



Ana Carolina Canegal de Almeida

Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Rio de Janeiro
Julho de 2016



Ana Carolina Canegal de Almeida

Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Orientador

Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

Profa. Ana Maria Villela Cavaliere

UFRJ

Profa. Mônica Dias Peregrino Ferreira

UERJ

Profa. Angela Maria de Randolpho Paiva

Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

Prof. Luiz Jorge Werneck Vianna

Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

Profa. Mônica Herz

Coordenadora Setorial do Centro
de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 07 de julho de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Carolina Canegal de Almeida

Bacharel em Comunicação Social pela PUC-Rio (2002) e mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição (2010). Membro do Núcleo de Estudos sobre Escola, Sociedade e Democracia (PUC-Rio/CAEd/UFJF). Áreas de interesse: sociologia da educação, educação pública, teoria social clássica e contemporânea, sociologia urbana.

Ficha Catalográfica

Almeida, Ana Carolina Canegal de

Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares / Ana Carolina Canegal de Almeida ; orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos. – 2016.

198 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2016.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Socialização. 3. Escola pública. 4. Conselho Tutelar. 5. Vazio institucional. 6. Direito à educação. I. Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

Ao Marco e à Lelê, com todo amor e afeto.

Agradecimentos

Ao meu professor e orientador Marcelo Burgos, parceiro em mais esta empreitada, todo o meu reconhecimento pela paciência, atenção, dedicação e também pela constante generosidade ao longo desses oito anos de trabalho, desde a dissertação. Agradeço muito mesmo pelo empenho e pela confiança que depositou em mim para trilharmos esse percurso conjuntamente!

A todo o Departamento de Ciências Sociais, pela disponibilidade e atenção dispensadas invariavelmente por todos os professores. Agradeço também às secretárias Ana e Monica pela paciência e carinho de sempre;

Aos membros da banca examinadora, Ana Maria Cavaliere, Angela Paiva, Luiz Werneck Vianna e Monica Peregrino, o meu muito obrigada pelo interesse e pela arguta participação na banca de defesa;

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos;

A todos os meus colegas do projeto “Gestão escolar e territórios populares”, sem os quais as indagações, os debates e as reflexões que originaram esta tese não existiriam. Agradeço muito especialmente aos amigos queridos que fiz nesta pesquisa e me acompanham desde então, Laura Rossi, Léo Ramos, Rafael Dutton e Vanusa Queiroz, sem esquecer da parceria e do companheirismo de Sarah Laurindo, Mariana Camasmie, Fernanda Lopes, José Ribas e Ari Carneiro;

Ao amigo Jorge Cássio da Silva Mello, pelas discussões sobre Sociologia da Educação e pelo companheirismo;

À minha mãe, Ana Lucia, por me contagiar com sua alta estima pelo campo da educação pública, e ao meu pai, Walney, por sempre me mostrar que a criatividade e a arte a tudo podem curar;

Ao Dr. Daisaku Ikeda e a todos os amigos da Soka Gakkai, muito obrigada pelo apoio irrestrito na reta final dessa jornada.

Resumo

Almeida, Ana Carolina Canegal de; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. **Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares.** Rio de Janeiro, 2016. 198p. Tese de Doutorado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese estuda o papel que vem sendo desempenhado pela escola pública nos processos de socialização das novas gerações de brasileiros. Sua hipótese principal é a de que a atual centralidade da escola na vida brasileira estaria produzindo efeitos importantes na redefinição de seu papel institucional. Nesse sentido, a tese toma como pano de fundo teórico a discussão sobre a socialização e a institucionalização, e sobre como essas dimensões, tão caras ao debate clássico da sociologia, têm sido tratadas pela literatura contemporânea. A investigação acerca do novo lugar da escola pública na vida brasileira levou, como um dos desdobramentos da hipótese principal da tese, ao estudo da relação entre esta instituição, as famílias dos estudantes e a vizinhança, sabendo que esta relação está necessariamente permeada pela linguagem dos direitos da infância e da adolescência, em decorrência da promulgação da Carta Constitucional de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Desse modo, tal percurso direcionou, ainda, à investigação do Conselho Tutelar, agência criada pelo ECA e encarregada da defesa e garantia dos direitos da infância e da adolescência no âmbito dos bairros e regiões das cidades. Buscando explorar estas relações, a pesquisa empírica da tese reuniu diferentes abordagens, quantitativas e qualitativas. Foi elaborada com dados extraídos do projeto de pesquisa coletivo “Gestão escolar e territórios populares”, centrado no estudo de escolas municipais do bairro Gávea e da favela da Rocinha, além de Conselhos Tutelares atuantes naquela região. O vazio institucional entre a escola, o estudante, a família e o Conselho Tutelar foi um dos principais achados da pesquisa. Este problema tem contribuído para a construção de trajetórias escolares e de vida dramaticamente desconectadas do programa de socialização estabelecido pela Constituição e pelo ECA.

Palavras-chave

Socialização; escola pública; Conselho Tutelar; vazio institucional; direito à educação; direitos da criança e do adolescente; democracia.

Abstract

Almeida, Ana Carolina Canegal de; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann (Advisor). **Institutional vacuum: public school and Tutelary Council roles in the socialization of lower class students.** Rio de Janeiro, 2016. 198p. PhD. Thesis. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis analyses the role that has been played by the public school in the processes of socialization of the new generations of Brazilians. The main hypothesis is that the current centrality of the school in Brazilian social life is producing important effects on the redefinition of its institutional role. In this sense, the thesis uses the discussion about socialization and institutionalization as theoretical background, and analyses how these dimensions, so cherished by the classic sociological debate, have been treated by contemporary literature. The investigation into the new role of the public school in Brazilian life led to the study, as a development of the main hypothesis, of the relationship between this institution, the families of the students and the neighborhood, acknowledging that this relationship is necessarily permeated by rights of infancy and adolescence established by the Constitution of 1988 and by the Statute of the Child and Adolescent (ECA) in 1990. This path of inquiry has also led to the investigation of the Tutelary Council, agency created by the Statute and that is responsible for defending and guaranteeing the rights of children and adolescents in the context of the neighborhoods and regions of cities. Seeking to explore these relationships, the empirical research of this thesis included different methodological approaches, both quantitative and qualitative. It was developed with data extracted from the collective research project “School management and vulnerable territories”, centered on the study of municipal schools in the Gavea neighborhood and the Rocinha slum, alongside the Tutelary Councils that are active in this region of the city of Rio de Janeiro. The institutional vacuum between the school, the student, the family and the Tutelary Council was one of the main findings of the investigation. This issue has contributed to the development of school and personal trajectories that are dramatically disconnected from the socialization program established by the Constitution and by the Statute of the Child and Adolescent (ECA).

Keywords

Socialization; public school; Tutelary Council; institutional vacuum; right to education; child and adolescent rights; democracy.

Sumário

Introdução	10
1. Socialização, institucionalização e a escola de massas	19
1.1. Do paradigma da correspondência entre indivíduo e sociedade ao poder de agência individual e os novos desafios da escola republicana	20
1.2. Os novos dramas na escola: socialização desigual entre os que se tornaram “iguais” com a massificação escolar	32
2. Desinstitucionalização e o desafio da integração social: a escola pública e o direito	43
2.1. Modernidade em mutação	45
2.2. Difusão mundial da escola, forma escolar e as mutações da escola republicana: confronto entre lógicas de socialização	56
2.3. Direito como médium e a escola do sujeito, pistas para um novo modelo de integração social	65
3. Socialização “à brasileira”, vazio de direitos e a lenta democratização do ensino escolar	75
3.1. A “descoberta” da infância pobre e sua contenção fora da escola	77
3.2. A ampliação da escola brasileira: expansão e encolhimento	86
3.3. Lógicas de socialização inconciliáveis, desigualdades multiplicadas	91
3.4. A TV e o rádio a serviço da socialização das massas e o reforço da institucionalização do menor na ditadura	95
4. Um novo horizonte na socialização: massificação da escola pública, direitos da criança e do adolescente e o vazio institucional	106
4.1. Massificação escolar, “desescolarização” e fragilização institucional da escola	108
4.2. A Convenção Internacional dos Direitos da Infância, o ECA e a educação: a hora e a vez das crianças e adolescentes estudantes	114
4.3. Equidade e educabilidade	124
4.4. “A cidade contra a escola”: lugar de (des)socialização	129
5. Vazio institucional: estudantes entre a escola, o mundo do aluno e o Conselho Tutelar	137
5.1. Distâncias entre a escola e o mundo do aluno	140
5.1.1. Survey: proximidade da família, distância da escola	143
5.1.2. Reações dos profissionais das escolas às percepções das famílias no survey	146
5.1.3. Observações das reuniões de pais: vazio de diálogo	148
5.1.4. Reações dos profissionais das escolas aos dados das observações das reuniões	149
5.1.5. Observações do recreio escolar: um tipo específico de cultura escolar no encontro com o mundo do aluno	151
5.2. Estudantes na fronteira e no vazio institucional entre a escola, a família, a vizinhança e o Conselho Tutelar	154
5.2.1. Conselho Tutelar, guardião dos direitos	155

5.2.2. O Conselho Tutelar e a escola	158
5.2.3. Trajetórias na fronteira do vazio institucional	164
5.2.4. Trajetórias de infrequência e evasão: escala institucional e decisão individual	170
5.2.5. O vazio institucional: desafios e potencialidades	173
Considerações finais	176
Referências bibliográficas	187

Introdução

A presente tese originou-se da preocupação em compreender o papel da escola pública na socialização das novas gerações de brasileiros. Pensar o lugar da escola sob este ângulo necessariamente convoca a uma reflexão acerca das transformações inéditas ocorridas no país em menos de 30 anos, resultantes da promulgação da Constituição de 1988 e da afirmação dos direitos da infância e da adolescência, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O acesso à educação escolar, impulsionado pelo direito à educação previsto na Carta Constitucional, começou a ser universalizado a partir dos anos de 1990, mudando o contexto de escolarização brasileiro de modo radical. Os dados são eloquentes em mostrar os avanços. Entre 1990 e 2013, o percentual de crianças em idade escolar obrigatória e que estava fora da escola observou uma queda de 64%, passando de 19,6% para 7%. No mesmo período, a taxa média de analfabetismo entre crianças e adolescentes de dez a 18 anos reduziu 88,8%, de 12,5% para 1,4% (Unicef, 2015)¹.

Portanto, os brasileiros nascidos nos últimos 30 anos fazem parte da primeira geração que conta com a vigência de um estatuto de direitos, entre eles o direito à educação escolar. Eles são os filhos, sobrinhos e netos de um amplo contingente que praticamente não foi exposto à escola, historicamente reservada a poucos grupos sociais.² Boa parte dos meninos e meninas de gerações anteriores ingressou cedo no mundo do trabalho, encorpando um exército de mão de obra barata e disponível. O trabalho, vale dizer, configurou-se em uma das principais dimensões de socialização e integração da população infantojuvenil no país³.

¹ Desde 2013, o ensino é obrigatório para a faixa etária de quatro a 17 anos, segundo a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796.

² Na década de 1970, apenas 54% da população de cinco a 19 anos estavam nela (Romanelli, 1978).

³ O Brasil conseguiu registrar uma queda significativa nos índices de trabalho infantil. Entre 1992 e 2013, o número de crianças e adolescentes de cinco a 15 anos em situação de trabalho precoce caiu de 5,4 milhões para 1,3 milhão (Unicef, 2015). Porém, a depender da persistência das desigualdades sociais nas diferentes regiões do país, especialmente na zona rural, o trabalho precoce se mantém atual, conectando-se a questões econômicas e também culturais (Carvalho, 2008).

Pode-se ainda afirmar que esta primeira geração infantojuvenil com direitos é também, em menor escala, parente dos que foram chamados “menores”, partindo da premissa de que um segmento de crianças e adolescentes não conseguiu ser absorvido pelo mundo do trabalho, precarizado ou não. Na condição de órfãos, abandonados e infratores, foram socializados nas fronteiras entre a rua, a criminalidade, os orfanatos e educandários de ressocialização, encarnando a representação da “infância perigosa” (Alvim & Valladares, 1988).

Com o novo ordenamento jurídico da infância e adolescência, porém, a escola pública, que esteve fora do horizonte de socialização das camadas populares, foi colocada no centro de uma renovada imaginação de sociedade. Ao proibirem o trabalho infantil, a Carta Constitucional de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ajudaram a consolidar a escola como lugar fundamental à democracia, não somente destinado à escolarização e formação de mão de obra para a dinamização do desenvolvimento econômico. Atribuíram igualmente à instituição escolar a missão de transmutar-se em um lugar de socialização na cultura democrática, de fortalecimento do processo de transformação da criança e adolescente em estudante, sujeitos de direitos.

Entretanto, um dos principais resultados do processo de massificação escolar entre nós, iniciado na década de 1970, consistiu na fragilização institucional das escolas públicas, especialmente daquelas que passaram a lidar com alunos de origem popular, cujas famílias são pouco escolarizadas e residem em territórios expostos aos efeitos da segregação socioespacial. A massificação coincidiu também com a saída maciça da classe média em busca do mercado escolar privado. Favoreceu ainda a precarização dos espaços físicos das escolas, o aligeiramento dos conteúdos escolares, o corte de profissionais de apoio às atividades de ensino-aprendizagem, além da incorporação de ações ligadas à gestão da pobreza (Algebaile, 2009; Peregrino, 2009).

A escola pública brasileira, que historicamente legitimou a exclusão como artifício de controle de acesso a seus muros e bancos, tem remodelado desigualdades, agora dentro dos estabelecimentos de ensino, enfatizando mecanismos de seletividade. Termina sendo mais escola para uns, e menos escola para outros. Ainda que o sistema possibilite a permanência mais longa de

estudantes das camadas populares, ele vem relativizando o pressuposto da igualdade de acesso porque imerso, concomitantemente, neste processo de degradação e fragilização. Disso resulta o surgimento de tais “novos circuitos no interior da escola”, reiterando formas degradadas e precárias de inclusão econômica e exclusão social e política. A escola passa a operar com zonas de baixa institucionalidade nas quais as leis escolares têm sua eficácia comprometida (Peregrino, 2009).

Sabendo que a escola talvez seja a única agência pública com alcance quase universal junto ao mundo popular, nesta tese operamos com uma hipótese principal, de que este importante lugar da escola na vida brasileira parece produzir efeitos significativos na redefinição de seu papel institucional. Da nossa perspectiva, seu principal desafio institucional parece ser, assim, o de reorientar a sua relação com o mundo popular, superando o padrão assimétrico e paternalista que tradicionalmente a caracteriza para construir, em seu lugar, um padrão de relações igualitário e equitativo, que leve em conta a desigualdade social, sem abdicar, também, da perspectiva da diversidade presente nas camadas populares. Para realizar essa transição institucional, não pode dispensar da gramática do direito, sobretudo do direito da criança e do adolescente, bem como do direito à educação escolar.

Como desdobramento desta hipótese, a reflexão acerca do novo lugar da escola pública na vida brasileira, levando em conta o nosso propósito de compreender o papel da escola na socialização dos estudantes, nos impeliu a estudar as relações entre a instituição escolar, as famílias dos estudantes e a vizinhança, dimensões de socialização que gravitam em torno da infância e da adolescência, fundamentais no contexto de transformação de crianças e adolescentes em estudantes. Considerando o fato de que estas relações estão necessariamente permeadas pela linguagem dos direitos, este estudo, por sua vez, conduziu-nos a uma investigação acerca do Conselho Tutelar (CT), agência criada pelo ECA e encarregada da defesa e garantia dos direitos da infância e da adolescência no âmbito dos bairros e regiões das cidades.

O CT tem registrado casos que traduzem os dramas de socialização decorrentes dos desencontros nas relações entre a escola, a família e a vizinhança.

Por atuar nos interstícios dessas dimensões, esta agência tem exercido o papel de mediador. Nosso suposto é o de que, a despeito de sua baixa capacidade institucional, o CT tem potencial para exercer a função de uma agência de proximidade entre essas instâncias que atravessam os processos de socialização, processos de passagem da “casa para a rua” de tantos meninos e meninas, sendo ele mesmo um espaço de socialização com base na linguagem do direito.

Esta proposta de investigação é resultado da trajetória acadêmica que venho trilhando a partir da minha dissertação de mestrado defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio⁴ e, muito especialmente, fruto de minha participação no projeto de pesquisa coletivo “Gestão escolar e territórios populares”. Ao longo de cinco anos, entre 2009 e 2014, a partir deste projeto foram desenvolvidos diferentes levantamentos empíricos em torno da relação entre a escola pública e o que se chamou de mundo do aluno, ou seja, os bastidores da vida dos estudantes, sua família e sua vizinhança. Para tanto, foram contempladas nove escolas municipais de ensino fundamental no bairro da Gávea e na favela da Rocinha, bem como dois Conselhos Tutelares atuantes naquela região. Entre os principais achados, destacou-se o que estamos aqui denominando de vazio institucional, objeto de pesquisa desta tese.⁵

A fragilização institucional da escola, decorrente do modelo a partir do qual foi ampliada, trouxe constrangimentos à demarcação de papéis sociais definidos entre os atores escolares, tanto em relação a professores, quanto em relação aos alunos e responsáveis pedagógicos. O resultado disso, como efeito perverso, levando em conta o padrão de relações assimétrico e paternalista que caracteriza a escola, tem sido a produção de novas formas de exclusão escolar, que não mais se referem a modalidades de exclusão típicas de um contexto de ausência de direitos.

⁴ Cf. ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de. *Fronteiras urbanas: interpretações sobre a relação entre Cruzada São Sebastião e Leblon* / Ana Carolina Canegal de Almeida; orientador: Marcelo Baumann Burgos – 2010.

⁵ Uma primeira exploração em torno do vazio institucional resultou em uma publicação que contou com minha coautoria (Canegal e Lima, 2014). O caso de Alan de Souza, de 12 anos, escandalizou o vazio institucional entre a escola, sua família muito fragilizada e uma vizinhança hostil. Tratou-se de um caso limite de iniquidade escolar e social, que envolveu um aluno nada incomum nas escolas, em situação de distorção idade-série e de abandono escolar.

Partimos da premissa de que o histórico vazio de direitos nos processos de socialização no país, à medida que foi sendo preenchido por uma agenda de afirmação de direitos, transferiu o vazio para as lacunas das instituições, pouco prevenidas para lidar com as exigências de suas novas funções na ordem democrática. Essa disjunção entre a ampliação de direitos e a fragilização da institucionalidade, tão presente no processo de massificação da escola, guarda um importante nexos com o debate teórico acerca do processo de desinstitucionalização que marca as sociedades contemporâneas (Touraine, 1998), como buscaremos correlacionar.

A pesquisa empírica da tese, reunindo distintas abordagens, quantitativas e qualitativas, permitiu perceber que o vazio institucional da escola aponta para a existência de zonas cinzentas nas relações escola-família-vizinhança, que contribuem para o fracasso do projeto escolar entre meninos e meninas de camadas populares, sobretudo de estudantes cujas famílias são mais vulneráveis. Coloca em risco a permanência dos alunos na escola e compromete, assim, o exercício de sua cidadania. No limite pode, inclusive, trazer riscos à sua integridade física, considerando que neste país 28 crianças e adolescentes são assassinados todos os dias. Cerca de um terço das mortes nessa faixa etária são decorrências de homicídio (Unicef, 2015).

O vazio institucional parece também indicar as dificuldades da escola para afirmar-se em relação ao contexto sociocultural do aluno, no sentido de estabelecer limites claros entre este e o seu ambiente institucional, e também a rua. Termina por favorecer trajetórias escolares e também de vida dramaticamente desconectadas do programa de socialização estabelecido na Constituição de 1988, que passa pelo Estado, pela família, sociedade e pela própria escola.

A fim de pensar e compreender a escola pública que, como visto, tornou-se uma das principais referências institucionais do país, concebida como dimensão de socialização das novas gerações e ao mesmo tempo produtora de novas iniquidades, como o vazio institucional, tomou-se como pano de fundo teórico a discussão sobre as articulações entre a socialização e a institucionalização, temas caros ao debate clássico e contemporâneo da sociologia. Para levar a cabo esta

discussão, a tese foi organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Vamos a uma síntese de cada um deles.

No capítulo 1, procuramos apresentar ao leitor as correlações entre os temas da socialização e institucionalização, com foco na escola pública. Como ponto de partida, será adotado o paradigma fundador estabelecido por Durkheim, segundo o qual a socialização consiste na incorporação dos valores e regras de um grupo social pelos indivíduos. E a escola, por seu turno, configura-se na instituição fundamental para a realização deste projeto, voltado à construção dos consensos sociais e de integração.

A insuficiência explicativa do modelo teórico de Durkheim no mundo contemporâneo, enfatizando a correspondência entre a sociedade e o indivíduo, e entre o aluno e a criança e o adolescente, negligenciando o seu universo sociocultural, tem aberto espaço para a valorização de abordagens clássicas e contemporâneas que apostam na perspectiva da interação na realidade social.

Associaremos esta discussão ao fenômeno do avanço da democracia, que resultou na massificação da escola. Com esse processo de abertura, novas tensões emergiram no ambiente escolar, geralmente sentidas pelos atores escolares como sinais de uma crise institucional e de socialização. No entanto, parecem apontar para novas institucionalidades, novos modos de socialização que demandam outras lentes de investigação (Dubet & Martuccelli, 1997).

Se a socialização não pode mais ser encarada como sinônimo de integração, sabendo que estamos num mundo mais plural em que o indivíduo é também autor de sua própria trajetória, com maior ou menor grau de agência a depender das configurações sociais nas quais está inserido, o processo social de formação das novas gerações no mundo contemporâneo também não mais se confunde necessariamente com institucionalização. No capítulo 2, por seu turno, pretendemos permitir ao leitor melhor situar-se com relação aos novos conflitos que atravessam a relação entre indivíduo e sociedade a partir da segunda metade do século XX.

Abordaremos o fenômeno da desinstitucionalização, que vem colocando em xeque a legitimidade de autoridades tradicionais, como a própria escola e a família, que perdem progressivamente o monopólio sobre os processos de socialização e de integração, ao mesmo tempo em que emergem novas instâncias de socialização. Complexos obstáculos têm sido colocados à própria ideia de sociedade, aprofundados pelo esgarçamento dos laços de solidariedade social, o crescente individualismo, o avanço da segregação socioterritorial e pela consequente ampliação de sentimentos coletivos de aversão à toda sorte de diferença.

Com base neste quadro, será analisado o processo de difusão mundial da escola, que se confundiu com a difusão de uma mesma forma escolar voltada à construção social de um tipo de aluno praticamente universal, valorizando a igualdade do estudante em detrimento da diversidade do sujeito existente por detrás do uniforme escolar. A massificação renovou os conflitos no ambiente escolar, produzindo efeitos sobre o papel da escola na socialização, em face das dificuldades de adaptação à heterogeneidade do novo público. Estudantes pouco afinados com a forma e o modo de socialização escolar têm sido muitas vezes afastados ou eliminados.

As mutações na escola contemporânea sinalizam a questão da integração social, que se mostra recolocada em fins do século XX. A perspectiva do direito enquanto *médium* linguístico, gramática orientada para a mediação e restauração da comunicação em sociedades complexas, contribui para a reflexão em torno da construção de um novo modelo de integração social (Habermas, 1997). Nesse sentido, partindo da premissa de que o direito à educação escolar foi reconhecido como um direito humano, apontaremos a importância de repensar a escola e seu papel a partir deste ponto de vista. O que pode indicar a construção de caminhos de mediação e aproximação entre essas duas dimensões fundamentais à consolidação da democracia, a escola e o direito.

Já o capítulo 3 marca a passagem para a análise do caso brasileiro. Nele, iremos empreender a discussão em torno das correlações entre socialização, institucionalização e integração levando em conta um cenário de inúmeras desigualdades, de autoritarismo social e de modernização conservadora. Será

discutido, ainda, o fenômeno contemporâneo da mutação institucional da escola, considerando o fato de que historicamente a escola pública brasileira nunca esteve no horizonte dos pobres, que somente tiveram acesso à educação escolar a partir da década de 1970. Neste capítulo 3, nossa intenção é a de focalizar a singularidade de uma espécie de modelo brasileiro de socialização e integração das novas gerações ao longo do século XX, tendo como ponto de observação o histórico vazio de direitos entre nós, especialmente o direito à educação escolar.

Pretendemos, assim, preparar o leitor para avançar no debate do capítulo 4, no qual discutiremos as novas tensões no âmbito dos processos de socialização, a partir das relações entre a massificação escolar no país e a afirmação dos direitos da criança e do adolescente no final da década de 1980. Buscaremos detalhar o padrão de expansão escolar brasileiro que se confundiu com a precarização da escola, transformada em lugar de gestão da pobreza às custas de suas funções educacionais (Algebaile, 2009; Peregrino, 2009). Apresentaremos também o paradigma da doutrina jurídica da proteção integral à infância e adolescência, que norteou o artigo 227 da Constituição de 1988, orientou a formulação do ECA e conferiu direitos a todas as crianças e adolescentes, sem exceção.

Como já salientado, embora seja cada vez mais central na vida de crianças e adolescentes no Brasil, a escola pública evidencia novas formas de vazio institucional, zonas cinzentas nas quais prevalece a ausência de parâmetros para a demarcação de papéis sociais definidos, seja de professor, de aluno, seja de responsável pedagógico. Parecem indicar, ainda, as dificuldades da escola para afirmar-se em relação ao mundo do aluno, no sentido de estabelecer limites claros entre o seu ambiente institucional e a rua.

Este vazio se confunde com o vazio de cidade, de participação, de solidariedade social. Colabora para a construção de trajetórias escolares e também de vida desvinculadas do programa de socialização constante da Carta de 88. Na frágil interseção entre a escola, a família e a vizinhança, uma fronteira de desproteção se abre e por ela têm escapado estudantes que “habitam” a escola (Peregrino, 2009), expostos aos efeitos da segregação urbana e institucional, cujos destinos contam por vezes com a própria sorte.

No capítulo 5 será apresentado um mapeamento empírico do vazio institucional. Para tal, reuniu-se um conjunto de dados extraídos de explorações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa coletivo “Gestão escolar e territórios populares”: um *survey* realizado junto aos pais e responsáveis dos estudantes; observações em torno das reações dos profissionais dessas escolas aos achados do *survey*; observações feitas em reuniões de pais, bem como no recreio escolar. A investigação no Conselho Tutelar (CT), por sua vez, permitiu-nos construir estudos de casos de problemas na escola, e que demonstram dramaticamente o vazio institucional. Tratam-se de casos registrados em dois CTs, o CT da Zona Sul do Rio e o CT da Rocinha-São Conrado. E finalmente, em seguida a este capítulo 5, último da tese, serão expostas as considerações finais.

Esta tese buscou traduzir um esforço de reflexão em torno do novo lugar ocupado pela escola, assumindo uma perspectiva que parece ser pouco valorizada tanto pelo campo da educação propriamente dito, quanto pela área da sociologia que estuda a sociedade brasileira contemporânea. Pois, a partir do estudo deste novo tipo de vazio institucional, ilumina-se a um só tempo a potencialidade e os limites de uma sociedade fundada em um pacto democrático de afirmação de direitos. Acreditamos, também, que as pesquisas empíricas mobilizadas favorecem o avanço na compreensão desse novo desenho de sociedade que está surgindo desde 1988. E que tem na escola pública, bem como nas relações que a pesquisa do Conselho Tutelar permitiu visualizar, um de seus ambientes mais importantes.

1. Socialização, institucionalização e a escola de massas

O capítulo inaugural deste estudo tem por objetivo apresentar o leitor a uma reflexão acerca das articulações entre os temas da socialização e institucionalização, com foco na escola pública. Associaremos esta discussão ao fenômeno do avanço da democracia, que resultou na massificação da escola. Com esse processo de abertura, novas tensões emergiram no ambiente escolar, geralmente sentidas pelos atores escolares como sinais de uma crise institucional e de socialização (Dubet & Martuccelli, 1997).

Nesse sentido, para melhor atender ao nosso propósito, o capítulo será composto por duas seções. Na primeira, iremos, antes, expor um breve recorte do estado das artes sobre os processos sociais de formação das novas gerações. Adotaremos como ponto de partida o paradigma fundador estabelecido por Durkheim, segundo o qual a socialização consiste na incorporação dos valores e regras de um grupo social pelos indivíduos. E a escola, por seu turno, configura-se na instituição fundamental para a realização deste projeto, voltado à construção dos consensos sociais e de integração.

A insuficiência explicativa do modelo teórico de Durkheim no mundo contemporâneo, enfatizando a correspondência entre a sociedade e o indivíduo, e entre o aluno e a criança e o adolescente, negligenciando o seu universo sociocultural, tem aberto espaço para a valorização e recuperação de abordagens também clássicas, porém mais flexíveis. Embora algumas delas não confirmem centralidade à escola, apostam na perspectiva da interação na realidade social. Apresentaremos, em linhas gerais, as contribuições de Max Weber e George Simmel. Além deles, mencionaremos também referências posteriores, como George H. Mead.

Já na segunda seção deste capítulo, procuraremos articular outras reflexões sociológicas representativas de um investimento de resignificação da agência individual no contexto do processo de reprodução social a partir do período pós-2ª guerra mundial. Nela, relacionaremos mais diretamente este tema ao caso da escola pública e os tensionamentos provocados com a progressiva massificação

escolar em países centrais e o ingresso de alunos de origem popular, pouco sintonizados à cultura escolar.

Sendo assim, nosso intuito ao apresentar este quadro, vale dizer, é menos o de aderir a uma noção de socialização em detrimento de outras. Também não é nosso propósito questionar a pertinência da concepção de socialização no mundo contemporâneo, interpelada por uma bibliografia que credita esta noção à perspectiva durkheimiana. De nossa parte, com base nas discussões aqui travadas, pretendemos possibilitar ao leitor melhor situar-se com relação aos novos conflitos que atravessam a relação entre indivíduo e sociedade a partir da segunda metade do século XX. Em especial quanto ao fenômeno da desinstitucionalização, que vem colocando em xeque a legitimidade de autoridades tradicionais, como a própria escola e a família, que perdem progressivamente o monopólio sobre os processos de socialização e de integração, ao mesmo tempo em que emergem novas instâncias de socialização.

1.1. Do paradigma da correspondência entre indivíduo e sociedade ao poder de agência individual e os novos desafios da escola republicana

Parte considerável dos estudos clássicos sobre socialização tem por inspiração os postulados de Émile Durkheim, cujas fortes influências podem ser visualizadas a partir das abordagens da antropologia cultural e do funcionalismo no século XX ⁶. Ainda assim, não nos custa lembrar que o pai fundador da sociologia dedicou-se à investigação de fenômenos sociais característicos do século XIX, imersos no que denominava de estado de anomia: crescentes índices de suicídio; expansão da divisão do trabalho e conflitos na vida econômica; desregulação da relação capital/ trabalho; diferenciação das relações sociais.

⁶ Optamos, para efeitos deste trabalho, por não explorar essas teorias que em alguma medida pensam a socialização inspiradas no paradigma fundado por Durkheim. Isso porque, como dissemos na introdução a este capítulo, nosso foco não é estritamente a socialização, mas suas articulações com os debates sobre institucionalização, integração e democracia. Para aqueles que desejam conhecer uma leitura sobre os estudos de intelectuais como Piaget, Margaret Mead, Parsons, entre outros modelos teóricos, vale conferir a organização deste estado das artes realizada por Claude Dubar em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (1997).

A passagem para vida moderna e industrial, como se poderia esperar, não produziu automaticamente novos mecanismos de coesão. Ao contrário, pareceu estimular o individualismo negativo entre os homens. Nos termos de Durkheim, a travessia da solidariedade mecânica para a orgânica, da sociedade tradicional para a moderna não havia se dado de modo pleno (Durkheim, 1999).

Por isso a importância da sociologia, segundo o autor. A modernidade precisava de uma ciência que orientasse os homens em face da crise das relações sociais; a sociedade padecia de uma moralidade que fosse capaz de conter as paixões humanas. Durkheim discorda com veemência da justificativa corrente em sua época de que o estado de não regulamentação seria favorável ao desenvolvimento da liberdade individual, negando também as especulações sobre o fim da possibilidade de vida social, derivadas justamente do egoísmo exacerbado na sociedade moderna. Para o autor, o indivíduo é forjado na sociedade, é criatura modelada pelas instituições sociais.

As instituições, portanto, estão a serviço da socialização dos indivíduos. E a socialização, por sua vez, é o mecanismo que abre caminhos para a individuação, para o desenvolvimento da autonomia, fruto de processos de coerção. “Só se é livre na medida em que outrem é impedido de tirar proveito da superioridade física, econômica ou outra de que dispõe para subjugar minha liberdade e apenas a regra social pode erguer um obstáculo a esses abusos de poder” (Idem: VIII).

Dentre os objetos de estudo sobre os quais a obra de Durkheim se concentrou estão a divisão do trabalho e a vida econômica e principalmente a educação, como é sabido. Tanto uma esfera quanto a outra têm o potencial de converter o indivíduo autocentrado em ser social, livre, cooperativo, solidário e identificado ao conjunto de normas de seu grupo. Em *Da divisão do trabalho social*, no prefácio da 2ª edição, Durkheim propõe o modelo normativo das corporações de ofício como saída para a desregulação das relações sociais no mundo do trabalho, alçando-as ao lugar de instituições mediadoras entre o Estado e os indivíduos, com o intuito de promover a solidariedade entre os homens que, cada vez mais interdependentes à medida que se expandia a divisão do trabalho,

converteriam seus interesses singulares em interesse geral, numa relação de equivalência total entre eles (Durkheim, 1999).

Igualmente transformadoras e fundamentais à reprodução social na vida moderna são a educação e a instituição escolar para Durkheim, pois retiram os indivíduos de seus particularismos, do domínio da cultura familiar através da exposição continuada a um conjunto de saberes e valores sociais sistematizados, inserindo-os no mundo social no sentido de torná-los próximos ao ideal de homem próprio de cada sociedade. Mais do que isso, Durkheim em *Educação e Sociologia* (2011) entende ser a educação o principal veículo de conversão social do indivíduo e a escola, o lugar da realização do projeto social, de produção de consensos sociais.

Nesse sentido, o professor é o protagonista deste processo, um mediador da relação entre indivíduo e sociedade, entre os alunos e os valores socialmente compartilhados. E é ele, autoridade moral e intelectual, detentor dos saberes, quem interpreta a sociedade para seus estudantes, auxiliando-os nesta travessia socializadora.

Fundamentalmente social, a educação, segundo Durkheim, é transmitida por adultos a crianças mediante relações face a face, e é também definida por um duplo caráter: singular e ao mesmo tempo múltipla. Consiste em um aprendizado que se dá no plano moral, mas também individual, por meio da introjeção em crianças, adolescentes e jovens dos valores socialmente construídos, simultaneamente colaborando para a sua individuação e autonomia. Embora o processo educacional possa ser encarado como tirânico, disciplinador, coercitivo, para os homens ele é interessante e também desejado, já que proporciona uma espécie de transcendência que os leva à condição de membros de uma sociedade (Durkheim, 2011).

Assim, Durkheim nos apresenta uma agenda de pesquisa fundadora do que viria a ser a sociologia da educação no século XX, que se concentrou muito especialmente, e durante um longo período de tempo, na compreensão da reprodução social a partir dos sistemas escolares, entendendo a escola como a forma dominante de socialização.

Conforme Sposito (2003), importa destacar que a realização histórica do modelo de Durkheim correspondeu à escola republicana francesa, laica e pública, fundamental ao movimento de integração e construção do Estado nacional no final do século XIX. Já de acordo com Setton (2005), a escola republicana laica, com sua marca universalista, transmutou-se no principal veículo de transmissão de valores e normas norteadoras da formação das personalidades e identidades, com base na perspectiva da coerência entre os valores institucionais e os valores individuais, com vistas à construção de um projeto moderno de civilização.

Se o paradigma de socialização durkhemiano evidencia um dos aspectos da formação social dos indivíduos, isto é, a interiorização dos modos de ser, agir e pensar de um grupo, sendo a escola o lugar no qual ocorre esta “conversão” que transforma os indivíduos em seres “socialmente identificáveis”, ele também limita o processo de integração social a uma via única de realização.

Em outros termos, as proposições estabelecidas por Durkheim e que marcaram o olhar da sociologia da educação, bem como da antropologia cultural e da corrente funcionalista sobre o processo de socialização até meados do século XX partem do pressuposto da unidade do mundo social (Dubar, 1997:79). Partem da hipótese de uma relação de permanente equivalência entre os propósitos dos indivíduos e as regras produzidas pelas instituições, sobretudo a escola. Incorporam, de modo subjacente, uma concepção de infância e adolescência desprovidas de agência, enquanto objetos passivos de uma socialização capitaneada por instituições (Sirota, 2001).

Quando consideramos, contudo, o quadro mais amplo de teorias sociológicas clássicas, sabendo que todo o modelo sociológico traz em si concepções sobre a relação indivíduo e sociedade e sobre a socialização, é possível identificar um conjunto de abordagens, algumas delas contemporâneas a Durkheim, que de certo modo parecem recusar essa hipótese da unidade social. Privilegiam em suas análises a perspectiva da interação, traduzida pelo embate entre lógicas de ação distintas. Admitem que os indivíduos não necessariamente buscam se adaptar e reproduzir a cultura e os valores de um grupo (Dubar, 1997:79).

Embora o tema da escola e da socialização escolar por vezes não esteja evidente, tais abordagens oferecem suporte para pensar as relações entre estrutura e agência individual, bem como o modelo da escola republicana e seus pressupostos de universalidade, que agonizam no mundo contemporâneo, mais complexo e diverso se comparado à sociedade moderna.

Neste rol podemos inserir a perspectiva de Max Weber (2004), sobre a qual faremos uma breve referência e síntese explicativa.⁷ Diferente de Durkheim, cujo ponto de partida para o estudo da sociedade é a consciência coletiva, a unidade de análise em Weber é a ação social empreendida pelo indivíduo, a única instância que pode ser empiricamente verificável.

