

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A INFÂNCIA POBRE NO PROCESSO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros **1**

Possui doutorado em Educação pela UFRN; mestrado em Pedagogia **1**
Profissional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. É
docente da UFRN e tem experiência na área de Educação, com ênfase em
História da Educação, História e Política da Educação Infantil, Fundamentos da
Educação e Pedagogia Social. E-mail: kilza.fernanda@hotmail.com

Fruto de mais de dezesseis anos de estudos no campo da infância pobre e da desigualdade social, não poderia deixar de iniciar este texto sem acrescentar nossa identidade acadêmica com os estudos nos campos das políticas educacionais, história e cultura da educação, estudos feministas e das relações de gênero, história da infância pobre, hoje ampliados pelos estudos e pesquisas sobre os direitos humanos e nesse campo, se inserem os estudos sobre a educação, acesso e permanência de pobres e vulneráveis na escola básica e nesse bojo voltamos o nosso olhar para a infância.

Outro aspecto identitário vai ao encontro da temática escolhida para este trabalho, A educação básica e a infância pobre, uma vez que a nossa atuação como pesquisadora sempre foi relacionada ao campo da educação de crianças em ambientes escolar e não escolar, sob a orientação dos campos de políticas educacionais, história da educação, sociologia da educação e da infância, ou seja, trabalhamos na perspectiva de uma pedagogia social.

Desta forma, a nossa escrita se delinea por dois campos de conhecimento que se entrecruzam; O direito à educação básica, enquanto direito humano, e num recorte bem específico, a presença da criança pobre nesta modalidade de ensino. Nessa via, poderíamos então, tratar a infância na educação básica por diversos caminhos, mas nos deteremos a pensá-lo a partir do direito humano das crianças pobres à educação, seu acesso e permanência, permeado por nuances curriculares e pelas singularidades que contornam essa temática.

Na perspectiva das relações de poder que se constroem a partir dessas duas categorias, ou seja, entre o poder político, acesso à escolarização básica, e a cidadania da criança pobre, e do papel que nos cabe como formadora de educadores e educadoras, assumida de uns cinco anos pra cá, numa cultura combativa aos direitos humanos, de onde falo do lugar de mulher, professora nordestina e formadora de professoras e professores.

Para um início de conversa, trazemos o Estado à responsabilidade de provedor de direitos e a necessária participação social na vigilância da concretização desses direitos e aqui se insere os direitos da criança. Como segunda dimensão, chamamos a atenção para os mecanismos que o Estado se apropria para forjar esses direitos, sobretudo no âmbito educacional como as políticas públicas para a educação, reformas curriculares –Base Nacional Comum Curricular e, como consequência, uma terceira dimensão provocada por essas reformas que é a negação do direito à educação às crianças pobres no contexto de suas singularidades.

Quando falamos de negação do direito à educação das crianças pobres, relacionamos tudo àquilo que impede o sucesso escolar delas. Tudo àquilo que interfere, culturalmente o processo de escolarização de pessoas pobres e periféricas incluindo o seu acesso e permanência na escola.

Não poderíamos deixar de tecer alguns comentários que nos fazem compreender essa negação em dias atuais, como falar das clássicas relações de poder que se assentam numa linha de segregação entre o Estado e a sociedade. As democracias, como modelo político, formam a sua legitimidade na escolha livre e, periódica, dos seus representantes. Este modelo simples, pelo qual os cidadãos esgotam o seu papel de intervenção está se tornando ultrapassado. Os agentes políticos mostram-se incapazes de realizarem, sozinhos, a solidariedade que é exigida em nome dos direitos. Os direitos humanos, em específico o direito à educação das crianças pobres, pedem aos Estados um novo protagonismo e uma nova função articuladora com a participação de todos os cidadãos, incluindo homens e mulheres e suas representações.

O modelo social comprometido com a dignidade humana obriga à transformação do modelo político e de sociedade. A lógica da separação entre o Estado e a sociedade civil deve ceder lugar à uma lógica de articulação e de comprometimento recíproco.

Todos os dias a realidade nos evidencia a insuficiência do Estado na realização dos direitos humanos e na formação de uma comunidade mais digna e mais humanizada. Nas sociedades neoliberais isso se cristaliza na negação de direitos básicos assegurados pelo exercício das meritocracias, na banalização da corrupção, no interesse de pequenos grupos e nas ideologias e hegemonias dominantes, onde as crianças, e toda a sua especificidade formativa, são colocados em segundo plano, num discurso retrógrado de composição familiar segundo o modelo tradicional cristão, de padrões sexuais, de camuflagem religiosa, de literatura tendenciosa à homofobia, transfobias, de segregação social, de não participação cidadã. Onde a violência às crianças e à infância se assenta por meio de abusos das mais variadas formas e são estimulados à pessoa humana e seguidos como proposta política.

