

DESIGUALDADE, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INSPIRADAS PELA QUESTÃO DA INCLUSÃO¹

Luís Antonio Groppo
luis.groppo@am.unisal.br

Resumo Abstract

Considerações reflexivas sobre o conceito de classe social e a relação entre sistema de ensino e estrutura de classes, pautadas em “clássicos” da Sociologia da Educação, são trazidas à luz para questionar os usos irrefletidos dos termos “exclusão” e “inclusão” na Educação. Uma transposição acrítica da noção de inclusão pensada no campo dos portadores de deficiência para o campo das desigualdades sociais pode ter, como efeitos, a despolitização da questão social e a naturalização das desigualdades sociais.

The article brings reflections on the concept of social class and the relation between educational systems and class structures, based in “classics” of the Sociology of the Education. It concludes that a no-critical transposition of the notion of inclusion thought about the field of the carriers of deficiency for the field of the social inequalities can have, as effect, the naturalization of the social question and its withdrawal of the Politic sphere.

Palavras-chave: desigualdade social; estrutura de classes; sistemas de ensino; exclusão; inclusão.

Key words: social inequality; class structure; educational systems; exclusion, inclusion.

Introdução

Este texto nasceu da participação do autor em um evento acadêmico no qual foi proposto o tema “Educação e classes sociais”. Esse era e é um tema de grande imensidão e complexidade. Desde aquela feita, é claro, foi preciso fazer recortes, delimitações e escolhas, levando em conta também o tempo disponível para a apresentação do trabalho. Naquela ocasião, o trabalho acabou enfatizando a conceituação de classe social a partir de uma reflexão sobre a relação entre desigualdade social e educação, findando com considerações críticas acerca do termo que mais vem sendo usado recentemente para se referir à discussão classicamente pautada pela noção da desigualdade. Trata-se do termo “exclusão”, contraponto e complemento ao termo “inclusão”.

Ao conhecer a temática do atual volume deste periódico, resolvi reescrever aquele trabalho buscando problematizar os significados e as conseqüências políticas de, na educação, enfatizar a questão da exclusão em vez da questão da desigualdade naquilo que se refere às diferentes oportunidades destinadas aos indivíduos para sua integração (ou “inclusão”?) na sociedade da qual, se pressupõe, façam parte.

¹ Agradeço a Maria Jussara Zamarian pelos comentários à versão preliminar deste texto.

As considerações feitas neste artigo têm como questão de fundo a seguinte pergunta: Se a educação é expressão e função da estrutura da sociedade em que ela se insere, como pode promover a igualdade e a emancipação numa sociedade fundada na desigualdade e na exploração? No entanto, a própria pergunta, inquirição clássica na Sociologia da Educação, encontra-se “fora de moda” atualmente.

Ou melhor, aquela questão potencialmente crítica parece esvaziada diante da ressignificação da desigualdade como “exclusão”, bem como do redirecionamento do objetivo da integração social em “inclusão”.

Se o termo integração social indica a necessidade de transformação das condições do indivíduo ou do grupo a ser integrado, o termo inclusão refere-se à adaptação de um ou alguns setores da sociedade para receber o “excluído”, sem grandes alterações no modo de ser do segundo. Ambos os termos têm uma interessante história na sua aplicação em relação aos portadores de deficiência na educação.

Documentos de instituições supranacionais e legislação nacional têm referendado, nos últimos anos, o termo inclusão em detrimento da integração. Entre esses documentos destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994, da qual o Brasil foi signatário. Entre as leis, documentos e legislação recente divulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo citam a Constituição de 1988, a Lei 7853/99, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Adaptação de Edificações e Logradouros etc. (Secretaria do Estado da Educação, 17 de março de 2008).

Tais documentos e legislação consideram como segregacionista a prática de colocar alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, nas chamadas “salas especiais” — na qual adquiririam competências básicas para se integrar, *a posteriori*, à sociedade dita “normal”. Em vez disso, tem-se no paradigma da inclusão a necessidade de incluir tais alunos no ensino regular, nas mesmas salas de aula frequentadas por todos os demais alunos.