No modelo teórico de Durkheim, portanto, o indivíduo revela-se impotente. É fundamental ressaltar neste marco comparativo que Weber não adota uma perspectiva individualista, apesar de pretender explicar a sociedade com base no indivíduo em ação social. Em seu tratado sociológico, o autor apenas afirma acreditar ser a ação social o lugar mais profícuo de observação da sociedade.

A sociologia de Weber está preocupada com a agência humana. E por ação social entende toda a ação em relação ao outro, com sentido na direção do outro e delimitada a partir de quatro tipos ideais ou tipos puros de ação. Isto é, por quatro parâmetros elaborados a partir de pesquisas empíricas e que não se verificam puramente na realidade: racional para fins; racional para valores; afetiva; e tradicional. Enquanto o primeiro tipo refere-se a uma ação racional movida por interesse econômico, por exemplo, a segunda é impulsionada em nome de certos valores, ilustrada pelo que seria a racionalidade ideológica. O terceiro tipo, ação afetiva, traduz-se em ações empreendidas por amor, compaixão e impulso. Já o quarto, tradicional, diz respeito ao costume.

Quando indivíduos compartilham uma ação social, está caracterizada uma relação social, estabelecida a partir de uma reciprocidade de expectativas entre estes. É nesse sentido que Weber fala em probabilidade de reciprocidade de

⁷ De acordo com os propósitos deste capítulo, faz-se importante alertar ao leitor que mobilizaremos de maneira econômica alguns conceitos, muitos deles densos, e que fazem parte do vocabulário que Weber criou para estabelecer seu tratado teórico. Para conhecer o modelo teórico de ação social de Weber com maior acuidade, cf. Weber (2004).

expectativas; numa relação social, espera-se que o outro corresponda a um certo tipo de conduta, pautado por regras de uma ordem legítima que estabiliza essas expectativas mútuas. Weber está interessado em compreender como a legitimidade da ordem e suas regras são produzidas, pois são estas que definem os modos de agir em relações sociais. Quanto mais estáveis as relações sociais, quanto maior a adesão e legitimidade conferida à ordem, menor o conflito e maior a chance de determinados padrões de relações sociais tornarem-se máximas de conduta.

Segundo Weber, não há conexão direta entre relação social e solidariedade, como fica evidente no modelo de Durkheim, no qual a solidariedade está na base de toda a sociedade humana. A relação social está fundada na reciprocidade de expectativas, sejam positivas ou não, sejam produtoras de solidariedade e confiança ou de conflito, e no limite produtoras de uma crise de cooperação social. A solidariedade é, desse modo, uma dentre as possibilidades de expectativas no âmbito das relações sociais.

Para Weber, portanto, não há consenso fundamental que dê suporte às relações sociais. Desdobrando esse argumento para pensar a escola, é possível sugerir que nesse contexto a relação direta entre a instituição e sua capacidade de produção de universais a serem incorporados pelos indivíduos não está dada, universais que inclusive se confundem com a adoção da cultura legitimada pelas elites, como veremos a partir da teoria crítica europeia dos anos 1970 na próxima seção, especialmente com Pierre Bourdieu.⁸

A escola, assim como as demais instituições sociais, é um ambiente regulatório dentre outros, de acordo com o arcabouço teórico de Weber. Esta instituição e os fenômenos que a desafiam na contemporaneidade, como o desencontro de expectativas nas relações entre os profissionais da escola, famílias e estudantes podem ser compreendidos, desse modo, como resultados de uma crise de expectativas nas relações entre esses atores, conflagrada com o avanço do

⁸ Há uma corrente na sociologia da educação que pensa a escola e a educação a partir de Weber e que valoriza, muito especialmente, o tema da burocracia, suas correlações com a história das instituições escolares e a produção de certificados escolares. Cf. Collins, 2000.

processo de massificação escolar, como indicaremos neste capítulo e detalharemos ao longo deste estudo.

Desse modo, fica claro que as probabilidades de tensões e disputas nas relações sociais entre grupos distintos são consideradas e incorporadas na análise do sociólogo alemão. Sua sociologia relacional e compreensiva se apresenta menos rígida se comparada à perspectiva durkheimiana para pensar as questões da socialização, das relações entre indivíduo e sociedade e das possibilidades de integração social.

Segundo Weber, em última instância, a sociedade consiste em um conjunto de ordens que produzem padrões de comportamento em permanente conflito. A ação e a relação social podem ou não estar pautadas pela representação de uma ordem legítima que orienta os comportamentos⁹. A abordagem weberiana, portanto, faz parte do conjunto de teorias que recusa as máximas da unidade do mundo social e da identificação completa entre indivíduo e sociedade, incorporando a abordagem da interação com o outro e da mudança social.

Outro sociólogo alemão cujos estudos privilegiam uma leitura da socialização a partir da interação é George Simmel. Vale dizer que apesar de sua obra ter emergido em um período de abertura à originalidade e criatividade intelectual, não foi bem recebida por seus pares no século XIX. Era, ao contrário, alvo de desconfiança, embora tenha sido lida e comentada à época. A marginalização de Simmel, que sofreu, inclusive, com o antissemitismo, teria reforçado seu modo personalizado de escrita pouco acadêmico e sistematizado, ensaístico (Levine, 1971). Durkheim considerava seu esforço como “sutil e ingênuo”; entretanto, Weber, por seu turno, apesar de não o mencionar diretamente em seus trabalhos, apropriou-se de *insights* de Simmel, que o permitiram, por exemplo, avançar e construir o conceito de tipo ideal e a sua teoria da ação social (Idem, 1971).

Segundo a sociologia simmeliana, o ponto de partida da sociologia são as formas sociais. Elas informam todas e quaisquer dimensões da experiência

⁹ Uma contribuição interessante a respeito da abordagem weberiana no debate sobre integração social e socialização é o estudo de Habermas em “Direito e democracia: entre validade e facticidade” (1997).

humana. Não são fixas e imutáveis; surgem, se desenvolvem e podem desaparecer ao longo do tempo. Simmel constrói sua concepção de forma e conteúdo, diferente da de Kant, baseando-se na distinção entre elas em contexto social. Conteúdos ganham, em sua leitura, significado especial: são necessidades e propósitos que levam os indivíduos a entrarem em contínua associação uns com os outros. E formas são os processos de síntese em que os indivíduos se combinam em unidades supraindividuais, estáveis ou transitórias, solidárias ou agonísticas, conforme o caso. A tarefa da sociologia é, desse modo, a de estudar as formas da sociedade humana (Ibidem, 1971: XXIV).

Para Simmel, o social é um conjunto de relações e interações. Seja qual for a sociedade ou o grupo de que se fala, as relações estão sempre em processo, se constroem e se destroem, podem ou não se refazer; não são sólidas. Decorrente disso, não há indivíduo pura e simplesmente, solto num vazio. Mas, sim, indivíduo na sociedade. De outro lado, não há sociedade, mas sociedade no indivíduo.

Portanto, as relações entre os homens fazem a sociedade; está nelas a vida social. As interações surgem da busca de certas finalidades ou de certos impulsos dos indivíduos, que entram em convívio com o outro e contra o outro; exercem efeitos sobre esse outro ao mesmo tempo em que sofrem também os efeitos da interação. Esses impulsos e interesses individuais de toda a ordem são matéria de “sociação”, a forma pela qual os seres “se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam” (Simmel, 2006: 60-61).

Tendo em vista, então, que a sociedade é a unidade constituída a partir das interações entre indivíduos portadores de interesses, proporcionando as sociações, conforme Simmel, as formas que resultam desses processos ganham vida própria, tornando-se autônomas dos conteúdos ou interesses. Podem assumir formas visíveis, como estruturas institucionalizadas – estados, sindicatos, organizações militares –, ou formas de interação sem propósito prático, apenas para o bem delas mesmas.

Este é o caso da sociabilidade, uma forma lúdica de socição, como define o autor, que se dedicou à investigação das interações entre os indivíduos cada vez mais diferenciados no contexto da grande metrópole que nascia – a coqueteria e a conversa são exemplos de formas de sociabilidade. Pois a partir de cada interação, afirmava o sociólogo alemão, é possível chegar à teia do todo social. Nesse sentido deve-se falar em socialização e não em sociedade, acentuando seu caráter processual. Simmel encara a experiência humana como infinitamente criativa, fragmentada, conflituosa; prefere conceber o homem enquanto agente diante das instituições (Idem, 2006).

A fertilidade da obra de Simmel, que privilegia a interdependência entre indivíduo e sociedade e, portanto, os agenciamentos dos indivíduos em interação na construção do todo social, impactou diretamente a corrente da sociologia interacionista norte-americana e suas investigações em torno das relações entre agência e estrutura. Não apenas restrita aos adultos, mas também levando em consideração a infância, propiciando, assim, um novo interesse e olhar para os processos de socialização (Sirota, 2001). Uma boa referência para este debate inspirado em Simmel é a contribuição de George H. Mead.

O autor inaugurou, na década de 1930, o pensamento sobre a socialização como construção de uma identidade social através da interação com os outros. Precursor do campo de estudos que ficou conhecido como interacionismo simbólico, em *Self, Mind and Society* (1974) Mead dedica-se à compreensão do desenvolvimento social da criança. Para nossos propósitos importa apresentar em linhas gerais o que ele denomina de *self* e *mind* enquanto produtos de processos sociais. Ambos são resultados de etapas de socialização conhecidas por brincadeira (*play*) e jogo (*game*), pelas quais o indivíduo vivencia a passagem entre ser filho exclusivo de sua família para ser, também, filho de uma sociedade.

A socialização infantil se inicia, segundo Mead, quando a criança percebe os papéis desempenhados pelos que a cercam, os outros significativos. A partir de brincadeiras, ela recria os gestos do pai, da mãe ou do responsável, não os imitando passivamente. São os outros significativos, aqueles de relação mais próxima da criança, que apresentam a ela o mundo no qual estão inseridos, a

dependem, sobretudo, de suas posições na escala social. A identificação com esses outros significativos é esperada nos processos educacionais.

O desenrolar dos processos de socialização permite ao indivíduo perceber que os papéis sociais desempenhados pelos outros significativos estão articulados a uma realidade mais ampla, associada ao que Mead chama de outro generalizado, “a comunidade organizada ou o grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade do *self* (...). A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade” (Mead, 1974: 154).

É na fase do jogo, e não mais da brincadeira, que o indivíduo adere às atitudes referentes a processos de cooperação de seu grupo social, desenvolvendo seu *self*. E ao mesmo tempo, esses processos de cooperação só são possíveis se seus indivíduos adotam as atitudes gerais de todos os outros com relação aos mesmos processos.

Na brincadeira, portanto, o *self* do indivíduo organiza as atitudes dos demais com os quais ele convive mais diretamente, enquanto no jogo esse *self* é formado pela organização de atitudes referentes ao outro generalizado, ao grupo social a que pertence. O *self*, de acordo com Mead, é plenamente desenvolvido quando a criança consegue articular as atitudes de seus outros significativos como pertencentes às atitudes do grupo ou do outro generalizado. Ela está assumindo a moral de sua sociedade e tornando-se um membro dela.

Porém, como o *self* não pode ser reduzido à sua dimensão social, o modelo teórico de Mead o possibilitou criar uma divisão que diferencia o eu (*I*) do mim (*Me*). O mim é o resultado da adesão às atitudes da sociedade, enquanto o eu consiste numa dimensão não previsível, criativa, e que pode proporcionar a sensação de liberdade. O eu e o mim são processos distintos, mas constituem o todo que representa o *self*.

Esse é o recurso encontrado por Mead para articular as dimensões subjetiva e social da personalidade. Uma refere-se à novidade, à criação, à possibilidade de construção de nova sociedade, enquanto a outra diz respeito à manutenção, à ordem. Estão em constante risco de dissociação, especialmente se o

eu não é reconhecido socialmente. Trata-se da permanente inquietação entre a identidade coletiva de conformidade e a identidade individual criativa, que pode gerar insegurança nesse processo de construção do eu. Contudo, ao se socializarem, segundo o autor, os indivíduos constroem e inventam novas relações sociais à medida que reproduzem o social. Daí decorre que no jogo social, a moral do grupo pode sobrepor-se à moral da família e da comunidade em que a criança vive. Ela experimenta o jogo especialmente nas instituições sociais em que ingressa, como a escola, por exemplo, ou mesmo outras organizações de menor duração.¹⁰

As contribuições aqui abordadas buscam oferecer alternativas teóricas ao modelo de socialização que compreende este processo, como vimos, enquanto interiorização dos valores, comportamentos e regras de um grupo pelos indivíduos, que aprendem a identificar-se moralmente com sua sociedade a partir das instituições e ao mesmo tempo constituem-se como seres autônomos. De um modo geral, elas oferecem possibilidades que privilegiam um olhar sobre as interações entre estrutura e agência, refutando a noção de unidade social, incorporando o conflito, a disputa, a diferença.¹¹

Entretanto, quando observamos as relações entre processos de socialização e institucionalização, sobretudo a partir da representação da escola republicana, fica evidente a força das propostas de Durkheim, hegemônicas ao longo da

¹⁰ A tradição inaugurada por Mead encontrou continuidade e desdobramentos na obra de Peter Berger e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade* (2013), publicada na década de 1960. Segundo seu modelo teórico, que também explora a abordagem da fenomenologia, o processo de socialização compreende duas fases, a socialização primária e a socialização secundária. Enquanto a socialização primária, experimentada na infância, pressupõe a imposição de outros significativos ao indivíduo que está sendo socializado, a socialização secundária equivale às socializações subsequentes, interiorizadas a partir de instituições como a escola e o mundo profissional. A leitura de Berger & Luckmann introduziu a perspectiva da mudança social e suas reverberações acerca da formação das identidades. Admite, assim, a capacidade do indivíduo de interferir, dialogar, relacionar-se com as instituições de socialização, também afetadas pela sua agência.

¹¹ Em nossa exploração a respeito das relações entre indivíduo e sociedade, incluímos também a obra de Norbert Elias, importante referência nesta discussão. Elias igualmente opera na chave analítica que recusa a antinomia entre indivíduo e sociedade. Buscou conceber um modelo conceitual cuja unidade de análise não estivesse nem no indivíduo e tampouco na sociedade, mas nas relações entre estes (Elias, 1994: 35-36). Sua teoria aposta na articulação entre indivíduos e estrutura social. Elias argumenta que a transformação em uma dessas dimensões produz transformações na outra. Como bem expressa a imagem da balança entre o eu e o nós, que quando pende para um lado modifica o outro, apontando para o seu caráter dinâmico e processual, numa teia de entrelaçamentos que se conectam e desconectam.

passagem do século XIX a meados do século XX. Sagrou-se vitoriosa a noção de que é a escola a grande responsável pela conversão de crianças e adolescentes em seres sociais que cumprem bem seu papel na produção de solidariedade orgânica e reprodução da sociedade moderna, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento de sua autonomia.

Todavia, como se sabe, o mundo de Durkheim, fundamentado sob essas bases e no poder institucional da escola, da educação e do trabalho para a manutenção da ordem social está agonizando. Está claro que vivemos no curso de uma sociedade muito mais complexa e múltipla. A noção de consciência coletiva única perdeu força. Há novos modos de socialização em disputa, heterogêneos. Concordamos com Setton (2008) que a leitura sobre a continuidade entre cultura, sociedade e personalidades já não encontra mais validade. Vivemos no mundo da perda progressiva de legitimidade e monopólio das instituições, como veremos mais demoradamente no capítulo seguinte. A cultura escolar, por exemplo, tornou-se uma dentre outras concorrentes nas trajetórias de crianças e adolescentes (Idem, 2008: 22).

Nesse sentido, qual seria o lugar da concepção de escola republicana na cena contemporânea, com suas pretensões universalistas, orientada pela busca da produção de consensos entre os indivíduos em contexto de ampla diversidade e também de desigualdades? Como lidar, portanto, com esse legado que penetrou tão fortemente sobre a instituição escolar, a partir do qual se compreende a escola enquanto lugar de integração e assimilação cultural, que se confunde com a adoção do conjunto de saberes legitimado pela elite, em face de um mundo muito mais complexo e desigual, um mundo de direitos, de várias lógicas de socialização e de construção de identidades conflitantes?

A socialização, portanto, não pode ser reduzida à integração. As análises sobre este processo não podem dispensar da perspectiva relacional que articula as forças sociais e seu conjunto de regras, instituições e demais constrangimentos às percepções individuais, às maneiras com que os indivíduos constroem suas leituras e lidam com as experiências extraídas das relações com o social. As ações dos indivíduos são perpassadas pelo contexto em que vivem, pelas posições sociais que ocupam e ao mesmo tempo por suas biografias.

Na segunda seção deste capítulo, procuraremos abordar outras contribuições sociológicas que abriram caminho para este debate a partir do período pós-2ª guerra mundial, em um investimento de ressignificação da agência individual se comparada à estrutura, no contexto da reprodução social. A partir de agora relacionaremos mais diretamente esses temas com o caso da escola pública que, distante do tipo ideal da escola republicana, passou a produzir e reproduzir um novo conjunto de desigualdades a partir do avanço da massificação escolar e o consequente acesso das camadas populares a trajetórias de escolarização mais longas em países centrais, como França e Inglaterra.

Introduziremos a discussão que estrutura esta tese, a respeito dos modos pelos quais a forma escolar e o modo de socialização característicos da concepção de escola republicana podem muitas vezes, no lugar de produzir autonomia, contribuir para o fracasso dos estudantes, sobretudo daqueles de origem popular.

1.2. Os novos dramas na escola: socialização desigual entre os que se tornaram “iguais” com a massificação escolar

Dedicando-se à tarefa de problematizar as teorias funcionalistas e estruturalistas, Pierre Bourdieu, em diálogo com Durkheim, retoma a discussão sobre as relações entre estrutura e agência e aposta na perspectiva da socialização enquanto habitus, buscando iluminar não apenas a ação da sociedade sobre o processo de formação das novas gerações, mas também a ação individual e seu poder de criação na realidade social.

Bourdieu avança na definição dialética de habitus a fim de entender, desse modo, as correlações entre o comportamento dos agentes e as estruturas sociais, no intuito de refletir sobre como os indivíduos se apropriam delas. Assim, define habitus como "sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações" (Bourdieu, 1980).

A operacionalização do conceito de habitus permite enxergar o indivíduo para além da representação limitadora que o concebe por mero suporte da sociedade. O indivíduo subverte e lida com as normas de formas diversas, não apenas reproduzindo o seu mundo conhecido. A distinção que Bourdieu faz entre as condições de produção do habitus e as condições de funcionamento do mesmo nos ajuda a compreender este ponto.

Com relação às condições de produção do habitus, é possível interpretá-las de duas maneiras diferentes. A primeira diz respeito a uma perspectiva de reprodução cultural através das gerações – um filho de operário que se torna operário quando adulto, por exemplo. O habitus configura-se, assim, como uma reprodução da cultura de origem do indivíduo, que pode vir a enfrentar dificuldades quando exposto a situações que diferem desta e de sua infância. Já a segunda interpretação das condições de produção do habitus refere-se à relação entre o habitus e a orientação da família, à identificação desta a um grupo de referência cujas condições sociais são diversas – como exemplo, um filho de camponês que se torna operário, mais propenso, assim, a trilhar um caminho de ascensão social.

O habitus pode, desse modo, ser o produto de uma condição social de origem ou de uma trajetória social. Assim, a socialização é entendida como uma incorporação de maneiras de sentir, de pensar e de agir, tanto produto das condições objetivas do grupo de origem quanto das atitudes subjetivas advindas da trajetória familiar (Dubar, 1997).

Em complementaridade ao conceito de habitus, Bourdieu elaborou a teoria dos campos, nos quais os embates entre agentes e instituições se dão com vistas à apropriação de benefícios próprios do campo em questão. A distribuição de poder entre os atores é desigual; porém, apesar disso, aqueles situados em posição hegemônica em um campo não podem ignorar o potencial de resistência dos dominados.

Bourdieu considera os campos sociais como mercados em que se trocam bens materiais ou simbólicos sempre de modo assimétrico. O estudo da educação é central em sua reflexão, o permitindo afirmar que, no jogo de forças entre a

escola e as famílias, é maior a probabilidade de uma escolarização bem-sucedida para crianças cujos pais têm diploma superior, ao passo que aquelas cujos pais não possuem diplomas, têm maior chance de experimentar o fracasso escolar. Neste caso, o que está em evidência não é necessariamente o volume de capital econômico e mais o capital cultural, correlacionado à escolaridade dos pais. Assim, para se manter na posição de dominantes, a elite deve converter parte de seu capital econômico em cultural, viabilizando sua consolidação e a reprodução de sua legitimidade simbólica.

A escola é uma instituição com o monopólio da transmissão cultural, sob a função de produzir indivíduos portadores dos esquemas inconscientes constitutivos de sua cultura, argumenta Bourdieu (1980). Para o autor, Durkheim teria centrado o seu olhar sobre a escola apenas enquanto lugar de socialização, veículo para a integração moral e reprodução social. Bourdieu quer, por seu turno, lançar luz sobre o ensino escolar como forma de apreensão do mundo, e chama a atenção para o fato de que a instituição transmite um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, valorizando certos aspectos da realidade em detrimentos de outros, certas culturas em detrimento de outras.

É nesse sentido que, com base em pesquisas empíricas, o autor identifica uma cumplicidade profunda entre as famílias de camadas médias e a escola, destacando a existência de uma cultura de elite que cultiva um *habitus* no jogo entre a família e a escola. Embora a escola pretenda a universalidade, “ter acesso à cultura é ter acesso a *uma* cultura, a cultura de uma classe de uma nação” (1980: 229). A escola produz universalização, permitindo o acesso à escolarização, mas a escolarizações distintas, produzindo também distinção, segregação ou um cisma cultural, ponto caro à realidade francesa, assim como também o é à sociedade brasileira.

Pois para Bourdieu a escola é uma instituição de reprodução cultural e social. A instituição escolar, desse modo, transforma diferenças sociais em diferenças escolares. “(...) Os estudos mal feitos de um filho da burguesia não valem o mesmo que os estudos bem feitos de um filho de funcionário, que conta apenas com os recursos da escola primária superior” (1980: 220).

A França é um bom exemplo de realização deste processo denominado por Bourdieu como violência simbólica, de reprodução da diferença por meio da imposição de um arbitrário cultural – a cultura da elite – às classes populares. A crença dominante no período pós-guerra na Europa era de que a escola poderia favorecer a mobilidade social. Contudo, Bourdieu olha para essa questão com lente de aumento, e apesar de verificar a ascensão das camadas populares, os demais grupos sociais também ascendem proporcionalmente.

Nesse sentido, o sistema escolar reproduz o sistema social sem que ele seja percebido como estrutura de classe, dissimulando a diferença.

(...) Dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão cultural do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função (1980: 296).

Entretanto, há margens e possibilidades nesse processo de reprodução que pode parecer determinista. A escola não é inteiramente subordinada às classes. Não à toa a sociedade, as famílias e os docentes seguem compartilhando, de um modo geral, da crença no potencial de autonomia relativa da escola em face da estrutura social. Como mencionado, os grupos que dispõem de capital econômico nem sempre o convertem em capital cultural. Isso porque não necessariamente são homogêneos e constroem com a escola uma relação de cumplicidade. Quanto menos unidos, menor a cumplicidade com a escola. E quanto maior a autonomia relativa da escola, por sua vez, maiores as chances do “efeito-escola” se realizar.

Igualmente atento à cultura como elemento importante para se pensar a reprodução social a partir da escola, Paul Willis (1991) parte do pressuposto teórico de Karl Marx. Mobiliza a discussão sobre força de trabalho, explorando o conceito de substituição do trabalho artesão pelo trabalho abstrato, processo que resultou muito violento, uma verdadeira metamorfose que transformou a subjetividade humana, tornando os homens meros vendedores de sua força de trabalho, sua única mercadoria.

O tema da reprodução da força de trabalho para Paul Willis se estabelece pela ideia de reprodução cultural, e é assim que ele chega à escola. Aproximadamente no mesmo período em que Bourdieu está estudando a reprodução, Willis investiga a cultura operária através da adaptação de um grupo de adolescentes na Inglaterra ao mundo do trabalho nos anos de 1970, estudantes do programa de currículo não acadêmico do curso secundário. Como e por que eles se tornavam trabalhadores manuais, repetindo o destino de seus pais?, pergunta-se o autor em *Aprendendo a ser trabalhador* (1991). A escola de massas, como aponta a pesquisa etnográfica de Willis, passara a ser fundamental na reprodução da força de trabalho, que se dá não sem conflitos, disputas e negociações.

A instituição escolar inglesa também conheceu a violência simbólica naquele período. Porém, não se pode considerá-la uma ação institucional sem resposta, no vazio. Não há reprodução perfeita e impenetrável, afirma o autor, em oposição direta ao estruturalismo. “Os agentes sociais não são passivos portadores de ideologia, mas apropriadores ativos, que reproduzem as estruturas existentes tão-somente através da luta, contestação e uma penetração parcial daquelas estruturas” (1991: 214).

Ponto importante do seu trabalho está na percepção de que não há recusa quanto à ideia de dominação; há interação com o sistema e não submissão. Os dominados interagem com o processo de escolarização e preparação para o trabalho. Sempre há ação e reação, sempre há agência, mesmo daqueles que ocupam as posições subalternas. No entanto, apesar da astúcia em constatar a farsa a qual a escola quer fazê-los acreditar, de que haveria emprego qualificado para todos, os “rapazes”, como são chamados por Willis os estudantes que confrontam a escola, caminham para a sua própria autocondenação ou “autodanação”, nos termos do autor. Trata-se de um processo muito mais complexo do que a pura dominação.

O embate dos “rapazes” com a escola produz, na fricção entre a cultura operária e a cultura escolar, uma contracultura, um novo habitus. Cria fraturas e ressignificações na relação com o mundo escolar que forja, assim, estudantes avessos ao modo de socialização escolar e seduzidos pelo chão da fábrica. Eles

ridicularizam os conteúdos pedagógicos; conferem pouca ou nenhuma autoridade à figura do professor. Também desqualificam os colegas que acreditam no projeto escolar, classificados por Willis como “conformistas”. Porém, ao evadirem da escola para o ingresso precoce na fábrica, os “rapazes” tornam-se “prisioneiros” da falta de perspectivas que o universo fabril abarca e passam, assim, a idealizar seu passado escolar como uma porta que se fechou e não mais poderá ser aberta.

12

A cultura contraescolar reforça a atração pelo trabalho na fábrica traduzida como fuga da escola, vista pelos “rapazes” como lugar feminizado, de construção de subserviência e obediência. Seria o lugar dos “certinhos” que não têm vida social, dos colegas “conformistas” que acreditam na possibilidade de igualdade e de mobilidade social via escola, bem como em um processo de realização pessoal com base no trabalho.

Por meio de pesquisa etnográfica junto aos “conformistas” e aos “rapazes”, Willis identificou ainda que entre os segundos havia resistência ao trabalho mental preconizado pela escola, enquanto a fábrica era percebida como lugar do trabalho duro, combinando elementos simbólicos de virilidade e de uma espécie de machismo. Essas visões eram resultado da vontade de sair da escola e também das penetrações, conceito elaborado pelo autor a partir dos achados de campo. Por penetração ele entende ser a capacidade individual do estudante para ler e ver por detrás dos fios invisíveis por meio dos quais a estrutura social tenta manipular os homens. É “saber como as coisas realmente funcionam” (1991: 122).

Os “rapazes” conseguem perceber as falácias do discurso dos professores. Como dito, não havia trabalho qualificado para todos, especialmente para a classe operária, ao contrário do que afirmavam os docentes. Aqueles estudantes, através das penetrações, eram capazes de enxergar por detrás das mensagens, da visão oficial da escola. Entretanto, as penetrações são limitadas. Apesar de lúcidos, esses *insights* restringiam-se contraditoriamente pela autodanação, pelo aprisionamento na fábrica.

¹² Até os 16 anos, a escolarização era obrigatória na Inglaterra dos anos 1970.

Os “rapazes”, na realidade, tornavam-se os mais conformistas, repetindo a trajetória dos pais. A escola, ao contrário da aposta em seu potencial para favorecer a mobilidade social no período do pós-guerra, é o lugar de reafirmação desse destino fabril, pois é nela que se produz a contracultura a partir da qual estudantes estruturavam suas narrativas, comportamentos, atitudes, personalidades, construindo seu futuro conformista no presente. Na escola.

Portanto, para Willis, entender a reprodução da sociedade de classes é investigar a cultura como portadora de uma certa autonomia. As formas culturais, segundo o autor, não são meros epifenômenos das relações sociais. Deve-se levar em conta a ação dos indivíduos. A cultura tem linguagem própria, compõem-se de gestos, estilos e uma relação específica com o futuro. É nesse sentido que Willis, a fim de compreender a reprodução da força de trabalho, volta-se para a escola e para a contracultura escolar nela construída.

Seu trabalho ilumina, sobretudo, a contracultura escolar como resistência à cultura e à socialização escolar, que se encerra na medida em que os estudantes se sentem vitoriosos em relação à escola. No entanto, o que se reproduz não é a conquista do direito à escolarização e as possibilidades de construção de trajetórias de ascensão, mas sim os mecanismos de fracasso pessoal que os levam a repetirem os padrões de vida de seus pais com a colaboração ativa da escola.

Se a violência simbólica produzida pela escola voltada às classes populares deixava à margem um contingente expressivo de adolescentes, condenando-os precocemente ao mundo do trabalho e à repetição da sina dos familiares privados da escolarização, com o avanço do processo de massificação escolar na Europa Ocidental, tal violência passa a assumir nova e contraditória face. Retomaremos o caso francês, no qual a universalização do ensino médio, fruto do movimento de democratização do acesso à escola secundária, buscou romper com a segregação escolar, embora tenha gerado mais efeitos perversos.

Bourdieu e Champagne (1998) comentam sobre a ampla aceitação social acerca da seleção feita pela escola até a década de 1950. Através dela, eliminavam-se os estudantes de classe popular sob a alegação de que uns tinham aptidão para o estudo e outros não; esses últimos, então, se convenciam de que

não eram “feitos” para a escola média. Enquanto a primeira etapa do ensino fundamental era francamente aberta às crianças do mundo popular, o *collège* (ensino fundamental II) ¹³ cuidava de sua eliminação como uma espécie de triagem para o *lycée* (ensino médio), exclusivo aos adolescentes de camadas médias e altas. Isto é, a imagem a respeito da escola a mantinha em posição de uma certa neutralidade em face das desigualdades, que seriam oriundas da vida social.

Após a universalização, no entanto, tornaram-se evidentes os mecanismos de exclusão escolar produzidos pela própria escola. A massificação não reduziu a segregação; ela reproduziu as desigualdades (Bourdieu e Champagne, 1998). O tempo de habitação dos pobres que ingressavam na escola foi aumentado, e seus diplomas, no mercado de credenciais escolares, restaram entre os mais desvalorizados.

As instituições de ensino médio, desse modo, seguiram exclusivas das camadas médias e altas, como no passado. O fenômeno da dissimulação do sistema de ensino a que Bourdieu fez menção nos anos de 1970, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe sob a aparência da neutralidade, encontrou novos caminhos de acomodação em contexto de democratização do ensino.

Produto disso é a deterioração das subjetividades dos estudantes com baixa afinidade em relação ao modo de socialização escolar, “os excluídos do interior” que passaram a receber o “diploma” de fracassados com o carimbo da escola. A sensação de derrota, nesse sentido, se redobra: não somente do ponto de vista social, mas também escolar.

Estudos mais recentes a respeito da seleção social que passa a ocorrer no próprio percurso da escolarização a partir da massificação, como o de Dubet & Martuccelli (1997), reafirmam as considerações de Bourdieu e Champagne. Dubet & Martuccelli chamam-na de destilação fracionada, a partir da qual a escola de massas elimina estudante a estudante, agora dentro de seus muros, por meio de um

¹³ No sistema brasileiro de ensino a primeira etapa do ensino fundamental corresponde aos anos iniciais, do 1º ao 5º ano. O ensino fundamental II ou a segunda etapa do ensino fundamental equivale aos anos finais, do 6º ao 9º ano.

processo lento, porém não menos eficiente. Em especial, têm sido alvo da destilação fracionada estudantes de camadas populares que estão na passagem para o *collège*.

Pesquisas de Dubet (1998) o credenciaram para afirmar que ao ingressarem na escola, os alunos têm mais chances de interiorizar a ordem escolar, mais afinada com o mundo infantil. Na travessia para a adolescência, contudo, os estudantes tendem a se confrontar com o modo de socialização escolar. É justamente nessa transição, no ingresso à fase da adolescência, no *collège*, diz Dubet, que as tensões e violências escolares têm sido mais frequentes.

Fica evidente, então, que não basta estar na escola para que um estudante seja bem-sucedido na socialização e integração ao universo escolar. Aqueles que conseguem articular a cultura escolar e as sociabilidades juvenis são em geral estudantes mais favorecidos do ponto de vista sociocultural, com maior tendência a se socializarem e se “subjativarem” na e pela escola. Embora sempre existam os que não vejam sentido nela – apenas se adaptam, mas não se integram. Entretanto, há aqueles que a escola não forma e não socializa, e pode, ainda, destruí-los com seus julgamentos. Há os que aceitam ou, ao contrário, os que resistem aos juízos escolares, reagindo contra a instituição. Eles se “subjativam” contra a escola, assevera Dubet (1998: 2-3).

A massificação do ensino secundário no sistema escolar francês, portanto, a partir da década de 1950 permitiu o acesso das camadas populares a trajetórias de escolarização mais longas. E contraditoriamente ao que seria a utopia democrática, esta abertura produziu e reproduziu assimetrias. Se de um lado a massificação rompeu com a ordem injusta através da qual certos grupos sociais deveriam corresponder a tipos de escola específicos para eles, de outro lado possibilitou que a seleção, antes feita fora da escola, nela passasse a se realizar (Idem, 1998).

Este processo, como veremos em mais detalhes no próximo capítulo, afetou profundamente as relações pedagógicas, assim como vem impelindo a redefinição do papel da escola. Novos embates e tensões emergiram no ambiente escolar, gerando entre os profissionais da educação, as famílias e a sociedade uma

permanente sensação de crise da escola republicana, como também de nostalgia. Trata-se de um contexto de perdas de referenciais institucionais. Entretanto, o mesmo contexto parece, de outro lado, apontar para a existência de novos modelos de institucionalidade em curso, que demandam investigação (Dubet & Martuccelli, 1997).

Foi nosso intuito neste capítulo o de apresentar ao leitor os principais contornos do paradigma sociológico vitorioso entre os séculos XIX a meados do século XX e que estabeleceu relações de continuidade entre a socialização, institucionalização, e integração, sob a concepção republicana da escola enquanto lugar de impressão do espírito da sociedade nos indivíduos em formação, “tábulas rasas” nas quais seriam forjados o mundo social, seus valores, normas, regras, comportamentos e atitudes. Buscamos, também, como contraponto, expor leituras alternativas a este paradigma, clássicas e contemporâneas, mais flexíveis quanto à compreensão das relações entre agência e estrutura, enxergando a capacidade de ação e de interação do indivíduo com a realidade social, e muito especialmente junto à escola em seu processo de socialização.

Procuramos abordar o quadro mais geral acerca da democratização do ensino no pós-guerra, traduzida pelo avanço da massificação escolar e seus efeitos, pontos fundamentais para o entendimento das tensões de socialização presentes na escola pública contemporânea. Refém e reprodutora da lógica de uma forma escolar originalmente excludente, oriunda da tradição que associa integração à assimilação e homogeneização cultural, a instituição escolar tem produzido novas assimetrias quando da abertura de suas portas a grupos antes rejeitados. À medida que foi expandida, a escola estabeleceu novos padrões de relação com este público, adotando mecanismos de eliminação de estudantes menos afinados ao seu modo de socialização. Sem necessariamente expulsá-los, são mantidos dentro de seus muros, apesar de a escola não formá-los e tampouco socializá-los.

É preciso, ainda, antes de concluir este primeiro capítulo, tecer algumas observações a respeito do conceito de socialização. Vale informar que, segundo uma parcela dos estudiosos do tema na contemporaneidade, esta noção ficou atrelada ao mundo moderno de Durkheim, que se desfaz a olho nu. Nesse sentido,

emergiram propostas de revisões teóricas sobre o potencial analítico do termo, tendo em vista sua associação com as teorias estruturalistas e funcionalistas das quais é tributário e a baixa capacidade de explicar a cena contemporânea.

Tais correntes de pensamento têm valorizado a necessidade de incorporação do agente social nas análises sociológicas, compreendendo o indivíduo como participante ativo na construção de suas experiências de vida (Dubet, 1996; Dubet & Martuccelli, 1997; Dubar, 1997). Sua formação não pode ser reduzida a um sistema de determinações estruturais e tampouco ao jogo de subjetividades (Setton, 2008).¹⁴ O desafio posto para um novo enquadramento acerca dos processos de socialização parece ser o de conjugar biografias e pertencimentos coletivos.

As diversas transformações mundiais após a segunda metade do século XX, dentre elas as revoluções das tecnologias de informação e comunicação, a globalização, as novas identidades, a afirmação dos direitos da infância e adolescência, entre outras, têm contribuído para a transformação de valores e tradições sociais e culturais. Perpassam as relações entre indivíduos, bem como a relação destes com as instituições, igualmente desafiadas.

Se a socialização não é mais sinônimo de integração, sabendo que estamos num mundo mais plural em que o indivíduo é também autor de sua própria trajetória, com maior ou menor grau de agência a depender das configurações sociais nas quais está inserido, o processo social de formação das novas gerações também não mais se confunde necessariamente com institucionalização.

De um modo geral, incrementadas a agência e a liberdade individuais nesses processos, a diminuição do poder regulatório das instituições também surge como um efeito quase inevitável. A escola, bem como a família e o mundo do trabalho estão cada vez mais reduzidos em sua função de transformar valores em normas e normas em papéis sociais (Dubet, 1996). Sobre este fenômeno caracterizado pelo decréscimo de legitimidade social por parte das instituições sociais e seus impactos para a socialização e a solidariedade social, trataremos mais demoradamente no capítulo 2.

¹⁴ Como mencionado na introdução ao capítulo, não é nosso propósito, no âmbito desta tese, abrir esta discussão. Para conhecer uma síntese do debate, cf. Setton, 2008.

