

## **Escola e contexto social na América Latina**

Quando a globalização chega à sala de aula



Néstor López

com a colaboração de  
Melina Caderosso e Vanessa D'Alessandre

# Escola e contexto social na América Latina

Quando a globalização chega à sala de aula



## Coleção “Formação de diretores”

Título original:

*Escuela y contexto social en América Latina.*

*Cuando la globalización llega al aula*

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007

ISBN: 978-980-7119-01-6

ILUSTRAÇÃO DA CAPA: William Estany Vázquez

TRADUÇÃO: Thiago Gambi

REVISÃO: Sandra G. Custódio

DIAGRAMAÇÃO: So Wai Tam

**Publicação realizada com o apoio de:**

Ministerio de Asuntos Exteriores – Agencia Española de

Cooperación Internacional (AECI)

Centro MAGIS

**Fundação Fé e Alegria do Brasil**

Rua Rodrigo Lobato, 141 — Bairro Sumaré

05030-130 — São Paulo, SP

**T/F** 55 11 3865 9761

falegria@uol.com.br

**Edições Loyola**

Rua 1822 nº 347 — Ipiranga

04216-000 São Paulo, SP

Caixa Postal 42.335 — 04218-970 — São Paulo, SP

**T** 55 11 2914 1922

**F** 55 11 2063 4275

Home page e vendas: [www.loyola.com.br](http://www.loyola.com.br)

Editorial: [loyola@loyola.com.br](mailto:loyola@loyola.com.br)

Vendas: [vendas@loyola.com.br](mailto:vendas@loyola.com.br)

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.*

ISBN: \_\_\_\_\_

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2008

# Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| Apresentação  | 7         |
| Introdução  | 9         |
| <b>Capítulo 1 • Mudanças no panorama social da América Latina: a passagem para a globalização</b> | <b>13</b> |
| 1. A globalização   | 14        |
| 2. Chaves para uma abordagem da globalização  | 19        |
| 3. Efeitos da globalização na situação social da região   | 22        |
| a. As transformações do mercado de trabalho e a exclusão social                                   | 23        |
| b. A desigualdade e a crise de coesão social  | 28        |
| 4. O global e o local: a crise de coesão e a relação com o lugar em que se vive                   | 33        |
| a. As migrações: o mundo como possibilidade   | 33        |
| b. A segmentação espacial: o bairro como realidade  | 36        |
| c. A violência nas ruas: quando se deve demarcar o terreno  | 37        |
| 5. Aqui nos cabe educar   | 39        |
| <b>Capítulo 2 • A globalização na sala de aula</b>  | <b>43</b> |
| 1. As condições de vida dos alunos  | 44        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2. A violência na escola   | 45        |
| 3. Escolas de passagem: educação e migração                              | 46        |
| <b>Capítulo 3 • Educação e contexto social</b>                           | <b>51</b> |
| 1. Docentes desconcertados   | 53        |
| 2. Alunos já educados  | 54        |
| 3. As condições sociais para a aprendizagem                              | 56        |
| 4. Do essencialismo à ação política                                      | 59        |
| 5. Proposta educativa e contexto social                                  | 61        |
| a. Novas famílias  | 63        |
| b. Diversidade cultural  | 64        |
| c. Os limites da exclusão  | 65        |
| 6. Os docentes diante do novo panorama social                            | 66        |
| 7. A brecha educativa no tempo   | 68        |
| <b>Capítulo 4 • Notas para pensar o<br/>que fazer a partir da escola</b> | <b>71</b> |
| 1. A instituição escolar   | 76        |
| 2. Da lei e das regras do jogo   | 79        |
| 3. A escola e a comunidade   | 82        |
| <b>Conclusões</b>  | <b>85</b> |
| <b>Bibliografia</b>  | <b>89</b> |

# Apresentação

A coleção Formação de Dirigentes faz parte do Programa de Formação de Pessoal da Federação Internacional Fé e Alegria como parte de um projeto que pretende “propiciar a formação e a alta capacitação do corpo diretor e técnico dos escritórios nacionais, dos centros e programas de Fé e Alegria em todos os países, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação popular e de outras ações de promoção social realizadas pelo Movimento”<sup>1</sup>.

Este projeto tem como objetivos:

- Desenvolver estratégias de formação para a constituição de equipes dirigentes.
- Promover a formação reflexiva para a ação e a tomada de decisões do diretor e das equipes diretivas.
- Fornecer ferramentas de formação tanto de caráter teórico prático para ampliar o marco de reflexão e ação.
- Estabelecer como eixos de trabalho a aliança e desenvolvimento, a gestão pedagógica, a gestão institucional,

---

1. II Plano Global de Desenvolvimento e Fortalecimento Institucional 2005-2009.

a eld di e , i c i ,fe ame a e e d de  
ca a a a ali a a ealidade.

Neste último objetivo estão as linhas abordadas por esta coleção, que procura ampliar a experiência e o compromisso de nossos diretores para melhorar o trabalho nos centros educativos.

As políticas públicas de formação de diretores em nosso continente não tiveram o mesmo estímulo das políticas dirigidas para docentes. No entanto, é cada vez mais evidente que introduzir a inovação nos centros educativos passa pelo reconhecimento do papel dos diretores na gestão e pela liderança na organização da comunidade educativa. Por isso, esta coleção quer contribuir para a formação de um pessoal que cumpre um papel importante na conquista de uma educação pública de qualidade, uma meta com a qual estamos comprometidos como movimento de educação popular integral.

Também queremos agradecer aos diferentes autores que participaram da coleção por terem ampliado a reflexão de Fé e Alegria. Agradecemos também por terem nos aproximado de outros pontos de vista, de outras perspectivas e do funcionamento de nosso próprio movimento, permitindo assim estabelecer com outros um diálogo enriquecedor.

Por esse motivo, convidamos os diretores a participar da experiência de leitura e reflexão desta coleção e a fazer parte deste projeto que transcende as fronteiras de um país e se torna uma experiência latino-americana.

*Padre Jorge Cela*

Coordenador Geral da Federação  
Internacional Fé e Alegria

Santo Domingo, agosto de 2007



## Introdução

O resultado da experiência escolar vivida por uma criança ou por um adolescente depende, de modo geral, do grau de articulação entre seu trabalho e o de seus docentes. É no trabalho conjunto, na confiança mútua e no reconhecimento que o processo de ensino e aprendizagem se torna efetivo. Conseqüentemente, a qualidade da relação entre cada aluno e o docente é um elemento fundamental para garantir experiências educacionais bem-sucedidas.

No entanto, a relação entre aluno e docente não é apenas uma relação entre duas pessoas que se desenvolve no dia-a-dia e em que se dá o processo de construção de conhecimento de que os alunos se alimentam. É, além disso, a relação entre duas instituições: a família e a escola. O aluno, ao ingressar na escola, é portador de todos os atributos que sua família de origem lhe deu e lhe dá, de tal modo que sua posição social, seu modo de vestir, sua língua materna, suas inquietações e seu comportamento são a expressão da família de que provém.

Nesse mesmo encontro, o docente é parte de uma complexa institucionalidade cuja expressão mais visível é a escola, mas que na verdade a transcende. O docente, no modo como exerce sua tarefa diária, põe em prática normas e mis-

sões definidas pela escola, mas especialmente pelos sistemas educacionais em que essas escolas estão inseridas. O horário das aulas, seus conteúdos, as regras de disciplina ou a maneira de ensinar em cada aula são a expressão de políticas e normas institucionais que definem a tarefa do docente. A relação entre docente e aluno é, então, uma relação entre duas instituições centrais para a educação: a escola e a família. Mais ainda, essa relação é uma das várias formas em que se manifesta essa complexa articulação entre o “educativo” e o “social”, entre os sistemas educacionais e as sociedades em que estes se inscrevem.

Há uma idéia central em torno da qual este livro está estruturado: a relação entre o docente e o aluno, a escola e a família, ou entre o educativo e o social, está em risco. Estamos presenciando um crescente distanciamento, uma verdadeira brecha, entre ambas as partes. Por um lado, sociedades que atravessam profundas mudanças em sua estrutura, dinâmica, cultura ou dimensão política. Famílias que vivem um presente em que, geralmente, se sentem perdedoras, mais vulneráveis, com maiores incertezas, mais inseguras; crianças e adolescentes que têm pouca relação com aqueles para os quais foram pensadas as escolas ou formados seus docentes. Atualmente, nas salas de aula entram crianças novas, diferentes. Por outro lado, sistemas educacionais em processo de grandes reformas, escolas cada vez mais isoladas, diretores e docentes que enfrentam o dia-a-dia com uma carência de recursos cada vez maior.

O objetivo deste trabalho é fornecer elementos para a compreensão dessa crescente brecha entre o educativo e o social, fissura que se revela e se aprofunda a partir de muitos fenômenos novos que estão presentes na escola diariamente. A pobreza, a violência, as migrações, os vícios são todos fatos que estão deixando de aparecer em situações isoladas e se tornando problemas que interferem nas práticas educativas. E são justamente esses fatos — e a dificuldade de en-

tendê-los e de lidar com eles — a raiz do crescente desencontro entre educadores e educandos.

Embora em cada escola essas dificuldades se manifestem diferentemente, o que se busca transmitir é que todas elas são a expressão, nas salas de aula, de transformações muito profundas vividas por nossas sociedades. A redação do texto levou em conta que seu objetivo era ser distribuído para diretores de escolas situadas em contextos socialmente difíceis. Quando se decide oferecer a esse leitor tão específico um texto que lhe permita articular o que vê no dia-a-dia com processos tão abrangentes e distantes como a globalização ou as reformas dos Estados nacionais, o que se pretende é estimulá-lo a pensar sua situação para além do caso particular e associá-la a muitos outros fenômenos que são percebidos diariamente e que estão relacionados à consolidação de uma nova maneira de viver em nossas sociedades.

Vale dizer que este trabalho se baseia no livro *Equidade educativa e desigualdade social. Desafios da educação no novo cenário latino-americano*, publicado pelo IIPÉ-UNESCO, em 2005. Esse livro foi o resultado de uma pesquisa realizada durante três anos na Argentina, no Chile, na Colômbia e no Peru, financiada pela Fundação Ford. Embora o texto que apresentamos aqui se diferencie substantivamente daquele trabalho, o esclarecimento é necessário, pois se trata de uma revisão em que certas partes permanecem iguais.



## Mudanças no panorama social da América Latina: a passagem para a globalização<sup>1</sup>

Vivemos em sociedades que estão se transformando profundamente. O contexto em que as crianças e os adolescentes se encontram e se educam é novo, fazendo que os alunos de hoje sejam diferentes dos que entravam nas salas de aula há dez ou quinze anos. Essa é uma das razões pelas quais a relação entre o aluno e o docente está em risco e a cada dia se acentua a distância entre ambos.

Não há dúvida de que as sociedades estão em transformação constante. São dinâmicas, avançam e retrocedem em suas conquistas, e essas transformações sempre significaram, ademais, um grande desafio para os que têm a tarefa de educar. Mas as mudanças que estamos vivendo atualmente têm uma particularidade histórica. Presenciamos, há décadas, a ocorrência de tal mutação das sociedades em que vivemos, de modo que cada vez mais se ouve dizer que nos coube presenciar o nascimento de uma nova era e sermos testemunhas de um momento de inflexão na história da humanidade.

Talvez um dos processos mais significativos que subjaz a essas transformações seja a globalização. É difícil acreditar,

---

1. Jéscica Pla participou da revisão bibliográfica realizada para a elaboração deste capítulo.

mas é possível começar a análise das transformações sociais dizendo que grande parte das mudanças na relação entre aluno e docente, nas coisas que acontecem diariamente nas salas de aula — no que ocorre numa escola —, é expressão do processo de globalização.

## 1. A globalização

Sendo assim, o que é a globalização? Na prática, sabemos hoje do que se trata esse fenômeno? Parece que não. Mesmo contando com muitos livros que contribuem para aumentar nosso conhecimento sobre esse fenômeno, não se conseguiu uma única definição sobre o que significa globalizar-se, não há consenso quanto ao momento histórico em que a globalização começou, nem quanto à sua capacidade de reorganizar ou desconstruir a ordem social. Como primeira aproximação, é possível considerar a globalização como uma dinâmica particular surgida da soma de fenômenos ocorridos a partir do intercâmbio econômico, populacional, tecnológico e cultural que se dá entre países e regiões. Nessa rede de intercâmbios, cada um dos aspectos da vida social — seja o econômico, seja o político seja o cultural — começa a incidir sobre os demais, transformando-os ou sendo transformado por eles (García Canclini, 2001).

Todos esses processos foram possíveis graças a novas tecnologias que ampliaram os limites das comunicações, rompendo as fronteiras tradicionais rumo a um intercâmbio acelerado entre povos e culturas. Essa maior interdependência das diferentes dimensões da vida social, econômica ou cultural e essa rede que se estabelece entre o conjunto das nações do mundo têm implicações muito fortes na dinâmica de cada um dos países. No âmbito econômico, por exemplo, é cada vez mais freqüente ver que a crise de um mercado nacional ou regional se reflete imediatamente em todos os

mercados do mundo; o sistema começa a funcionar como um todo composto de várias partes e ativo em todos os níveis de existência das sociedades.

Mas não é apenas o desenvolvimento das novas tecnologias que está por trás desse processo de globalização. Poderíamos pensar que esses avanços, que derivam fundamentalmente da eletrônica digital, atuaram como uma condição que tornou possível a definição do funcionamento de um mundo que passa por uma mudança radical na acumulação de capitais. Esse mundo é caracterizado pela consolidação de um mercado fortemente interconectado entre Estados Unidos, Europa, Japão e, cada vez mais, China, e cujos interesses e lucros se estendem por todo o planeta.

Há autores que defendem que os vários elementos que caracterizam e tornam possível a etapa atual do processo de globalização podem ser resumidos no fato de que, pela primeira vez, criou-se uma situação, favorecida pela segunda guerra mundial e pela guerra fria, que abriu as portas para a unificação política do planeta. Assim, o intercâmbio de mercadorias se acelerou e, graças às redes eletrônicas, a transferência de dados e mensagens instantâneas se ampliou. Além disso, pela primeira vez, os meios de comunicação e a informática se juntaram para unificar social e culturalmente o planeta. Pela primeira vez, toda a humanidade está consciente dos problemas globais que afetam a todos e se tenta elaborar estratégias conjuntas para resolvê-los.

Entre os que fazem uma análise mais profunda da dinâmica dos processos de globalização, há certo consenso de que ela gera efeitos positivos para alguns e negativos para outros. Longe de homogeneizar a condição humana, a globalização agrava as desigualdades a partir das restrições que existem ao acesso a esse sistema de intercâmbio global. Além disso, contribui para reconhecer culturalmente as diferentes sociedades do planeta e constrói, sobre essa base,

uma cultura de consumo cada vez mais universal, mais desenraizada.

Essa integração cultural crescente e aproximação de formas de consumo cada vez mais universais constroem um mercado global, próprio dessa nova era, e é nessa globalização das formas de consumo que se definem oportunidades para a construção de mercados transnacionais. Para entender como se define esse universo de exigências e expectativas em relação ao consumo, tomemos o exemplo que nos traz Emanuele Amodio, em seu texto sobre a globalização: para vender Coca-Cola numa comunidade amazônica que normalmente consome sucos de frutas naturais, é preciso convencer seus habitantes, em primeiro lugar, de que a nova bebida é saborosa e nutritiva; em segundo lugar, de que as bebidas tradicionais não o são tanto; em terceiro lugar, de que é mais barato consumir Coca-Cola do que uma vitamina de manga e, finalmente, de que Coca-Cola é a expressão da moda, do que ainda vem; é o atual, enquanto consumir um suco natural é retrógrado, expressão do passado, do que já foi (Amodio, 2003). Assim, vivemos uma fusão e uma substituição de representações e práticas cotidianas por outras, um momento em que tudo o que sempre foi uma marca de identidade de uma comunidade começa a ser interpelado, questionado ou reforçado por imagens e sinais que chegam cada vez mais dessa comunidade global, desse novo mundo. Esse exemplo nos mostra que áreas do planeta que parecem alheias aos processos de globalização começam a ser influenciadas por ela e como, nessa dinâmica, se inicia uma reformulação de valores, representações e práticas.