Não desejo fazer uma crítica do uso do paradigma da inclusão para pensar a questão dos portadores de deficiência no interior dos sistemas de ensino. Ainda que a questão continue a trazer certa polêmica, não me parece ser esse o principal perigo do paradigma da inclusão.

O que me preocupa é a transposição irrefletida da noção de inclusão do terreno dos portadores de necessidades especiais para o campo das desigualdades sociais, o que pode despolitizar e até mesmo naturalizar a desigualdade social. Se a inclusão lida com as diferenças, usar essa referência no lugar da análise das desigualdades na estrutura de classes pode resultar em uma distorção preocupante: a desigualdade social vira diferença (“natural”), algo que parece independe das vontades humanas ou das injustiças do modo como se organiza e funciona a sociedade, em que a intervenção — inclusa aí a educação — pode tão-somente ensinar iguais a acolher diferentes e diferentes a conviver bem com os iguais.

É claro que esse objetivo da educação não é ruim em si mesmo. Parece fundamental tê-lo em mente no que se refere à acolhida no seio dos sistemas de ensino de alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, por si só, no que se refere à questão da desigualdade *social*, pode ter até mesmo um efeito apaziguador, em vez de transformador.

Para chegar a essa discussão, em que a própria questão de fundo vem a ser questionada, ainda que com a intenção de reafirmá-la, inicio dissertando sobre alguns conceitos e perspectivas sociológicas relacionados ao tema “Educação e classes sociais”, em especial: o conceito de classe social e a estrutura de classes no capitalismo; a relação entre sistemas de ensino e objetivos da educação com a estrutura de classes, a desigualdade e a exclusão.

Abordo inicialmente a temática educação e desigualdade social. Num segundo momento, faço considerações sobre o conceito de classe social, destacando a interpretação de Marx, ainda que relativizando, como mostrando a imbricação entre a questão social e questão racial no Brasil. Num terceiro momento, discuto a relação entre Educação e classes sociais com base na teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, assim como na tradição marxista, e a partir da questão da emancipação segundo Paulo Freire. O artigo termina, como anunciado, com breves considerações sobre a questão da “exclusão” e a educação no Brasil atual.

Educação e desigualdade social

Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário da sociedade — ou mesmo de cada grupo mais específico dentro dela — imagina, projeta e procura realizar. (BRANDÃO, 1984, p. 22)

A citação acima, do singelo, mas clássico, livro de Carlos Rodrigues Brandão *O que é Educação?* mostra-nos como é a educação nas sociedades “simples”, “primitivas” ou “tribais”. Os termos em aspas são realmente frágeis, mas buscam referenciar sociedades e comunidades como a dos povos indígenas no Brasil e Estados Unidos, esquimós, povos dos “Mares do Sul”, aborígenes australianos, diversas tribos africanas etc. Trata de sociedades em que não há, ou quase não há, desigualdade social propriamente dita. Ou seja, não existe ou quase não existe aquela desigualdade que divide os membros em grupos para além da diferença de idade, gênero ou pertencimento a grupos de parentesco. São sociedades em que a divisão social do trabalho é sexual e a principal instituição social é o parentesco — em que, portanto, vida privada e vida pública pouco se distinguem.

Nessas sociedades, segundo Carlos Rodrigues Brandão (1984), a educação se mistura a toda a vida, pois a vida social não transcende os limites da sociabilidade privada. A educação se dá tão-somente como aprendizado, ou seja, a relação ensinar-e-aprender não se destaca das demais ações sociais cotidianas. Crianças e jovens aprendem na convivência com adultos e idosos ou na espreita de suas atividades. A educação também reproduz, e não poderia ser diferente, a igualdade social desse grupo, agora como igualdade de saberes.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, aquilo que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1984, p. 10)

A complexificação das sociedades — mesmo em algumas de tipo “primitiva” — gera aumento da desigualdade e diferenciação social. Por sua vez, diante de novas necessidades sociais e interesses políticos dos grupos que se tornam dominantes, torna-se ao menos relativamente ineficaz um aprendizado exercido de modo difuso, igualitário e coletivo pela e na comunidade.