2. Desinstitucionalização e o desafio da integração social: a escola pública e o direito

No capítulo anterior, buscamos correlacionar os temas da socialização e institucionalização a partir do caso da escola republicana, forjada como o principal veículo de transmissão de valores e normas norteadoras da formação das personalidades e identidades, sob a perspectiva da coerência entre os valores institucionais e os valores individuais (Setton, 2005). Procuramos também introduzir o debate que será valorizado e desdobrado neste capítulo e ao longo deste estudo, a respeito das profundas mudanças decorrentes da massificação da escola no período pós-2ª guerra.

No caso de países centrais, este processo desestabilizou a representação sobre esta escola, supostamente neutra em relação ao mundo fora de seus muros. Evidenciou as maneiras pelas quais a forma e o modo de socialização escolar podem muitas vezes, no lugar de produzir autonomia, contribuir para o fracasso dos estudantes, sobretudo daqueles de origem popular. Nosso intuito foi o de permitir ao leitor um primeiro contato com a problemática que está reaberta na cena contemporânea.

Pois vivemos em um mundo de diversidades e desigualdades, de múltiplas identidades, divergentes e conflitantes, no qual os processos de socialização e integração sociais não necessariamente conectam-se às instituições tradicionais, como a escola. A receita do início da modernidade, que repousava na concepção da escola como lugar de conversão social e assimilação cultural com vistas à integração, homogênea e por isso excludente, exige renovação em contexto de multiculturalismo. O que se tem chamado de crise da escola massificada torna evidente esse aspecto, pois as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal vieram para ficar (Bauman, 2013).

O segundo capítulo do presente estudo está subdividido em três seções. Na primeira delas, com base numa revisão bibliográfica, pretendemos articular importantes mutações a partir da década de 1970 ao fenômeno da desinstitucionalização, acelerado pelas transformações nas relações entre indivíduo e sociedade e também conectado à reorientação do modelo capitalista e

do Estado. Abordaremos alguns dos novos e complexos obstáculos que têm sido colocados à própria ideia de sociedade, aprofundados pelo esgarçamento dos laços de solidariedade social, o crescente individualismo, o avanço da segregação socioterritorial e pela conseqüente ampliação de sentimentos coletivos de aversão à toda sorte de diferença.

Com base neste quadro, na segunda seção, por seu turno, será analisado o processo de difusão mundial da escola, que se confundiu com a difusão de uma mesma forma escolar voltada à construção social de um tipo de aluno praticamente universal, sob a premissa que valoriza a representação de estudante em detrimento do sujeito existente por detrás do uniforme escolar. Veremos, em mais detalhes, de que modos a massificação renovou os conflitos no ambiente escolar, produzindo efeitos sobre o papel da escola na socialização, em face das dificuldades de adaptação à heterogeneidade do novo público. Estudantes pouco afinados com a forma e o modo de socialização escolar têm sido muitas vezes afastados ou eliminados.

A questão da integração social, portanto, se mostra recolocada em fins do século XX. Como integrar sociedades democráticas desafiadas pela pluralização de modos de vida, pelas desigualdades, nas quais as instituições historicamente fundamentais à socialização perdem legitimidade social e parecem se (re)orientar pela lógica da responsabilização individual em face de dramas produzidos coletivamente? Na terceira seção, como desdobramento das duas anteriores, trataremos deste debate por meio da perspectiva do direito enquanto *médium* linguístico, gramática orientada para a mediação e restauração da comunicação em sociedades complexas, com vistas à produção de solidariedade, socialização e integração social (Habermas, 1997).

Se a integração de mundos da vida pluralizados e profanizados (Idem, 1997) passa pelo direito, faz-se necessário ressaltar que o direito à educação escolar é um direito humano estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. É imprescindível, portanto, repensar a escola e seu papel a partir deste ponto de vista. O que pode apontar para a construção de caminhos de mediação e aproximação entre essas duas dimensões fundamentais à consolidação da democracia.

2.1. Modernidade em mutação

Como vimos até agora, o paradigma sociológico dominante a respeito da reprodução social das novas gerações entre os séculos XIX a meados do século XX, fortemente inspirado na perspectiva de Durkheim, estabeleceu relações de continuidade entre a socialização, a institucionalização e a integração social. Desta perspectiva, a escola pública é encarada como o lugar privilegiado de impressão do espírito da sociedade nos indivíduos em formação, “tábulas rasas” nas quais são forjados o mundo social, seus valores, normas, regras, comportamentos e atitudes. A educação e a escola, para Durkheim (2011), estão no centro do processo de conversão social dos indivíduos e da produção de consensos.

Este paradigma teórico, no entanto, não é mais capaz de explicar o mundo ocidental contemporâneo. E nem poderia fazê-lo, considerando uma cena social tanto mais múltipla, intrincada, heterogênea, cujo marco da mudança afirmou-se a partir dos anos de 1970. O tempo de uma única ordem social considerada legítima e universal, reproduzida por instituições potentes para transformar valores em normas e normas em papéis sociais (Dubet, 1996), precipita seu fim.

As subjetividades em construção, por conseguinte, não estão mais diretamente articuladas aos papéis exercidos pelos indivíduos. Os embates entre a cultura escolar e a cultura juvenil permitem compreender e dramatizam esse ponto. Expõem as dissonâncias entre o projeto escolar e as ambições dos jovens alunos. Reforçam, também, a frustração tanto dos estudantes, que enfrentam o desafio de dar sentido à sua escolarização diante de outras instâncias produtoras de valores e referências; quanto de boa parte dos profissionais da escola, ainda à espera de alunos que correspondam a um certo tipo ideal, totalmente identificado ao modo de socialização escolar.

No mundo do trabalho, o panorama não é muito diverso. As identidades tampouco estão em relação estreita com a posição que os indivíduos ocupam na divisão do trabalho. Se na sociedade moderna o “fazer” definia o “ser”, no mundo contemporâneo o indivíduo não se define mais necessariamente pelo que faz, mas pelo que é (Touraine, 1998).

O auge do modelo de controle social característico da modernidade que atualmente agoniza, no qual a institucionalização e a socialização constituíam mecanismos essenciais para a consolidação do elo entre a sociedade e o indivíduo, como num “jogo de espelhos”, foi atingido com a instauração do *Welfare State* na Europa do período pós-2ª guerra mundial, como nos ensina Touraine (1998:32).

Naquele modelo, bem-estar e economia se combinavam a partir da intervenção estatal, numa estratégia de conciliação entre demandas sociais e econômicas. Até a década de 1970, os países centrais pareciam ter conseguido estruturar um sistema de proteção social quase total e vitorioso em relação a riscos de toda a ordem, administrados pelo Estado, como veremos mais adiante; a promessa do progresso e do desenvolvimento parecia encaminhada.

Do mesmo modo, aparentava estar bem fundamentada uma certa moldura que enquadrava as temporalidades sociais, sob a forte institucionalização que estabilizava as expectativas dos indivíduos: no centro da vida coletiva estava o adulto, enquanto a infância e a velhice significavam basicamente os dois extremos do percurso (Merklen, 2013). Esse modelo começou a entrar em crise e converteu-se no estopim que levou, somado a outros fatores, à falência daquele sistema “perfeito”, baseado numa suposta correspondência integral entre agência e estrutura.

Inicialmente tímidas, as denúncias dos jovens estudantes da universidade de Nanterre, na França, culminaram no movimento de maio de 68, surpreendendo o frágil equilíbrio do Estado conservador francês, que não foi capaz de prever o descontentamento social latente. Uma onda transformadora de luta pela liberdade chacoalhou costumes, valores, normas, tradições e colocou em jogo as autoridades até então pontificadas, estabelecendo a adolescência e a juventude estudantil enquanto fases da vida, como entidades sociais e culturais em oposição ao mundo dos adultos, professores e pais (Morin, 2008).

Tal revolução encontrou inspiração em movimentos como a batalha dos negros pela ampliação dos direitos civis nos Estados Unidos, nos movimentos feministas pela igualdade entre os sexos, e também teve afinidades com os protestos contra a guerra no Vietnã. No mesmo período, na América Latina, uma

luta no plano político teve início contra os regimes ditatoriais militares. O grito dos estudantes, pela liberdade e contra toda a forma de opressão conectou-se, portanto, à luta de categorias sociais oprimidas que se organizaram em torno de movimentos sociais (Gohn, 2008), numa franca marcha pelo reconhecimento de suas demandas específicas, conquistando espaço para a vocalização e para a luta por direitos na esfera pública.

A estes processos que interrogavam a normatividade das temporalidades sociais, conferindo novos lugares não somente à juventude, à mulher, ao negro e ao trabalhador, mas também, posteriormente, à criança e ao idoso, articulou-se uma ampla demanda social por liberalização. Uma reivindicação pelo controle, agora sob o comando dos próprios indivíduos, de suas biografias, de suas trajetórias no sentido de escapar “a todo constrangimento institucional que pudesse ser visto como imposição exterior e vivido como uma forma de heteronomia” (Merklen, 2013: 50-51).

As sociedades, tanto nos países centrais quanto nos países periféricos ocidentais, foram se transformando no que Anthony Giddens (1996) chamou, em seus escritos publicados já em meados da década de 1990, de pós-tradicionais, atravessadas pelo fenômeno da destradicionalização. O que não significa o fim das tradições, que não desaparecem por completo. No entanto, necessitam de justificativa. São inquiridas, questionadas, apesar de que em certos contextos têm se tornado fundamentalistas – transmutam-se, assim, em tradições defendidas de modo tradicional (1996:12-14).

Em conexão à destradicionalização, Giddens cunhou a noção de reflexividade social, no sentido de buscar compreender as novas tarefas relegadas aos indivíduos naquela recente configuração de sociedade. A reflexividade social impele os atores sociais a filtrar todos os tipos de informação relevantes e a atuar rotineiramente com base nesse processo, perpassado e acentuado pela mesma destradicionalização, pelo decréscimo de legitimidade social das instituições, bem como pela aceleração da globalização, da comunicação global instantânea, e pela radical transformação do espaço e do tempo.

É interessante chamar a atenção para a trama de contradições em torno desta vertiginosa mudança nas relações entre indivíduos e sociedade. A segunda metade do século XX permitiu, de fato, irromper uma espécie de nova revolução individualista, que fez emergir um indivíduo com maior poder de agência, com mais liberdade em face da rede coercitiva institucional, em face, portanto, da família, escola, igreja, entre outras instituições que determinavam caminhos de vida pré-programados (Lipovetsky, 2005). Porém, ao mesmo tempo em que ofertou maior espaço para o exercício da reflexividade social, para o reconhecimento de categorias sociais oprimidas, e nesse sentido, “para ser quem se é” – embora nem todos possam sê-lo, conforme veremos –, a sociedade e suas instituições, por seu turno, encolheram, desgastaram-se.

Recuperemos o argumento de Touraine (1998): se o processo de formação da personalidade individual se dava com base na interiorização de papéis sociais – trabalhador(a), pai, mãe, marido, esposa, professor(a), estudante –, numa relação de reciprocidade entre o ator e o sistema, o que se nota hoje, num quadro mais geral, é um movimento de dessocialização, de fragilização das regulações sociais na construção das subjetividades, enquanto efeito da desinstitucionalização. O que abre margem a processos de socialização descolados de um projeto que seja coletivo, e que por isso podem se transmutar numa espécie de bricolagem de comportamentos diversos ou mesmo numa busca por unidade em grupos identitários (Idem:52-53), a depender do contexto social de que se fala.

Passa, portanto, a ser uma atividade do indivíduo a procura por soluções, por meio de ações isoladas e solitárias, para problemas socialmente produzidos. Zygmunt Bauman (2007), concordando com Touraine, nos ajuda a iluminar outros aspectos desta trama de contradições a que estamos nos referindo, enfatizando a participação do Estado na criação deste rol de desafios inéditos no curso da vida individual e social, dando lugar ao que denomina de “modernidade líquida”, na qual as organizações sociais não podem se manter como arcabouços para a ação humana. Isso em contraste com o que chama de “modernidade sólida”, caracterizada pelo forte controle estatal, por uma agenda consolidada de direitos sociais, por dispositivos institucionais vigorosos.

Bauman defende que na passagem entre essas fases da modernidade, o que se generalizou foi a insegurança social aguçada por novos sintomas, realçados pelo desmantelamento do *Welfare State*, cuja principal função, em seu entendimento, era a de gestor dos riscos e medos sociais no pós-guerra. A desintegração entre poder e política, resultante da terceirização de funções das instituições políticas ao mercado, despontou nesse cenário, bem como o esgarçamento dos laços de solidariedade social; a competição estimulada pelo mercado – mais livre de certas restrições –; e o surgimento de uma nova pobreza, fruto do desemprego industrial em massa. Pois para Bauman, no momento em que o controle estatal é minimizado, a chamada desregulamentação, “os indivíduos se sentem abandonados a si mesmos, entregues a seus próprios recursos, escassos” (2009:19-21).

Tal cena, infelizmente, parece seguir rumo a seu aprofundamento, embora não se dê sem disputas. Esta insegurança social a que se refere Bauman pode contribuir para a reprodução e expansão de sentimentos coletivos de impotência e paralisia, exacerbando o pânico a respeito do futuro da humanidade. Esta é também a advertência de Robert Castel (2012)¹⁵, que se combina à perspectiva de Bauman a respeito da percepção de uma espécie de inflação em torno da ideia de risco no mundo contemporâneo, que acelera a sensação de que eles estão por toda a parte – e de fato, para uma parcela da população mundial os riscos são múltiplos e tendem a aumentar. Esta “hipertrofia” dos riscos forja uma relação profunda com a ilusão da possibilidade de segurança total¹⁶.

De fato, nunca poderemos atingir tal nível de segurança. Entretanto, sentir-se inseguro não necessariamente quer dizer que se esteja completamente imerso em um vazio de proteção. Mas pode indicar que as proteções disponíveis se encontram fragilizadas, ameaçadas. O temor pode estar, então, em perdê-las de vez. Segundo Castel, o que se tem chamado de crise após os anos de 1970, quando

¹⁵ Importante informar que a obra de Robert Castel (2012; 2013) mobilizada neste capítulo encontra-se originalmente em espanhol. Portanto, as menções ao trabalho do autor ao longo do texto, bem como as citações, foram traduzidas para o português a fim de facilitar a compreensão do leitor. As traduções livres não poderiam ter sido feitas sem o apoio de Teresa Rossi, a quem fica o nosso agradecimento mais uma vez.

¹⁶ Para conhecer melhor o argumento de Castel e a categorização de riscos que faz, estruturada em torno de três grandes configurações – riscos sociais, população de risco e riscos ecológicos, cf. Castel (2012).

o capitalismo sofreu uma mutação profunda, teve efeito decisivo sobre a problemática dos riscos ao colocar em xeque a cobertura aos riscos sociais, principalmente aqueles associados ao trabalho, considerado por este autor como o epicentro da questão social contemporânea (2012:35).

Castel e também Bauman convergem, como se poderá notar, no que tange à compreensão sobre a reorientação do Estado, incapaz de sustentar-se como protetor privilegiado do social, o que muda os rumos da administração dos riscos, diz Castel. Antes coletiva e pública, esta vem se deslocando para uma gestão pessoal e privada.

Embora sempre tenha havido desigualdades, a cidadania social conferida aos indivíduos, por meio da regulação do mundo do trabalho em democracias de países centrais, os permitia participar de um contínuo de posições sociais, que também correspondia, principalmente, a um contínuo de direitos sociais, trabalhistas e de proteção social. Desse modo, o modelo capitalista industrial havia conseguido produzir uma “desindividualização” das relações de trabalho, que tem sido substituída, no entanto, por uma dinâmica de “descoletivização” ou de “reindividualização” (Idem, 2013:23).

Concordamos com Castel quando ele observa sociedades permeadas por incertezas crescentes e altamente individualistas. Aqui, vale a pena fazer uma advertência ao leitor: pretendemos evidenciar justamente os efeitos de mutações sociais, culturais, econômicas, políticas após a década de 1970, como é a própria fragilização das instituições que, no limite, ameaçam a democracia quando se consideram as dificuldades enfrentadas por indivíduos que têm sido mais expostos a riscos de toda a ordem, às novas desigualdades que podem comprometer sua reprodução social.¹⁷

¹⁷ Nosso posicionamento, à primeira vista, pode traduzir uma certa inclinação ao pessimismo. Contudo, acreditamos não se tratar de um período de total impotência frente ao poder das forças do mercado e do liberalismo. A linguagem dos direitos, conforme buscaremos abordar na terceira seção deste capítulo, carrega em si o potencial para a comunicação entre universos socioculturais distintos, para a renovação da integração social em sociedades complexas (Habermas, 1997), sabendo ser este um mecanismo inerente ao estatuto do indivíduo moderno ocidental, por ele interiorizado e muito mobilizado em seu exercício de cidadania cotidiano.

Um dos legados desta radical mudança a qual nos propomos a apresentar é que nem todos, melhor dizendo, uma parte considerável dos indivíduos, muito especialmente aqueles em situação de marginalidade social, não dispõem dos suportes necessários à realização bem-sucedida desta “reindividualização” exigida nesta fase da modernidade, de acordo com Castel. Estes não podem cumprir as demandas de serem plenos indivíduos capazes de gerir, com responsabilidade, sua autossuficiência pessoal, sem constrangimentos.

Se colocarmos no centro deste novo jogo de forças que configura as relações entre indivíduo, sociedade e Estado a redução do papel dos “programas institucionais” na proteção aos indivíduos (Dubet, 2006), e considerando que todos estão, em maior ou menor grau, ligados a restrições sociais, é preciso levar em conta a margem de liberdade para efetivamente ser um indivíduo autossuficiente na cena atual.

Desse modo, fica claro que alguns grupos saem ganhando, especialmente os detentores de capital cultural e econômico – “para eles, a liberação dos entraves coletivos pode efetivamente traduzir-se em uma maior eficiência e uma ganância por autonomia” (Castel, 2013: 25) –, enquanto outros saem perdendo. Não por uma incapacidade congênita ou coisa do gênero, mas pela falta desses e de outros capitais para enfrentar de modo positivo tais transformações, para exercerem sua liberdade.

Castel estabelece dois tipos ideais que nos ajudam na reflexão sobre esses perfis. Ao primeiro tipo, referido aos grupos com recursos para a “liberação dos entraves coletivos”, o autor chama de “indivíduo hipermoderno ou por excesso”; ao segundo, confere o nome de “indivíduo por escassez”. Na primeira configuração, leva-se ao limite os efeitos de características importantes da conjuntura social contemporânea: a descoletivização, a desinstitucionalização, a ascensão de um individualismo articulado ao afastamento dos laços e dos valores coletivos. A representação em torno do indivíduo por excesso cumpre, nesse sentido, uma forma de desfiliação (2013:326). Entretanto, é preciso lembrar que se trata de um tipo ideal, isto é, um parâmetro para olhar a realidade e que não existe em todas as suas características, como nos ensinou Max Weber.

Se podemos inferir que no caso do tipo de indivíduos por excesso observa-se uma tendência à conexão do ideal de liberdade à lógica da privatização, desvinculando-se da cena pública dirigida pela política, outros não conseguem dela escapar. A estes sobram as salas de aula lotadas, a baixa qualidade do sistema de transporte coletivo e do serviço de saúde, a precarização das relações de trabalho, os bairros segregados (Bauman, 1999).

São eles que preenchem o tipo ideal de indivíduos por escassez, indivíduos em situação, por vezes permanente, de privação de recursos para serem atores sociais independentes. Dependem dos “programas institucionais” e sentem na pele os efeitos perversos das desigualdades oriundas das mutações da escola, família, do trabalho. Entre eles estão desempregados e subempregados. Também se encontram adolescentes e jovens com os quais a escola, insistente em fechar-se em sua forma escolar, mostra-se pouco disposta ao diálogo.

Tem sido baixa a sua habilidade institucional para lidar com a diversidade sociocultural destes alunos e seus modos de socialização discrepantes do modo de socialização escolar, como veremos adiante. Tais distâncias, somadas a outros constrangimentos, podem levar esses indivíduos a transitarem entre zonas cinzentas da vida social. Ser cidadão parece ser tarefa ainda mais árdua nessas condições. Mais uma vez, contudo, importa reforçar que não se trata de indivíduos acomodados tampouco passivos ou submissos, destituídos de poder de agência.¹⁸

Pretendemos, com base na categorização de Castel, iluminar aspectos que ajudem a caracterizar perfis de indivíduos entendidos como tipos ideais no mundo contemporâneo. Do ponto de vista empírico, certamente é preciso considerar posições intermediárias tanto com relação ao tipo de indivíduos por excesso quanto ao de indivíduos por escassez, levando em conta sua maior ou menor distância em relação à possibilidade de independência social.

¹⁸ Se considerarmos o quadro mais geral das relações entre adolescentes e jovens com a escola, fica evidente que a cultura escolar na atualidade é uma dentre outras; embora seja, sem dúvidas, das mais exigentes. A multiplicidade de universos culturais aos quais se tem acesso hoje permite construir outras formas de pensar, agir e ser que vão além dos muros da instituição escolar (Setton, 2008; Dubet, 2002).

Concordamos com Kessler e Merklen (2012), que compartilham com Castel de um semelhante olhar sobre o fenômeno da desinstitucionalização e os prejuízos relegados às camadas populares:

(...) Certa reorientação do Estado contribui também para a reestruturação da experiência popular. As instituições oferecem cada vez menos bases de apoio capazes de organizar os tempos sociais sob a forma de previsibilidade. Não é que o Estado tenha abandonado (...), se encontra ausente. O que observamos, tanto na Europa quanto em certa medida na América Latina, é na realidade uma reorientação institucional. Aonde os setores populares têm necessidade de um mundo mais estável, aonde necessitam de uma hierarquização dos riscos que parecem multiplicar-se e espreitar de todos os lados ao mesmo tempo, as políticas institucionais perseguem simplesmente a distribuição de recursos e a provisão de ferramentas para que cada um possa apresentar-se melhor armado para o combate. (2012:16).¹⁹

Conforme procuramos expor anteriormente, a partir da década de 1970 uma revolução sociocultural tomou proporções até então inimagináveis, questionando, em boa parte do globo, as autoridades na família, na sociedade e no campo da educação escolar. Tal reviravolta deu lugar à constituição de movimentos sociais organizados em torno de pautas inéditas; avançou na construção de formas de pensar e agir mais inclusivas, com o reconhecimento dos direitos de grupos oprimidos. Um processo de abertura foi deflagrado, de ampliação das liberdades, permitindo emergir novos modelos de socialização em face da heterogeneidade de modos de vida e das novas identidades.

Porém, concomitante a essas transformações, outro movimento de flexibilização, estatal e econômico, corria em paralelo. Tinha início o desmonte de uma era de predominância do coletivo. Se a maioria da população em países democráticos centrais contava, apesar das desigualdades persistentes, com a garantia de uma agenda ampla de direitos sociais – saúde, educação, transporte, lazer, cultura, trabalho, previdência social, salário desemprego, entre outros –, e tinha à sua disposição condições necessárias para desenvolver uma certa independência social, este enquadramento foi alterado.

Uma lógica de “reindividualização” parece ressignificar as ações do Estado, bem como de suas instituições, reduzidas em capacidade para a estabilização das expectativas dos indivíduos. Enquanto uns dispõem de capitais e

¹⁹ Tradução livre do espanhol.

recursos para de certo modo se emanciparem com a diminuição do Estado e com a desinstitucionalização, como vimos, e se adequarem bem a essas novas orientações, outros não possuem os requisitos demandados para o cumprimento desta nova configuração de estatuto do indivíduo, que exige maior responsabilidade individual sobre suas ações.

Para finalizar esta primeira seção do presente capítulo, importa destacar que é nas metrópoles, onde habita a maioria da população mundial, que este conjunto de constrangimentos aos quais nos referimos acima salta aos olhos. O espaço urbano não poderia se manter ileso a eles.

A partir da década de 1980 em países centrais, como os Estados Unidos e a França, guetos e periferias, forçados a uma situação de progressivo isolamento econômico, social e cultural, passaram a vivenciar também explosões de violência coletiva, o que contribuiu em muito para reforçar e consolidar representações sociais negativas a respeito de seus habitantes. Prosperou, assim, um modelo urbano caracterizado pela retração voluntária das camadas médias e da elite em condomínios e bairros fechados, de um lado; e, de outro, pelo isolamento compulsório das camadas populares, com baixa opção de mobilidade, muitas vezes confinadas em seus territórios (Almeida, 2010).

Em tempos de globalização, e de trocas e circulações cada vez mais aceleradas, a lógica das “cidades de muros” (Caldeira, 2000) encontrou caminho para sua expansão, separando tanto os que de “fora” do muro permanecem, quanto os de “dentro”. Uma arquitetura defensiva parece retroalimentar esse processo, com a disseminação de sistemas de segurança, portas blindadas, carros com janelas cobertas por películas para vidros – estratégias para “viver bem” (Bauman 2009).

O fim do *Welfare State*, conforme visto anteriormente, foi representativo da dissolução das redes de solidariedade características da “modernidade sólida” que, segundo Bauman (2009), possibilitou a produção de mecanismos artificiais para conter a insegurança, com instituições fortes, sindicatos, associações. Mais do que redistribuir riquezas, o Estado de Bem-Estar Social oferecia uma proteção coletiva. Esse cenário de crise está diretamente relacionado ao crescimento de

sentimentos de xenofobia, sobretudo na Europa Ocidental. Foi um de seus efeitos; uma tentativa desesperada de manter a segurança propiciada pela solidariedade que não mais existe, a partir da construção do ódio ao estrangeiro.

Em outras palavras, há sinais claros de desintegração da vida urbana. Nela, identifica-se uma tendência à mixofobia, como nos ensina Bauman, que consiste no medo exacerbado da mistura, da variedade de estilos de vida que as cidades contemporâneas abarcam. Busca-se o semelhante como maneira de se defender do diferente. Trata-se, entretanto, de um paliativo incapaz de diminuir os riscos da interação com o outro. Por meio da fuga, retira-se a possibilidade do enfrentamento, de negociação, o que traz consequências perversas sobre a construção de um novo padrão de solidariedade.

Sennett (2012) está sintonizado ao argumento de Bauman ao afirmar que a sociedade moderna desabilitou a capacidade humana de cooperação quando estabeleceu distâncias simbólicas entre as camadas abastadas e o mundo popular, enfatizando a construção de relações sociais superficiais entre as pessoas. Desmobilizou, assim, a competência para a socialidade, verificada por Simmel como típica da sociabilidade na metrópole, que permite a interação com o outro em situação de densa proximidade com estranhos.

Exercitar a socialidade é perceber a diferença, manter-se consciente dela e ainda assim ser capaz de interagir, significando menos um ato de solidariedade e mais uma ação de empatia em face do outro. As sociedades têm se tornado “intensamente tribais” (Idem, 2012). Primam pela redução de toda a complexidade humana em um único molde sociocultural no afã de neutralizar a diferença, de domesticá-la a fim de conter a angústia originada pela coabitação e convivência com a diversidade.

No entanto, ao mesmo tempo em que a cidade, cenário para esses embates, repele, repulsa, ela também atrai, seduz. E como antídoto à mixofobia e ao “tribalismo” sobre os quais falam Bauman e Sennett, está a mixofilia, uma dimensão que precisa ser mais praticada, segundo adverte Bauman. A mixofobia e a mixofilia, portanto, coexistem nos espaços urbanos e também na subjetividade

de cada cidadão. Conviver com a diferença é uma arte, uma das “importantes aptidões que um cidadão precisa aprender e exercitar” (Bauman, 2009:48).

A defesa da difusão de espaços públicos que possam promover o encontro entre grupos distintos é fundamental. Afinal a cidade pode educar, mas também deseducar para a civilidade. O lugar, com papel imprescindível na estruturação de experiências de vida, precisa ser compartilhado: “não se pode pensar em compartilhar uma experiência sem partilhar um espaço” (Idem:51).

2.2. Difusão mundial da escola, forma escolar e as mutações da escola republicana: confronto entre lógicas de socialização

Como se pode imaginar, tendo em vista o cenário apresentado anteriormente, são grandes os desafios da escola pública em sua tarefa de formação e socialização das novas gerações, principalmente dos contingentes oriundos do mundo popular que nela se encontram. A massificação escolar nos séculos XIX e XX, com a expansão das oportunidades educacionais aos segmentos sociais excluídos, foi, sem sombra de dúvidas, um dos mais importantes episódios da história mundial. Permitiu abrir a escola a pretexto de ensinar e socializar o maior número de alunos. Tal abertura significou, também, o estabelecimento de padrões e regulações para o tratamento de todos, indiscriminadamente, como se fossem um só (Gomes, 2014).

Em outros termos, o processo de difusão mundial da escola a partir do século XIX se confundiu com a difusão de uma mesma forma escolar, hegemônica, bastante semelhante em todo o globo, que se voltou à construção social de um tipo de aluno praticamente universal, guardando as devidas particularidades de cada contexto social. Consistiu numa ampla disseminação de processos orientados para forjar estudantes cujas características principais são o silêncio, o aprender decorando, a submissão a regras impessoais (Vincent, 2004).

A forma escolar surge no Ocidente entre os séculos XVI e XVIII, em substituição ao antigo modelo “ouvir-falar”, “ver-fazer” e “fazer-com” (Idem, 2004). Diferentemente, a forma escolar privilegia a escrita, provoca a separação

do estudante da vida adulta, e entre o saber e o fazer. Exige uma disciplina específica, distinta da antiga relação pessoal entre mestre e discípulo, que envolvia elementos de afetividade, e estabelece uma relação com o tempo e o espaço singular. Em suma, consolida-se uma nova relação social que demanda a subordinação tanto de alunos quanto de professores: são as chamadas de relações pedagógicas. Ou seja,

a relação pedagógica não mais é uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão dos agentes (professores e alunos) a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos princípios ou regras que a regem (Lahire, Thin & Vincent, 2001:15).

Assim, a criança que antes vagava pelas ruas não pode mais fazê-lo; deve sujeitar-se a uma ordem que caracteriza a cidade clássica, fechando-se dentro dos muros da escola. Nela, aprende a mover-se em fila; obedece a uma programação estrita do tempo. E a primeira das regras transmitidas é o silêncio. Enquanto isso, o professor monitora e supervisiona os alunos; dirige a leitura e os exercícios didáticos; e pode aplicar sanções que foram anteriormente planejadas para cada tipo de infração. Esta a imagem da escola que emerge a partir do século XVI (Vincent, 2004).

A instituição escolar, principal mecanismo de conversão social dos indivíduos na sociedade moderna, assumiu a função de transformar crianças e adolescentes em novos seres identificados com os valores sociais, com o modelo de homem desejado, ao mesmo tempo em que fazia parte de seu papel esmerar-se para propiciar a cada um a oportunidade de desenvolver sua autonomia e liberdade.

Para tal empreitada, em nome do ideal de construção da igualdade e também da diferença, a instituição, apoiada em sua forma escolar, fundou-se na premissa de amortecer o quanto possível os efeitos da vida extramuros sobre as relações intraescolares, valorizando rigorosamente o primado da impessoalidade em torno da representação do aluno em detrimento do sujeito, e de toda a complexidade existente por detrás do uniforme escolar (Burgos, 2014b).

É interessante perceber, todavia, como Burgos sinaliza, que não somente na França o processo de construção social do aluno desenvolveu-se sob a aposta

na soberania deste papel social em relação à criança ou ao adolescente e seu universo sociocultural. Em outros contextos democráticos, como nos Estados Unidos, onde prosperou o individualismo liberal, o processo de transformação social de crianças em alunos, no âmbito da escola de massas, guiou-se por um conjunto de propostas de homogeneização e de controle social deste público.

Com base na recuperação histórica realizada por Popkewitz e Bloch (2000), naquela nação norte-americana uma sobreposição de sistemas de racionalidade ordenou discursos variados, embora afinados numa estratégia única e similar cuja ambição era a de conectar as aspirações do poder público, inspirado pelas ideias de progresso, e os princípios de orientação para a conduta dos indivíduos, influenciando seus modos de agir, pensar, participar.

Na passagem dos séculos XIX e XX a escola nos Estados Unidos constituiu-se como uma das instituições importantes na consolidação da sobreposição de discursos sob a premissa da “salvação” das crianças e suas famílias, com o objetivo de aproximá-las do ideal de cidadão democrático-liberal. Junto à escola naquela missão estavam também a universidade, o mercado e a igreja.

Burgos (2014b) observa que, seja no âmbito de contextos republicanos, como na França, seja naqueles em que o individualismo e o liberalismo foram mais preponderantes, como nos Estados Unidos, a construção social do aluno impulsionada pelo processo de difusão e massificação da escola – e de sua forma escolar – foi central à utopia democrática no século XIX e XX. “Mas o legado dessa história que, sem dúvida, remete aos ideários da revolução democrática, é o de uma escola que atualmente se vê cada vez mais desafiada pela necessidade de recuperar o sujeito por trás do aluno” (Idem, 2014b: 14). O que afeta profundamente a preocupação da escola com a sua integridade institucional. Ela parece lutar para manter-se um “santuário” que se acredita eficaz porque isolado de seu meio (Moignard, 2014).

Na cena contemporânea, pesquisadores se debruçam sobre o que tem sido chamado de crise da escola republicana e que, de outro ângulo, parece apontar para a formulação de novos padrões de institucionalidade acirrados pela

massificação e seus efeitos sobre a socialização escolar a partir da década de 1970. Thin (2006) argumenta que as relações entre os novos alunos da escola, suas famílias e os docentes, para além de implicarem somente a confrontação entre diferenças do ponto de vista do acúmulo de capital cultural e social, também evidenciam as divergências e desigualdades entre lógicas de socialização distintas. De um lado, o modo de socialização escolar, dominante; e de outro, o modo de socialização popular, dominado (2006: 212).

Com base em estudos empíricos, Thin propõe uma nova compreensão das práticas socializadoras do mundo popular, dissociando-as do caráter negativo que geralmente é atribuído a elas. Em debate com Durkheim, o autor reivindica uma noção de socialização que seja dinâmica, entendida a partir de processos contínuos que não se restringem apenas a uma instituição particular como a escola. Que permita, assim, “pensar os desvios e as diferenças de socialização em função dos pertencimentos e trajetórias sociais, como também pensar nas tensões entre lógicas de socialização divergentes” (Idem: 213), afastando-se de uma concepção normativa e rígida.

É preciso buscar na confrontação das lógicas de socialização popular e escolar as fontes das dificuldades da escola e da escolarização em bairros populares, acredita Thin. Refletir sobre a confrontação possibilita refletir sobre as práticas socializadoras em suas lógicas próprias; e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos (2006: 224).

Neste rol de pesquisas interessadas em compreender o papel da escola de massas na socialização, encontra-se também a investigação de Dubet e Martuccelli (1997), como já pudemos comentar anteriormente. Concordamos com os autores quando rejeitam a ideia de uma crise da escola, entendendo a escola republicana e suas promessas de promoção de igualdade como um tipo ideal nunca realizado empiricamente. Eles afirmam também que este tipo ideal pode ser caracterizado segundo três funções: distribuição, educação e socialização.

A distribuição refere-se à organização da escola para titular os indivíduos, qualificá-los considerando a estratificação social; já a função educacional diz respeito ao seu papel na construção de indivíduos autônomos, sendo a própria

instituição concebida como independente do mundo social. E por último, a função de socialização da escola consiste em conciliar essa produção de autonomia nos estudantes à tarefa de transformação dos mesmos em seres sociais.

O mito em torno da escola republicana afirmava justamente um suposto potencial da instituição para harmonizar e executar com perfeição as três funções acima citadas, o que de fato nunca aconteceu de modo pleno. A massificação escolar foi o fio condutor da transformação que contribuiu para a ruptura desta imaginação sobre a escola, bem como para a disseminação do sentimento de desencanto e de crise entre os atores escolares, produto da nostalgia de uma escola que se foi – sem efetivamente nunca ter sido.

A primeira onda de massificação escolar, de acordo com Dubet e Martuccelli, ocorreu no período pós-2ª guerra mundial, de *baby boom*, quando a escola ainda conseguia absorver e escolarizar os que nela ingressavam, especialmente devido ao desenvolvimento econômico. A segunda onda, por sua vez, se deu em fins dos anos de 1970. Foi o momento em que a escola passou a selecionar seus alunos, adotando mecanismos de segregação, de destilação fracionada, e, como já mencionado, notadamente voltados aos estudantes menos afinados à forma escolar e ao modo de socialização característico da escola, mais vulneráveis do ponto de vista social, econômico e cultural.

Durante a segunda onda de massificação, a escola foi também confrontada pela necessidade de redefinição de seu papel institucional diante da mudança de perfil do alunado. Surgiram demandas educativas inéditas para a gestão de um público igualmente inédito nas salas de aula, com a inserção de serviços de psicologia e psicopedagogia nos estabelecimentos escolares.

Representou, portanto, um momento de perda de referenciais institucionais, experimentado pelos atores escolares como uma crise difusa. A massificação rompe com a concepção da escola enquanto lugar de transformação de princípios e papéis impessoais, como formadora de personalidades sociais. Concordamos, mais uma vez, com o pressuposto de Dubet e Martuccelli: não há exatamente uma crise da instituição escolar e tampouco de socialização. Parecem haver mutações profundas sentidas como crise, que apontam para a emergência de

novos padrões de institucionalidade, e novos processos de socialização que extrapolam a instituição escolar e demandam outras lentes para seu entendimento²⁰.

Lahire, Thin e Vincent (2001), por seu turno, buscam outro ângulo para a investigação das transformações da escola republicana. Eles partem da análise histórica da constituição e do desenvolvimento da forma escolar, procurando responder se as críticas endereçadas à escola pública contemporânea precipitam uma crise na própria forma escolar ou mesmo se se refere à passagem de um modelo de socialização escolar para outro, tendo como ponto de observação o fenômeno do fracasso escolar. As pesquisas dos autores os permitiram concluir que a escola tem sido contestada em seu aspecto institucional. Ela atravessa um processo de fragilização institucional. A perda de seu monopólio pedagógico, com a abertura a novos atores na divisão do trabalho educacional, seria sintoma disso.