De fato, é importante enfatizar que um aspecto fundamental da etapa atual do processo de globalização é a possibilidade de construir produtos simbólicos globais, sem colorações nacionais específicas ou com várias ao mesmo tempo. Dessa maneira, anuncia-se a transformação da iden-



tidade dos indivíduos, abrindo-lhes novos horizontes, mas também rompendo-se referências tradicionais.

O intercâmbio acelerado e a invasão cultural fomentada pela globalização produzem uma mudança progressiva nas histórias locais. Em primeiro lugar, o horizonte de referência se amplia tanto que é preciso coordenar a história de cada país com a história dos países vizinhos no âmbito regional. Dessa maneira, as histórias nacionais a partir das quais os Estados adquirem sentido e identidade entram em crise. Atualmente, é impossível pensar o lugar em que vivemos, ou nosso próprio país, a não ser em sua relação com o resto do mundo.

Em segundo lugar, a televisão, os jornais e o cinema transmitem conteúdos produzidos quase exclusivamente pelas indústrias culturais dominantes. Isso tem grande impacto na subjetividade das pessoas, na medida em que seu universo de referência, os relatos e as fantasias pertencem a um mundo diferente do seu próprio. As normas que regulam a vida cotidiana também são afetadas pela tensão entre o sistema de normas nacional e o sistema de normas internacional, na tentativa de impor um direito global que regule os intercâmbios e que inevitavelmente afeta o espaço local.

É possível sugerir que os avanços nas comunicações, o desenvolvimento dos sistemas de informação, da manufatura e do processamento de bens com recursos eletrônicos, o transporte aéreo, os trens de alta velocidade e os serviços distribuídos em todo o planeta intensificaram as interdependências e o crescimento e a aceleração da formação de redes econômicas e culturais transnacionais. Isso implicou um significativo avanço na construção de um mercado global em que a produção de bens e mensagens se desterritorializou, as fronteiras geográficas se tornaram permeáveis e as alfandegas, freqüentemente, ineficazes.

Essa interação complexa e interdependente de focos dispersos de produção, circulação e consumo estimula a pensar a globalização também como um novo regime de produção do espaço e do tempo. Ao se anularem tecnologicamente as distâncias de tempo e espaço, a condição humana, em vez de se homogeneizar, tende a se polarizar. Assim, certos grupos humanos se vêem libertados dos limites territoriais, ao mesmo tempo em que o território a que outros permanecem confinados é despojado de seu valor e de sua capacidade para outorgar identidade. É possível adiantar que a mobilidade se tornou um fator estratificador poderoso e cobijado por todos, a partir do qual se constroem e reconstroem diariamente as novas hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais de alcance mundial.

No decorrer do último quarto de século, os centros de decisão e os cálculos que fundamentam essas decisões se libertaram das limitações territoriais impostas pela localidade. Em princípio, não há determinação espacial na dispersão dos acionistas, já que estes são o único fator verdadeiramente livre dela (Baumman, 1999). Sobre essa base tornam-se possíveis casos recorrentes na região como o de uma fábrica de automóveis que se instala numa cidade suburbana de um país latino-americano, aproveitando a diminuição dos custos de instalação em nível mundial para esse tipo de fábrica e para a conjuntura econômica do país considerado. O impacto inicial desse investimento no âmbito local é altamente positivo, dado que novos postos de trabalho são criados e o florescimento econômico da cidade faz surgir novos empreendimentos econômicos locais a ele associados. De repente, a queda das ações de uma fábrica de automóveis da concorrência num país asiático redefine as margens de lucro de tal modo que é esse país, e não o atual, a melhor alternativa em termos de dividendos. Os custos de fechamento da fábrica são significativamente mais baixos do que em outros tempos, assim como as restrições legais impostas pelo Estado local

que não conseguem impedir a saída da empresa ou, pelo menos, exigir o financiamento dos custos sociais que essa saída implica. Dessa maneira, com a mesma velocidade com que se instalou, a fábrica se dissipa. A empresa vai embora e as conseqüências ficam no espaço local. Os que podem partir e têm como horizonte o mundo, viajam seguindo o capital sem amarras locais. Os que, ao contrário, não têm essa possibilidade, ficam sujeitos à localidade, incumbidos da tarefa de fechar as feridas, reparar os danos e refazer o que foi desfeito. Agora mais desamparados que antes, porque a proteção social oferecida pelo Estado nacional diminuiu na mesma medida em que este liberou as empresas do dever de cumprir com suas obrigações sociais e, coincidentemente, reforçou os mecanismos de seleção da população que cruzará as fronteiras dos países.

A globalização amplia os horizontes territoriais de um modo único na história, mas nem todos têm a possibilidade de participar desse benefício. Léon Gieco expressa muito bem essa desigualdade no refrão de uma de suas músicas, quando diz, *“se me pedes para voltar outra vez onde nasci/ eu peço que tua empresa vá embora de meu país/ E assim será de igual para igual”*.

## 2. Chaves para uma abordagem da globalização

A globalização não é um processo espontâneo na história da humanidade. É, como todos os processos históricos, expressão de uma luta entre diferentes setores sociais, em que há vencedores e vencidos, processos que se definem por meio de ações concretas, muitas delas, facilmente identificáveis no tempo.

Uma parte importante dos esforços realizados para construir esse mundo globalizado tal como o vemos hoje é representada pela ação dos governos nacionais que realizaram

reformas estruturais orientadas para criar as condições de incorporação de cada sociedade ao processo de globalização.

De acordo com isso, na América Latina, os anos de 1990 foram chamados de “década perdida”. Fundamentalmente durante esses anos, a maioria dos governos da região implementou um conjunto de políticas que criou as condições para a gradual incorporação das sociedades latino-americanas ao mundo globalizado. Em quase todos os países, as políticas adotadas foram muito semelhantes. Todas elas se inspiravam num documento que teve um impacto muito profundo na região; esse documento ficou conhecido como “Consenso de Washington”.

O nome “Consenso de Washington” foi dado pelo economista John Williamson numa conferência que ocorreu em 1989 nessa cidade. Nesse encontro, foram apresentadas as dez recomendações de política econômica que o constituem e que, logo depois, se tornariam o guia das reformas realizadas em quase todos os países da América Latina. Os setores comprometidos com a elaboração e posterior aplicação do “Consenso de Washington” foram um grupo de economistas estadunidenses e de outros países da região, e de funcionários do governo dos Estados Unidos e de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Embora a palavra “consenso” nos leve a pensar necessariamente num acordo produzido com o consentimento de todos os membros de um grupo ou de vários grupos, na prática, tratou-se de um consenso muito limitado: não foi objeto de debate geral algum, nem submetido à votação; além disso, não foi ratificado formalmente pelos países em que suas recomendações foram aplicadas.

O momento em que se elaborava esse documento era crítico para a região: caracterizava-se pela falta de crescimento econômico durante mais de quinze anos, ausência de investimentos em inovação produtiva e aumento constante

da dívida externa; tudo isso, somado a um contexto internacional marcado pela queda do muro de Berlim, que refletiu a vitória da economia capitalista, e o fim da guerra fria. Os países latino-americanos, extremamente endividados, dependiam cada vez mais de novos créditos e, desse modo, ficavam sujeitos a um círculo difícil de ser rompido, já que o grau de dependência dos capitais internacionais aumentava em boa medida. Foi justamente essa vulnerabilidade que permitiu aos organismos financeiros renegociar as dívidas desses países em troca de reformas estruturais baseadas nas recomendações do Consenso de Washington.

Foi assim que o modelo neoliberal começou a ser implementado na região como única solução possível para os problemas que enfrentavam os Estados latino-americanos. De acordo com o enfoque neoliberal, as crises dos países da região eram causadas pelo crescimento excessivo de um Estado intervencionista e protecionista e pelo “populismo econômico”, que gerava um déficit fiscal recorrente. A alternativa neoliberal manifestada no texto do Consenso de Washington propõe, em contrapartida, a estabilidade macroeconômica, ou seja, equilíbrio na balança de pagamentos, controle do déficit fiscal e da inflação, e estabilidade da política cambial, assim como as chamadas reformas estruturais, relacionadas à abertura comercial, liberalização financeira, privatizações de empresas públicas e desregulamentação de mercados. Nesse sentido, o Consenso de Washington expressa o capital globalizado, representado pelos principais organismos financeiros internacionais. O capital, nessa instância, buscava redefinir as regras do jogo diante da tradição intervencionista dos Estados latino-americanos do pós-guerra. Desse modo, na América Latina, estabeleceu-se um novo modelo de desenvolvimento econômico e social fortemente influenciado pela globalização, em que a dinâmica de nossas sociedades é regida, cada vez mais, pelo que se chama de lógicas de mercado.

### 3. Efeitos da globalização na situação social da região

A passagem de um tipo de concepção da vida econômica a outro radicalmente diferente correspondeu ao modo de definir o funcionamento da vida social e do papel que o Estado ocuparia nesse novo contexto. Como observam alguns cientistas sociais, a questão social, nesse novo esquema, baseou-se numa trilogia muito simples: crescer-educar-focalizar (ver, por exemplo, Bustelo e Minujin, 1998).

O primeiro elemento — crescer economicamente — é a base fundamental da trilogia, já que garante a acumulação que, por sua vez, possibilita o financiamento do investimento social. Já a educação é o componente pelo qual se viabilizam as expectativas de ascensão na estrutura social, graças à qual se corrigem as desigualdades na distribuição de riqueza e renda. A médio prazo, o crescimento leva a uma filtragem que, teoricamente, tem um efeito social positivo, produzindo a inclusão da maioria da população por meio do mercado. Mas, para que as pessoas possam participar da dinâmica dos mercados, tanto como produtores como consumidores, é preciso que tenham uma boa educação. Assim, a educação é, a partir dessa perspectiva, a chave da integração social. Por isso a década de 1990 se inicia com profundas reformas e debates no campo da educação em quase todos os países da região.

O terceiro elemento — focalizar — se refere ao direcionamento do gasto público para os setores mais pobres e à eliminação de qualquer subsídio público direto ou indireto aos setores médios, a fim de que estes possam se incorporar diretamente ao mercado. Desse modo, os serviços públicos universais, tais como saúde, educação e sistemas de previdência social, passam a fazer parte do mercado, permitindo uma mercantilização da política social.

Sendo assim, ao analisar o impacto das políticas neoliberais a partir do ponto de vista do desenvolvimento social,

é possível definir dois momentos bem diferentes. Durante os primeiros anos da década, definiu-se um cenário alentador, a ponto de alguns organismos chegarem a propor que se estava passando da década perdida para a década da esperança. Como símbolos desse momento, podem-se destacar um maior controle dos equilíbrios macroeconômicos e uma leve tendência de recuperação da capacidade produtiva dos países, no marco de um processo de fortalecimento dos regimes democráticos. Isso levou, no começo da década, à recuperação do nível de vida das famílias, juntamente com a redução da pobreza em alguns países.

No entanto, estávamos na segunda metade da década, e ainda em contextos de crescimento, quando começaram a surgir os efeitos nocivos dessas políticas, como o aumento do desemprego, a crescente desigualdade social, a deterioração dos serviços públicos e o enfraquecimento do tecido social. Os dois momentos assinalados revelam como, longe do que se esperava, o crescimento econômico não se traduziu em desenvolvimento social. Ao contrário, aprofundou as diferenças entre ricos e pobres e alimentou os processos de exclusão.

#### a. As transformações do mercado de trabalho e a exclusão social

As mudanças no funcionamento do mercado de trabalho, resultado da implementação dessas políticas, ocupam um lugar central nesse novo contexto e há pelo menos três aspectos que merecem atenção especial por suas implicações: a menor demanda de força de trabalho associada ao crescimento econômico, a maior fragmentação do mercado de trabalho e a precarização generalizada das relações salariais. Vejamos detalhadamente em que consiste cada uma dessas mudanças.

## Menos oportunidades no mundo do trabalho

Em primeiro lugar, passou-se para um modelo de desenvolvimento econômico que gera menos postos de trabalho. Isso se deve a diversos fatores; entre eles, o fato de que se reduziu o investimento em obras públicas, geralmente geradoras de muitas oportunidades de trabalho, e de que foram incorporadas diversas inovações tecnológicas orientadas para aumentar a produtividade das empresas, o que significa que são criados mais produtos, ou mais riqueza, a partir do trabalho de menos pessoas. Isso se traduz numa escassa, quase nula, ampliação dos postos de trabalho nas empresas que geram mais riqueza — e que, por sua vez, são as menos vulneráveis às flutuações na economia mundial — mesmo em contextos de forte crescimento econômico.

O que acontece quando cada vez mais gente quer trabalhar e o número de empregos disponíveis não aumenta ou é cada vez menor? Forma-se uma massa de indivíduos que não conseguem se inserir no setor mais integrado do sistema produtivo, a economia formal. A consequência disso é um crescimento sem precedentes do desemprego na região e uma ampliação do setor informal da economia. Isto é, o aumento na proporção da população que deve desenvolver iniciativas econômicas estruturadas a partir da lógica da sobrevivência, distanciando-se substantivamente dos princípios capitalistas de investimento e rentabilidade.

Nessa altura, o mercado de trabalho já não oferece oportunidades de inserção para todos, ao contrário, consolida-se como um espaço restritivo que reforça as diferenças sociais. Os poucos empregos gerados nos setores mais integrados são ocupados apenas pelos que têm maior nível de instrução e uma rede de contatos que lhes permitem acessá-los. É nesse sentido que a educação e o mundo de relações com que cada pessoa conta, embora insuficientes para ter acesso a bons empregos, são, sem dúvida, condições neces-



sárias; só conseguem acessá-los pessoas portadoras dessa forma de capital. Conseqüentemente, o setor formal da economia é, cada vez mais, um espaço reservado aos estratos sociais médios e altos.

A fragmentação do mercado de trabalho

O crescimento do setor informal é a resposta a esse fenômeno. Os trabalhadores que não encontram espaço no mercado de trabalho devem criar sua própria ocupação, a partir de iniciativas instáveis e de remunerações muito baixas. As ruas se enchem de pessoas que vendem pequenos artesanatos ou alimentos elaborados em condições muito precárias e insalubres, ou que se oferecem para tarefas que não exigem qualificação alguma.

Enquanto os processos de privatização, a redução da capacidade empregadora dos Estados e a geração de emprego quase nula nos setores formais da economia se traduziram numa grande massa de trabalhadores sem oportunidades de participar do setor mais integrado da economia, o setor informal, na medida em que funciona como espaço de refúgio ou proteção para os que foram expulsos dos setores mais dinâmicos, permite que, em muitos países da região, o desemprego ainda seja relativamente baixo. No entanto, a expansão desse setor revela seus limites, dado que a capacidade de absorver os marginalizados se esgota, surgindo uma proporção significativa da população economicamente ativa sem possibilidades de inserção em nenhum espaço do mercado de trabalho. O desemprego afeta todos os setores sociais, mas é crônico entre os que possuem menos recursos educativos e sociais, promovendo processos de exclusão cada vez mais profundos.