Torna-se necessário criar situações específicas para a educação — o tempo separado para aprender. Torna-se necessário criar um lugar especial para essa educação — o espaço especializado da escola. Torna necessário, enfim, a criação de especialistas no saber e no “ensino do saber” — os agentes especialistas de educação. Surge o que Brandão (ibid.) chama de ensino.

A tendência, naquelas sociedades “intermediárias”, situadas entre as comunidades tribais e as civilizações, é o sistema “mestre-aprendiz”. Mas, desde as civilizações clássicas, um Estado centralizado se esboça e se consolida, e é esse que tende a se tornar o controlador de um sistema pedagógico e escolar que se apresenta como externo à sociedade.

Não é forçado dizer que as escolas surgem nas civilizações clássicas, controladas pelo Estado, para contribuir na reprodução da desigualdade social.

No entanto, inspirados em Brandão, vemos que também a escrita surge em civilizações para a contabilidade dos reis e faraós — para servir ao poder do Estado e das elites —, mas depois, ainda que só depois, a escrita passa a ser usada por poetas para expressar as coisas do povo, para ser expressão cultural da sociedade.

E a educação? E a escola? É possível fazer poesia a partir delas?

Considerações sobre o conceito de classe social

A primeira lição da Sociologia moderna é que o indivíduo não pode compreender sua própria experiência ou avaliar seu destino sem se inteirar nas tendências de uma época e nas condições de vida de todos os membros de uma camada social. (MILLS, 1969, p. 22)

Há um interessante debate no interior do marxismo sobre o conceito ou a noção de classe social: a classe social, em Karl Marx, se aplica apenas à sociedade capitalista, ou também se refere aos grupos sociais desiguais e diferentes existentes nas demais sociedades?

A tendência do marxismo “economicista” é aplicar a noção de classe social a todas as formações sociais, mesmo não capitalistas, de modo a reforçar que a geração desses diferentes agrupamentos advém da função, papel ou ocupação dos indivíduos que pertencem a este grupo social no modo de produção vigente. Para Sedi Hirano (2006), entretanto, Marx usa mais freqüentemente o termo “estamento” para se referir às sociedades pré-capitalistas, indicando ser a estrutura de classes uma característica específica do capitalismo.

Outra resposta, talvez mais fiel ao pensamento de Marx, diz que a estrutura de classes, ou seja, os agrupamentos sociais em torno da “função” que ocupam no modo de produção e infra-estrutura econômica, nunca foi tão clara e diretamente relacionada à própria economia quanto no modo de produção capitalista.

(A burguesia) onde passou a dominar, destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Dilacerou sem piedade os laços feudais, tão diferenciados, que mantinham as pessoas amarradas a seus ‘superiores naturais’, sem pôr no lugar qualquer

outra relação entre os indivíduos que não o interesse nu e cru do pagamento pessoal e insensível ‘em dinheiro’. [...] Em uma palavra, no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, desavergonhada, direta e seca. (MARX; ENGELS, 1988, p. 10)

Isto significaria que outras formações sociais, ainda que desiguais, derivavam ao menos a justificativa da desigualdade em aspectos outros que não a posição nas relações produtivas: como os aspectos culturais, em especial religiosos (tais como karma, alma, vocação, destino, sina, desejo divino etc.), assim como étnico-raciais (algo que é muito importante para compreender não apenas a gênese da estrutura de classes no Brasil, mas também sua atual configuração).

Max Weber (1973), por outro lado, considera que esses valores culturais não apenas legitimaram a posição social do indivíduo na estrutura da sociedade, mas puderam ser mesmo o fundamento concreto das desigualdades. E, mais: que na própria sociedade capitalista não se pode conhecer a “posição” social do indivíduo apenas por meio deste dado objetivo, que é a sua ocupação na estrutura econômica: há também outro aspecto objetivo, o acúmulo de poder político por este indivíduo e, enfim, o *status*, ou seja, o prestígio social que esse indivíduo adquire aos olhos dos demais, a percepção que os outros têm desse indivíduo — os valores socialmente atribuídos ao agente.