Embora seja corrente a crítica de que a instituição é fechada ao mundo externo, e mesmo que se desenvolvam medidas de ampliação de sua comunicação com o entorno, com uma nova demarcação de suas relações com seu público, o modo de socialização escolar não será afetado, anunciam os autores. Porque o que está no centro da perspectiva crítica acerca da escola é menos um olhar sobre o fracasso escolar do ponto de vista da preocupação com a construção social desse novo aluno em diálogo com seu universo sociocultural, e mais uma abordagem com base na falha da eficácia pedagógica.

Em outros termos, a crítica tem sido direcionada aos baixos resultados escolares, que autorizam a elaboração de ações paralelas às tarefas que a instituição não é capaz de realizar com plenitude, materializadas, por exemplo, na criação de aulas no contraturno escolar. Os autores, desta maneira, convergem com a concepção que aposta no desafio da construção de novas mediações para o desenvolvimento do modo escolar de socialização, em sintonia com seus estudantes. Apontam para a necessidade do estabelecimento de formas escolares,

²⁰ Os autores propõem o conceito de experiência escolar, que procura compreender os sentidos dos comportamentos e atitudes dos atores escolares que vivenciam o processo de mutação da escola como crise. A noção reclama, segundo eles, uma sociologia da experiência escolar, voltada à investigação sobre como os indivíduos captam, compõem e constroem as experiências escolares e se constituem nessas interações. Para conhecer mais a respeito destas noções, Cf. Dubet e Martuccelli (1997).

no plural, que deem conta da diversidade do alunado e garantam sua permanência na escola.

Seguindo a pista de Lahire, Thin e Vincent, uma certa bibliografia posterior afirma que a escola tem reforçado sua forma escolar contra os estudantes do mundo popular, sobretudo os que chegam ao *collège*²¹. Moignard (2014) aborda uma problemática ainda recente na cena francesa, os casos de irrupções violentas dentro da escola. O pesquisador argumenta que o problema do fracasso escolar, característico dos anos de 1990 e 2000, tem sido ultrapassado pela emergência dessas manifestações de violência. Segundo ele, o epicentro da questão social dentro da escola mudou de direção: da preocupação com os alunos em dificuldades para os alunos difíceis, os quais “carregam” a precariedade e a instabilidade do mundo externo. Torna-se imperativo à escola defender seu ambiente de sua “má influência” (2014:484).

O tratamento social em torno do tema da violência na escola também se deslocou, com a ênfase na associação entre as desordens, a degradação do clima escolar e a democratização das oportunidades escolares, como efeitos das tensões normativas entre a sociabilidade juvenil e as regras escolares, marcando as dificuldades de adaptação da escola francesa à heterogeneidade de seu público e o seu confronto com as lógicas de socialização juvenis e populares em particular (Idem, 2014:485).

Na intenção de lidar com estes alunos classificados difíceis, políticas públicas educacionais resultaram na elaboração de um recente aparato institucional de apoio à escola. Trata-se dos dispositivos, que trabalham basicamente com a socialização desses estudantes, no combate ao fracasso escolar, à violência na escola e à evasão escolar.

Neles, em princípio, os alunos têm passagem temporária, concomitante à sua vida escolar, apesar de significar que seu tempo no estabelecimento de ensino reduz-se justamente pela obrigatoriedade de frequência naquele novo aparato institucional. Importa informar ainda que os dispositivos têm atuação local, nas

²¹ Etapa correspondente, no sistema de ensino brasileiro, aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.

regiões e bairros das cidades, embora não estejam articulados; são, também, desenvolvidos pelas prefeituras. A política dos dispositivos, desse modo, demarca uma mudança da educação nacional francesa, tradicionalmente centralizada, dando lugar ainda a uma nova divisão do trabalho educacional, entre atores escolares e não escolares.

As pesquisas de Moignard indicam que o pressuposto da atuação dos dispositivos parece ser o de responsabilizar o estudante por sua inadequação e distância em relação ao modo de socialização escolar. Estabelecem-se dinâmicas de “ressocialização” no sentido de situar a forma escolar como prerrogativa para a aprendizagem. O comportamento, as atitudes e a disciplina dos alunos desvinculam-se da aprendizagem quando eles são encaminhados aos dispositivos.

Essa ideia, sem dúvida, é o espírito que anima esses dispositivos de tratamento dos alunos excluídos: ainda que a escola seja acusada de ser incapaz de regular sozinha suas dificuldades, não se questiona sua capacidade de integrar uma parte importante dos alunos originários de certos meios sociais. É o aluno, e somente ele, que deve provar a sua capacidade de se adaptar a uma forma de socialização escolar, reduzida à estrita integração e aceitação das exigências normativas da escola, e não a partir dos processos de construção e maneiras de agir e pensar que estejam comprometidas com a receptividade e apropriação dos alunos (Moignard, 2014:491-492).

Os dispositivos, desse modo, configuram uma resposta pragmática ao contexto de crise da escola. Para Moignard, são sintomas de sua fragilização institucional, com a terceirização de um trabalho educacional que a escola parece não ter mais fôlego para executar, no caso, a disciplina escolar. Os dispositivos, em última instância, ferem o ideário republicano, de uma mesma escola para todos, quando se mobilizam mecanismos de tratamento externos àqueles que geram conflitos (Idem, 2014:494).

O quadro acima exposto, com base em estudos que investigam as relações entre a massificação escolar, a assim chamada crise da escola republicana e os novos desafios de socialização, pretendeu contribuir para explicitar as dificuldades presentes nas interações sociais e pedagógicas cotidianas entre estudantes e profissionais da escola. Apesar da bibliografia com a qual dialogamos ser em boa medida de origem francesa, acreditamos que estas questões têm alcance geral.

São problemas enfrentados em praticamente todo o mundo com a universalização da escola, principalmente em estabelecimentos escolares que atendem alunos das camadas populares. Problemas que costumam ser tratados mais como adversidades quase que exclusivas do mundo dos estudantes, percebido como fonte de perturbação, de produção de comportamentos hostis ao projeto pedagógico. E, portanto, menos como uma construção social na qual a própria escola colabora ativamente, e que compromete seu lugar na socialização de crianças e adolescentes.

As mutações da escola são sintomas de um processo que se achava resolvido, o da integração social. Nas sociedades complexas, a pluralização dos modos de vida e os processos de diferenciação demandam uma escola capaz de fundar-se sob outros termos que não sejam aqueles baseados na concepção de que integrar é sinônimo de homogeneizar, de tratar a todos como se fossem um só (Gomes, 2014). Surpreendida pelo novo público e resistente à negociação, a escola tem contribuído para a segregação temporária e também permanente de parte importante de seu alunado, em especial dos alunos difíceis (Moignard, 2014).

Nesse sentido, em sociedades democráticas e complexas, qual é o lugar do direito na equação que tem subtraído a escolarização de crianças e adolescentes, comprometendo ou até mesmo excluindo-os do consenso universal em torno dos direitos humanos, que devem proteger a dignidade da vida independentemente da origem social, sexo, religião, idade ou outro aspecto particular? Reconhecida como direito humano pelo sistema internacional a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a educação foi consagrada elemento estruturador da vida humana²².

²² Segundo o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. Cf. http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

Organizações internacionais como a ONU colaboraram fortemente para a ampliação do conceito de direito à educação ao longo da segunda metade do século XX, incorporando-o como direito inalienável a partir de uma série de documentos além da Declaração Universal: a Convenção contra a Discriminação em Educação em 1960; a Convenção dos Direitos da Criança em 1989; e a Conferência Mundial sobre Educação, em 1990, entre outros. Estes tratados aprofundaram, ao longo do tempo, a ênfase na responsabilidade de todos os países pelo desenvolvimento de políticas de promoção de igualdade de oportunidades e de tratamento para todas as crianças e adolescentes, sem exceção, fixando diretrizes para reformas educacionais em todo o mundo (Brooke, 2012: 393).

A fim de construir uma reflexão que possa contribuir para responder a indagação anterior, com base na teoria normativa de Habermas (1997), veremos a seguir o papel atribuído ao direito como *médium* linguístico, adequado à integração social e à orientação da política democrática em sociedades complexas, nas quais urge a necessidade de reconstrução de uma linguagem voltada à comunicação entre moralidades distintas.

Se o novo modelo de integração, conforme Habermas, repousa sobre o direito como gramática comum a todos, e o direito à educação escolar é um direito humano, é imprescindível repensar a escola desse ponto de vista. O que pode favorecer a imaginação sobre caminhos de mediação e aproximação entre a escola e o direito, a pretexto de impactar e tornar viável a formulação de novos padrões de sociabilidade entre estudantes, suas famílias e profissionais da escola, em torno da garantia ao direito à educação.

2.3. Direito como *médium* e a escola do sujeito, pistas para um novo modelo de integração social

Em um debate com Durkheim e também Weber, e com o objetivo de ir além deles tendo em vista uma leitura sobre a sociedade contemporânea, Jürgen Habermas (1997) lançou-se ao desafio de fundar uma teoria que fosse capaz de permitir um novo tipo de solidariedade social no cenário pós-tradicional, não mais alicerçado na religião e tampouco nos vínculos de sangue, ou mesmo no poder e

no dinheiro enquanto subsistemas. Ele buscou desenvolver um conceito de razão que ultrapassasse a racionalidade instrumental, vinculada principalmente ao universo sistêmico, e que, por seu turno, se sustentasse tendo em vista uma sociedade desencantada, diferenciada e pluralizada (Mattos, 2002: 67).

É nesse contexto que emerge o conceito de racionalidade comunicativa, diferente da racionalidade instrumental por não estar restrita a nenhum ator político ou macrosujeito político. O que a torna possível, afirma Habermas, é o *médium* linguístico, “através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam” (1997: 20). A razão comunicativa, sempre voltada ao entendimento, insere-se, assim, no âmbito de uma teoria reconstrutiva da sociedade, a teoria do agir comunicativo, a partir da qual é possível pensar a solidariedade social e a integração por meio de um interesse comum obtido racionalmente, e que também capta o interesse geral no particular (Mattos, 2002: 69).

Desse modo, Habermas confere à categoria do direito um valor central em associações de membros livres e iguais, sob a hipótese de que este pode produzir coesão como resultado de um duplo movimento, a ameaça de sanções externas e o acordo racionalmente motivado entre os indivíduos. Dito de outro modo, a teoria da sociedade de Habermas, buscando conciliar direito e democracia, reconhece o direito como mecanismo para garantir a integração social porque não se trata de um instrumento cuja legitimidade deriva de um tipo de dominação; o direito encontra legitimação em sociedades complexas e democráticas justamente porque os indivíduos, asseguradas as suas liberdades e a igualdade, podem participar de sua produção, a partir do processo legislativo. Não são meros destinatários das normas jurídicas. Podem tomar parte, direta ou indiretamente, do processo de formação de opinião e da vontade fundamentado pelo agir comunicativo (Mattos, 2003:54).

Dentre as condições para a integração social com base na teoria do agir comunicativo, a primeira é a linguagem. A partir dela os atores, no papel de falantes e ouvintes, negociam interpretações comuns e tentam harmonizar seus respectivos planos por meio de processos norteados para o entendimento (Habermas, 1997: 36). A razão comunicativa, por meio da linguagem, se estrutura

no mundo da vida, no qual se encontram as tradições e a cultura, que possibilitam a naturalização da própria vida; o mundo da vida, que forma um horizonte para situações de fala e se constitui, também, como fonte das interpretações, reproduz-se via agir comunicativo. As ações comunicativas possibilitam a manutenção das tradições, da integração social, por meio da produção de ordens legítimas, bem como da socialização, por meio da produção de identidades.

Em sociedades complexas, entretanto, caracterizadas pela autonomização de formas variadas de vida, a facticidade (coação de sanções exteriores) e a validade (força que liga convicções racionalmente motivadas) tornaram-se incompatíveis. O risco de dissenso pode crescer devido à maior pluralização de mundos da vida resultantes dos processos de diferenciação social, da multiplicação de interesses e de papéis sociais “que liberam o agir comunicativo das amarras institucionais estreitamente circunscritas, ampliando os espaços de opção, o que implica uma intensificação das esferas do agir orientado pelo interesse do sucesso individual” (Habermas, 1997: 43).

Em consonância com os argumentos presentes nas demais referências teóricas que apresentamos neste capítulo, na leitura de Habermas as certezas do mundo da vida, que se confundiam com a normatividade institucional, “descolonizaram-se”, ou seja, estão desligadas de autoridades sagradas e das instituições fortes. Os diversos mundos da vida tendem a se manter distantes, assim como os sistemas da economia e da administração também tendem a se fechar em seus universos, obedecendo aos imperativos próprios do dinheiro e do poder. Isolados em si mesmos, podem desenvolver semânticas próprias, rumo à autonomia, suspendendo as trocas diretas de informação com o ambiente. Assim perdem o domínio de uma linguagem comum, a partir da qual seria possível representar, para todos e da mesma maneira, a unidade da sociedade.

Portanto, a teoria do agir comunicativo, como nos informa Mattos (2003:80), procura integrar o universo sistêmico ao mundo da vida, considerando o direito como instrumento capaz de traduzir a linguagem comum em linguagem sistêmica, o que só é possível através da introdução do agir comunicativo em contextos do mundo da vida, permitindo que se regule os comportamentos por meio das instituições.

Para Habermas, o sistema de direitos constitui a solução deste enigma, qual seja, a conexão entre a ação instrumental dos subsistemas e o agir comunicativo do mundo da vida. O direito é o *médium*, recuperado na teoria habermasiana como lugar de mediação com potencial para estabilizar a validade da ordem social na sociedade contemporânea, a partir da conjugação das liberdades subjetivas da ação e a coação do direito objetivo.

O processo legislativo constitui o lugar da integração social. É através dele, como dito, que os participantes saem de sua condição de sujeitos privados do direito e “assumem a perspectiva de membros de uma comunidade jurídica associada” (Idem: 82). O direito moderno pode garantir solidariedade a partir do cidadão. É um mecanismo voltado aos entendimentos sem anular a liberação do espaço da comunicação (Habermas, 1997: 60).

Nesse sentido, Habermas restaura a importância do direito e o situa como linguagem de mediação para a construção de um novo modelo de integração e socialização. O sistema de direitos torna-se, desse ponto de vista, um paradigma para a produção de padrões comuns de moralidade voltados à reconstituição da sociabilidade em contexto de perda da eficácia de ordens normativas.

Da nossa perspectiva, alçar o direito a este lugar parece implicar uma nova reflexão acerca da escola pública e de sua função de socialização e integração das novas gerações historicamente atribuída, e que se transformou, como procuramos demonstrar na seção anterior, em uma das questões centrais da problemática escolar deflagrada com a massificação.

Não nos custa enfatizar que as novas barreiras colocadas entre os profissionais da escola, estudantes e suas famílias, principalmente aqueles de origem popular, têm trazido graves consequências não somente à instrução escolar, mas à qualidade das trocas pedagógicas e ao trabalho de socialização que caracteriza a escola. Ao que tudo indica, a escola está sem fôlego para realizá-lo, à medida que passou a se deparar com alunos “estrangeiros” ao seu *modus operandis* tradicional. Essas barreiras são retroalimentadas pelas representações sociais negativas em torno do mundo popular, acirradas, ainda, pelo baixo capital cultural de estudantes e suas famílias, que não raro sofrem com os estigmas que

associam pobreza e criminalidade e com a desqualificação de suas lógicas de socialização por parte dos profissionais da escola, incluindo neste rol também as sociabilidades juvenis.

Essas relações tendem a ser mais “armadilhadas” (Silva, 2003), não se dão sem conflitos, em escolas que lidam que atendem alunos habitantes de territórios segregados e desvalorizados nas grandes metrópoles. Pois, como nos ensinou Bourdieu (1998), os locais de moradia podem gerar preconceitos, estigmas, dificuldades de acesso aos direitos e aos bens da cidade – são os “efeitos do lugar”. “Vivemos uma sociedade onde a diversidade social e cultural é realidade. Em nome de que é que se defende um sistema educativo uniforme?” (Silva 2003:59).

A forma e a socialização escolares tradicionais, rígidas, inflexíveis, não respondem às exigências de uma socialização efetivamente democrática (Vincent, 2004). O quadro mais geral acerca do desafio posto à escola contemporânea, especialmente à escola pública, nos parece ser, mais uma vez, o de recuperar o sujeito por trás do aluno (Burgos, 2014b); o de “transpor” seus muros no sentido de aproximar-se da criança, do adolescente e de seu universo sociocultural, alargando a concepção em torno da categoria de estudante, assegurando a democratização das oportunidades escolares a todos.

Sintonizado com esta preocupação, a respeito dos rumos da escola em sociedades atravessadas pela desmodernização e pela desinstitucionalização, nas quais rompem-se os laços entre a liberdade pessoal e a eficácia coletiva, Touraine (1998) formula a proposta normativa da escola do sujeito, baseada nos princípios de desenvolvimento da liberdade do sujeito, na comunicação intercultural e na democracia ²³.

Em contraposição à educação clássica, insistente em libertar a criança de seus particularismos, afirmar o valor universal da cultura, e criar uma hierarquia

²³ Por sujeito Touraine entende a aspiração do indivíduo de ser um ator, motivado pelo movimento crescente de fragmentação da identidade. Ele existe no afastamento das forças dos mercados e do confinamento das comunidades. O sujeito não é o indivíduo ele mesmo; é no indivíduo, e a partir dele, que se manifesta o sujeito (1998:73-75). Este projeto de vida pessoal, todavia, só pode ser levado a frente se o ator é reconhecido pelo outro. O reconhecimento intersubjetivo é, assim, condição *sine qua non* para o surgimento do sujeito.

social excludente com base na competência, a escola do sujeito, por sua vez, postula um modelo de educação que reforce a liberdade do sujeito pessoal, com o reconhecimento da existência de demandas individuais e coletivas de seus estudantes. Confere, desse modo, singularidade à cada criança e a cada adolescente sentado na carteira escolar, portadores de uma história particular, longe de serem “quadros em branco” sobre os quais se despejam conteúdos.

A educação do sujeito deve primar, portanto, pelo reconhecimento da diversidade e do outro, explorando uma dimensão dialógica igualmente defendida por Sennett (2012) como condição para vivermos juntos – apesar de diferentes – na cena contemporânea, a pretexto de incentivar o estar com o outro, a despeito da obrigação de ser como ele. A escola do sujeito é fundamentalmente uma escola da comunicação não mais centrada na sociedade, na instrução e transmissão de conhecimentos, o que não significa a desimportância de tais funções características do fazer escolar.

Significa, sobretudo, uma reorientação de seus princípios, voltados para o estímulo ao diálogo entre docentes, famílias e alunos de modo a permitir o exercício da capacidade de cooperação (Sennett, 2012). Pois a escola desaprendeu a comunicar-se com seu público. “Os professores devem reconhecer – e muitos dentre eles já o fazem – que os resultados da escola dependem antes de tudo da qualidade das relações entre o corpo docente e o corpo discente” (Touraine, 1998: 338).

A escola pública e laica é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da escola do sujeito, por sua vocação ao trabalho junto a uma variedade de alunos. Ao reconhecer e conhecer as demandas individuais e sociais do estudante, e ao mesmo tempo sua diversidade cultural, recusando a concepção de educação “sociocêntrica”, maior pode ser a capacidade institucional da escola para combater de maneira ativa as desigualdades reais.

Para efetivamente transformar massificação em democratização, a instituição não pode mais se contentar em tratar todas as crianças da mesma maneira. Por isso, é nas escolas frequentadas por crianças de origem popular, habitantes de espaços expostos à lógica da segregação socioespacial, segundo

Touraine, que se faz mais urgente a passagem para a escola da comunicação. Nelas, os professores tentam em vão se defender da “diferença” dos estudantes, sob a alegação de que são formados para transmitirem conteúdos de disciplinas específicas, e que não têm, portanto, preparação para serem também educadores, assistentes sociais, psicólogos. Essa fala revela claramente a falência do modelo clássico de educação.

Embora seja esse o mundo da desinstitucionalização, a escola deve ser recolocada no centro da vida social, afirma Touraine. Não se pode dela desistir e tampouco transformá-la em mero serviço administrativo. De lugar da segregação, ela pode vir a ser, ao contrário, lugar do encontro, da comunicação e da integração.

Uma escola que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola da democracia, uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através do processo democrático (Idem, 1998: 329).

Em suma, com base nas propostas normativas aqui expostas a partir das teorias de Habermas e Touraine, fundamentadas, respectivamente, na concepção do direito como *médium* para a integração social em sociedades democráticas complexas; e na escola do sujeito enquanto escola da comunicação e da democracia, igualmente voltada à integração social no cenário de desmodernização, podemos deduzir que para as escolas em que as relações entre docentes, estudantes e famílias são entrecortadas por distâncias simbólicas que geram prejuízos à escolarização, à socialização e ao pleno acesso ao direito humano à educação de crianças e adolescentes, a possibilidade de comunicação entre tais atores pode vir a ser renovada por meio do direito.

Parece ser necessária, para isso, a construção de uma nova institucionalidade pautada pelo direito e que privilegie elos entre a escola e outras agências que possam contribuir para o enfrentamento conjunto da nova problemática escolar. Pois é visível que a escola, praticamente solitária neste combate, não dispõe de recursos e tampouco de preparo para assumir um desafio desta monta isoladamente. A articulação de uma rede institucional de proximidade

entre a escola e os direitos parece ser um caminho promissor para o estímulo à formulação de novos padrões de sociabilidade entre alunos e a escola.

Uma rede em torno de um mesmo ponto de convergência, qual seja, a garantia e a proteção do direito humano à educação escolar, com capacidade para a criação de ambientes de diálogo entre os atores escolares de modo a favorecer, de um lado, a afirmação de modos de socialização escolares, no plural, flexíveis para negociar e encontrar espaço no jogo de formação de identidades das novas gerações, em meio a outras lógicas de socialização praticadas pelos alunos na família, com o grupo de pares, em seu território, entre outras; e de outro lado, que venham a colaborar para o fortalecimento da capacidade institucional da escola na luta contra a desigualdade escolar, e participar, assim, ativamente da democratização da sociedade.

Nos capítulos 1 e 2 deste estudo, procuramos demonstrar, por meio de uma revisão bibliográfica, o esgotamento do modelo de integração social que estabeleceu relações de continuidade entre a socialização e a institucionalização, centrado na escola pública enquanto lugar de impressão do espírito da sociedade nos indivíduos em formação.

As biografias individuais não são mais forçosamente definidas a partir de experiências construídas junto a agentes tradicionais de educação, como a família e a escola. As mutações sociais, políticas, culturais e econômicas na segunda metade do século XX favoreceram a emergência de novas identidades, de novas possibilidades de modos de vida, sem mencionar, ainda, o avanço da cultura de massa e das mídias que também têm interferido na formação das novas gerações em contexto de dessacralização das autoridades de pais e professores.

As transformações na escola republicana surgiram como efeito destas e outras mudanças vertiginosas, combinado muito especialmente ao movimento de democratização das oportunidades escolares em países centrais com a massificação, impulsionada, por sua vez, pela progressiva ampliação do conceito de direito à educação consagrado como direito humano em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Atingiram em cheio e sobremaneira seu papel de socialização escolar, orientado para a aprendizagem de papéis sociais definidos,

com baixa capacidade para dialogar com outras lógicas de socialização vistas como incompatíveis com suas premissas, como as sociabilidades juvenis.

Falar sobre as mutações institucionais da escola parece remontar à ideia de uma escola que já foi institucionalizada segundo certos padrões, e que já não são mais potentes para transformar regras e valores em papéis sociais. No caso de países democráticos centrais, sabemos que a escola tradicionalmente ocupa um lugar de destaque nos processos de reprodução social, sendo uma instituição robusta e fundamental desde o século XIX. Como é na França, por exemplo, onde a fundação da escola republicana se confunde com a própria constituição da nação.

Muito embora nesses mesmos contextos a instituição não tenha sempre sido efetivamente para todos, conforme o mito da escola republicana pode parecer crer (Bourdieu, 1980; Willis, 1991; Bourdieu e Champagne, 1998), neles o reconhecimento do direito à educação escolar, dentre outros direitos sociais, certamente não é novidade; resultou de lutas e conquistas dos segmentos populares organizados em torno de movimentos sociais clássicos também a partir do século XVIII (Bendix, 1996). Falar em crise da escola republicana, portanto, remete à imagem de uma escola que enfrenta a perda de funções antes consolidadas, de uma institucionalidade antes constituída.

Em países periféricos, por seu turno, nos quais são recentes o reconhecimento de direitos e o estabelecimento do regime democrático, em que a escola não foi o lugar privilegiado de reprodução social das novas gerações, como pensar essas correlações nas quais concentramos a nossa investigação até o presente momento, ou seja, entre a socialização, a institucionalização e a integração social? Como pensar, desse modo, esse fenômeno da desinstitucionalização a partir da escola? Pois não é possível simplesmente sobrepor análises feitas do ângulo da bibliografia internacional a contextos sociais diferenciados, em que a escola é tradicionalmente uma instituição frágil e o processo de massificação do ensino escolar se confunde com o reconhecimento de direitos sociais, políticos e civis a todos os cidadãos nas últimas décadas do século XX. É fundamental realizar as devidas mediações.

Por isso, nos dois capítulos seguintes, 3 e 4, iremos discutir o caso brasileiro a partir de tais questionamentos: o trinômio socialização, institucionalização e integração, tendo em vista um cenário de inúmeras desigualdades, de autoritarismo social e de modernização conservadora; e o fenômeno contemporâneo da mutação institucional da escola, considerando o fato de que historicamente a escola pública brasileira nunca esteve no horizonte dos pobres, que somente tiveram acesso à educação escolar a partir da década de 1970.

No capítulo 3, especificamente, nossa intenção é a de focalizar na singularidade do que seria uma espécie de modelo brasileiro de socialização e integração das novas gerações ao longo do século XX, do ponto de vista da lenta democratização do direito à educação escolar, sabendo que a escola constituía uma realidade distante das camadas populares. Pretendemos, assim, preparar o leitor para avançar no debate do capítulo 4, no qual discutiremos as tensões no âmbito dos processos de socialização, originadas pelas relações entre a massificação escolar no país e a afirmação dos direitos da criança e do adolescente no final da década de 1980.

3. Socialização “à brasileira”, vazão de direitos e a lenta democratização do ensino escolar

Neste capítulo 3, apresentaremos uma breve síntese do que se poderia chamar de um modelo brasileiro de socialização e integração das novas gerações no decorrer do século XX, tendo como ponto de observação o histórico vazão de direitos entre nós, especialmente o direito à educação escolar. Dentre as principais vias de socialização de crianças e adolescentes no país ao longo daquele período, como veremos, a escola foi uma verdadeira miragem para a grande maioria deles, um sonho praticamente fora do horizonte de expectativas, mesmo quando foi iniciada a sua expansão.

Na primeira dentre as quatro seções do capítulo, será focalizada a “descoberta” da infância pobre no país na passagem do século XIX para o século XX, isto é, o momento histórico em que crianças e adolescentes brasileiros das camadas populares despertaram a atenção da sociedade e também do Estado, sobretudo nas principais capitais que se urbanizavam. Ações e políticas foram desenhadas e implementadas em nome da preservação da ordem social e da proteção infantil contra o que seria a “degeneração moral” típica das “classes perigosas”, cujo crescimento era expressivo nas franjas e periferias daquelas cidades.

Se para um amplo circuito infantojuvenil o Estado relegou o trabalho como uma das principais vias de socialização, caminho que perdurou praticamente até o final do século XX como importante meio para a integração, outros grupos não contaram com a mesma sorte. Não absorvidos pelas fábricas e indústrias em ascensão, a estes o poder público devotou uma série de medidas de controle social que combinavam o sistema judiciário, a polícia e a assistência social, além da participação tradicional da Igreja na gestão da infância desvalida. Nessa conjuntura que corresponde às duas primeiras décadas do século XX, emerge a representação do menor, associada, quase que sem distinção, à criança e ao adolescente pobre, categoria mantida e reatualizada ainda nos dias de hoje.

Já na segunda seção, trataremos dos primórdios da expansão do ensino escolar a partir das décadas de 1930 e 1940, ao longo das quais houve

transformações significativas no país. Entretanto, a persistência do modelo de modernização que abdicou dos signos da igualdade e da liberdade para todos reteve as massas em “seu devido lugar”. Como veremos, a ampliação da escola pública foi representativa deste padrão autoritário e excludente. Ao mesmo tempo em que aumentava a demanda por educação escolar, mesmo que em potencial, o Estado não foi capaz de oferecer uma infraestrutura correspondente, preservando a escola, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, praticamente a mesma, insuficiente (Romanelli, 1978).

A terceira seção do capítulo, por seu turno, terá como mote um dos aspectos decorrentes desta forma de abertura da escola: a seletividade social do alunado, marca do controle de acesso da maior parte da população à educação escolar. Para aqueles que na escola conseguiram ingressar, não raro o nível máximo de escolarização permitida era a conclusão do antigo ensino primário²⁴, tendo em vista trajetórias escolares permeadas por sucessivas repetências e históricos de infrequência, evasão e abandono. Tais problemas eram indicativos da segregação escolar que tinha por base as diferenças e distâncias entre as lógicas de socialização e culturas da família popular e da escola.

Portanto, a grande massa de crianças permaneceu, por volta da década de 1960, nas fronteiras impostas pela escola, sendo seus principais agentes de socialização, além das famílias e da vizinhança, o trabalho infantil, de um lado, e as instituições de ressocialização, a justiça, a polícia, e a Igreja, de outro. Interessante é perceber que, na ausência da escola, os meios de comunicação de massa também atuaram firmemente na socialização das camadas populares, incluindo os migrantes que saíam das regiões do Nordeste e do Norte em busca de melhores condições de vida no Sul e Sudeste.

Na quarta e última seção, interpelaremos esses pontos, destacando, ainda, o contexto da ditadura militar, quando foi iniciada a massificação escolar, a ser abordada com mais detalhamento no capítulo 4. O regime ditatorial também representou o endurecimento das políticas de administração da infância vista como desviante. No entanto, movimentos sociais se fortaleceram em fins da

²⁴ Corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental ou ao ensino fundamental I (1º a 5º anos).

década de 1970 em torno de uma agenda de direitos à infância e adolescência, culminando na Constituição de 1988 que, pela primeira vez, estabelece direitos amplos a todos. Nasce uma concepção de escola orientada para a socialização e formação cívica das novas gerações, em concomitância aos direitos da criança e do adolescente.

3.1. A “descoberta” da infância pobre e sua contenção fora da escola

A empreitada de construir uma síntese acerca do modelo de socialização brasileiro e integração das novas gerações ao longo do século XX não pode se furtrar, antes, a olhar para as heranças relegadas pela instauração do sistema escravocrata entre nós, no curso das combinações perversas que contribuíram para a manutenção de maior parte da população infantojuvenil sem acesso a qualquer tipo de educação escolar durante um período extenso de tempo.

A escravidão certamente representou o aspecto mais negativo se considerarmos a evolução dos direitos e da cidadania no país; dizendo de outro modo, a escravidão foi fundamental como matéria-prima para a produção e o aprofundamento das desigualdades materializadas na negação dos direitos ou no vazio deles para a maioria da população brasileira, marca do histórico padrão assimétrico de relação entre o Estado e o mundo popular. A lógica escravocrata permeava todas as camadas sociais na sociedade colonial: tanto os escravos quanto os senhores não dispunham da noção de igualdade. Mesmo à fração populacional liberta, faltava condições para o exercício dos direitos, até mesmo os civis – os grandes proprietários eram os provedores de moradia e de proteção, e deles dependiam praticamente todos, escravizados ou não (Carvalho, 2013).

A população compunha-se praticamente por analfabetos. Inclusive, muitos dos senhores mal sabiam ler ou escrever. A estrutura da educação escolar na sociedade imperial-escravocrata, e que perdurou mesmo nas primeiras décadas da república, era organizada a partir de dois polos, espelhando o sistema de desigualdades vigente, apartado em dois mundos escolares distintos (Cunha, 1991). De um lado, um modelo especial de ensino primário, secundário e superior

destinado às elites, embora no país não houvesse universidades à época²⁵; e de outro lado, um tipo específico de ensino, profissional, oferecido em escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, e voltado à formação de força de trabalho a partir de crianças miseráveis, órfãs ou abandonadas. A grande massa, no entanto, permanecia fora dos bancos escolares.

A situação pouco se modificou com a proclamação da Independência do Brasil, apesar da Constituição de 1824 determinar o fornecimento do ensino primário gratuito pelo Estado. Em 1872, 50 anos após a separação oficial entre a antiga colônia e a metrópole portuguesa, apenas 16% da população era alfabetizada (Carvalho, 2013:23). Tampouco com a abolição da escravatura, em 1888, os dados apresentaram mudança expressiva – vale mencionar que a Constituição de 1891, inclusive, num movimento de retrocesso, eximiu o poder público da obrigatoriedade sobre o oferecimento do ensino primário.

Apesar de ter representado uma alteração importante no cenário de expansão da cidadania entre nós, o fim da escravidão teve caráter meramente formal, como se sabe. E a indiferença foi o principal traço do tratamento estatal e social ofertado aos ex-escravos. A eles não foram concedidas educação escolar, terras ou empregos²⁶. Enquanto alguns permaneceram nas fazendas em que já trabalhavam forçosamente, agora em troca de baixos salários, outros migraram para as cidades, engrossando as camadas populacionais sem emprego fixo, ocupando espaços de moradia periféricos na cena urbana.

O universo infantil neste contexto, por sua vez, vivia em situação ainda mais subalterna, principalmente as crianças em situação marginal. Segundo Rizzini e Pilotti (2011), a escravidão as submetia à dominação dos senhores, para os quais não valia a pena criá-las e mantê-las diante da possibilidade de importar

²⁵ Aqueles que tinham o privilégio de cursar o ensino superior mudavam-se para Portugal, principalmente para Coimbra. O descaso da administração colonial portuguesa com a educação foi patente. Em comparação às colônias da América Espanhola, estávamos em desvantagem. Ao final do período colonial havia 23 universidades em países como a Argentina e o México (Carvalho, 2013:23).

²⁶ Carvalho (2013:51-52) faz uma breve comparação entre os Estados Unidos e o Brasil com relação às decisões políticas tomadas após a abolição da escravatura. No país norte-americano, houve esforços para educar os ex-escravos. A eles, foram distribuídas terras e incentivou-se seu alistamento eleitoral. O autor ressalta que apesar dessas conquistas terem sido mitigadas pouco tempo depois, a luta pelos direitos civis dos negros no século XX teve suas raízes naquele período inicial de emancipação, resultante dos investimentos públicos em educação e emprego.

um escravo adulto, que com mais ou menos um ano de trabalho retornava o investimento feito em sua compra. Muitas morriam devido à precariedade das condições de vida, somada à distância de suas mães, geralmente destacadas como amas de leite dos filhos dos senhores. Mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, após a Independência do país, a criança escrava seguiu sob o jugo dos senhores.

O abandono de crianças era frequente, escravas ou não, e enquanto prática legitimou-se até meados do século XIX, inclusive em países europeus (Idem, 2011:18). No Brasil colonial, era tarefa das câmaras municipais responsabilizar-se pelo tratamento da infância descartada. Filhos concebidos fora do casamento eram comumente enjeitados, bem como os filhos dos pobres. Eram deixados em locais públicos, nas portas das casas e das igrejas. Como solução para este problema a Santa Casa da Misericórdia implantou o famoso sistema das rodas no século XVIII, um mecanismo de “cilindro giratório que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar a qualquer pessoa” (Idem:19).

A Igreja, naquele mesmo período, uma das principais gestoras da infância desvalida no país, também recolhia crianças soltas nas cidades, em situação de “ameaça à ordem pública”, direcionando-as para os asilos de órfãos, dispositivos que se mantiveram em funcionamento até as primeiras décadas do século XX. Numa combinação entre a oferta de serviços de assistência e de ocupação às crianças, a meta dos asilos era a de “incutir o sentimento de amor ao trabalho”, bem como “uma conveniente educação moral” (Rizzini e Pilotti, 2011:20).

A “descoberta” da infância pobre no Brasil, entretanto, se deu em fins do século XIX, conforme Alvim e Valladares (1988), com a entrada de mais atores, além da Igreja, nas disputas em torno de seu controle social, com vistas à “regeneração” dos pequenos em nome da preservação da ordem. A abolição da escravatura, como mencionado, permitiu a formação de uma ampla mão de obra livre que incluía, além de adultos, crianças em situação de penúria, subemprego, mendicância e de exposição à criminalidade nas ruas das cidades em pleno processo de urbanização e expansão.

À época o Rio de Janeiro e São Paulo tornavam-se polos de atração dessa mão de obra liberta que migrou do campo em busca de melhores condições de vida. No entanto, as severas dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho urbano transformaram boa parte desses grupos em um exército de mão de obra ociosa e precarizada, habitantes de espaços urbanos residuais, rapidamente desvalorizados do ponto de vista social. Cortiços, “pardieiros” e favelas, sobretudo no Rio de Janeiro, eram vistos como “antros” de toda a sorte de degeneração, transformados em alvos privilegiados de uma gama de preconceitos e estigmas.²⁷

Nesse período, nas cidades que se expandiam, já se faziam sentir os primeiros sinais do de industrialização. Mulheres e crianças pobres, e muito especialmente as últimas passaram a ser objeto da exploração capitalista nas fábricas. Em meados de 1870, nas publicações da imprensa paulistana era possível encontrar anúncios de estabelecimentos industriais que solicitavam crianças e adolescentes para o trabalho, principalmente no setor têxtil que se desenvolvia. Em princípios do século XX os termos usados para caracterizar minimamente a mão de obra requerida – meninos, meninas, assim como crianças e aprendizes – enfatizavam a inserção precoce na atividade produtiva (Custódio e Verenose, 2007).

Nesse contexto, parte das crianças conseguiu integrar-se socialmente a partir do mundo do trabalho, embora de modo frágil e inconstante, sendo socializadas e disciplinadas pelas fábricas e por toda a sorte de outras ocupações não reguladas e subalternizadas, como por exemplo o trabalho doméstico, no caso das meninas. O segmento da infância das classes populares que parecia contar com algum amparo, principalmente contra os riscos da sedução das ruas e do mundo do crime, tinha como base uma rede de relações familiares, a vizinhança ou até mesmo os patrões e as famílias empregadoras, agentes que atuavam na linha de frente de sua socialização e educação.

