

Uma Nova Ética para Uma Nova Pedagogia dos Corpos Precarizados

A New Ethic for a New Pedagogy of the Precarized Bodies

Resumo

O ensaio trata de uma reflexão política, ética e pedagógica diante das condições sociais cada vez mais precarizadas entre a população trabalhadora e pobre que vive nos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras. Trabalha-se com a noção de “Saberes imprescindíveis”, trazida por Miguel Arroyo (2012), que questiona quanto o currículo escolar consegue de fato atender aos interesses das crianças e jovens que têm vida precarizada e aponta uma série de indagações sobre a relação entre o currículo e a população mais pobre. Outra noção utilizada para a análise da realidade escolar é a de “Educabilidade”, baseada em Néstor López (2008). Nesse caso, trata-se de um conjunto de capacidades, de disposições que os estudantes devem ter para que possam avançar em seus estudos, para que possam ter uma experiência duradoura e de sucesso na Escola.

Palavras-chave: Saberes imprescindíveis; Educabilidade; Vida precarizada e Educação; Ética e Educação; Política e Educação.

Abstract

This essay proposes a political, ethical, and pedagogical reflection in face of the increasingly precarious social conditions among the working and poor population living in peripheral neighborhoods of Brazilian big cities. We work with the notion of “Essential knowledge”, brought by Miguel Arroyo (2012), who questions how much school curriculum can actually meet the interests of children and young people who have precarious lives. It raises a series of questions about the relationship between curriculum and the poorest population. Another notion used for the analysis of the school reality is “Educability”, based on Néstor López (2008). In this case, it is a set of capacities, accomplishments that students must have in order to advance in their studies, so they can have a lasting and successful experience at school.

Antônio Carlos Vaz

Professor dos Cursos de Educação Física e Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul e Doutor em Ciências Sociais pela UNESP.

Keywords: *Essential knowledge; Educability; Precarious life and Education; Ethics and Education; Politics and Education.*

Onde Meus Pés Estão Fincados

O tempo para ler é sempre um tempo roubado. Tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.

Daniel Pennac

Estamos atravessando tempos difíceis em nosso país, especialmente para aqueles que vivem do próprio trabalho.

Trabalhador que tem carteira profissional assinada tem virado cada vez mais um privilegiado, embora mesmo esses trabalhadores também venham sofrendo fortes ataques a seus direitos.

Assim, como consequência das políticas governamentais mais recentes, tem aumentado consideravelmente o quadro de trabalhadores sem registro e, portanto, sem contribuição à Previdência Social, o que provocará a esses trabalhadores uma velhice ainda mais difícil.

E há, ainda, um grande contingente de trabalhadores precarizados, que enfrentam a luta pela sobrevivência, dia após dia.

São catadores de material reciclável, vendem balas, doces, porta-celulares, fones de ouvido e outras tantas quinquilharias em Semáforos ou pontos de grande movimentação.

Esses trabalhadores têm sofrido um crescimento vertiginoso da pobreza/miséria em função da pandemia, tal qual aqueles que são obrigados a mendigar para sobreviver.

Em muitos casos, essa prática envolve crianças e jovens, que são expostos a todo tipo de exploração e opressão, além dos riscos de viver completamente desprotegidos em cidades cada vez mais violentas.

Vivemos em uma Sociedade de classes, o que significa dizer que a riqueza produzida por todos obedece a uma distribuição injusta

e exageradamente desigual, o que produz vidas precarizadas para a maioria da população, vidas remediadas para uma parte razoável e vidas de opulência para pouquíssimos.

Dessa estrutura, decorre uma série de consequências, como a ocupação hierárquica do espaço social, que influi diretamente nas Políticas Públicas, em geral, e nas de Educação, e nas Escolas, mais diretamente.

Os bairros predominantemente ocupados por trabalhadores também sofrem um processo de hierarquização e de segregação social e espacial. Há bairros formados por trabalhadores mais qualificados, que ocupam melhores postos de trabalho e que, em geral, estão mais bem localizados, mais bem servidos por serviços públicos e privados.

Há bairros formados, em sua maioria, por trabalhadores quase que inimpregáveis, submetidos às mais degradantes formas de opressão para sobreviver precariamente e dar condições para que seus filhos possam ter melhor sorte.

