

FLAVIA MARA CUNHA FREIRE FIGUEIREDO

**REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ONG
SOBRE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES DESSES ALUNOS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

Março de 2015

FLAVIA MARA CUNHA FREIRE FIGUEIREDO

**REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ONG
SOBRE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES DESSES ALUNOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

Março de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

F475r Figueiredo, Flávia Mara Cunha Freire

Representações dos funcionários de uma ONG sobre alunos em situação de vulnerabilidade social: implicações para a construção das identidades desses alunos / Flávia Mara Cunha Freire Figueiredo; orientação José Lícínio Backes.-- 2015.
87 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1. 1 Educação – Aspectos sociais 2. Identidade social 3. Representações sociais I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 370.190981

“REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ONG SOBRE
ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
DESSES ALUNOS”

FLÁVIA MARA CUNHA FREIRE FIGUEIREDO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes - UCDB Jose' Licinio Backes

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes – UNIPAMPA Lucio Jorge Hammes

Profª. Drª. Ruth Pavan - UCDB Ruth Pavan

Campo Grande-MS, 25 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha filha Isabella que mesmo muito pequena me acompanhou e soube compreender minha ausência. Aos meus pais pelo apoio, incentivo e parceria. Ao meu esposo que sendo o ‘outro’, tão diferente de mim, me deixa sempre com ranhuras, possibilitando que eu (re) signifique minhas posturas em relação aos indivíduos que vivem e convivem comigo, fazendo crescer essa vontade de não silenciar-me diante de tantas injustiças materiais e não materiais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e por me presentear com uma criança – Isabella –, que me enche de esperança, trazendo-me forças e ânimo para continuar sempre (des) construindo caminhos.

À minha família, esposo, pais, filha, primos e amigos que compreenderam minhas ausências e me auxiliaram quando necessário.

Aos meus colegas do programa, em especial à minha colega e também amiga Edineide Bernardo Faria, por tornar meus dias mais alegres, descortinando outras possibilidades de ver e sentir a vida.

Aos educadores do programa de mestrado e doutorado, por terem me acolhido e possibilitado que eu me despisse de uma identidade fabricada, reconhecendo uma identidade borrada e em constante formação, apresentando-me também outras possibilidades de ser educadora.

À Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento, que empenhada nos estudos culturais, possibilitou que eu conhecesse e reconhecesse outras lutas, tornando-as significativas na minha vida, (re) significando meu olhar para aqueles que foram subalternizados e silenciados.

À Profa. Dra. Flavinês Rebolo, por propiciar, juntamente com a Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*), momentos em grupo que muito contribuíram para que eu pudesse compreender as histórias nas quais as pedagogias foram gestadas.

Ao Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, que arrancou-me lágrimas e sorrisos, tornando-se um professor encantador, capaz de tocar minhas feridas, e também auxiliando-me a curá-las, revendo meus discursos e práticas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, por compreender meu tempo – ‘metamorfoses’ agonísticas –, sendo sempre muito parceiro e acreditando sempre que seria possível a conclusão deste trabalho. Agradeço pelo apoio, pelas orientações, confiança, carinho e dedicação que sempre teve comigo. Eu sou eternamente grata por ter tido um Licínio na minha vida, e por “Liciniar” meus manuscritos, pois sei que deixo um pouco de mim e levo um pouco dele.

À Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*) pelo carinho, momentos de alegrias e aprendizagens que oportunizaram reconhecer as informações ‘histórias’, nas quais eu tinha sido fabricada.

À Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, que oportunizou meu estágio, acolhendo-me em suas aulas, sempre com muito entusiasmo e confiança, possibilitando que eu ministrasse aula com a turma do primeiro semestre de Pedagogia/2014, que também me acolheram e oportunizaram diálogos e trocas que enriqueceram meus olhares.

À Profa. Dra. Ruth Pavan, por ter sido mais que uma professora nesta jornada, disponibilizando tempo para que pudéssemos conversar e tendo sempre uma palavra de carinho, estímulo e amor. Agradeço por ter cruzado meu caminho, e tenho comigo o seu olhar sempre atento e o sorriso afetuoso. Também preciso agradecer por ter emprestado muitos livros, possibilitando assim leituras maravilhosas, que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, finalmente, à ONG objeto deste trabalho, por permitir mostrar as histórias (re) significadas de cada um dos participantes do seu projeto de atendimento às crianças e adolescentes caracterizados como vulneráveis sociais.

FIGUEIREDO, Flávia Mara Cunha Freire. **Representações dos Funcionários de uma ONG sobre Alunos em Situação de Vulnerabilidade Social**: implicações para a construção das identidades desses alunos. Campo Grande – MS, 2015. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação de mestrado está vinculada a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. A pesquisa teve como objetivo, analisar as representações que professores e demais funcionários de uma ONG fazem dos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social, relacionando-as com o processo de construção das identidades desses alunos. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar como os professores e demais funcionários de uma ONG caracterizam os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social; 2) Conhecer os fatores que os professores e demais funcionários de uma ONG apontam como produtores da vulnerabilidade social de alunos; 3) Verificar as expectativas que os professores e demais funcionários de uma ONG têm em relação aos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social; 4) Identificar se as representações dos professores e demais funcionários lembram concepções essencialistas, ou ainda, concepções híbridas de identidades. O tema justifica-se, pois a educação é um espaço de produção de identidades/diferenças e os professores e demais funcionários da ONG investigada, a partir de suas representações, têm um papel central nesse processo, considerando que tanto podem contribuir para a construção de identidades que questionem os processos de subalternização e a vulnerabilidade social, como para reforçá-los. A pesquisa foi desenvolvida tendo como base a interculturalidade crítica, argumentando que a subalternização e a vulnerabilidade social são um produto das relações sociais de poder e das injustiças da sociedade neoliberal. Com base nesse referencial, os documentos e relatórios produzidos pela ONG em 2010 foram analisados. A pesquisa mostrou que os professores e demais funcionários da ONG tendem a recorrer à lógica neoliberal, responsabilizando os sujeitos vulneráveis pela sua situação, a recorrer a punições e premiações para tentar controlar e enquadrar os sujeitos e culpabilizar os familiares dos sujeitos vulneráveis, não considerando a dimensão social e intercultural do processo de construção das identidades/diferenças. Pela análise realizada, concluímos que as práticas e representações dos professores e demais funcionários da ONG, contribuem para reforçar os processos de subalternização e de vulnerabilidade dos alunos atendidos.

Palavras-chave: Identidade/diferença, Representação, Vulnerabilidade Social.

FIGUEIREDO, Flávia Mara Cunha Freire. **Representations of Staff of an ONG on Students in Social Vulnerability Status**: implications for the construction of identities of these students. Campo Grande – MS, 2015. 87 p. Dissertation (Master of education), Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The Master's dissertation is linked to “Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena” of the Education Post Graduation Program – Master's Degree and Doctor's Degree, of “Universidade Católica Dom Bosco – UCDB”. The research had the goal to analyze the presentation that teachers and other employees of an ONG make of the students that are in a situation of social vulnerability, correlating them with the process of the those student's constructing their own identities. The specific goals were: 1) Identify how the teachers and the other ONG employees characterize the students that are in a situation of social vulnerability; 2) Know the factors that the teachers and other ONG employees point as producers of the student's social vulnerability; 3) Verify the teachers' and other ONG employees' expectations towards the students that are in a situation of social vulnerability; 4) Identify if the teachers' and other employees' representations remind of essentialist conceptions, or even, hybrid conceptions of identity. The theme justifies itself, for education is a space of identities/differences's production and the teachers and other employees of the studied ONG, through their representations, have central role in that process, considering that they can either contribute to the the construction of identities that question the process of subordination and the social vulnerability, or reinforce them. The research was developed having critical interculturality as a base, arguing that the subordination and social vulnerability are a product of the social power relationships and the injustices of neoliberal society. Based on this referential, the documents produced by the ONG in 2010 were analyzed. The research showed that the teachers and other ONG employees tend to appeal to neoliberal logic, considering the vulnerable subjects responsible for the situation, resorting to punishment and rewarding to try to control and frame the subjects and blaming the family members of the vulnerable subjects, not considering the social and intercultural dimension of the process of construction of their identities/differences. Through the present analysis, we concluded that the practices and representations of the teachers and other ONG employees, contribute to reinforcing the processes of subordination and vulnerability of the students attended.

Keywords: Identity/difference, Representation, Social Vulnerability.

LISTA DE SIGLAS

AT	Ata
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Bilhetes para os Responsáveis
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e Adolescente
CO	Caderno de Ocorrência
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PO	Projeto da ONG
RBP	Relatório Bimestral do Projeto
RIP	Relatórios Individuais de Professores
RRP	Reunião com os Responsáveis/Pais
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. VULNERABILIDADE SOCIAL: UM CAMPO DE DIFERENTES SIGNIFICADOS	16
1.1 Reflexões iniciais sobre vulnerabilidade social	16
1.2 O que é vulnerabilidade social?	21
1.3 A cultura como elemento central na construção da vulnerabilidade social.....	23
1.4 Formas distintas de entender a vulnerabilidade social	26
1.4.1 Forma neoliberal de explicação da vulnerabilidade social	28
1.4.2 Forma intercultural crítica de explicação da vulnerabilidade social	29
2. EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: RELAÇÕES AMBIVALENTES.....	32
2.1 Educação e vulnerabilidade social	32
2.2 A educação como espaço de produção de identidades/diferenças	35
2.2.1 A produção das identidades/diferenças na lógica da educação monocultural/neoliberal	37
2.2.2 A produção das identidades/diferenças na lógica intercultural crítica	40
2.3 Educação como alternativa para a saída da vulnerabilidade social	42
2.3.1 Lógica monocultural/neoliberal	42
2.3.2 A educação na lógica intercultural e a saída da vulnerabilidade social	43
3. EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: AS REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ONG E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS	45
3.1 Situando a problemática da pesquisa	45
3.2 Delineando caminhos	46
3.3 O contexto da pesquisa no qual os funcionários atuam	47
3.3.1 Caderno de Ocorrência (CO)	52
3.3.2 Relatórios Individuais dos Professores (RIP)	53
3.3.3 Relatório Bimestral do Projeto (RBP).....	53
3.3.4 Bilhetes para os Responsáveis (BR).....	53
3.3.5 Ata (AT)	54
3.3.6 Reunião com os Responsáveis/Pais (RRP).....	54
3.4 Análise das representações	54
3.4.1 A produção das identidades/diferenças na lógica neoliberal por meio da responsabilização individual.....	54
3.4.2 Essencializando, fixando e subalternizando as identidades/diferenças.....	60
3.4.3 As punições e as premiações e o processo de produção das identidades/diferenças	64
3.4.4 Responsabilizando a família pelo fracasso e o processo de construção das identidades/diferenças	66
3.4.5 A pedagogia do controle e o processo de produção das identidades/diferenças	69
3.4.6 A ausência da percepção social e cultural no processo de construção das identidades/diferenças	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação brasileira continua sendo como lidar com as diferenças dos alunos que estão presentes em todas as escolas e de modo mais acentuado ainda nas escolas públicas. Uma prática ainda comum é desqualificar os alunos que não estão em conformidade com os padrões hegemônicos, encaminhando-os para instituições que supostamente resolveriam ou atenuariam os “problemas” desses alunos. Nesse contexto, no Brasil surgiram algumas ONGs com o objetivo de atender alunos que têm dificuldades nas escolas, incluindo alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Essas questões, segundo nossa discussão teórica, tem relação direta com a diversidade humana, sobretudo, com a forma como essa tem sido vista e produzida pela cultura hegemônica.

A discussão sobre a diversidade humana até recentemente ressaltava com mais ênfase os aspectos negativos dos “outros”, tendo como parâmetro as características físicas e culturais consideradas positivas dos povos sob cujo ponto de vista se pensava a diferença.

O interesse pelo tema desta pesquisa surge a partir da minha experiência profissional com grupos vulneráveis socialmente. Formei-me em Pedagogia, no ano de 2007, e como especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, no ano de 2009, tendo profissionalmente a oportunidade de acompanhar entidades filantrópicas e ONGs que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Em 2010 pude acompanhar um projeto desenvolvido em uma ONG na qual as crianças e os adolescentes marginalizados pela sociedade eram atendidos. Foi uma experiência que marcou minha trajetória de vida, em especial profissionalmente. Embora pouco à vontade, devo dizer que minha convivência com as práticas colonizadoras, e pelo fato de ser um produto delas, reforçou meu hábito de considerar os sujeitos/alunos em situação de vulnerabilidade

social como pessoas a serem adequadas à sociedade, ou seja, fui preparada para corrigir e disciplinar as crianças e os adolescentes com os quais me relaciono. Entendo que essa cultura corretiva, protecionista e disciplinadora está impregnada em nosso modo de ser, em nosso comportamento pessoal e profissional e em nossa identidade como nação brasileira, que carrega as marcas do colonialismo e da colonialidade, segundo as quais o outro tende a ser visto como inferior e anormal.

Desta forma, a minha experiência profissional e acadêmica me fez escolher um tema que estivesse atravessado às minhas formas de conceber as identidades, aos modos de ser e viver, pois ao vivenciar o dia-a-dia nos espaços escolares formais e informais, pude observar que as práticas colonizadoras não me possibilitaram ser uma educadora que contribuísse para que crianças e adolescentes tivessem suas identidades e culturas respeitadas.

Observando os discursos da Coordenadora Pedagógica, de Professores e de outros profissionais da instituição investigada e tendo um olhar voltado para a diferença, fruto do conhecimento adquirido com o campo teórico da interculturalidade crítica e dos estudos culturais, surpreendi-me com a força castradora dos relatórios endereçados à direção, com o uso frequente dos termos “inadequado”, “indisciplinado”, “inacessível”, entre outros. Esses termos presentes nos discursos caracterizam a percepção sobre os sujeitos/alunos atendidos pela instituição e se assemelham aos discursos que eu enquanto professora e coordenadora, já tendo trabalhado em ONGs, também direcionava às crianças e aos adolescentes.

Assim, por meio de uma reflexão com os Estudos Culturais em uma dimensão intercultural crítica, eu procurei compreender as representações que professores e demais profissionais têm sobre esses alunos e de que modo isso implica na construção das identidades/diferenças dos alunos atendidos na ONG localizada em Campo Grande-MS. A pergunta norteadora da pesquisa foi: **Como são construídas as identidades/diferenças dos alunos em situação de vulnerabilidade social, por meio dos discursos dos professores e demais funcionários de uma ONG?**

Minha aproximação do campo teórico dos Estudos Culturais veio de forma atravessada, de um lugar resultante de uma formação cartesiana, onde se trata de estar sempre em um campo seguro, firme, no qual todas as decisões estão carregadas de verdades, sendo que eu não posso e nem devo estar em situações ambíguas. Ou eu me posiciono e assumo quem sou, minha identidade, ou então, não sou, e não sendo... O que me resta?

Para Medeiros, Borges e Leal (2006, p. 105), o ponto de partida da discussão sobre identidade e diferença é que os avanços científicos e tecnológicos não resolveram os desequilíbrios e desigualdades sociais. Por um lado, as transformações tecnológicas contribuem

para que o indivíduo se depare com o diferente. Por outro, essa mesma tecnologia se caracteriza como um mecanismo de homogeneização.

O tema dessa pesquisa justifica-se, pois a educação é um espaço de produção de identidades/diferenças e o professor juntamente com outros funcionários que atuam em espaços educativos têm um papel central nesse processo. Eles podem contribuir tanto para construção de outras identidades como para reforçar os processos de subalternização e de vulnerabilidade social já existentes e que marcam os sujeitos dessa pesquisa.

Dessa forma, analisar as representações que professores e demais funcionários fazem dos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social, relacionando-as com o processo de construção das identidades desses alunos é o objetivo principal da pesquisa. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

- 1) Identificar como os professores e demais funcionários de uma ONG caracterizam os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social;
- 2) Conhecer os fatores que os professores e demais funcionários de uma ONG apontam como produtores da vulnerabilidade social de alunos;
- 3) Verificar as expectativas que os professores e demais funcionários de uma ONG têm em relação aos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social;
- 4) Identificar se as representações dos professores e demais funcionários lembram concepções essencialistas, ou ainda, concepções híbridas de identidades.

Para atingir tais objetivos foi realizado um levantamento bibliográfico considerando a necessidade de fundamentar os conceitos sobre a interculturalidade crítica e os discursos dos professores e demais funcionários por meio dos quais representam seus alunos, contribuindo na produção de suas identidades/diferenças.

Diante da necessidade de compreender o cotidiano, as perspectivas e a representação dos professores e demais funcionários da instituição sobre a vulnerabilidade social na construção da identidade dos alunos, a pesquisa foi desenvolvida em torno das seguintes questões: cultura, identidade e diferença, identidade e representação, interculturalidade, o processo educativo em situação de vulnerabilidade social, neoliberalismo, tendo como base os pesquisadores que valorizam e problematizam as múltiplas identidades/diferenças.

Entre esses autores se destacam: Adorno (1998), Arroyo (2004, 2012), Azibei (2006, 2010), Bauman (1998), Candau (2006, 2008, 2009, 2011, 2012), Castro (2001), Esteban (2004), Fleuri (2001, 2003, 2009), Guareshi (2007), Hall (1997, 2002, 2012), Laraia (2002), Malvasi (2008), Medeiros, Borges e Leal (2006), Pinheiro (2001), Rose (1998), Santomé

(1995), Souza (2004), Silva (1995, 2002, 2012), Woodward (2012), Oliveira e Haddad (2001), Verani (2012), Veiga-Neto (2012).

Trata-se de um estudo qualitativo, seguindo a trajetória metodológica de pesquisa bibliográfica e análise de documentos (regimento interno, relatórios, cadernos de registros, atas de reuniões, bilhetes da ONG) e outros documentos utilizados durante o ano de 2010 na instituição pesquisada. Também foram consultados documentos que fazem parte da legislação pertinente (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros).

De posse dos dados coletados, os mesmos foram descritos e analisados tendo como base os estudos realizados sobre identidade/diferença sob a ótica da Interculturalidade Crítica. Esse processo metodológico será descrito detalhadamente no início do Capítulo III.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, a dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, “A Vulnerabilidade Social: um campo de diferentes significados”, num primeiro momento trago os elementos históricos da vulnerabilidade e o significado construído num contexto de neoliberalismo que se caracteriza pela diminuição das políticas sociais. Mostro ainda que a vulnerabilidade social é fruto das injustiças e das desigualdades intensificadas pelo modelo econômico neoliberal. Argumento que a cultura tem um papel central na produção da vulnerabilidade social, pois é por meio dela que os significados são produzidos. É a cultura hegemônica que produz os sujeitos diferentes como inferiores e em função desse atributo, acabam vivendo em situação de vulnerabilidade social. Ainda nesse capítulo destaco duas formas de entender a vulnerabilidade social: a forma neoliberal, que atribui ao próprio sujeito vulnerável a responsabilidade pela sua situação e a ele cabe sair dessa situação; a forma intercultural crítica, que argumenta que a vulnerabilidade é um produto da cultura e do modelo econômico neoliberal, portanto, fruto da injustiça e da desigualdade social.

No segundo capítulo, “Educação e Vulnerabilidade Social: relações ambivalentes”, num primeiro momento mostro como historicamente a educação ao invés de contribuir para diminuir a vulnerabilidade social, contribuiu para a exclusão; e por seguinte a cultura hegemônica, que contribuiu para reforçar a ideia de que há sujeitos superiores e inferiores. Argumento ainda que a educação é um espaço de produção de identidades e diferenças. Ela tende a legitimar as identidades hegemônicas e contribuir para inferiorizar e subalternizar as demais. As diferenças são vistas como alvo de correção e disciplinamento. Apresento ainda como, segundo a lógica neoliberal, as identidades e diferenças são construídas e como, segundo a lógica intercultural crítica, as identidades e diferenças são construídas. Ainda nesse capítulo, aponto as alternativas que a educação neoliberal vê para o sujeito sair da vulnerabilidade social

e quais alternativas a educação intercultural crítica propõe para a saída da vulnerabilidade social.

No terceiro capítulo, trago a análise da pesquisa de campo. Início situando a problemática da pesquisa e os caminhos metodológicos seguidos. Apresento o contexto no qual os professores e demais funcionários atuam e descrevo os documentos da ONG que foram analisados: Projeto da ONG em 2010 (PO/2010), Caderno de Ocorrência (CO), Relatórios Individuais dos Professores (RIP), Relatório Bimestral do Projeto (RBP), Bilhetes para os Responsáveis (BR), Ata (AT) e Reunião com os Responsáveis/Pais (RRP). Depois, analiso as representações dos professores e demais funcionários que constam nos documentos por meio das seguintes categorias: a) A produção das identidades/diferenças na lógica neoliberal por meio da responsabilização individual; b) Essencializando, fixando e subalternizando as identidades/diferenças; c) As punições e as premiações e o processo de produção das identidades/diferenças; d) Responsabilizando a família pelo fracasso e o processo de construção das identidades/diferenças; e) A Pedagogia do controle e o processo de produção das identidades/diferenças; f) A ausência da percepção social e cultural no processo de construção das identidades/diferenças.