O trabalho, portanto, configurou-se em uma das opções de socialização e integração relegada pelo Estado à população infantojuvenil nas primeiras décadas

²⁷ Sobre o caso da “invenção da favela” no Rio de Janeiro e suas representações sociais negativas, cf. Valladares, 2005.

da República, e se transmutou, provavelmente, na principal delas. Desse modo, o trabalho precoce

permaneceu como importante elemento de contenção dos custos de produção, acentuando ainda mais a já significativa espoliação dos trabalhadores nos estabelecimentos industriais e, num verdadeiro círculo vicioso, manteve-se, praticamente, como recurso do qual a classe trabalhadora dificilmente poderia abrir mão, no afã de sobreviver (Moura, 1999:272).

Além de obviamente possibilitar a complementação da renda familiar mensal, sem a qual muitos núcleos familiares não conseguiriam sobreviver, o trabalho da criança ou do adolescente pobre carrega historicamente um valor simbólico expressivo na visão do mundo popular, signo de integridade moral pelo seu potencial de limpeza simbólica (Machado, 2008), de neutralização de estigmas correntes no espaço urbano, ligados à articulação entre pobreza e criminalidade, desordem e violência.

O trabalho infantil ou precoce, como passou a ser chamado nos termos da Constituição de 1988, desse modo, era também encarado como virtude. Ainda hoje, a depender da persistência das desigualdades sociais nas diferentes regiões do país, especialmente na zona rural, esta representação sobre o trabalho precoce se mantém atual, conectada a questões econômicas e também culturais, de valorização do trabalho como instância socializadora, de preparação para a vida adulta e madura (Carvalho, 2008).

Contudo, em paralelo a este circuito socializador cujo centro era a formação via trabalho, havia outro contingente infantojuvenil que não pôde contar com uma certa “estabilidade” garantida pelos cuidados e grandes esforços da família, da vizinhança, e tampouco com o recurso da exploração de sua força de trabalho nas fábricas. Em situação de desamparo social, abandonadas ou até mesmo retiradas do convívio com seu núcleo familiar, essas crianças passaram a compor a paisagem das ruas e vielas das cidades, como foi o caso do Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

A preocupação com os dois circuitos infantis os quais mencionamos, quais sejam, o das crianças trabalhadoras e o das abandonadas/delinquentes, cujas fronteiras poderiam ser tênues devido à baixíssima proteção social, traduziu-se em

reações tanto na sociedade civil quanto no Estado brasileiro, impelido a formular políticas de tratamento na tentativa de desviar as crianças pobres do que seria o “mal genuíno” das camadas populares, a ausência de moralidade. A infância, portanto, começava a ser compreendida como uma fase especial da vida, que exige medidas e cuidados particulares. A escola, no entanto, foi preservada deste rol, mantida à distância do escopo de ações que se seguiram.

Como resultado daquele movimento, destaca-se a fundação, em 1899, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro pelo médico Carlos Arthur Moncorvo Filho, inserido no contexto das várias iniciativas dos higienistas, alarmados com os altos índices de mortalidade infantil e com a insalubridade que caracterizava os ambientes em que viviam as famílias pobres (Alvim e Valladares, 1988). A instituição buscava, a partir do controle social e da transmissão de hábitos de higiene entre os pobres, separar a infância dos riscos que envolvia a reprodução social das “classes perigosas”, que “transformava” crianças em adultos viciados, indolentes e indisciplinados para o trabalho.

Posteriormente, em 1906, foi apresentado o primeiro projeto para a criação do Juízo de Menores, muito embora tenha sido reprovado naquele período. Porém, a demanda social pela ação estatal e do judiciário já estava clara, culminando, nos anos seguintes, no aumento da pressão pública exercida por juristas, jornalistas e intelectuais que convocavam o Estado a atuar com mais firmeza em prol da “infância desvalida”. Passados 17 anos do projeto, em 1923 o Juízo de Menores do Rio de Janeiro foi estabelecido (Idem, 1988).

Tratou-se da primeira intervenção estatal dirigida à infância pobre no Brasil. Inspiradas pelo paradigma de um “novo direito” que se difundia na América Latina nas primeiras décadas do século XX, a doutrina da situação irregular²⁸, consolidaram-se entre nós medidas que articulavam ações da justiça e de assistência para a gestão dos menores (Rizzini e Pilotti, 2011).

²⁸ No capítulo 4 abordaremos os principais elementos característicos desta doutrina, que orientou as reformas no tratamento à infância durante o século XX. Com o avanço da democracia e da concepção de uma infância universal, a doutrina da situação irregular deu lugar à doutrina da proteção integral.

Aquela inovação do judiciário assumia uma dupla atuação, de acordo com Alvim e Valladares: direcionada à proteção da mão de obra infantil nas fábricas, bem como ao enfrentamento do constrangimento social devido à mendicância e à crescente delinquência nas cidades que se expandiam aceleradamente, por meio da punição de crianças identificadas como infratoras com o isolamento social nos recém-criados institutos oficiais de ressocialização infantil.

Junto ao Juízo de Menores, a polícia foi convocada oficialmente para participar do controle social da infância pobre, o que permitiu a criação de delegacias especiais para abrigar menores que esperavam pelo encaminhamento ao juiz. A polícia, então, passou a desempenhar formalmente uma função de “limpeza” das ruas, retirando das vistas dos transeuntes as crianças, os adolescentes e jovens tidos como indesejáveis (Rizzini e Pilotti, 2011:23).

A necessidade de mecanismos de gestão da infância não absorvida pelas fábricas apenas aumentava. Levou ainda, em 1927, à publicação do primeiro Código de Menores, a partir do qual a categoria “menor” foi disseminada socialmente e acumulou significados diversos, se bem que majoritariamente relacionados à articulação entre infância, pobreza e criminalidade, associação que parece ser reatualizada e renovada até os dias de hoje ²⁹.

O Código de Menores, também chamado de Mello Mattos, pretendeu consolidar pela primeira vez leis de assistência e de proteção direcionadas àqueles abaixo de 18 anos, conciliando regulações sobre o trabalho infantil e um farto elenco de normas punitivas. Quando classificados como abandonados ou como delinquentes, crianças e adolescentes passaram a ter tratamentos legais distintos: aos primeiros a proteção e aos segundos, a justiça e a punição, muitas vezes com privação de liberdade (Alvim e Valladares, 1988: 6).

As tentativas de regulamentação sobre a população infantojuvenil conferiram legitimidade para intervenções brutais sobre a família popular, que

²⁹ Na ordem do dia no Brasil, a discussão sobre a redução da menoridade penal tem sido transformada numa espécie de antídoto rápido e supostamente eficaz para aplacar a sensação coletiva de medo associada às infrações cometidas por crianças e adolescentes, sobretudo aqueles do mundo popular. Para uma abordagem sobre este tema a partir do ângulo dos processos de socialização das novas gerações, envolvendo a escola pública, o Conselho Tutelar e o sistema socioeducativo, cf. Canegal e Monteiro, 2014.

tinha seus filhos afastados de sua convivência, por vezes de maneira permanente. Pois pela lei, não apenas os considerados infratores eram retirados do convívio social. Entre aqueles na condição de abandonados, podiam estar meninos e meninas pobres sem habitação certa ou meios de subsistência e que estivessem empregados em ocupações proibidas, contra a moral e os bons costumes.

A problemática da infância e da adolescência das camadas populares paulatinamente transformava-se, então, em questão de justiça e assistência social, originando a dicotomia entre criança/adolescente, de um lado, e menor, do outro, expondo, assim, a dimensão política das desigualdades sociais (Rizzini e Pilotti, 2011: 328). Em torno do menor criou-se uma cultura de institucionalização no país, sob o pressuposto de sua segregação social, com seu confinamento e a submissão a regras de autoridade.

Fica evidente, assim, que a escola não esteve presente no horizonte mais vasto da socialização urbana brasileira durante os anos inaugurais do século XX, seja com relação ao grupo de meninos e meninas que, com os esforços da família e das redes de solidariedade vicinais, foi capaz de escapar à vida errante das ruas, empregando-se nas fábricas, quase sem direitos, durante os primórdios da industrialização brasileira, ou em ocupações subalternizadas; seja com relação àqueles que, com ou sem o apoio familiar, (sobre)viviam de esmolas, biscates ou de pequenos furtos nas cidades. Além do mundo do trabalho e da Igreja, uma gama de agentes socializadores entrou na disputa pelo seu controle social: o judiciário, a polícia, as instituições de assistência social. Trabalhadora ou não, a criança pobre, não raro, era associada à figura ameaçadora do menor, “em perigo moral”.

Importa mencionar que durante esse mesmo intervalo de tempo, em 1921, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabeleceu a vinculação entre a oferta de educação gratuita e obrigatória e a eliminação do trabalho infantil. A agência do sistema das Nações Unidas passou a compreender o direito à educação como central para a conquista de outros direitos. A conclusão mais geral da OIT foi a de que a sua negação encadeia uma série de restrições, desembocando num ciclo vicioso de pobreza e exclusões do mercado de trabalho, da seguridade social, entre outros. No entanto, esta relação entre o direito à educação e a liberação da

infância do trabalho não foi traduzida em regras de conduta para a comunidade internacional, e até os dias de hoje, guardadas as devidas proporções, constitui um grande desafio global (Tomasevski, 2007), principalmente para países em que as desigualdades encontram lugar fértil para sua renovação.

A partir da década de 1930, o Brasil, por sua vez, tomava novos rumos. A modernização implementada com a era Vargas representou uma virada importante na evolução da cidadania e dos direitos sociais. A expansão da escola no país foi iniciada naquele período, bem como foram estabelecidas as primeiras regulamentações em torno do trabalho. Contudo, parece ter sido necessário manter o caráter excludente.

A ampliação da escola foi restrita, com base num modelo incapaz de absorver a demanda populacional, como veremos a seguir. Desse modo, além de não escolarizar suficientemente, o modo pelo qual a escola expandiu-se restringiu uma mudança substancial no contexto da exploração do trabalho infantil.

A incidência de atividades de trabalho precoce manteve-se bastante corriqueira até a redemocratização do país, quando surgiram os movimentos em defesa do reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, influenciados por novas representações globais sobre a infância, que se materializaram na regulamentação de um novo ordenamento jurídico constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dada a sua persistência, a luta pela erradicação total do trabalho precoce permanece sendo objeto privilegiado da atenção dos órgãos responsáveis do sistema de proteção aos direitos, entre o poder público e as organizações da sociedade civil, tanto nas cidades quanto nas áreas rurais.

Parte da infância pobre, portanto, continuou a ser socializada pelo trabalho como dimensão importante de amadurecimento pessoal e, obviamente, de reprodução social. Considerando uma formação capitalista como a brasileira, o trabalho praticado pela criança e pelo adolescente respondia “de uma maneira extremamente inteligente e hábil, de um lado, aos interesses sempre dominantes do capital e, de outro, às pressões sempre crescentes de uma enorme massa de marginalizados e oprimidos” (Guareschi, 1988: 127).

Com relação ao circuito de crianças não absorvidas pelo trabalho, nas franjas entre o abandono familiar e a criminalidade nos centros urbanos em desenvolvimento, o aparato jurídico, policial e de instituições de ressocialização, os educandários, foi sendo reforçado progressivamente, atingindo o seu auge na ditadura militar. Abordaremos esse ponto na seção 3.4.

A seguir, então, apresentaremos os contornos mais gerais da modernização conservadora introduzida pela era Vargas na década de 1930, sem a pretensão de esgotá-los. Nosso propósito é o de situar o leitor com relação ao modelo de expansão da escola pública adotado a partir daí, quando os pobres passam a ter acesso à educação escolar. Estava dado o desconcerto: a escola que os recebeu pouco se modificou. Ao contrário, ela se reduzia.

3.2. A ampliação da escola brasileira: expansão e encolhimento

A mudança do regime de governo no Brasil, com a passagem do modelo oligárquico para a estrutura corporativista que começava a ser instalada por Getúlio Vargas, do ponto de vista da evolução da cidadania, marcou a extensão dos direitos sociais em detrimento dos direitos políticos e civis, como resultado de uma política particular de incorporação dos setores populares, caracterizada, muito especialmente, pelo controle das classes trabalhadoras por meio da desmobilização dos sindicatos, integrados ao Estado. Uma “revolução pelo alto” (Vianna, 1989), difundida com praticamente nenhuma participação política, num cenário de insuficiente vigência dos direitos civis que comprometia, assim, sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa entre nós (Carvalho, 2013).

A década de 1930, de fato, foi cenário de transformações e aberturas em muitos campos da vida social, como a educação. Logo em 1930, início do governo provisório, fundou-se um ministério específico, o Ministério da Educação e Saúde. Teve início uma luta em favor da reforma educacional. O Manifesto dos pioneiros da Escola Nova, de 1932, apoiado no ideário norte-americano com John Dewey, pontuou aquele momento. Se de um lado defendiam a expansão da

educação como um direito de todos, também apostavam na educação a serviço da economia, voltada à formação dos trabalhadores em um país que se modernizava.³⁰ O Manifesto constituiu-se, desse modo, uma proposta de defesa, por parte da elite intelectual, da instauração de uma democracia orientada pelos valores republicanos no país, no sentido de fortalecer a escola e alçá-la ao papel de formação e de integração das massas trabalhadoras.

A Carta Constitucional de 1934, por seu turno, estava inclinada a corroborar com essa expectativa de maior oferta educacional, sendo a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, sendo 11 deles específicos sobre o tema. Estabeleceu o dever do poder público, embora dividido com a família, quanto ao oferecimento do ensino primário integral e gratuito a todos; o documento ainda inaugurou a determinação de financiamento da educação por parte da União, dos estados e municípios (Vieira, 2007:297).

O problema trabalhista também mereceu atenção especial desde a primeira hora, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio ainda em 1930. A Constituição de 1934 foi vitoriosa em regular as relações de trabalho, com o estabelecimento da jornada de oito horas, do salário mínimo, da justiça do trabalho, entre outros direitos. Culminou, ainda, na promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, já no período autoritário do Estado Novo.

No entanto, a forma pela qual a política social foi desenvolvida terminou por produzir uma “cidadania regulada” (Santos, 1989), através da qual o Estado garantia o estatuto de cidadãos a certas categorias profissionais com acesso a direitos correspondentes às suas posições na estrutura de governo, tendo em vista as ocupações cujos sindicatos eram regulamentados. Desse modo, restringindo os direitos a determinados conjuntos de trabalhadores, a cidadania regulada permitia a existência de pré-cidadãos, isto é, a maior parte dos brasileiros, todos os que não tinham carteira de trabalho assinada.

Numa articulação entre identidade trabalhadora, sindicato e cidadania, colocou em xeque a liberdade e a igualdade. “(...) A lei, ao invés de garantir e universalizar direitos, destitui indivíduos de suas prerrogativas de cidadania e

³⁰ Cf. Azevedo, 1932.

produz a fratura entre a figura do trabalhador e a do pobre incivil” (Telles, 2001:24). Aos pobres, encarados sob o signo da carência, restou a assistência social, a polícia e a justiça. Instaurava-se a confusão: os direitos passaram a ser vistos como favores de um Estado protetor; a cidadania misturou-se à noção de filantropia.

Nesse sentido, se a era Vargas representou a aceleração do desenvolvimento e da modernização à medida que o capitalismo industrial prosperava no país, caracterizou-se também pela persistência do padrão socioeconômico herdado da República Velha, com a adequação da lógica dos latifúndios e da manutenção do poder dos senhores rurais aos novos tempos, buscando reter as massas destituídas de terra, entre outros direitos, em seu “devido lugar”.

Em matéria de educação pública a Constituição de 1937, no Estado Novo, é exemplo dessa política de contenção de direitos. Contrariando os ventos progressistas da Carta de 1934, apesar de ter reafirmado a oferta do ensino primário gratuito e obrigatório, retirou do Estado, e lançou sobre a família, a responsabilidade da “educação integral da prole”, cabendo ao poder público o papel de colaborador, de coadjuvante (Algebaile, 2009:101). A Carta Constitucional de 1937 inseriu ainda um caráter de parcialidade à gratuidade do ensino. Com base no preceito da “solidariedade dos menos para com os mais necessitados”, passou a exigir dos estudantes uma contribuição mensal para a caixa escolar (Vieira, 2007:298).

A partir daquele mesmo parâmetro constitucional, estava sentenciado também o curto destino das trajetórias escolares das classes menos favorecidas, pois de certo modo oficializava o ensino pré-vocacional profissional como a modalidade de educação privilegiada dos pobres (Algebaile, 2009:102). Não parece ser coincidência que no final dos anos de 1930 tenham surgido instituições públicas e também privadas voltadas para este fim, como o Sistema S (Senai, Sesi, Sesc, Senac).

Em paralelo, no campo da assistência social foram criados e encorpados os aparatos para a gestão da infância desviante que se estendia pelas cidades. Nos

anos de 1940, fundou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o primeiro órgão federal, de atuação em escala nacional, dedicado ao controle da assistência oficial e privada aos menores de idade. A instituição preservou o modelo do Juízo de Menores, dos anos de 1920, direcionado ao atendimento dos abandonados, desvalidos e delinquentes, para os quais, seguindo a lógica da institucionalização, restavam as escolas públicas de reforma, colônias de correção e os presídios (Rizzini e Pilotti, 2011:25-26).³¹

É também a partir da década de 1940 que se torna mais visível a expansão da escola pública, confirmada por dados e estatísticas que começavam a ser elaborados em nível nacional. O fenômeno do aumento da procura por escola, derivado da modernização do país e das pressões das camadas emergentes por acesso a novas posições sociais conferidas pelo diploma escolar, não encontrou um sistema habilitado para satisfazer a demanda total, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, permanecendo praticamente o mesmo (Romanelli, 1978).

Com base em informações extraídas de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre outros, Romanelli (1978:64) demonstra a enorme expansão do ensino num curto período de 50 anos, entre 1920 e 1970, considerando a população em idade escolarizável, de cinco a 19 anos. Na década de 1920, apenas 9% desse segmento estava na escola. Já em 1940, o percentual saltou para 21,43%, e para 26,15% em 1950. Dez anos depois, na escola estavam 33,37% da população escolarizável, registrando, na década de 1970, o montante de 53,72%.

De fato, os índices de matrículas escolares observaram um crescimento muito significativo no período. Porém, mesmo superiores, inclusive, ao aumento populacional, os acúmulos da exclusão escolar permaneciam vertiginosos, como é possível perceber pela constatação de que na década de 1970 quase metade da

³¹ Vale informar que na era Vargas as favelas do Rio de Janeiro, então capital federal, passaram à cena das preocupações políticas. Neste contexto ocorre a experiência, em princípio provisória, dos parques proletários. Construídos no Caju, no Leblon e na Gávea entre 1941 e 1944, os parques receberam cerca de sete a oito mil pessoas de um total entre 250 e 350 mil moradores de favelas no Rio naquela época (Valladares, 2005:61). Com o objetivo de oferecer a eles assistência e noções de educação a fim de provocar mudanças em seu estilo de vida para melhor integração ao tecido urbano “formal”, tal política prometia o retorno desta população para suas áreas de origem depois de realizada a urbanização – o que não aconteceu.

população escolarizável ainda estava fora da escola. O dramático descompasso entre a oferta e a demanda por educação, a combinação entre a velha estrutura da escola e as novas exigências educacionais terminaram por expressar a severa dificuldade do país de levar a frente, e por completo, um projeto de revolução burguesa (Romanelli, 1978). Optou-se por manter, assim, o sistema de ensino inalterado, do ponto de vista da oferta e também de sua estrutura física.

O estudo de Algebaile igualmente aponta para tal disparidade. Os registros do Serviço de Estatística da Educação e Saúde (SEES), agência de estatística anterior à criação do IBGE, possibilitam a visualização da rápida expansão das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado entre os anos de 1933 e 1941. Naquele período, houve um aumento de 48,7% no número total de unidades de ensino de todos os níveis e tipos. Aquelas que ofereciam o ensino primário, de modo exclusivo ou não, correspondiam a 29.553 unidades, 91,1% do total de escolas em 1933, contra 43.134 ou 89,5% do total em 1941. Conforme a autora, a evolução dos dados de matrícula nesse nível de ensino, considerando o mesmo período, passou de 2.221.904 para 3.347.642, um aumento de 50,67%.

A expansão da oferta ocorria em dois planos, condizentes com um maior ingresso na escola e também com a maior presença da instituição no território. Entretanto, diante da ausência de parâmetros reguladores, expandiam-se simultaneamente os problemas. Eram significativas as discrepâncias entre os sistemas de ensino considerando as diferentes regiões do país, e também entre as áreas urbanas e as áreas rurais, além da mencionada insuficiência de vagas para a população em idade escolar e da precariedade da estrutura disponibilizada, física e funcional. Pois a oferta de ensino era escassa não apenas quanto ao alcance populacional, mas também quanto ao tipo de escola que chegava à boa parte da população.

Algebaile chama a atenção para o fato de que nem sempre se pode tomar por verdadeiras e coerentes as correlações entre os fenômenos do desenvolvimento da urbanização e o crescimento populacional enquanto sinônimos de um suposto maior e melhor acesso à escola. O caso do Rio de Janeiro ilustra bem este aspecto. Nas primeiras décadas do século XX, no então Distrito Federal predominava uma política precária de aluguel de casas para o

funcionamento das escolas. “Via-se de tudo: escolas funcionando em locais com condições insalubres graves (sobre açougues, por exemplo), salas de aula funcionando em cômodos de casas ocupadas para moradia e despejos inesperados da escola por motivos de venda dos prédios” (2009:126).

A expansão escolar no Brasil, portanto, constitui-se com essa peculiaridade: a produção de uma escola deficitária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres. A escola vai, assim, se configurando como uma chance para poucos e uma promessa para muitos (Idem:125). Caracterizado pela baixa oferta de vagas, que manteve muitas crianças às margens da educação escolar, e pelo tipo de estabelecimento de ensino disponibilizado, improvisado e precário, o complexo padrão de ampliação da escola pública brasileira gerou também, no contato com os novos alunos, contraditoriamente, um contingente expressivo de analfabetos (Brandão, 1985).

Em outros termos, ainda que de modo frágil e restrito, a partir da década de 1940 a escola abria as suas portas a crianças que eram expulsas em um curto período de tempo, logo no primeiro do antigo ensino primário ou nos anos subsequentes. Sem permitir que aprendessem a ler ou a escrever devidamente, elas eram eliminadas de modo prematuro.

3.3. Lógicas de socialização inconciliáveis, desigualdades multiplicadas

O aprofundamento da seletividade social foi certamente uma das principais respostas da escola pública brasileira à sua parca abertura. Tornou-se, também, a marca histórica de seu modelo de gestão da clientela escolar, extremamente desigual. Na impossibilidade de conter toda a demanda por mais educação, o sistema de ensino, no vazio de regulações, e por meio de mecanismos próprios à forma escolar, foi remodelando práticas de discriminação, transformando os problemas sociais de seus novos alunos – a pobreza, a desnutrição, a fome, as condições de insalubridade de seu local de moradia – em problemas escolares, que na maioria esmagadora das vezes acabavam por afastá-los da escola.

A instituição, quando começou a incorporar mais estudantes, ainda que de modo restritivo, passou a contribuir para o processo de perpetuação do ciclo de pobreza, e conseqüentemente para o quadro de baixa qualificação profissional de muitos indivíduos em um mercado que se tornava competitivo, impossibilitando a eles o acesso aos bens culturais. No rol de obstáculos à escolarização das camadas populares emergiram os elevados índices de baixo desempenho, combinados às altas taxas de infrequência, de repetência, de distorção idade-série, abandono e evasão escolares, característicos de uma escola orientada para a exclusão.

Em nome da manutenção da premissa de que “escola boa é aquela que seleciona”, a instituição escolar brasileira historicamente estimulou a separação, a segregação e a depuração, entre os alunos, daqueles que seriam os mais “capazes” em relação aos “incapazes”. Os primeiros, não à toa, se confundiam com os estudantes de camadas médias ou mesmo de elite, muito mais afinados à socialização e à forma escolar.

Em outras palavras, tornava-se mais capaz todo aquele que podia satisfazer as exigências escolares de uma educação livresca, acadêmica, aristocrática, medidas pela capacidade de reter o maior número de informações, praticamente vazias para a grande massa. É evidente que a população escolar pertencente à elite, por desfrutar maiores ócios e mais alto padrão de conforto, estava em melhores condições do que as camadas menos favorecidas de competir na luta pela aprovação nos exames e, portanto, pela conquista de vagas. Aqui está, pois, uma das razões de nosso alto índice de repetência. (...) Sim, porque nessa luta pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social. (Romanelli, 1978: 104).

A ampliação da escola disseminou praticamente um mesmo padrão de ensino, ainda que não possamos afirmar que fosse exatamente de qualidade. Tratava-se, todavia, de um conjunto de conteúdos sintonizados com os valores e a cultura da elite, válido para todas as escolas, tivessem elas mais ou menos alunos de origem popular, mais ou menos condições adequadas para seu funcionamento. O fracasso escolar destes estudantes, assim, aparece como resultado da distância cultural entre a escola e o seu corpo discente, fator que influenciava negativamente na relação professor-aluno e no desempenho deles.

A escola insistiu no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de socialização que se sobrepujam à realidade de seus alunos. Em certa medida, a instituição escolar optava por trabalhar não para as crianças, mas contra ela,

reafirmando um sistema de expectativas construído em torno da imagem de um estudante “pronto” quando da entrada na escola, vindo de casa com todas as habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita (Brandão, 1980). Seus alunos, ao contrário, tinham hábitos e aspirações muito distintas.

As dificuldades no curso da trajetória escolar dos estudantes não afetavam apenas a eles próprios. Suas famílias, como se pode supor, eram igualmente vítimas da marginalização social que encontrou na escola um lugar fértil para sua reprodução. Os pais e responsáveis não se sentiam em condições de acompanhamento da vida escolar dos filhos, devido à falta de contato com a escola. Tendiam à resignação quanto ao diagnóstico de incapacidade que a escola oferecia aos seus pequenos (Idem, 1980). A saída, na maioria das vezes, após sucessivas repetências dos meninos, se reeditava: as crianças e os adolescentes abandonavam a escola, ingressando ou retornando ao mundo do trabalho. Afinal, não deviam insistir em estudar. Escolarizar-se era privilégio de poucos.

Daí decorre que a experiência escolar, para muitos, foi traumatizante, um efeito perverso do padrão assimétrico que caracterizava as relações entre os indivíduos naquela sociedade autoritária, consubstanciado no confronto entre lógicas de socialização distantes, a popular e a escolar. O material didático, o conteúdo, a linguagem: tudo no universo escolar se mostrava estranho às crianças que chegavam à escola.

A disciplina, o significado das palavras, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento são percebidos como arbitrariedade imposta, contrariando a sua primeira socialização. O resultado, em termos puramente escolares, é a progressão ‘natural’, esperada, das crianças da classe dominante e das camadas médias através das séries da escola, enquanto os filhos dos trabalhadores repetem a mesma série várias vezes, abandonam os estudos e passam a ser confinados em turmas especiais de (ir)recuperação (Cunha, 1977: 121-122).

A segregação de alunos pobres também se deu, ainda que minimamente, no interior da própria escola. Com base em um estudo realizado por Schneider (1974)³², acerca das práticas de produção da deficiência escolar em escolas no Rio de Janeiro dos anos de 1970, Cunha (1977: 214) comenta a respeito das classes de

³² Ver SCHNEIDER, Dorith W. *As classes esquecidas – os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tese de Mestrado em Antropologia Social, 1974.

alfabetização compostas pelos alunos chamados de excepcionais, os “AEs”, apartados em turmas especiais devido às dificuldades para ler e escrever atribuídas à baixa inteligência.

Segundo a análise feita por Cunha a partir da pesquisa de Schneider, nessas classes estavam 3% do alunado das escolas públicas, para os quais o currículo era distinto e reduzido, se comparado ao currículo oficial. Os critérios de seleção dos “AEs” para a composição das turmas eram absolutamente arbitrários, legitimados pelos estereótipos das docentes em relação àqueles estudantes e também pelos resultados de testes científicos aplicados a eles. Reforçavam a estigmatização, endossando a seleção de crianças oriundas de famílias com pais operários e mães costureiras, lavadeiras ou empregadas domésticas, em muitos casos (Cunha, 1977: 214).

Os estudantes moradores de favelas eram os que mais probabilidades tinham de serem incluídos dentre as classes especiais. “A situação favelada é um indicador seguro de que a criança é forte candidata à ‘turma especial’. Como disse uma professora, ‘quando a criança é do morro a gente já fica de olho’” (Idem: 214). Não à toa, as representações sociais em torno da população habitante de favela à época eram e, guardando as devidas proporções, ainda o são bastante negativas.

Dentre elas, acreditava-se que os moradores desses espaços estariam mais sujeitos à promiscuidade sexual, à violência, ao vício, e ao desenvolvimento de doenças mentais. Como se pode imaginar, a exposição a tais práticas de discriminação que se infiltravam nas relações pedagógicas entre professores e estudantes certamente influíam na qualidade do ensino, bem como da aprendizagem, levando à eliminação da criança do universo escolar. A escola brasileira, nesse sentido, produzia a incapacidade de as pessoas serem educadas (Ibidem).

Em suma, a escola pública à medida que se expandia, e estamos falando especialmente da ampliação do ensino primário até meados da década de 1960, adotava formas subordinadas de socialização e de integração das camadas populares. Por meio do uso arbitrário de mecanismos de seleção propriamente

escolares, como a reprovação, privilegiou uma verdadeira lógica da “pedagogia da repetência” (Costa Ribeiro, 1991) que limitava a experiência escolar à experiência de uma “escola de curta duração” (Dauster, 1992), reproduzindo e encorpando, assim, o fenômeno de construção social do fracasso escolar no país³³.

O modelo de expansão educacional brasileiro igualmente reafirmava, em articulação à abreviação da escola para muitos, uma “infância de curta duração” que se mantinha, desse modo, cerceada pela inserção precoce das crianças no mundo do trabalho. Parte dessa mesma infância sem escola, como estamos buscando apresentar, principalmente entre os mais frágeis e vulneráveis, continuou a ser empurrada para as fronteiras da rua e da criminalidade. As medidas de repressão à infância considerada infratora tornavam-se cada vez mais robustecidas, sobretudo no regime militar.

Veremos esses pontos a seguir, sinalizando também para a emergência de novos modos de socialização na disputa do processo de “integração” das classes populares nas grandes cidades.

3.4. A TV e o rádio a serviço da socialização das massas e o reforço da institucionalização do menor na ditadura

Antes de abordar os tópicos acima mencionados, vale a pena fazer uma brevíssima passagem por alguns aspectos que caracterizaram a ditadura no Brasil após o ano de 1964. De um modo geral, o regime militar também sustentou uma política de investimento em direitos sociais em detrimento dos demais direitos, e de certo modo repetiu a fórmula instaurada pelo governo Vargas, apesar do sucesso desta articulação – liberação de direitos sociais e restrição dos políticos –, no caso dos governos militares, não ter encontrado meios para a sua reprodução por tanto tempo, dada a insatisfação latente e amplamente difundida a partir do fim da década de 1970 (Carvalho, 2013), manifesta na maior organização de grupos e movimentos sociais existentes em torno de questões como a própria educação e o direito da criança, entre outras.

³³ Relembramos que o ensino primário corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º anos.

O “milagre econômico”, quando a economia cresceu a níveis exponenciais em meados dos anos de 1970, embora tenha realmente produzido uma dinamização célere, revelou sobremaneira as desigualdades. A distribuição dos recursos provenientes da expansão não contemplou a todos. Ao contrário, em 1960 os 20% mais pobres, levando em conta a população economicamente ativa, ganhava 3,9% da renda nacional; em 1980, 20 anos depois, tal participação reduziu a 2,9%. Os mais ricos, por seu turno, acumulavam 39,6% da renda, e a ampliaram para 50,9% no mesmo período (Idem, 2013).

A ditadura também foi marcada por uma intensa migração de grandes contingentes que deixaram as regiões Nordeste e Norte do país em direção às cidades do Sul e do Sudeste, acossados pela situação de extrema pobreza em suas localidades, e na intenção de obterem melhores condições de vida, acesso ao mercado de trabalho, mesmo que precário, e a bens materiais, sobretudo eletrodomésticos que simbolicamente representavam a urbanização e o desenvolvimento, como os aparelhos de televisão. É importante destacar que a incorporação dessa massa que ajudou, inclusive, a construir as principais capitais do país, também não se deu pela mediação da escola.

Segundo Cunha (1991:33), com base em dados comparativos entre o crescimento avassalador do mercado de venda de televisores e o acesso à rede de abastecimento de água no Brasil, enquanto 73% da população urbana tinha aparelho de televisão em casa em 1980, 76% dos domicílios estavam ligados à rede de água. Já era tamanha a penetração dos meios de comunicação de massa no dia a dia dos brasileiros àquela época, marcada pela massiva ocupação do espaço urbano e concomitantemente pelo abandono das áreas rurais. Do mesmo modo, também era alta, como mostram os dados, a insuficiência do serviço das redes públicas de distribuição de água.

Não podemos, portanto, ocultar o importante papel que cumpriram as principais mídias, como a TV e também o rádio, no processo de formação e de integração das camadas populares entre nós, crianças e também adultos, reforçando, muito especialmente, os símbolos oriundos do mercado de consumo do qual não participavam. O trabalho de Miceli (1982), inspirado na obra de

Bourdieu, delineou os contornos deste fenômeno, que atingiu o seu auge na década de 1970.

Sob a hipótese de que os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, constituíam-se veículos de ação pedagógica a pretexto da unificação do mercado material e simbólico, traduzido na imposição do arbitrário cultural dominante, Miceli estudou os programas de auditório daquele período, principalmente o programa da apresentadora Hebe Camargo, mas também os de Silvio Santos, Bolinha e Chacrinha³⁴. A partir de observações e entrevistas, ele identificou que a indústria cultural no país operava, ao mesmo tempo, em nível nacional como “meio de socialização compensatória da massa ‘excluída’”, e no nível das grandes metrópoles como “reforço simbólico ao estilo de vida dos contingentes médios já integrados ao mercado material e simbólico dominante” (1982: 218).

Enquanto o programa Silvio Santos, através do Baú da Felicidade³⁵, oferecia crédito financeiro para um mercado paralelo de consumo direcionado aos “excluídos”, proporcionando a sensação de proximidade das classes populares com o mercado mais amplo, o programa da Hebe Camargo buscava, de acordo com Miceli, reiterar junto a seu público os mitos sobre a família brasileira com base nas representações da classe média, ressaltando certos padrões de higiene, limpeza, boa aparência, harmonia e felicidade no lar (Idem: 227). Como se sabe, os efeitos produzidos pelos programas de auditório, no que diz respeito às camadas subalternas da população, eram meramente simbólicos, embora poderosos. E não se converteram numa participação real no mercado formal de trabalho e de consumo (Miceli, 1982: 245).

Nesse sentido, a eficácia simbólica dos programas de televisão confirma o papel da mídia como instância de socialização e integração subordinada dos pobres na vida social urbana das grandes metrópoles como o Rio de Janeiro naquele período. É preciso salientar que a afirmação da televisão e também do

³⁴ Esses programas de televisão foram bastante famosos e populares. Exceto o programa Silvio Santos, que ainda perdura considerando o ano de conclusão desta tese, em 2016, as demais atrações não existem mais e seus apresentadores já são falecidos.

³⁵ O sistema do Baú da Felicidade consistia em vendas de carnês que possibilitavam a compra de mercadorias e bens domésticos a prazo.

rádio, em menor escala, como veículos de ação pedagógica se deu antes do processo de massificação da escola pública, acelerado nos anos de 1970, como iremos abordar mais detalhadamente no capítulo 4. Por conseguinte, grande parte dos estudantes que passaram a sentar nos bancos escolares com a universalização da escola são oriundos de famílias cuja socialização e a construção de identidades foram mediadas principalmente pelo mundo do trabalho, bem como pelos conteúdos, símbolos e imagens difundidos nos programas de auditório na TV e no rádio.

São eles os filhos, sobrinhos e netos do contingente que fazia parte dos quase 50% da população escolarizável fora da escola em 1970, conforme os dados do estudo da Romanelli (1978). São, assim, os parentes dos que começaram a trabalhar muito cedo, e engrossavam o exército de engraxates, operários da construção civil, lavadeiras e empregadas domésticas que teimavam em sobreviver em meio à vida dura nas favelas e em outros territórios da pobreza expostos à segregação urbana, à violência crescente nas cidades, a toda a sorte de estigmas.

Estes estudantes aos quais estamos nos referindo são também os parentes de muitos meninos e meninas maltratados, os menores socializados nas fronteiras entre a rua, o crime e os educandários de ressocialização que se pulverizaram pelo país. À guisa de conclusão deste capítulo, vale, antes de finalizá-lo, analisarmos os tratamentos que o Estado brasileiro ofereceu a este segmento da população infantil e adolescente. Será abordado também o processo de afirmação da democracia no que tange aos direitos à infância e à educação.

A questão do menor ganhou ainda mais peso do ano de 1964 em diante. Em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), herança da era varguista, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Ampliou-se a lógica das internações em todo o país por meio das instituições no âmbito estadual – as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBENs) – e também de entidades privadas que compunham esta rede, tolindo a liberdade de crianças e adolescentes que escapavam ao padrão de integração social via desenvolvimento produtivo do país.

Os escândalos e as denúncias sobre os episódios de violência e de inúmeras violações de direitos nas FEBENs em todo o país, que originalmente se declaravam instituições para a prevenção da marginalização do menor, ganharam o debate público e levaram, inclusive, à constituição de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) em 1976, a CPI do Menor. Segundo Vogel (2011), com base no diagnóstico sombrio traçado pela comissão, eram 25 milhões de menores em situação de carência ou abandono, ou seja, um terço da população infantojuvenil encontrava-se em estado atual ou virtual de marginalização (Idem).