Os Equipamentos Públicos também são distribuídos e assistidos de forma desigual. As Escolas instaladas em bairros mais pobres que, em geral, apresentam um grau maior de violência, também apresentam um maior número de ausência de professores, seja por faltas esporádicas, seja por inexistência de professores de certos componentes curriculares e possuem menos Equipamentos e Laboratórios, entre outras características.

A distância que separa o *Shopping Iguatemi*, localizado nos Jardins, da Minipadaria Vieira, localizada na Cidade Tiradentes, mostra a desigualdade que há entre a população que vive nos dois locais: os primeiros, em 2017, viviam em média 81,5 anos, como na Áustria. Já os últimos, não atingiram sequer a expectativa de vida da República Popular do Congo, com 59,8 anos, morrendo em média 1,4 ano antes disso. Essa média é semelhante à do Brasil de cinquenta anos atrás (WELLE, 2019).

A desigualdade se dá em função de indicadores como: Renda, Saúde, Educação e Transporte, entre outros. Contribuem para esse índice



indicadores como mortalidade infantil, falta de acesso à Saúde básica, falta de saneamento, violência e outras tantas mazelas que matam os cidadãos mais vulneráveis da cidade. Na região da Bela Vista, zona central de São Paulo, há 48,4 leitos hospitalares para cada mil habitantes. Em São Rafael, bairro próximo à Cidade Tiradentes, o total de leitos é de 0,04 leitos para cada grupo de mil moradores (WELLE, 2019).

Evidentemente que as classes sociais não são a única forma de produzir inferioridade, discriminação e pobreza. Elas se entrecruzam com outras formas de produção da inferioridade, criando uma espécie de nó entre elas, como dizia Heleieth Saffioti (2009).

Assim, segundo a autora, as classes sociais se fundem com o racismo, com o patriarcado e com outras formas de produção da desigualdade, e produzem uma Sociedade complexa, como um novelo, em que as teias dessa fusão se perderam de vista, sendo necessário que as lutas políticas também se fundam, pois, na opinião da autora, não é possível uma luta independente, que ignore todos os outros elementos dos nós presentes na conjuntura, no contexto social:

Quando se consideram os embriões de classe, pode-se retroceder às sociedades escravocratas antigas. Mesmo neste caso, as classes sociais têm uma história muito mais curta que o gênero. Desta forma, as classes sociais são, desde sua gênese, um fenômeno gendrado. Por sua vez, dezenas de transformações no gênero são introduzidas pela emergência das classes sociais. Para amarrar melhor esta questão, precisa-se juntar o racismo. O nó (SAFFIOTI, 1985, 1996), formado por estas três contradições, apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão. (SAFFIOTI, 2009, p. 19)

Esta Sociedade, então, é marcada pela legitimação das determinações da Economia de Mercado na produção de subjetividades ou,

como dizem Guattari e Rolnik (1986), a produção maquínica de subjetividades capitalísticas.

O papel da produção dessas subjetividades maquínicas é naturalizar todas as formas de vida social produzida por esse complexo Sistema Social.

Nesse emaranhado de camadas e categorias sociais, pobres, mulheres, negros, indígenas e tantos outros grupos sociais em suas infinitas combinações, são corpos que desafiam o *status quo*, em outras palavras, todos aqueles que não se encaixam no padrão esperado por aqueles que podem decidir quem está dentro e quem está fora.

A adoção de padrões corporais tem o poder, mais do que de legitimar, de deslegitimar inúmeros tipos de corpos, o que traz sérias consequências à vida de boa parte da população, pois é nos corpos que estão cravadas nossas identidades, ou quem somos, logo, é por meio deles também que se marcam as diferenças, ou os anormais, os estranhos, os esquisitos e, a partir desse processo, legitima-se a desigualdade.

Arroyo (2012) cita os estudos de Seyla Benhabib e de Judith Butler para falar dos corpos precarizados. Essas autoras colocam os corpos no centro das análises sociais, mostrando as vidas precarizadas, falando dos corpos que importam, dos direitos dos outros, daqueles sem direito à vida e sem direito ao próprio corpo.

O autor observa que a presença desses corpos é visível aos docentes e os incomoda.

Tal fato deveria ser suficiente para fazer emergir novas questões para os processos educacionais; questões de ordem política, ética e pedagógica. E pergunta: que significados atribuímos às suas vivências? Como interpretamos suas manifestações corpóreas tão explosivas? Como esses jovens lidam com seus corpos?