No entanto, vale ressaltar que não se pode esquecer que estamos num Estado democrático que tem a responsabilidade em assegurar às pessoas os seus direitos humanos e sociais e, aqui destaco a pessoa da criança pobre, vulnerável, os seus direitos de cidadania e de direitos humanos e, direitos de ser, poder e ter. Os direitos humanos mobilizam-se para uma ação que está, simultaneamente, dentro e fora da lei, e que atravessa as fronteiras do Estado. Esses direitos podem ser um valor associado à cultura e tradição de povos, por isso a importância da Educação na vida infantil.

Tomar os direitos como responsabilidade, e nessa oportunidade destaco o direito de acesso e permanência à educação de toda representação de infância, significa tornar necessária uma nova função do Estado, que é de articular as tarefas políticas da sociedade através da garantia desses direitos, da garantia da comunicação, da garantia da relação entre partidos políticos e cidadania. Da garantia social, de poder viver a *pólis* em sua plenitude.

É necessário refletir sobre o que é considerado essencial numa ação política. O essencial é o investimento do Estado em Educação, em políticas públicas que asseguram a garantia de ter direitos. Tem que haver investimento numa educação igualitária e de qualidade, comprometida socialmente e politicamente com todas as classes, incluindo a menos favorecidas. Respeitada enquanto um direito humano, social, portanto vital para o exercício da cidadania. Esse direito é o que vai assegurar o desenvolvimento social e humano, indiscriminadamente.

Portanto, o que nos faz pensar nesse trabalho não pode ser desligado de um discurso geral sobre inclusão, que considera também a situação de seres humanos mais frágeis e vulneráveis, como é o caso também das pessoas da terceira idade, os deficientes, os LGBT's, as mulheres, os homens, as infâncias e, longe das fragilidades, as singularidades da criança.

Essa reflexão aponta para a observação de que os antigos métodos de ação política para as instituições organizadas na sociedade, não estão mais funcionando. Os velhos procedimentos de ação política para inserção social não trazem os resultados esperados pela sociedade. Com isso, se impõe uma cultura combativa aos direitos, ao contrário de se impor uma cultura que apenas assegure os direitos.

É nesse caminho que constituímos a nossa reflexão de que enquanto não fizermos emergir uma solução educativa, includente: enquanto não pensarmos de maneira estratégica (CERTEAU, 1990) a Educação, a sociedade, as crianças pobres e vulneráveis, e a política não adquirirão os níveis mínimos de dignidade e de excelência e continuaremos a escrever uma história difusa, uma história das elites e dos privilegiados. Continuaremos a mostrar dados estatísticos intencionais e continuaremos a negar o espaço das crianças no mundo educacional.

Para isso é necessário ter a educação como prioridade estratégica (CERTEAU, 1990). Pensar estrategicamente a Educação é dar a ela a importância de uma ação transformadora humana e, sobretudo, social e política. E pensar a educação nessa via é tê-la como a própria ação política. É reconhecê-la como um direito humano de alcance para mulheres e homens, idosos, crianças. É tornar possível a visibilidade sócio-política e histórica de um povo, de um país.

É necessário conjecturar sobre os direitos individuais, que requerem uma consideração isenta de uma lógica numérica. Cada ser humano, cada menina e cada menino, cada criança é um ser único, ao mesmo tempo que é uma imensidão. É esta irredutibilidade que tem de estar presente no discurso dos direitos e na ação política. Quando falamos desse ser humano único, refletimos os dados estatísticas dos números educacionais e as notas atribuídas pelos sistemas de avaliações que dispomos em nosso país, como IDEB, por exemplo. Todos estão carregados de intencionalidades, todos estão à serviço de uma conformidade dos grupos de poder político, dos grupos hegemônicos, se esquecendo do ser humano e da criança, sobretudo, pobre e vulnerável.

Quando falamos que a irredutibilidade humana deve estar presente na ação política, falamos concretamente na oferta de vagas em nossas escolas de educação básica oficiais, falamos das maneiras de evitar o abandono e o fracasso escolar. Aqui se insere, em especial, o nosso olhar para o alcance da oferta de crianças pobres desse direito e a sua permanência na escola, com ênfase à vida escolar, na educação básica.