Em 1979, ano que marcou o início da abertura política, foi aprovado o Novo Código de Menores, resultante de uma longa fase de discussões públicas em torno da substituição do ultrapassado Código Mello Mattos, de 1927. As determinações da nova codificação partiam da premissa de judicialização da infância marginalizada, concedendo ao juiz de menores amplos poderes de intervenção direta nos destinos desta população. Àquela altura, na década de 1980, em pleno processo de reabertura, a noção de irregularidade, oriunda da doutrina da situação irregular que norteava o direito brasileiro desde os primeiros anos do século XX, e a qual o Novo Código de 1979 também estava conectada, não foi capaz de perdurar. Passou a ser duramente questionada.

Despontava na cena política nacional o que veio a se tornar uma mobilização social em torno da problemática da infância. Na paisagem urbana das grandes cidades brasileiras, fruto do vertiginoso processo de crescimento populacional, da migração e da urbanização desreguladas, saltava aos olhos a presença de uma população miserável que habitava não somente os territórios da pobreza ao redor e dentro das metrópoles, mas também as ruas e avenidas. Dentre elas muitas crianças e adolescentes, aos quais comumente eram chamados pela alcunha de “pixotes”, “pivetes”, “trombadinhas”, desestabilizando a ordem pública³⁶. Os dados de conjuntura sobre a população brasileira, e sobretudo sobre crianças, adolescentes e jovens entre zero e 19 anos, eram alarmantes, como define Vogel com base em um estudo da Funabem:

³⁶ O filme premiado do cineasta argentino Hector Babenco, “Pixote, a lei do mais fraco” (1980), tematiza a crueldade do cotidiano das FEBENs e a árdua vida de crianças, como o protagonista Pixote, imersas no desespero do vazio de direitos não assegurados.

De acordo com o censo de 1980, 48,5% da população global do país situava-se na faixa etária dos 0-19 anos; e, destes, 64,5% da população urbana, que, por sua vez, totalizava 67,5% da população global, contra apenas 45% em 1960. Mais da metade dos brasileiros (54,6%) não tinha acesso ao saneamento básico. Os números absolutos de mortalidade, na faixa etária de 0-19 anos, registravam 53 mil óbitos de crianças e adolescentes por doenças infecciosas e parasitárias. Do total de óbitos registrados no país, 34,39% ocorriam nessa faixa etária, sendo que 25,48% no primeiro ano de vida. Apenas dois dos 24 milhões de crianças de 0-6 anos tinham atendimento pré-escolar. Dos 22 milhões na faixa etária de 7-11 anos, sete milhões estavam fora do ensino de primeiro grau. Na faixa de 0-19 anos, apenas 37,1% frequentavam escolas. E, na de 15-19, de 11,5 milhões de jovens somente 2,5 milhões tinham atendimento escolar (2011:318).

À medida que prosseguiram as negociações pelo retorno à democracia, novos atores políticos puderam emergir, estendendo a gama de questões tratadas publicamente. Foram movimentos representativos de várias pautas, como causa feminina, racial, ambiental, entre outras, que introduziram demandas antes circunscritas às esferas privadas na esfera pública, nas agendas políticas brasileiras. No caso da luta pela concepção de uma infância generalizada, organizaram-se movimentos sociais, como o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), entidades de assistência, entidades religiosas, organizações de classe, técnicos e profissionais do setor público e privado, além do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que, mobilizados, conseguiram influenciar ativamente os parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988 (Rosemberg, 2008).

Unidos em prol da reforma no tratamento concedido à infância e juventude, transformaram-se nos principais protagonistas dos artigos 227 e 228³⁷ da Constituição Federal de 1988. O artigo 227, inclusive, teve por inspiração a Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989, ratificada pelo Brasil em 1990 e que pressupunha a adesão à doutrina da proteção integral, reconhecendo os direitos da infância e adolescência:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

37 Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

A Carta de 1988 foi também, sem dúvidas, a mais extensa e inclusiva de nossa história no que tange à educação. Em destaque, o artigo 205 prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Outras conquistas foram: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III) (Vieira, 2007:304)

Sobre o artigo constitucional 227, a fim de garantir, regulamentar e avançar na sua proposição de modo a estabelecer o novo paradigma jurídico, político e administrativo com base na doutrina da proteção integral, ou seja, na garantia do direito a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, posteriormente elaborou-se um projeto de lei (Lei 8069/1990), que veio a se traduzir no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. “Era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso, a omissão” (Bazílio, 2003:21).

Com o ECA, nasce a chamada rede de proteção e defesa dos direitos, que estabeleceu uma nova dinâmica institucional pautada em uma política de proximidade, no sentido de criar elos entre a vida social familiar, antes restrita à esfera privada, e o mundo dos direitos. Entre as agências que fazem parte da rede estão os conselhos de participação. Em nível federal, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); em nível estadual, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca); em nível municipal, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). E, na ponta, inserido nos bairros e regiões das cidades, os Conselhos Tutelares, a única instância formada exclusivamente por membros da sociedade civil³⁸.

³⁸ As demais agências têm composição paritária, ou seja, poder público e sociedade.

Foi nossa pretensão até aqui defender o suposto de que diferentes dimensões caras a uma sociedade de desigualdades e autoritária como a brasileira contribuíram para a composição de um modelo de socialização bastante peculiar, subordinado, que dispensou a concepção da educação pública como veículo para a escolarização, socialização e integração social. Recapitulando: no lugar da escola, instituição tradicional de reprodução das novas gerações nos países democráticos centrais, o país elegeu, muito especialmente, o trabalho precoce e desregulamentado para a maioria da população.

Àqueles que não conseguiram uma incorporação mais ou menos estável no mundo do trabalho, registrando em suas biografias experiências de abandono familiar, sobrou a socialização nas ruas, nas franjas da criminalidade, na exposição à violência e à marginalização. Esses meninos e meninas compuseram a representação da “infância perigosa”, e tiveram suas trajetórias atravessadas por intervenções estatais de controle social e punições severas, não raras vezes desumanas.

Também teve papel de destaque enquanto dimensão de socialização e integração das camadas populares os meios de comunicação neste país que se modernizava excluindo os valores modernos, privando os cidadãos da condição de sujeito de direitos, de uma agenda de garantias e de proteção social. A indústria cultural que se construía em torno dos programas de auditório das redes de televisão em expansão e de rádio foi capaz de produzir um tipo particular de identificação e aproximação entre o público e os apresentadores, obtendo uma eficácia simbólica potente, permitindo ao telespectador uma socialização cultural que correspondia aos hábitos e às aspirações da classe média urbana.

O que de certo modo facilitou a incorporação de migrantes do Norte e do Nordeste à vida nas cidades grandes das regiões Sul e Sudeste. Alguns desses programas também funcionaram como verdadeiras vitrines de bens materiais – geladeiras, carros, máquinas de lavar –, para o consumo específico direcionado à massa excluída do mercado regular. Criava-se, assim, um mercado paralelo e bastante profícuo aos empresários (Miceli, 1982).

A parca abertura da escola primária da primeira para a segunda metade do século XX anunciou a adoção de um modelo de expansão que encolheu sua estrutura, precarizando-a, inclusive, e não satisfazendo a demanda por educação. Renegou, desse modo, às crianças o papel social de estudante. A pobreza e a diferença dos novos alunos, sua situação de subnutrição resultante da fome e da miséria, seus hábitos e valores que falavam de sua inscrição social subalterna, no choque com a escola, com os professores e seu cabedal de conhecimentos, gerou a estigmatização e a rápida eliminação das crianças pobres, que saíam analfabetas ou analfabetas funcionais no contato com a instituição escolar. Refutou-se a elas um conjunto de conteúdos e habilidades socialmente valorizados que apenas a escola pode transmitir, tornando a instituição quase que exclusivamente direcionada às camadas médias e à parte da elite.

O Brasil, assim como demais países da América Latina, manteve-se esquivo às principais declarações e convenções em torno dos direitos à educação e à infância. Pode-se afirmar que o século XX caracterizou-se por uma intensa movimentação nesse sentido, com a Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra, em 1924; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959; a Convenção contra a Discriminação em Educação em 1960, entre outros consensos que foram construindo e confirmando a representação de uma infância universal, com direito a frequentar a escola em substituição à inserção em atividades produtivas.

Entre nós, no entanto, o lento progresso moral da sociedade no que concerne a assumir deveres geracionais, dos adultos para com as crianças, articulou-se, não por acaso, ao lento percurso de democratização do direito à educação e, no limite, do direito à vida de uma parcela relevante da infância e adolescência. Porém, uma nova construção histórica que deu significado renovado à criança aconteceu também no Brasil. No final do século XX, a infância e a adolescência passaram a carregar o símbolo do futuro, de esperança e a promessa de seguimento da vida – pelo menos no âmbito do discurso oficial (Castro, 2013).

A Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, como foi chamada pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães, foi a expressão de uma intensa disputa entre forças políticas da sociedade civil e do

Estado em torno da imaginação de um projeto democrático para o país. O documento ampliou e reconheceu pela primeira vez direitos sociais, civis e políticos. Não custa enfatizar que, com relação à infância, permitiu estabelecer mecanismos legais para o rompimento das práticas de marginalização caras ao tratamento histórico devotado pelo Estado a esse grupo social no país.

A virada entre as décadas de 1980 e 1990 representou, assim, uma possibilidade efetiva de, a partir de um novo ordenamento jurídico, tornar realidade uma agenda de direitos de cidadania a toda e qualquer criança e adolescente. O Brasil expressou, via Carta Constitucional, com inspiração nos tratados internacionais, propostas de reforma para o reconhecimento de um novo valor para a criança e o adolescente, capaz de forjar uma nova moralidade de direitos e deveres para com as novas gerações. De maneira inédita, criou-se uma rede de proteção dos direitos em nível local, municipal, estadual e nacional, envolvendo a participação direta de atores da sociedade civil e do poder público em espaços voltados à construção e deliberação de políticas públicas.

Uma concepção renovada sobre o valor e a função da educação pública, que se massificava, também se forjou. A partir da Constituição de 1988, o Brasil seguiu construindo um marco normativo sob a premissa do papel da escola pública como fonte de socialização na cultura democrática, articulando dois princípios fundamentais: de um lado, a ideia de que o processo educacional deve ser capaz de cultivar a formação de indivíduos dotados de autonomia cognitiva e intelectual, habilitando-os a viver plenamente a condição do que tem sido definido como “cidadãos críticos”. E de outro, a ideia de que a escola pública deve se converter em um centro de animação cívica, o que pressupõe que ela seja capaz de mobilizar estudantes, pais/responsáveis e sociedade civil local em torno de uma gestão escolar participativa (Burgos, 2009: 20-21). Fica evidente, então, a alta expectativa que se depositava na escola pública, à medida que a instituição era ampliada e nela entravam crianças e adolescentes do mundo popular.

No capítulo 4, nosso objetivo é o de focar os paradoxos do encontro entre esta escola pública que se massificava e o novo ordenamento jurídico que investiu a infância e a adolescência de direitos, sobretudo do direito à educação. Este encontro, melhor dizendo, este choque produziu novas modalidades de

exclusão, não mais exatamente referidas ao quadro de vazio de direitos o qual buscamos analisar aqui.

Pois o vazio de direitos caracterizou o padrão subordinado de socialização e integração brasileiro, cuja marca é a ausência histórica da escola pública como agência de socialização e, por sua vez, a presença do mundo do trabalho, da mídia, de instituições de assistência, igreja, polícia e também de todo um aparato jurídico e punitivo para a minoridade – tribunais, juízes, delegacias, abrigos, reformatórios e códigos de menores.

Com a afirmação dos direitos da infância e adolescência, porém, no lugar do vazio de direitos nos processos de socialização das novas gerações, especialmente do direito à educação, nota-se o vazio institucional, decorrente da fragilização da escola pública massificada quando esta se torna praticamente a única agência pública com alcance universal junto às famílias populares.

O vazio institucional parece apontar para a ausência de padrões institucionais da escola pública brasileira, a inexistência de uma institucionalização que venha a garantir o processo de construção social do aluno, de transformação da criança/adolescente em estudante, no sentido de consolidar o lugar da escola como uma dimensão fundamental da socialização dos estudantes, principalmente daqueles menos afeitos à forma escolar, expostos à tênue fronteira entre a escola e a rua.

4. Um novo horizonte na socialização: massificação da escola pública, direitos da criança e do adolescente e o vazio institucional

Aqui daremos continuidade à discussão do caso brasileiro, com base no quadro mais geral de correlações que temos procurado empreender neste estudo, articulando os temas da socialização, institucionalização e integração social; o fenômeno da desinstitucionalização; as mutações da escola massificada; e o tema dos direitos e da democracia. Nesse sentido, se no capítulo 3 focalizamos no que seria o modelo brasileiro de socialização e integração das novas gerações ao longo do século XX, que dispensou o direito à educação, pretendemos agora, no capítulo 4, apresentar ao leitor o quadro de transformações neste contexto, com o processo de ampliação da escola pública a partir da década de 1970 e a afirmação dos direitos da criança e do adolescente em fins da década seguinte.

Sendo assim, na primeira das quatro seções deste capítulo buscaremos detalhar o padrão de expansão escolar brasileiro, que se confundiu com a precarização da escola, transformada em lugar de gestão da pobreza com a migração de tarefas típicas da assistência social para o interior da instituição, às custas de suas funções educacionais (Algebaile, 2009; Peregrino, 2009). Essa escola forjada a partir da ditadura militar tornou-se uma escola minimalista (Cavaliere, 2009), desescolarizada e ainda mais enfraquecida do ponto de vista institucional (Peregrino, 2009). Modalidades de estigmatização e também de segregação escolar foram construídas na interação com a clientela recém-chegada. Estudantes pobres passaram a “habitar” a escola (Peregrino, 2009), engrossando circuitos de exclusão não mais fora dela, mas em seu próprio interior.

Já na segunda seção iremos expor, por sua vez, o paradigma da doutrina jurídica da proteção integral à infância e adolescência que norteou o artigo 227 da Constituição de 1988 e também orientou a formulação do ECA. O novo aparato legislativo e institucional sem dúvidas representou uma virada vertiginosa na concepção de infância e adolescência no país, como já sinalizado. Elegeu o Estado, a família e a sociedade como responsáveis por assegurar direitos às novas gerações, atribuindo especialmente à instituição escolar a função de escolarização e também de formação cívica dos futuros adultos do país.

O caso brasileiro parece encenar o desconcerto entre esse padrão de expansão da escola, lugar de gestão da pobreza, reduzida em sua institucionalidade e pouco sensibilizada e preparada para reconhecer seus novos alunos como sujeitos de direitos; e a escola da proposta da Carta Constitucional e das leis subsequentes, lugar de participação do docente, do estudante, de sua família e da comunidade, bem como do direito e da socialização democrática.

Certamente, o nosso caso não se configura como único. Está inserido em um debate caro aos países latino-americanos, que vivenciaram a transição entre ditaduras e o regime democrático na década de 1980, e quase simultaneamente iniciaram reformas educacionais de amplo espectro. Por isso, na terceira seção interpellaremos esta discussão com base nas noções de equidade e educabilidade (López, 2005), que apontam para as distâncias entre a escola, o direito e a democracia e para a necessidade, de um lado, de aproximação entre os profissionais da educação e o aluno real que chega à escola; e de outro, de articulação entre políticas educacionais e as demais políticas públicas, no sentido de favorecer a permanência deste aluno real no projeto escolar.

É fundamental, portanto, no âmbito desses desafios, conhecer o mundo do aluno real, sua família e vizinhança, ou seja, o seu universo sociocultural. Pois a massificação escolar e a promulgação da Constituição de 1988 se deram mais ou menos no mesmo período em que nas grandes cidades brasileiras foram identificadas novas sociabilidades pautadas pela retração da vida pública (Caldeira, 2000). Veremos na quarta seção do capítulo que novos estereótipos recaíram sobre a população moradora de territórios populares nas metrópoles, impactando também a escola. A construção da experiência urbana de crianças e adolescentes tem sido atravessada por esses fatores, o que pode contribuir para o desenvolvimento de processos de socialização distanciados dos valores democráticos.

Embora seja cada vez mais central na vida de crianças e adolescentes no Brasil, a escola pública evidencia o vazio institucional, zonas cinzentas nas quais prevalece a ausência de parâmetros para a demarcação de papéis sociais definidos, seja de professor, de aluno, seja de responsável pedagógico. Parece indicar, ainda,

as dificuldades da escola para afirmar-se em relação ao mundo do aluno, no sentido de estabelecer limites claros entre o seu ambiente institucional e a rua.

Este vazio se confunde ainda com o vazio de cidade, de participação, de solidariedade social. Colabora para a construção de trajetórias escolares e também de vida desvinculadas do programa de socialização constante da Carta de 88. Na frágil interseção entre a escola, a família e a vizinhança, uma fronteira de desproteção se abre, e por ela têm escapado estudantes que “habitam” a escola, expostos aos efeitos da segregação urbana e institucional, cujos destinos contam por vezes com a própria sorte.

Diante deste cenário dramático, o tema da mediação entre a escola, o aluno, a família e a vizinhança se coloca; é peça-chave para a compreensão de processos contemporâneos de socialização, sobretudo de crianças e adolescentes que vivem em condições mais precárias para participarem do projeto escolar.

4.1. Massificação escolar, “desescolarização” e fragilização institucional da escola

Longe de ser guiada por um projeto de modernização com diretrizes claras, a expansão escolar brasileira, conforme mencionado no capítulo anterior, compatibilizou estratégias diversas que concorreram para uma lenta democratização do acesso à escola e, como consequência, para uma lenta afirmação do direito à educação para todos. O estudo de Algebaile (2009) identificou neste processo de ampliação escolar o que chamou de “robustecimento” da escola, que contraditoriamente não significa o mesmo que o fortalecimento da instituição.

Ao contrário, resultou em um processo de migração, para dentro dos estabelecimentos de ensino, de tarefas alheias à educação, típicas do campo da assistência social, e que deslocaram a centralidade do ensino-aprendizagem em favor de atividades de gestão da pobreza. O robustecimento da escola, no sentido atribuído pela autora, permitiu ao Estado brasileiro abri-la, respondendo às crescentes demandas sociais e também às necessidades do modelo capitalista, ao

mesmo tempo em que a precarizava, seja em sua estrutura física e administrativa, seja do ponto de vista institucional, por meio de introdução de programas, dispositivos e de políticas que roubavam o tempo e o espaço para a execução de suas funções educacionais. O enfoque na escola como lugar de gestão da pobreza contribuiu para sedimentar, assim, um novo modelo de integração parcial de uma massa de brasileiros através da instituição.

A gênese desta complexa trama de destituição da escola pública pode ser detectada já no período Vargas, entre 1930 e 1945, embora não tenha ali se acentuado. Mas sim a partir do regime militar que, inspirado pelas políticas do Estado Novo, foi além, com a criação e a implementação de programas de redução da pobreza associados à escola pública, e que concorreram para sua intensa fragilização. Mais adiante, já em ordem democrática, nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002, Algebaile (2009) argumenta que este padrão de combinação entre escola e gestão da pobreza parece ter encontrado um ambiente favorável à sua renovação e concomitante sofisticação. Foi estimulado, também, pela conjuntura social e econômica norteada por um projeto de forte modernização de orientação neoliberal. Vinculado ao cumprimento de demandas vindas de organismos internacionais, este valorizou a execução de ações em educação privilegiando a eficiência e os resultados escolares para a superação do que seria o nosso “atraso” (Idem, 2009:54).

Remontemos, portanto, às origens deste modelo de expansão escolar. Foram os antigos programas de saúde escolar que deram a partida ao processo de migração de atividades não educacionais para a escola pública na década de 1930, baseados nas premissas do movimento higienista do século XIX, de controle social dos segmentos populares por meio de padrões de higiene.

Apesar do discurso da higiene escolar ser alicerçado pela ideia de “civilizar” toda a população infantil do país, deixava, por sua vez, a maioria das crianças de fora desta proteção – afinal elas não estavam na escola, como pudemos observar no capítulo anterior. Nos anos de 1940, a saúde escolar já se encontrava institucionalizada e sua clientela era, desse modo, basicamente formada pelas camadas médias dos colégios aplicação e das escolas normais. Na

década de 1960, entretanto, perdeu a importância com a difusão dos serviços de saúde pública.

Além de atividades desenvolvidas neste campo, da higiene e saúde, na década de 1930 a escola também incorporava ações caras à área da assistência social, embora não fossem nítidas as suas articulações e definições. No entanto, o que não restava dúvida era quanto aos destinatários daquelas ações: os considerados desvalidos e carentes. A caixa escolar foi exemplo disso, e obteve crescimento expressivo durante o Estado Novo. Em 1937, 2.347 unidades escolares se utilizavam dela, número que aumentou para 7.058 em 1945, de um total de 41.202 escolas de ensino primário (Algebaile, 2009).

Se a escola de certo modo se convencionou enquanto uma instituição voltada ao desenvolvimento desse tipo de tarefa que cruza os limites da educação, considerando experiências identificadas em diversos momentos históricos, no Brasil, por seu turno, o que se destaca é a intensidade e a frequência com que se recorreu a esses dispositivos (Idem, 2009). Na ditadura militar, especialmente, esta correlação foi revigorada com o avanço de um padrão autoritário de massificação escolar (Burgos, 2014a).

Naquele período, sobretudo a partir da década de 1970, as reformas do ensino elementar possibilitaram a extensão da escolarização obrigatória de quatro para oito anos, e também permitiram o retorno ao projeto escolar daqueles que evadiram e a inclusão de segmentos que nunca haviam passado pela escola. Tais reformas, que igualmente alcançaram as etapas de ensinos médio e superior, instauraram ainda sistemas de alfabetização, como o conhecido Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Contudo, tal política de “liberação” do antigo ensino primário, articulada a uma política de “contenção” dos níveis médio e superior, não foi capaz de afrontar a estrutura tipicamente segregacionista do ensino (Cunha, 1980). O que se alargava, então, mais uma vez, era a promessa de escolarização e integração via escola.

Para as camadas populares que reingressavam ou entravam pela primeira vez na instituição escolar, foram criadas disciplinas e oficinas de artes industriais, técnicas comerciais, de orientação para o trabalho e educação para o lar,

acompanhando as expectativas do Estado, de formação de mão de obra. Este modelo de abertura foi, inclusive, nacionalizado: todas as escolas públicas do então ensino elementar no país adotaram este mesmo modelo, que colocava em segundo plano as funções propriamente educacionais (Algebaile, 2009). Importa destacar que o ingresso dos pobres na escola coincidiu com a saída maciça da classe média, que migrava em busca do mercado escolar privado.

No auge da crise do regime militar, durante os anos de 1980, esse processo de fragilização institucional da escola exacerbou-se. A escola serviria cada vez mais de “posto avançado do Estado” em muitos modos, renovando e acelerando sua conformação enquanto lugar de gestão da pobreza. A elaboração do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas (Prodasec/ Urbano) e do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural Rural (Prodasec/ Rural) elucidam este ponto. Ambos previam projetos de apoio ao ensino no primeiro grau e na pré-escola para a instauração de ações socioeducativas e culturais, e também de educação e geração de emprego e renda nas cidades e no campo. Foram implementados em 25 estados e no Distrito Federal, com um alcance de 1.5 milhão de pessoas (2009: 219).

Nascia, assim, uma escola empobrecida para os pobres. Em outros termos, intensificava-se uma “desescolarização da escola” nos marcos de sua expansão. A massificação escolar brasileira universalizou uma combinação do

esvaziamento e aligeiramento de conteúdos escolares, da precarização de espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (Peregrino, 2009: 99).

Com o retorno à democracia, essas práticas foram reatualizadas, dando novo tom ao histórico problema do acesso aos direitos. Algebaile identifica nos dois governos de FHC, entre 1994 e 2002, como que um refinamento que culminou em uma maior fragilização institucional da escola. A implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), lançado em 1996, e do Bolsa Escola, de 1997, ambos inspirados em programas de focalização para a redução da pobreza em países centras, teria contribuído para camuflar a efetivação de direitos

sociais que jamais foram assegurados³⁹. A saga da realização do projeto de Cadastro Único para programas sociais através da escola no ano de 2001 também ilustra de maneira exemplar este drama, com as longas filas que se formaram dentro dos estabelecimentos escolares para inscrição de famílias de baixa renda em busca de “benefícios”⁴⁰.

O mesmo período foi marcado ainda pela introdução de mecanismos de aprovação automática e de programas de aceleração da aprendizagem, os últimos destinados à condensação da escolarização de alunos repetentes e em situação de distorção idade-série, que não eram poucos. Ao contrário, a reprovação, o abandono e a evasão escolares se mantinham como desafios educacionais graves apesar da universalização do acesso. Para os alunos nessas situações de atraso escolar, portanto, formaram-se nas escolas turmas especiais, as “turmas de projeto”, como são conhecidas. Em geral, os estudantes atendidos por esses programas contam com uma jornada ampliada se comparada à regular, embora o seu período letivo seja reduzido. São expostos, ainda, a conteúdos escolares remodelados.

Os programas de aceleração de aprendizagem, orientados para o combate de problemas crônicos de uma escola de massas, terminaram por oficializar um padrão de escolarização que permitiu o desenvolvimento de diferentes vivências da experiência escolar, abrindo espaço para distintas trajetórias escolares dentro de uma mesma rede de ensino (Algebaile, 2009). Circuitos de “habitação escolar”,

³⁹ O Peti era “destinado a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, com filhos de sete a 15 anos submetidos a trabalho penoso. Envolveu o afastamento da criança do trabalho mediante seu ingresso na escola em um sistema de ‘jornada ampliada’, composto por ações socioeducativas em horário complementar ao da escola” (Algebaile, 2009:256).

Já o Bolsa Escola, inicialmente chamado de Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima (PGRM) em 1997, teve seu nome mudado para Bolsa Escola Federal em 2001. Dirigia-se a todos os municípios e a famílias com renda per capita de meio salário mínimo, “com crianças de seis a 15 anos na escola”, envolvendo concessão de bolsas (Idem: 257).

Foram implantados, ainda, o Bolsa-Alimentação em 2001, também direcionado a famílias com renda per capita de meio salário mínimo, com gestantes e lactantes; e o Auxílio-Gás, igualmente voltado a famílias com renda per capita de meio salário, mediante a transferência de renda para a compensação dos efeitos da liberação do comércio de derivados de petróleo e a retirada do subsídio ao gás de cozinha (Ibidem: 257).

⁴⁰ “O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Nele são registradas informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, entre outras”. Cf. <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>

no lugar da plena escolarização de todos, configuram um dos efeitos nefastos desse quadro de desescolarização da escola, fragilizada tanto do ponto de vista físico e administrativo, do que é sintoma o processo generalizado de redução de cargos e funções, como inspetores, agentes administrativos e porteiros; quanto do ponto de vista institucional, com a introdução de mecanismos de proteção de parte do alunado, os “bons alunos”, em detrimento de outra fração, os “maus alunos”, os “habitantes”.

A escola passa, assim, a operar com zonas de baixa institucionalidade nas quais as leis escolares têm sua eficácia comprometida (Peregrino, 2009). A escola pública brasileira, que historicamente legitimou a exclusão como artifício de controle de acesso a seus muros e bancos, tem remodelado desigualdades dentro dos estabelecimentos de ensino, enfatizando mecanismos de seletividade. Terminando sendo mais escola para uns, e menos escola para outros. Ainda que o sistema possibilite a permanência mais longa de estudantes das camadas populares, ele vem relativizando o pressuposto da igualdade de acesso porque imerso, concomitantemente, neste processo de degradação e fragilização. Disso resulta o surgimento de tais “novos circuitos no interior da escola”, reiterando formas degradadas e precárias de inclusão econômica e exclusão social e política (Idem, 2009).

Acima, buscamos apresentar ao leitor o modelo de escola de massas que se forjou no país e com o qual se chocou o projeto de modernização democrático-participativo brasileiro, materializado na Constituição de 1988 e no ECA, e que estabeleceu o direito à educação a todas as crianças e adolescentes. Portanto, o novo ordenamento jurídico e institucional para a infância e adolescência, elaborado e aprovado com ampla participação da sociedade civil, tem o desafio de enfrentar e se fazer valer em face desta escola massificada de modo autoritário, com poucos recursos, ainda mais frágil institucionalmente.

Obviamente, as leis não têm poder imediato para transformar a sociedade e suas instituições, como em um passe de mágica – e nem se pode esperar isso delas. Mas é certo que representam um novo horizonte, um novo compromisso intergeracional no sentido de pautar a construção de relações sociais que sejam equitativas, com vistas à melhoria de vida de crianças e adolescentes.

Desse modo, abordaremos a seguir a virada vertiginosa que significou a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Infância no final da década de 1980. Este documento orientou profundas reformas em praticamente todo o mundo no que tange aos direitos das crianças e adolescentes. Sua recepção coincidiu com o período de retorno à democracia em países do continente latino-americano. O Brasil, inclusive, não somente foi o pioneiro na ratificação do tratado na América Latina, como também na elaboração de um estatuto específico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Que, por sua vez, confere centralidade ao direito à educação e à escola no curso da socialização das novas gerações, como pretendemos destacar.

4.2. A Convenção Internacional dos Direitos da Infância, o ECA e a educação: a hora e a vez das crianças e adolescentes estudantes

Instrumento internacional de reconhecimento de direitos humanos para toda a população infantil e adolescente, a Convenção Internacional dos Direitos da Infância, aprovada em 1989, é a manifestação jurídica das mudanças radicais nas relações sociais em âmbito privado, entre adultos e crianças, entre pais/responsáveis e filhos, bem como em âmbito público, nas relações entre o Estado e as crianças/adolescentes. Em praticamente todo o mundo, a democratização das relações familiares é inegável (Garapon, 2001) e acompanha o movimento de dessacralização das autoridades e a emergência de novos modos de pensar e agir, como foi possível observar no capítulo 2 deste estudo. Esses processos são, como tudo indica, irrefreáveis. Porém, não sem resistências ou disputas, neste caso, em torno de que infância e adolescência se deseja afirmar.

O estabelecimento da Convenção, desse ponto de vista, foi fundamental para a definição de parâmetros à discricionariedade e arbitrariedade na interpretação e no tratamento das necessidades da infância, transformadas, a partir deste tratado, em direitos humanos a serem exigidos. Inspirada na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção buscou colocar na ilegalidade não a autoridade dos pais e dos adultos sobre as crianças, e sim o autoritarismo e as conseqüentes manifestações de desrespeito e de violência naturalizadas nessas relações, bem como nas relações entre o Estado e as

crianças/adolescentes. Após dez anos de intensos debates iniciados em 1979, a Assembleia Geral da Nações Unidas aprovou por unanimidade a Convenção (Méndez, 2011).

Cerca de 193 países ratificaram-na até o ano de 2010, tornando-a o instrumento de direitos humanos mais homologado em escala universal.⁴¹ A grande maioria dessas ratificações ocorreu nos primeiros dez anos após sua aprovação, entre 1989 e 1999, o que não acontecera com outros tratados de amplitude mundial. Importa ressaltar que somente a Somália e os EUA não procederam à sua homologação. A primeira, por conta dos problemas decorrentes da própria formação do país como estado nacional, em face das sucessivas guerras civis; e os Estados Unidos, por seu turno, somente assinaram a Convenção, mas não a ratificaram devido à incompatibilidade com seu direito interno, já que o documento internacional prevê um artigo proibitivo à pena de morte e à prisão perpétua a menores de 18 anos.

Entre os países da América Latina e do Caribe, contudo, o cenário foi inteiramente diverso. Grande parte deles ratificou aquele conjunto de normas e também o converteu em lei interna por meio de aprovação parlamentar. A difusão da Convenção coincidiu com o retorno à democracia em vários países das duas regiões, o que parece ter facilitado a sua célere recepção sem maior debate ou contextualização. A sua linguagem democrática-participativa e a aposta na combinação entre direito e democracia para a produção e solidificação de novos pactos sociais foram amplamente aceitas entre os movimentos sociais em favor da luta por uma infância e adolescência protegidas (Rosemberg e Mariano, 2010).

O Brasil, que conheceu um certo dinamismo da sociedade civil em torno da causa da infância e adolescência, especialmente do problema dos meninos em situação de rua, de maneira inédita tornou-se o primeiro país a aprovar a Convenção no continente latino-americano. Mais que isso, na dianteira desse processo, inspirou-se nas discussões da Convenção, à época ainda um anteprojeto em debate, para a formulação do artigo 227 da Constituição de 1988⁴². Ratificar a

⁴¹ Cf. Rosemberg e Mariano (2010).

⁴² Artigo 227 da Carta Constitucional brasileira: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde,

Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na prática, implicou na adesão à doutrina da proteção integral em detrimento da doutrina da situação irregular que orientou os códigos de menores latino-americanos ao longo do século XX.

Significou uma transformação radical de paradigma: da adoção de um modelo que, ao longo da evolução histórica do Brasil e da América Latina, acabou gerando duas infâncias – (i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância trabalho-rua-delito (Brasil, 2006); a um padrão de proteção para todas as crianças e adolescentes, com base na união de três eixos fundamentais: infância/adolescência, lei e democracia (Méndez, 2011).

Se a doutrina da situação irregular se limitava a legislar sobre os destinos de menores em situação dita irregular, objetos da intervenção jurídico-social do Estado, que oscilava entre a compaixão com os carentes e abandonados e a repressão aos desviantes e transgressores, a doutrina da proteção integral, ao contrário, convoca a lei e a democracia para a gestão de cuidados e garantias a todos, inclusive adolescentes em conflito com a lei, para os quais designa um conjunto de medidas de ressocialização e retorno à sociedade (Idem, 2011).

O Brasil inovou também no modo de proceder a reforma jurídica, inspirando outros países no continente. Nossa experiência, segundo Méndez (2013:6), contribuiu para que na região as demais reformas legislativas passassem a ser propostas em grandes laboratórios político-sociais de produção jurídica democrática. Entretanto, como era de se prever, novas tensões e disputas emergiram. A recepção da Convenção gerou controvérsias, tanto porque se tratava de um instrumento jurídico em rota de colisão com as instituições encarregadas da proteção da criança, a saber, a justiça, a polícia e uma série de agências de caridade; quanto porque se refere a um mecanismo produzido pelas Nações

à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Além deste, o artigo 204 legitimou a articulação de esforços coordenados entre governo e sociedade civil, mudando a concepção de política pública, de política governamental para uma articulação entre o governo e a sociedade civil (Méndez, 2013).

Unidas, de caráter “imperialista” (Idem, 2013). Porém, o que se percebeu é que a Convenção conseguiu se firmar, muito especialmente no Brasil.⁴³

Este conjunto de normas internacionais encontrou ressonância, dois anos depois da aprovação da Constituição Federal, na Lei 8069/1990 que decretou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é igualmente o primeiro dispositivo para a regulação especial sobre a infância e adolescência da América Latina. O ECA construiu um amplo reordenamento institucional nesta área de atenção. Pois a espinha dorsal da doutrina de proteção integral propõe a descentralização, uma reorganização, com base em regras claras, por meio da qual as comunidades assumem responsabilidades para garantir os direitos.

No lugar de um juiz centralizador, praticamente sozinho na definição dos destinos de meninos e meninas, como um “bom pai de família” (Méndez, 2011), dividiu-se entre vários entes do Estado, da sociedade civil e da justiça o poder de planejar, coordenar, executar e fiscalizar as ações executadas para o atendimento deste grupo social. Ampliou-se, conseqüentemente, o poder político-administrativo dos municípios e das comunidades. Transformou-se um poder de interpretação discricionário de uma autoridade num poder de muitos (Sêda, 1996).

O Sistema de Garantia de Direitos nascente com o ECA, correspondendo a essa estrutura, é composto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços de atendimento a crianças e adolescentes e também familiar, os quais devem atuar de forma articulada e integrada, em rede, com o intuito de efetivamente implementar a doutrina da proteção integral por meio da política nacional de atendimento. O sistema, por sua vez, é norteado por três eixos: promoção, defesa e controle social.

⁴³A maioria dos países latino-americanos não mudou imediatamente seus códigos de direito antigos após a ratificação da Convenção, o que gerou uma situação de esquizofrenia, como nomeou Méndez (2001; 2013), pela vigência simultânea de duas leis antagônicas, regulando de maneira muito distinta, senão oposta, a mesma matéria. Imperavam, contudo, as velhas leis e a Convenção corria o risco de se tornar “um simpático instrumento do direito internacional”. Se o Brasil foi pioneiro nesta adequação, promulgando o artigo 227 da Carta Constitucional em 1998, antes da própria aprovação da Convenção, e posteriormente o ECA em 1990, a Nicarágua somente criou legislação específica em 1998. A Argentina, por sua vez, implantou uma lei nacional de proteção à infância apenas em 2005; e a Colômbia, na contramão da região, aprovou novo Código de Menores em continuidade à doutrina da situação irregular. A Bolívia também seguiu semelhante caminho (Méndez, 2011 e 2013; Sêda, 1996).

No eixo da promoção, destacam-se as políticas sociais básicas (saúde, saneamento, educação, moradia, entre outras) e as ações do poder executivo e do Conselho de Direitos. Já o eixo da defesa é formado pelas políticas de assistência social e proteção especial, pelos Conselhos Tutelares, Centros de Defesa da Criança e do Adolescente, Ministério Público, Judiciário e pela Segurança Pública, com suas delegacias especializadas. Por fim, no eixo do controle social integram-se os Conselhos de Direitos, Fóruns de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e outros instrumentos judiciais e institucionais de controle interno da administração pública, como a Controladoria, Tribunal de Contas, Ministério Público, Poder Judiciário, entre outros (Brasil, 2006).