Aprendemos a ver que por serem tão desfigurados e até violentos porque tão violentados, são corpos humanos. As infâncias e adolescências tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas. Talvez, por esse padecer tão cedo tantas agressões, suas reações são mais humanas. Ou exigindo tratamentos humanos na rua,

no barraco, no morro, no catar comida no lixo, no dormir debaixo das marquises, até no roubar pelo direito a viver... estão exigindo ser reconhecidos humanos. Até nas indisciplinas nas escolas exigem que prestemos atenção às indignidades que sofrem em seus corpos e levam para as salas de aula. (ARROYO, 2012, p. 31)

Atualmente, vivemos um momento bastante delicado em todo mundo, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. A pandemia produzida pelo Corona-Vírus aprofundou as crises em todas as áreas da vida social.

Evidentemente, no Brasil, pela conjuntura política, seus efeitos foram drasticamente ampliados e aprofundados, tornando-se, dentre todos os países, aquele que mais vítimas produziu, provavelmente, com maiores efeitos nocivos sobre a Economia e, conseqüentemente, sobre a vida da população mais pobre.

Os efeitos dessa pandemia não se limitam apenas às famílias que perderam seus familiares, o que já é grave por si só, pois boa parte deles era arrimo de família ou compunha a renda familiar; mas se estendem às suas conseqüências mais distantes.

Já vínhamos sofrendo ataques diretos e sistemáticos contra todos os tipos de direitos conquistados pelos trabalhadores brasileiros há quase um século.

As Políticas Públicas postas em ação nos três últimos anos, especialmente, estão marcadas por um forte componente neoliberal, ou seja, buscam diminuir o papel do Estado no controle social, especialmente, no quesito econômico, que acaba por afetar todas as Políticas Sociais. Essas políticas produzem intenso reflexo negativo na vida das camadas mais pobres da população, jogando-as cada vez mais para a extrema pobreza.

Provavelmente, veremos, nos próximos anos, um grande aumento da demanda por Escola Pública para as crianças e jovens da cidade de São Paulo, como reflexo direto das Políticas Neoliberais no enfrentamento das conseqüências de acontecimentos que tornaram e tornam

cada vez mais vulnerável a população mais pobre da cidade.

O empobrecimento de camadas remediadas deverá aumentar sensivelmente a procura dessas camadas sociais por Escola Pública.

Corpos, Currículo e Escola

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 94-5) dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

Já o Artigo 206 diz que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Grifo nosso);
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Embora esteja na Constituição brasileira que a Escola deva formar para a cidadania, na vida concreta, isso pode implicar risco para o status quo, na visão daqueles que ocupam lugar de defesa das elites econômicas, sociais e culturais.



A reação de grupos conservadores é uma prova disso. Eles defendem que nas Escolas se ensine apenas aqueles conteúdos ossificados de cada um dos componentes curriculares.

É como se esse currículo não tivesse sido também uma invenção, uma criação, protagonizada por grupos empoderados e determinada por uma certa correlação de forças.

As forças que produziram esse currículo cristalizado, que não dialoga com a realidade das crianças e jovens, atualmente, especialmente com os moradores das periferias, está enfraquecida em função do desenvolvimento de forças democráticas, que colocaram a questão educacional e curricular um tanto para a frente.

Mas esse grupo, mesmo enfraquecido, não quer abrir mão desse privilégio, quer manter as classes sociais trabalhadoras mais empobrecidas, longe de entender os mecanismos que a fazem continuar a viver na pobreza.

A crítica, infundada, é bom deixar claro, que parte desses grupos mais conservadores é dizer que o que se faz hoje na Escola é doutrinar as crianças e os jovens.

Na verdade, o que se faz é exatamente o contrário, oferecem-se instrumentos teóricos, ferramentas elaboradas para a compreensão da realidade, que ajudam a desvelar a correlação de forças que fazem com que as coisas sejam hoje como são.

Assim, embasados na Constituição Federal em vigor, compreender as diferenças e desvelar o processo que naturaliza a desigualdade, trazer à superfície o processo ininterrupto de inferiorização a que são submetidos inúmeros grupos sociais e culturais é dos mais importantes papéis que cabem a uma Educação democrática.

Para pensarmos a Educação e o currículo para o início da terceira década do século XXI, estaremos apoiados em dois conceitos:

- Saberes imprescindíveis, trazido por Miguel Arroyo (2012); e
- Educabilidade, trabalhada por Néstor López (2008).