É fato que há uma oferta assegurada pelas leis brasileiras, Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e bases na educação Nacional- LDB, de 1996, como é fato a igualdade e o direito entre as pessoas. No entanto a manutenção dessa oferta e a segurança do direito se

inscrevem numa história de contradições marcadas por um sistema educacional, que apesar de sua evolução, ainda é responsável pela segregação da sociedade entre ricos e pobres, entre pobres e vulneráveis, entre crianças e adultos, entre brancos e negros, entre mulheres e homens.

Falar desse sistema nos propicia remeter à escola fundamental brasileira e pública, lócus da ação política do Estado no cumprimento do direito à educação.

Interessante se pudéssemos fazer um parêntese para tecer reflexões e compreendermos historicamente os debates e as reformas do projeto educacional republicano no Brasil, mas não podemos nessa oportunidade se não nos distanciarmos daquilo que, nesse texto, é essencial. No entanto, é importante destacar que não podemos deixar que a nossa escola pública se torne lócus de críticas, responsabilizando o seu fracasso aos professores e suas instâncias formadoras, responsabilizando à família o abandono. Lembramos, historicamente, que quando tivemos um projeto de escola com métodos, arquitetura e teorias pedagógicas voltadas para o real desenvolvimento da educação, os Grupos Escolares, devido ao custo, e a sua inovação pedagógica, seu público inicial, que eram os pobres, cedeu lugar às crianças das classes privilegiadas e das elites de época.

Vários fatores podem ser apontados à tensão vivida pela escola pública hoje a se iniciar por uma política instável de formação inicial dos profissionais da educação incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas e de seus alunos e alunas. Uma cultura escolar que sempre privilegiou a criança branca, do meio urbano, de classe favorável, católica, saudável, saneada e masculina. Portanto, tratando como estranhos, a grande maioria dos frequentadores da escola pública, que não correspondem a essa representação.

Ainda referente à essa política de formação temos que enfatizar as políticas salariais, as excessivas cargas horárias, as políticas de formação continuadas, já descontinuadas atualmente pelo governo federal.

Nesse bojo de lamentações chamo a atenção para a cultura da escola, seu layout, sua materialidade, e seu currículo. Tudo excludente revestido de um discurso incluyente. A escola pública de qualidade que tanto lutamos, ao longo da história da educação brasileira, anda incluindo quem mesmo?

Onde estão as crianças pobres e vulneráveis, as meninas e os meninos, as abordagens críticas e reflexivas, os pobres no discurso educacional e em sua prática. Onde está o acesso, a permanência, a história dos êxitos, o porquê dos fracassos, o direito da criança de ter um currículo voltado para a cultura de uma sociedade inclusiva, e, destaco as singularidades desse universo infantil.

A nossa intenção não é de enaltecer o currículo escolar apenas com ideologias do universo infantil, mas sabendo que a figura da criança e suas representações são historicamente colocadas como vítima nos variados contextos de violência e discriminação. Seria fundamental que alunas e alunos se situassem diante de práticas que podem ser desmitificadas, reelaboradas e vivenciadas de uma maneira a termos uma sociedade igualitária e de direitos humanos e sociais.

É necessária uma relação entre a infância, a infância pobre e a educação, possibilitando a emergência de um currículo transgressor que produza igualdade entre os gêneros, entre direitos. Mesmo com teorias curriculares que valorizam as especificidades de cada ser social, ainda prevalece, nos ambientes escolares, sejam por práticas, sejam por políticas públicas, o currículo que reforça o arquétipo branco, eurocêntrico, cristão, adulto, heterossexual, numa sociedade heteronormativa, de classe favorecida financeiramente, e todos aqueles que não se adequam a esse modelo são violentados e excluídos do processo educacional. É desta forma que o currículo colabora diretamente para a (re)produção das injustiças e opressões sofridas pelas grandes massas (SILVA, 1999).

É evidente que para que o sistema dominante prevaleça soberano, o currículo precisa se manter essencialmente masculinizado, elitizado, esbranquiçado e isso impede novos questionamentos sobre a superação das desigualdades sociais. Porém, cremos na superação dessas desigualdades, pois a escola é o lugar, por excelência, onde elas podem ser desconstruídas. A escola pode ser emancipadora (FREIRE, 2000) por ser um lugar de diálogo, de organização de novas ideias, de conhecimentos e valores.

Diante de tudo que já falamos é importante compreender o currículo na perspectiva de

Pacheco (2007, p.48), como lugar onde se deve percorrer. Daí seu sentido corresponde a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado, sem refutar às concepções de currículo oculto (SACRISTAN,2000) e currículo social (MICHAEL APPLE, 1989).