Poder-se-ia fazer ainda uma longa exposição sobre a relação entre os diferentes tipos de educação e cada estruturação societária — de castas, estamentos e classes — e suas quase infindáveis variações, usando inclusive o olhar histórico (Cf. IANNI, 1977). Contudo, isto demandaria um grande tempo e fugiria do tema proposto, exceção feita, é claro, à relação entre a sociedade de classes e a educação, o que buscarei discutir mais adiante.

Para tanto, admitindo o caráter não-absoluto desta, é preciso tomar uma posição: mesmo considerando a importância do olhar sobre os aspectos culturais e religiosos, que referendam a posição do indivíduo na classe social, neste momento sigo os caminhos indicados por Marx.

Ainda que ele não tenha definido o conceito de classe social, ainda que ele não tenha chegado a esse grau de abstração, Marx foi amplo e profundo na descrição e discussão da estrutura de classes na sociedade burguesa, a sociedade regida pelo capital (Cf. a síntese feita por Huberman, 1986).

Entre os conceitos elaborados por Marx, deve ser citado primeiro o de “Forças de Produção”, ou seja: recursos materiais, tecnológicos e humanos à disposição ou desenvolvidos por uma sociedade para a produção de riquezas. As forças de produção são compostas pela força de trabalho (a energia humana necessária para a produção) e meios de produção (recursos materiais e tecnológicos, como terra, matéria-prima, dinheiro, ferramentas, máquinas, edifícios etc.).

Outro conceito fundamental é o de Relações de Produção, que são os modos de vida, fixados pelo direito, política, educação, religião que organizam a produção da riqueza e a sua distribuição.

A contradição entre as forças de produção e relações de produção fundamenta revoluções e transformações sociais. No feudalismo europeu, velhas forças de produção (feudais), como agricultura de subsistência, técnicas agrícolas simples e artesanato pareceram por um longo período bem assentadas em relações de produção feudais (servidão, homem atrelado à terra, domínio senhorial, corporações de ofício, monarquia feudal etc.). Entretanto, desenvolveram-se novas forças de produção (“capitalistas”), como a ampliação do comércio, manufaturas e, mais tarde, indústrias, que entraram em contradição com as relações de produção feudais.

As revoluções burguesas resolveram a contradição e criaram novas relações de produção. Mas, no capitalismo, as relações de produção capitalistas (propriedade privada, assalariamento, economia de mercado, domínio político e econômico da burguesia etc.) passam a entrar em contradição com novas forças produtivas, oriundas do próprio desenvolvimento do capitalismo, as quais já apontam para o socialismo: indústria moderna e socialização cada vez maior da produção (caráter coletivo da produção).

Essa grande contradição no seio da sociedade capitalista pode ser expressa no caráter socializado da produção (o trabalho) *versus* o caráter privado da apropriação de riquezas (o capital). Sua resolução se daria, segundo Marx, por meio da Revolução Social e Política do Proletariado: social, pois significaria a implementação de novas relações de produção, cooperativas e mais igualitárias; política, pois seria necessária a tomada do poder político.

A revolução proletária instituiria o socialismo (com a ditadura do proletariado e o processo de criação das relações sociais comunistas), o qual é uma fase de transição ao comunismo (em que não mais haveria Estado, exploração econômica e classes).

Marx até mesmo indicou o âmago da estrutura de classes da sociedade burguesa, habitando as relações de produção no capitalismo (assalariamento e apropriação privada da riqueza socialmente produzida). No centro desta, estariam a burguesia, dona dos meios de produção, em relação contraditória com o proletariado, dono da sua força de trabalho — que a aluga para o burguês em troca de um salário.