Nas considerações finais apresento a síntese dos resultados alcançados e reafirmo a necessidade de as instituições educativas que pretendem contribuir para que os sujeitos que vivem na vulnerabilidade social possam sair dessa situação, revejam suas formas de representá-los. Ao invés de responsabilizar e desqualificar os sujeitos, é preciso atentar para as suas diferenças e vê-los como frutos das injustiças e dos processos de subalternização tão presentes no modelo econômico e cultural neoliberal.

1. VULNERABILIDADE SOCIAL: UM CAMPO DE DIFERENTES SIGNIFICADOS

Para a nossa pesquisa, escrever sobre a vulnerabilidade social é central, posto que os alunos atendidos pela ONG vivem nessa condição. Para entender a vulnerabilidade como um campo de diferentes significados e representações, demarcado por relações de poder, é preciso ir aos porões (VEIGA-NETO, 2012). Nesse sentido, podemos repensar, refletir, discutir e negociar, explorando a produção das representações, para que não as tomemos como verdades e conceitos, sem problematizar e reconhecer o processo histórico no qual foram construídas.

1.1 Reflexões iniciais sobre vulnerabilidade social

Para compreender o tema, “Representações dos funcionários de uma ONG sobre alunos em situação de vulnerabilidade social: implicações para a construção das identidades desses alunos” é importante refletir sobre os interesses que movem a produção das representações e seus discursos, ou seja, é importante olhar para a discursividade carregada/construída pelas relações de poder entre os sujeitos e desses com o mundo, relações que configuram suas identidades/diferenças.

A criança e o adolescente ao serem concebidos como objetos de disciplina, tornam-se alvos de práticas de prevenção da delinquência e de integração social. Executados através de programas de escolarização básica e de iniciação profissional, essas práticas procuram manter as crianças e os adolescentes em lugares sociais de subordinação (PINHEIRO, 2001).

São práticas que configuram espaços ‘lugares’, que implicam uma falsa ‘cidadania’,

fazendo referência à ideologia da inclusão, mas que têm por finalidade enquadrar crianças e adolescentes às necessidades da sociedade capitalista.

As políticas neoliberais e seu modo de produção capitalista produzem relações sociais divididas em classes, sujeitos incluídos e excluídos, desigualdades sociais que caracterizam seus meios de produção e sobrevivência.

Esse modo de produção e sobrevivência historicamente tem sido causa de grandes conflitos sociais, tendo em vista que posiciona a maioria dos sujeitos em tempos e espaços nos quais passam muitas necessidades. Enquanto uns estão numa posição de vantagem nas relações de poder, do dinheiro e do direito ao consumo, outros são excluídos e subalternizados.

Para os sujeitos sociais que estão em vantagem nas relações do poder, que estão dentro do sistema de produção e através dele se beneficiam, a lógica capitalista “colonialista” é a única capaz de manter o mundo, a sociedade estável, mesmo que para isso outros sujeitos sejam dominados, explorados, marginalizados, colocados em situação de risco, excluídos. No entanto, esse sistema e sociedade que inclui e exclui, precisa manter os excluídos sob vigilância para que não atrapalhem o mundo dos incluídos (BAUMAN, 1999).

A emergência de novos centros de poder econômico e político, a revolução nas comunicações e o aumento da produtividade industrial e agrícola, além da urbanização, provocaram o aumento da pobreza, da violência, de doenças e da poluição ambiental, além de conflitos religiosos, étnicos, sociais e políticos.

Para essa sociedade garantir o controle dos excluídos, ela usa como alternativa as políticas públicas e sociais, numa perspectiva assistencialista, regulando a vida daqueles que foram excluídos pelo próprio sistema. Nesse contexto surgem várias ONGs, ligadas ao terceiro setor.

O Terceiro Setor surge como uma forma de criar alternativas às questões que são tratadas de maneira pouco eficiente pelo Estado neoliberal e que não são objeto de atuação da iniciativa privada. Os objetivos a serem atingidos são os mais diversos, desde as reivindicações pela melhoria da assistência médica de uma comunidade, até grupos ecológicos com escala mundial, passando por atividades de apoio à administração de pequenos municípios e projetos educacionais e culturais (BARBOSA, 2007).

Ainda de acordo com o autor, as ONGs começam a ser discutidas desde o fim dos anos 1960. Nos países mais desenvolvidos, surgiram grupos organizados que, com base na democracia, começaram a administrar diretamente a vida comunitária e buscar o atendimento de suas necessidades básicas de saúde, educação, moradia e trabalho, quando o governo não cumpria seu papel.

Esses grupos logo alcançaram um padrão de organização que os distinguiu das entidades políticas e sociais que atuavam como veículo de integração e da cidadania, sendo denominados de ONG (Organização Não Governamental).

Essas ONGs ganham maior representatividade na década de 1990, quando assumiram a responsabilidade de complementar o trabalho do Estado, passando a receber incentivos financeiros para subsidiar os trabalhos em virtude da atuação ineficiente do próprio Estado, sendo que,

[...] a sociedade civil substitui o Estado na responsabilização com a questão social, fazendo-o por meio de ações tópicas, fragmentadas e despolitizadas de agentes não governamentais. A partir desse arcabouço doutrinário, constituíram-se aparatos institucionais como o chamado ‘terceiro setor’ – que emerge nessa dicotomia, sem ser nem Estado nem mercado (BARBOSA, 2007, p. 79).

Essas organizações da sociedade civil deixam evidente *a priori* que o Governo não consegue gestar políticas públicas que resolvam os problemas econômicos, ambientais e sociais, caracterizando uma sociedade em crise, expressando o distanciamento do projeto neoliberal de governo em relação à desigualdade e vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo contribuindo para que essa sociedade se reproduza, por meio de um trabalho de caráter assistencialista.

Nesse sentido, podemos entender que as políticas neoliberais produzem as desigualdades, e as organizações da sociedade civil tornam-se uma ferramenta de manutenção delas através de seus projetos sociais assistencialistas, de modo a contribuir com o controle social dos menos favorecidos e vulnerabilizados.

As crianças e os adolescentes acolhidos para participarem de projetos oferecidos dentro das Organizações Não Governamentais são crianças e adolescentes que possuem maior fragilidade em relação aos outros, por se encontrarem em condições de vida material precária, ficando expostos aos mais diversos riscos.

Quando descrevo as fragilidades recorro a Malvasi (2008), quando o mesmo cita Adorno:

O número de mortes violentas entre jovens; os potenciais maléficos causados pelo consumo de substâncias psicoativas; os limites de instituições como a escola para promover o jovem-indivíduo-cidadão; o aumento da “informalização” e do trabalho não regulamentado, assim como das atividades ilegais (em especial o tráfico de drogas), como efetivo mercado de trabalho para estes jovens, e o uso da violência física e outras formas de coação como forma de mediação na relação entre eles compõem alguns dos principais aspectos elencados para associar segmentos da juventude à noção de vulnerabilidade (ADORNO, 1998 *apud* MALVASI, 2008, p. 607).

Como afirmamos, as Organizações Não Governamentais ganharam força após a

década de 1990, quando se propuseram no caso da ONG objeto dessa pesquisa, a atender no contraturno escolar, garantindo às famílias e ao próprio Estado que essas crianças e adolescentes estariam acolhidos, propondo práticas educativas que prometem a saída da situação de vulnerabilidade e que seus direitos sejam assegurados. Desta forma, o Terceiro Setor assume a responsabilidade do Estado e passa a receber incentivo do governo, tornando-se uma extensão da escola, da educação formal.

Neste contexto, é necessário destacar que as Organizações Não Governamentais diferente dos movimentos sociais que tinham como objetivo o trabalho social, com vistas a “ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas, visando a uma atuação crítica da sociedade” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 76), via por regra, as ONGs desempenham um trabalho compensatório e assistencialista.

Gohn (1991) relata que o Brasil registrou, a partir dos anos 1970 como vários outros países da América Latina, o surgimento ou ressurgimento de um grande número de movimentos sociais. Foram movimentos de classe, sindicais, urbanos e rurais. Eram movimentos com caráter de classe, de camadas populares que lutavam por moradia, infraestrutura urbana, saúde, educação, transportes, habitação. Há ainda os movimentos sociais com problemáticas específicas, tais como os movimentos feministas, ecológicos, dos negros, homossexuais, pacifistas etc.

Tais mobilizações dos movimentos sociais pelas problemáticas específicas evidenciam a rejeição dos sujeitos ao modelo da sociedade neoliberal que não prima pela justiça social, pela igualdade e pelo respeito à diferença.

Esses movimentos sociais tinham/têm a ideia/utopia de uma sociedade alicerçada em políticas públicas que promovam a justiça e a igualdade, reivindicando espaços de manifestações, gerando “mal estar” para aqueles que são detentores da ordem, fomentados pelas relações de poder.

Nesse sentido, os anos 1980 foram de politização do setor social, de generalização da política para toda a sociedade. Nesse processo, a sociedade civil organizada passa a buscar inscrever em leis seus direitos e deveres, passa a querer interferir diretamente na sociedade política, nas regras e mecanismos de funcionamento da sociedade e do Estado via poder legislativo (GOHN, 1991).

Esses movimentos sociais ao promoverem a politização do setor social, tendo como objetivo democratizar a gestão das políticas sociais, deixavam evidente que a sociedade capitalista contemporânea, e as promessas advindas da globalização, implicaram em mais

desigualdades sociais que somente com uma política social efetiva por parte do Estado poderão ser superadas.

Se por um lado temos os movimentos sociais, por outro temos, nos anos 1990, um processo de diminuição do Estado em vários setores sociais. Articula-se uma política de caráter neoliberal que intensifica o livre mercado, com um padrão dominante de economia internacionalizada (GOHN, 1991).

O neoliberalismo passa a ser hegemônico e os formuladores de políticas sociais fomentam a interferência direta do setor privado nas políticas públicas e para que a ordem seja mantida criam programas assistencialistas.

Nesse contexto, muitas ONGs se configuram para manter a solidez da estrutura política capitalista/neoliberal, evidenciando uma política de cunho assistencialista, que fragiliza os movimentos, pois capturam os indivíduos, oferecendo apoio e recursos financeiros.

No novo contexto, a sociedade organizada deixou de ser algo marginal ou alternativo; perdeu seu potencial exclusivamente contestador e crítico para ganhar um caráter legalista, ordenador, assistencialista e participante das novas regras estabelecidas para o convívio social. O liberalismo volta à cena através da reivindicação dos direitos de cidadania, não mais a cidadania ativa¹, mas uma cidadania assistencialista.

Essa cidadania assistencialista oferece alguns serviços que prometem melhorar a vida dos sujeitos, mas que na verdade geram dependência e subserviência. Ela produz a ideia de que o sujeito não possui direitos, mas está recebendo um favor do Estado ou de uma outra organização. Pode-se dizer que a assistência é necessária em casos emergenciais, como catástrofes, enchentes, terremotos, mas ela deve ser ocasional e emergencial. Diferente da assistência, a cidadania assistencialista humilha as pessoas, produz dependência, desmobiliza, ilude e escamoteia a grave situação social. Ela contribui para manter a desigualdade pois oferece o mínimo, esperando em troca, apatia social e acomodação. Muitas das ONGs que surgiram no contexto do neoliberalismo cumprem essa função de “apaziguamento” social.

As Organizações Não Governamentais tornaram-se assim a extensão do projeto neoliberal, fomentando objetivos capitalistas, descontextualizados dos movimentos sociais, tendo como objetivo fomentar políticas públicas, que expressam o ideário de uma sociedade civil que prioriza paradigmas assistencialistas, não problematizando os interesses que estão

¹ Cidadania ativa seria, seguindo a abordagem teórica nesta dissertação, aquela em que o indivíduo sabe ou passa a conhecer seus direitos, questionando se esses direitos respeitam suas diferenças. É um cidadão que participa criticamente na sociedade, construindo direitos que contemplam suas diferenças, procurando torná-las respeitadas. Não fica entregue às relações de poder da sociedade, subverte-as, luta permanentemente de forma coletiva e organizada pela justiça social, buscando igualdade com diferença (CANDAUI, 2009).

ocultos na implementação de projetos articulados aos interesses públicos. É dentro desse contexto, que o neoliberalismo, por meio das ONGs, gesta sua maquinaria para ampliar as possibilidades de regulação dos indivíduos e suas identidades, ampliando seu arcabouço doutrinário.

Ao concluirmos esse item, cabe destacar que nem todas as ONGs estão a serviço da ordem neoliberal, mas nessa dissertação privilegiamos essas ONGs, pois a que analisaremos em nossa pesquisa situa-se nesse contexto compensatório/assistencialista, portanto, inscrita no ideário neoliberal.

1.2 O que é vulnerabilidade social?

A vulnerabilidade representa em linhas gerais, na ordem dos ideários neoliberais, de alguma forma para alguém, grupo específico ou sociedade específica a ‘ausência’, a ‘carência’, de algo, alguma coisa, ou seja, um déficit subentendendo a ideia de escassez, que se relaciona aos bens materiais e não materiais (MALVASI, 2008).

Quando discutimos sobre a vulnerabilidade, precisamos situar um espaço/tempo, pois as articulações feitas sob o aspecto da vulnerabilidade adquirem significados peculiares acompanhando o processo histórico, marcado por relações de poder.

Ao relacionarmos a vulnerabilidade ao aspecto social, enunciamos os aspectos materiais, representando situações de vida negativas: condições precárias de moradia, inacessibilidade à saúde, à educação, ao lazer, enfim, há uma forte relação entre vulnerabilidade e pobreza. Segundo Malvasi (2008, p. 607), os vulneráveis são sujeitos que “[...] se encontram em situações socialmente negativas”. A vulnerabilidade social está ligada a um conjunto de fenômenos:

[...] condições de vida material, dificuldades de acesso a oportunidades sociais e culturais, e fatores motivados pelo imaginário social, como a discriminação e o medo, deixam segmentos da juventude efetivamente mais expostos aos riscos das grandes cidades e da violência estimulada, sobretudo, pela desigualdade social do Brasil (MALVASI, 2008, p. 607).

Assim como Malvasi (2008), inspirados em Walsh (2009), também podemos dizer que a vulnerabilidade no continente latino-americano é social e cultural. Ela aponta ainda que nos últimos anos tem havido um conjunto de políticas desenvolvidas por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) que pretendem “[...] ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos

interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

Ainda segundo a autora, esses organismos não têm a pretensão de mudar radicalmente as relações sociais. Eles estão preocupados em gerir a diversidade para que ela não seja fonte de ameaça e insegurança. Trata-se de uma interculturalidade funcional não só ao sistema, mas também ao bem-estar individual de poucos, com um sentido de pertença dos indivíduos a um projeto comum, porém profundamente desigual. Ele está em sintonia com a modernização, a globalização e a competitividade de “nossa cultura ocidental”, isto é, com o projeto neoliberal.

Nesse sentido, podemos entender que os indivíduos, crianças e adolescentes, atendidos em Organizações Não Governamentais (ONGs) são os que não estão tendo acesso aos bens citados anteriormente, tornando-se indivíduos em risco social, não tendo os direitos básicos garantidos. Eles são produtos de uma sociedade que produz desigualdades e marginaliza o indivíduo, reproduzindo a vulnerabilidade para além da questão material, pois são também excluídos dos bens simbólicos e dos direitos sociais.

O Estado como responsável de garantir aos indivíduos que seus direitos sociais sejam contemplados, vê nas ONGs a oportunidade de transferir sua responsabilidade, trabalhando para diminuir as tensões e conflitos existentes na sociedade. As instituições não governamentais, que se veem na responsabilidade e compromisso de desempenhar o papel do Estado, e também são beneficiadas pelo mesmo, tornam-se instituições frágeis, ficando submetidas às suas normas e regras, tornando-se incapazes e/ou insuficientes de propor trabalhos que problematizem e desconstruam as verdades que enquadram os indivíduos.

Está na Constituição Federal (1988), no Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), Capítulo II (Dos Direitos Sociais), art. 6º que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Ou seja, o Estado deve possibilitar ao cidadão a garantia dos direitos sociais oferecendo-lhe mecanismos capazes de materializá-los.

No caso dos jovens e adolescentes esses direitos sociais envolvem principalmente o direito à educação e o acesso ao mundo do trabalho. Entretanto, os jovens e os adolescentes logo percebem que existem fatores internos e externos pressionando-os sem que consigam, muitas vezes, identificá-los ou conhecer suas origens. “Ser alguém” pode significar ser preparado, competente ou ter a possibilidade de adquirir os bens materiais que deseja. Isto é, não se trata de somente definir o que fazer, mas principalmente “quem ser” e “quem não ser”, de acordo com os paradigmas da sociedade. Mas, devido às relações sociais da sociedade

capitalista, muitos jovens são empurrados para a vulnerabilidade social.

Abramovay et al. (2002) citam um texto elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), referindo que a violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social, muito presente nos países latino-americanos:

O contingente de jovens em situação de vulnerabilidade, aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 9).

A situação da juventude latino-americana, caracterizada pela vulnerabilidade social, é apresentada no texto do BID e da UNESCO (ABRAMOVAY et al., 2002) principalmente através dos dados sobre pobreza e democracia, educação e trabalho. Em relação ao item ‘trabalho’ são destacadas as exigências para o jovem e adolescente ingressar no mercado de trabalho. Por exemplo, em alguns casos são observados anúncios com as seguintes expressões: precisa-se de jovem morador de área não violenta; que não vá se alistar; experiente; de “boa aparência”.

O acesso negado aos jovens latino-americanos a processos básicos como os citados acima restringe a capacidade de formação, uso e reprodução dos recursos materiais e simbólicos, produzindo a vulnerabilidade, contribuindo para a precária integração desses jovens na sociedade. Esse processo de produção da vulnerabilidade é social e cultural.

Essa vulnerabilidade social é o resultado da relação injusta entre a disponibilidade dos recursos materiais e/ou simbólicos e o acesso às oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Nesse processo muitos jovens ficam excluídos, aumentando os crimes (juvenilização da criminalidade), pelo uso de drogas. Tudo isso se torna mais intenso entre jovens de bairros periféricos.

1.3 A cultura como elemento central na construção da vulnerabilidade social

No século XX, com os grandes descentramentos apontados por Hall (1997), a cultura vem acompanhada com a “revolução cultural”, que para o autor “tem assumido uma importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade [...], aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (HALL, 1997, p. 17).

Todos esses ‘descentramentos’, ‘revoluções’, rompem com ideais de sustentação, de base, deixando menos evidente ‘modos de vida’ que eram constituídos por tradições (crenças, valores herdados familiarmente...), delineando outros modos de vida, e conseqüentemente, outras formas dos indivíduos (crianças e adolescentes) se posicionarem diante do mundo ‘local’ e ‘global’. Dessa forma, Hall (1997) faz a seguinte consideração:

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por este processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio (HALL, 1997, p. 20).

A cultura, como um dos elementos mais dinâmicos, revoluciona a vida dos sujeitos cotidianamente, alterando as predeterminações que pressupunham existir, quebrando o paradigma de “cultura” como algo estático, que a sociedade hegemônica procura ainda sustentar, para que possa impor suas regras e ‘estereótipos’, e determinar as formas de os sujeitos viverem em sociedade. Hall (1997, p. 20), alerta que:

Não deve nos surpreender, então que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’.

Assim sendo, é necessário discutir sobre a diversidade humana que até recentemente era vista com os parâmetros da cultura hegemônica. A esta atitude a antropologia chama de “etnocentrismo”, uma atitude generalizada entre as sociedades humanas de valorizarem ao máximo como as melhores, as mais corretas, suas formas de viver, agir, sentir e pensar coletivamente (VERANI, 2012).

As crianças e os adolescentes vulnerabilizados (subalternizados) são vistos pela cultura hegemônica como indivíduos portadores de necessidades, que são representadas pela carência de não estarem “enquadrados” aos padrões da cultura hegemônica que impõe seus valores como universais, classificando o que é “normal” e “anormal”.

Atitudes, condutas e comportamentos fazem parte de uma cultura e são adotados pelo grupo como saudáveis ao desenvolvimento sociocultural. Como o indivíduo (sujeito) só se torna humano a partir de sua relação com os demais, torna-se impossível isolá-lo da sociedade. Essa interação é padronizada pela cultura (MARCONI; PRESOTO, 2009).

O sujeito, por meio da cultura aprende a canalizar seus impulsos pessoais para as expectativas da sociedade. A cultura evita comportamentos antissociais, aplicando punições e sanções aos sujeitos que não seguem as normas culturais hegemônicas.

Cada sujeito adquire as crenças, os comportamentos, os modos de vida da sociedade a que pertence. A cultura está condicionada a certos aspectos particulares da transmissão do seu grupo. Significa que “as sociedades não permitem que seus membros ajam de forma diferenciada, isto é, todos os atos, comportamentos e atitudes de seus membros são controlados pela cultura” (MARCONI; PRESOTO, 2009, p. 47).

A cultura regula as práticas dos sujeitos, dizendo quais são válidas e quais não são. Foi assim no processo de colonização. A cultura europeia produziu as práticas dos outros como inferiores. Neste sentido é que o discurso da vulnerabilidade social está alicerçado em padrões colonialistas, eurocêtricos, onde as relações de poder determinam os padrões de conduta dos sujeitos, na tentativa de tornar as sociedades espaços homogêneos. Quem não segue os padrões estabelecidos é visto como um sujeito a ser corrigido.