Nesse caminhar, mais uma vez eu pergunto: Onde está o universo da criança pobre, negra, indígena, no currículo da nossa escola fundamental, básica? Onde está a sua singularidade? Como transgredir, se os caminhos que nos indicam, enquanto políticas públicas, reforçam àquele modelo tradicional de sociedade e de conhecimento?

Temos que ousar, que percorrer o caminho solitário, porém ao lado daqueles que creem na verdade de que é possível uma sociedade igual, inclusiva, longe dos preconceitos e dos padrões que culturalmente nos foram inculcados na escola. Temos que acreditar na escola democrática, na bela compreensão do termo “para todos” e resistir aos modelos dominadores.

Para finalizar trago em destaque alguns números que refletem a exclusão do espaço da educação fundamental e quem são esses sujeitos excluídos. Vale dizer que esses dados são de Natal- RN, lugar onde vivo e onde desenvolvemos uma pesquisa sobre inclusão de pobres ao direito de acesso e permanência à escola.

O quadro ilustra o nosso texto quando observamos a baixa frequência das crianças pobres matriculadas na rede oficial do ensino fundamental. Os percentuais por escola refletem percentuais anuais e mensais altíssimos para a idade em formação, principalmente quando observamos a primeira escola do quadro e a última.

Ord.	Escolas	Total de Baixa Frequência Anual (Abs.).	% Média da Baixa Frequência Mensal	N. Bolsas
1º	E.M Maria Cristina Ozorio Tavares	370	13,16%	379
2º	E.M São Francisco de Assis	356	7,62%	467
3º	Casa do Menor Trabalhador	258	12,65%	204
4º	E.M Profa. Tereza Satsuqui	222	11,38%	195
5º	E.M Prof. Herly Parente	221	12,42%	178
6º	E.M José de Andrade Frazão	204	3,60%	566
7º	E.M Estudante Emmanuel Bezerra	202	2,89%	698
8º	E.E Prof. Severino B. de Melo	201	10,52%	191
9º	E.M Profa. Vera Lúcia Soares Barros	182	5,78%	315
10º	E.M Nossa SRA dos Navegantes	179	8,73%	205
11º	E.M Prof. Luis da Câmara Cascudo	146	17,18%	85
12º	E.E Aldo Fernandes de Melo Ens. 1ºG	138	5,13%	269
13º	E.E Euripedes Barsanulfo	133	6,30%	211
14º	E.M Prof. Arnaldo Monteiro Bezerra	129	12,52%	103
15º	E.M Djalma Maranhão	124	2,71%	457
16º	E.M Prof. Ascendino de Almeida	112	2,19%	512
17º	E.M Prof. Carlos Bello Moreno	108	15,0%	72
18º	E.E 12 de Outubro	77	9,63%	80
19º	E.E Café Filho Ens. 1ºGrau	49	5,76%	85
20º	E.M Juvenal Lamartine	80	4,32%	185
21º	E.M Prof. Francisco Assis Varela Cavalcanti	89	2,88%	309
22º	E.M Prof. Verissimo de Melo	81	1,55%	522
23º	E.M Profa. Francisca de Oliveira	84	2,87%	424

Quadro desenvolvido a partir de dados da baixa frequência cedido pelo acompanhamento do Programa Bolsa Família no ano de 2018.

Assim é importante finalizar o nosso texto enfatizando que o currículo carrega todas as intenções ideológicas que escola deseja ao ensinar seus educandos, o que se deseja formar, enquanto profissional da educação, e de que tipo de sociedade, segregada ou não, se quer ter.

As teorias inclusivas, para o pensamento educacional brasileiro, tentariam desconstruir esses paradigmas em torno dos comportamentos homogêneos, tradicionais, esbranquiçado, adulto e machista da sociedade, propondo a discussão sobre o pluralismo e todas as singularidades encontradas em cada sujeito, seja ele homem ou mulher, negro, indígena ou branco, seja ele adulto ou criança.

Pensar dessa maneira, seria para as professoras mulher, como eu, um caminho para o empoderamento, para os homens a aprendizagem sobre o lugar de domínio que ocupam e para a criança o respeito à sua singularidade. Assim, para todos e todas, seria a superação das desigualdades e injustiças sociais e, a escola seria o lugar de inclusão, portanto lugar de garantia de um direito humano, a educação.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 5.ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIVEIROS, KILZA F. M DE. Et al. (org's). **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**. Vol III. Série Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFRN. João Pessoa: Ideia, 2018.

Recebido em 29 de outubro de 2019.

Aceito em 10 de dezembro de 2019.