Miguel Arroyo (2012), ao problematizar os Sistemas Educacionais frente à precarização da vida, frente ao aumento substancial da pobreza e, ao mesmo tempo, no aumento desse contingente em Escolas Públicas, fala dos saberes imprescindíveis a esse grupo.

Considerando que a Sociedade se mostra cada vez mais heterogênea, pois os coletivos, antes silenciados, de certo modo, contribuíam para uma visão mais homogênea da Sociedade, hoje lutam e se expressam politicamente.

Assim, dão visibilidade às formas de produção de injustiças de que são vítimas, pois elas afetam decisivamente as condições concretas de sua existência.

Essas formas concretas de produção de injustiças se encontram estruturadas nas Instituições, com reflexos profundos por toda a Sociedade.

Diante desse quadro, torna-se cada vez mais imprescindível que o currículo possa estar alinhado às questões de existência dos diferentes grupos que compõem nossas Comunidades, nossos territórios.

Há mais de uma década que uma nova parcela da população tem chegado à escola.

Resultado das Ações Políticas dos movimentos por cidadania e por Educação e de Políticas Sociais que vincularam o recebimento de uma bolsa destinada à família, à presença de suas crianças na Escola. As Escolas tinham a responsabilidade de alimentar os dados de frequência dos alunos no Sistema do Estado, que controlava as bolsas e as condições para manutenção delas. Essa ação promoveu mais que a entrada da criança na Escola, acabou por refletir na permanência nela, embora nem sempre com sucesso. É deste universo que ganham visibilidade as crianças das famílias que vivem e vivem abaixo da linha da pobreza: crianças e jovens em situação de rua, submetidos às formas mais precarizadas de luta pela sobrevivência (ARROYO, 2012).

A chegada desse novo contingente à Escola traz novas demandas aos educadores. Exige ações políticas, éticas e pedagógicas que considerem a vida precária desses jovens

e que seus direitos à Educação: acesso e permanência, sejam rigorosamente respeitados a partir do reconhecimento de suas condições sub-humanas, de uma cidadania negada. Isso importa, pois implica um novo olhar sobre como a Escola pode efetivamente colocar essas crianças e jovens em condições de conviver e de se desenvolver crítica e criativamente no ambiente escolar.

Portanto, como diz Arroyo (2012), deve ser superada definitivamente a visão negativa que tornam invisíveis as crianças e os jovens de vida precarizada, quando não os veem como violentos e sub-humanos, para vê-los positivamente como sujeitos que são capazes e que têm expectativa com a Escola, trazem perguntas, trazem olhares que questionam a ordem social, que a problematizam.

A ação docente não pode continuar ignorando a vida dos jovens de nossos bairros populares, sua bagagem cultural, suas aspirações, suas inquietações, suas perguntas, que põe em xeque as “verdades” estabilizadas do *status quo*, da visão de escola e dos saberes escolares, em geral tão desconectados de sua realidade concreta, de onde esses corpos precarizados vêm (ARROYO, 2012).

Os espaços escolares foram se tornando cada vez mais estreitos para conter os jovens, aqueles que trazem de suas vidas precarizadas a sede pelo mundo que veem, mas que nem sempre se abre para eles, ou se abre ao seu jeito.

Os velhos mecanismos de controle disciplinar há tempos não dão conta de controlá-los, nem de silenciá-los e muito menos de compreendê-los.

Arroyo traz indagações fundamentais para a discussão curricular: qual o significado que atribuímos às experiências, às vivências desses jovens? Como essas vivências estão presentes nas práticas pedagógicas?

Torna-se urgente auscultar suas falas, venham em forma de indisciplina, de desatenção ou de condutas desviantes. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares. Obrigam-nos

a repensar nosso trato antipedagógico e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. (ARROYO, 2012, p. 24)

Os saberes sobre a vida desses jovens e aqueles produzidos a partir de suas experiências concretas precisam ser incorporados ao currículo.

Como saberes imprescindíveis, pode-se destacar: “Os estudantes das classes trabalhadoras, de famílias pobres, têm o direito de reconhecer as forças políticas que atuam contra ele, que criam obstáculos ao seu pleno desenvolvimento”.

Ao mesmo tempo, os docentes e a Escola precisam reconhecer, identificar e incorporar criticamente as leituras de mundo e os discursos de resistência que são promovidos por eles.