Trata-se de esquemas explicativos reveladores, que cumprem sua função de “redução” da complexidade do real e de exposição de aspectos essenciais da vida social, permitindo-nos melhor compreendê-la e interpretá-la. Mas não se trata de “toda” a realidade social. Aceitar isso seria incorrer no perigo dos reducionismos presentes em versões do marxismo que são deterministas, economicistas e positivistas.

É necessário interpretar a vida social e a estrutura das sociedades capitalistas levando em conta também outros elementos socioculturais e políticos fundamentais, nem todos inéditos, tais como estrutura etária, relações de gênero, relações étnico-raciais, filiação religiosa, condição urbano-rural etc.

No Brasil, para ficar numa importante ilustração disso, um elemento fundamental para a compreensão da gênese e da atual condição da estrutura de classes é a questão racial. Um importante sociólogo marxista, Octavio Ianni, destacou-se por postular esta idéia:

Esta é a tese: o preconceito racial é uma técnica de dominação, por meio da qual se subordinam amplos setores da sociedade [...]. O preconceito racial e o preconceito de classe mesclam-se em intolerâncias de vários tipos, manifesta em várias linguagens, com as quais se excluem, confinam ou administram os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver. Esta é a realidade: a raça e a classe são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais. (IANNI, 2004, p. 146)

A educação e a estrutura social do capitalismo

Levando em conta a concepção de Marx sobre classe social e a estrutura de classes no capitalismo, bem como na sua relativização, passo ao terceiro ponto deste artigo, no qual começo seguindo os passos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, autores da Teoria da Reprodução, na explicação que dão para a relação entre estrutura social e educação.

Da síntese entre marxismo, sociologia compreensiva e outras tradições sociológicas, Bourdieu criaria uma rica teoria social explicativa da ordenação e funcionamento das estruturas sociais nas sociedades modernas e contemporâneas, usando conceitos como *ethos*, *habitus*, campo, capital cultural etc.

Mas a trajetória dessa teorização tem origem muito na sua busca de relacionar a estrutura de classes — concebida num primeiro momento próxima à concepção marxista apresentada — com o sistema de ensino. Essa busca tem sua principal sistematização no livro *A reprodução*, escrito com Jean-Claude Passeron, publicado em 1970. Nele afirmam que haveria uma dupla verdade do Sistema de Ensino: ele está a serviço da lógica interna de seu funcionamento; ele possui função externa de conservação social.

Isso significa que o sistema de ensino não tem independência absoluta, nem que ele é reflexo direto do sistema socioeconômico. Significa que o Sistema de Ensino tem autonomia relativa, justo o que lhe permite dissimular melhor suas funções sociais.

A função de legitimação da ordem social e de “reprodução” da estrutura de classes é a mais dissimulada das funções da escola, justamente porque dá a impressão que o *habitus* cultivado na escola é produzido apenas pela inculcação pedagógica, aparentemente com total independência das determinações de classe. Mas é justamente por meio dessa dissimulação, por sua autonomia relativa, que o sistema de ensino confirma e reforça um *habitus* de classe que se constitui fora da escola, e que é tomado como princípio de todas as aquisições escolares.

Um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam (por exemplo, direito consuetudinário, medicina doméstica, técnicas artesanais, língua e artes populares [...]). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 53)

A linguagem, o saber e, em especial, a relação com o saber e a linguagem das classes populares e médias é desvalorizada pelo sistema de ensino — cuja linguagem está mais próxima daquela das classes privilegiadas.

O sistema escolar francês “sem dar explicitamente o que exige, [...] exige uniformemente de todos aqueles que acolhe que tenham o que ela não dá” (ibid., p. 139), a saber: um modo particular — o das classes dominantes — de relação com a linguagem e cultura. O sistema de ensino revela sua própria dependência ao sistema de relações de classe pela desvalorização das “maneiras muito escolares” (ibid., p. 140) de relação com a linguagem e a cultura, pois essas revelam que seu portador aprendeu o modo legítimo da relação com a linguagem e cultura apenas na escola, não no seu meio familiar de origem.