Desse modo se formam dois espaços extremos no mundo do trabalho: o dos incluídos — os que conseguem traba-

lhar nas empresas mais dinâmicas e nos setores de maior produtividade da economia —, reservado para os setores mais bem posicionados da sociedade, e o dos excluídos pelo desemprego crônico, que afeta os que vêm dos setores mais pobres e marginalizados. Entre ambos, encontram-se outros dois grupos de trabalhadores: os que têm empregos no setor formal, mas com remunerações mais baixas — como os funcionários públicos, professores ou quem trabalha em empresas que utilizam menos novas tecnologias —, e os que se integram a um setor informal extremamente amplo e heterogêneo, ocupado pelos trabalhadores que vêm das classes médias baixas e pobres, em que as possibilidades de ascensão são quase nulas. É nos espaços urbanos, especialmente, que se torna mais visível essa coexistência de diferentes modos de articulação com o mundo do trabalho; diferentes formas de articulação que, por sua vez, se baseiam numa fragmentação social já existente e a perpetuam ao acentuar as diferenças.

### A precariedade do trabalho

Por fim, uma terceira mudança vivida nos anos 1990 no mundo do trabalho é, como já mencionado, o afastamento do Estado de sua função reguladora das relações salariais. Os que hoje têm um emprego não sabem se o manterão no ano seguinte. Não há certezas sobre a extensão da jornada de trabalho, o salário, as tarefas a serem realizadas, nem garantias de acesso aos benefícios sociais relacionados ao emprego, como férias remuneradas, aposentadoria, cobertura de saúde etc. As reformas implementadas nas leis trabalhistas da região fizeram que as relações entre os empregados e seus empregadores deixassem de ser socialmente protegidas. Tornaram-se paulatinamente relações regidas por uma lógica de mercado, de compra e venda da capacidade de trabalho das pessoas. Essas reformas traba-

listas e os processos de precarização do emprego derivado delas levam os setores médios assalariados, mesmo aqueles posicionados nos setores mais integrados da economia, a viver numa instabilidade permanente com alto impacto na vida cotidiana.

Quando o desenvolvimento social se desvincula do desenvolvimento econômico

A baixa capacidade de gerar postos de trabalho que as novas economias da região têm e a maior fragmentação e diferenciação das oportunidades que cada indivíduo tem de conseguir um trabalho digno, em função de sua origem social e do enfraquecimento das relações que se dão no mundo produtivo, como conseqüência das reformas na legislação trabalhista, romperam a articulação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

O que isso quer dizer? Até pouco tempo, quando as economias de nossos países cresciam, todas as famílias sentiam, de alguma maneira, os benefícios desse crescimento. Algumas mais, outras menos, mas todas participavam, em certa medida, dessa bonança. E, quando havia uma crise, quase todos a sentiam. Obviamente, há famílias mais protegidas que outras diante de situações de crise, mas a maioria era afetada. Se as condições de vida de um setor importante da população pioravam, certamente se tratava do resultado de um período de recessão econômica ou crise. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante a década de 1980, em quase todos os países da região. Existia certa relação entre as tendências econômicas e sociais. Em momentos econômicos bons, havia maior bem-estar. As condições de vida das pessoas pioravam apenas em momentos de crise.

Atualmente, como conseqüência das mudanças no mundo do trabalho, as coisas são diferentes. Podemos avaliar

como, mesmo em contextos em que as economias crescem significativamente, o panorama social pode se deteriorar. Já não são todas as famílias que se beneficiam do crescimento, mas apenas as que estão integradas aos setores mais dinâmicos do sistema produtivo. As famílias com menos recursos viram, nesse novo contexto de crescimento econômico, como se diluíam suas oportunidades e como se consolidava sua situação de pobreza, tornando-se crônica ou transformando-se paulatinamente em exclusão.

Conseqüentemente, o ritmo de crescimento verificado na região nos últimos quinze anos não se traduziu na recuperação das condições de vida da população. Ao contrário, significou empobrecimento e crescente vulnerabilidade dos setores médios, assim como o aprofundamento dos processos de exclusão social existentes.

Sem dúvida, a fragmentação do mercado de trabalho e a flexibilização das relações no mundo do trabalho significaram, ainda, um duro golpe no fortalecimento da cidadania. Um trabalho digno possibilita uma inclusão social adequada e produtiva a partir do acesso a bens e serviços básicos, uma vez que estes permitem participar ativamente dos diversos espaços da vida social. Os trabalhos precários, informais ou mal remunerados corroem a base sobre a qual se constrói um exercício pleno da cidadania (Bustelo, 2000).

#### b. A desigualdade e a crise de coesão social

Em itens anteriores, falou-se da importância da globalização como fenômeno econômico, sociopolítico e cultural. Depois, insistiu-se nas conseqüências do modelo neoliberal para o funcionamento do mercado de trabalho dos países da região.

O mundo do trabalho, como já destacamos, é fundamental para a conquista de níveis adequados de bem-estar

e participação das famílias. Teoricamente, existem três fontes a partir das quais as famílias obtêm recursos que lhes permitem viver adequadamente: o mercado de trabalho, o Estado e a sociedade civil. No mundo do trabalho se dá a troca de dinheiro ou produtos por tarefas desempenhadas. O modo como as famílias se relacionam com o mundo do trabalho define, conseqüentemente, o nível de renda que obterão em seu trabalho diário. O Estado também é uma fonte de recursos importante. Os serviços de educação e saúde pública implicam uma transferência significativa de recursos do Estado para as famílias que produzem um efeito positivo na construção do bem-estar. O mesmo acontece com as transferências de recursos por meio de diferentes programas sociais existentes na região. Por fim, a sociedade civil é um espaço muito dinâmico de acesso a recursos. Nela circulam todos os recursos baseados na solidariedade. Alguns exemplos desse tipo de transferência são o dinheiro emprestado entre amigos ou familiares, a casa compartilhada ou a doação de um grupo de empresários para a solução de um problema de infraestrutura do bairro.

Na prática, a fonte de renda de uma família não é única e resulta da combinação dessas três fontes. Há famílias que trabalham e, ainda, levam seus filhos a escolas e hospitais públicos. Outras compartilham sua casa com amigos e recebem, ao mesmo tempo, recursos de algum programa social. Somente entre os setores mais favorecidos da sociedade surgem outras fontes de recursos como os aluguéis, as poupanças ou a participação nos lucros das empresas.

Sendo assim, a quantidade de recursos que o Estado reorienta para os setores mais esquecidos da sociedade costuma ser muito pequena em relação às suas necessidades. E ainda mais insuficientes são os meios mobilizados a partir da solidariedade. De modo que as famílias dependem, cada vez mais, do mercado de trabalho para acessar recursos que lhes

permitam viver dignamente. Nesse sentido, é possível afirmar que o mercado de trabalho é, comparado com o Estado ou com os gestos de solidariedade entre pares, a única fonte de recursos que pode oferecer uma vida digna e níveis de consumo adequados. Mas vivemos a situação paradoxal em que a construção de uma vida digna depende cada vez mais do mercado de trabalho que é cada vez mais restritivo, seletivo e fragmentado. Essa é, justamente, uma das grandes injustiças de nossas sociedades.

### Desigualdades que crescem

Como consequência dos processos descritos nos parágrafos anteriores, na década de 1990, produziu-se uma forte concentração da riqueza em quase todos os países da região. O efeito dessa concentração foi que os benefícios desse modelo de crescimento, dessa maneira de se inserir na globalização, foram capitalizados por uma minoria. A distância entre ricos e pobres cresceu de tal modo que a América Latina é, atualmente, o continente mais desigual do planeta.

Apesar do crescimento econômico, o número de pobres não diminuiu. Como já destacamos, em momentos de crise, é de se esperar o aumento ou a persistência da pobreza. As sociedades produzem menos e, conseqüentemente, há menos riqueza para distribuir, o que leva inevitavelmente a um empobrecimento de parte da sociedade ou de seu conjunto. Mas, nos momentos em que as economias crescem e se recuperam, como explicar o fato de que a pobreza não se reduz? A má distribuição da riqueza explica os contextos de crescimento econômico em que a proporção da população pobre se mantém estável ou mesmo aumenta. Nesses casos, a pobreza deixa de ser um efeito de uma crise para se tornar uma característica do funcionamento das sociedades. Embo-

ra a sociedade em seu conjunto produza mais riqueza, nem todos tiram proveito dela. Isso resulta num aumento desproporcional das desigualdades entre ricos e pobres. Em síntese, a pobreza deixa de ser um problema de conjuntura, relacionada a ciclos econômicos, para se tornar parte constitutiva do novo modelo de crescimento prevalecente na região desde o início da década passada.

### Crise de coesão e enfraquecimento da cidadania

Como não poderia deixar de ser, o aumento das desigualdades teve seu correspondente no tecido social. A profunda crise de coesão social e a fragmentação de nossas sociedades agravaram velhos problemas sociais como a violência e a discriminação e deram origem a novos fenômenos, como as fortes correntes migratórias e a segregação espacial.

O que é a crise de coesão social? Imaginemos por um instante um elástico, como representação do conjunto da sociedade, que se estende entre ricos e pobres. Como já destacamos, a distância entre eles cresce na região de modo sem precedentes; o elástico se estica cada vez mais, de modo que chega uma hora que arrebenta. Nossas sociedades se partem, se dividem, perdem sua unidade. Se já é difícil falar de um “nós” que abarque todos os seus membros, é pouco provável que os membros de um setor da sociedade considerem os de outros como concidadãos, como parte do mesmo grupo social, que tenham a mesma história ou identidade. A crise de coesão se revela na perda de práticas que integram, que abarcam as pessoas e as comunidades, e que são substituídas por outras que enfatizam o individualismo, a intolerância, o preconceito contra os outros e o ressentimento.

É possível sugerir que a desigualdade e a crise de coesão social fazem parte de um mesmo movimento cujo eixo

é o enfraquecimento do Estado nacional como suporte articulador da estrutura institucional e criador de identidade comum, eixos constitutivos da idéia de cidadão. Isso resulta, atualmente, numa profunda crise de cidadania. As transformações econômicas que se cristalizaram numa modalidade de sociedade que inclui econômica, política e socialmente uma minoria, deixando milhões de fora, impedem o pleno exercício da condição de cidadão porque, como já destacamos, para expandir o processo de cidadania, é necessário, embora não suficiente, que existam determinadas condições socioeconômicas. São os processos de empobrecimento que culminam em exclusão, e não a desigualdade em si mesma, que ameaçam o princípio de cidadania; isso se deve, justamente, ao fato de que a pobreza é exclusão, quando o que está em risco é o exercício da cidadania.

Uma vez enfraquecido o princípio da cidadania, a própria idéia de sociedade é questionada. O avanço do mercado sobre os vazios deixados pelo Estado-Nação implica uma carência de sociedade, dado que a preocupação com o conjunto, a inclusão de todos sob um mesmo núcleo identitário, torna-se prescindível. A hegemonia dos mecanismos de mercado implica uma concepção do social atomizada no interesse individual em que a idéia de consumidor substitui a de cidadão. Na medida em que o sentido de pertença se constrói em torno da capacidade de consumo individual, não se constitui um “nós”, uma “sociedade”, no sentido de que fazemos parte de uma comunidade de interesses, práticas, valores e costumes que nos transcende e nos significa como algo mais do que seres individuais.

O enfraquecimento do pleno exercício da cidadania leva ao desaparecimento de princípios básicos de solidariedade em nossas sociedades. Isso impede o desenvolvimento de valores compartilhados e ameaça significativamente a possibilidade de construção de um projeto coletivo.



#### 4. O global e o local: a crise de coesão e a relação com o lugar em que se vive

É notável como, nas últimas décadas, foi se modificando a relação das pessoas com o espaço, com a geografia. Transformou-se significativamente a representação que se tinha do mundo e do lugar em que se vive, do bairro ou da vizinhança. Por um lado, cada vez mais, o mundo aparece como uma fonte de lugares possíveis para pensar um projeto de vida. No momento em que alguém imagina o que será de sua vida no futuro, nem sempre essa imagem está situada no mesmo lugar do presente. Outros países, outras sociedades ou outras culturas são novas possibilidades e começam a surgir como protagonistas de um sonho possível.

Mas, por outro lado, para grande parte da população, os espaços de circulação são cada vez mais restritos, dado que já não se pode passar por lugares a que antes se podia ir livremente. Diferentes tipos de barreiras, físicas, virtuais ou implícitas, vão dividindo o espaço, tornando-o intransitável, delimitando os lugares aos quais se pode e não se pode ir.

As migrações e a segmentação espacial — em particular, nas áreas urbanas — são dois modos que revelam as novas relações que as sociedades estabelecem com o território em tempos de globalização.

##### a. As migrações: o mundo como possibilidade

As transformações das correntes migratórias também são expressão das mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas pelas quais passa o mundo desde o último quarto do século. Durante as três últimas décadas, e especialmente na de 1990, nos encontramos diante de um forte aumento e diversificação dos movimentos migratórios

em escala mundial. Atualmente, cerca de 200 milhões de pessoas no mundo vivem fora de seu país de nascimento.

A migração na região segue basicamente dois padrões: a migração intra-regional fronteiriça e a emigração que se dirige aos países desenvolvidos, principalmente Estados Unidos, Canadá e, cada vez mais, países da Europa.

Mas por que as pessoas migram? A migração é um fenômeno histórico complexo que comporta fatores políticos, econômicos, sociais e demográficos na explicação de sua origem. As correntes migratórias aumentaram recentemente como resultado do rápido crescimento demográfico, da deterioração do meio ambiente, da queda da qualidade de vida da maior parte da população dos países da região, da maior concentração de riqueza, da estagnação ou falta de adequação do salário real dos trabalhadores, das condições políticas e da eclosão de conflitos civis como a violência ou a guerra, que são fatores de expulsão da população.

Embora, em todos os casos, as pessoas imigrem para satisfazer determinadas expectativas que não se cumprem em seu lugar de origem com a esperança de alcançá-las em outro, a falta de trabalho e a pobreza são detonadores fundamentais da decisão de imigrar. Nesse contexto, potencializa-se a tendência de recorrer à imigração como solução individual, como estratégia pessoal ou familiar em busca de melhores possibilidades.

O elevado grau de mobilidade territorial observado nos últimos anos e os altos níveis de informalidade desses movimentos estão relacionados ao processo de globalização econômica. As correntes migratórias e a internacionalização da economia estão estreitamente vinculadas e produzem dois processos paralelos e inter-relacionados: o desenvolvimento dos mecanismos de integração econômica com a liberalização do comércio e os investimentos e o aumento acelerado da imigração legal e, sobretudo, ilegal. Isto é, o mundo globa-

lizado facilita a livre circulação de capitais, de modo que garanta o fluxo de divisas para os países centrais, mas restringe e penaliza a circulação de pessoas que buscam melhores oportunidades. É por isso que, nos anos 1990, a problemática migratória surge como preocupação central nas agendas políticas, especialmente nos países desenvolvidos, que a observam com grande atenção. Isso implica que, embora, em termos econômicos, os imigrantes sejam cada vez mais atraentes para os mercados de trabalho informais, em termos políticos, as migrações são cada vez mais indesejáveis do ponto de vista dos países receptores, agravando o conflito, porque milhões de pessoas continuam se mudando, sejam ou não aceitas pelos países receptores.