Um currículo que pretenda atender aos interesses dos diferentes grupos de jovens dos bairros populares, jovens da população mais afetada pelas crises econômicas e pelo trabalho cada vez mais precarizado, devem, nesse processo de ausculta, trazido por Arroyo (2012), buscar entender como esses jovens se veem em seus corpos vulneráveis, em suas vidas precarizadas, para descobrir como é possível dar a esses corpos um trato pedagógico que possa levá-los a produzir explicações mais consistentes, mais complexas, acerca do mundo que o rodeia.

Tal trato pedagógico mostra-se imprescindível para que os educandos possam desvelar as forças pretensamente ocultas que fazem com que sua vida precarizada, seu corpo vulnerável, seja apenas uma consequência dos embates políticos ao longo das décadas.

Quais saberes vindos dos educandos, invertendo-se, assim, o sentido da força do desenvolvimento do pensamento educacional tradicional, numa relação dialética, afetam o educador? Quais saberes vindos dos educandos são de fato processados com respeito pelo educador? O educador legitima esses saberes para a instituição escolar incorporá-los?

O direito a saber-se violentados, agredidos é que nos instiga a repensar o que ensinamos, instiga os currículos e a docência,



temos respostas a lhes dar para entender-se e para entender a desordem social que os vítima? Pensamos que esses saberes não fazem parte do conhecimento socialmente acumulado, logo não fazem parte de nossa docência? Quantos saberes inúteis são obrigados a aprender e quantos saberes vivos sobre seu indigno viver lhes são negados! (ARROYO, 2012, p. 27)

Reconhecer que a vida desses jovens que compõem a população trabalhadora, oriundos de famílias de trabalhadores que veem suas vidas sendo precarizadas a cada dia, e cada vez mais rapidamente, exige que o educador tenha uma perspectiva ética progressista, que reconheça o direito que todo e qualquer jovem tem de acesso e de permanência na Escola, direito esse reconhecido pela própria Constituição brasileira, como citado anteriormente.

Ignorar esses jovens, suas vidas, seus valores, será, segundo Arroyo, uma grande irresponsabilidade teórica, ética e profissional, pois estão à nossa frente:

Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. (ARROYO, 2012, p. 30)

Somos ou seremos capazes de entender as angústias, o sofrimento, as dores, o viver sobrevivendo, as inúmeras formas de violência que atingem as crianças e os jovens das periferias das grandes cidades e transformá-las em currículo?

A Permanência de Longo Prazo de Todos os Corpos na Escola

O problema da permanência na Escola é vital para pensarmos a Escola Pública. Primeiramente, porque esse é um fenômeno que afeta prioritariamente, ou exclusivamente, as classes populares, os jovens das famílias pobres de nossa cidade.

Essa questão está diretamente ligada ao conceito de “educabilidade” trazido por Néstor López (2008).

A noção de educabilidade é uma importante ferramenta para pensarmos a Educação para as classes sociais mais atingidas pela pobreza econômica e, por conseguinte, cultural, para aquelas cujas vidas se encontram em franco processo de precarização.

Segundo López (2008), para que qualquer criança esteja apta a participar com sucesso do processo escolar, é preciso que ela possua certos recursos, certas disposições, que lhes servirão de base para o desenvolvimento de novos saberes.

Os professores dos Anos Iniciais esperam que as crianças estejam bem alimentadas, saudáveis, que tenham internalizado uma série de representações, valores e comportamentos que facilite sua estada e suas experiências na Escola.

A capacidade de dialogar, de conhecer e dominar o idioma, ou a variação linguística, em que as aulas são ministradas, dialogar com estranhos, reconhecer a autoridade da professora, comportar-se bem, respeitar as normas, assumir compromissos, reconhecer o valor das obrigações etc., são disposições que as Escolas e os professores esperam:

Esse processo só é possível, na medida em que os alunos têm acesso àqueles recursos que os tornem sujeitos educáveis. O conceito de educabilidade adquire uma especial relevância a partir dessa perspectiva. Identifica o conjunto de recursos, aptidões

ou predisposições que possibilitam que uma criança ou adolescente possa ir sem problemas à escola, ao mesmo tempo em que nos convida a explorar as condições sociais que possibilitam a todas as crianças e adolescentes o acesso aos recursos que os habilitam a receber uma educação de qualidade. (LOPES, 2008, p. 332)

Assim, quanto mais próxima do modelo ideal, esperado pela Escola, maior o grau de educabilidade.