Entretanto, os sujeitos sempre podem subverter as práticas culturais. Como afirma Hall (2002, p. 8), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

O sujeito no contexto atual caracteriza-se como um sujeito de mudanças. O sujeito que tinha uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado. “A identidade, assim, forma-se e transforma-se continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2002, p. 13).

Esses processos de descentramentos diagnosticam a crise da modernidade, caracterizando o que Hall (2002), avalia como “crise de identidade”. Nessa perspectiva, entendemos que no mundo contemporâneo as categorias de sujeitos estão menos visíveis, pois os indivíduos não possuem mais um “eu” coerente e sim um “eu” fragmentado em processo contínuo de construção e desconstrução.

Supomos poder afirmar concordando com os autores, que a construção da vulnerabilidade social está imbricada nas transformações culturais ocorridas ao longo das últimas décadas e que essas a interpretam e explicam.

No trabalho com crianças e adolescentes colocados em situação de vulnerabilidade social, a lógica moderna que discrimina e exclui o diferente continua muito presente.

Na sociedade do século XXI, os sujeitos são orientados, controlados e levados a acreditar que está em suas mãos o governo de suas vidas, e quando não incorporam/corporificam esse autocontrole, são colocados às margens, tornando-se vulneráveis nessa sociedade (BAUMAN, 1999).

Com Medeiros, Borges e Leal (2006) destacamos que os avanços científicos e tecnológicos não resolvem automaticamente os desequilíbrios e as desigualdades sociais que

persistem ao longo do tempo. Os avanços tecnológicos do contexto cultural atual contribuem e muito para que os indivíduos passem a ter contato muito rápido com outras culturas. Nesta perspectiva, o apelo da mídia pelo consumo faz com que esses mesmos indivíduos se sintam “obrigados” a experimentar/adquirir o novo, para que possam estar conectados ao mundo. Por um lado, essas transformações tecnológicas, contribuem para que o indivíduo se depare com o diferente. Por outro, essa mesma tecnologia se caracteriza como um mecanismo de homogeneização, por incitar todos os sujeitos a seguirem os mesmos padrões.

Entendemos essas transformações como um dos aspectos variantes na relação das representações em relação às crianças e aos adolescentes. Estes se deparam com o novo a todo o momento, e são interpelados a vivenciar as novidades.

Quando interpelados e representados, crianças e adolescentes, são colocados em jogos de identificação como cita Hall (1997, p. 39): “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior [...]”.

Crianças e adolescentes são colocados em situação de vulnerabilidade, enredados em uma rede discursiva de significações externas que são produzidas pelo sistema social e cultural. Exemplo disso são os significados que expressamos através da língua, como afirma Hall (1997, p. 40): “Falar uma língua [...] significa também ativar a imensa gama de significados que estão embutidos em nossas línguas e em nossos sistemas culturais”.

Nesse sentido podemos afirmar que vulnerabilizar tem a ver com a linguagem produzida pelo sistema cultural da sociedade contemporânea, interessada em produzir sujeitos para manter a ‘ordem’ e o ‘progresso’, não contemplando os diferentes espaços culturais e sociais que estes sujeitos ocupam. Afirma Backes (2005) que

A cultura apresenta sempre uma dimensão ativa e interessada, constituindo-se num processo marcadamente político. Via de regra, essa dimensão é escamoteada, mas isso, por si só, já faz parte do jogo das relações de poder que posicionam os indivíduos dentro de diferentes lugares, seja no interior do grupo ou fora dele (BACKES, 2005, p. 87).

Assim, crianças e adolescentes são marcados culturalmente, produzidos como vulneráveis por essa sociedade que tem dificuldade de lidar com as diferenças e tende a produzir significados culturais que responsabilizem os próprios sujeitos vulneráveis pela sua condição.

1.4 Formas distintas de entender a vulnerabilidade social

Ao analisarmos a história, observa-se que o sujeito sempre esteve enredado por um

sistema social e cultural, produzido pelas relações sociais demarcadas pelo espaço e tempo.

De acordo com Hall (1997, p.16), “[...] estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’”.

A sociedade do século XXI constitui um espaço e tempo, marcado pelo neoliberalismo, que não ultrapassa as margens da supremacia do capitalismo, corporificado pela cultura hegemônica, da imposição, da subalternização e do controle. Em relação às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, podemos entender que os mesmos são produtos dessa sociedade e cultura.

Até recentemente as crianças e os adolescentes, tinham como âncora do “vir-a-ser” a família, a igreja, as escolas e outras instituições que constituíam espaços culturais marcados pelas relações de poder, representando um local/espaço em que as identidades eram forjadas, logo colocadas em ordem, padronizadas e homogeneizadas. Em um contexto neoliberal, consolida-se um sistema que promete liberdade para que os sujeitos determinem suas regras num contexto de modelo de Estado, de política de ações sociais, que afetado por desigualdades, não oferece justiça social, carecendo de respeito às diferenças. Nesse contexto, embora o sujeito seja produzido para ser livre, ele não consegue ser, pois a realidade não o permite. A promessa da liberdade individual introduz novas formas de controle, que legitimam a vulnerabilidade. Quando o sujeito não se deixa controlar, resistindo ao padrão homogeneizador como padrão a ser seguido, é visto como “desajustado”, “rebelde”, “baderneiro” e em última, instância, responsável, pela sua condição de vida.

Quando crianças e adolescentes, não moldam suas vidas, ou melhor, são moldados em um padrão normalizador, característica do contexto atual para se ter uma sociedade “estável”, nos deparamos com uma sociedade que rejeita e exclui, tornando esses sujeitos marginalizados. Como afirma Laraia (2002, p. 67), “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”.

Ao considerar crianças e adolescentes vulneráveis, estamos classificando, descrevendo e caracterizando, dentro de padrões, que não aceitam modos diferentes de vida, constituindo assim, um problema para a sociedade, sendo discriminados e subalternizados. Os “diferentes” modos de vida, produtos da sociedade neoliberal, ao invés de serem vistos como efeito perverso do sistema são vistos, na ótica neoliberal, como a causa de sua vulnerabilidade.

1.4.1 Forma neoliberal de explicação da vulnerabilidade social

A sociedade neoliberal estabelece-se pelos padrões culturais ocidentais: classista, masculina, cristã, heterossexual, branca. Ela leva os sujeitos a acreditarem que não seguir esses padrões culturais, significa ter um comportamento desviante, motivo para se tornarem vulnerabilizados. De acordo com Laraia (2002, p. 72), “[...] o homem vê o mundo através de sua cultura: tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”.

Tal sociedade marcada pela colonialidade, através do tempo e da sua história, sempre rodeou a vida humana, ajustando a mesma, controlando-a, excluindo a possibilidade do sujeito fazer suas escolhas. De acordo com Rose (1998, p. 30), “[...] convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas”.

O poder público do Estado, como aborda o mesmo autor tem administrado o eu contemporâneo sob três aspectos:

Em primeiro lugar, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos [...]. Em segundo, a administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna [...]. Em terceiro, [...] o movimento de uma nova forma de expertise, uma expertise da subjetividade [...] (ROSE, 1998, p. 32).

O “Estado Contemporâneo”, ou seja, o Estado neoliberal, como evidencia Rose (1998), tornou-se mais eficiente no controle das subjetividades humanas, estabelecendo um outro nível para a administração e regulação do eu, de tal modo que não há espaço/tempo que não seja vigiado.

Num contexto no qual a psique humana passa a ser classificada e medida, os sujeitos passam a serem diagnosticados e colocados em diferentes situações de acordo com suas supostas escolhas, tornam-se necessários espaços e pessoas com “autoridade” para “orientar” a fazer as escolhas certas. Segundo Rose (1998, p. 32), “tem surgido e se multiplicado uma família inteira de novos grupos profissionais”.

Segundo essa lógica de que cada um “escolhe” sua vida, o sujeito que vive em situação de vulnerabilidade deve procurar as razões de sua vida precária nele mesmo, como se ele fosse o responsável, quando na verdade, o processo de produção da vulnerabilidade é, como vimos, produzido social e culturalmente.

1.4.2 Forma intercultural crítica de explicação da vulnerabilidade social

Ao explicitarmos a forma intercultural crítica da vulnerabilidade social é importante destacar que a interculturalidade tem sido discutida nos espaços educativos, que têm apresentado diversos significados, alguns significados inclusive articulados com a sociedade neoliberal.

Candau (2012), seguindo Catherine Walsh, destaca os vários sentidos que a interculturalidade tem recebido nos espaços escolares e nas sociedades latino-americanas. Refere-se a três principais concepções, sendo a primeira a perspectiva relacional, definida como o contato e o encontro entre culturas e sujeitos diferentes. Segundo a autora:

Essa perspectiva não questiona e problematiza as relações de poder entre as culturas que foram sendo construídas desde o período da colonização, limitando a interculturalidade à relação de contato, opondo-se a discutir a estrutura da sociedade que historicamente tem atribuído à cultura hegemônica poder sobre outras culturas, produzindo discursos de superioridade e inferioridade (CANDAU, 2012, p. 243).

A segunda perspectiva, concebida como funcional, tende a ignorar os conflitos existentes na sociedade advindos das relações de poder que subalternizam grupos sociais que não pertencem à cultura hegemônica. Para a autora, essa perspectiva

[...] concebe as diferenças culturais e reconhece a diversidade, mas não desestrutura as relações de poder que a cultura hegemônica impõe, que tem sido causa de conflitos sociais e geradora de desigualdades sociais, limitando-se a orientar a “diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais” (CANDAU, 2012, p. 244).

A terceira perspectiva é a que seguimos em nossa dissertação. É concebida como interculturalidade crítica. Ela reconhece e questiona as diferenças e desigualdades dentro do contexto histórico marcado por relações de poder, abalando as estruturas da sociedade e da cultura hegemônica. Ela busca a transformação das relações de poder, o empoderamento dos grupos subalternizados, a superação das injustiças sociais, o fim do uso da diferença cultural como justificativa para a desigualdade social.

A interculturalidade crítica aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, marcadas pela igualdade, o que supõe fortalecer o poder daqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nesse sentido, segundo a interculturalidade crítica, a vulnerabilidade não se deve por causa das características individuais dos sujeitos, mas por causa das relações produzidas pela cultura hegemônica e impostas aos demais como se fossem únicas e verdadeiras.

Os padrões culturais hegemônicos regulam e controlam a conduta humana, impondo características e identificações, sem levar em consideração as diferenças, os diferentes contextos, processos históricos de cada indivíduo ou grupo social.

Ao desconsiderar as diferenças, a cultura hegemônica ignora a visão do mundo do outro, determinando que o mesmo incorpore os padrões estabelecidos pela sociedade, pois esses padrões consistem na ordem social. Quando esse outro não incorpora esses padrões passa a ser um estranho, um vulnerável na sociedade. Esse posicionamento, Laraia (2002, p. 73) denomina como etnocentrismo, sendo “responsável em seus casos extremos pela ocorrência de inúmeros conflitos sociais”.

Os padrões que consistem na ordem social, na lógica neoliberal, constituem-se em práticas classificatórias e discriminatórias, tendo como objetivo potencializar a ideia que o sujeito deve reproduzir a cultura dominante, e se não conseguir, deve-se a sua incapacidade.

As crianças e os adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, são posicionadas nessa categoria de ‘vulneráveis’ e quando os mesmos encontram dificuldade de se posicionar frente a tantos padrões estabelecidos que impõem características normalizadoras e padronizadas, esses sujeitos, se tornam um ‘problema’ para a sociedade. Essa mesma sociedade passa a criar mecanismos para incorporar esses sujeitos para estarem de acordo com o padrão vigente normalizador.

Essas novas formas de regular e controlar os sujeitos, são o novo artefato cultural da sociedade atual, que se utiliza de todo conhecimento científico e psicológico, imprimindo sua própria lógica. Para Laraia (2002, p. 87): “[...] não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalidade”.

As crianças e adolescentes vulnerabilizados são vistos como sujeitos que exprimem um alto grau de irracionalidade, quando mostram as diferenças humanas, as diferenças existentes culturalmente entre um grupo e outro demonstrando, mesmo que vivendo em uma mesma sociedade, que os sujeitos e seus grupos produzem formas de ver e agir diferentes. Laraia (2002, p. 68) aborda que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Assim crianças e adolescentes se vêem marcados como “vulnerabilizados”, sendo convencidos de que a sua maneira de estar e viver em sociedade não é adequada, levando-os a redirecionamentos, que ensejam discipliná-los, ordená-los, para que vejam a sua situação como

resultado de sua inaptidão.

Os sujeitos, crianças e adolescentes, têm sido persuadidos a acreditar que devem regular-se, sendo construtores de suas vidas, responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, dependendo, exclusivamente de suas escolhas e posturas em relação à sociedade. Mas na ótica da interculturalidade crítica o sujeito não é o responsável pela sua vulnerabilidade. Ela é um produto social e cultural. São as relações sociais injustas e a cultura hegemônica que procuram impor o seu padrão para todos, desclassificando e subalternizando os demais, que produzem os sujeitos vulneráveis.

A lógica neoliberal gera formas de manter a subalternidade, apoiando-se na máquina estatal, desconsiderando o processo histórico e político, que marca e arquiteta toda uma vida. Para não rotularmos as crianças e os adolescentes como incapazes de inserir-se em um projeto social devido às suas características individuais e culturais, é importante que consideremos o processo cultural e histórico da produção da vulnerabilidade social, ou seja, é importante, seguir a interculturalidade crítica.

2. EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: RELAÇÕES AMBIVALENTES

Neste capítulo apresentaremos uma análise da relação entre educação e vulnerabilidade social numa tentativa de compreender suas correlações a partir de sua contextualização histórica.

2.1 Educação e vulnerabilidade social

Podemos dizer que todas as sociedades têm uma educação pela qual (re) produzem sua cultura, seja de maneira informal ou por meio de instituições constituídas para tal tarefa. Nesse sentido, a educação é entendida como um processo histórico-cultural da humanidade.

O conhecimento sobre a história da educação brasileira possibilita perceber que desde o período colonial até os dias atuais a educação brasileira também foi colonizada e colonizadora.

Guimarães-Iosif (2009) destaca que a educação brasileira, desde o início da colonização, quando os portugueses adentraram o continente, foi marcada pelo modelo dos colonizadores que impuseram aos nativos “seus princípios, dogmas e novas formas de ensinar e aprender” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 39).

Dessa forma, desde o primeiro momento da chegada dos portugueses, quando os indígenas, que educavam seus filhos, geração a geração, tendo a oralidade como prática pedagógica, vão perdendo sua liberdade, sendo controlados pelos colonizadores.

No segundo período (1549 a 1759), a educação, essencialmente de caráter religioso e instrucionista, era realizada pelos padres jesuítas. Tinha como objetivo ‘catequizar’ os

indígenas segundo os princípios da Igreja Católica. A escravidão era uma realidade explícita, sendo que os negros “não eram considerados seres humanos pela Igreja e nem cidadãos pelo Estado” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 41).

Nesse contexto, tanto indígenas quanto negros africanos ficavam à margem de qualquer direito, principalmente o direito à educação que valorizasse suas tradições socioculturais.

Ainda segundo o mesmo autor no terceiro período (1759 a 1808) a educação deixa de ser realizada pelos jesuítas, e passa a ter caráter mais político, considerando as posturas adotadas por Marquês de Pombal, que impõe uma educação aristocrática, gestada por indivíduos advindos de países europeus, desconsiderando os negros e indígenas que ocupavam o território, e tinham seus modos de viver e ‘educar’ seus filhos.

O quarto período da Educação Brasileira (1808 a 1889) é o período em que o Brasil passou por três momentos considerados relevantes na educação: primeiro momento, a promulgação da Constituição de 1824, que fez referência à educação, porém, não considerou os negros, indígenas e pobres como cidadãos; segundo momento, quando “em 15 de outubro de 1827, é promulgada a primeira lei voltada para a educação nacional, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 45 *apud* VIEIRA-FREITAS, 2003), na qual se determinava que todos os lugares (cidades, vilas, lugarejos, etc.) tivessem escolas primárias; no entanto, não privilegiava as especificidades desses lugares; e o terceiro momento, com o fim da escravatura, em 1888, mas que não alterou a forma como os negros eram vistos pela sociedade vigente na época, mantendo-os distantes da educação (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

O quinto período (1889 a 1930) foi marcado pela Proclamação da República. A educação é influenciada pelo positivismo, oferecida em primeiro plano para os filhos das elites ‘pensantes’, e num segundo plano para os filhos dos trabalhadores, considerados ‘não pensantes’. Os negros ainda não eram considerados como cidadãos. Eclodem revoltas populares, tendo também influência a Primeira Guerra Mundial (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Surge nesse período o movimento denominado “Pioneiros da Educação”, idealizado pelo norte-americano John Dewey, que defendia uma educação mais democrática e uma organização escolar com ‘metodologia’ menos tradicional, uma educação ‘nova’, que possibilitasse a todos os grupos sociais o acesso.

Ao longo desse período histórico, identificado como Primeira República (1889-1930), a educação continua privilégio da ‘elite’, enquanto a população em geral era formada para trabalhar (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

O início do sexto período (1930 a 1964) foi marcado pela gestão de Getúlio Vargas, que por meio de sua governabilidade ditatorial tenta diminuir as revoltas populares, propondo melhores condições de vida e justiça social. Em relação à educação nesse período, com a promulgação da Constituição de 1946 abriu-se “caminho para a discussão de criação de uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional, o que se torna realidade muitos anos mais tarde na forma da Lei n. 4.024/61” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 52-53). Nesse período, o que parecia ser uma gestão democrática (governo de Juscelino Kubitschek), apresentou-se como a mais segregadora, uma vez que, imersa nas transformações advindas da ‘industrialização’ ocorrida no Brasil, a educação passou a ser espaço para formação de mão de obra para as classes populares e investimento cultural para os cidadãos da classe alta, que viriam a ocupar os cargos públicos (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

O sétimo período (1964 a 1985) é instaurado com o segundo período ditatorial do Brasil (Golpe Militar), tornando os direitos civis limitados. O educador Paulo Freire havia iniciado alguns programas de educação para jovens e adultos, tendo como objetivo a autoconscientização dos grupos menos privilegiados. Ele procurava oferecer, por meio da educação, uma consciência crítica, partindo do princípio “de que a educação deveria estar a serviço da emancipação popular, do respeito à bagagem cultural e não sua submissão” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 55). No ano de 1964, contudo, sucedendo ao golpe militar, Paulo Freire foi exilado, seus livros confiscados, ficando os jovens e adultos participantes dos seus programas entregues a uma educação tecnicista.

Finalmente, o oitavo período (1985 a 2008), é marcado pela expansão das políticas globalizadas neoliberais, abrindo espaço para novos processos de colonização dos países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Em 1988, a Constituição Federal é promulgada, criando dispositivos visando bloquear golpes e afirmando a democracia. A educação fica vinculada à ideia de direito. Nos anos noventa, é consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que teve como proposta ampliar a possibilidade de todos terem acesso à educação e a permanência na mesma. Segundo Guimarães-Iosif (2009), o Brasil submete-se nesse período às políticas de cunho neoliberal e pactos internacionais que passam a exigir do Brasil políticas educacionais mais efetivas para atender os interesses econômicos do mercado (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Mais recentemente, as escolas brasileiras vêm passando por outras experiências, reflexos da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que ressaltam a importância de um ensino plural, embora ainda marcado pelo ensino e aprendizagem tradicional

diante da dificuldade em separar a educação do caráter de cultura hegemônica, observando-se a sua não neutralidade, sendo considerada instrumento de manutenção dessa cultura.

Podemos observar que a educação brasileira, desde o período colonial sempre esteve enredada pelos interesses dos grupos hegemônicos. Passados quase trinta anos de um período chamado ‘democrático’, observa-se pouco avanço em relação a uma política voltada para a educação realmente preocupada com os indivíduos e as diferentes situações que os envolvem. A educação enquadra os indivíduos para a manutenção da ordem e atendimento dos interesses da cultura hegemônica.

As características da Educação Brasileira, analisadas anteriormente, apontam para a necessidade de se repensar a noção de vulnerabilidade social, identificando o paradoxo existente nas intervenções de muitos programas de políticas públicas que buscam a inclusão, mas que partem de uma postura excludente em relação ao seu público alvo.

Como vimos, a educação não tem lidado com a diferença, ela lida com a perspectiva da homogeneização que nega o outro. Dessa forma, ao invés de contribuir para diminuir a vulnerabilidade social, tende ao contrário.

2.2 A educação como espaço de produção de identidades/diferenças

Ao longo da história a concepção da educação de criança e adolescente foi se constituindo por meio de compreensões, explicações e sistemas de significados enredados na cultura hegemônica. Não raras vezes, a noção sobre adolescência está associada à ideia de crise, desordem e irresponsabilidade, como problema social preocupante. “O risco generalizado, especialmente o risco de gravidez precoce, de contrair AIDS, de entrar na marginalidade, de usar drogas e de não ser inserido no mercado de trabalho define e circunscreve negativamente essa fase da vida” (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

O jovem adolescente é então normalmente percebido como um indivíduo problemático, que precisa ser ajustado e assistido, para que, pelo trabalho e educação, adquira hábitos adequados, que lhe proporcionem a convivência no meio social. Isso é mais visível quando se trata de jovens pobres, pois nesse caso parte-se da carência material dos indivíduos para justificar seu comportamento e sua formação moral. Essa forma de entender a identidade dos jovens acaba contribuindo para que eles produzam essa identidade, já que como vimos, a linguagem é um elemento constitutivo das identidades e diferenças.