O grau de conflito gerado por esses tipos de processo migratório é cada vez mais visível. Alguns meios de comunicação ou importantes líderes políticos, em muitos casos apoiados pela opinião pública, afirmam que os imigrantes têm um impacto negativo nas sociedades que os recebem. Relacionam apressadamente os imigrantes ao aumento da insegurança, ao desemprego e à saturação dos serviços públicos de saúde e educação. Ainda que essas afirmações sejam geralmente injustificadas, as respostas políticas costumam ser o endurecimento das regulamentações, que se tornam cada vez mais seletivas, restritivas e repressivas, respaldadas por um enfoque que considera o imigrante uma ameaça para a sociedade. Do mesmo modo, para além da polêmica que geram, insiste-se na implementação dessas políticas mesmo quando, na prática, aprofundam-se os processos de exclusão e fragmentação da sociedade, de maneira que se somam às crises de coesão social um novo conflito entre diferentes grupos nacionais e estrangeiros que convivem num mesmo espaço.

Essa abordagem do fenômeno migratório evidencia como as representações sociais excludentes e discriminatórias se instalam como usinas de certezas que permitem às pessoas

interpretar a realidade social e descobrir os fatos e os diferentes fenômenos sociais em que interagem. O discurso que divide é montado, necessariamente, sobre a construção de inimigos a partir dos quais é possível definir espaços diferenciados para “nós” e “eles”.

#### b. A segmentação espacial: o bairro como realidade

Esses complexos processos também têm seu correspondente no uso social do espaço físico. O território urbano se torna campo de batalha de uma guerra contínua pelo espaço. As elites, escudando-se na retórica da insegurança, optaram pelo isolamento, mesmo que tenham de pagar generosamente por isso. Os que não podem optar por viverem isolados e suportar os custos correspondentes ficam inevitavelmente de fora. Os habitantes das áreas “separadas” tentam instalar nos limites de seus terrenos, transformados em guetos, suas próprias placas de “proibida a entrada” por meio de ritos, roupas, comportamentos, violação de normas ou conflitos com a lei. No entanto, essas tentativas, não necessariamente eficazes, têm a desvantagem de não estarem autorizadas, ou seja, de representarem violações da lei e da ordem (Baumman, 1999).

As cidades latino-americanas passam por um claro processo de segmentação de seu mapa. Os bairros se diferenciam, se separam e se tornam homogêneos. Os ricos se unem para viverem juntos e os pobres ficam agrupados nos setores mais degradados do espaço urbano. Entre eles, classes médias que, com o tempo, se diferenciam e se mudam, fazendo da cidade uma área em que cada um tem claro qual é o seu espaço, o meio em que pode se mover e as áreas a que pertence. As pessoas vivem cada vez mais com seus pares e cada vez menos com outros, diferentes, de outra origem social.

Esses processos são expressão da crise de coesão social e a reproduzem incessantemente. Hoje, uma família pode viver cotidianamente sem interagir com outras de estratos sociais diferentes. Desse modo, as distâncias geram desconhecimento. Já não se sabe como são os que vivem além do muro ou do outro lado da rodovia. O desconhecimento, inevitavelmente, traduz-se em preconceito ou estigma. “Aquele gente certamente é má”, “são os que trazem problemas ao bairro”, “são os que geram insegurança”. Assim, pouco a pouco, nossas sociedades se dividem. Já não somos todos partes de um mesmo grupo, a existência de um nós vai se diluindo.

Para os habitantes de cada bairro, este encerra, em si mesmo, sua única realidade. O mundo é, definitivamente, esse bairro, reduz-se a ele. Ninguém de fora pode circular por suas ruas, pois o medo, a impossibilidade de acesso, o desconhecimento ou a experiência o limitam. Mas, mesmo para os que vivem ali, sair do bairro é perigoso; para além de seus limites, as regras do jogo são desconhecidas, do lado de fora está a selva. Assim, a vida se desenvolve entre pares, em poucos quarteirões e com pessoas muito parecidas.

### c. A violência nas ruas: quando se deve demarcar o terreno

Um sociólogo francês, Pierre Rosanvallon, propõe, num de seus livros, que está em crise em nossas sociedades um dos pilares que torna possível a manutenção das políticas sociais: a solidariedade. Segundo ele, não há política social possível se não houver, na base, essa solidariedade entre todos. As políticas sociais são, essencialmente, ações de redistribuição de recursos. Os que têm mais pagam seus impostos e, com esses recursos, o Estado promove ações orientadas para melhorar a qualidade de vida dos que têm menos. Essa lógica só pode existir graças à solidariedade. A ação do Estado é legitimada pelo fato dos que pagam considerarem

adequado que seus recursos se dirijam a outras pessoas que fazem parte da mesma comunidade e precisam deles. A idéia de um “nós” está presente nesse exercício, em que subjaz a condição de cidadãos, de compatriotas e o fato de fazer parte da mesma sociedade (Rosanvallon, 1995).

O que acontece quando as sociedades se dividem? Qual a possibilidade de que a família rica que vive num condomínio fechado se sinta parte da mesma sociedade da família que vive na exclusão? Entre elas se instala, cada vez mais, o sentimento de inimizade como causa e conseqüência do enfraquecimento da idéia de cidadãos. Nos excluídos, porque estão expostos constantemente à obscenidade da ostentação e, em parte, percebem que sua situação é resultado do enriquecimento de outros. Nos ricos, porque temem que lhes tomem o que têm. Em síntese, não só se enfraquece o sentimento de solidariedade, como se instala um crescente ressentimento entre ambas as partes, que inevitavelmente se traduz em violência.

Violência “a partir de baixo” que se manifesta no delito nas ruas, no roubo, na agressão que normalmente se vê nas grandes cidades. E violência “a partir de cima” que se torna efetiva nos que pedem repressão, nos que ferem permanentemente os direitos dos mais despossuídos ou dos que financiam ou deixam atuar esquadrões da morte. Uma expressão extrema e paradigmática da violência urbana relacionada à polarização social são as gangues urbanas, como as *maras*<sup>2</sup>.

É reveladora a origem desse bando, que surgiu no seio do mundo desenvolvido. Na Califórnia dos anos 1950, os jovens desajustados se juntavam em pequenos grupos que disputavam o domínio do bairro. A grande explosão desses bandos se deu com a chegada dos refugiados das guerras

---

2. *Mara* é um termo usado em El Salvador, Honduras, na Guatemala, e no México para designar gangue.

civis da América Central nos anos 1980. Em 1992, a polícia californiana se inteirou da existência da *mara salvatrucha* (*salva*, de salvadorenhos e *trucha*, que em sua gíria significa “malandro”, esperto), porque seus membros foram os principais líderes do levante popular que deixou em chamas boa parte do centro de Los Angeles. O FBI começou a persegui-los e prendê-los. Nas cadeias californianas, as *maras* se misturaram e se tornaram poderosas. Controlavam uma parcela considerável do tráfico de drogas e da imigração ilegal. Em 1996, o Congresso estadunidense aprovou uma lei pela qual qualquer estrangeiro que cumprisse mais de um ano de cadeia deveria ser deportado para seu país de origem (Sierra, 2005). Desse modo, entre 2000 e 2004, foram expulsos quase 20 mil jovens com antecedentes criminais que, em seus países na América Central, encontraram eco em grande parte dos 100 mil órfãos da guerra civil, das vítimas da repressão dos anos 1980 e dos jovens que não encontram opções que lhes permitam superar suas vidas marcadas pela marginalização e pobreza.

Nesse contexto o bairro adquire uma importância inusitada para os *mareros*, na medida em que é o espaço que possibilita o sentimento de pertença ao bando e onde se define a lealdade ao grupo que lhes dá identidade (Etcharren, 2005). O bairro se torna um elemento delimitador essencial, que define um contexto social onde nem todos têm lugar. Desse modo, as *maras* definem e diferenciam ao fornecer identidade, reunindo seus componentes num coletivo em que vislumbram sua única possibilidade de existência.

## 5. Aqui nos cabe educar

O exemplo das *maras* talvez seja uma das expressões mais extremas do que ocorre no espaço urbano quando se enfraquece o tecido social, quando um espaço de convivên-

cia se transforma paulatinamente num contexto de conflito diário, quando as normas se enfraquecem. Ao mesmo tempo, é expressão do que é possível neste mundo globalizado, em que essas redes contam com os benefícios das novas tecnologias e surgem com uma maneira nova de lidar com o local — o espaço em que agem e demarcam seu território — e o global, em sua relação com os grupos de outras cidades da região e no controle das chaves do poder.

Sem dúvida, hoje a América Latina é outra. Os processos descritos são apenas uma parte da radicalidade, profundidade e transversalidade da mudança estrutural que ocorre em nossas sociedades nas últimas décadas. Sempre aconteceram na região, desde suas origens, grandes injustiças. Não são novas, em nossos países, as histórias de exclusão, êxodos e oportunidades perdidas. Sobre essa base, a maneira de encarar o processo de incorporação a um mundo cada vez mais globalizado na região não faz mais do que aprofundar esses problemas estruturais, por meio de mecanismos como os que se tentou retratar neste texto.

Nessa altura, é imprescindível ter presente, de agora em diante, que as pessoas que nascem e crescem nessas novas sociedades são substantivamente diferentes das nascidas algumas décadas atrás. Os alunos, suas famílias e os docentes que atualmente fazem parte do cotidiano da escola são pessoas diferentes daquelas para as quais o sistema educacional foi originalmente estruturado.

Por esse motivo, é essencial nos perguntarmos que dimensões do sistema educacional estão sendo afetadas por essas transformações e de que maneira isso está ocorrendo, a fim de elaborar uma estratégia que parta do reconhecimento dessa nova realidade. O objetivo, em última instância, é ver como a globalização entra nas salas de aula.

O primeiro ponto a destacar é que, embora todas as esferas da vida social tenham sido afetadas por essas trans-



formações, as mudanças não ocorreram em todas elas com a mesma velocidade e direção. Historicamente, os pilares sobre os quais se apoiaram as práticas educativas foram a escola e a família. Poder-se-ia afirmar, a partir das mudanças descritas, que a dinâmica interna tanto das instituições escolares, como das famílias, foi modificada, com rumos e velocidades diferentes, criando uma ruptura na relação que existe entre elas. Isso pode ser visto como um processo de distanciamento mútuo entre ambos os elementos, que revela uma situação em que a possibilidade de educar está em risco.



## A globalização na sala de aula

As sociedades latino-americanas fizeram, talvez sem ter plena consciência disso, um grande esforço para se incorporar a um mundo cada vez mais globalizado. Isso implicou mudanças muito profundas. Os mercados de trabalho deixaram de atuar como um espaço de integração social, como o lugar a partir do qual se constrói a cidadania. Atualmente, a maioria das famílias vive num estado de profunda vulnerabilidade, de grande incerteza. É difícil imaginar qual será a situação de cada um daqui a dez anos, não há no presente elementos para vislumbrá-la. A imprevisibilidade faz parte dos projetos pessoais e as histórias de vida têm hoje um forte componente de acaso que gera perplexidade.

A globalização, como já dissemos, implica ainda uma nova relação com o mundo, com o espaço e com as distâncias. A coexistência de duas representações — o mundo como espaço do imaginável e o bairro como realidade mais imediata — redefine, em cada um, o modo de conceber o lugar em que se vive e as maneiras de construir um enraizamento.

Esse é o contexto em que as crianças nascem atualmente. Nele crescem, sociabilizam-se, constroem-se como pessoas. Sem dúvida, são diferentes, são produto de uma nova reali-

dade de que se sabe ainda pouco e que não deixa de nos surpreender. Suas famílias são diferentes. Para elas, o mundo mudou muito abruptamente e estão em busca de um modo de sobreviver em realidades com regras do jogo pouco inteligíveis. E também é diferente o contexto em que está a escola. A noção de comunidade, o espaço público, o coletivo, foram redefinidos.

Novamente, aqui nos cabe educar. Nesse ponto, vale aprofundar, em alguns exemplos do que é hoje um contexto educativo, o espaço em que os docentes devem desenvolver sua tarefa diariamente e onde tudo é diferente. Como construir o bem-estar das famílias para que suas crianças possam participar das práticas educativas? De que modo a violência entra nas salas de aula? Como as migrações afetam as escolas? Em síntese, como os processos desencadeados pela globalização que foram apresentados ao longo do texto afetam a escola? Concentrando a atenção apenas nesses três pontos, é possível perceber a profundidade da mudança que se vive hoje nas escolas, resultado da transformação vivida por nossas sociedades a caminho da globalização.

## 1. As condições de vida dos alunos

No caso das famílias, a primeira coisa a se alterar é o lugar a partir do qual devem criar as condições materiais para que suas crianças possam ir à escola. Isso se manifesta de diferentes maneiras, de acordo com o setor social a que estamos nos referindo.

Os setores mais pobres e excluídos vêm ameaçadas as possibilidades de sustentar a escolaridade de seus filhos não só por carência de recursos materiais, mas também porque atuam como obstáculos o contexto, o ambiente comunitário, a violência cotidiana e a degradação social relacionada às condições de marginalidade e exclusão.

Quanto aos setores médios, a instabilidade da articulação das famílias com o mercado de trabalho faz que todos os membros do lar surjam como reserva potencial de recursos a serem mobilizados em qualquer oportunidade de trabalho que apareça. Quando a pessoa responsável pela família vive de trabalhos ocasionais ou conta com contratos de trabalho temporários, cria-se um estado de alerta permanente na família, em que não se pode deixar passar oportunidades de trabalho, a fim de tentar estabilizar a entrada de receitas. As crianças e os adolescentes fazem parte dos escassos recursos com que contam as famílias mais vulneráveis. Quando as circunstâncias criam a necessidade, eles devem procurar um trabalho, o que, em muitos casos, significa suspender ou abandonar os estudos.

Os obstáculos materiais são um fator importante para o acesso à plena escolarização, mas não o único. As transformações socioeconômicas e as crises de coesão trazem um conjunto de mudanças em termos de valores, expectativas e experiências subjetivas que, inevitavelmente, tem efeito no dia-a-dia da escola.

## **2. A violência na escola**

Quando se enfraquecem os princípios a partir dos quais se constrói a noção de comunidade, a norma perde sua força como organizadora das práticas sociais. Em sociedades em que a distância entre vencedores e perdedores se amplia, a lei é posta sob suspeita e estimula em si mesma a sua violação.

Na escola, a perda de legitimidade da norma atua em detrimento da noção de autoridade. Enfraquecido o poder da lei para definir um sistema de referência compartilhado, começa a perder força a noção de semelhante. Se a lei deixa de ser um princípio de questionamento, dilui-se a percepção de sua transgressão. E, nesse mecanismo, paulatinamente, a

violência deixa de ser percebida como tal, pois, além de não haver registro de um limite violado, este se estabelece como forma de expressão.

Quem trabalha na escola não deixa de se surpreender com o modo pelo qual a violência se instalou no dia-a-dia como uma relação habitual. São reveladoras as experiências em que, a partir da instituição, os pais são convidados a participar e logo se constata que os códigos dessa participação estão influenciados por modos violentos de reclamar, como o pai que ameaça o docente por ter reprovado seu filho ou que o desqualifica na frente dos alunos.

Às vezes, inclusive, a violência na escola em casos como esses não é percebida por seus protagonistas como um ato de agressividade, mas como um tratamento habitual e cotidiano. O ato é identificado como violência pelo observador externo — ou pelo docente —, mas não por seus próprios agentes.

Esse uso particular da violência é percebido, muitas vezes, na maneira pela qual os alunos se relacionam com seus colegas ou docentes. Gestos violentos naturalizados, não intencionais, relacionados — em sua invisibilidade — a comportamentos que são opostos ao seu sentido. Um tipo de violência que, sem dúvida, impossibilita o docente de criar um ambiente de trabalho confortável, em que possa ocorrer naturalmente o processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Escolas de passagem: educação e migração**

Outras situações particularmente complexas enfrentadas diariamente pelos que trabalham nas escolas da região são as derivadas da problemática migratória. Nas regiões de emigração, cujas famílias saem em busca de melhores oportunidades, desfaz-se cada vez mais o sentimento de pertença à

comunidade e a sensação de fazer parte dela. Percebe-se uma mudança na maneira como as pessoas se relacionam com o espaço local, com o lugar onde vivem, na medida em que, para elas, ele deixa de ser o cenário de um projeto de futuro. O projeto local é comunitário, incorpora os outros e estimula a investir e a construir infra-estrutura e institucionalidade no próprio contexto em que se vive. O projeto global, em outra cidade ou país, é, em contrapartida, um projeto individual em que cada um trata de extrair o máximo possível do contexto em que vive.