A Sociologia da Educação de Bourdieu é menos propositiva e mais analítica, ainda que em alguns momentos chegue a fazer proposições — como o de o sistema escolar realmente ensinar o que cobra e cobrar o que ensina (BOURDIEU, 1998, cap. II). Por outro lado, por esse olhar analítico, não se esconde um viés que foi considerado desde logo como muito pessimista, aquém de desconsiderar a importância da obra de Bourdieu no desvelamento das relações entre sociedade de classes e educação.

O pessimismo e a relativa falta de proposições nos estimulam a buscar outras tradições sociológicas. Uma delas é tradição marxista, mais propriamente a “ortodoxa” (o que não significa dogmática), já que é até possível considerar Bourdieu, em parte, um marxista heterodoxo.

A tradição marxista da Sociologia da educação é capaz, assim como Bourdieu, de relacionar com vigor a estrutura socioeconômica e de classes com o tipo de educação e sistema de ensino vigente na sociedade. Mas, para além disso, ela se preocupa em pensar para transformar e pensar e transformar — ou seja, busca a práxis.

Nisso difere de outras tradições sociológicas, como a da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno em destaque, em que abunda o pessimismo, há poucas aberturas à prática transformadora e até mesmo existe pouca relação entre educação e a estrutura de classes — já que concebe uma sociedade de massas e um homem-massa homogêneo habitando as sociedades contemporâneas.

Marx e Engels, nos seus comentários esparsos sobre a educação, consideram-na — na fase das lutas proletárias pelo socialismo — no máximo como secundária para a revolução sociopolítica dos trabalhadores. De todo modo, a educação é vislumbrada como tendo o papel transformador, desde que vinculada ao trabalho industrial: para que o operariado possa tomar posse da cultura e técnica capitalista para assumir por si só o controle do processo produtivo; para contribuir na geração do “Homem Integral” (Nogueira, 1993) ou a “unilateralidade humana” (MANACORDIA, 1996), através da “politecnicidade” (nos termos de Saviani, 1987) ou do “Ensino Tecnológico” (nos termos de Manacordia, *ibid.*).

Antonio Gramsci reinterpreta e atualiza para o seu tempo a educação aliada ao trabalho, pensada por Marx e Engels. Para Gramsci, não se tratava de fazer a criança trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas de fazer com que o método e o princípio da educação derivem do espírito do trabalho industrial — o “industrialismo” —, buscando formar o indivíduo e a classe trabalhadora nos valores do industrialismo (espírito de laboriosidade, método disciplinar produtivo e de precisão, lógica produtiva de organização de muitos para um só fim e ética da solidariedade para com os interesses objetivos da coletividade [NOSELLA, 1992]). Essa educação devia contribuir para a aquisição dos valores do industrialismo num estágio superior ao do “fordismo”, para tornar possível a autogestão dos trabalhadores de sua vida produtiva, social e pessoal.

Trata-se de breves comentários sobre o que preconizavam Marx, Engels e Gramsci sobre a educação, a fim de que essa pudesse ser emancipadora e transformadora e se desprendesse de suas funções de reprodução da estrutura de classes sociais.

Talvez seja o momento de retomar a questão que ficou “de fundo”. Já a redigindo considerando as discussões feitas acima, ainda que brevemente, sobre a tradição marxista: a educação pode ser transformadora mesmo num contexto de desigualdade de classes, por meio da conscientização de coletividades? Essa conscientização deve ser levada a efeito por um partido e seus intelectuais orgânicos (entendendo esses como quadros subalternos, com funções intelectuais, na luta da classe operária, representada pelo partido, em busca da hegemonia)?

Ou deve ser por intermédio de uma relação dialógica entre educadores e educandos, na qual ambos se libertem, se conscientizem, se eduquem e, desse modo, transformem a sociedade?