Segundo Guareschi et al. (2007, p. 23) quando os jovens e adolescentes fazem parte de populações carentes, as políticas públicas procuram enquadrá-los como o grupo de excluídos

que precisam ser ocupados para poder formar sujeitos úteis, que não infrinjam regras. A utilidade do indivíduo para o sistema capitalista vincula-se ao seu potencial produtivo e à preocupação que provoca enquanto ameaçador da ordem social vigente.

Para Silva (2012, p. 21), a educação e a sociedade no contexto atual, mergulhadas nas transformações trazidas com a globalização produzem diferentes resultados em termos de identidade. Tais transformações se caracterizam pela quebra de uma estrutura fixa e ordenada, fragmentando e pluralizando as identidades.

Hall (2002) avalia existir uma “crise de identidade”. Para o autor as transformações estão mudando também as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios, como sujeitos integrados. Para Hall (2002), a perda de um ‘sentido em si’ estável é chamada de deslocamento/descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituindo assim uma “crise de identidade” para o sujeito.

Essa “crise de identidade”, gestada pela própria maquinaria do sistema capitalista, tornou-se problemática, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas (SILVA, 2012, p. 21).

Podemos entender, assim, que com a globalização, novas formas de controle surgiram, uma vez que “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicaram, levando os sujeitos a confrontarem-se por uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (HALL, 2002, p. 12).

Os processos históricos que aparentemente sustentavam a fixação de certas identidades entraram em colapso, conforme Hall (2002), e novas identidades foram sendo construídas por meio da luta e da contestação política, e a educação enredada neste processo, classificando sujeitos, produzindo identidades.

Silva (2012, p. 54) salienta que “os sistemas classificatórios são construídos em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas”. Afirmo a respeito que:

A diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais, mas a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe investimento pessoal da identidade (SILVA, 2012, p. 54).

A educação não problematizando as diferenças existentes na sociedade, e não encarando-as como constituintes dos grupos humanos, as produz como inferiores em relação as formas hegemônicas de conceber e construir a representação das identidades, reforçando as práticas de submissão e marginalização dos sujeitos que não se enquadram no discurso hegemônico.

Candau e Leite (2006) apresentam o depoimento de uma professora, identificada como Ana, durante a realização dos seus estudos sobre a (re) significação da didática na perspectiva multi/intercultural, concluídos em 2006: “a diferença está no chão da escola”.

Segundo as autoras, essas palavras da professora Ana revelam, de forma breve, porém expressiva, o reconhecimento da centralidade da questão da diferença na educação escolar, similarmente manifestado pelos demais entrevistados.

Nesse sentido, as autoras citam as reflexões do autor argentino Carlos Skliar, que se dedica a pensar questões da alteridade em suas implicações pedagógicas em termos mais gerais. A crítica ao essencialismo, segundo Candau e Leite (2006), está presente nas argumentações de Skliar, reconhecendo que o racismo, bem como todas as outras formas de discriminação que perpassam nosso cotidiano escolar, se fundamentam no essencialismo que marca a percepção da identidade do outro e caracteriza muitas das relações pedagógicas escolares (CANDAU; LEITE, 2006).

Para as autoras, o questionamento da pretensão de universalidade dos valores e saberes tradicionalmente veiculados por nossas escolas não precisa implicar a “tolerância com o intolerável”. Elas lembram que as fronteiras do tolerável não estão dadas a *priori*. Propõem que sejam negociadas e renegociadas, com base em princípios democráticos radicais, como implica a perspectiva intercultural crítica que seguimos em nossa dissertação.

2.2.1 A produção das identidades/diferenças na lógica da educação monocultural/neoliberal

Arroyo (2012) em suas reflexões afirma que as formas de pensar a teoria social e educacional e as pedagogias em nossa história estão atreladas às relações políticas e às formas específicas de pensar e conformar as questões sócio-étnico-raciais, de gênero, dos campos e periferias, desde a empreitada colonial e continuando no ideário republicano e atualmente neoliberal.

São formas de pensar a educação e as pedagogias condizentes com as relações de poder/saber existentes nas sociedades identificadas com o processo de colonização.

Ao trabalharmos com crianças e adolescentes, tendo-os como alunos, nos deparamos com múltiplas imagens da pedagogia, que ao longo da história definiram e continuam definindo as práticas para darmos conta do ofício de professor.

Em suas reflexões Arroyo (2004, p. 70) questiona:

Que compreensão temos da educação como direito? Diante das tensões vividas atualmente nas escolas, conseguimos equacioná-las à luz dos direitos? Conseguimos

ver os alunos como sujeitos, portadores de direitos? Todos? Apenas os bem-sucedidos e os bem-comportados?

Como justificativa às suas indagações Arroyo (2004) cita o texto sobre “Paradoxos dos Direitos Humanos”, de R. Kurz, o qual questiona:

O conteúdo dos direitos humanos não consiste justamente no reconhecimento universal de todos os indivíduos de modo igual, sem nenhuma diferença? Como pode então ser compatível com direitos humanos desrespeitar a vida de tantos indivíduos? (KURZ *apud* ARROYO, 2004, p. 71).

Sob tais perspectivas, Guareschi et al. (2007) comenta que as identidades são construídas pelas redes discursivas e não possuem uma essência. Ou seja, o sujeito passa a ser construído a partir das diferenças e as identidades se expressam na forma como nos tornamos “alguém”, em determinado grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão, produzindo diferentes formas de os sujeitos se posicionarem diante de tais discursos.

Analisando sob esse aspecto, as identidades são identificadas como fluidas e intercambiantes, inseridas em zonas de fronteiras, onde os encontros com a diferença formam novas combinações.

Assim, quando os jovens e adolescentes são inseridos nos programas de políticas públicas como vulneráveis significa que os mesmos serão vistos com essa definição devido às marcas identitárias. A partir dessa visão os programas de políticas públicas referidos capturam esses jovens e adolescentes, passando a orientá-los sobre como estes devem conduzir ou pensar suas vidas e a melhor maneira de vivê-las.

Diante do exposto, entendo ser necessária a reflexão sobre os programas criados pelas políticas públicas de atendimento às populações ditas vulneráveis. Sendo necessário também questionar os conceitos que engessam os sujeitos em determinadas posições sociais.

A educação concebida pelo pensamento neoliberal produz o indivíduo para participar da sociedade capitalista, onde, segundo Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 27) “o que está em jogo é a fabricação de identidades e a forma como os sistemas racionais produzem subjectividades”.

As identidades’ são representadas como ‘objetos’, ‘artefatos’ que precisam ser produzidos, tendo como paradigma as normas sociais que o neoliberalismo entende como ideal para a sua manutenção.

As crianças e os adolescentes vulnerabilizados na lógica da educação neoliberal, são indivíduos que precisam de ‘enquadramento’, dentro e fora da escola, para que possam igualar ao padrão estabelecido como ideal, dentro da lógica hegemônica.

O padrão da lógica hegemônica atribui à escola, segundo Stoer, Magalhães e

Rodrigues (2004, p. 99), “um lugar privilegiado na concretização do processo de formação da identidade”. A escola, como lócus de transmissão do conhecimento hegemônico, é o lugar privilegiado para o enquadramento das identidades. Para os autores (2004, p. 98) “os lugares [...] são abstrações das possibilidades enquadradas pelo tempo e pelo espaço e só ganham vida, enquanto tal, em contextos concretos”.

Dentro dessa lógica, os indivíduos podem fazer escolhas, possibilitando a eles ferramentas para assumir seus espaços, “lugares” na sociedade, e a educação, então, é o dispositivo de inserção nessa sociedade. Entretanto, essas escolhas acabam não existindo em função da precariedade na qual vivem.

A educação na ótica neoliberal está voltada para o desempenho. O desempenho individual e as competências são colocadas, segundo Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 66), como “a palavra-chave tanto ao nível político como pedagógico”.

Dessa forma, crianças e adolescentes, são levados a constituir uma identidade de mercado, onde devem desenvolver competências e habilidades, que se desdobrem em ser produtores e também consumidores. Quando esses não se enquadram nessa “performance” são classificados como vulneráveis na lógica da educação neoliberal.

Como já mencionado no capítulo anterior, o neoliberalismo identifica os indivíduos, delimitando seus direitos e deveres, impondo aos mesmos os ‘quadrados’, que delimitam seu lugar na sociedade, ou sua exclusão da mesma, deixando evidente que as identidades deveriam ser unificadas, permeadas pelas universalidades do conhecimento.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 78) argumentam que “tanto a concepção medieval como a moderna de ontologia social definiam a inclusão baseando-se na exclusão, ou mesmo na erradicação da diferença”.

A educação como espaço de produção das identidades mercantilizadas não concebe as diferenças, pois seus dispositivos discursivos neoliberais enquadram os indivíduos ao projeto empreendedor do capital, tornando as identidades que se mostram diferentes, marginalizadas ou vulnerabilizadas.

Nesse paradigma neoliberal, as crianças e adolescentes, têm como aparato social a educação, a escola como lugar, desenhada como instituição socializadora por excelência dos indivíduos. Da escola, espera-se, além da formação de cidadãos, também a preparação de trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional, ambas potencialmente em harmonia.

Podemos observar, dentro das instituições escolares e não escolares (ONG’s), o esforço de perpetuar a lógica neoliberal, colocando os indivíduos como protagonistas da sua própria história sem, no entanto, terem as mínimas condições, porque produtos de uma

sociedade injusta e uma cultura hegemônica que desqualifica os diferentes.

2.2.2 A produção das identidades/diferenças na lógica intercultural crítica

A produção de significados e de identidades pelos sistemas de representação neoliberais envolve relações de poder para definir quem deve ser incluído e quem deve ser excluído. Nesse espaço hegemônico imposto, as visões alternativas, de oposição ao sistema, são reprimidas ao ponto de quase desaparecerem do imaginário dos sujeitos atingidos, sob o argumento de que seus males se devem ao fato de serem vulneráveis (SILVA, 2002).

Com isso, noções de igualdade e justiça social cedem lugar às noções de produtividade, eficiência, qualidade e são colocadas como condição de acesso a uma suposta vida melhor.

Sob tais perspectivas Silva (2002) questiona:

Quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (SILVA, 2002, p. 14).

É contra a perspectiva neoliberal que a educação intercultural luta e afirma a legitimidade de visões alternativas, sendo ela mesma uma delas. Ao escreverem sobre a perspectiva intercultural, Candau e Russo (2011) assinalam a contribuição das experiências de educação popular, já realizadas por Paulo Freire. Destacam que na perspectiva de Paulo Freire a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana, reconhecendo a dimensão cultural e o método dialógico nas relações pedagógicas. As autoras consideram que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação.

Para ilustrar suas reflexões, Candau e Russo (2011) mencionam um diálogo com militantes de movimentos sociais em que tiveram a oportunidade de obter um depoimento da professora Catherine Walsh, no ano de 2005, em relação ao que ela pensa sobre interculturalidade:

Mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (WALSH, 2005, *apud* CANDAU; RUSSO, 2011, p.165).

Conclui-se, então, que:

[...] a interculturalidade é concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. [...] Por meio dos processos educativos questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, entre outros (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

De modo semelhante a Candau e Russo (2010), ao descrever sobre o que considera como desafios à educação intercultural no Brasil, Fleuri (2001) comenta que no plano cultural pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças, com isso surgindo a necessidade de consolidar as defesas das identidades e da pertença étnica. Ao mesmo tempo, surge a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Conforme o autor, a relevância e a necessidade do estudo dessa temática ficam ainda mais evidenciadas no Brasil quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (1997) elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais.

Fleuri (2001) destaca que são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender os diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. No Brasil, a partir da década de 1960, florescem inúmeros trabalhos educativos que valorizam a cultura popular. O autor também salienta, como Candau e Leite (2006), que a proposta de Paulo Freire visava a promoção da educação de adultos com base na sua cultura.

Candau (2009), em relação à perspectiva intercultural, apresenta três de suas principais características. A primeira, a promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais em uma determinada sociedade, rompendo com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. A segunda é conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural. A terceira está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são construções permanentes. A autora supõe, assim, que as culturas não são puras.

Para Candau (2009) a hibridização cultural (reconhecimento de que não há culturas puras) é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Portanto, na perspectiva da interculturalidade, as identidades/diferenças são construções históricas, políticas e culturais (CANDAU, 2009). Portanto, as identidades dos sujeitos vulneráveis não são frutos de escolhas individuais, mas do contexto histórico, político e cultural. Conforme já apontamos, não é qualquer interculturalidade, deve ser uma interculturalidade crítica.

2.3 Educação como alternativa para a saída da vulnerabilidade social

As condições precárias enfrentadas por muitas escolas são vistas pela lógica neoliberal como resultado de má gestão e de desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, falta de produtividade e de esforço por parte dos professores e administradores em consequência de métodos ineficazes de ensino, bem como de currículos inadequados.

Para Silva (2002, p. 24) “há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades das indústrias e do comércio”, no sentido de atender suas necessidades (preparação de mão de obra). Ou seja, na visão neoliberal os aspectos negativos que desencadeiam críticas às escolas atuais não são as necessidades específicas das pessoas envolvidas, mas a falta de competitividade e meritocracia nas escolas.

Nesse sentido apresentaremos inicialmente como na lógica monocultural/neoliberal a educação compreende que pode contribuir para a saída da vulnerabilidade social, e em seguida, a perspectiva intercultural.

2.3.1 Lógica monocultural/neoliberal

Segundo a lógica monocultural/neoliberal a educação é pensada para “ensinar”, transmitir conteúdos para aqueles que ainda não possuem conhecimento, ou não tem o conhecimento necessário para seguir a lógica do mercado. A mesma lógica é pensada para “disciplinar” aqueles que ainda não apresentam “corpos dóceis”, para que possam ser moldados tornando-se sujeitos úteis para o mercado.

A educação monocultural/neoliberal impõe aos indivíduos (crianças e adolescentes) ensinamentos/conhecimentos, que são ideários neoliberais, para a manutenção do capitalismo, reproduzindo as desigualdades.

Os ideários neoliberais contemplam um currículo homogeneizador, que não contempla as diferenças existentes nas salas, silenciando culturas outras que não são as hegemônicas, e submetendo essas mesmas culturas a subalternização. Dessa forma, crianças e adolescentes são escolarizados por meio de um

Ensino, portanto, como comunidades de ordens semióticas de base dual que impõe, entretanto, mais do que ordens, impõe também, uma visão de mundo baseada no isto ou aquilo e em moldes discursivos previamente categorizados (CARVALHO, 2012, p. 27).

Desse modo, podemos conceber a educação como prática de “domesticação”, onde

crianças e adolescentes não podem ser produtores de seus saberes, não podem ser construtores de suas culturas, não podem ter autonomia no pensar e conseqüentemente no agir, ficando imersos, “marcados” pelas incômodas dicotomias das ditaduras neoliberais, que entende ser a educação um campo de “formação” exclusivamente para o mercado, e uma arena de “formação” para a civilidade de acordo com os seus pressupostos de ordem e progresso (ARROYO, 2012).

Ao longo da história da educação, como já foi citado, o Brasil é marcado por relações de subordinação, que são visíveis nos “corpos” de crianças e adolescentes, como cita Arroyo (2012, p.12):

[...] corpos-infância ocultados, inviabilizados e inferiorizados em nossa história porque membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, quilombolas, das periferias, jogados às margens como “classes perigosas” ou corpos não cidadãos.

[...] Seletividades que ignoram e ocultam esses coletivos sociais e o real processo de construção histórico, cultural e social da criança e da infância.

Este é o poder da educação monocultural/neoliberal. Poder que discrimina as diferenças, que persiste em práticas classificatórias, engajadas em verdades que não viabilizam que crianças e adolescentes superem as marcas da marginalização. Lugar dos ocultamentos e um “[...] terreno iníquo das desigualdades sociais abissais, que culmina com a mera sobrevivência e que se revela de maneira brutal na vida cotidiana dos sujeitos infantes e suas famílias” (ARROYO, 2012, p. 13).

As políticas que enredam os currículos e as práticas escolares, sob a perspectiva dos ideários neoliberais/monoculturais precisam ser substituídas por práticas que contemplem as diferenças, superando a inferiorização, os preconceitos de raça, de classe, de gênero, que são formas produzidas pela cultura e que acabam contribuindo para a produção da vulnerabilidade social.

2.3.2 A educação na lógica intercultural e a saída da vulnerabilidade social

A perspectiva intercultural pretende colaborar para a necessária renovação dos instrumentos de análise e de transformação das práticas educativas, construindo possibilidades de reflexão e intervenção que recusam a visão essencialista da realidade, bem como as certezas do sujeito consciente e do conhecimento neutro e objetivo da racionalidade cartesiana. Ela mostra que os sujeitos estão na vulnerabilidade social por causa das injustiças sociais e dos processos de subalternização produzidos pela lógica econômica hegemônica.

Candau e Leite (2006, p. 128) mostram em suas reflexões sobre a perspectiva

intercultural que

Para além da diferença em termos da psique individual e da identidade cultural de classe, a perspectiva intercultural propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula.

Enfim, a educação, na perspectiva intercultural reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. A educação intercultural, porque dialógica, reconhece que vivemos em uma sociedade com diferentes grupos sociais e culturais, e admite reconhecer que essa mesma sociedade tem produzido por meio da educação, enredada nas relações de poder, projetos políticos pedagógicos, que não dialogam com as diferenças, trabalhando ‘ensinando’ de forma monocultural, negando os conflitos sociais, quando não reforçando práticas classificatórias e discriminatórias.

A educação intercultural crítica propõe dialogar efetivamente sobre as práticas discriminatórias, que legitimam as desigualdades sociais, desmascarando a ideia de que a ‘diferença’ seja um problema, mas que se constitui numa potencialidade a ser trabalhada quando pensada criticamente, como sinaliza Fleuri (2003, p. 41):

O que nós estamos chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

A educação intercultural possibilita entender a vulnerabilidade social, levando-nos a reconhecer o contexto político, econômico e sociocultural, e perceber o quanto somos produzidos por esses contextos.

O reconhecimento, a problematização de todas as intervenções, imposições, enquadramentos, colocados numa perspectiva dialógica, possibilita repensar as práticas de padronização, e dispor de ferramentas simbólicas e materiais para uma educação que lute por uma sociedade mais democrática, menos preconceituosa e classificatória, reconhecendo que a questão central da lógica intercultural é não responsabilizar o sujeito pela sua vulnerabilidade.

3. EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: AS REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ONG E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS

Neste capítulo trazemos a análise da pesquisa de campo, sendo que iniciamos situando a problemática da pesquisa e os caminhos metodológicos seguidos. Apresentamos também o contexto no qual os professores e demais funcionários atuam e descrevemos os documentos da ONG que foram analisados. Depois analisamos as representações dos professores e demais funcionários que constam nos documentos por meio das categorias trabalhadas na pesquisa.

3.1 Situando a problemática da pesquisa

Todos nós temos respostas prévias instauradas pela nossa formação pessoal e profissional, pela cultura na qual fomos produzidos, enfim somos frutos de um contexto. Na tentativa de não incorrerem no risco do engessamento provocado pela influência colonizadora enfrentamos o desafio de nos questionarmos constantemente, em busca da compreensão do nosso momento histórico. Nesse sentido, como já destacado, nossa opção foi pelo campo dos Estudos Culturais e a articulação com a interculturalidade crítica.

Para compreender as representações dos funcionários da ONG e a produção de identidades/diferenças, foram feitos alguns questionamentos iniciais, tais como:

- 1) Como os funcionários da instituição pesquisada caracterizam os alunos em situação de vulnerabilidade social?

- 2) Na perspectiva desses funcionários quais são os fatores que produzem a vulnerabilidade dos alunos?
- 3) Quais as expectativas que os funcionários têm em relação a esses alunos?
- 4) As representações dos funcionários remetem a que tipo de concepção de identidade (essencialista, não essencialista, híbrida)?

Optei por pesquisar o ano de 2010, pois nesse ano a ONG desenvolveu um projeto que atendia a cinquenta alunos, entre crianças (sem idade para estarem em creches) e adolescentes, que viviam na condição de vulnerabilidade social e segundo o objetivo do projeto da ONG, esperava-se pela inclusão social desses alunos. Além disso, nesse ano, a ONG contava com vários profissionais qualificados e formados, portanto, as condições objetivas para o “êxito” do projeto, pareciam bem favoráveis. Produzi uma reflexão sobre essas questões, ciente da necessidade de atuar criticamente e de rever permanentemente minhas posturas, já que, como todos nós, sou um produto da colonialidade e da cultura hegemônica.

Encontrei na abordagem intercultural crítica e nas leituras do campo teórico dos Estudos Culturais o conhecimento para analisar as representações dos professores e demais funcionários da ONG e a produção de identidades/diferenças das crianças e adolescentes atendidos.

A abordagem intercultural crítica, como vimos é proposta por vários autores, com destaque para Candau (2006; 2009; 2011), Fleuri (2001; 2003), de uma forma que se aproximam também de Arroyo (2004; 2012), pois esse também problematiza a importância de uma educação comprometida com as diferenças presentes nos espaços educativos.