Quando pensamos em jovens reais, moradores das periferias das grandes cidades, com suas vidas marcadas pelas diferentes formas de carência: econômica, cultural, familiar, social e territorial, entre outras possíveis, obviamente encontramos uma situação oposta, em que o estudante real não se parece de forma alguma com aquele estudante modelo, idealizado. Situações como essa, levam, em geral, parte dos docentes ao desespero, por verem que seus “métodos” não funcionam e, evidentemente, a culpa recairá aos responsáveis por prover as condições de educabilidade da criança: a família (LOPES, 2008).

A noção de educabilidade apresenta um caráter relacional, envolve a tensão entre os recursos que o jovem dispõe e aqueles que a escola espera. Neste caso, o êxito do educando e do educador se dá na medida em que essas linhas se aproximam (LÓPES, 2008).

Dessa forma, torna-se imperioso que entendamos quem é o nosso aluno da Escola Pública.

Que possamos interrogar a realidade em que a vida se desenrola neste território: esses jovens trabalham? Quais são as opções de lazer no território? Quais são suas carências e suas potencialidades? Como se dão as relações sociais entre esses os jovens? Quais são os grupos de jovens que atuam na produção cultural do território? Suas perguntas? Qual a compreensão que têm da realidade? Como reagem às agressões que as Instituições e a Sociedade lhe desferem? Enfim, quais são suas demandas curriculares?

A Escola precisa ser um espaço acolhedor para todos os jovens. Um lugar em que todos se sintam protegidos, onde encontrem respostas às suas indagações e aspiração e coragem para agir no mundo. Deve ser um espaço para se compartilhar os saberes produzidos no enfrentamento de uma realidade injusta e efetivamente pouco democrática.

Mas como são construídos esses critérios de educabilidade? Como esse conjunto de recursos e disposições, que afinal definem a permanência com sucesso ou não dos jovens na Escola, é definido? Essas condições resultam, geralmente, do modelo de aluno que se espera, não só a Instituição escolar como cada professor individualmente, pois cada um deles também tem suas expectativas (LÓPES, 2008).

Daniel Pennac (1993) ao investigar sobre as ações pedagógicas sobre a leitura e sobre os efeitos das tradicionais práticas pedagógicas relacionadas à leitura, desvenda os significados que os próprios alunos se autoatribuem, exatamente o que estamos chamando de educabilidade.

O autor cita os relatos de alunos com dificuldades, retirados de suas fichas individuais, preenchida pelos próprios alunos:

“Sempre fui ruim de matemática”... “As línguas não me interessam”... “Não consigo me concentrar”... “Não sou bom para escrever”... “Tem vocabulário demais nos livros”... “Não entendo nada de física”... “Sempre tirei zero em ortografia”... “Em história, podia ser, mas eu não guardo datas”... “Acho que não estudo bastante”... “Não consigo compreender”... “Perdi muitas coisas”... “Gostaria de desenhar, mas não tenho jeito”... “Era difícil demais para mim”... “Não tenho memória”... “Não tenho base”... “Não tenho ideias”... “Não tenho palavras”... Acabados... É assim que se definem. Acabados antes de começar. (PENNAC, 1993, p. 101-2)

A questão dos pré-requisitos para a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, a educabilidade, está tão impregnada nos discursos docentes como forma de justificar o insucesso



dos próprios educadores e dos educandos, que os próprios alunos já os utilizam como explicação para suas dificuldades, como se não fossem capazes de haver aprendizagem em função da carência de recursos por parte dos próprios estudantes.

A ideia de educabilidade não é um processo congelado, cristalizado de uma vez para sempre. Ao contrário, trata-se de uma construção social, uma busca que dê efetivamente sentido concreto às Políticas Educacionais:

Conseqüentemente, a noção de educabilidade que aqui se propõe implica em uma dupla trajetória. Em primeiro lugar, convida-nos a ir de uma visão essencialista, que indicaria que todas as crianças e adolescentes podem ser educados, até uma aproximação fundamentalmente política que nos convida a uma ação orientada para que todos sejam educáveis. Nesse sentido, a educabilidade de todas as crianças passa a ser o ponto de partida das práticas educacionais, seu pressuposto fundamental, passa a ser objeto do conjunto das políticas sociais e educacionais. Em segundo lugar, implica também uma mudança de unidade de análise, na qual a educabilidade passa de ser interpretada como um efeito de características próprias do aluno, a ser vista como um efeito das características em que se dá a relação pedagógica institucional em que se encontra imerso esse aluno. (LÓPES, 2008, p. 337)

A educabilidade não tem relação com o aprender, trata-se da capacidade de participar do processo educativo formal de modo prolongado, com sucesso. Não garantir as condições de educabilidade é sinal de que a Instituição não está dando conta daquilo para o qual foi criada: educar todas as crianças e jovens. O mais comum em casos em que a Escola não garante o grau necessário de educabilidade é culpar o aluno e a família, estigmatizando o aluno e, assim, contribuindo decisivamente para sua desistência e abandono (LÓPES, 2008).