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (...) Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se a descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho na reflexão, para que seja

práxis. (...) O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelo comunicado é pretender a libertação do oprimido com instrumentos de “domesticação”. (FREIRE, 2004, p. 52)

Lembro-me do exemplo citado por Paolo Nosella (1992) para explicar a concepção de escola de Gramsci. Ele retoma a escrita de Brandão: num primeiro momento de sua educação, a criança deveria ser treinada — no sentido fordista do termo — para aprender a segurar e usar a caneta; num segundo momento, já na adolescência, ela poderia usar a caneta para fazer poesia.

Entretanto, a pedagogia de Paulo Freire propõe que desde o início o educando deve ser convidado a dizer e escrever “sua própria palavra”. Essa breve discussão sobre Paulo Freire indica o quanto ele se aproxima e se afasta da tradição marxista “ortodoxa” (com quem dialoga explicitamente em “Pedagogia do Oprimido”). Ela complementa esse quadro composto também por outras breves discussões, ilustrando ricas e diversas tradições da Sociologia da Educação, em especial o modo como classicamente se apresentou a discussão sobre a relação entre educação e desigualdades sociais, em que foi correlacionada a questão social com as possibilidades integradoras e até “revolucionárias” da educação na modernidade.

Tal quadro pretende contribuir para o enfrentamento da última questão debatida neste texto: pode o tema da “exclusão” dar conta da questão social e sua relação com a educação?

Breves considerações sobre a questão da “exclusão” e a educação

Frigotto (2004) afirma que até existem aspectos civilizatórios potenciais presentes no capitalismo atual, em especial seus aspectos técnico-científicos sob nova base técnica “de natureza digital-molecular” (ibid., p. 195). Entretanto, mantêm-se os processos capitalistas de acumulação, centralização e concentração do capital. No entanto, para que esses processos continuem a se dar, nas condições históricas atuais, é preciso destruir direitos sociais conquistados pelos movimentos sociais ao longo do século XX, o que acaba por perverter o lado “civilizatório” deste capitalismo. Reafirma tal idéia Mészáros (2002), para quem o capitalismo atual se fundamenta no desperdício, na obsolescência planejada, na ampliação do complexo militar, na degradação do meio ambiente e no desemprego em massa — este último, a principal fonte da dita “exclusão”.

Vem sendo cada vez mais comum que essa “nova” desigualdade social seja lida como “exclusão”. É verdade que alguns pensadores até conseguem pensar de modo radical e crítico a questão da exclusão, como Viviane Forrester (1997).

Forrester, escritora francesa, afirma que a civilização baseada no emprego está em desaparecimento diante de novos meios de produção e tecnologias que tornam cada vez mais dispensável a força de trabalho humana. Entretanto, não se constitui outra maneira de integrar as massas humanas, doravante sem emprego, em uma sociedade que ainda finge viver no tempo do pleno emprego:

Resulta daí a marginalização impiedosa e passiva do número imenso, e constantemente ampliado, de ‘solicitantes de emprego’ que, ironia, pelo próprio fato de se terem tornado tais, atingiram uma norma contemporânea; norma

que não é admitida como tal nem mesmo pelos excluídos do trabalho, a tal ponto que estes são os primeiros a se considerar incompatíveis com uma sociedade da qual eles são os produtos mais naturais. São levados a se considerar indignos dela, e, sobretudo, responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante (...) e até censurável. Eles se acusam daquilo de que são vítimas. (FORRESTER, 1997, p. 11)

Entretanto, a maior parte da discussão sobre exclusão é pouco ou nada crítica. E são justamente estas as tendências que vêm orientando as políticas sociais e educacionais mundo afora.

Para tais tendências, a causa da exclusão estaria no baixo “pacote de competências” do indivíduo excluído — revivendo teorias como a do capital humano. Ou então, em carências da própria comunidade excluída: no seu pouco capital social (capacidade de auto-organização e mobilização de recursos por uma comunidade para resolver seus problemas) ou na sua falta de capacidades sociais. São teses como as de Amartya Sen, James Coleman e Francis Fukuyama, adotadas pelo sociólogo Anthony Giddens, que foi conselheiro do ex-primeiro ministro inglês Tony Blair.