3.2 Delineando caminhos

Trata-se de um estudo cujas características o aproximam da pesquisa qualitativa. De acordo com as reflexões de Minayo (1986), a pesquisa qualitativa abriga a questão do significado e da intencionalidade, bem como as relações sociais no âmbito da construção/desconstrução humana.

Assim, esse estudo foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

- 1) Leituras e aprofundamento teórico para compreender a produção da vulnerabilidade social, o papel da cultura, a construção das identidades e diferenças;
- 2) Pesquisa e análise de documentos oficiais (PCNs, LDBs);

- 3) Pesquisa e análise de documentos internos da instituição (Projeto da ONG, Caderno de Ocorrência, Relatórios Individuais dos Professores; Relatório Bimestral do Projeto; Bilhetes; Ata, Relatórios, Cadernos de Registros, Atas de Reuniões) que se fizeram necessários para a compreensão da temática;
- 4) Análise das representações dos funcionários em relação às crianças e aos adolescentes atendidos pela instituição com base nas reflexões dos Estudos Culturais e da interculturalidade crítica, criando categorias baseadas na análise dos diferentes documentos já mencionados.

As categorias são:

- a) A produção das identidades/diferenças na lógica neoliberal por meio da responsabilização individual;
- b) Essencializando, fixando e subalternizando as identidades/diferenças;
- c) As punições e as premiações e o processo de produção das identidades/diferenças;
- d) Responsabilizando a família pelo fracasso e o processo de construção das identidades/diferenças;
- e) A pedagogia do controle e o processo de produção das identidades/diferenças;
- f) A ausência da percepção social e cultural no processo de construção das identidades/diferenças.

3.3 O contexto da pesquisa no qual os funcionários atuam

Os funcionários, a partir dos documentos que analisamos, atuam numa ONG (Organização Não Governamental), situada num bairro considerado periférico, na cidade de Campo Grande – MS. A ONG tem como finalidade institucional assistir gratuitamente cinquenta crianças e adolescentes, de seis a dezoito anos, do contraturno da escola, classificados como em condições de vulnerabilidade e comprovadamente matriculados em escolas do sistema formal de ensino.

A ONG foi fundada pela pedagoga e voluntária X² e está localizada em Campo Grande-MS. Conforme consta no Projeto da ONG (PO), ela surgiu como um impulso social gerador de oportunidades, que visa o estímulo ao desenvolvimento de crianças e adolescentes

² Para não identificar a ONG, não informamos o nome da fundadora.

oriundos da comunidade onde atua.

Ainda segundo o Projeto da ONG (PO), ela considera a educação como pilar na formação do indivíduo. É com esse olhar que a ONG objetiva transformar a vida de cada criança e adolescente que participa de seus programas e projetos. O trabalho da instituição começou na região periférica de Campo Grande-MS. No ano de 2010, ano foco da pesquisa, eram beneficiados diretamente cinquenta crianças e adolescentes. A estrutura de atendimento e oficinas socioeducativas agrega colaboradores e voluntários (profissionais atuantes), além de estagiários.

Instituída como Organização Não Governamental sem fins lucrativos, a ONG pretende mostrar como é possível estabelecer uma vida digna, a partir das ações do dia-a-dia que concretizam os valores humanos expressos em seus objetivos: possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, trabalhando a cidadania e o resgate da autoestima por meio de projetos socioeducativos.

Conforme consta no Projeto da ONG (PO), no ano de 2010, a proposta foi acolher crianças que já não tinham idade para permanecer em creches, assim como adolescentes cujas mães trabalhavam fora de casa para garantir a subsistência da família. Optamos como já dissemos anteriormente por pesquisar o ano de 2010, por ser um ano que teve o maior número de entrada e saída, considerando os últimos anos, produzindo uma reflexão sobre essas questões.

Na formulação do projeto, a instituição partiu do pressuposto de

[...] que essas crianças e adolescentes muitas vezes ficam expostas às vicissitudes da vida, normalmente passando a maior parte do tempo nas ruas, o que favorece o seu contato com os mais variados tipos de vícios e exploradores da infância e da adolescência, bem como a apresentação de baixo rendimento escolar, quando não abandonam de vez a escola, tornando-se, mais tarde, adultos excluídos e marginalizados (Projeto da ONG/PO, 2010).

Conforme consta no Projeto da ONG (2010), o projeto desenvolvido teve como objetivo geral promover condições que favorecessem o desenvolvimento integral da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade, consolidando sua inclusão, de forma efetiva na sociedade, por meio de atendimentos e de oficinas socioeducativas. Teve como objetivos específicos: acolher crianças e adolescentes no período em que estes não estivessem na escola, oferecendo acompanhamento e reforço escolar, atividades artístico-culturais, esportivas e de lazer, iniciação à informática, orientações voltadas à cidadania e acompanhamento psicológico; fornecer informações sobre alimentação saudável; proporcionar o desenvolvimento de talentos³

³ Em relação ao desenvolvimento dos talentos individuais, podemos entender seguindo a lógica de Bauman (2001),

e orientações favoráveis à prevenção da violência, da dependência química, da prostituição, da maternidade e paternidade precoces e do contágio de doenças sexualmente transmissíveis; favorecer o ingresso de jovens de baixa renda ao ensino superior; propiciar oportunidade de melhor condição de trabalho/empregabilidade no mercado de trabalho; minimizar a sedimentação de preconceitos.

Para garantir o cumprimento desses objetivos o projeto, no ano de 2010, acolheu no contraturno escolar, cinquenta crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade, proporcionando-lhes benefícios sociais dentro dos objetivos do Programa de Proteção e Apoio Socioeducativo em Meio Aberto, no qual a entidade se acha inscrita por meio do Conselho Municipal da Criança e Adolescente (CMDCA).

A ONG em 2010 possuía uma equipe composta por: 1 diretora/presidente; 1 coordenadora de projeto; 1 coordenadora pedagógica; 1 assistente social; 1 psicólogo; 9 professores entre contratados e voluntários; 2 estagiários, sendo um estagiário do Curso de Medicina e outro do Curso de Nutrição de uma universidade particular localizada em Campo Grande - MS.

Entre os professores contratados e voluntários três eram licenciados, sendo um em Matemática, um em Língua Portuguesa e um em Informática. Em nossa pesquisa, todos se encontram identificados por nomes fictícios para manter o seu anonimato.

A coordenadora pedagógica é licenciada em Pedagogia, tendo especialidade em Coordenação, Supervisão e Orientação, sendo responsável pelo encaminhamento das ações visando atender as dificuldades apresentadas pelos professores em relação às suas atividades e aos alunos.

Os principais procedimentos previstos no Projeto para o ano de 2010, de segunda a sábado, foram:

- acolhimento às 7h00 ou às 13h00, dependendo do período em que a criança/adolescente frequenta a escola regulamentar, com uma oração ecumênica;
- café da manhã/lanche;
- execução de tarefas e reforço escolar;
- recreação, oficinas artístico/culturais, atividades esportivas;
- ensino de informática;

que as crianças e adolescentes que não apresentarem "talentos" (capacidade inata) ou que não se esforçarem para desenvolvê-los, estarão fadados ao fracasso, tornando-se vulnerável na sociedade, pois não terão condições de melhorarem de vida. Ou seja, novamente estamos diante da lógica individualista da sociedade neoliberal.

- almoço/jantar;
- finalização das atividades do período, também com uma prece ecumênica;
- acompanhamento psicológico.

Aos sábados, os procedimentos eram realizados somente no período matutino, sendo:

- acolhimento às 8h00, com café da manhã;
- oficinas voltadas à discussão sobre cidadania, direitos humanos, ética e moral, sexualidade; oficinas artísticas; esportes;
- encerramento das atividades às 11h00;
- dois passeios anuais (julho e dezembro);
- duas gincanas esportivas anuais (julho e dezembro).

Ainda conforme o Projeto da ONG (2010), o desenvolvimento das tarefas e reforço escolar era realizado logo após o café da manhã, quando as turmas eram divididas. O período matutino, denominado Turma A, era dividido em duas turmas, sendo: Turma T1A, formada pelos alunos que cursavam o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Turma T2A, formada pelos alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e primeiros anos do Ensino Médio. O período vespertino, denominado Turma B, era frequentado por crianças de seis aos onze anos de idade que estavam cursando do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Eram divididas em Turma T1B (1º ao 2º ano) e Turma T2B (3º e 4º ano).

As crianças/adolescentes apresentavam seus cadernos ao/à professor/a para que fossem vistoriados (observando se havia ou não tarefa, as condições do caderno em relação ao conteúdo, à letra, à organização, etc.). Em relação às tarefas, a proposta era desenvolver a prática diária dos estudos, providenciando a resolução imediata dos problemas detectados e auxiliando na execução das atividades, para que os alunos tivessem melhor rendimento escolar, evitando a repetência escolar.

O reforço escolar acontecia logo após o auxílio-tarefa, como um acréscimo aos conteúdos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades. Os conteúdos eram selecionados a partir do próprio caderno apresentado no momento do auxílio-tarefa e através do livro didático usado na escola regular em que as crianças e adolescentes estavam matriculados.

As atividades de iniciação à informática eram apresentadas como um recurso capaz de aproximá-los das novas tecnologias, e também (na maioria das vezes) momento em que as

crianças e adolescentes utilizavam para fazer pesquisas e trabalhos escolares. As aulas aconteciam semanalmente, sendo uma turma a cada dois dias, pois o número de computadores era insuficiente. As aulas eram acompanhadas por um professor formado em informática, que já havia trabalhado na instituição como voluntário.

As aulas de esporte aconteciam duas vezes por semana para cada turma, e eram acompanhadas por duas professoras estagiárias em Educação Física. O projeto contemplava como atividades a serem realizadas nessas aulas duas modalidades: futebol e voleibol.

A oficina de artes oferecia pintura e artesanato, e era acompanhada por uma professora licenciada em Artes, e outra professora voluntária que ficava responsável pelas pinturas em tela.

As oficinas de cidadania, realizadas aos sábados, tinham como objetivo promover discussão sobre direitos humanos, sexualidade, dependência química, ética e moral, trabalho, família e acompanhamento psicológico. Grupos religiosos distintos foram convidados para ministrar as aulas, tendo como objetivo pregar a paz, o amor e a solidariedade humana. As oficinas de cidadania aconteciam anualmente, nos sábados, sendo elaborado um projeto para cada tema e desenvolvido por voluntários.

De acordo com a proposta do Projeto da ONG (PO/2010), o monitoramento e avaliação contemplavam as seguintes atividades:

Acompanhamento diário do cronograma de atividades, realizando-se uma avaliação contínua de todas as atividades desenvolvidas e providenciando-se a resolução imediata dos problemas detectados; reuniões bimestrais com todos os envolvidos diretamente no mesmo (direção, coordenação pedagógica, professores contratados e voluntários, psicólogo, assistente social) para uma análise conjunta e reposicionamentos necessários; acompanhamento da frequência da criança/adolescente junto à escola regular e à instituição; acompanhamento do desempenho da criança/adolescente junto à escola parceira, através de contatos com a mesma e análise de boletins escolares; observação da capacidade de interação durante todas as atividades desenvolvidas e durante toda a permanência das crianças e dos adolescentes na instituição; reuniões com pais/responsáveis; observação do interesse demonstrado pelas crianças e adolescentes em frequentar a instituição e participar das atividades propostas; diálogos constantes com as famílias e com as crianças e adolescentes; registro das atividades para elaboração de relatórios semestrais; elaboração de relatórios qualitativos e quantitativos semestralmente, demonstrando o investimento de recursos financeiros do projeto; elaboração de relatórios qualitativos e quantitativos sobre a execução do projeto para envio ao CMDCA, bem como cópia da prestação de contas final.

Foram consultados os seguintes documentos da instituição relativos ao Projeto da ONG, desenvolvido em 2010:

- Projeto da ONG em 2010 (PO);
- Caderno de Ocorrência (CO);

- Relatórios Individuais dos Professores (RIP);
- Relatório Bimestral do Projeto (RBP);
- Bilhetes para os Responsáveis (BR);
- Ata (AT);
- Reunião com os Responsáveis/Pais (RRP).

A seguir passamos a descrever a lógica da produção desses documentos, quais eram as finalidades, por quem eram elaborados e quando eram elaborados.

3.3.1 Caderno de Ocorrência (CO)

Ao analisar os documentos da ONG, constatei que em fevereiro de 2010, quando foi iniciado o projeto, houve necessidade de efetuar o registro de todos os procedimentos relacionados às atividades das crianças e dos adolescentes atendidos na instituição. O Caderno de Ocorrência foi elaborado para atender essa finalidade. Para cada criança/adolescente atendido foram abertas inicialmente doze páginas para esse registro, caracterizando-se posteriormente como uma ferramenta importante para a elaboração dos relatórios bimestrais.

Dessa forma, quando a criança e/ou o adolescente não trazia a tarefa, não chegava no horário certo, chegava com alguma dor, com algum machucado, se envolvia em brigas, ou não se comportava, o registro era feito.

Passados dois meses do início do projeto, quando ocorreu a primeira reunião, foi necessário estabelecer algumas regras para o Caderno de Ocorrência, para que fossem feitos os encaminhamentos necessários.

Para ilustrar, são destacados a seguir alguns exemplos de registros feitos no Caderno de Ocorrência (CO):

- Se uma criança ou adolescente não trouxesse tarefa (material escolar) para as aulas de auxílio-tarefa e reforço escolar mais de duas vezes por semana, era feito o registro. Caso passassem duas semanas, era enviado ao responsável um bilhete comunicando a ausência de material escolar;
- Se uma criança ou adolescente reclamasse de dores (o que era frequente), os responsáveis eram comunicados para que pudessem levar a criança ou adolescente para atendimento, devendo retornar com atestado médico;
- Se uma criança ou adolescente apresentasse dificuldades (nos estudos, relacionamento com os colegas etc.) fazia-se o registro e o caso era encaminhado para a psicóloga e/ou assistente social da instituição para os encaminhamentos necessários;
- Se uma criança ou adolescente faltasse ao respeito com algum colega e/ou

professor, ou profissionais envolvidos no projeto, também era feito o registro. Após três ocorrências nesse sentido a criança ou adolescente recebia uma advertência.

3.3.2 Relatórios Individuais dos Professores (RIP)

Pela análise dos documentos da ONG, observei que na primeira reunião do projeto, realizada em abril/2010, foi solicitado pela coordenação que os professores envolvidos fizessem um relatório mensal, fazendo descrição de cada aluno e sobre o andamento das atividades desenvolvidas. Esses relatórios eram passados à Coordenação Pedagógica do Projeto, sendo que essa tinha a incumbência de analisar os mesmos, observar os problemas relatados e tomar providências. Foi estabelecido pela direção da instituição que para cada problema detectado, houvesse três alternativas de solução. Uma das alternativas seria de curto prazo (incidência de comportamento inadequado; ex.: conversa informal e primeira advertência), outra de médio prazo (caso de reincidência; ex.: segunda advertência) e outra de longo prazo (desligamento da instituição).

3.3.3 Relatório Bimestral do Projeto (RBP)

Segundo os documentos da ONG analisados, o relatório bimestral tinha como objetivo o acompanhamento quantitativo e qualitativo do projeto, e era elaborado pela coordenadora pedagógica. Nele eram relatados todos os acontecimentos na instituição, as aulas ministradas, as oficinas, o quantitativo de horas trabalhadas de cada professor/a, os acompanhamentos realizados junto às crianças e adolescentes, os encaminhamentos realizados.

Nesse relatório bimestral constavam os relatórios individuais dos professores, bem como os acompanhamentos e providências tomados pela Coordenação Pedagógica e também os registros efetuados no Caderno de Ocorrência. Assim, o Relatório Bimestral do Projeto contemplava o trabalho realizado por todos os envolvidos (direção, professores, psicólogo, assistente social, pais, as próprias crianças e adolescentes, voluntários, entre outros).

3.3.4 Bilhetes para os Responsáveis (BR)

Conforme consta nos documentos analisados, durante o desenvolvimento do projeto, após a realização da primeira reunião (abril/2010) a direção, coordenação, professores e demais funcionários entenderam ser necessário elaborar bilhetes para que os responsáveis/pais tivessem conhecimento das atividades desenvolvidas, das providências necessárias

relacionadas ao/à filho/a.

Com isso a instituição pretendia estabelecer uma parceria com eles para a melhoria do ensino. Por meio dos bilhetes, os pais eram comunicados sobre as medidas que estavam sendo adotadas, eram obrigados a assinar as advertências dos alunos, sendo que com três advertências os alunos eram automaticamente desligados da ONG.

3.3.5 Ata (AT)

Todas as reuniões bimestrais, conversas com as crianças e adolescentes, com os pais e acompanhamentos realizados durante o ano de 2010 foram registrados em ata para que pudessem ser descritos nos relatórios bimestrais. Assim como os demais documentos, tive acesso a essas atas para desenvolver minha pesquisa.

3.3.6 Reunião com os Responsáveis/Pais (RRP)

Segundo o Projeto da ONG (2010) analisado, as Reuniões com os Responsáveis/Pais (RRP) aconteciam bimestralmente e tinham como objetivo fortalecer o vínculo dos pais com o trabalho desenvolvido na instituição. A cada encontro eram apresentadas aos pais as situações positivas e negativas detectadas. Principalmente, era cobrado deles mais participação na vida escolar das crianças e dos adolescentes, para que a instituição pudesse ter mais êxito no alcance dos objetivos propostos. Depois do espaço coletivo, havia um tempo de conversa individual da coordenadora pedagógica com os pais das crianças e dos adolescentes que apresentavam maiores dificuldades/problemas.

Destacamos que no desenvolvimento da pesquisa, os Relatórios Bimestrais dos Professores (RBP), foram os mais utilizados, pois neles é que mais se visualizaram as representações que os funcionários fazem dos seus alunos, contribuindo na produção das identidades e diferenças, entre outros.

3.4 Análise das representações

3.4.1 A produção das identidades/diferenças na lógica neoliberal por meio da responsabilização individual

Como vimos nos capítulos anteriores uma das formas de entender a situação da

vulnerabilidade social é atribuir aos próprios sujeitos a responsabilidade de sua situação na sociedade. Essa forma, como vimos, é a forma neoliberal. Nessa lógica, os problemas sociais e as dificuldades que o sujeito passa não são vistas como resultados das relações sociais nem dos processos de inferiorização produzidos pela cultura hegemônica, mas devem-se única e exclusivamente ao próprio indivíduo.

Ao analisarmos os diferentes documentos produzidos pela ONG em 2010, observamos que sistematicamente os alunos classificados como vulneráveis e atendidos pela instituição eram vistos como indivíduos nos quais, segundo o entendimento dos responsáveis, recai a responsabilidade de sair dessa condição. Essa técnica de responsabilização pode ser observada pela própria lógica que a instituição adotou ao solicitar que todos os professores fizessem um Relatório Individual (RIP), Bilhetes para os Responsáveis (BR) e Caderno de Ocorrência (CO).

Eles todos são formas de controle que combinados com outras estratégias acabam contribuindo para que o sujeito vulnerável, ao invés de ver-se como uma vítima da sociedade neoliberal, da injustiça e dos processos de subalternização, veja-se como o único responsável pela sua situação. Nesse sentido, trazemos um fragmento de um Relatório Individual de Professor sobre um de seus alunos atendidos: “Muita resistência no início, porém, no final do mês, após realizar as atividades propostas, mostrou-se mais interessado, participando ativamente das atividades” (RIP). Nesse mesmo relatório, consta a estratégia utilizada pelo professor: “O aluno foi chamado e foi solicitado que se **esforçasse** mais nas atividades” (grifo nosso). As observações feitas eram sempre nesse sentido, ou seja, o aluno não se **adaptava** de forma adequada ao processo de aprendizagem, não era questionado como se ensinava. Como se pode observar, na ótica do professor, ir bem ou não ir bem nos estudos, é uma questão de esforço, como se dependesse única e exclusivamente do indivíduo aprender ou não aprender.

Cabe destacar que segundo a discussão teórica desenvolvida, a linguagem que é utilizada não apenas diz como é o sujeito, sua identidade e diferença, ela contribui para produzir determinadas identidades. Como afirma Bujes (2005), a linguagem

[...] institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. [...] não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais (BUJES, 2005, p. 187).

Portanto, se os professores adotam uma linguagem que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo que ele é, esse vai se construindo quando é um sujeito vulnerável, como se ele fosse o responsável pela sua vulnerabilidade. Se esse discurso de responsabilização é

atribuído para um “bem sucedido”, esse se constrói como se fosse o responsável pelo sucesso.

Nesse sentido, Bauman (2003) salienta que a responsabilidade individual, fruto do individualismo produzido pelo neoliberalismo, serve para o rico se regozijar com a sua riqueza e os pobres se sentirem culpados pela sua pobreza e sua condição de vulnerabilidade.

A explicação centrada no indivíduo, “[...] redonda numa percepção das fortunas e infortúnios de outras pessoas, como resultado, principalmente, de seu próprio esforço ou indolência, com a adição de um toque pessoal de boa sorte” (BAUMAN, 2003, p. 79).