Desse modo, as regiões de emigração são regiões degradadas que se diluem nas representações ou expectativas de seus habitantes. Os espaços dos quais as famílias tentam fugir sofrem, assim, um duplo efeito: por um lado, uma mudança no plano das subjetividades, visível no modo de imaginar o futuro e, conseqüentemente, uma renúncia a tudo o que prenda as famílias ao lugar de origem. Por outro, um forte impacto nas condições de vida, conseqüência das dinâmicas familiares resultantes do distanciamento de um de seus membros, que lhes envia mensalmente suas remessas de dinheiro.

Ao contrário, nas regiões receptoras de correntes migratórias, é possível observar o crescimento demográfico sem planejamento ordenado, a estigmatização do imigrante, sua discriminação e a reprodução, entre os imigrantes, do círculo de pobreza. Nessas comunidades, o imigrante é associado à crescente insegurança, ao aumento do desemprego e, inclusive, à saturação dos serviços públicos de saúde e educação, transformando-o em mais uma ameaça e criando um novo confronto entre diferentes grupos que coexistem num mesmo espaço social.

Essas mudanças nas representações relacionadas ao lugar em que se vive e às redefinições sociais que adquirem conotações conflituosas se refletem, inevitavelmente, nas

salas de aula. A desintegração dos lares, a falta da figura paterna e/ou materna e as novas redefinições familiares geradas pela migração são alguns dos fatores mencionados frequentemente pelos docentes para explicar as maiores dificuldades na educação das crianças expostas a essas situações. Há, ainda, os casos de má alimentação (quando se esperam o dinheiro do exterior e elas não chegam) ou de crianças e jovens que assumem o lar e devem se incorporar ao mundo do trabalho, com as graves conseqüências que isso acarreta para sua educação.

Mas a maior dificuldade talvez esteja nas novas subjetividades que começam a se definir quando o projeto migratório é parte da vida cotidiana, quando se nasce e cresce com o desejo de ir embora. Em certas culturas juvenis, “cruzar a fronteira” e voltar já faz parte dos rituais de iniciação e de formas de ganhar prestígio no grupo. Tem-se a sensação de que o fenômeno da migração se origina, primeiro, como produto de um modelo de exclusão, mas logo se institucionaliza, torna-se cultural e ninguém mais o questiona; começa a fazer parte do universo simbólico da comunidade (Berger & Luckmann, 1968). Também é complexa a concepção de projeto de vida que se define em lares em que todos esperam o dinheiro enviado do exterior, lares marcados por uma rotina de consumo, em que recebem e não trabalham.

Há uma pergunta que fica, tanto entre os que educam em escolas localizadas em áreas de emigração, como entre os que estão nas áreas receptoras de imigrantes: quem estão educando? Quem as escolas das regiões de emigração estão formando? Há quem diga que a maioria dos jovens termina o ensino médio, mas “termina” e vai embora. Em outros casos, a criança ou o adolescente costuma ir embora antes de chegar ao ensino médio. Mas em ambos os casos, em última instância, essas escolas educam para que seus alunos vão embora. Quem as escolas das regiões de imigração estão educando? As escolas estão diante do risco de que a educação institu-



cional se torne, para os imigrantes, e especialmente para seus filhos, um meio de desenraizamento da própria cultura. Conseqüentemente, os docentes se vêem diante da responsabilidade de evitar que a integração social e política impliquem o desprezo ou a renúncia de sua cultura de origem.

Tanto num caso como no outro, a presença da questão migratória atualmente na vida cotidiana dos setores esquecidos se reflete na dinâmica das escolas e é um fator que não pode passar despercebido quando surge a pergunta relativa a quem são os alunos que temos de educar, quais suas expectativas, o que esperam da educação e como estabelecer um diálogo e uma comunicação que permita que sua passagem pela escola seja uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. Do mesmo modo, a deterioração das condições de vida de amplos setores da sociedade e a violência, instaladas e tidas como naturais pela própria desigualdade e exclusão, redefinem o contexto em que se deve educar. Esses exemplos são suficientes para mostrar de que modo a globalização, um fenômeno de caráter internacional que, a princípio, surge alheio à vida cotidiana, se faz presente nas escolas por meio de seus alunos e docentes, no modo como vivem, em suas representações e expectativas. São exemplos de como se redefinem os espaços em que se educa e as relações que se estabelecem entre docentes e alunos nas práticas educativas.



## Educação e contexto social

Nenhuma proposta pedagógica ou institucional é boa em si mesma. Ela o é na medida em que consegue estimular as crianças a aprender, em que as estimula a ir à escola e a permanecer nela, em que contribui para que consigam terminar, pelo menos, o ensino básico, e adquiram, em sua passagem pela escola, os conhecimentos que as consolidem como cidadãos, como pessoas plenas para sua inclusão social.

A validade das propostas educativas está em seus resultados e, nesse ponto, o contexto em que se educa, as características dos alunos a que estão dirigidas e o ambiente comunitário em torno da escola são um fator fundamental, pois uma proposta educativa é bem-sucedida ao conseguir se ajustar adequadamente ao entorno em que é posta em prática. Assim poderemos avaliá-la em funcionamento, em ação, num contexto determinado, uma vez que a educação é um processo relacional e os contextos em que nos cabe educar, como já destacamos, modificaram-se profundamente.

Os docentes se encontram num momento de ruptura de suas histórias de vida, diante de situações inesperadas para as quais não foram preparados e sem os instrumentos necessários para obter bons resultados na educação de crianças e adolescentes. Diante da escassez de elementos para enfren-

tar a nova situação social e os novos alunos que nela nascem e crescem, é comum vermos docentes e diretores fazendo um grande esforço para se apegar a imagens do passado, quando se sentiam mais eficazes.

As famílias, por sua vez, ficam desconcertadas ao saber que pouco tiveram a ver com sua situação atual, sendo forçadas a assumir um novo modo de vida e um novo mundo de possibilidades. Atualmente, estão processando o caráter compulsivo da mudança que vivem, a dificuldade de resistir a ela, o inevitável e irreversível do processo, a perda de condições materiais de vida, o fato de que os saberes e as habilidades que têm perderam valor no novo contexto, o aumento do custo de vida, já que, cada vez mais, essas coisas são resolvidas no mercado, situações que inevitavelmente as posicionam num presente marcado pelo empobrecimento, pela incerteza, pela insegurança e pelo abandono.

As marcas da globalização na vida cotidiana foram vividas pela maioria dos pais e docentes como a ruptura de uma situação social, a chegada de um presente que se diferencia claramente de um passado não tão distante. Nesse sentido, a mudança é vivenciada e representada como a passagem de um “antes” para um “depois” de certas situações específicas em que se dá o momento da mudança: quando a pessoa teve de emigrar, quando o pai de família ficou desempregado, quando os produtos da horta deixaram de ter valor no mercado, quando a fábrica fechou ou quando na escola em que, até poucos anos, faziam-se coletas a fim de reunir fundos para as crianças de escolas rurais afetadas por uma enchente. Hoje, os docentes têm de pagar do próprio bolso a merenda para seus alunos, a fim de aliviar, por um instante, a fome que estão passando. Histórias individuais em que se materializa — no relato das pessoas — a passagem de uma situação a outra e que as levam a viver num contexto que lhes é alheio, onde tiveram de renunciar

a seus sonhos e expectativas ao perceber a mudança das regras do jogo. Atualmente, uma proposta pedagógica e institucional será bem-sucedida se conseguir incorporar essa mudança, se descobrir quem é esse novo aluno com quem lida, se oferecer aos docentes os recursos para poder interagir com eles, se pairar sobre todas essas transformações e conseguir propor um diálogo produtivo entre o docente e o aluno.

## 1. Docentes desconcertados

Logicamente, vive-se um ambiente novo nas salas de aula, em que acontecem coisas diferentes e diante das quais os docentes ficam desconcertados. É comum ouvir em conversas com eles que, nas condições em que vivem seus alunos, é muito difícil garantir uma boa disciplina na sala de aula e bons resultados na aprendizagem. A má alimentação, a falta de materiais, o cansaço, a impossibilidade de se concentrar são indícios de uma rotina vivida pelas crianças que dificulta o bom aproveitamento das práticas educativas. Os docentes que trabalham em comunidades indígenas costumam encontrar dificuldade na distância que os separa dos alunos. Não só a língua é diferente, mas um conjunto de valores e práticas cotidianas se infiltra no interior das salas de aula e obstaculiza seu trabalho diário. Há áreas em nossa região em que a exclusão é tal que um número importante de crianças não pode ir à escola pública de seu bairro, pois não conta com os recursos materiais mínimos ou com uma rotina tal que possibilite o acesso a essas instituições. Os professores se queixam também do nível de descontrole, violência ou indisciplina de seus alunos.

É recorrente dialogar com docentes que se sentem no limite, paralisados diante de realidades em que lhes é extremamente difícil mostrar seus conhecimentos e sua experiência.

Diante de contextos que lhes são distantes, suas ferramentas perdem eficácia. Os alunos que entram em suas escolas são muito pouco parecidos com o aluno para o qual foram treinados, diante do qual saberiam o que fazer. Os docentes parecem estar à espera de algo que deixou de existir.

## 2. Alunos já educados

Uma observação mais detalhada do que ocorre nas escolas, o próprio diálogo com os professores, a possibilidade de reconstruir as práticas nas salas de aula, o exercício de perguntar sobre as experiências dos alunos ou as expectativas de seus pais permitem ir além dessa primeira impressão e nos revelam que as instituições escolares sempre impõem certas condições a seus alunos para que possam participar de suas práticas educativas. Na maioria dos casos, para que as crianças possam ir à escola e participar com sucesso das aulas, é preciso que estejam adequadamente alimentadas e saudáveis, que vivam num meio que não represente um obstáculo às práticas educativas e que tenham internalizado um conjunto de representações, valores e atitudes que lhes dêem disposição para a aprendizagem escolar. Esse conjunto se refere, por exemplo, à capacidade de dialogar, conhecer e dominar o idioma em que são dadas as aulas, lidar com estranhos, reconhecer a autoridade do professor, comportar-se bem, respeitar normas institucionais, assumir compromissos, reconhecer o valor das obrigações, confiar nos outros, concentrar-se, ficar em silêncio etc. Por fim, vemos também que as escolas esperam dos alunos a capacidade de adaptação a um entorno múltiplo e instável e a capacidade de individualização e autonomia. A experiência escolar, tal como a conhecemos hoje em nossos países, pressupõe uma criança que dispõe de um conjunto de hábitos e saberes incorporados antes de ingressar na escola, fora dela.

Essa aprendizagem anterior à escola se dá de várias maneiras. Existem diariamente momentos em que os adultos ensinam as crianças, por exemplo, a utilizar adequadamente os talheres à mesa, a amarrar os sapatos ou a atravessar a rua com cuidado, situações em que o adulto é consciente de que está ensinando, assim como a criança sabe que está aprendendo. Mas, além disso, e sobretudo, existe toda uma aprendizagem que se produz inconscientemente, de maneira inadvertida e espontânea. São as relações de ensino-aprendizagem que acontecem de modo não racional, presentes em todas as práticas sociais de que a criança participa desde seu nascimento. A transmissão doméstica desse conjunto de disposições, desse capital cultural incorporado, é o resultado de um trabalho físico e mental por parte da criança, de um esforço em que envolve seu corpo, de uma exposição a um trabalho de inculcação e assimilação, de um trabalho da pessoa consigo mesma, caracterizado ainda por uma imensa carga emocional (Tenti, 1994). A etapa inicial do processo de formação da pessoa é de construção de uma identidade, que põe a criança em confronto com a necessidade de adquiri-la e que requer um forte laço afetivo com seus adultos de referência. Esse processo pressupõe, por sua vez, uma identificação prévia com outros, carregado como está de uma forte base afetiva.

Para conseguir desenvolver suas práticas como instituição de educação formal, a escola requer essa “educação primeira” para poder atuar. Quando uma criança ingressa no ensino básico, é portadora de uma formação prévia, que costuma estar nas mãos de suas famílias. Embora seja cada vez maior o número de crianças que se escolarizam muito cedo, na maioria dos países da América Latina, a educação é obrigatória a partir dos cinco ou seis anos de idade, razão pela qual a passagem das crianças menores por jardins de infância ou pré-escolares é uma decisão tomada pelos pais ou responsáveis no início do processo educativo. Diante da

oferta atual de educação, esse conjunto de aptidões e disposições adquiridas ou diligenciadas no seio familiar constitui a base que condiciona e possibilita as aprendizagens posteriores. Em suma, o que se descobre no diálogo com os docentes é que, para poder educar, as escolas esperam crianças já educadas.

A demanda de um conjunto específico de disposições para participar do processo educativo não só se manifesta no primeiro dia de aula, no momento da admissão, como também se renova permanentemente até o momento da formatura. Frequentar a escola implica cumprir rotinas diárias, contar com recursos para acessar os materiais necessários, dispor do estímulo e do acompanhamento de adultos e, novamente, ter tempo. A aprendizagem na escola, assim como a aquisição das disposições para acessá-la, implica um trabalho sobre o corpo e a mente das crianças e dos adolescentes, uma transformação impossível se não estiverem fortemente envolvidos e que requer uma energia que deve ser renovada diariamente. A educação não é uma simples transmissão de conhecimentos que faz do aluno um receptor passivo, mas uma construção que se desenvolve numa relação pedagógica na qual tanto alunos como docentes se atribuem papéis e expectativas. Esse processo de ensino-aprendizagem só será possível na medida em que os alunos tenham acesso aos recursos que as escolas esperam deles, que os constituam como pessoas capazes de levar adiante essa experiência, como pessoas educáveis.

### **3. As condições sociais para a aprendizagem**

A noção de educabilidade se refere à necessidade de identificar qual é o conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que possibilitam a uma criança ou adolescente frequentar com sucesso a escola, ao mesmo tempo em que



estimula a analisar que condições sociais permitem a todas as crianças e adolescentes ter acesso a esses recursos, recebendo assim uma educação de qualidade. Ou seja, destaca quais são os recursos que a escola exige de cada aluno para que este possa aprender, ao mesmo tempo em que observa o modo como a sociedade distribui esses recursos imprescindíveis para a aprendizagem.

Sendo assim, como tais critérios são construídos? Como definir quais são as condições de educabilidade, ou seja, o conjunto de recursos e disposições que possibilitam a uma criança ingressar na escola, permanecer nela e terminar sua formação básica com sucesso? Concentrar a atenção nas condições de educabilidade das crianças e dos adolescentes nos leva a observar a escola e ver o que ela espera deles. Essas condições não são definidas em si mesmas, mas construídas com base no modelo de aluno que a instituição escolar pressupõe, para o qual cada instituição está preparada. Qual é o tipo de aluno que tem condição de acompanhar a dinâmica que o sistema propõe e terminar com sucesso sua carreira educacional? Em que aluno os sistemas educacionais pensam quando elaboram suas estratégias pedagógicas?

