem também uma dimensão subjetiva, pois entrar na escola é participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para a existência daquele jovem.

Estudantes não identificam aquilo que aprendem na escola como material que os auxilie na construção do sentido de suas existências. O que lá se aprende é entendido como transferência intelec-

tual de conteúdos, memorização crua, atividade passiva por parte de quem aprende que não tem ou tem muito pouca relação com a sua realidade, com a sua vida.

No que se refere a esse contexto, Charlot (2000) propõe a “leitura positiva”, conceito que me parece importante para avançarmos no estudo das relações entre escola e superação de pobreza. A leitura positiva opõe-se à teoria da deficiência sociocultural, que entende quem não aprende como alguém que não sabe nada. A leitura positiva, baseada no diálogo, se fundamenta no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são”, para usar os verbos de Charlot. Corresponde a ir além de reconhecer que aquele estudante tem determinadas dificuldades acadêmicas para compreendê-lo na sua complexidade. Busca superar a visão do diferente como falta.

“Em toda essa abordagem epistemológica e metodológica está em debate a própria definição do dominado. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto.” (Charlot, 2000, p. 30)

A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo. Compreende o estudante não como um objeto incompleto, mas como um sujeito que possui uma história que interpreta, resiste e busca interferir no mundo em que vive. Praticar essa leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com o outro, pois essa relação se constrói pela sociologia do sujeito, pelo reconhecimento da autonomia do outro, bem como de sua condição de um ser social e subjetivo simultaneamente.

As ideias de Charlot vão ao encontro das de Sousa Santos (2007), para quem o conhecimento é interconhecimento e se desenvolve por meio do diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis atravessamentos entre saberes. Mobilizar estudantes para o saber desenvolvido nas escolas nos desafia a elaborar práticas solidárias e participativas com diversos sujeitos e saberes sociais, o que significa reconhecer que a educação não se realiza exclusivamente na escola e que o professor não é o detentor do saber nas relações ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Nas relações de saberes seria interessante que pudéssemos nos relacionar com eles sem hierarquizá-los, mas sim distingui-los em natureza, função etc.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. São Paulo, 2000.

IBGE Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010/Censo Demográfico/Resultados Preliminares da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados/default_resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm>.

Na perspectiva da relação, o importante é a passagem, ou seja, os pontos de mutação de saberes que caracterizam os processos de aprendizagem. Toda aprendizagem implica transformação de status e é isso que precisa ser valorizado, pois na diversidade cultural em que vivemos, todos os saberes são válidos e igualmente incompletos. Do contrário, há o perigo de manter as explicações e as razões de ser das coisas submetidas ao discurso hegemônico. Às classes populares, geralmente mais próximas do saber como experiência, restaria aceitar as coisas sem participar das formulações.

Num certo sentido, a visão hegemônica da sociedade ocidental quer dizer ao mundo o que deve ser feito, pois entende tudo o que é diferente como exótico. Respeitar o saber do estudante corresponde a aceitar que o mundo é diverso culturalmente e que existem muitas condições diferentes de existência que precisam ser levadas em consideração.

O mundo é plural e pouco democrático e dispomos de muito pouca condição instrumental para lidar com ele. É aí que a educação precisa intervir. A conquista de uma consciência dinâmica, aberta às diferenças como algo bom e valioso para o próprio mun-

do, é condição para uma prática pedagógica voltada para a garantia de direitos e da justiça social. Nessa perspectiva, a escola não é um espaço de aprendizagem isolado do mundo, ela está em relação com o mundo e precisa contribuir com seus desafios.

Os direitos que as classes populares têm em relação aos saberes são de dois tipos: o de saber melhor o que já sabem e o de participar da produção de saber ainda não existente. Isso significa que precisamos democratizar o poder de escolha sobre os conteúdos utilizados nas escolas. Em lugar de agir como meros transmissores, professores precisam escutar outras “leituras de mundo”. A democratização da sociedade implica a democratização das escolas, que, por sua vez, implica a democratização dos saberes – tudo está articulado.

IBGE Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010/Educação e Deslocamento/Relatório Resultado da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default.shtm>

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos Indicadores Sociais 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2012/default.shtm>>

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. IDEB - Resultados e Metas. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o Brasil. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadobrasil.seam?cid=1522249>>

_____. MEC/Inep/Deed - Censo Escolar 2011. Portal do IDEB. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/brasil/ideb>>

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010 (Luís Felipe B. Oliveira e Sergei S. D. Soares). Texto para Discussão 1706, fev. 2012. Brasília: IPEA, 2012.

IPM/IBOPE INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/IBOPE. Inaf - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, 2011-2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&vet=por>

IPPUR/UFRRJ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Observatório das Metrópolis, @metropolis, Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, ano 3, n. 8, mar. 2012. Matéria de capa (p. 8-20). Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais, por Mariane C. Koslinski, Cristiane Lasmari e Fátima Alves.

Ministério da Educação. Rede de Saberes. Brasília: MEC, 2009

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SOUSA SANTOS: Boaventura. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 79, nov. 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação: uma agenda urgente. Reflexões do congresso internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília, setembro de 2011. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2012.

_____. Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2012. São Paulo: Moderna, 2012.

TORO, Bernardo. Democracia, participação e cultura. Cadernos CENPEC. São Paulo: CENPEC, n. 7, 2010. Entrevista a Marta Porto.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil. Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.



OS COLETIVOS EMPOBRECIDOS REPOLITIZAM OS CURRÍCULOS

MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO

A pobreza está próxima às escolas e se aproxima delas. Entra nas aulas. A pobreza está próxima e se aproxima por meio de corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência em vários milhões de meninos e meninas e de adolescentes que frequentam as escolas públicas nas cidades e nos campos. A pobreza nunca deixa de estar evidente nas formas de viver de tantas crianças e jovens que vão às escolas.

As crianças e os adolescentes pobres que chegam a cada dia em nossas escolas nos colocam uma pergunta: A pobreza é coisa do passado? Não é esta uma realidade incômoda que ainda faz parte da história do magistério, da pedagogia, do currículo e de nossas práticas cotidianas? Como os alunos e as alunas e suas comunidades carentes a veem? Quais projetos curriculares e quais éticas profissionais devem ser aplicados para ensinar e educar essas crianças e adolescentes? Essas questões são desafiadoras para profissionais e escolas em contextos de pobreza e para as teorias pedagógicas e curriculares, pois a vivência da pobreza é uma das experiências mais condicionantes na formação humana,

na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância.

A presença incômoda dos coletivos empobrecidos no sistema escolar repolitiza os currículos e a docência. São pressionados a se repensar e se repoliticizar com base nas formas reais e históricas de viver ou mal viver a infância. Imaginários românticos da infância se tornaram imaginários românticos da pedagogia e da docência, da função social das escolas e dos currículos. As crianças pobres submetidas a condições de vida tão precarizadas nos dizem que suas imagens românticas se quebraram e com elas também se quebraram as imagens românticas da docência, da pedagogia, dos currículos e da função social da escola (ARROYO, 2007a, 2008b).

Hoje as indagações político-pedagógicas mais intrinsecas para os cursos de pedagogia e de magistério e para as práticas docentes vêm das formas precarizadas de viver a infância popular, pobre, emigrante, na miséria, insegurança e desproteção. Como elaborar essas perguntas e como respondê-las? Como elas afetam a docência e os currículos? Este texto en-

Doutor em Educação pela Stanford University na Califórnia - Estados Unidos e professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)