Silva (2004) ao estudar as relações étnico-raciais na educação aponta que o racismo não pode ser visto apenas como um problema de negros. Para ela, o professor precisa “[...] empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira” (p. 194). Embora a autora esteja se referindo à discussão das relações étnico-raciais, ao racismo, entendemos que o que ela aponta, serve também para a educação de sujeitos que estão em condições de vulnerabilidade social: a vulnerabilidade não pode ser vista como um problema dos vulneráveis, mas de toda a sociedade, ainda mais quando a sociedade está marcada profundamente pela desigualdade e injustiça social articulada com uma cultura hegemônica que não valoriza as diferenças.

Da mesma forma, nos relatórios individuais a ênfase dada nos bilhetes enviados aos pais/responsáveis recai sobre os ombros do indivíduo, no caso, do próprio aluno:

Apesar de todos os nossos esforços, estamos observando que muitas crianças e adolescentes continuam tendo um comportamento inadequado. No regimento interno, que os senhores assinaram, estão estabelecidas as normas de disciplina às quais seus filhos precisam obedecer, incluindo educação e gentileza no trato com colegas, funcionários, diretoria e visitantes [...]. O Regimento informa que após esgotadas as possibilidades da Instituição para a mudança de comportamento, os alunos que não quiserem melhorar, serão desligados do nosso projeto (Bilhetes para os Responsáveis/BR, 2010).

Como se pode observar, a instituição também se avalia a partir do esforço que ela empreende e não leva em consideração o contexto social e cultural dos sujeitos que atende. A instituição aponta o comportamento inadequado dos alunos como se esse também fosse uma questão de escolha individual: ser ou não ser gentil e delicado com os outros parece não ter nada a ver com os processos sociais e culturais. Em se tratando de sujeitos marcados pela vulnerabilidade social, a dor e o sofrimento que a vida provoca, não são levados em conta, e espera-se que o sujeito assuma um comportamento adequado, ainda que seja uma forma de tratamento que ele nunca recebeu da sociedade e nem da escola, tampouco da ONG.

Ressaltamos ainda o fato de a ONG apontar que “os que não quiserem mudar” serão

desligados. Novamente trazemos Bauman (2001) quando mostra que no contexto atual, cabe ao indivíduo descobrir o seu modo de vida adequado.

Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível. Compete ao indivíduo amansar o inesperado para que se torne um entreterimento (BAUMAN, 2001, p. 75).

Novamente deve-se destacar, como o próprio Bauman (2001) sempre lembra, que esse discurso é acalentador para os bem sucedidos, mas desastroso para os excluídos e vulneráveis. Ele não contribui para sair da vulnerabilidade, pelo contrário, contribui para reforçar a sua situação de subalternidade, com o agravante que sua identidade é produzida para se sentir responsável por ela, já que como consta no bilhete enviado aos pais/responsáveis, se depois de todo esforço da instituição, o aluno não quiser aproveitar a chance, ele será desligado. Ou seja, ele aprende que a sociedade não é responsável, nem a escola, muito menos a ONG que tentou de tudo, mas apenas ele, por não aproveitar a oportunidade que lhe foi oferecida.

Como destacamos antes, a ONG pretende que seus alunos tenham um comportamento gentil e respeitoso com os colegas, professores e demais pessoas, mas os registros mostram que nem sempre os professores e demais funcionários da instituição têm essa postura com seus alunos. A lógica é sempre no sentido de responsabilizar os próprios alunos. Nesse sentido destacamos a fala da coordenadora do Projeto, registrada em ata:

O que vocês querem da vida? O que vocês pensam da vida? A instituição, o projeto está possibilitando uma oportunidade de vocês crescerem. A sociedade não passa a mão na cabeça não, quem não respeita, **não tem disciplina, não se esforça, não tem futuro**. Tem muito adolescente querendo a oportunidade que vocês estão tendo. **Se vocês não querem estar aqui**, por favor, me falem, eu passo para a direção, entro em contato com os pais de vocês e daremos a oportunidade para outros que querem se dar bem na vida, **que almejam um futuro melhor** (Ata/AT, 2010). [grifos nossos]

Fica bem claro que na ótica dessa coordenadora, que parece ser a tônica dos profissionais da ONG, as oportunidades existem, mas há os que aproveitam e aqueles que não aproveitam. Novamente, o esforço individual e a disciplina são apontados como aquilo que faz a diferença entre ter um futuro e não ter um futuro melhor. Embora não seja intencional, há um flagrante desrespeito por parte da instituição com esses jovens, pois esses a rigor, não são os responsáveis pela sua condição. Como argumentamos são as relações da sociedade capitalista/neoliberal que não possibilitam que grande parte dos jovens possa ter uma educação de qualidade, tampouco uma vida em condições dignas. Mas a coordenadora, ao desconhecer as razões históricas, sociais e culturais da vulnerabilidade social, acusa os alunos pela sua condição. Alunos que já foram maltratados pela vida, pela escola, pela sociedade, são abrigados

por uma outra instituição (ONG) e continuam sendo desrespeitados como sujeitos de direitos. Trazemos a reflexão de Arroyo (2012) quando mostra que nas instituições educativas, sistematicamente, muitos alunos passam por processos de subalternização e inferiorização:

As vítimas dessas brutais e persistentes pedagogias ao afirmar-se presentes desocultam as pedagogias de inferiorização, subalternização, que pretenderam destruir seus saberes, valores, memórias, culturas, identidades coletivas. Concepções e práticas pedagógicas e epistemológicas construídas aqui nas Américas. Por que ignorá-las se foram tão ativas nas tentativas de produzir subalternos? [...] Como ser educadores(as) de sujeitos que carregam esse peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de serem inferiores, subalternos? (ARROYO, 2012, p. 13).

Embora o autor esteja se referindo ao processo histórico de subalternização dos sujeitos indígenas e negros, esses processos continuam vigentes, inclusive em instituições que são pensadas com o intuito de acolher os excluídos, os vulneráveis. Cabe destacar também que no contexto brasileiro, em função dos direitos sistematicamente negados aos povos negros, incluindo o direito à educação, como vimos nos capítulos anteriores, as crianças e jovens negros formam o contingente maior dos vulneráveis.

Esteban (2002) mostra que com a democratização do acesso à escola, cada vez entram crianças e jovens que não conseguem aprender. Entretanto, bem diferente da prática adotada pelos professores da ONG, incluindo a coordenação pedagógica, de responsabilizar os sujeitos e de classificá-los como sem interesse, sem vontade, sem esforço e indisciplinados, a autora argumenta que é preciso considerar as diferenças dos alunos, sua cultura, seu modo de vida:

Se o reconhecimento da singularidade dos estudantes recomenda que não sejam tratados como sujeitos abstratos, enquadrados em uma categoria que para produzir como padrão precisa negar as diferenças, também é prudente pensarmos em escola como espaço plural (ESTEBAN, 2004, p. 161).

Os profissionais da ONG parecem lidar com um imaginário de aluno que obedece, estuda e é educado. Ao partirem desse imaginário e se depararem com alunos reais, são produzidos mecanismos e estratégias de desqualificação do outro. São vistos como preguiçosos, indolentes, desinteressados, brigões, como é possível observar no relatório individual do professor em relação a sua turma de alunos:

Eles não têm o mínimo de educação. Não trazem a tarefa. Mal consigo entender o que está escrito no caderno deles. Quando tem algum conteúdo, não conseguem desenvolver as atividades. Parece que não frequentam as aulas, ou então, na escola, não prestam atenção na explicação da professora também. Eu não tenho como ministrar aula dessa maneira. Ficam o tempo inteiro brincando. Debochando um do outro. Quando não debocham de mim. Falam muito palavrão. Brigam por qualquer coisa (Relatório Individual de Professor/RIP, 2010).

Fica difícil imaginar que uma instituição que sistematicamente desqualifica seus alunos e possua professores que têm uma imagem tão negativa de seus alunos possa de alguma forma contribuir para que seus alunos saiam da condição de vulnerabilidade. Entretanto, fica fácil imaginar que esses alunos, por serem humilhados e vistos como incapazes, preguiçosos, sem educação, tenham sua condição de subalternidade e inferioridade, longe de colocada em xeque, reforçada pela educação.

Freire (1996) recorre ao termo “arrogância farisaica” para caracterizar a forma como costumamos julgar os que não se enquadram nos nossos padrões desejáveis e de “indulgência macia” para caracterizar a forma como julgamos os sujeitos com os quais nos identificamos. O processo educativo implica uma atitude de escuta para o outro, para aquele que é diferente, no caso de nossa pesquisa, significa ouvir o que os alunos já tão maltratados pela sociedade e pela escola têm a dizer:

Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. O outro diferente não é o outro a merecer respeito; é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana (FREIRE, 1996, p. 113).

Entretanto, a análise dos documentos selecionados para a nossa investigação aponta que essa atitude de escuta parece estar ausente na instituição, seja por parte dos professores, seja por parte dos demais funcionários. Há certezas cristalizadas sobre quem são os alunos, porque não aprendem, porque são “brigões”, porque não aproveitam as oportunidades. Como vimos, todas as repostas apontam para o mesmo lugar: o próprio sujeito que vive em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido cabe destacar que em nenhum dos vários documentos analisados observamos indícios de que os professores, demais funcionários e a instituição talvez tenham que rever seu trabalho e a forma como tratam os alunos. Os mecanismos acionados para discipliná-los e regulá-los não estão em questão, se não estão funcionando deve-se única e exclusivamente ao tipo de aluno que atendem: indisciplinado, sem vontade, sem educação. Finalizamos a análise dessa categoria, trazendo um depoimento que foi apresentado numa reunião pela coordenadora, registrado em ata, na qual descreve a conversa que teve com uma turma:

Passaram dois professores pela sala de vocês. Um a instituição entendeu que não se adequava ao perfil de vocês. O que eu desconsidero. Porém, precisei acatar a decisão

da instituição (da direção). Contratei uma professora, e o problema em relação a vocês continuou o mesmo, e a professora pediu para sair devido ao comportamento de vocês. Eu pergunto: o problema está nos professores ou em vocês? (Ata/AT, 2010).

Cabe destacar em primeiro lugar, que na ótica da interculturalidade crítica, o problema não se deve nem aos professores nem aos alunos, mas às relações sociais de desigualdade e às relações culturais que produzem a inferiorização e a subalternização. Mas chama a atenção que a pergunta dirigida aos alunos, pelo comentário introdutório, sugere que o problema está efetivamente nos alunos. Isso vem ao encontro do que Bauman (2001) aponta: no contexto atual a identidade do sujeito é produzida para que esse olhe no seu interior e procure as causas do fracasso (no caso de um sujeito vulnerável) ou do sucesso (no caso de um sujeito bem sucedido). Nas palavras do autor: “Não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você mesmo, onde existem as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida – sua astúcia, vontade e poder” (BAUMAN, 2001, p. 38).

Dessa forma, o sujeito que já vive numa situação precária e vulnerável, ao ser incentivado a olhar para dentro de si mesmo, vê-se como culpado pela sua situação. É isso que a lógica neoliberal, tão marcante na fala dos professores e demais agentes atuantes na instituição tem a oferecer a esses jovens. Bem diferentes seriam as práticas e os discursos, se a proposta estivesse inscrita na perspectiva intercultural.

3.4.2 Essencializando, fixando e subalternizando as identidades/diferenças

No Capítulo II, ao abordarmos a educação como espaço de produção de identidades/diferenças discorreremos que a compreensão de criança e adolescente foi construída ao longo da história por meio de explicações e sistemas de significados inscritas no campo da cultura (HALL, 2002). Essas compreensões muitas vezes levam ao entendimento de que existe um modo único e correto de ser criança e adolescente, isto é, como se houvesse uma essência do que é ser criança e adolescente, sem considerar o contexto na qual foram produzidas.

Ao analisarmos os documentos da instituição pesquisada, podemos observar nos depoimentos registrados nos Relatórios Individuais (RIP), nos Relatórios Bimestrais (RBP), no Caderno de Ocorrência (CO), vestígios de professores e outros profissionais envolvidos no projeto durante o ano de 2010, concebendo as identidades/diferenças como essencializadas, descontextualizado-as do contexto na qual vivem, representado-as dentro dos padrões da sociedade capitalista/neoliberal e globalizada, não respeitando as diferenças e ignorando as desigualdades existentes.

Salientamos que a educação (e, portanto, seus agentes) alicerçada nos pressupostos da sociedade capitalista/neoliberal na qual crianças e adolescentes estão vivendo, muitas vezes tenta por meio de discursos hegemônicos sustentar a ideia de identidade unificada, essencializada, bem resolvida e coerente, valorizando ao máximo essa identidade, desprezando as demais.

Podemos observar que a Turma T1A aparece nos Relatórios Individuais (RIP) e nos Relatórios Bimestrais (RBP) como sendo a turma que mais dificultava o trabalho dos professores, voluntários estagiários e convidados. Assim ela torna-se um problema constante para a instituição. Ao congelar e fixar a concepção dessa turma como um problema, as possibilidades de reconhecer a diferença com um aspecto positivo ou de refletir sobre o trabalho desenvolvido se esse atende ou não as características dos alunos, ficam comprometidas. O relato da coordenadora pedagógica da ONG revela a visão fixa e congelada da turma como sendo difícil e “impossível”:

Uma turma muito difícil de desenvolver qualquer trabalho para atingir as metas propostas pelo projeto. Em menos de quatro meses do início do projeto já passaram dois professores: o primeiro teve seu contrato rescindido pela instituição, pois a direção considerou que o mesmo não se adequava à turma; o segundo (uma professora) pediu a rescisão do seu contrato, pois não se adaptou aos alunos.

Ao invés de ver nas práticas das crianças e adolescentes (conversas, brincadeiras, brigas...) um indicativo de que o andamento do projeto e o suporte pedagógico desenvolvido na instituição não estavam dando conta da multiplicidade de identidades e diferenças existentes dos alunos reais (crianças e adolescentes) que estão vivendo no dia-a-dia nas escolas e em outras instituições, como na ONG, a instituição fixa a identidade na subalternidade, classificando-os como difíceis, desconsiderando que todas as identidades escorregam, escapam das teorias hegemônicas e essencialistas que foram construídas historicamente para elas.

Hall (2002), ao analisar “a identidade cultural na pós-modernidade”, evidencia as mudanças que vêm acontecendo em relação à noção de sujeito e identidade. Todas essas mudanças estão relacionadas às grandes mudanças estruturais as quais o mundo/sociedade está passando, “deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2002, p. 7).

Hall (2002) avalia que a identidade é formada na complexidade do mundo social e cultural, constituindo uma “crise de identidade” para os indivíduos, afirmando que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2002, p. 13). Dessa forma, crianças e adolescentes estão se tornando indivíduos com identidades fragmentadas,

transformando-se continuamente, são identidades compostas “não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2002, p. 12). Entretanto, os profissionais da ONG desconsideram essas mudanças e isso dificulta o seu trabalho pedagógico por não estar voltado para a diversidade de identidades presentes em seu espaço.

São identidades diferentes, tornando-se uma “celebração móvel”, que ao serem ignoradas pela ONG, rebelam-se, não se conformando ao que lhes é imposto. A aparente indisciplina das crianças e adolescentes mostra que a lógica hegemônica não dá conta de controlar as identidades e diferenças (HALL, 2002). A construção das identidades e diferenças está imersa na cultura, um conjunto de significados partilhados que tem a linguagem como processo de significação que atribui o sentido a elas, representando-as e produzindo significados. Mas os significados são múltiplos e não são apenas os significados que circulam na ONG que produzem as identidades e diferenças. Eles estão inscritos no contexto da sociedade neoliberal que tende a ver nas características do sujeito a explicação de suas atitudes e comportamentos.

Quando a coordenadora relata: “uma turma muito difícil de desenvolver qualquer trabalho...”, fica evidente que ela não articula os processos culturais nos quais ela e as crianças e adolescentes estão imersos. No contexto atual há informações advindas de todos os lados que interpelam as identidades. O discurso naturalizado sobre essas identidades como “adolescentes difíceis”, não dá conta de reconhecer os processos pelos quais as identidades e diferenças são construídas.

Segundo Hall (1997) toda prática educativa é uma prática de regulação. Nesse sentido, podemos entender que o discurso que a coordenadora produz em relação aos adolescentes, está relacionado ao lugar que ela ocupa enquanto profissional, e que precisa regular a conduta dos indivíduos, e para isso, ela os classifica. Se toda prática educativa é necessariamente regulatória, a questão é refletir sobre os efeitos que essas práticas de regulação têm sobre as identidades e diferenças. Quando a opção é pela regulação que desqualifica os sujeitos (impossíveis de trabalhar), fica fácil observar que essa regulação contribui para a subalternização das identidades e diferenças.

O projeto desenvolvido pela instituição contribui para colocar as crianças e adolescentes dentro das normas da cultura hegemônica, desconsiderando as diferenças, portanto, desclassificando os sujeitos vistos como não enquadráveis porque diferentes.

Dessa forma, podemos entender que as identidades e diferenças na instituição pesquisada, estão sendo pensadas e representadas, a partir de uma cultura fixa – crenças e valores, historicamente produzidos pela cultura hegemônica, deixando evidente a concepção de um mundo ordenado, tendo como referência os princípios da cultura neoliberal que descarta

seres humanos, classificando-os como lixo humano (BAUMAN, 2003).

Assim como no relato da coordenadora, no Relatório Individual (RIP) de duas professoras voluntárias das oficinas que aconteciam aos sábados e que tinham como objetivo discutir assuntos relacionados à cidadania, também observamos processos de fixação e subalternização das identidades:

Os adolescentes das turmas T1A e T2B estão “causando”, temos tentado trabalhar esse projeto para que pudessem pensar sobre suas atitudes, e de alguma forma mudar o comportamento. [...] Temos tentado fazer de tudo para contribuir para a melhora desses adolescentes, mas percebemos que eles não querem ou não querem entender que seus comportamentos não são adequados, e que agindo dessa forma não terão sucesso na vida (Relatório Individual/RIP, 2010).

O citado projeto, desenvolvido aos sábados, tinha como tema: “Cuidado ao próximo, como sendo uma extensão de nós”, objetivando que as crianças e adolescentes atendidos na instituição pudessem refletir suas ações em relação ao outro, e evitar alguns conflitos.

O relato das professoras, ao dizerem que os adolescentes estão “causando”, produz sentido, e representa-os como causadores de “desordens”, subalternizam suas identidades, pois elas não são adequadas aos padrões que o projeto vê como corretos. Novamente observa-se que ao invés de pensar sobre a pertinência ou não do projeto, opta-se por desclassificar os sujeitos atendidos.

São discursos que produzem significados que, porque marcados pelas relações de poder da lógica neoliberal/capitalista procuram legitimar a ideia de que se as crianças e os adolescentes não ficarem ordeiros, não terão sucesso na vida, devido às suas condutas e comportamentos.

Como podemos observar a instituição e as pessoas envolvidas (professores, coordenadora e voluntários), partem sempre de um discurso homogeneizador. Refletindo com Bauman (2001), podemos afirmar que tratam as crianças e os adolescentes como os únicos responsáveis pela sua vida, podendo ter sucesso se quiserem, desde que se deixem enquadrar, se adequem à instituição, à sociedade a qual pertencem e, sobretudo, aproveitem a oportunidade que a ONG lhes dá. A ONG não questiona o espaço no qual essas crianças e adolescentes estão vivendo, apenas os interpelam pela sociedade capitalista/neoliberal, que precisa enquadrar suas identidades, escamoteando suas diferenças ou tornando-as marginalizadas e subalternizadas.

3.4.3 As punições e as premiações e o processo de produção das identidades/diferenças

Segundo Bauman (2001, 2003) uma das formas mais efetivas de produzir as identidades dos sujeitos na sociedade atual é pela lógica da premiação e da punição. Os sujeitos bem-sucedidos merecem ser recompensados pelo seu esforço e os que fracassaram merecem ser punidos.

Ao analisarmos o Relatório Bimestral (RBP) elaborado pela coordenadora pedagógica para a reunião com todos os envolvidos no projeto durante o ano de 2010, um dos maiores problemas detectados em relação às crianças e aos adolescentes apresentou-se devido ao comportamento dos mesmos, aparecendo nos relatórios como: “A agitação da turma (brincadeiras, conversas paralelas e brigas)”.

Diante dessa constatação, a instituição, juntamente com todos os envolvidos no projeto (direção, coordenação, professores, assistente social, psicólogo, estagiários e voluntários), considerou necessárias as seguintes ações:

- a) Estabelecer combinados com o objetivo de levar as crianças e adolescentes a compreenderem que na instituição existe tempo para estudar e brincar;
- b) Elaboração de um quadro disciplinar semanal, **onde as crianças e adolescentes ganhariam estrelas para cada atitude positiva**. No final de cada mês seria feito o levantamento da quantidade de estrelas e a criança ou adolescente que mais tivesse estrelas **seria premiado de alguma forma**;
- c) Quanto às brigas e insultos, foi estabelecido que **levariam advertência**, e se houvesse muitas ocorrências os responsáveis seriam chamados, podendo ocorrer o desligamento (Relatório Bimestral/RBP, 2010). [grifos nossos]

Ao observar as ações consideradas necessárias para “solucionar” os problemas em relação à “agitação da turma”, referindo-se ao comportamento das crianças e adolescentes, podemos observar que foram concebidas práticas de premiação e punição que supostamente seriam eficazes para controlar crianças e adolescentes. Novamente, não se colocou em xeque o trabalho da instituição, tampouco se considerou as diferenças das crianças e dos adolescentes. Os discursos produzidos pelos envolvidos no projeto (premiação e punição) atribuem a essas identidades – crianças e adolescentes – significados de acordo com a lógica da educação monocultural/neoliberal que não concebe as múltiplas imagens da infância e adolescência, e que por meio de suas práticas (ações) de punição e premiação procuram enquadrar os sujeitos.