Deste Sistema de Garantias de Direitos nascente com o ECA, a escola também é parte integrante. É, inclusive, uma de suas instituições principais, dada a sua ampla capilaridade pelo país, chegando às regiões mais recônditas do país. Com a nova concepção de criança e adolescente, emergiu concomitantemente a figura social do estudante. Crianças e adolescentes sujeitos de direitos devem estar na escola, conforme sinaliza o Estatuto com relação às obrigações do Estado:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

A centralidade do direito à educação, constante dos artigos 205 e 206 da Constituição, é corroborada no artigo 53, capítulo IV do ECA. Neste artigo nota-se a ampliação da função social da escola, conforme salientado por Burgos (2009), da qual devem participar pais, responsáveis e a comunidade, bem como o próprio estudante, sujeito com poder para a formação de grêmios escolares e para a contestação, inclusive, dos critérios avaliativos adotados pela instituição.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O artigo 58 do ECA, por seu turno, sublinha a necessidade da escola levar em conta e dialogar com as especificidades socioculturais e históricas de seu alunado e de seu entorno, e estabelece: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Buscando enfatizar a Constituição, fortalecendo esta escola desejada, ou seja, lugar de participação, e reafirmando o amplo direito à educação na vida de crianças e adolescentes, o ECA é claro quanto ao trabalho infantil. Proíbe as atividades trabalhistas para menores de 14 anos a não ser na condição de aprendiz,

espelhando e avançando sobre o artigo 7 da Carta Constitucional. Ser aprendiz profissional, porém, não exclui o direito a frequentar a escola⁴⁴:

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Fazer parte da nova rede de proteção e garantia dos direitos da infância e adolescência confere à escola de ensino fundamental e a seus profissionais, sobretudo os gestores escolares, a responsabilidade pela manutenção de canais de comunicação com as agências criadas para a defesa desses direitos, principalmente com o Conselho Tutelar, no caso de ameaças e violação do direito de estar na escola e, no limite, do direito à vida.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Observa-se assim, com base no ECA, o incentivo à proximidade nas relações entre a escola, os estudantes, as famílias e a comunidade com base nos direitos. O documento destaca a importância da participação de todos na gestão da educação, delimitando uma maior abertura da escola e a necessidade de diálogo entre a instituição, seu público e sua vizinhança. O marco normativo formulado

⁴⁴ Para mais informações a respeito da Lei da Aprendizagem (Lei 1097/2000), cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm

em torno da educação pouco posterior ao ECA confirma essa tendência. A proposta da reforma educacional aposta na desejada articulação entre a escola, a família e a comunidade no sentido de estimular uma participação mais consistente na gestão educacional, a partir de uma série de novos mecanismos como o projeto político-pedagógico e o Conselho Escola-Comunidade (CEC).

Fica evidente, também, que se passa a esperar da escola a criação de bases para processos de integração com a sociedade, como postula, por exemplo, o artigo 12, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996⁴⁵. A LDB, dentre outras legislações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e também políticas públicas implementadas naquele período parecem avançar nesta diretriz comum ao ECA, inspirada na Carta Constitucional: a escola, além de lugar de transmissão de conhecimentos e de cultura escolar deve ser responsável pela transmissão de uma cultura democrática⁴⁶. Deve ser centro de socialização democrática para as novas gerações com vistas à consolidação de ideais e valores como a igualdade, a liberdade e a solidariedade, numa combinação entre a aprendizagem de conteúdos e a formação para a cidadania (Burgos, 2009).

Para a realização das novas incumbências designadas à instituição escolar, quais sejam, assegurar o direito de todos à escola, oferecer educação de qualidade para a população e também socializar com base em valores democráticos, o ECA pressupõe, ainda, articulações com outros atores sociais cuja atuação se dá em âmbito local. Como o Conselho Tutelar, um dos agentes orientados para a parceria com a escola por sua potencialidade de, a partir da gramática dos direitos, apoiado no ECA e associado à veia participativa estimulada com a redemocratização, fazer valer o ideário constitucional (Idem, 2013). Assim deixa entrever o artigo 56 do Estatuto que, como vimos, funda canais de comunicação entre as duas instituições, a escola e o CT, incentivando-as a atuar de modo conjunto para garantir, entre outros direitos, o bem-estar e a permanência dos alunos na escola.

⁴⁵ Cf. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

⁴⁶ O Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), de 2001, e o *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares* se inserem nessas políticas estratégicas para a formulação e difusão da pedagogia democrática que se espera da escola (Burgos, 2009).

Trataremos deste e de mais pontos que revelam a organicidade entre a escola e o CT no capítulo 5.

Até aqui, portanto, com base nas seções anteriores, foi nosso objetivo apresentar ao leitor as claras divergências entre as premissas que nortearam o padrão de massificação da escola brasileira e as premissas da escola concebida pela ordem jurídica pós-1988, impulsionada pela profunda mudança na concepção do lugar social da criança e do adolescente. Vimos que a partir da década de 1970 o modelo de ampliação escolar adotado entre nós concorreu para a precarização e a desescolarização da escola, transformada em posto de gestão da pobreza. Inaugurava-se uma escola de ensino fundamental aligeirada, minimalista, de poucas horas diárias, com pouco espaço (Cavaliere, 2009), e baixo quantitativo de profissionais para enfrentar a complexidade subjacente à abertura para as camadas populares.

O destino original desta escola voltada para a formação de mão de obra pouco qualificada, a serviço do projeto desenvolvimentista do regime militar, foi radicalmente impactado pelo reconhecimento dos direitos da criança no fim da década de 1980. Com a adoção da doutrina jurídica da proteção integral, materializada na Carta de 88 e no ECA, e direcionada a todas as crianças e adolescentes igualmente, a escola recebeu novas responsabilidades. Além da transmissão de conhecimentos e da cultura escolar, ela também foi alçada à instância de socialização, junto à família, à sociedade e ao Estado, centro de formação de estudantes para a vida cívica e democrática.

No entanto, muitos têm sido os fatores concorrentes e em disputa no sentido de consolidar esta nova imaginação em torno da escola. Dentre eles estão os mecanismos de seletividade introduzidos tanto a partir de políticas públicas e programas em educação, como os de aceleração de aprendizagem, quanto por meio de práticas corriqueiras no dia a dia da escola massificada brasileira, das quais é exemplo o estabelecimento de desigualdades entre turmas regulares e turnos em uma mesma escola, concentrando “bons alunos” em turmas quase homogêneas pela manhã, e os “maus alunos” em certas classes e turnos, como o vespertino e o noturno.

Esses mecanismos corroboram para a formação dos circuitos de habitação escolar sobre os quais nos fala Peregrino (2009). Através deles uma parte dos estudantes tem sido alijada do direito à escolarização. Embora estejam na escola, a instituição, rebaixada em sua potencialidade institucional, está pouco sensibilizada para notá-los enquanto sujeitos que devem ter seu direito à educação plenamente garantido.

Outros aspectos não menos importantes igualmente dificultam a afirmação desta nova imaginação em torno da escola. Em países de tradição autoritária como o Brasil, é de se supor que a construção de uma escola participativa não seja tarefa simples. A comunicação entre os docentes, os alunos e seus responsáveis pedagógicos tem sido atravessada por sérios entraves de ordem sociocultural. Os profissionais da educação comumente atribuem a baixa participação familiar na escola à sua origem social (Neubauer e Silveira, 2009), ao seu local de moradia, hábitos e valores pouco afins à cultura escolar. Importa mencionar também, neste rol de obstáculos à participação na gestão escolar, o próprio desprestígio dos mecanismos de participação entre os professores e gestores, como é o caso do Conselho Escola-Comunidade (CEC).

Pesquisas apontam que, para os profissionais da escola, a origem social das famílias, sua cultura e suas lógicas de socialização não seriam desfavoráveis somente a um maior envolvimento dos responsáveis pedagógicos na escola. Têm sido encaradas, também, como fatores prejudiciais à escolarização, quando não são vistas como entrave (Burgos & Paiva, 2009). Os docentes, que esperam por alunos dotados de comportamentos e atitudes correspondentes à forma escolar, ressentem-se em relação à diversidade dos estudantes, concebida como “déficit” de sua socialização primária. Tal percepção, porém, se desloca para a ideia de que esses “déficits” de socialização justificam a experiência de fracasso escolar dos alunos (Cruz, 2008).

Desse modo, não é difícil inferir que uma escola pouco estruturada para escolarizar a todos, precarizada e empobrecida apresente também baixa capacidade para socializar estudantes para a vida democrática. Se antes a escola era “resguardada” da presença maciça de crianças e adolescentes de camadas populares, cujos processos de socialização, como vimos, eram relegados ao

trabalho, à família, à mídia, bem como à polícia e à justiça, hoje ela tem sido desafiada a dialogar com este público que em muito extrapola as suas expectativas, mais alinhadas à representação de estudante de camadas médias, ultrapassando também a sua capacidade de gestão dessas diferenças e distâncias.

Em suma, a escola pública tem produzido ambientes de ensino-aprendizagem que, apesar de incorporar os mais pobres, portadores de direitos, permanecem marcados por desigualdades. Um dos pontos sensíveis da agenda educacional brasileira consiste na superação da fragilidade institucional da escola, que gera constrangimentos tanto à realização da premissa de oferta de escolarização de qualidade, quanto ao cumprimento do papel de socialização da escola para a formação cívica dos estudantes, fazendo valer os direitos da infância e adolescência.

4.3. Equidade e educabilidade

O caso brasileiro, entretanto, não é o único, como se pode imaginar. Muito embora represente um exemplo dramático dos efeitos perversos decorrentes do fenômeno da massificação escolar articulado ao recente processo de reconhecimento de direitos da infância, como é também a experiência de outros países latino-americanos que vivenciaram a transição entre ditaduras e a democracia na década de 1980, e quase simultaneamente iniciaram reformas educacionais de amplo espectro.

Um semelhante conjunto de preocupações de certo modo une o continente em torno da consolidação da institucionalidade da escola, inseparável da sustentação do princípio da igualdade de acesso ao sistema de ensino a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. Para isso, também não se pode abdicar da formulação de medidas para a criação de um clima e um ambiente favoráveis para a escolarização e a socialização, independentemente da origem do estudante.

O estudo de López (2005) está alinhado com a construção de marcos normativos de orientação às reformas da educação na América Latina, direcionadas ao alargamento da democracia nas redes públicas de ensino na

região, no sentido de conciliar a busca de igualdade em contexto de diversidades e desigualdades. Vale informar ao leitor sobre os pressupostos do autor. López parte da hipótese de que os dois principais campos de análise das questões educacionais representados, de um lado, pelas correntes teóricas da reprodução a partir da década de 1960; e de outro, pelo que denomina de “otimismo pedagógico”, característico dos anos de 1980, com o discurso da eficácia escolar, se mostram incapazes para sozinhos responderem aos dilemas sociais dos países latino-americanos, como as desigualdades, a pobreza extrema e a exclusão social, além dos aspectos caros às novas e complexas questões do mundo contemporâneo, a saber, a expansão de microculturas identitárias, o individualismo negativo.

O debate mais geral, segundo López, parece realizar um movimento pendular com relação a esses dois campos quando o assunto é a educação na interface com a dimensão social: ora se recorre ao reprodutivismo e assim se coloca os problemas e também suas soluções fora da escola; ora se recorre ao otimismo pedagógico, introduzindo os problemas e também as soluções dentro da escola. Em contraposição a esse movimento oscilante, o sociólogo argentino propõe uma “mirada relacional”. Ou seja, um olhar que focalize a relação entre ambas as perspectivas, a educacional e a social, o que privilegia a relação entre a escola e o contexto em que está inserida. Sugere, assim, a noção de equidade em educação, que problematiza a igualdade como valor fundamental dos sistemas educativos.

A equidade, considerando as diversidades do ser humano e o tipo de igualdade que se quer promover, consiste, então, no conceito por meio do qual se fundamenta um princípio ordenador das diversidades em nome de uma igualdade fundamental, que torne legítimas as desigualdades restantes. A igualdade de resultados é, segundo o autor, o princípio que deve ser privilegiado, “o único com opção de compensar e reverter as desigualdades iniciais, rompendo dentro do sistema educativo com os determinismos sociais” (López, 2005:73-74).

A equidade, conforme López, termina por redefinir as noções de eficiência e eficácia dos sistemas educativos, dimensões que devem ser avaliadas não somente “à luz da capacidade dos sistemas de elevar os níveis médios de educação

de uma sociedade, mas também de reduzir as brechas entre os diferentes grupos sociais” (Idem, 2005:74).

As distâncias entre diferentes grupos sociais de que fala o autor tornam-se particularmente visíveis em contexto escolar a partir dos depoimentos de professores a respeito de seu alunado pobre e culturalmente diverso, como é o caso de comunidades indígenas em países andinos. A pesquisa de López o permitiu detectar nas falas dos docentes uma tônica comum: o permanente lamento quanto à falta de correspondência dos alunos que chegam à rede escolar e suas representações acerca dos estudantes que gostariam de ter. É por meio dessa brecha sociocultural que os professores percebem a relação com seu corpo discente.

López propõe outro conceito, o de educabilidade, que aponta justamente para a brecha, para a distância entre o “aluno ideal” esperado pela escola e o “aluno real” que de fato adentra suas salas de aula. Como vimos, as escolas operam com a expectativa de educar crianças já educadas, que tragam de casa disposições condizentes com o modo de socialização escolar, como por exemplo, um corpo disciplinado para a aprendizagem – o que revela um paradoxo.

A noção de educabilidade, desse modo, pretende iluminar dois pontos: o que se deve fazer para que a criança chegue à escola em condições para a escolarização, questão política fora da alçada da instituição escolar; e o que a escola deve fazer para permitir que esse processo aconteça, aproximando-se, assim, do universo sociocultural em que o estudante está inserido. A educabilidade, no limite, busca a redução da brecha a partir do ajustamento das dimensões social e escolar. É nessa articulação entre a estrutura social e a escola que há maior ou menor educabilidade.

A educabilidade, portanto, não é dada. É, sim, resultado de uma construção coletiva. O Estado assume um papel relevante nesse pacto, contribuindo com a produção de políticas sociais, urbanas, habitacionais, entre outras, conjugadas e favoráveis às políticas educacionais. Do mesmo modo, o comprometimento da escola com a redução da brecha é um dos fatores importantes nesse processo, bem como a participação da família e da vizinhança.

O trabalho de López nos permite perceber, nesse sentido, que a escola, em especial aquela em contexto de amplas desigualdades e diversidades não será capaz – e nem poderia – de empreender praticamente sozinha o enorme desafio caro às sociedades latino-americanas, sobretudo a brasileira: transformar crianças e adolescentes do mundo popular em estudantes.

Assim, se em contextos de democracia mais longeva o grande desafio ora colocado é permitir que o sujeito por trás do aluno seja levado em conta pela escola, e isso ganha contornos dramáticos quando se lembra da questão do multiculturalismo e a necessidade de se reconhecer as diferenças externas aos muros da escola; no Brasil, o quadro é diverso, estando em jogo o desafio de transformar a criança/ adolescente em aluno (Burgos, 2014b:12).

Concordamos com Burgos quando identifica o quadro de desafios educacionais em países centrais, onde a escola é forte institucionalmente e a democracia e os direitos foram estabelecidos há mais tempo. Neles, a massificação escolar se confundiu com o processo de mutação institucional da escola, cujos efeitos se traduzem na resistência de seus profissionais ao reconhecimento do universo sociocultural da criança/adolescente por detrás do uniforme homogeneizador de estudante, como também já pudemos observar no presente estudo.

Entre nós, por seu turno, ainda é preciso consolidar a escola pública do ponto de vista institucional, assim como a democracia e os direitos da infância ainda recentes. São fatores incontornáveis para a afirmação do processo de construção social do aluno, ainda perpassado pela valorização ou desvalorização da criança a depender do lugar social de sua família, seu capital cultural e econômico, tendo influência direta em sua exposição a práticas múltiplas de injustiça e de iniquidade (Castro, 2013). O reconhecimento da criança ou adolescente enquanto tal parece depender fundamentalmente do reconhecimento de seu *status* de estudante, da ampliação radical desta categoria.

Estes processos podem ser encarados de maneira relacional se considerados sob a perspectiva da equidade e em especial da educabilidade, numa tentativa de equilibrar as responsabilidades da escola, do Estado, da família e da sociedade sobre a transformação de toda e qualquer criança/adolescente em estudante. De um lado, iluminam as articulações que podem ser forjadas fora do

escopo da instituição escolar e, portanto, no âmbito das ações do Estado e de atores em nível local no que tange à produção de políticas para tornar possível a escolarização e a socialização escolar de estudantes de camadas populares. E de outro lado, podem contribuir para a percepção sobre o que está no domínio propriamente escolar, sobre quais tarefas a escola pode realizar para que o projeto escolar estabeleça canais de comunicação com seus alunos, e venha a fazer sentido nas trajetórias escolares, encontrando, assim, espaço de reprodução no jogo de sociabilidades e de formação de identidades entre crianças e adolescentes no Brasil contemporâneo. Muito especialmente, entre aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Como visto, o próprio ECA valoriza a importância de conhecer e dialogar com o universo sociocultural do aluno real com o qual os profissionais da escola massificada brasileira lidam no cotidiano. No caso das grandes cidades, este estudante é predominantemente morador de territórios da pobreza expostos aos efeitos da segregação socioespacial. Desse modo pretendemos, na sequência, melhor informar o leitor a respeito desta perspectiva primordial a qual a escola não pode contornar: o “mundo do aluno”. Para tal abordaremos, ainda que de maneira breve, um recorte sobre a questão urbana brasileira a partir das transformações identificadas com a transição democrática.

Ao mesmo tempo em que se desenrolavam o processo de abertura política, a massificação da escola pública e também a construção do novo lugar social para a infância e adolescência, nossas metrópoles conheceram o crescimento da violência e de sentimentos coletivos de medo e insegurança, renovando a face da segregação socioterritorial no país e aprofundando uma série de estigmas sobre a população habitante de espaços socialmente desvalorizados, não por acaso as famílias dos novos estudantes.

A escola, como se pode esperar, não esteve ileso a esse movimento. Não à toa uma certa corrente de pesquisas vem trabalhando com a hipótese de que a segregação urbana pode dar lugar também à segregação institucional. Este contexto, que compromete fortemente a solidariedade e a integração social, fica ainda mais explícito quando também se olha para a cidade como dimensão de socialização.

4.4. “A cidade contra a escola”⁴⁷: lugar de (des)socialização

Se a cidade é historicamente reconhecida como símbolo de liberdade e segurança, hoje, contraditoriamente, tem sido mais associada à ideia de perigo. Ruas abertas, pessoas diferentes, desconhecidas e anônimas observando vitrines, sentadas em cafés, promovendo manifestações ao ar livre – a imagem e representação da cidade moderna está sob suspeita. É bem verdade que ela nunca foi completamente aberta a todos os cidadãos, já que sempre houve segregação socioespacial e desigualdades⁴⁸. Contudo, o espaço público carregava um valor positivo, ligado à ideia de acessibilidade.

No capítulo 2 interpelamos o espaço urbano como uma variável fundamental para a compreensão do quadro de transformações na cena contemporânea, interferindo diretamente sobre as dinâmicas de socialização. Fenômenos como a globalização, o desmantelamento do *Welfare State*, a desindustrialização e a formação de uma nova pobreza urbana (Wacquant, 2001), entre outros, conferiram uma nova face aos processos de segregação socioterritorial nas metrópoles, que tendem a enclausurar tanto pobres quanto ricos, e tornam fraca a vida pública.

Comprometem não somente a rotina de encontros entre os indivíduos, mas contribuem principalmente, de um lado, para a proliferação de sentimentos de insegurança e medo, reiterados pela ilusão da autosegregação por parte das elites e camadas médias; e de outro lado, para o isolamento, a maior vulnerabilidade e estigmatização de grupos segregados não por escolha própria. Geram também impactos diretos sobre a rede de relações sociais das camadas precarizadas, produzindo efeitos perversos no que tange ao acesso aos direitos e bens da cidade. Têm sido grandes os desafios das cidades em termos democráticos:

As novas morfologias urbanas do medo dão formas novas à desigualdade, mantêm os grupos separados e inscrevem uma nova sociabilidade que contradiz os ideais do público moderno e suas liberdades democráticas. (...) Se as experiências de separação expressas no meio urbano se tornarem hegemônicas em suas sociedades, elas se distanciarão da democracia. (Caldeira, 2000:340)

⁴⁷ Referência ao título do livro *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Cf. Ribeiro & Katzman, 2008.

⁴⁸ Cf. Escola de Chicago.

No Brasil, São Paulo, em maior escala, e também o Rio de Janeiro assistiram à expansão da forma urbana do condomínio fechado ou “enclave fortificado”, com seus muros altos cuja vocação é separar mais do que proteger (Caldeira, 2000). Durante o processo de redemocratização, no solo da maior metrópole brasileira emergia um novo padrão de sociabilidade, que relegou as ruas e praças para as camadas populares. O espaço público, *lócus* da igualdade, acabou por ser lugar também do não reconhecimento e da consequente insegurança da elite em face das majorias que passaram a ter direitos assegurados pela Constituição. “Tensão, separação, discriminação e suspeição são as novas marcas da vida pública” (2000:301).

O crescimento dos índices de criminalidade violenta também marcou o período de transição democrática entre nós. O medo por parte das camadas abastadas, portanto, se confundia com outros fantasmas: medo de perder posição social, medo de não saber mais como manter as fronteiras. Ou seja, o temor do cumprimento da promessa da democracia, do enfraquecimento de uma sociedade tradicionalmente hierárquica. Em consonância ao argumento de Caldeira, Peralva (2001) infere que a abertura política no Brasil não foi capaz de reformular as instituições responsáveis pela ordem pública herdadas da ditadura militar, permitindo a ampliação das percepções de violência e de medo generalizados nas grandes cidades.

Para a autora, a alta tolerância entre nós em relação a este processo teria colaborado para a produção de estratégias de adaptação, por meio de dinâmicas de “ressegregação” em tempos de “dessegregação”. Nem mesmo o avanço do processo de urbanização em espaços populares, e tampouco a diminuição da pobreza ou a própria abertura da escola pública foram capazes de conter o agravamento da segregação no país.

A insegurança funciona como metáfora para um mundo onde a hierarquia se enfraqueceu, e onde por isso mesmo a reconstrução de espaços protegidos passa a ser vista como necessidade fundamental. Ricos e pobres apelaram para o gueto. Mas a dinâmica da ressegregação foi ao mesmo tempo multiplicada em níveis exponenciais pela violência urbana (Peralva, 2001:21-22)

Não admira perceber que neste mesmo período a representação social sobre os territórios populares, como as favelas e seus congêneres, tenha se tornado

ainda mais estigmatizante. A coabitação junto a bandos de tráfico de drogas e grupos de milícias agravou esta cena, favorecendo a difusão da ideia de que naqueles espaços produzem-se criminosos em série⁴⁹. Nesse sentido, como nos alerta Bourdieu (1998), os locais de moradia podem gerar preconceitos, estigmas, dificuldades de acesso aos direitos e aos bens da cidade – são os “efeitos do lugar” (Bourdieu, 1998). Não à toa uma certa corrente de estudos urbanos vem trabalhando com a hipótese de que a segregação socioterritorial pode dar lugar também à segregação institucional, considerando o contexto de mudanças socioeconômicas no qual “a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transforma-se em segregação residencial, em isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos inerentes à condição urbana” (Ribeiro & Katzman, 2008:16).

Pesquisas quantitativas e qualitativas nacionais e internacionais têm identificado repercussões perversas produzidas pelos estereótipos acerca de territórios populares e seus moradores sobre a escola pública massificada, seja pelo viés dos impactos nas oportunidades educacionais e índices de escolaridade, como o desempenho e a evasão escolares, seja pelo viés do trabalho de socialização que faz parte do papel escolar. Um estudo realizado no Rio de Janeiro apontou que morar em favelas pode influir negativamente sobre o desempenho escolar, em especial quando se tratam de favelas localizadas em bairros ocupados por camadas médias e altas, a despeito das vantagens que estas teriam sobre as favelas distantes do centro, como o acesso ao mercado de trabalho e a equipamentos urbanos (Alves, Franco & Ribeiro, 2008).

Burgos (2008c) também pesquisou escolas públicas cariocas, cuja clientela é composta majoritariamente de crianças e adolescentes habitantes de favelas, apresentando comparações entre as percepções de professores dessas escolas e de educadores de organizações não governamentais. O que permitiu a conclusão de que “o trabalho de socialização cultural na cidade, que deveria ser realizado pela escola pública, tem sido prejudicado pelo estigma da favela, encarada como *locus* privilegiado da cultura da violência” (Idem, 2008c:39). As interações sociais e

⁴⁹ Este processo, vale ressaltar, não é unívoco, apesar das modalidades de “resistência” se darem menos pelo viés cívico, político, e mais por meio de formas outras, sutis e também submissas, principalmente no plano da sociabilidade. Cf. Almeida (2010).

pedagógicas entre professores e alunos têm sido atravessadas por uma série de dificuldades em geral atribuídas ao mundo dos alunos, sobre o qual, no entanto, os docentes pouco conhecem. Esse mundo seria produtor de comportamentos percebidos como avessos ao projeto pedagógico.

A relação entre a escola e a cidade é um tema igualmente reconhecido pela bibliografia internacional. No Chile, Román (2003) analisou as razões das dificuldades da troca pedagógica em escolas públicas que atendem a camadas populares, baseando-se na relação entre as representações sociais dos docentes acerca de seus alunos e a prática em sala de aula. A autora sustenta que “a prática pedagógica dos docentes de escolas vulneráveis está fortemente associada aos modelos e imagens que eles constroem e reproduzem sobre as potencialidades de seus alunos e alunas” (Idem, 2003:114). Naquele mesmo país, a radicalização da constatação do trabalho de Román foi observada em um estudo que identificou um movimento de “fechamento” ou de “blindagem” de escolas públicas em relação ao seu entorno precarizado, na tentativa de se protegerem dos “efeitos-vizinhança” (Flores, 2008).

A perspectiva do bairro, portanto, colabora para a compreensão das desigualdades no interior dos estabelecimentos escolares, e pode atingir negativamente o desempenho e o trabalho de socialização escolar de crianças e adolescentes habitantes de zonas segregadas, seja em Santiago do Chile, seja nas principais cidades brasileiras. Ajuda ainda a perceber, sob outro ângulo, de que modos tem sido construída a experiência urbana entre crianças e adolescentes nas metrópoles. Castro (2004) traz uma importante contribuição no sentido de compreender o processo de transformação desse público em morador do Rio de Janeiro, propondo-se a conhecer como este colabora para modelar o “espírito” da cidade.⁵⁰

Sua pesquisa empírica evidenciou que, para crianças e adolescentes, fazer parte da cidade significa estar dentro ou fora do circuito de acesso a bens materiais e simbólicos que a *pólis* pode oferecer. As diferenças socioeconômicas

⁵⁰ Os dados com que Castro trabalha foram coletados a partir de pesquisas realizadas entre 1996 e 2004 junto a crianças e jovens de diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro, estudantes de escolas públicas e privadas, incluindo ainda aqueles que residiam em abrigos públicos. Para mais informações sobre a metodologia utilizada, cf. Castro, 2004:235-248.

constituíram, assim, a escala mais significativa que separa ou une as pessoas no Rio de Janeiro, consolidando, com base nos depoimentos dos entrevistados, uma divisão entre um “nós” e um “eles”, a depender da posição que ocupam nesse contexto.

Em grupos focais realizados com crianças e adolescentes de camadas abastadas, eles revelaram um medo difuso de estar na rua. Disseram circular pouco, preferindo permanecer em locais tidos como seguros; demonstraram, também, certa indiferença e até mesmo ódio em relação aos “estranhos”. De outro lado, em grupos focais com crianças e adolescentes de camadas populares, o medo também figurou entre os sentimentos suscitados por suas aventuras urbanas. Mencionaram, especialmente, o temor de situações específicas, como os constrangimentos e as humilhações a que estão mais expostos, principalmente na relação com agentes policiais e grupos de tráfico de drogas.

Estas falas parecem ajudar a compor a imagem de uma cidade pouco acolhedora, até mesmo impiedosa e que impõe fronteiras rígidas entre as pessoas, demarcando representações de uma “cidade para mim” e uma “cidade para eles”. O medo distancia crianças e adolescentes do universo da rua, que deixa de ser um local de encontro. A cidade também os ensina a reduzirem a identidade do outro a poucos aspectos, minimizando toda a estranheza. É neste cenário, de tendências ao individualismo negativo, avesso à civilidade e aos valores democráticos que tem se construído a experiência de aprender na e com a cidade, nos termos de Castro. Para este público que enfrenta a travessia entre a casa e a rua, a cidade não é vista como sua, como uma obra inacabada da qual podem participar.

Finalmente, neste capítulo foi nosso objetivo expor ao leitor o quadro de transformações nos processos de socialização das novas gerações no país, com a ampliação da escola a partir da década de 1970 e a afirmação dos direitos da criança e do adolescente em fins da década seguinte. Uma massificação autoritária (Burgos, 2014a), iniciada durante o regime militar, converteu a escola pública em posto de gestão da pobreza à medida que permitia o acesso das camadas populares à escolarização. A precarização dos estabelecimentos escolares também foi uma das marcas desse processo, tanto institucional quanto física, aliada ao fenômeno

de desescolarização, de deterioração das funções propriamente escolares em favor de atividades típicas da assistência social.

Ampliada segundo tal modelo, a escola pública foi profundamente afetada pelo processo de redemocratização. O reconhecimento dos direitos da infância, com a afirmação da doutrina da proteção integral em substituição à doutrina da situação irregular, universalizou uma concepção de infância e adolescência protegidas. Com os direitos, estabeleceu-se uma renovada gramática, no Brasil e em praticamente todo o mundo, a fim de nortear relações sociais mais igualitárias entre esses grupos e os adultos, pais, responsáveis e o Estado. Pioneiro na adoção da doutrina da proteção integral na América Latina, o Brasil também o foi quando publicou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que propõe um sistema de garantias e de proteção à infância e adolescência do qual faz parte a escola.

Como a escola massificada sob parâmetros autoritários vem se encontrando com o direito da criança e do adolescente? Como ela vem se relacionando com seus novos alunos, famílias e seu entorno? Estas perguntas sobre as quais buscamos aqui refletir, a fim de compreender o papel que a escola tem jogado nos processos de socialização de estudantes de camadas populares. Como vimos, no que concerne a um conjunto significativo de alunos tem-se registrado mais desencontros do que encontros, mais distanciamentos do que aproximações. Tanto do lado de fora, quanto do lado de dentro dos muros da escola os desafios para a construção de equidade e de educabilidade (López, 2005) são bastante consideráveis.

De nossa perspectiva, a fragilização institucional da escola pública brasileira parece favorecer o estabelecimento de padrões de relação entre professores, estudantes e famílias que não são capazes de delimitar os papéis sociais de cada um desses atores. Sobre este ponto, Moignard (2008), cuja pesquisa comparou uma escola periférica em Paris e uma escola carioca nas franjas de uma grande favela, identificou aqui um ambiente escolar amistoso e até afetoso, no qual prevalece um certo paternalismo nas relações sociais entre docentes e alunos e que parece pautar, assim, formas de comunicação assimétricas, bem como discricionárias, informais. O resultado disso, como efeito

perverso, tem sido a produção de novas formas de exclusão escolar (Burgos, 2014b).

Estas novas formas não mais se referem a modalidades de exclusão típicas de um contexto de ausência de direitos. Partimos da premissa de que o histórico vazio de direitos nos processos de socialização no país, à medida que foi sendo preenchido por uma agenda de afirmação de direitos, transferiu o vazio para as lacunas das instituições, pouco prevenidas para lidar com as exigências de suas novas funções na ordem democrática. Este vazio institucional da escola aponta para a existência de zonas cinzentas nas quais prevalece a ausência de parâmetros na demarcação de papéis sociais, seja de professor, seja de aluno, seja de responsável pedagógico. Parece indicar, ainda, as dificuldades da escola para afirmar-se em relação ao mundo do aluno, no sentido de estabelecer limites claros entre o seu ambiente institucional, o universo sociocultural do estudante e também a rua.

O vazio institucional não pode ser comparado, sem que se façam as devidas mediações, ao fenômeno a que se tem chamado de crise da escola em países democráticos avançados, onde a instituição escolar é tradicionalmente forte, sendo local de incorporação social de contingentes populares há pelo menos três séculos. Naqueles contextos, como vimos, uma certa bibliografia tem identificado, outrossim, um quadro de mutações no padrão institucional da escola pública com a massificação, que demandou a inserção de novas atividades e novos atores na escola com a mudança de perfil do alunado. Provocou, também, sentimentos de crise, de perda de referenciais (Dubet & Martuccelli, 1997).

A escola, preocupada em manter sua integridade institucional frente às mudanças, tem reforçado o modo de socialização escolar contra os estudantes, acirrando um clima de tensão e de conflito entre professores e alunos. Tem se tornado, assim, mais punitiva e excludente, como bem demonstra a recente criação dos dispositivos escolares na França, fruto de políticas públicas que parecem responsabilizar o estudante por sua inadequação e distância em relação ao modo de socialização escolar (Moignard, 2014).

No caso brasileiro, por seu turno, parece haver vazios de institucionalidade da escola que colaboram para a construção de trajetórias escolares e também de vida dramaticamente desconectadas do programa de socialização estabelecido na Constituição de 1988, que passa pelo Estado, pela família, sociedade e pela própria escola. A fragilidade das relações entre a instituição escolar, certas famílias e a vizinhança tem sido exemplo dessas lacunas, acirrando a produção de fronteiras de desproteção pela qual estudantes “habitantes” da escola, muito especialmente, têm mais chance de escapar, contando com a própria sorte.

O vazio institucional parece se confundir ainda com o vazio de cidade, de participação, de solidariedade social. A instituição tem estado solitária nesta árdua empreitada. Na contramão da animação cívica que influenciou a constituinte tanto na questão educacional quanto na questão da infância e adolescência, a despolitização do tema da educação pública reitera a sua condição de isolamento e de distanciamento em relação ao projeto democrático que se firmou a partir de 1988. Não se pode esperar que dela surja, espontaneamente, mudanças na direção de sua afirmação institucional, de sua articulação com os direitos.

Na tentativa de assegurar a equidade e a educabilidade, é imprescindível que se disponha de estratégias de diálogo com o mundo do aluno, sem as quais a promessa da democracia torna-se um horizonte distante. O tema da mediação entre a escola, o estudante, a família e a vizinhança se coloca. É peça-chave para a compreensão sobre os processos de socialização, sobretudo daqueles em situação mais precária para participarem do projeto escolar.

Apoiados na discussão travada neste capítulo, passaremos ao capítulo final do presente estudo, cujo objetivo é o de identificar empiricamente o vazio institucional.

5. Vazio institucional: estudantes entre a escola, o mundo do aluno e o Conselho Tutelar

No capítulo anterior, foi nosso objetivo expor ao leitor o quadro de transformações nos processos de socialização no país, decorrentes da ampliação da escola pública e da afirmação dos direitos da criança e do adolescente. Buscamos, ainda, destacar os enormes desafios postos à escola quanto à garantia do amplo direito à escolarização e à socialização escolar de seus estudantes. Pudemos concluir que, embora seja a escola cada vez mais central no dia a dia das famílias brasileiras, a conexão entre esta instituição, a democracia e o direito não é óbvia. É preciso elaborá-la.

O vazio institucional parece tornar eloquente este aspecto, quando colabora ativamente para a produção e a reprodução de trajetórias escolares e de vida na fronteira da desproteção, nos intervalos ou mesmo fora do circuito de socialização estabelecido com a legislação em torno da infância e adolescência. Este problema chama a atenção para o padrão assimétrico a partir do qual a escola costuma se relacionar com as camadas populares, além da condição de isolamento e fragilização da instituição escolar em contextos de diversidades, desigualdades e de baixa solidariedade social, nos quais o estudante e sua família estão expostos aos efeitos da segregação socioterritorial que os distancia do acesso aos bens da cidade; nos quais a própria cidade não está prevenida para a importância da escola pública, sinônimo de “escola do pobre”.

Pretendemos, neste capítulo, mapear empiricamente o vazio institucional. Importa informar que a pesquisa empírica a ser apresentada foi construída com base em um amplo conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do projeto coletivo “Gestão escolar e territórios populares”, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, do qual tive o privilégio de participar entre os anos de 2009 e 2014. Os resultados destes estudos já foram, inclusive, objeto de várias publicações, e parte delas contou com minha coautoria (Burgos, 2012; Burgos & Rossi, 2014; Canegal & Lima, 2014; Canegal & Laurindo, 2014a, 2014b; Camasmie & Trigueiro, 2014; Laurindo et al, 2014).

Ao longo dos cinco anos de trabalho coletivo, investigamos a relação entre a escola pública e o mundo do aluno, contemplando nove escolas municipais situadas no bairro da Gávea e na favela da Rocinha, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Diferentes abordagens de pesquisa, quantitativas e qualitativas, foram utilizadas no sentido de capturar os aspectos mais relevantes desta relação. Dentre eles, destacou-se o problema do vazio institucional, o qual buscaremos explorar.

Desse modo, na primeira seção do presente capítulo o leitor será exposto a um conjunto de dados que permitem identificar e iluminar o vazio institucional. Foram extraídos do *survey* realizado junto aos pais e responsáveis dos estudantes de escolas da Gávea e das observações em torno das reações dos profissionais dessas escolas aos achados do *survey*. Nesta seção valorizaremos ainda parte do material obtido através de observações feitas em reuniões de pais, bem como no recreio escolar.

Partindo da premissa de que as relações entre a escola e o mundo do aluno, ou seja, as famílias dos estudantes e sua vizinhança, são fundamentalmente permeadas pela linguagem dos direitos, a investigação nos levou também ao Conselho Tutelar (CT), órgão encarregado pelo cumprimento dos direitos da infância e adolescência. A ele tem chegado casos que demonstram dramaticamente o vazio institucional, e que por esta agência são levados à mediação do direito.

Para os propósitos desta tese, nos interessa enfocar a importância do CT para a observação de dinâmicas de socialização que têm contribuído para a reprodução de ciclos de privação de direitos, e que tem passado necessariamente pelos interstícios da escola, da família e da vizinhança, bem como pelo próprio CT. Esta agência se revelou, nesse sentido, um ótimo laboratório de investigação que, se valorizado seus elos com a escola, pode contribuir ativamente para a maior educabilidade. Assim sendo, na segunda seção do capítulo analisaremos o problema do vazio institucional por meio do estudo de casos escolares registrados em dois CTs, o CT da Zona Sul do Rio e o CT da Rocinha-São Conrado, os quais foram objeto de pesquisa entre 2011 e 2014.