É o Estado, por meio do sistema educacional, que define os critérios para que uma criança possa participar de sua proposta educativa, considerando alunos hipotéticos sobre os quais desenvolve sua proposta pedagógica e os critérios explícitos e implícitos de seleção. Mas, a essa definição formal que se dá a partir do sistema educacional e se ajusta em cada escola, essas instituições acrescentam uma dimensão informal, construída a partir das disposições ou preconceitos de seus docentes e diretores.

Dessa maneira, define-se um “aluno ideal” para o qual está pensada cada escola: uma criança poderá participar com sucesso das práticas educativas, será educável, na medida em que como “aluno real” se assemelhe a esse aluno ideal,

pois para ele foi pensada essa escola que, conseqüentemente, conta com os recursos e os saberes para educá-lo. Quando alunos reais muito diferentes desse aluno ideal entram nas salas de aula de uma escola, seus professores não sabem o que fazer com eles, como tratá-los, não podem estabelecer a relação pedagógica sobre a qual se funda o processo de ensino-aprendizagem. As condições de educabilidade devem ser entendidas, então, como um conceito relacional, na medida em que se define na tensão entre os recursos que a criança porta e os que a escola espera ou exige dela.

*“A criança está na encruzilhada dessas duas socializações e o sucesso escolar de alguns se deve à proximidade dessas duas culturas, a familiar e a escolar, enquanto o fracasso de outros é explicado pelas distâncias entre essas culturas e pelo domínio social da segunda sobre a primeira”* (Dubet e Martucelli, 2000). Na mesma linha, Pierre Bourdieu observa que a produtividade específica do trabalho escolar é medida segundo o grau em que o sistema de meios necessários para o cumprimento do trabalho pedagógico esteja objetivamente organizado em função da distância existente entre o hábitus que pretende inculcar e o hábitus produzido pelos trabalhos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

Ao indagar sobre os recursos que permitem participar das práticas educativas, é preciso dirigir a atenção para a escola — e para o sistema educacional que lhe dá institucionalidade — na medida em que esses recursos são implícita e explicitamente definidos em sua proposta educativa. É ali que veremos o que as escolas esperam de seus alunos, que tipo de recursos eles devem portar para participar ativamente e com sucesso de sua proposta. E, ao analisar as condições sociais que possibilitam a todas as crianças e adolescentes terem acesso a esses recursos esperados pela escola, a atenção deve se dirigir para o contexto social: de que modo, em nossas sociedades, se tem acesso a esses recursos?

#### 4. Do essencialismo à ação política

A noção de educabilidade tem uma tradição profunda no campo da pedagogia, especialmente no que se refere à educação especial. Nos termos aqui expostos, propõe-se uma revisão do conceito, que passa de uma visão essencialista implícita na tradição pedagógica, indicando que todas as crianças e adolescentes são educáveis em si, a uma aproximação fundamentalmente política, que estimula a promover ações para conseguir que todos sejam educáveis. Todas as crianças e adolescentes devem ser educáveis e atingir essa meta é um desafio que nossas sociedades deveriam assumir se estivessem realmente comprometidas com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a educabilidade deixa de ser a suposição indiscutível das práticas educativas e se torna objeto de política. Ao longo deste texto, tentou-se dar conta dos numerosos fatores que facilitam ou obstaculizam a relação de crianças e adolescentes com a escola. O desafio hoje é como conseguir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso aos recursos materiais e subjetivos exigidos pela escola para adquirir nela os saberes que a sociedade global considera imprescindíveis. E, no outro extremo da relação, ajustar o novo contexto às expectativas e condições de permanência, de tal modo que — mais do que produzir exclusão — facilitem a superação de contextos adversos por meio da prática educativa.

Ademais, nos termos propostos aqui, a noção de educabilidade traz implícita uma mudança da unidade de análise. A educabilidade já não é uma característica própria de cada aluno, um atributo de crianças e adolescentes, mas o efeito das características em que se dá a relação pedagógica e institucional em que esse aluno está imerso. A educabilidade se torna efetiva na relação.

Baquero, destacando as contribuições da obra de Vygotsky, observa que, para compreender os desempenhos

subjetivos e prever os desenvolvimentos e as aprendizagens possíveis, é preciso ampliar a perspectiva a partir da pessoa — nesse caso, do aluno — e compreender as propriedades da situação que explicam o desempenho e contêm as chaves para o desenvolvimento possível. “*Isto é, a educabilidade das pessoas nunca é uma propriedade exclusiva das pessoas, mas, sempre, um efeito da relação das características subjetivas e de sua história de desenvolvimento com as propriedades de uma situação*”. O mesmo autor sintetiza ambas as mudanças aqui indicadas ao destacar que “*a educabilidade se define na própria relação educacional e não na natureza do aluno*” (Baquero, 2003).

De qualquer modo, é importante lembrar — para evitar mal-entendidos — que todas as crianças e adolescentes demonstram capacidade de aprender. As crianças que os sistemas educacionais expulsam por não poder educá-las aprendem ofícios, a jogar futebol e estratégias para viver. A idéia de educabilidade não se refere à capacidade de aprender dos seres humanos, mas à capacidade de participar do processo educativo formal e atingir a meta esperada de completar, pelo menos, o nível médio de ensino.

A substituição da perspectiva a partir do aluno por sua relação com a instituição educativa implica que, quando são identificadas crianças e adolescentes que não têm acesso às condições básicas de educabilidade, isso não deve ser entendido como uma maneira de depositar neles a responsabilidade por sua situação, culpando e estigmatizando os que ficam fora do sistema educacional. Ao contrário, apontar situações de não-educabilidade implica um alerta às escolas e aos sistemas educacionais de que não podem desenvolver estratégias adequadas às necessidades específicas dessas crianças ou adolescentes que lhes garanta uma educação de qualidade e de que lhes são impostas condições impossíveis de cumprir.

As escolas ameaçam a educabilidade de seus alunos quando esperam que eles possam assistir às aulas em épocas do ano em que sua participação em determinadas atividades produtivas é vital para a sobrevivência de suas famílias e de sua comunidade, quando exigem a compra de um uniforme, quando dão lição de casa a crianças que não contam com as condições mínimas para fazê-las ou quando esperam regras de comportamento inexistentes em suas famílias. Também a ameaçam quando os admitem com a convicção de que, por sua condição social, étnica ou racial, não poderão ter um desempenho adequado.

Mas a responsabilidade pelas condições de educabilidade de seus alunos não é apenas da escola. Nossas sociedades ameaçam as condições de educabilidade de suas crianças e adolescentes quando impedem que eles e suas famílias tenham acesso a recursos necessários para poderem participar com sucesso das práticas educativas.

## 5. Proposta educativa e contexto social

A partir dessa perspectiva, em cada escola, os docentes, diretores, assessores pedagógicos ou supervisores deveriam se perguntar qual é o grau de integração existente entre a proposta educativa em que se enquadram as práticas desse estabelecimento e o contexto social em que atuam. A atenção deve se concentrar na qualidade dessa articulação e nos fatores que a facilitam ou, ao contrário, que a obstaculizam. A noção de educabilidade nos remete, novamente, à relação entre docente e aluno, entre escola e família, ou, em última instância, entre campo educacional e social.

Quando o conjunto de educadores de uma escola se faz essa pergunta, pode chegar a identificar uma grande variedade de situações em que os graus de articulação são dessemelhantes, a partir de diferentes fatores próprios da esco-

la ou do contexto social em que estão inseridos. Num extremo, podem-se encontrar situações em que essa integração é alta, em que há uma harmonia entre o interior e o exterior dessa escola, um vínculo não conflituoso entre ambas as esferas dessa relação. Eles estariam numa escola que tem um conhecimento adequado das características sociais e culturais de seus alunos, de suas carências, de suas potencialidades, das condições sociais em que vivem, e que é capaz de desenvolver uma estratégia educacional de acordo com essas características. Mas isso implicaria que essa escola estivesse num contexto social que desse condições a todas as crianças e adolescentes de participarem de práticas educativas intensas e a longo prazo. E isso também representa o acesso a condições mínimas de bem-estar e a graus de estabilidade que permitam o planejamento e o comprometimento para além da emergência e que representem muitos anos na vida dessas crianças. O sucesso dessa articulação entre escola e contexto se traduz, certamente, na capacidade de captar e reter crianças e adolescentes nas salas de aula, garantindo seu acesso ao ensino básico que define o horizonte de equidade do sistema educacional.

No outro extremo, pode acontecer que, diante dessa pergunta, o quadro de profissionais dessa escola se conscientize de que o desajuste entre a proposta educativa com a qual estão trabalhando e as características dos alunos que participam dela é total. Isso pode acontecer porque a escola recorre a estratégias de ensino inadequadas para as características dos alunos, perdendo a oportunidade de tê-los em suas salas de aula, ou porque o contexto social em que vivem esses alunos não oferece condições mínimas que lhes permitam participar das práticas educativas, situações diante das quais atualmente a escola sozinha nada pode fazer e para as quais ainda não há uma estratégia pedagógica efetiva.

Na prática, as situações de desajuste ocorrem por uma articulação de fatores que provêm dos dois lados dessa

relação. Esse desajuste se traduz em crianças que abandonam a escola prematuramente ou na situação cada vez mais frequente de crianças que permanecem na escola sem aprender nada.

A brecha existente entre a proposta educativa e o contexto, o desencontro que se costuma ver ali, torna-se, então, o centro da análise, e o desafio é apresentar hipóteses ou perguntas específicas quanto aos fatores que podem estar obstaculizando essa relação ou, ao contrário, aos que a promovem ou facilitam. Cabe aqui aprofundar três situações concretas, muito comuns, que permitem desenvolver algumas hipóteses de trabalho.

#### a. Novas famílias

É possível identificar um conjunto de situações em que se evidencia como os docentes, explícita ou implicitamente, definem que recursos os alunos devem portar, aqueles sem os quais a escola não pode garantir resultados. Existe uma ampla gama de expectativas relacionadas à participação das famílias na educação de crianças e adolescentes. São recorrentes as queixas relativas a pais que não orientam seus filhos, não olham seus cadernos ou não se interessam pelos avanços em sua educação. A isso se acrescentam sua ausência nas reuniões de pais ou o não-comparecimento em convocações individuais. Essa escassa presença das famílias, segundo os docentes, manifesta-se em questões ainda mais básicas, como no caso de pais que mandam as crianças para a escola sem o lanche para a merenda ou sujos, e se aprofunda na medida em que as crianças avançam em sua escolarização, a ponto de que entre os adolescentes a ausência familiar chega a parecer uma constante que deveria ser assumida por definição.

A situação apresentada pelos docentes é mais complexa quando os pais não só não participam da educação de

seus filhos, como também representam um obstáculo a ela. Em primeiro lugar, isso se expressa na escassa valorização que alguns pais de família atribuem à educação e nas baixas expectativas em relação aos avanços de suas crianças e adolescentes. Em segundo lugar, surgem referências a famílias que obstaculizam a educação dos filhos ao maltratá-los. Em várias ocasiões, os docentes percebem as dificuldades para se conseguir um ambiente de trabalho adequado pela falta de atenção de seus alunos, pelos comportamentos violentos e pelo não-cumprimento das tarefas, situações explicadas pela deterioração do ambiente familiar em que as crianças vivem e pelas situações de violência e maus-tratos a que estão expostas diariamente.

Por fim, a escola costuma esperar das famílias uma disposição para realizar um gasto econômico com a educação de seus filhos ou altos níveis de participação nas atividades promovidas pela instituição. Assim, embora os pedidos para que os alunos levem materiais escolares e uniformes ou para que os pais paguem as cotas das cooperativas escolares ou se envolvam em atividades educacionais e comunitárias sejam opcionais, em alguns casos, são quase uma condição para a manutenção da vaga no estabelecimento escolar.

#### b. Diversidade cultural

Outro conjunto de expectativas presente nos docentes transcende a questão familiar e se relaciona aos aspectos culturais da comunidade em que estão interagindo. Isso é bastante visível nas comunidades rurais indígenas. A título de exemplo, cabe destacar aqui apenas dois aspectos. O primeiro deles é que uma das principais dificuldades enfrentadas por docentes e alunos dessas regiões é o idioma. Os docentes reconhecem que muitas vezes não têm a formação adequada para oferecer uma educação bilingüe de qualidade.



Por isso, as crianças que não falam português têm sérias dificuldades para progredir em sua educação, fato que se traduz num importante atraso de seu progresso. O segundo está relacionado ao desajuste existente entre as regras de socialização próprias dessas comunidades e as expectativas dos docentes em relação às atitudes das crianças na sala de aula. Distintos modos de socialização, próprios de cada comunidade indígena, definem pessoas muito diferentes, com diferentes graus de autonomia, com modos distintos de se comportar diante do docente, na sala de aula, nas práticas educativas. Os processos migratórios descritos anteriormente, que se aprofundaram com a paulatina globalização de nossas sociedades, definem reiteradamente contextos educativos em que a questão cultural e étnica surge como um novo desafio para as escolas.

### c. Os limites da exclusão

Em contextos de pobreza extrema ou de exclusão social, a possibilidade de ensinar dos docentes é seriamente limitada. São abundantes as referências a situações relativas à falta de recursos, que se traduz em desnutrição, doenças crônicas e fragilidade física dos alunos, a ponto de não conseguirem enfrentar as exigências da jornada escolar. A elas se soma o relato de crianças e adolescentes que vão às aulas sem dormir por terem trabalhado durante a noite na coleta de papelão e lixo reciclável. Entre os adolescentes, não faltam referências à participação em bandos violentos, ao consumo de drogas e álcool ou à prostituição. O aumento das desigualdades sociais, da violência nas ruas, o estado crônico das situações de pobreza e o aprofundamento dos níveis de exclusão social definem um novo contexto em que as práticas educativas bem-sucedidas são cada vez mais uma meta que corre o risco de não ser alcançada.

## 6. Os docentes diante do novo panorama social

Esse breve percurso por situações concretas relatadas por atores dos sistemas educacionais em diferentes regiões enseja algumas observações. Inicialmente, é preciso definir o que se quer dizer quando se fala na brecha entre o aluno ideal e o real. Independentemente da veracidade dos relatos dos docentes, seus discursos revelam uma expectativa frustrada. Quando os docentes falam de seus alunos, na maioria das vezes, referem-se aos aspectos que surgem como obstáculo ou ameaça a suas práticas. Nesse sentido, os docentes falam incessantemente da brecha. O que é visível em seus alunos, o que lhes dá identidade é, na maioria dos casos, sua distância em relação àquele outro aluno para o qual cada docente foi treinado ou com quem historicamente veio trabalhando.

Nos exemplos selecionados nos parágrafos anteriores, aparecem pelo menos três fontes de desajuste entre o aluno real, aquele que todos os dias entra na sala de aula, e o aluno esperado pelos docentes e pelas instituições educativas. Em primeiro lugar, a instituição escolar precisa das famílias para educar as crianças. A demanda por proteção, acompanhamento, estímulo e, inclusive, por recursos econômicos revela uma prática escolar que tem na família um recurso fundamental para seus avanços. Diante de uma escola que espera uma criança de um contexto familiar favorável, os que vivem em situações familiares marcadas pela pobreza ou vulnerabilidade relacionada a situações de migração correm o risco de não poder participar de suas práticas educativas. Quanto mais sua situação familiar se distancia da esperada, maior é o risco para sua educabilidade, pois para a escola essa criança tende a ser problemática e difícil de ser educada.

Em segundo lugar, a dimensão cultural aparece como um fator que abre uma brecha que ameaça a educabilidade

de crianças e adolescentes. Os sistemas educacionais revelam sérias dificuldades para enfrentar o desafio de uma educação intercultural e isso geralmente se traduz numa educação de muito baixa qualidade para as crianças que vêm de comunidades indígenas. Entre elas, os níveis de atraso e abandono são elevadíssimos e as trajetórias bem-sucedidas, excepcionais. Em terceiro lugar, a exclusão social não só abre uma grande brecha, como também leva a situações que representam uma verdadeira ruptura entre os jovens e a escola. A cotidianidade da exclusão implica a construção de subjetividades em que o projeto educativo perde seu lugar e diante das quais a escola tende a ficar paralisada.