As ‘ações’ consideradas necessárias formaram um sistema estratégico que em seu conjunto são práticas que dão ênfase ao mérito, pois se as crianças e os adolescentes não compreenderem que “na instituição existe um tempo para brincar e estudar”, não estariam

seguindo as regras, então, não ganhariam ‘estrelas’ que possibilitariam ganhar o prêmio, recaindo sobre os mesmos o peso da responsabilidade de se enquadrarem, de se tornarem indivíduos adequados à instituição e em consequência à sociedade neoliberal. Prevalece assim a lógica da cultura hegemônica, como observa Backes (2005, p. 174) ao descrever sobre o mérito na produção das identidades: “[...] Deste modo, cada um vive a sua vida ou a concebe como sendo o resultado do esforço individual, da sua dedicação, do seu mérito [...]”.

Quanto às brigas e aos insultos, observamos que os envolvidos na instituição estão enredados pela cultura hegemônica, desconsiderando a desigualdade existente na sociedade, e o quanto essa desigualdade social/material promove conflitos sociais, visíveis nos corpos das crianças e adolescentes.

Arroyo (2012), ao descrever os “exercícios de ser criança 2”, menciona sobre os sentidos do corpo: “[...] O corpo é uma espécie de retrato ou radiografia social, no qual a infância é concebida como uma construção social, cultural, política e histórica” (ARROYO, 2012, p. 218).

Refletindo com o autor, podemos entender que as identidades das crianças e dos adolescentes são representadas pelos envolvidos no projeto da instituição, como identidades problemáticas, não considerando os contextos sociais, culturais, políticos e históricos, dos quais essas crianças e adolescentes fazem parte, e que se expressam em seu comportamento. A instituição concebe esses corpos como matéria-prima a ser trabalhada, ‘enquadrada’ para o projeto da sociedade capitalista/neoliberal, servindo-se da meritocracia para culpá-los dos seus comportamentos, levando-os a se esforçarem para serem ordeiros, para adquirirem ‘estrelas’, e assim tornarem-se indivíduos não problemáticos tanto para a instituição, quanto para a sociedade.

O corpo como uma espécie de retrato ou radiografia social nos faz refletir também sobre a formação desses profissionais, pois a educação sendo um espaço de formação deveria conceber os diversos aspectos da vida humana, compreendendo os diferentes comportamentos e “manifestações”. No entanto, enredada por uma sociedade capitalista/neoliberal, os profissionais envolvidos não consideram os aspectos da realidade dos indivíduos, colaborando para produzir um corpo, segundo as palavras de Arroyo (2012, p. 219): “[...] como portador de repressões sociais e da mais profunda servidão e exploração humana engendrados pelo capitalismo, como por exemplo, o ‘corpo produtivo [...]’”.

A instituição inserida no contexto da sociedade capitalista/neoliberal está imersa nas transformações advindas da globalização. Bauman (1999), ao analisar a globalização, entende ser ela uma das razões do aumento das desigualdades, segregando os indivíduos. A

educação enredada pela lógica da globalização neoliberal, não tem contribuído para questionar os processos de subalternização. Ao incorporar a lógica da punição e premiação contribui pra reforçar a ideia de que há sujeitos na sociedade que devem ser punidos (os pobres) e os que devem ser premiados (os ricos).

Refletindo dessa forma percebemos que as crianças e os adolescentes atendidos pela ONG foram vulnerabilizados pela sociedade, onde as desigualdades sociais são constituídas pelos ideários capitalistas neoliberais. São crianças e adolescentes enredados pela globalização que coloca diante deles regras e padrões a serem seguidos para que possam ter, supostamente, êxito na vida. No entanto, se esses sujeitos não seguirem as regras e padrões são barrados e expulsos pela instituição criada para “ajudá-los”, e provavelmente, pela sociedade.

São vulnerabilizados e marginalizados pela própria instituição, sendo mais uma vez estigmatizados e expulsos, pois não seguem a ordem e provavelmente, na lógica capitalista neoliberal, nada contribuiriam para o progresso. Novamente trazemos Bauman (1999) quando o mesmo descreve a lógica segregadora da globalização, referindo-se ao distanciamento entre os turistas (ricos) e os vagabundos (pobres/excluídos): “[...] São inúteis, no único sentido de ‘utilidade’ em que se pode pensar numa sociedade de consumo ou de turistas. E por serem inúteis são também indesejáveis. Como indesejáveis, são naturalmente estigmatizados [...]” (BAUMAN, 1999, p. 104).

Podemos observar que a lógica segregadora de Bauman (1999), quando se refere ao distanciamento entre os turistas e vagabundos, se encaixa perfeitamente ao presente estudo, pois as crianças e os adolescentes vulnerabilizados pela sociedade e levados para a instituição com o objetivo de possibilitar a eles sair da vulnerabilidade, acabaram tornando-se ainda mais vulnerabilizados e marginalizados quando se tornaram indesejáveis para a instituição, quando não se enquadraram aos padrões estabelecidos pela ONG.

Quando essas crianças e adolescentes não aceitam a lógica do enquadramento, não colecionando ‘estrelas’, tornam-se ‘indesejáveis’, são estigmatizados e expulsos da instituição, pois não se adequaram à lógica meritocrática, que pressupõe que eles não se esforçaram para melhorar seu comportamento, e assim se tornaram inúteis.

3.4.4 Responsabilizando a família pelo fracasso e o processo de construção das identidades/diferenças

Como mostra Bauman (1999), uma das formas de o neoliberalismo ter se tornado hegemônico foi convencer os sujeitos de que deveriam abandonar os costumes antigos e aceitar

a nova forma de vida. Uma das formas de vida mais afetada foi a família, pois na lógica da sociedade capitalista/neoliberal, os pais não podem mais ficar cuidando de seus filhos, pois precisam trabalhar fora para aumentar o capital (dos capitalistas). Assim, a responsabilidade da educação das crianças progressivamente passa da família para o Estado. Entretanto, na hora de explicar as condutas das crianças e dos adolescentes, ignora-se esse fato e atribui-se à família a maior responsabilidade da educação, justamente das famílias mais pobres, que são as maiores vítimas da sociedade capitalista/neoliberal. Ao invés de serem vistas como famílias vítimas das injustiças da sociedade, são responsabilizadas pela vulnerabilidade de seus filhos.

No Relatório Bimestral (RBP) a “ausência de conteúdos e omissão de tarefas nos cadernos” foram mencionadas como um problema pelos professores da instituição no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Entre as ações consideradas necessárias para enfrentar esse problema destacou-se uma reunião em que a coordenadora deveria conversar com as crianças e adolescentes, ressaltando os seguintes aspectos:

- a) Explicar que o instrumento pedagógico da instituição eram os conteúdos que eles traziam da escola regular;
- b) Informar de que a instituição entraria em **contato com os pais** se o problema persistisse;
- c) Informar que a coordenação pedagógica passaria a vistoriar os cadernos escolares juntamente com os professores;
- d) Caso os problemas persistissem, a instituição entraria **em contato com os pais solicitando que estes participassem mais ativamente da vida escolar dos filhos** (Relatório Bimestral/RBP, 2010). [grifos nossos]

Ao vistoriar os cadernos escolares, as crianças e os adolescentes passaram a ser vigiados, diariamente, e pressionados a apresentar os conteúdos que foram transmitidos na escola regular. Novamente, destacamos que a instituição e os professores não questionaram em nenhum momento o motivo pelo qual as crianças e os adolescentes não copiavam os conteúdos, atribuindo a eles, crianças e adolescentes, a responsabilidade de não terem o conteúdo nos cadernos. Ou seja, a escola não foi em nenhum momento problematizada, ou a forma como desenvolve o seu processo educativo. Nem ela nem a ONG.

Arroyo (2004) questiona sobre a compreensão que temos da educação como direito. Entende que ao considerarmos a educação como um direito é preciso pensar em uma educação que contemple a diferença enquanto direito de existir e viver em sociedade, bem como o direito de acesso a outros saberes que precisam ser considerados e evidenciados. As crianças e os adolescentes ao não apresentarem os conteúdos, como descrito no Relatório Bimestral (RBP), foram representados pelos envolvidos no projeto como sendo irresponsáveis e desinteressados.

No entanto, analisando a educação nas quais essas crianças e adolescentes estão inseridos, podemos entender, que talvez, os conteúdos transmitidos pela escola regular estivessem também imersos na lógica monocultural/neoliberal que não contempla a realidade por eles vivida.

Quando a instituição considerou ser importante entrar em contato com os pais, “para que participassem mais da vida escolar dos filhos”, também passou a vigiar esses pais, atribuindo a eles também a responsabilidade dos filhos não apresentarem os conteúdos nos cadernos. Podemos observar que a instituição, e as ações desenvolvidas pela mesma para resolver os ‘problemas’, sempre recaem nos ombros dos indivíduos, suas dificuldades e os processos pelos quais eles são submetidos pela cultura hegemônica, cultura essa que predomina na instituição por meio das suas práticas e discursos.

A ação de “entrar em contato com os pais”, atribui à instituição o exercício do poder de intervir diretamente na vida dos indivíduos – crianças, adolescentes e suas famílias – produzindo o discurso que todos precisam estar atentos à demanda dos padrões da sociedade capitalista/neoliberal, normatizando-os para que sejam governáveis.

O chamado para que “participassem mais da vida escolar dos filhos”, impõe aos pais o dever de zelar pelas normas da instituição, que são as mesmas da sociedade capitalista/neoliberal, tentando internalizar, ‘capturar’ os pais em relação às suas condutas e práticas em relação aos seus filhos.

Como já destacamos Hall (1997) ao abordar sobre a centralidade da cultura, entende que a mesma e a educação exercem sobre os indivíduos o poder de regulá-los, e o fazem de três formas, sendo uma delas a normativa, que é compreendida como sendo aquelas normas e regras que devem ser internalizadas pelos indivíduos. Cabe observar, que a instituição por meio do seu discurso, procurou internalizar, tornar previsível, que caso os pais acompanhassem a vida escolar de seus filhos, o problema da ausência de conteúdos seria solucionado.

Ainda refletindo com Hall (1997), quando o mesmo aborda que a cultura enreda as subjetividades dos indivíduos, influenciando em suas escolhas pessoais, podemos considerar que a instituição por meio de suas ações exige mudanças no comportamento, infiltrando-se na produção das subjetividades, com o objetivo de tornar as escolhas hegemônicas, escolhas das crianças e adolescentes, seguindo a lógica dos pressupostos dos padrões da cultura monocultural/neoliberal. Ou seja, deseja-se que as crianças, os adolescentes e os pais, entendam que sua situação de vulnerabilidade deve-se a suas escolhas mal feitas ao longo da vida e de na ONG continuarem a fazer as escolhas erradas, já que preferem não cumprir as tarefas a cumpri-las.

Para Rose (1998, p. 32) a produção das subjetividades, orientando as escolhas consideradas certas para os sujeitos, causa conflitos sociais, uma vez que os sujeitos são levados a reconstruir e moldar suas vidas de acordo com padrões impostos pelo neoliberalismo. Esses conflitos, como vimos, estão sendo ignorados pela ONG.

Se as subjetividades são produzidas e calculáveis, podemos conceber as identidades dos sujeitos como representações, que foram construídas, através dos processos em que estão enredadas, sob esse modelo hegemônico que para Silva (1998, p. 42) “tem-se tornado fundamental para nossas formas atuais de sermos governados e de governarmos nós próprios”.

Esses sistemas de significação, produzidos pela sociedade neoliberal exercem seu poder sobre as identidades, influenciando suas subjetividades através de diferentes mecanismos, e no caso das crianças e dos adolescentes atendidos pela instituição, incluindo seus pais, impondo-lhes normas e regras que levam ao entendimento de que a situação de vulnerabilidade deve-se a sua incapacidade de se enquadrar, cumprir tarefas, zelar pela disciplina, aceitar as normas vigentes, isto é, deve-se a sua própria responsabilidade.

3.4.5 A pedagogia do controle e o processo de produção das identidades/diferenças

Embora em todas as categorias anteriores, as práticas adotadas pela ONG, sejam práticas de controle, entendemos ser necessário enfatizar mais esse controle exercido de modo cotidiano e sistemático. Nos relatórios individuais (RIP), um dos problemas detectados pelos professores foi o “desinteresse dos alunos pelos estudos”. Quando a situação foi repassada para a Reunião Bimestral (RBP), as ações consideradas pertinentes por todos os envolvidos para a superação desse problema foram:

- a) Conversa frequente com os alunos sobre a importância dos estudos, levando-os a refletir sobre o quanto os estudos podem contribuir para uma situação de vida melhor e que todos estavam recebendo a oportunidade de estudar para ingressar em uma universidade;
- b) Realização do projeto “Profissões” com o objetivo de orientar e motivar os alunos no desenvolvimento e aplicação dos seus talentos individuais e coletivos;
- c) Utilizar mecanismos de premiação aos alunos que demonstrassem maior interesse e dedicação nos estudos por meio das notas escolares, observações nas planilhas de acompanhamento, sendo que os alunos que mais se destacassem poderiam passar uma tarde no shopping, com direito a cinema e lanche (Reunião Bimestral/RBP, 2010).

As ações consideradas necessárias para solucionar o problema do “desinteresse dos alunos pelos estudos” (conversas frequentes com os alunos sobre a importância dos estudos - ingressar em uma universidade; a realização do Projeto Profissões com o objetivo de motivar

os alunos no desenvolvimento dos seus talentos individuais e coletivos; a utilização de mecanismos de premiação junto aos alunos que demonstrassem maior interesse e dedicação nos estudos), mostram como a sociedade capitalista cria todo um conjunto de regras, leis e mecanismos de controle a fim de perpetuar os valores e comportamentos padronizados.

O projeto “Profissões”, concebido com o objetivo de orientar e motivar os alunos no desenvolvimento e aplicação dos seus talentos individuais reforça a ideia de que as crianças e adolescentes são responsáveis pela sua vida, e construtores do seu futuro, ou seja, que depende somente deles estudar para ingressar em uma universidade e posteriormente ter uma profissão. Essa concepção está inserida na pedagogia do controle, pois além do controle exercido pela ONG, supõe que cada criança e adolescente exerça o controle sobre si mesma.

A pedagogia do controle ancora-se nos pressupostos da sociedade capitalista/neoliberal. Desenvolve-se um controle sobre a vida dos indivíduos, dizendo o que é ‘legítimo’ ou ‘ilegítimo’, ‘normal’ ou ‘anormal’, ‘correto’ ou ‘incorreto’, e dessa forma não concebendo as diferenças entre os indivíduos. Assim projeta-se no imaginário de crianças e adolescentes as profissões úteis pela sociedade, prometendo para eles, que se aceitarem o controle e exercerem o controle sobre si mesmos serão bem-sucedidos, pois terão uma profissão.

Carvalho (2005, p. 101), ao discorrer sobre a escola da modernidade, assim a descreve: “A escola da modernidade, violenta, unificadora e autoritária, tem participado do processo de homogeneização das nações, descaracterizando as diferenças”. A mesma entende que:

[...] o sistema educativo tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado, o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo. Tais oposições sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, e o segundo, como imagem velada, como sua inversão negativa [...]. O outro, dessa forma, é necessitado como depositário de todos os males e portador das falhas sociais (CARVALHO, 2005, p. 101).

Observamos nos Relatórios Individuais e Relatórios Bimestrais que esses estão ancorados nos pressupostos da escola moderna. A ONG exerce o controle por meio dos estudos, legitimando os discursos da sociedade capitalista/neoliberal, pois esses quando não se enquadram e/ou ingressam em uma universidade ou não têm uma profissão, tendem a ser um problema para a sociedade, passando a ser portadores de todos os males. Ou como vimos, pela análise das categorias anteriores, muitas vezes, a própria ONG os vê como portadores de todas as falhas sociais.

Azibeiro e Fleuri (2010) citam que na relação com os grupos populares, nos comportamos como “educadores do lado de cá do mundo”, seus ritmos, linguagens e interesses diferentes dos nossos continuam a ser tachados de apatia, falta de capacidade, desinteresse. As

relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações presentes nos diferentes grupos. Costumamos desenvolver pedagogias de controle que reforçam as desigualdades e os processos de subalternização.

Arroyo (2012) questiona: “como entender essas pedagogias?” Como resposta, afirma que são pedagogias pensadas e enraizadas na especificidade de nossa história. Em sua opinião:

As formas de pensar os indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos, das florestas como as formas de pensar os trabalhadores dos campos e das cidades se articulam com as relações sociais, de produção, de trabalho, com o padrão de poder, dominação/subordinação a que esses coletivos foram subordinados (ARROYO, 2012, p. 61).

Embora o autor esteja se referindo aos indígenas, negros e outros grupos entendemos que as crianças e adolescentes atendidos pela ONG também fazem parte dos coletivos subordinados. O autor explica essa subordinação pela associação com o padrão de poder/saber colonial que persiste nas relações do colonialismo moderno. Nesse contexto cabe examinar as práticas de controle exercidas sobre crianças e adolescentes, vendo até que ponto estas atendem às demandas da realidade ou dela se distanciam para responder aos interesses da sociedade hegemônica constituída. Como nossa análise vem indicando as práticas de controle da ONG atendem aos interesses da sociedade neoliberal.

Para Arroyo (2004, p. 10) “estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula”. O autor salienta que as próprias crianças e adolescentes exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais.

Já o controle exercido por meio do projeto “Profissão”, analisando com Bauman (2003), pode ser visto como um projeto de “estratégia de vida”, que produz agonia no presente (esforço contínuo) e se torna insuficiente (incipiente) sempre. É contínuo, pois a lógica capitalista/neoliberal torna-os prisioneiros de suas gaiolas invisíveis, posto que no contexto atual, a promessa de emprego para quem se prepara “adequadamente” tende a ser uma promessa vazia.

Ao utilizar o mecanismo de controle por meio da “premiação aos alunos que demonstrassem maior interesse e dedicação nos estudos por meio das notas escolares”, a instituição reforça a lógica neoliberal, pois criou um espaço de competição entre as crianças e

adolescentes. Competição essa que se dá no plano individual e no coletivo, tornando o espaço do projeto um espaço de reprodução da lógica neoliberal, enaltecendo práticas meritocráticas, fortalecendo a ideia de que aquele que se esforça, será recompensado.

Nessa lógica de controle, as crianças e os adolescentes atendidos nesse projeto, são levados a acreditar que dependem exclusivamente do esforço próprio para desenvolver seus talentos individuais, para que possam ascender socialmente, e ter mérito, ou seja, ter oportunidades melhores de vida, atendendo assim, a demanda da lógica capitalista/neoliberal.

Podemos observar que usar como estratégia de controle a conversa informal como meio para levar crianças e adolescentes a refletirem sobre sua prática educativa, tendo como discurso “que os estudos podem contribuir para uma situação de vida melhor e que todos estavam recebendo a oportunidade de estudar para ingressar em uma universidade”, fomenta a ideia de que os estudos e o conseqüente ingresso na universidade possibilitam conhecimentos de maior relevância, levando-os a ter um diploma e melhores oportunidades no mercado, dando ênfase ao indivíduo como empreendedor de sua própria condição de vida (BAUMAN, 2001).

Com esse controle, baseado na visão ‘individualista’, no qual o sujeito é levado a acreditar que há um leque de opções profissionais disponíveis, e que cabe a ele se “enquadrar”, descobrir qual a profissão que mais se aproxima de suas aptidões, fica evidenciado que cabe somente a ele, “ao indivíduo”, querer se esforçar para assegurar o seu espaço como ‘cidadão’. Como afirma Backes (2005, p. 171): “[...] cada vez mais o sujeito é levado a acreditar que é um indivíduo responsável tanto pelo seu êxito quanto pelo seu fracasso”.

Portanto, a lógica da pedagogia do controle vigente na ONG, está inscrita na cultura capitalista/neoliberal, que entende ser a educação lugar privilegiado para a construção de identidades “incluídas” na sociedade, tornando-se cidadãos desde que internalizem os valores e comportamentos da cultura hegemônica.

3.4.6 A ausência da percepção social e cultural no processo de construção das identidades/diferenças

As crianças e os adolescentes atendidos na instituição pesquisada estão imersos em um conjunto de representações produzidas culturalmente. Pela análise das categorias anteriores baseada nos Relatórios Individuais (RIP), Caderno de Ocorrências (CO), Ata (AT) e Relatórios Bimestrais (RBP), podemos observar que a dimensão social e cultural no processo de construção dessas identidades não foi pensada pelos profissionais da ONG em suas especificidades e diferenças. Isso não significa que as identidades e diferenças presentes nas

crianças e adolescentes atendidos pela ONG não sejam uma construção cultural e social. Ao colocamos como categoria a ausência da dimensão cultural e social estamos salientando que a ONG não considera o processo de construção dessas identidades/diferenças e ao desconsiderá-lo, segue a lógica da cultura hegemônica neoliberal.