Foi o próprio Tony Blair que apontou a solução para a exclusão: “educação, educação, educação” — mas essa educação seria mero treinamento e re-treinamento de mão-de-obra, incentivo ao empreendedorismo econômico e social, cultivo de uma nova cidadania ativa e participativa em questões locais e, enfim, estímulo à auto-organização (GIDDENS, 2001a, 2001b, NEVES, 2005, GENTILLI, 2002).

Para encerrar este artigo, e seu emaranhado de breves discussões sobre temas complexos, mas fundamentais, gostaria de trazer, à guisa de discussão, algumas propostas. São elas:

a) A necessidade de reinterpretar o fenômeno da exclusão:

Esse fenômeno não é novo no Brasil. É algo que atravessa a formação histórica de nosso capitalismo, mas que hoje ganha novos sentidos na era do “desemprego estrutural” e torna-se um pouco a realidade mundo afora.

É, na verdade sintoma, aparência e resultado de processos mais profundos no âmbito socioeconômico (o “esgotamento da capacidade civilizatória do capital”) e político (as reformas neoliberais). Torna-se necessário reintroduzir a questão da exclusão no âmbito da desigualdade produzida pela estrutura de classes sociais.

b) A necessidade de fazer a crítica dos projetos sociais e educacionais que miram apenas sintomas da desigualdade social:

Tais projetos e políticas apenas visam “incluir” populações e indivíduos “excluídos” da vida socioeconômica, mas os colocam em posições subalternas e dependentes nesta infra-estrutura, que passa a ser considerada como “natural” ou imponderável.

Tais projetos e políticas acabam tendo a função de perpetuar e proteger o sistema socioeconômico existente e a estrutura de classes.

De todo modo, tais projetos e políticas não conseguirão fugir das contradições geradas pela contínua reprodução das desigualdades e exploração do capitalismo, bem como dos efeitos da sua atual barbárie.

c) A necessidade de repensar e recriar formas educacionais que consigam ir além dessas ações emergenciais, focalizadas e insuficientes de “inclusão”.

d) O desafio de (re)criar a educação como tempo, espaço e instrumento que contribuam para a emancipação individual e coletiva.

Trata-se de uma tarefa difícil e mesmo ingrata no tempo em que, segundo Boaventura de Sousa Santos (apud FRIGOTTO, 2004, p. 197), vivemos: o “fascismo da insegurança”.

Parece que vivemos num tempo pouco propício ao ato criativo da poesia... Mas é justamente agora que ela, a poesia, torna-se imprescindível.

Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

HIRANO, Sedi. *Castas, estamentos e classes sociais: introdução ao pensamento sociológico de Marx e Weber*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

HUBERMAN, Léo. Trabalhadores de todos os países, uni-vos! In: _____. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, cap. 18, p. 212-232.

IANNI, Octavio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc; Anpocs, 2004.

_____. (Org.). *Teorias da estratificação social: leituras de sociologia*. 2. ed. [S.l.]: Ed. Nacional, 1977.

CROPPO, Luís Antonio. Desigualdade, exclusão e educação: algumas considerações inspiradas pela questão da inclusão.

MANACORDIA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista: 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

MÉSZAROS, I. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo; Ed. Unicamp, 2002.

MILLS, C. Wright. *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Educação especial*. Orientação técnica. São Paulo, 17 mar. 2008.

WEBER, Max. Classe, status, partido. In: VELHO, O. G. (Org.). *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Atua nas áreas da Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e História dos Movimentos Estudantis. Entre suas últimas obras: *Introdução à Pesquisa em Educação*. 2. ed. Piracicaba: Biscalcin. Co-autor: M. F. Martins, 2007; *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006; *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis de 1968*. Piracicaba: Ed. da Unimep, 2005. Atualmente, como Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolve a pesquisa *Sociologia da Educação Sócio-comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP*. E-mail: luis.groppo@am.unisal.br ou luis.groppo@pq.cnpq.br.

Recebido em 17 de abril de 2008

Aprovado em 20 de junho de 2008