Diante dessa realidade, os docentes ficam numa situação extremamente complexa. Uma dificuldade a que se referem permanentemente é a de conseguir com seus alunos um ambiente de trabalho adequado dentro da sala de aula. O tratamento da heterogeneidade nas salas de aula é outro dos desafios que se apresentam aos docentes. Diversos fatores fazem que se encontrem nas salas de aula crianças ou adolescentes com histórias de vida bem diferentes. Os processos de empobrecimento, que se traduzem em trajetórias individuais e familiares muito diversas; a ampliação da cobertura escolar, que permite chegar às salas de aulas adolescentes que historicamente permaneciam fora delas; ou a migração das famílias rurais para as cidades, a fim de que suas crianças possam estudar, são todos exemplos de processos que fazem que o universo dos alunos, mesmo dentro de cada escola, seja cada vez mais heterogêneo. É comum que a escola negue ou minimize a diversidade. Poder-se-ia dizer que, diante da dificuldade de educar alunos tão heterogêneos, a resposta dos docentes é definir um aluno médio. É para esses alunos que os docentes dão as aulas e é com base neles que avaliam o rendimento de cada aluno em particular. Desse modo, em vez de integrar as práticas educativas ao aumento da heterogeneidade, ela é diluída.

É importante destacar que, diante dessa situação, são percebidas duas atitudes diferentes: por um lado, há os docentes que reconhecem suas dificuldades para lidar com situações de maior heterogeneidade, devido à sua escassa preparação ou experiência. Mas existem, por outro lado, os que reivindicam esse tipo de tratamento, argumentando que o reconhecimento das diferenças seria um modo de discriminar e estigmatizar, na medida em que dar a todos o mesmo tratamento significaria integrar e igualar. Tensão difícil de administrar e que nem sempre gera resultados positivos.

Como observa Baquero, a diversidade nas salas de aula passa despercebida enquanto não afeta a educabilidade dos alunos e ganha visibilidade quando ameaça a conquista de bons resultados. Em outras palavras, quando um grupo alcança bons resultados, é visto como homogêneo pela instituição, ainda que, por trás dessa homogeneidade dos resultados, possa haver grandes diferenças interpessoais. Conseqüentemente, instala-se “*uma matriz normativa quanto ao desenvolvimento desejável e uma grade classificatória em que toda diferença será lida como desenvolvimento deficitário ou desvio perturbador*” (Baquero, 2003).

## 7. A brecha educativa no tempo

A situação familiar, o contexto cultural e a exclusão social são alguns dos fatores que dão corpo a essa brecha que põe em jogo as condições de educabilidade, ainda mais quando se articulam e se potencializam. A pertença a comunidades indígenas ou minorias étnicas costuma estar altamente relacionada a situações de extrema pobreza, e a exclusão social afeta necessariamente a estabilidade e a dinâmica familiar. A brecha se torna visível, então, quando a escola continua esperando uma atitude e um compromisso por parte das famílias em momentos difíceis de sustentá-los;

quando se prepara para lidar com alunos que falam português e às suas salas de aula chegam crianças que só falam línguas indígenas; ou quando não conta com nenhum tipo de recurso diante das situações de exclusão mais extremas.

Em que medida essas brechas se agravaram com o tempo? Quando nos concentramos nas brechas resultantes das expectativas da escola em relação às famílias de seus alunos, é possível sustentar a hipótese de uma deterioração das condições sociais para a aprendizagem, a partir das numerosas evidências de deterioração das condições de vida das famílias e de sua crescente vulnerabilidade e abandono, que se aprofundaram na passagem para sociedades mais globalizadas. O mesmo acontece quando são analisadas as situações de exclusão social, diante da constatação de que se ampliaram nas últimas décadas. Mas isso não acontece diante do desafio da interculturalidade, uma brecha histórica presente desde as origens dos sistemas educacionais e que gradualmente se reduziu com os esforços realizados para aumentar a oferta educativa em áreas rurais e indígenas. De modo que as tendências em termos de deterioração ou não das condições de educabilidade devem ser analisadas em cada caso particular. Pode-se supor uma deterioração muito mais acelerada e aguda em contextos urbanos e em situações diversas no âmbito rural. Uma análise dinâmica dessas brechas é fundamental para interpretar a fundo os novos desafios dos sistemas educacionais, razão pela qual a dimensão temporal merece um capítulo especial na análise dos problemas de equidade no acesso ao conhecimento.

A possibilidade de garantir uma educação de qualidade para cada criança e adolescente está em jogo na medida em que permaneçam ou aumentem esses desajustes entre o aluno esperado e o aluno real. Isso quer dizer que, enquanto existam escolas cujas propostas educativas não se integrem às características sociais e culturais de seus alunos, dificil-

mente se alcançará a meta de garantir uma educação de qualidade para todos. E quer dizer também que esse risco estará presente enquanto nossas sociedades restringirem o acesso aos recursos de que as crianças e adolescentes necessitam para irem à escola e permanecerem nela até terminar o ensino médio.

## Notas para pensar o que fazer a partir da escola

A relação entre docente e aluno está em crise. O docente sabe pouca coisa dessa criança ou adolescente que tem diante de si, e isso acontece porque, na verdade, pouco se sabe atualmente sobre eles. As transformações vividas por nossas sociedades são realmente profundas, estruturais, e nessa mudança, como já adiantamos, definem-se relações sociais e subjetividades novas. Cabe pensar que a maioria dos diagnósticos a respeito do novo panorama social e de seu impacto sobre as pessoas ainda é superficial, tingida de certa ingenuidade e insuficiente para dar conta da verdadeira magnitude dessa mudança que estamos vivendo.

Não há experiência a respeito de como nos movimentarmos nesse novo contexto, e a maioria das decisões tomadas e das ações promovidas por diferentes instituições relacionadas aos processos sociais baseia-se num saber adquirido em outro contexto ou momento histórico, a partir do qual tendemos a pensar o presente. Nas escolas acontece o mesmo: continua-se agindo como se as coisas fossem como eram e procura-se fazer que a realidade se pareça o máximo possível com aquela em que se sabe atuar.

É dessa maneira que ganha corpo a brecha, esse desajuste entre o aluno a que os docentes sabem tratar, aque-

le para o qual foram formados e para o qual as escolas foram pensadas, e o aluno real, o que chega todos os dias à sala de aula. O desafio é reduzir essa brecha, atuar sobre ela e eliminá-la.

O que significa atuar sobre a brecha? Inicialmente, que as escolas façam o esforço necessário para que o aluno esperado, para os quais está dirigida sua proposta de educação, seja o mais parecido possível ao aluno que entre em suas salas de aula diariamente. Isto é, que cada escola se prepare para interagir com as crianças que realmente entrarão nas salas de aula, que os conheça, que saiba quem são e que desenvolva a estratégia pedagógica e institucional para que essa interação seja bem-sucedida. Nesse caso, estaríamos apelando para uma solução que ficaria nas mãos das escolas e dos sistemas educacionais.

Outra possibilidade é defender que a sociedade crie as condições para que todas as crianças e adolescentes portem os recursos necessários para que possam ser educados, ou seja, para que todos se aproximem do aluno ideal. Que as crianças sejam como as escolas esperam que sejam, que tenham aquilo que se espera deles. A solução, nesse caso, está fora da escola e passa a ser objeto de políticas econômicas, sociais e culturais. Nesses termos, ou a escola faz o esforço de aproximação do aluno real ou a sociedade assume o compromisso de garantir que todas as crianças se assemelhem ao aluno ideal esperado pelas escolas.

Na prática, e tal como se depreende dos exemplos expostos, a solução estaria num tipo de articulação de ambas as estratégias, em cuja ponderação intervêm não só critérios práticos, mas também éticos e políticos. Salvo casos que se destacam por sua excepcionalidade, atualmente não se conta com estratégias que permitam garantir resultados de qualidade em contextos de exclusão. A exclusão é um obstáculo para a educação e parece legítimo exigir a recomposição



dos laços que permitem a integração social, a fim de garantir condições sociais para a aprendizagem. Diante desses contextos, a prioridade parece ser reconstruir o contexto social, ou seja, reduzir a brecha fora da escola. A estratégia seria uma forte articulação entre programas sociais e produtivos, que permitam reconstruir a situação social da comunidade, e um trabalho intenso nas escolas para colaborar com esse objetivo.

No entanto, na maioria dos casos, a brecha cultural também obstaculiza a educação. Pode-se pedir a um indígena que renuncie à sua identidade para que seja educado na escola? Essa situação leva os sistemas educacionais a se comprometer com o esforço de aprender a educar essas comunidades com base em seus recursos e tradições. Essa brecha deveria ser reduzida, indiscutivelmente, a partir da escola. O desafio é desenvolver uma proposta educativa que parta de um profundo conhecimento das tradições e do presente dessas comunidades, a fim de realizar práticas educativas que garantam aprendizagens de qualidade.

O terceiro exemplo, que enfatiza questões familiares, parece mais complexo de abordar. Como as dificuldades são resultantes do processo de empobrecimento ou marginalização das famílias, seria legítimo esperar que o esforço fosse feito a partir de fora da escola, fortalecendo a autonomia das famílias e das comunidades na construção de seu bem-estar, e recompondo, desse modo, as condições sociais para a aprendizagem. Mas, na medida em que as transformações nos lares se originam do abandono de certos esquemas tradicionais de funcionamento das famílias e da incorporação de novas regras/modelos que organizam a dinâmica dentro do lar, parece que a escola deveria ser tolerante a essas mudanças e se esforçar para incorporá-las.

A busca de um ajuste entre a proposta educativa e o contexto implica uma aguda análise que partirá do reco-

nhecimento de que, certamente, se deverá atuar sobre cada uma das partes dessa relação, enfatizando a particularidade de cada caso. O conjunto dos numerosos casos que ocorrem em cada contexto social específico leva a compreender que, em geral, atuar sobre a brecha, ou seja, garantir uma educação de qualidade para todos, é atuar simultaneamente e de modo articulado sobre ambos os extremos, em função das características dessa relação. Parece impossível reduzir a brecha, se o Estado não recuperar a capacidade de intervir nos processos sociais e reduzir o impacto negativo dessas transformações sobre boa parte da sociedade. Mas também é imprescindível que a escola inicie um processo de revisão de suas práticas, uma reelaboração de suas propostas e se posicione de outra maneira diante dessa realidade.

Os exemplos apresentados nos permitem visualizar situações diante das quais as possibilidades de fornecer soluções a partir da escola são elevadas. Como já destacamos, a questão central é um desafio histórico para a educação e são muitos os esforços realizados para enfrentá-lo. Apesar disso, ainda resta muito a fazer e esse é um dos objetivos que devem estar presentes em qualquer proposta escolar. A questão intercultural é aqui um exemplo das situações em que está em jogo a educação de crianças e adolescentes, mas cuja solução é, fundamentalmente, um problema educativo. É importante destacar que esse desafio não só se faz presente nas comunidades tradicionais, com suas próprias línguas e costumes, como também nas áreas urbanas, diante de jovens que definem sua identidade a partir da pertença a vários grupos de referência, ou tribos urbanas, com seus códigos, valores, estéticas, regras de consumo e costumes. Conhecer mais essas culturas, as tradicionais e as novas culturas urbanas, apropriar-se delas e entendê-las, é um caminho extremamente fértil para a redução dessas brechas.

A situação é diferente quando surgem dificuldades decorrentes da deterioração das condições de vida das famílias e, no caso mais extremo, em contextos de exclusão social. Sem dúvida, o que se pode fazer a partir da escola surge como a alternativa mais adequada. No novo contexto social latino-americano, as famílias pobres são mais pobres, o estado crônico das carências se torna exclusão e os setores médios são cada vez mais vulneráveis. Há muitos indícios para sustentar que essa mudança se traduz num aumento da brecha entre a escola e a família, numa deterioração das condições de educação. São cada vez mais frequentes os contextos sociais em que a situação obstaculiza as práticas educativas; conseqüentemente, os sistemas educacionais enfrentam dificuldades cada vez maiores que não podem superar sozinhos e precisam da articulação com outras políticas de Estado para garantir avanços na aprendizagem de crianças e adolescentes.

É legítimo sustentar que o problema da brecha entre o aluno ideal para o qual foram pensadas as práticas educativas de cada estabelecimento e o aluno real que entra em suas salas de aula é um problema que, de modo geral, a escola deve resolver. A solução para esse problema passaria pelo ajuste das estratégias pedagógicas e institucionais às características sociais e culturais dessas crianças reais, ou seja, pela aproximação entre a criança ideal e a real. É legítimo também perguntar, diante desse novo panorama social, se não estão se formando contextos com tal nível de deterioração e privação que, diante deles, não haveria pedagogia possível.

É extremamente difícil definir o limite entre as situações que dependem e as que não dependem da escola. Isso requer grande sensibilidade por parte dos que estão à frente do estabelecimento. Existe o risco de se acreditar que os problemas estão fora da escola, nas famílias, nas crianças — a

queixa tão comum “e como você quer que eu eduque uma criança assim” —, e de renunciar assim ao esforço necessário para alcançar uma relação mais estreita com eles. São situações de grande pessimismo que acabam sendo extremamente injustas com os alunos.

Existe também o risco de subestimar os obstáculos que o meio social instala, ao se acreditar que, com uma estratégia pedagógica adequada na escola, toda criança alcançaria o sucesso escolar. Essas situações são marcadas por grande otimismo pedagógico que, em muitos casos, quando o nível de carências é tal que o fracasso muitas vezes se impõe, acabam em grande frustração para os docentes, sendo injustas com eles próprios.

## 1. A instituição escolar

Qual a contribuição da escola, como instituição, para essa crescente brecha? Nas escolas, a fragilidade institucional não passa despercebida. O descaso com os recursos físicos, a falta de materiais disponíveis aos docentes para abordar o novo contexto e a fragilidade das normas são expressões de escolas desvinculadas de um corpo institucional que lhes dê solidez e legitimidade. Conseqüentemente, elas navegam numa espécie de deriva timoneada pela intuição e vontade de docentes e diretores.

Um fato que se evidencia no discurso dos que estão nas escolas é que aquilo que a instituição não oferece, o docente ou o diretor inventam; e o que a escola não pode oferecer, diretores e docentes o acrescentam. Como resultado dessa dinâmica, os agentes são afetados e obrigados a inventar uma série de operações para resolver os problemas institucionais. Se o agente não define ativamente essas operações, os problemas se tornam insolúveis. Há quem se encontre permanentemente com docentes e diretores de escolas que,

diante da ausência de uma resposta institucional ao novo contexto social, improvisam soluções informais, com maior ou menor grau de sucesso. Embora o aluno real se pareça cada vez menos com o aluno ideal, as escolas continuam funcionando. Isso se deve, em boa medida, à capacidade dos docentes e diretores de se libertarem da inércia e lentidão da instituição que lhes dá suporte e se animarem a agir a partir de seu compromisso e de suas capacidades, em práticas já desinstitucionalizadas.

A dinâmica institucional pressupõe uma superioridade da função sobre o indivíduo. Nesse sentido, é de se esperar que o professor seja portador de princípios que estejam acima dele, que sejam expressão da instituição em que trabalha, que a função venha antes da personalidade, que invisibilize a pessoa. Atualmente, no processo de desinstitucionalização vivido pela escola, as práticas cotidianas na sala de aula são relações pessoais, intersubjetivas; conseqüentemente, o conflito, também desinstitucionalizado, passa a ser psicologizado.