A instituição ao formular o projeto para o ano de 2010, para que cinquenta crianças e adolescentes de seis a dezoito anos pudessem ser atendidos, já tinha uma concepção formada sobre quem eram essas crianças e adolescentes:

[...] muitas vezes ficam expostos às vicissitudes da vida, normalmente passando a maior parte do tempo nas ruas, o que favorece o seu contato com os mais variados tipos de vícios e exploradores da infância e da adolescência, bem como a apresentação de baixo rendimento escolar, quando não abandonam de vez a escola tornando-se mais tarde, adultos excluídos e marginalizados (Projeto da ONG/PO, 2010).

Quando a instituição, por meio do projeto de 2010, menciona que as crianças e os adolescentes “ficam expostos às vicissitudes da vida”, observa-se que esses serão vistos como sujeitos que convivem com “vícios e exploradores”. O contexto social e cultural no qual estes estão enredados e que os produziu não é destacado, tampouco são vistos como frutos das injustiças e desigualdades da sociedade capitalista.

Para não responsabilizá-los pela sua condição e reforçar supostas atitudes negativas seria fundamental vê-las como crianças e adolescentes que vivem em uma sociedade capitalista/neoliberal e globalizada, onde, como aborda Hall (1997), há fluidez e trocas culturais, tornando-se mais visíveis as diferenças culturais. Para o autor essas identidades são formadas na relação com a diferença e sempre estão sujeitas às mudanças.

A instituição não evidenciou esses aspectos na construção das identidades, concebendo-as como identidades essencializadas, que devem ser reguladas para identificar-se somente com a cultura hegemônica, que não contempla as diferenças, classificando as coisas, atitudes e pessoas como ‘normais’ e ‘anormais’, ‘regulares’ e ‘irregulares’, ‘corretos’ e ‘incorretos’, tornando-se estáveis, identidades fechadas, coerentes.

Dessa forma, quando as crianças e adolescentes mostraram suas identidades abertas, “descentradas”, em constante movimento e não receptíveis aos enquadramentos da cultura hegemônica, a instituição e os profissionais envolvidos passaram a entendê-los, representá-los como identidades problemáticas.

Lembramos o trecho do depoimento da coordenadora apresentado no Relatório Bimestral (RBP) referindo-se à turma T1A, já citado anteriormente, quando a mesma apontou tratar-se de: “Uma turma muito difícil de desenvolver qualquer trabalho para atingir as metas propostas [...]”.

Sendo a turma composta de adolescentes, podemos entender que a coordenadora não concebeu as manifestações desses adolescentes, passando a vê-los como difíceis. Pressionada a melhorar o rendimento daqueles alunos, entendeu que desenvolver qualquer trabalho para atingir as metas propostas, seria muito difícil, pois esses adolescentes não se mostraram receptíveis às ordens da instituição e aos enquadramentos da educação monocultural/neoliberal, na qual o trabalho como visto, esteve respaldado.

Podemos observar também através dos Relatórios Individuais (RIP) alguns depoimentos onde as identidades dos adolescentes passaram a ser um problema para os professores, porque ignoraram a dimensão cultural e social da construção das identidades/diferença:

Professor C.: “Eles são indisciplinados”.

Professora X.: “Eles não têm o mínimo de educação”.

Professoras voluntárias: “Os adolescentes das turmas T1A e T2A estão ‘causando’, temos tentado trabalhar esse projeto para que pudessem pensar sobre suas atitudes, e de alguma forma mudar o comportamento”.

Ao conceber essas identidades como um problema, a instituição e os profissionais envolvidos passaram a adotar um amontoado de regras e normas para que esses indivíduos se despissem de suas identidades culturais e sociais e se enquadrassem nas identidades homogêneas, unificadas e coerentes, não contemplando assim, os diferentes indivíduos – as diferentes identidades de cada criança e adolescente, e também os diferentes saberes que cada um possuía, procurando durante todo o ano de 2010 perpetuar uma prática educacional monocultural/neoliberal.

A ONG, ao mencionar em seu projeto “normalmente passando a maior parte do tempo nas ruas, o que favorece o seu contato com os mais variados tipos de exploradores da infância e adolescência”, parece ter considerado somente os aspectos negativos (segundo a cultura hegemônica) das identidades das crianças e dos adolescentes enredados na vulnerabilidade. Mas essas crianças e adolescentes estão tendo contato com o mundo e sendo interpelados pelo mesmo, pelas possibilidades das novas tecnologias, da velocidade das informações, da mídia, da TV, influenciando seus modos de pensar e agir (HALL, 1997), mas a ONG apenas os viu pela sua negatividade, lembrando Skliar (2003) quando afirma que o outro, o diferente, na ótica monocultural tende a ser visto como a fonte do mal.

Nesse sentido, as crianças e os adolescentes atendidos pela instituição, que não considerou o contexto no qual eles estão inseridos e não reconheceu as diferenças, tornaram-se um problema. Logo, estigmatizou e marginalizou os corpos – as identidades das crianças e

adolescentes: “Adolescente rebelde. Sem limites [...], ele se sente à vontade para fazer o que bem entende, manipulando todos que aqui estão, inclusive a direção desta instituição” (Professor C).

Quando os envolvidos na instituição passaram a se preocupar com o “baixo rendimento escolar”, e a priorizar as atividades de reforço-escolar e auxílio-tarefa - acompanhando e ‘vigiando’ os cadernos diariamente -, e se depararam com a ‘ausência de conteúdos’, a qual aparece no Relatório Bimestral (RBP) como um dos problemas detectados, esses deveriam ter se preocupado/questionado, como já mencionado anteriormente, sobre suas práticas e a lógica da ONG, para encontrar os motivos pelos quais essas crianças e adolescentes não copiavam os conteúdos, e também não acompanhavam as aulas/‘estudos’ ministrados em sala de aula na escola regular, apresentando baixo rendimento escolar.

Nesse sentido trazemos Esteban (2002, p. 11) que considera a avaliação “um processo significativo para a reflexão sobre a prática social”, cabendo à escola a definição de um processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de construir o sucesso escolar, priorizando as crianças das classes populares, as mais atingidas pelo fracasso escolar.

Para Esteban (2002, p. 23):

À medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza”, permitindo que crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior. A dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar.

Como se pode ver em Esteban (2002), diferente da lógica que prevaleceu na ONG, não se responsabiliza as crianças e os adolescentes oriundos dos segmentos menos favorecidos pelo insucesso. O insucesso na aprendizagem deve ser fonte de reflexão permanente para mudar a prática pedagógica, sobretudo no sentido de considerar as diferenças que marcam os sujeitos que frequentam os espaços educativos. Desta forma, observa-se que a instituição pesquisada necessita desconstruir a ideia de um ensino que culpabiliza as crianças e os adolescentes pela não aprendizagem.

Destacamos ainda o final da descrição feita pela ONG do público a ser atendido: “tornando-se, mais tarde, adultos excluídos e marginalizados”. Nessa parte, a instituição revela que se o sujeito não seguir ou não ‘enquadrar-se’ na cultura hegemônica e às normas e regras da instituição, ser marginalizado e excluído será o caminho normal e “natural”. Nesse sentido cabe destacar que segundo nossa análise, as ações, práticas e discursos, de que aqueles que não se adéquam às normas e às regras serão desligados após esgotadas as possibilidades de

enquadramento, fizeram parte do cotidiano dessa instituição, como mostra o segundo parágrafo, já salientado numa categoria de análise anterior, de um bilhete destinado aos Pais/Responsáveis que evidencia essa prática/discurso:

Apesar de todos os nossos esforços, estamos observando que muitas crianças e adolescentes continuam tendo um comportamento inadequado. No regimento interno, que os senhores assinaram, estão estabelecidas as normas de disciplina às quais seus filhos precisam obedecer, incluindo educação e gentileza no trato com colegas, funcionários, diretoria e visitantes [...]. O Regimento também informa que após esgotadas as possibilidades da Instituição para mudança desse comportamento, os alunos, que não quiserem melhorar, serão desligados do nosso projeto (Bilhete para os Responsáveis/BR, 2010).

Concluimos nossa análise, salientando que um trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes vulnerabilizados que pretenda contribuir para que esses saiam da vulnerabilidade deve considerar o processo social e cultural da construção da vulnerabilidade, evitando de todas as formas atribuir a responsabilidade pela vulnerabilidade ao próprio sujeito, bem como a responsabilidade de sair dessa situação. A vulnerabilidade social é um produto da sociedade neoliberal e só pode ser seriamente questionada e superada fora da lógica neoliberal, ou seja, conforme procuramos defender, a saída passa por uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste trabalho, fui levada a (des) caminhos que me oportunizaram a (des) construção de saberes e de posturas sobre as crianças e os adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, possibilitando ressignificações na minha vida pessoal e, principalmente, profissional.

Muitos foram os momentos de angústias, de desencantamento, pois entender-me como um “sendo”, em construção permanente, (e não um “ser” pronto e cheio de certezas e convicções), uma identidade descentrada, em constantes mudanças me deixava (e ainda me deixa) assustada, mas, ao mesmo tempo, sinto-me mais livre das gaiolas do ‘ser’ coerente que tanto pesavam sobre meus pensamentos e atitudes. Hoje percebo que essa coerência que pensava ter, não passava de uma arrogância não por mim mesma produzida, mas pela lógica colonial, que nos induz a seguir a “coerência” da cultura hegemônica. Hoje sou vários “eus”, marcada pelas diferenças, que no encontro com os outros se faz e se desfaz, inter-relacionando pensamentos, sentimentos, crenças, valores, costumes...

Ao perceber-me como uma identidade descentrada, desancorada dos pressupostos teóricos da colonialidade e do monoculturalismo que me faziam desconsiderar outros modos de conceber a vida, o ser humano, de ver e agir, eu pude realizar essa pesquisa, ressignificando minha vida.

Ainda pequena, recordo que minha mãe levava-me a bairros distantes de onde eu morava, na época chamavam de “favelas”, e eu ficava observando. As casas eram muito diferentes da que eu morava e as crianças da minha idade, geralmente olhavam-me de forma

diferente. No entanto, passados, alguns minutos, lá estávamos nós, eu e as outras crianças pulando e correndo, e quando a minha mãe me chamava para ir embora, eu perguntava: “Mãe posso ficar aqui mais um pouco?”, “Mãe, posso dormir aqui, na casa da minha nova amiga?” ou “Mãe, ela pode dormir lá em casa?”.

Essas idas aos bairros mais distantes chamados “favelas” aconteciam semanalmente, pois meus pais trabalhavam voluntariamente com famílias ‘carentes’, e me levavam para que eu pudesse estar com elas, e também tornar-me sensível aos problemas sociais, principalmente com aqueles que careciam de recursos materiais para a própria subsistência, e na fala dos meus pais, careciam também de atenção, carinho e amor.

Fui crescendo acompanhando esse trabalho voluntário. Já adolescente, fiquei responsável por acompanhar crianças: fazia leituras de histórias, ajudava nas tarefas e também brincava. Quando terminei o ensino médio, e precisava escolher o curso que me habilitaria para ser uma profissional, fiquei em dúvida em prestar vestibular para Assistente Social ou Pedagogia. Acabei optando por Pedagogia.

Acreditava que por meio da Pedagogia, melhor dizendo, da Educação eu poderia ter maiores possibilidades para trabalhar com crianças e adolescentes, contribuindo para uma educação de qualidade, para que pudessem ter melhores condições de vida. De alguma forma, eu acreditava que crianças e adolescentes poderiam, por meio dos seus esforços, e se tivessem uma educação de qualidade, conseguir um espaço no mercado de trabalho, e assim ter condições de vida materiais melhores, não carecendo de auxílio de outros. Penso que tenha sido esse momento da minha trajetória de vida que se cruzou com a realização deste trabalho, na (des) construção de saberes e ressignificações.

Hoje sei que não é por falta de esforço e de estudo que crianças e jovens não têm boas condições de vida. Também sei que os sujeitos vulneráveis não precisam da minha piedade e da minha caridade. Também sei que um trabalho voluntário, mesmo que importante, não dá conta de garantir os direitos e de resolver a desigualdade e as injustiças. O problema é muito mais complexo. Ele é social, econômico e cultural. Muitas vezes, como nossa pesquisa mostrou, a educação ao invés de contribuir para a saída da vulnerabilidade, pode contribuir para reforçá-la, se pautada nos princípios da educação neoliberal.

Pelo desenvolvimento da pesquisa, pudemos observar que os professores e demais funcionários da ONG que atuavam nela em 2010, caracterizam os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social, tendo como parâmetro a lógica da cultura hegemônica/neoliberal, que regula a vida dos indivíduos, constituindo os seus modos de vida.

Na lógica da cultura hegemônica/neoliberal, a explicação para o fato de as crianças

e os adolescentes estarem em situação de vulnerabilidade, não leva em conta o quanto a lógica da cultura hegemônica/neoliberal é geradora de injustiças sociais, inscrevendo os sujeitos que não se adequam aos seus modos de produção, como indivíduos indisciplinados e inadequados, devendo ser corrigidos para que possam viver em sociedade.

Os professores e demais funcionários da ONG investigada, ao conceberem as crianças e os adolescentes como responsáveis pela sua condição social, entendem ser necessário adequar essas crianças e adolescentes às normas e regras da cultura hegemônica, pois acreditam que se essas crianças e adolescentes seguirem os padrões da cultura hegemônica – regras e normas da sociedade –, terão a possibilidade de terem acesso aos bens materiais, o que os levariam ao acesso aos bens não materiais, levando-os à superação da vulnerabilidade social.

Nesse sentido, observamos que a representação dos professores e demais funcionários da instituição pesquisada, não concebe que essas crianças e adolescentes são marcados pelas relações injustas da sociedade, negando o processo histórico vivido por cada criança e adolescente atendido. Ao desconsiderar esses aspectos, entendem que essas crianças e adolescentes estão em situação de vulnerabilidade social, por serem “rebeldes”, “indisciplinadas”, “preguiçosas”, “desinteressadas”. Por não seguirem a lógica da sociedade, atribuem a elas e suas famílias a culpa por estarem em condições de vulnerabilidade social, cabendo às mesmas a mudança de postura, ou seja, tomar as rédeas de suas vidas, e sair da vulnerabilidade social.

Cabe destacar que o “desinteresse” dos alunos foi apontado recorrentemente pelos professores e demais funcionários da ONG como um dos principais motivos pela situação de vulnerabilidade social, desqualificando a cultura e o modo de vida dos alunos, assim como, justificando a ação protetora e controladora sobre as crianças e adolescentes atendidos. Reiteramos que em nossa análise, não observamos momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, o que reforça a ideia de que os profissionais estavam convencidos de que o problema está nos próprios alunos e/ou nos familiares desses, já que era prática recorrente chamar os pais ou responsáveis pelos alunos.

Ao identificarem os alunos como problema, as ações consideradas relevantes para a superação do “desinteresse”, como mostrou nossa pesquisa, vinham ao encontro do ideário neoliberal, levando o sujeito a sentir-se responsável pela sua situação e procurando fazer com que esse mudasse de postura. Nessas estratégias, destacaram-se as conversas frequentes com os alunos sobre a importância dos estudos, a “valorização” dos talentos individuais e coletivos e a utilização de mecanismos de premiação e punição. Prêmios e punições, que como nos lembra Bauman (2003), significam elogio para o rico e culpabilização para o pobre.

De tão recorrentes que são as expressões “indisciplinado”, “desinteressado”, “preguiçoso”, “inadequado”, esses adjetivos fixam as identidades dos alunos, como se essas compusessem sua “essência”. Ao conceberem essas identidades com essa “essência”, entendem que as crianças e os adolescentes atendidos na instituição possuem identidades ‘desviantes’, que precisam ser ancoradas pelos mecanismos da sociedade capitalista, para que sejam unificadas e coerentes, tornando-se identidades homogêneas para que possam estar aptas às demandas da sociedade neoliberal/hegemônica.

Quando os professores e funcionários não concebem as distintas culturas que se manifestaram nas identidades das crianças e adolescentes, rotulando-as como identidades “problemáticas”, “indisciplinadas”, “desinteressadas”, “preguiçosas”, “inadequadas”, mesmo que o objetivo anunciado pela ONG seja o de contribuir para a saída da vulnerabilidade social, ela reforçou a condição de subalternidade e vulnerabilidade social dos alunos atendidos.

Ao invés de propiciar uma prática de inter-relação, em que as crianças e adolescentes pudessem expor suas distintas culturas, e assim valorizá-los, a instituição utilizou mecanismos de enquadramentos. Podemos citar o projeto “Profissões”, que tinha como objetivo abrir um leque de opções para que os mesmos pudessem se identificar com as profissões que a sociedade capitalista – a cultura hegemônica – considera importante para a manutenção de seu status, levando-os a pensar que deveriam descobrir qual a sua aptidão, ou seja, todos deviam de alguma forma, estar aptos a se enquadrarem no futuro em uma profissão para que pudessem ter êxito na vida. Essa busca pela “aptidão”, como mostra Bauman (2001) vem ao encontro da lógica neoliberal, pois nessa perspectiva, cabe ao sujeito estar apto ou não para desempenhar uma profissão. Se estiver apto, terá uma profissão, se não estiver, não terá.

Capturados e produzidos pela cultura hegemônica/neoliberal, os discursos proferidos pelos professores e demais funcionários da ONG, dirigidos às crianças e aos adolescentes atendidos na instituição passam a ter como foco o desempenho, as competências e as habilidades que privilegiam as demandas da sociedade capitalista, da cultura para o consumo, mostrando que no mundo há bem-sucedidos por causa do esforço e aptidão individual e fracassados, por causa da falta de esforço e da inaptidão

Os professores e demais profissionais, utilizando-se de práticas meritocráticas, premiando a cada atitude que consideram ‘positiva’ e punindo, quando consideram a atitude ‘negativa’, fazem recair sobre as crianças e adolescentes o peso das injustiças sociais, pois os professores e profissionais entendem que os mesmos são responsáveis por suas escolhas, representando-os como crianças e adolescentes que “não querem”, “não valorizam oportunidades”, “não têm limites”. Dessa forma essas crianças e adolescentes são persuadidos

a acreditar, como diz Bauman (2001, p. 84): “[...] que o que está errado em suas vidas provém de seus próprios erros, foi sua culpa e deve ser consertado com suas próprias ferramentas e por seus próprios esforços”.

Ao finalizarmos queremos destacar que os professores e demais funcionários da ONG agiram da forma analisada nessa dissertação não porque não desejam contribuir para que os alunos saiam da vulnerabilidade social, mas porque foram produzidos pela lógica hegemônica/neoliberal, o que nos remete ao seu processo de formação. Nesse sentido, seria fundamental que o processo formativo dos professores, seja esse inicial ou continuado, levasse em conta, as contribuições da interculturalidade crítica. Nos processos de formação, é fundamental que professores e profissionais tenham momentos de reflexão sobre como as identidades das crianças e dos adolescentes foram sendo constituídas, entendendo-as como efeitos de uma cultura hegemônica que não tem respeitado as diferenças humanas, reforçando as injustiças sociais e aumentando a vulnerabilidade social entre crianças e adolescentes, principalmente advindos dos grupos menos privilegiados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

ADORNO, R.C.F. Os imponderáveis circuitos dos vulneráveis cidadãos. In: LERNER, J. (Org.). **Cidadania verso e reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998, p. 93-109.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e comunidades de periferia**: limiares da formação de educador@s. 2006. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et alii.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 275-296.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

BARBOSA, R. N. C. **A economia solidária como política pública**: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BID. **Seminario la renovación del capital humano y social**: la importância estratégica de invertir en el desarrollo y la participación de los jóvenes. Washington: BID, 2000.

BRASIL. **Constituição de 25 de março de 1824**. Brasília: Senado Federal, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Lei das Escolas de Primeiras Letras. Brasília: Câmara dos Deputados, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)**. Brasília: Senado Federal, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 185-196.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 155-173.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 fev. 2015.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 121-139.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 59-77.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 94-111.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1-13.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 128-148.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov. 2003.

FLEURI. O que significa Educação Intercultural. In: _____. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São

Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura - Edição Especial de 1.000.000 de exemplares)

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Letícia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipadora. Brasília: Líber Livro, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v.22, n.2, p. 15-45, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 103-133.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

MALVASI, Paulo Artur. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. **Interface - Comunicação sobre Educação**, v. 12, n. 26, p. 605-17, jul./set. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, Cíntia Rodrigues de Oliveira; BORGES, Jacqueline Florindo; LEAL, Edvaldo Araújo. Projetos sociais e voluntariado educativo: a mobilização de saberes para a construção de competências. **Revista Angrad**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 103-121, abr./maio/jun. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: EPU, 1986.

OCA DA CULTURA. **Afinal, o que são ONGs e Terceiro Setor?** *Zine* Informativo da ONG Oca da Cultura. s.d.

OLIVEIRA, Régia Cristina. Trabalho adolescente: a experiência de uma ocupação regular. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2011, p. 43-57.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello

de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau; FAPERJ, 2001, p. 47-92.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígena na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177. (Coleção estudos culturais em educação)

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Edufscar, 2004, p. 181-199.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 113-133.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Abrindo espaços**: educação e cultura de paz. Brasília: UNESCO, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

VERANI, Cibele. NESPISI/ENSP/FIOCRUZ. **Diversidade humana**. Disponível em: <<http://www.ghente.org/ciencia/diversidade/index.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-

viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7 -72.