Perceber situações de não educabilidade serve como um alerta às Escolas e aos Sistemas Educacionais, que mostram que suas estratégias não atendem às necessidades daquele grupo social. As Escolas também contribuem para a não educabilidade quando solicitam tarefas para serem desenvolvidas em casa para crianças e jovens que não possuem as mínimas condições para a realização dessas tarefas. Isso vale também para quando professores tomam como pressuposto que apenas pela condição social, étnica ou racial, tais alunos não poderão alcançar o mesmo desempenho de outros alunos, melhor colocados socialmente (LÓPES, 2008).

A educabilidade de crianças e jovens é também obstaculizada por Políticas Públicas. Quando lhes retiram direitos sociais consolidados que, de alguma forma, ainda asseguram alguma proteção, aprofundam o empobrecimento da vida das famílias afetadas.

A Sociedade também pode dificultar quando estigmatiza todos aqueles que não se parecem com ela, que não se enquadram no seu modo operandi, ou seja, os não brancos, as mulheres, os indígenas, as pessoas ligadas aos grupos LGBTQIA+, os obesos, os nordestinos e os estrangeiros refugiados, entre outros.

E, finalmente, há uma ação direta que envolve a educabilidade, que são as políticas diretamente ligadas ao Sistema Escolar. Quando o Estado corta recursos da educação, não renovando equipamentos, não construindo laboratórios, ou mesmo transformando os existentes em sala de aula, não se preocupando com a manutenção do prédio, das instalações, contribui para que aumente a lacuna entre a Escola e os estudantes (LÓPES, 2008):

A noção de educabilidade, pensada a partir dessa perspectiva, permite identificar aqueles fatores com que se faz efetiva a articulação entre o contexto social e os sistemas educacionais. A pergunta que surge a partir dela é qual o grau de ajuste que existe entre a proposta educacional em que estão inseridas as práticas numa determinada

escola (manifestas através do professor na sala de aula) e qual o contexto social ou a vizinhança em que operam (do qual as crianças são portadoras). Concentramos assim o olhar na qualidade dessa articulação e nos fatores que a facilitam ou, pelo contrário, os que se apresentam como obstáculo para ela. (NÉSTOR, 2008, p. 338)

É preciso que cada Rede de Ensino, cada Escola, cada professor, busque um vínculo não conflitante entre a comunidade, sempre considerando sua heterogeneidade, e a Escola que, ao compreender seus alunos: suas carências, suas potencialidades, as condições reais em que vivem, criam a possibilidade de desenvolver estratégias educacionais a partir dessas características. Ações como essa é que permitirão que todas as crianças e jovens apresentem as condições necessárias de participarem de práticas educacionais intensas e de longo prazo (LÓPES, 2008).

A lacuna entre o que se espera dos estudantes e os estudantes reais que chegam à Escola, constitui-se no centro dessa análise e o “[...] desafio é poder colocar hipóteses ou questionamentos específicos sobre quais são os fatores que podem estar freando essa relação, ou pelo contrário, quais são os que a promovem ou facilitam” (LÓPES, 2008, p. 339).

Perguntamos, afinal: que pedagogias e currículos precisamos inventar, a partir das considerações aqui expostas, para que todos os jovens

das Escolas Públicas, recebidos amorosamente, num ambiente em que se sintam protegidos, possam efetivamente permanecer com sucesso na Escola e por longa duração?

Referências

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa prática profissional. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A cidade contra a escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ/Montevideu: IPPES, 2008. p. 327-45.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p. 124.

SAFFIOTI, H. I. B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **FLACSO**, Brasil, jun. 2009. Série Estudos e Ensaio. Ciências Sociais.

WELLE, D. **Vida na periferia de São Paulo é em média até 23 anos mais curta**. Disponível em: <<https://bit.ly/3f3gs0o>>. Acesso em: 17/10/2019.