Na prática, as escolas conseguem muitos de seus resultados pelas iniciativas pessoais dos docentes e diretores, que sentem a necessidade de acrescentar energia e criatividade em suas tarefas para poder educar em situações cada vez mais adversas. Cada professor está limitado pelos recursos institucionais disponíveis e enfrenta o desafio de um envolvimento pessoal sem o qual estaria em risco a situação de seus alunos, a sua e a de suas instituições. São exemplos disso aqueles que compram a merenda com dinheiro do próprio bolso, os que se tornam “terapeutas” dos pais de seus alunos, os que vão buscar as crianças em suas casas diante da ameaça de evasão, os que se tornam cozinheiros, os que catam piolhos na cabeça das crianças, os que lhes ensinam a usar o banheiro e os que improvisam novas maneiras de ensinar diante dessa realidade que os mobiliza.

Nesse novo contexto social, os docentes, assim como os assistentes sociais, os agentes sanitários e outros funcionários públicos que interagem permanentemente com as famílias remetem inevitavelmente à imagem de soldados enviados à frente de batalha com um armamento obsoleto e funcionando mal. Seja por sustentar práticas institucionais com base em diagnósticos que subestimam a gravidade e profundidade dos processos sociais que estão acontecendo, seja por não ter recursos adequados para desenvolver uma oferta à altura das circunstâncias, seja por não priorizar a educação nos setores sociais mais esquecidos, os sistemas educacionais colocam docentes e diretores numa realidade que supera em muito suas possibilidades de ação, com a expectativa de que irão se virar de algum modo, dando de si aquilo que não lhes é dado institucionalmente. Quanto mais visíveis as iniciativas dos docentes, mais questionada a instituição a que pertencem. O deslocamento que deve fazer o docente em relação ao seu lugar institucional para fazer frente a um problema revela a incapacidade da instituição de lhe oferecer os recursos necessários para abordá-lo.

Assim, o fortalecimento das instituições é o ponto de partida para a redução dessa brecha crescente e para reconstruir, assim, as possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas num mundo dinâmico e instável. Esse fortalecimento implica dotar as instituições de capacidade para elaborar um diagnóstico do que ocorre em seu entorno e de transformá-lo em elementos para identificar as particularidades do que significa educar no novo contexto social. Quem são os alunos, de que famílias vêm, o que trazem e o que esperam são perguntas que devem ser respondidas diante da necessidade de desenvolver uma proposta de acordo com suas características, para poder, assim, garantir resultados de qualidade em sua educação. Uma proposta educativa que não esteja à altura dessas crianças está conde-

nada ao fracasso e reforça as desigualdades existentes no acesso ao conhecimento.

Fortalecer as instituições é, ainda, oferecer aos docentes as condições institucionais e a capacitação necessária para elaborar, discutir e testar uma proposta pedagógica adequada aos alunos que entram nas salas de aula. Isso implica acordos, consensos, modos de trabalho que permitam a todos cumprir funções numa instituição que os integre, da qual todos se sintam parte.

Por fim, fortalecer as instituições escolares é dotá-las dos recursos que garantam uma boa articulação com a comunidade, a capacidade de comunicação, de administrar conflitos ou de liderar um processo de transformação educativa que ultrapassa seus próprios muros e que envolve a comunidade em que está inserida.

## 2. Da lei e das regras do jogo

Embora a escola seja uma das instituições mais afetadas pelo impacto da globalização na dinâmica social e cultural, também é certo que, diferentemente de outras, ela conta com um grau de legitimidade que potencializa sua capacidade de ação. O crescimento sustentado das taxas de escolarização, os acordos internacionais orientados para garantir a inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola e o esforço e compromisso cotidiano de diretores e docentes são a bandeira a que não se deve renunciar. Se a partir de vários espaços da vida social se exige que a escola exista, então a escola deveria existir nesse novo mundo, e para poder habitá-lo é preciso, antes de tudo, conhecê-lo e a partir daí buscar os pontos de articulação que permitam reconstruir os espaços de aprendizagem.

Sendo assim, não há dúvida de que a globalização entrou nas salas de aula. Pelo novo papel do Estado, sua dificulda-

de de sustentar uma identidade comum em torno do cidadão e do Estado-Nação; pelos processos de atomização social descritos; pelo acesso mais universal a uma cultura cada vez mais desvinculada do local, a configuração do espaço em que as práticas educativas são realizadas é outra.

As velhas sociedades facilitavam a entrada dos indivíduos nas diversas instituições que as mantinham. Poder-se-ia dizer que existia uma coerência — um tipo de cumplicidade — entre as instituições em que se desenvolvia o ciclo de vida das pessoas, graças à qual a passagem de uma instituição a outra era vivida naturalmente, sem sobressaltos, sem grandes conflitos. Em primeiro lugar, as famílias preparavam as crianças para a escola; sabiam como fazê-lo, os tornavam educáveis para o sistema. Depois, as escolas os recebiam e mantinham com eles uma relação previsível. Além disso, a escola preparava os jovens para o sistema de produção. Também sabia como fazê-lo, como transformá-los em operários, em pessoas empregáveis. Desse modo, o jovem passava da escola ao trabalho sem sobressaltos. Três instituições que atuavam harmoniosamente, complementavam-se, eram solidárias entre si, como se existisse uma instância superior que as orientasse, marcando o seu tempo, o momento de aparecer e se articular com outras instituições. Essa instância efetivamente existia: era o Estado (Corea e Lewcowitz, 2004).

Nesse novo contexto, em que o Estado delega em parte sua responsabilidade de articular normativamente as outras instituições, a coerência tende a desaparecer. Criam-se, então, várias configurações institucionais que ameaçam a possibilidade de formar subjetividades homogêneas. Antes, a família preparava as crianças e os adolescentes para a escola, e, sobre essa base, a escola os definia como alunos. Atualmente, essa relação não existe mais, não é a norma. Os fios do tecido institucional se enfraqueceram a tal ponto que, às vezes, cada instituição parece navegar à deriva. Não há um código



comum que permita percorrer comunicativamente as instituições como um todo. Não existe tal linguagem comum.

Nesse sentido, a primeira tarefa de cada instituição é a produção de ferramentas discursivas para cada situação. Não existe mais um sentido estável dado pela articulação simbólica entre instituições, não está mais claro o lugar da escola no tecido social. Atualmente, encontramos cada vez mais diante de situações dispersas. Se antes a lei do Estado atuava como lei transcendente, hoje é necessário reconstruir a situação de aprendizagem por meio de outros recursos. Por isso, a regra passa a um primeiro plano.

Nesse ponto, a regra se opõe à lei, na medida em que é dinâmica. Não transcende o espaço que constrói, não há regularidade definitiva. Não é estável. É única para cada situação. E é justamente nesse aspecto que está seu enorme potencial, pois a regra possibilita o encontro, é regra do jogo. Em tempos globalizados, é imprescindível uma resposta local e, mais ainda, institucional. Quando essa articulação família-escola-sistema de produção se rompe e desaparece uma lei que as engloba, cada uma dessas instituições deve encontrar suas próprias regras do jogo, seu próprio sentido.

Parece que hoje é necessário, inclusive, discutir em cada escola qual é a razão de ser dessa instituição. E mais ainda, por que educar. As respostas gerais a essas perguntas foram esboçadas. Certamente, se alguém não explicita essa questão, surgirão em primeira instância sentenças que expressam um saber feito senso comum, que foi se definindo décadas atrás, quando o mundo era outro. Logo, com essas sentenças sobre a mesa, ou materializadas numa lousa, certamente sobrevirá o dissabor de sentir que pouco nos falam de nossa realidade, que não nos ajudam a enfrentar os problemas que devemos resolver.

O desafio de estabelecer um encontro entre a escola e a comunidade e, desse modo, tender para práticas educati-

vas bem-sucedidas deveria começar, talvez, por essas perguntas fundacionais, que deixaram de ser necessárias há pouco tempo.

### 3. A escola e a comunidade

Outro plano de intervenção que se deveria ter em conta na escola é a possibilidade de reforçar sua relação com o entorno institucional e a comunidade de que faz parte. O isolamento institucional limita as possibilidades de reconstruir as condições de aprendizagem. Nesse sentido, a possibilidade crescente das instituições de influenciar na elaboração de políticas públicas a partir do âmbito local implica a identificação e construção coletiva de um perfil próprio como ator social. Influenciar nas decisões públicas em função dos interesses coletivos locais é contrarrestar os efeitos da desinstitucionalização.

Nesse ponto, a escola é uma instituição privilegiada, dado que conta com vários recursos para formar redes e se articular com outras instituições semelhantes e outros atores sociais da comunidade. A formação de redes é uma ferramenta extremamente valiosa para revalorizar e capitalizar o trabalho local, dado que, em contextos em que o institucional, o partidário e o político se encontram desacreditados, estas representam uma grande oportunidade para construir um poder social que estimule e garanta as ações.

Como parte do mesmo processo, a legitimidade da instituição é medida pelo grau de envolvimento e participação da comunidade. Nesse sentido, o objetivo de fazer parte de redes institucionais é gerar e circular propostas locais, promover experiências bem-sucedidas ou permitir a participação como instrumento de desenvolvimento e empoderamento da instituição em si mesma e da comunidade, como estratégia que envolve todos os atores.

Reconstruir as condições de aprendizagem por meio da redução da brecha entre o aluno ideal e o que efetivamente frequênta as salas de aula implica se posicionar criticamente diante do novo contexto de socialização. Nesse mundo cada vez mais globalizado, a escola deve assumir uma posição mais crítica diante dos valores que existem fora dela, que permeiam suas salas de aula, para discuti-los e questioná-los. A escola é capaz de resistir às práticas excludentes, fragmentárias, individualistas ou anti-sociais que se estabelecem cada vez mais em nosso meio. Admitir a capacidade política da escola é, justamente, não tolerar de braços cruzados os efeitos das crescentes desigualdades e da crise de coesão social dentro da instituição educativa ou na comunidade. Nesse sentido, a escola, em sua relação com a comunidade, deveria representar um espaço de reação às injustiças históricas presentes na história da região e aprofundadas com os impactos nocivos da globalização. É neste ponto em que cabe, em cada instituição, uma profunda reflexão sobre o potencial da escola, diante de sua comunidade específica, como espaço de contracultura (Tedesco, 2005).



## Conclusões

Vivemos um momento extremamente difícil para a educação na América Latina. Por um lado, nossas sociedades são cada vez mais complexas. As desigualdades são maiores e aumenta a heterogeneidade dos contextos em que se educa. Cada vez mais, vemos situações de pobreza extrema, exclusão social, marginalidade e violência que atuam como obstáculo para o sucesso das práticas educativas. E todos esses fenômenos são a expressão de uma transformação mais profunda vivida pelos países latino-americanos, relacionada ao processo de globalização, que, certamente, é o início de uma nova etapa da história da América Latina.

Por outro lado, nessas sociedades mais complexas, sobre as quais os Estados perdem a capacidade de intervenção, as expectativas em relação à educação são cada vez maiores. Décadas atrás, as metas de uma política educacional eram que todas as crianças tivessem acesso à escola. Atualmente, não só se espera que tenham acesso, como que permaneçam nela e que consigam terminar pelo menos os níveis de ensino básico de cada país. Mais ainda, a expectativa de fundo é que, na passagem por essas instituições, crianças e adolescentes adquiram conhecimentos que os habilitem para uma vida digna em sociedade.

É difícil pensar que, em sociedades com tal nível de exclusão social e em que cada vez são mais claros os lugares ocupados por vencedores e perdedores, a meta de uma educação de qualidade para todos seja alcançável. Sem dúvida, essa meta requer ações que tendam a reconstruir o panorama social e que superem em muito o alcance de uma política educacional, e, mais ainda, o que se pode fazer a partir de uma escola.

No entanto, a escola é um espaço a partir do qual se pode contribuir significativamente para esse avanço. O desafio que essas instituições devem abordar é, justamente, reconstruir sua relação com o contexto, desenvolver uma proposta educativa que parta de um profundo conhecimento da comunidade em que se está trabalhando, a fim de criar as condições para um encontro positivo entre docente e aluno.

É fundamental, então, desenvolver uma perspectiva que abra espaço para uma reflexão profunda sobre o contexto em que cada grupo de docentes e diretores deve educar. Atualmente, é preciso promover uma visão curiosa sobre a realidade que cerca a escola, num momento em que nossa realidade é cada vez mais opaca, em que pouco sabemos sobre ela, num momento de grande crise de certezas.

É justamente essa dificuldade de compreender a fundo os processos sociais apresentados nesses relatos que os docentes ampliam a cada dia — e a partir do qual tentam explicar seus sucessos e fracassos — o que estimula a trabalhar com hipóteses, experimentando.

É hora de trabalhar em contextos de alta incerteza, dispostos a assumir riscos. Isso exige, mais do que nunca, transparência e compromisso com a comunidade, lugar a partir do qual se dá legitimidade às decisões tomadas em cada instituição. Só assim uma instituição pode se permitir o momento de se perguntar, como destacamos nas páginas

anteriores, o porquê de uma escola, qual é a razão de ser dessa instituição nesse novo contexto. O novo panorama social exige respostas institucionais novas e é fundamental criar as condições para que essas respostas possam ser esboçadas num contexto de participação e transparência.





## Bibliografía

- AMODIO, Emanuele (2003). *La globalización: formas, consecuencias y desafíos*. Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría.
- BAUMMAN, Zigmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. São Paulo, Fundo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAQUERO, Ricardo (2003). De Comenius a Vigotski o la educabilidad bajo sospecha. In: AAVV (2003). *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Fundación CEM/Ediciones Novedades Educativas.
- BERGER, Peter e Luckmann, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu.
- BUSTELO, Eduardo (2000). *De otra manera. Ensayos sobre política social y equidad*. Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- BUSTELO, Eduardo e MINUJIN, Alberto, eds. (1998). *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Colombia, UNICEF/Santillana.
- CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- COREA, Cristina e LEWKOWICZ, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

- DUBET, Francois e MARTUCELLI, Danilo (2000). *En la escuela*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- ETCHARREN, Laura Inés (2005). *Las Maras: Panorama callejero centroamericano*. 12 dez. 2005. <<http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?article1690>> [Consulta: novembro 2006]
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001). *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- LÓPEZ, Néstor, (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IPE-Unesco.
- LÓPEZ, Néstor, org. (2006). *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México*. México, Conafe.
- MÁRMORA, Lelio (2004). *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires, OIM-Editorial Paidós.
- ROSANVALLON, Pierre (1995) *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- SIERRA, Gustavo (2005) *Maras: el azote de Centroamérica y EEUU. ¿Llegará a la Argentina?* Clarín.com. 12 de julho de 2005. <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2005/06/12/z-03415.htm> [Consulta: novembro 2006].
- TEDESCO, Juan Carlos (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires, Editorial Granica.
- TENTI, Emilio (1994). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu e J.C. Passeron, In *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

páginas em branco, o que colocar? aguardar Fé e Alegria

páginas em branco, o que colocar? aguardar Fé e Alegria

páginas em branco, o que colocar? aguardar Fé e Alegria

páginas em branco, o que colocar? aguardar Fé e Alegria

páginas em branco, o que colocar? aguardar Fé e Alegria

Este livro foi composto nas famílias tipográficas  
*ITC Garamond, Helvetica Neue*  
e impresso em papel *Offset 75g/m<sup>2</sup>*



**Edições Loyola**

**editoração impressão acabamento**

rua 1822 nº 347  
04216-000 são paulo sp  
T 55 11 2914 1922  
F 55 11 2063 4275  
[www.loyola.com.br](http://www.loyola.com.br)