Segue uma síntese dos principais achados destas diferentes entradas de pesquisa acerca do vazio institucional: são distantes as relações entre a escola pública, as famílias, a vizinhança e os estudantes. Esta distância tende a ser maior entre as escolas e as famílias mais pobres, de menor capital cultural, que pode se traduzir também em uma maior distância entre a escola e os estudantes dessas famílias, menos afinados com a forma e com o modo de socialização escolares.

O *survey* com os pais permitiu perceber ainda que as famílias, de um modo geral, querem uma escola próxima de sua realidade, capaz de ensinar e também educar, no sentido de favorecer a socialização dos estudantes na vida da cidade, destacando o papel fundamental assumido pela escola pública como dimensão socializadora no país, em substituição ao trabalho precoce, proibido pelo ordenamento jurídico da infância e adolescência. No entanto, com relação a esta demanda específica identificada entre as famílias, os profissionais da escola mostram-se muito refratários, como apontaram durante a exposição dos dados do *survey*.

O conjunto de evidências empíricas deixou clara a baixa capacidade institucional da escola pública que lida com as camadas populares para criar padrões equitativos de relação com elas e com seu estudante, como foi possível perceber nas observações das reuniões dos pais e do recreio. Nas observações do recreio, por sua vez, foi visível a dificuldade da escola para construir estratégias de diálogo com a cultura do aluno sem perder de vista a necessidade de preservação de sua integridade institucional. Resultado disso foi a identificação de um tipo de cultura escolar tensionado pela cultura do aluno, distanciada dos valores democráticos.

Com base na investigação desenvolvida nos CTs, a reconstituição de quatro casos escolares possibilitou enxergar conexões entre problemas na escola e problemas familiares e sociais na construção de situações de vazio institucional. Também parece ter fornecido pistas sobre a agência do estudante na elaboração de sua própria exclusão escolar, levando-o às fronteiras do vazio institucional.

Os achados de outra investigação, focalizada nos problemas da infrequência e evasão escolar, persistentes e muitas vezes invisibilizados nas

escolas públicas, reafirmaram essas constatações. Permitiram avançar na compreensão sobre como a escala institucional e a esfera de atuação individual podem se combinar na formulação de casos de infrequência e evasão, sobretudo entre adolescentes. Ficou evidente o papel do CT como um lugar de triagem desses problemas escolares e sociais. E que se valorizada sua potencial parceria com a escola, pode colaborar para a maior educabilidade dos estudantes (Burgos et al, 2014).

Confiamos que este apanhado de dados quantitativos e qualitativos contribua para iluminar as lacunas institucionais que têm precipitado ciclos de denegação de direitos para estudantes em situação de vulnerabilidade. Pois apostamos que a investigação do fenômeno do vazio institucional pode oferecer pistas que deem lugar à formação de uma verdadeira e efetiva rede de proteção e atuação em torno da escola pública e do direito à educação, que não será viável se prescindir da gramática dos direitos e, portanto, do elo com o Conselho Tutelar.

5.1. Distâncias entre a escola e o mundo do aluno

Antes da exposição dos dados propriamente ditos, faremos uma primeira aproximação com o universo das escolas públicas que foram objeto de estudo do projeto “Gestão escolar e territórios populares”, valorizando elementos da ecologia urbana em que estão localizadas no sentido de colaborar para o entendimento da complexidade sociocultural com que lidam seus profissionais.

O bairro da Gávea e a favela da Rocinha, situados na Zona Sul do Rio de Janeiro, são bons exemplos da imagem representativa da cidade mundo afora, qual seja, a da coabitação de populações do “asfalto” e do “morro”, numa relação de proximidade física e distância social. A Gávea abriga cerca de 18 mil habitantes de camadas média e alta, registrando um dos melhores índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) da cidade, de 0,946 em 2010.⁵¹

⁵¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Cf. http://www.pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM

Naquele bairro, há seis escolas municipais de ensino fundamental, com cerca de 3500 estudantes. A quase totalidade deles, aproximadamente 90%, mora na Rocinha.

Vizinha ao bairro, a Rocinha, que segundo o Censo de 2010 soma 70 mil habitantes⁵², é a favela mais populosa do Brasil, com um índice de desenvolvimento humano (IDH) entre os 20% menores de todo o estado do Rio, abaixo de 0,666. Lá, é enorme o déficit de acesso a serviços públicos, dentre os quais destaca-se o saneamento básico e a gestão do lixo. Cerca de 13,3 toneladas de lixo ficam sem recolhimento diário e aproximadamente 15% dos domicílios lançam esgoto em valas e rios que correm a céu aberto. Este ambiente insalubre, como se pode supor, favorece a proliferação de doenças, decorrentes também do elevado índice de umidade no local, da baixa circulação de vento e da fraca incidência de sol na maioria das 32 subáreas da favela. A alta densidade do lugar, no qual as residências são acessadas principalmente por meio de vielas, becos e escadarias, também acentua esses problemas (Ventura, Ramos & Burgos, 2014:130)

Vale a pena comentar sobre o contexto do direito à educação escolar na Rocinha. Conforme o censo realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro (2008), naquela favela há cerca de 30 mil crianças e adolescentes entre zero e 18 anos, sendo que 18% deles na faixa de sete a 14 anos não estão na escola. Com relação aos adolescentes de 15 a 17 anos, os índices são ainda mais gritantes. Neste grupo, que deveria estar cursando a etapa no ensino médio, 79% frequentam a escola, mas somente 39% estão no ano escolar compatível à sua idade. O que significa que mais de 60% dos adolescentes na Rocinha entre 15 e 17 anos estão fora do ano escolar adequado à sua idade ou, quem sabe, até mesmo encontram-se fora da escola (Burgos, 2014).

Igualmente grave à efetivação não somente do direito à educação, mas também dos demais direitos da infância e da adolescência na Rocinha tem sido a exposição de sua população à violência perpetrada por grupos de tráfico de drogas

⁵² Há uma divergência entre os números produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo de 2010, que contou 69.161 habitantes, e o produzido pelo censo realizado em 2008 pelo PAC-Rocinha, que contou 98.319 habitantes. Apesar dessa discrepância, o IBGE considerou a Rocinha a maior favela brasileira em população.

e pela polícia, que lá está presente por meio de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)⁵³. Apesar de boa parte dos trabalhadores no mercado que movimentam o cotidiano da Gávea ser moradores da Rocinha, e de um segmento considerável dos alunos que lá estudam também residirem naquela favela, a escalada do tráfico e os sucessivos conflitos com a polícia, principalmente a partir da década de 1980, aprofundaram a distância entre ambos os espaços urbanos. Este distanciamento é representativo de um processo de mudança nos padrões de sociabilidade no Rio de Janeiro (Leite, 2008).

A convivência lado a lado entre moradores de favelas e bandidos tem favorecido a naturalização da associação, quase imediata, entre favela e criminalidade violenta, reforçando a noção de que dela emanaria uma suposta “cultura da violência” que atribui a seus moradores uma subjetividade propensa ao crime. Machado da Silva (2008) trabalha com a hipótese de que no Rio de Janeiro e, em especial em favelas cariocas, mais expostas a atos violentos que os demais bairros, uma outra modalidade de sociabilidade concorrente à ordem legal-institucional assume expressividade: a “sociabilidade violenta”, que tem em agentes do crime violento seus principais portadores e na força, sua linguagem e seu princípio de interação.

A sociabilidade violenta seria norteadas por um caráter imprevisível; as regras, frouxas, podem sofrer modificações subitamente, ao sabor das vontades e dos humores de grupos armados, sejam bandidos, sejam policiais ou milicianos⁵⁴. Ou seja, a “lei do mais forte” é o que prevalece. Quanto à adesão à sociabilidade violenta por parte daqueles que habitam em favelas, diz Machado, ela se caracteriza antes como submissão que como subordinação, distanciando-se da crença de uma suposta convivência entre moradores e traficantes (Idem, 2008:45). No entanto, a designação mais corrente na cidade vem em grande parte dispensando a habitantes de favelas o lastro de pessoas portadoras de moralidade

⁵³ A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um programa de segurança pública implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro desde 2008. Com inspiração nos princípios da polícia de proximidade, há 38 UPPs em atividade em favelas de toda a cidade, como estratégia para desarticular quadrilhas de tráfico de drogas e “milícias”. Cf. <http://www.upprj.com>

⁵⁴ As milícias são formadas por policiais e/ou bombeiros aposentados e em atividade e têm avançado no controle de favelas e seus congêneres, rivalizando com os bandos de tráfico de drogas.

duvidosa porque, de certo modo, teriam “escolhido” viver sob a “lei do tráfico” no lugar da “lei da cidade” (Leite, 2008:117).

É neste contexto de fronteiras urbanas e simbólicas que os alunos e as famílias das nove escolas municipais de ensino fundamental por nós pesquisadas estão inseridos, e que marca, também, a relação da escola com eles.

5.1.1. Survey: proximidade da família, distância da escola

Realizado em 2010, o *survey* contou com a participação de 323 pais e responsáveis de estudantes das seis escolas municipais da Gávea. A respeito do perfil dos entrevistados, ficou nítido que as mães são as principais interlocutoras das escolas, correspondendo a 80,8% do total de responsáveis pedagógicos da amostra. O pai, por seu turno, equivale a 10,2% dos casos, e a avó ficou em terceiro lugar, com 0,5%. A maioria dos entrevistados tinha de 31 e 40 anos, com 46,1% do total. A fim de conhecer sua condição socioeconômica, elaborou-se um índice que permitiu estabelecer três níveis: índice socioeconômico alto, com 12,1% dos casos; índice médio, no qual se enquadra a maior parte dos pais e responsáveis, com 67,9%; e baixo, 20% ⁵⁵.

Sobre o grau de exposição do responsável pedagógico à escola, mais de 60% deles esteve por pelo menos seis anos na escola. Os responsáveis deixaram claro também, em 70% dos casos, que se tivessem a chance de estudar mais assim o fariam. Portanto, eles valorizam a educação escolar, aspecto que apareceu também quando questionados sobre as expectativas quanto à escolarização do estudante. Quase 90% afirmou querer que eles cheguem à faculdade, indicando que a escola faz parte do projeto de mobilidade social familiar (Burgos, 2012).

⁵⁵ O índice socioeconômico (ISE) elaborado permitiu verificar uma certa diversidade entre os pais/responsáveis, mas é importante afirmar também que quando se fala em ISE “alto”, refere-se a um estrato das camadas populares que apresenta padrões “altos” relativamente aos demais componentes desse universo. O mesmo se aplica aos grupos com ISE médio e baixo. Apesar destas ressalvas, trata-se de um ponto relevante da pesquisa, o da valorização da diversidade entre as famílias, pois coloca em xeque a tendência homogeneizadora que tem caracterizado a maneira com que instituições que lidam com segmentos pobres da sociedade costumam tratar seu público. Para mais informações sobre o perfil dos entrevistados, além de outros dados resultantes do *survey*, cf. Burgos, 2012.

Para além deste efeito de mobilidade social que escolarizar-se pode representar, os entrevistados pareceram também visualizar a instituição escolar a partir de seu papel socializador na cultura democrática. Quando perguntados sobre o que a escola pode fazer de mais importante pelo aluno, um grupo de 35,9% escolheu a opção “que a escola possa ensiná-lo (a) a ser um bom/boa cidadã”. Remetendo, assim, à identificação da escola como agência cultural capaz de oferecer acesso aos bens da cidade.

Os pais e responsáveis sentem-se próximos da escola do estudante, em cerca de 70% dos casos. A presença da escola no cotidiano doméstico do aluno igualmente aponta para esta proximidade, e foi considerada alta e muito alta em 73,5% do total de casos, sugerindo ser a escola uma instituição com alta penetração no dia a dia das famílias. Um dos pontos sensíveis da análise do *survey*, e que ratificou a percepção sobre a proximidade do responsável pedagógico com a escola do estudante, abordou a presença deles na escola. E 60,4% revelaram ter presença média na escola, enquanto apenas 7,1% puderam ser caracterizados como ausentes ou “omissos”. Desse modo, o *survey* indicou um contexto distinto daquele constante no senso comum escolar, sobre a baixa presença da família na escola, que seria, inclusive, um dos motivos do baixo interesse dos estudantes e de seu fracasso escolar (Burgos, 2012).

Contudo, quando se observa o grupo de pais e responsáveis situado na escala socioeconômica mais baixa, percebeu-se serem eles os mais “distantes” da escola, com 37,7%, e os situados na escala socioeconômica alta os “muito próximos”, com 27%. Estes achados podem sugerir que as famílias de menor nível socioeconômico se sintam mais intimidadas em face dos profissionais da escola, apesar de valorizarem a educação escolar. É possível aqui enunciar a hipótese de que os estereótipos que associam o baixo nível socioeconômico ao baixo grau de compromisso com a escola se transformem em práticas que terminam por afastar a escola das famílias mais precarizadas (Idem, 2012).

Porém, apesar de no quadro mais geral os responsáveis sentirem-se próximos da escola, sentem a escola distante deles e dos estudantes. Quando foram expostos a questões sobre o grau de adesão do responsável a uma agenda de aproximação com a escola, o resultado surpreendeu: quase 75% dos entrevistados,

somando as opções de adesão alta e muito alta, mostraram-se favoráveis a medidas como a de fazer com que a escola trate mais da realidade do aluno em sala de aula, e que seus profissionais realizem visitas às casas das famílias.

O cruzamento com o índice socioeconômico novamente possibilitou enxergar nuances importantes. São justamente os responsáveis de nível socioeconômico mais baixo aqueles que mais se identificam com a agenda de aproximação com a escola. Quase 85% deles tiveram adesão alta ou muito alta, se comparados aos de nível socioeconômico alto, com 65%.

Finalmente, os pais e responsáveis exprimiram preocupação com o trabalho da escola. Quando perguntados sobre a “escola de seus sonhos”, as opções mais votadas foram uma escola com “professores mais bem preparados”, “presença de psicólogos e assistentes sociais na escola” e “estudantes respeitadores”. Parecem sugerir, além da atenção à questão da formação do docente, visando o aumento da qualidade do ensino oferecido, que a instituição ultrapasse seu papel de escolarização *strictu sensu*, conciliando ainda uma função de educação, de socialização do aluno.

Sempre se pode dizer que a alta adesão à presença de psicólogos e assistentes sociais na escola se relacione à tendência de “psicologização” dos problemas escolares, comum entre os profissionais da escola, transferindo para o estudante a responsabilidade por sua aprendizagem. Mas não deixa de revelar também a inquietação entre os responsáveis a respeito da socialização escolar, sabendo que para as famílias populares a escola passou a ocupar uma função de socialização importante, em substituição à entrada precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho (Burgos, 2012).

Em suma, do *survey* com os pais e responsáveis de estudantes das escolas municipais da Gávea podemos extrair dois pontos fundamentais que ajudam a iluminar o vazio institucional. O primeiro deles refere-se ao fato de que a família se mostra disposta a participar da vida escolar do estudante – e inclusive já o faz. O segundo ponto fundamental, por sua vez, é que embora se acredite próxima da escola e da escolarização dos estudantes, a família nota a distância da escola em relação à sua realidade. Os pais e responsáveis esperam, também, por uma escola

que transmita conhecimentos e eduque, no sentido de socializar e permitir a inserção dos estudantes na vida da cidade.

Ao que tudo indica, tais aspectos ainda são pouco reconhecidos pelas próprias escolas, como apontaram as reações de professores e gestores escolares à apresentação de dados do *survey*, conforme veremos a seguir.

5.1.2. Reações dos profissionais das escolas às percepções das famílias no *survey*

Aproximadamente 100 profissionais das escolas da amostra do projeto “Gestão escolar e territórios populares” participaram das rodadas de apresentação dos principais achados do *survey*. Através deste experimento, foi possível identificar elementos importantes do senso comum escolar (Burgos & Rossi, 2014), especialmente os que traduzem a distância a partir da qual a escola estabelece sua relação com a família, e que reafirma a percepção dos responsáveis pedagógicos na pesquisa quantitativa.

De um modo geral, houve concordância entre os profissionais das escolas quanto aos dados sobre a valorização da educação escolar por parte dos responsáveis. No entanto, a discordância foi alta com relação à informação de que os pais têm uma presença “média” na escola. Gerou polêmica e em todas as escolas a validade das estatísticas foi questionada. Contudo, também foi possível perceber algum dissenso entre os docentes e gestores. Uma professora de uma das escolas, por exemplo, indagou se eles não estariam resistentes à maior participação dos pais na vida escolar. Outra, por sua vez, referiu-se à cultura do professor, “de classe média até a alma”. Disse que eles esperam a correspondência das famílias e dos alunos aos valores desta cultura.

Os profissionais expressaram surpresa quando foram expostos às informações sobre o perfil dos responsáveis pedagógicos. O alto percentual de mães na condição de responsáveis pedagógicas (80,8%) quebrou a expectativa de uma maior participação das avós (0,5%). Surpreenderam também os dados sobre quem mora com os estudantes – 60,8% deles moravam com ambos os pais,

enquanto 32% residiam somente com a mãe; 2,5%, somente com o pai; e 4,7% não habitavam com nenhum dos pais. “Vocês perguntaram se é pai ou padrasto?”; “Tem que ver o conceito de família que se tem”, argumentaram.

Chamou a atenção ainda a informação de que 80% dos estudantes têm famílias com até quatro membros, chegando ao total de 90,7% as famílias com no máximo cinco pessoas. Gerou desconfiância o percentual de alunos beneficiados pelo programa federal de transferência de renda direta Bolsa Família, de menos de 15% no conjunto da amostra. Docentes e gestores acreditavam que nas suas escolas estes índices certamente eram maiores.

Porém, o ponto que obtive a maior adesão entre os profissionais da escola, não por acaso o mais rígido do senso comum escolar, foi de encontro justamente com a expectativa da família em torno de um trabalho educacional e de socialização da escola. Os profissionais entenderam a demanda dos responsáveis pedagógicos como uma transferência de responsabilidades para a escola que supostamente seriam de domínio exclusivo do universo familiar do estudante.

Em síntese, as falas dos profissionais demonstraram as dificuldades da escola pública para perceber e valorizar a pré-disposição da família para participar do projeto escolar. Expressaram uma visão sobre a família do estudante permeada pelo que seriam seus “déficits” – a “desestrutura” dos núcleos familiares, sua pobreza, e a expectativa de repassar para a escola a tarefa de socialização primária dos estudantes. Esses achados nos permitem aventar a hipótese de que as comunicações entre os profissionais da escola pública e as famílias sejam atravessadas por esses estereótipos em torno das camadas populares, que impõem obstáculos à formulação de um padrão de relação igualitário. Este um dos aspectos que colaboram para o vazio institucional, e que pode ser ainda melhor analisado com base em dados das observações das reuniões de pais e responsáveis, que veremos na sequência.

5.1.3. Observações das reuniões de pais: vazio de diálogo

A exemplo das duas subseções anteriores, organizaremos os dados com base em dois movimentos: a apresentação de resultados da pesquisa sobre as reuniões de pais nas escolas, seguido da exposição de reações de profissionais da escola aos dados.

A partir das 18 reuniões de pais observadas, é possível afirmar que entre os profissionais da escola e os responsáveis tem se estabelecido um tipo de relação assimétrica que deixa pouca margem ao diálogo. Uma situação de campo em um dos estabelecimentos de ensino confirmou este aspecto. Alguns responsáveis se aproximaram de um profissional da escola para perguntar sobre as recorrentes faltas do professor de Matemática. Ouviram, em resposta, que aquele assunto não estava na pauta da reunião: “Vem aqui na escola outro dia e procura saber com a diretora. Não vamos ficar perdendo tempo com essas coisas, porque hoje é sábado e os colegas de vocês querem ir embora”.⁵⁶

No tipo de relação observada entre os profissionais da escola e os responsáveis nas reuniões, também foi notável a tendência da escola para infantilizá-los, o que certamente contribui para tornar as famílias menos receptivas. Em outra passagem capturada pela pesquisa, enquanto os pais conversavam, uma docente disse: “é que nem criança, mas eu tenho paciência”. Uma mãe que estava sentada próxima à pesquisadora falou em voz baixa: “é por isso que eu não gosto de reunião”.

Constatou-se, em geral, que as reuniões produziram um efeito desestimulante nos responsáveis. Ao chegarem à escola pareciam ter boa expectativa, demonstrando certo interesse, mas a forma como os encontros foram conduzidos provocou desânimo na maior parte deles. Um aspecto que pareceu colaborar para isso foi a excessiva ênfase em informes sobre programas sociais. A pesquisa identificou a prevalência desses informes em detrimento do debate em torno questões propriamente escolares, relegadas a um segundo plano. Em certas escolas observou-se que parte significativa do tempo foi desperdiçado com a

⁵⁶ Para melhor conhecer este experimento, sua metodologia, além de outros achados, cf. Camasmie & Trigueiro, 2014.

organização de filas para a assinatura de documentos relativos aos programas sociais que, no entanto, não alcançam mais do que 15% das famílias das escolas estudadas, como salientou o *survey*.

Em alguns casos verificou-se até mesmo uma certa indignação dos responsáveis quanto à condução da reunião. Esse ponto foi mais visível em uma escola cuja reunião de pais durou apenas seis minutos, o que foi atribuído à organização de uma festa na Unidade de Pronto Atendimento (UPA)⁵⁷ vizinha à escola e sobre a qual os responsáveis não tinham conhecimento. Segundo uma profissional da escola, a atividade na UPA contava com a presença dos pais, por isso o término precoce da reunião. Alguns responsáveis fizeram comentários críticos: “Pô, eles acham que não tenho nada para fazer. Vim aqui pra nada”; “É brincadeira, fazem a gente vir aqui e não dizem nada, puta que pariu”.

5.1.4. Reações dos profissionais das escolas aos dados das observações das reuniões

Os profissionais tenderam a não concordar com a percepção da pesquisa, de que os responsáveis chegam às reuniões abertos ao diálogo. A reação predominante foi a de que eles são desinteressados pela vida escolar dos estudantes e desconhecem informações básicas a respeito de sua escolarização, como seu ano escolar. Os pais e responsáveis, na visão dos profissionais da escola, vão à reunião para assinar documentos e registrar sua presença a fim de cumprir com as exigências dos programas sociais.

A questão da infantilização na relação com a família também se mostrou naturalizada. De certo modo, os professores e gestores das escolas responsabilizaram os responsáveis pedagógicos pelo baixo diálogo nas reuniões. A maioria dos profissionais disse ter de “descer” na comunicação com os pais. Segundo uma docente, “os pais não têm base para falar com os professores. Temos que explicar coisas que não deveríamos, os pais não têm vocabulário”. Mas, de outro lado, houve aqueles que reconheceram a necessidade de

⁵⁷ As Unidades de Pronto Atendimento – UPA 24h – são os estabelecimentos de saúde de complexidade intermediária situados entre a Atenção Básica à Saúde e a Rede Hospitalar, compondo uma rede organizada de Atenção às Urgências.

incrementar a comunicação com os pais. Uma profissional comentou, inclusive, que eles se sentem inibidos com a presença dos professores e que por isso o diálogo ficaria comprometido.

Os docentes e gestores concordaram com a observação sobre o baixo aproveitamento da reunião para assuntos realmente escolares. Afirmaram que as escolas são submetidas a ditames externos, da secretaria de educação, tornando nítida a fragilidade da escola que atende famílias de camadas populares, e que tende a ficar subordinada a uma agenda social e política sobre a qual ela própria não tem controle. Contudo, mesmo considerando esta situação de submissão da escola, foram constatadas diferenças importantes quanto ao uso do tempo da reunião entre as escolas. Algumas conseguiram atender às demandas institucionais e também trataram de assuntos propriamente escolares durante a reunião.

Percebeu-se, portanto, com base nas observações relatadas, a dificuldade da escola pública para regular as relações com a família. A forma assimétrica com que a instituição lida com os pais e responsáveis pareceu naturalizada, e se traduziu como um elemento importante do senso comum escolar. O recurso da infantilização dos pais é sintoma disso, assim como a percepção de que eles comparecem às reuniões apenas para registrar presença e garantir sua inserção nos programas de transferência de renda cuja gestão também passa pela escola.

Os profissionais da escola terminam, assim, por reafirmar estereótipos sobre uma suposta homogeneidade entre as famílias, que seriam todas ou quase todas muito pobres e desinteressadas pela escolarização dos estudantes. Essa visão pareceu resultado de um certo “efeito-Bolsa Família” na escola, que contribui para reificar a representação da submissão desta instituição à gestão da pobreza.

Ao mesmo tempo, de fato estão submetidos à gestão de programas sociais, e que parecem criar obstáculos para o debate com a família a respeito de assuntos propriamente escolares. Muito embora, como salientado, em certos casos houve escolas que encontraram um equilíbrio entre a transmissão de informes institucionais e a abordagem de questões escolares na condução da reunião.

Ficou claro, desse modo, que as formas de comunicação da escola com a família podem, inclusive, entre seus efeitos perversos, aprofundar as distâncias entre eles, bem como entre a escola e o estudante. Apontam, de outro lado, para as dificuldades da escola na demarcação de um padrão de relação com seu público que estabeleça uma fronteira visível com a rua.

Embora não tenhamos realizado estudos com os alunos, as observações do recreio escolar permitiram perceber este ponto, partindo da premissa de que o recreio é um momento de encontro entre a “cultura escolar” e a “cultura do aluno” (Silva, 2003). Os achados deste estudo possibilitaram a elaboração da hipótese de que as dinâmicas escolares, entre os alunos e entre eles e os profissionais da escola, têm produzido uma cultura escolar peculiar, na qual o ambiente institucional é tensionado pelos “efeitos do lugar”⁵⁸.

5.1.5. Observações do recreio escolar: um tipo específico de cultura escolar no encontro com o mundo do aluno

De um modo geral, as observações possibilitam a colocação de que, diferentemente do espaço da sala de aula, em que há regras mais bem delineadas, os recreios parecem constituir uma espécie de “não tempo” nas escolas, ainda indefinido, em que se constroem relações entre adultos e crianças/adolescentes pautadas pela discricionariedade. Os diferentes modos de comunicação e modelos de autoridade identificados no trabalho de campo revelaram assimetrias, improvisos e a informalidade a partir das quais os profissionais da escola lidam com os estudantes.

Exemplo disso foi uma conversa entre um diretor e um estudante registrada por uma pesquisadora no pátio de uma das escolas, no momento em que uma equipe de entregas descarregava um montante de rolos de papel higiênico. “Não sei pra que tanto papel higiênico se no nosso banheiro não tem nenhum”,

⁵⁸ Foram observados recreios de quatro escolas municipais, com base nos seguintes critérios: territorialidade (escolas no bairro da Gávea e na Rocinha); segmento escolar e quantidade de alunos (escolas de ensino fundamental I e II ou primeiro e segundo segmentos, variando de 300 a 1000 alunos); e turno (manhã e tarde). Para mais informações sobre este estudo, cf. Laurindo, Lopes, Ramos & Rossi, 2014.

exclamou o aluno. O diretor respondeu, em tom jocoso: “Vocês não sabem usar o papel, entopem o vaso, tem que se limpar é com jornal”.

Em certos casos, as sociabilidades do mundo do aluno, especialmente dos adolescentes, pareceram sobressair à cultura escolar, dando a impressão de que o recreio fora “colonizado” pelo sujeito que existe por trás do estudante. Em uma das escolas, um dos andares de seu prédio durante o recreio se transformava em local para o namoro, distante do controle dos profissionais da escola, como os próprios alunos disseram: “Aqui não entra adulto, não!”, chamando a atenção da pesquisadora.

A falta de recursos humanos para a gestão do recreio também afetou de outros modos as relações no recreio, produzindo situações difíceis para as escolas e também para seus estudantes. Em um estabelecimento com mais de mil alunos, a direção solicitou que na descida para o recreio todos portassem suas mochilas a tiracolo, no lugar de deixarem seus pertences nas salas de aula. A escola termina por permitir, assim, ainda que se imagine que seja contra a sua vontade, adentrar em seus muros o mundo da rua, individualista, hostil, inseguro. Não é difícil notar naquele ambiente um clima de baixa confiança.

De outro lado, houve um caso em que se verificou a presença constante de adultos na gestão do recreio. Nessa escola, de menor porte, com cerca de 400 alunos, a mobilização de seus profissionais, que assumiam uma postura de vigilância e de disciplinamento dos estudantes, pareceu produzir comportamentos controlados dos alunos no recreio. As crianças ou adolescentes, antes de correrem ou gritarem, olhavam para os lados a fim de saber se algum adulto as estava acompanhando. E assim percebia se sua ação poderia ou não gerar represálias.

Nesta escola, o recreio pareceu pouco conflituoso e disso resulta uma situação ambígua. Ao optar por um controle preventivo, a escola tende a inibir a apropriação do recreio como lugar de troca entre a escola e o mundo do aluno; mas ao mesmo tempo, acaba por definir uma fronteira mais nítida entre a escola e a rua (Laurindo, Lopes, Ramos & Rossi, 2014).

Estas algumas das evidências empíricas registradas durante as observações do recreio nas escolas municipais da Gávea e Rocinha. A partir delas buscamos, mais uma vez, lançar luz sobre situações de baixa institucionalização que comprometem o papel da escola na construção de padrões de relação com seu estudante que sejam norteados por valores democráticos, reiterando a escola como lugar de reprodução de assimetrias. O recreio escolar, talvez mais do que a sala de aula, parece ser um ponto de observação importante dessas dinâmicas.

As observações permitiram identificar que, no confronto com o estudante e seu universo sociocultural, um tipo específico de cultura escolar parece emergir, tensionado pelo mundo do aluno, provocando uma espécie de suspensão das fronteiras institucionais da escola, o que pode gerar uma alta exposição de seus estudantes ao mundo fora de seus muros. De outro lado, em um dos casos o recreio pareceu, também, um momento de recusa à comunicação com o mundo dos estudantes, do que são exemplos a forte vigilância de adultos e a baixa troca entre eles e as crianças e adolescentes (Idem, 2014).

Com base no apanhado de dados apresentados nesta primeira seção do capítulo empírico, procuramos salientar pontos sensíveis que o problema do vazio institucional deixa entrever, interdependentes entre si: as distâncias entre a escola, a família e o estudante, que prejudicam principalmente as famílias e os estudantes mais pobres, de mais baixo capital cultural e menos afinados com a forma e à socialização escolares; e a baixa capacidade institucional da escola para criar padrões equitativos de relação com seu público e que possam, ao mesmo tempo, criar estratégias de diálogo com o mundo do aluno, sem que se perca de vista a necessidade de preservar sua integridade institucional, em um equilíbrio entre abertura e um certo distanciamento institucional.

Remete, assim, à discussão de Philippe Nonet e Philip Selznick (2009) sobre a noção de responsividade. Embora formulada no campo do direito, esta noção favorece a compreensão do conjunto de desafios colocados para a escola pública brasileira. Pois uma instituição responsiva consegue conservar “a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo

leva em consideração novas forças do ambiente social” (2009:126). Enfatiza dimensões como a participação; a discussão e a deliberação coletiva; a acolhida positiva de críticas.

Diante deste quadro de incomunicabilidade e assimetrias nas relações entre a escola pública e o mundo do aluno, a importância de mecanismos que propiciem a mediação se torna ainda mais relevante, com a presença de atores externos na criação de caminhos de diálogo entre a instituição escolar, o aluno, a família e a vizinhança, beneficiando o fortalecimento tanto da instituição escolar quanto da difusão, no bojo dessas relações, de valores compatíveis com o desenho de república delineado em 1988.

Sabendo que estas relações são permeadas fundamentalmente pela linguagem dos direitos, a investigação nos levou ao Conselho Tutelar (CT), que tem atuado nos interstícios dessas dimensões que gravitam em torno da infância e adolescência. O CT, com base nos direitos, tem ocupado o papel de mediador, a despeito de sua baixa capacidade institucional. O que nos leva a sustentar a hipótese de que se trata de uma agência vocacionada para a proximidade entre tais dimensões e os direitos da infância e da adolescência.

Para nossos propósitos, operamos com a premissa metodológica de que o CT se constitui, portanto, como um profícuo lugar de observação de casos dramáticos de socialização evidenciados por trajetórias de estudantes que estão no limite ou em situação gravíssima de inobservância de direitos. Como veremos a partir de estudos de casos que expressam problemas de infrequência escolar, abandono, evasão e indisciplina.

5.2. Estudantes na fronteira e no vazio institucional entre a escola, a família, a vizinhança e o Conselho Tutelar

A exemplo da organização da seção 5.1, antes da exposição dos dados propriamente ditos, vamos fazer uma breve introdução a respeito das principais atribuições do Conselho Tutelar. Além disso, privilegiaremos alguns elementos que têm caracterizado a relação da escola com o CT, colocando, ainda, a nossa

hipótese acerca de sua vocação para agência de proximidade entre a escola, as famílias e a vizinhança.

Na sequência, será possível acompanhar a reconstituição de quatro casos elaborados com base em processos registrados nos CTs da Zona Sul do Rio de Janeiro e da Rocinha-São Conrado. A partir deles, foi possível perceber as conexões entre problemas escolares, problemas familiares e sociais. Também forneceram pistas sobre a agência do estudante na construção de sua própria exclusão escolar.

Um estudo focalizado nos problemas da infrequência e evasão escolar reafirmou essas constatações, avançando na compreensão sobre como a escala institucional e a esfera de atuação individual podem se combinar na construção de trajetórias de infrequentes e evadidos da escola. Confirmou, ainda, o papel do CT como um lugar de triagem de problemas escolares e sociais que, se valorizada sua parceria com a escola, pode colaborar ativamente para a maior educabilidade dos estudantes.

5.2.1. Conselho Tutelar, guardião dos direitos

A partir de 1990, os princípios oferecidos pelo ECA para a construção da rede de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente estabeleceram uma dinâmica institucional no sentido de criar elos entre a vida familiar, antes restrita à esfera privada, e o mundo dos direitos, especialmente o direito à educação. Como visto no capítulo 3 desta tese, entre as agências que fazem parte da rede estão os conselhos de participação. Em nível federal, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); em nível estadual, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca); em nível municipal, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). E, na ponta, inserido nos bairros e regiões das cidades, os Conselhos Tutelares (CT), a única instância formada exclusivamente por membros da sociedade civil.

Cada CT é composto de cinco membros escolhidos pela comunidade local para um mandato de quatro anos, com possibilidade de recondução à função. Crianças e adolescentes que têm seus direitos ameaçados ou violados pela sociedade, pelo Estado ou pelos pais/responsáveis, ou aqueles abaixo de 18 anos que cometem atos infracionais contam, por lei, com a aplicação de medidas protetivas executadas pelo Conselho Tutelar. Também faz parte das funções do CT atender e aconselhar pais e responsáveis, sempre com base no ECA. Dentre as atribuições cotidianas mais recorrentes desta agência da sociedade civil estão a requisição de serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, bem como a expedição de notificações e requisições de certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente, sempre que necessário.

Trata-se, portanto, de uma agência na vanguarda da aplicação de medidas de garantia de direitos humanos da criança e do adolescente. Sua condição de atuação delimitada a um perímetro local restrito favorece um melhor conhecimento da realidade sociocultural, política e econômica da infância e adolescência e das famílias. Também favorece o conhecimento da ampla rede de proteção com a qual opera, que engloba desde hospitais, abrigos, programas sociais até as próprias escolas. Tem o potencial, ainda, para contribuir com a resolução dos casos de ameaça e violação, “despolicializando” e “desjudicializando” o atendimento à criança e ao adolescente (Quadros, 2012).

Ao ser integrado por pessoas com experiência na causa da criança e do adolescente, o Conselho Tutelar pressupõe que as decisões por ele tomadas, em colegiado, sejam adequadas às necessidades de uma dada localidade. Daí espera-se que, seguindo a lógica da descentralização que pautou a formulação de políticas públicas no país e na América Latina em fase de transição democrática, os problemas do município sejam, desse modo, encaminhados no próprio município, por seus moradores (Idem, 2012).⁵⁹

Embora seja o CT um canal determinante para o adensamento da cidadania e da proteção a crianças e adolescentes, e de fato ele já é utilizado pela população,

⁵⁹ Para informações mais detalhadas sobre as funções e atribuições do CT, cf Quadros, 2012; Carneiro, 2014.

parece ainda ser longo o caminho no sentido de sua valorização enquanto uma instituição fundamental ao revigoramento da democracia. De um modo geral, é baixo o grau de conhecimento acerca das funções desta agência, do que é exemplo a sua baixa visibilidade na imprensa (Soares, 2014; Andi, 2005).

Além disso, os CTs também não estão suficientemente presentes no solo das cidades. Segundo o Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares (Brasil, 2012), em 2012 o país registrava 5.906 CTs estruturados, 632 a menos se considerada uma resolução do Conanda que determina um CT para cada 100 mil habitantes⁶⁰. As capitais, em especial, contabilizavam um déficit de 259 CTs, 41% do déficit total. Entre as mais populosas do país – São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Fortaleza, Belo Horizonte e Manaus –, constatou-se um déficit de 181 unidades, ou 29% do total (2012:12). A infraestrutura das instalações dos CTs igualmente configura um ponto sensível, apresentando nítida deficiência.

Não é difícil, assim, deduzir que a parca visibilidade desta agência na esfera pública, a insuficiência de sua presença nas cidades e a precariedade de sua infraestrutura dão lugar a um quadro de fragilidade institucional, considerando a complexidade de suas atribuições, traduzida por um grande arco de medidas protetivas as quais pode aplicar, bem como pela extensa faixa etária do público ao qual deve proteger, que vai de zero a 18 anos. Não por acaso, essa combinação de fatores explicita também um quadro de baixa participação da sociedade civil nos CTs.

O caso do Rio de Janeiro é flagrante. Nas eleições para conselheiro tutelar em 2011, menos de 10 mil cidadãos estiveram presentes para votar, de um total de 3.5 milhões de eleitores na cidade. O montante, no entanto, teve uma alta considerável nas eleições de fevereiro de 2016, quase cinco vezes maior se comparado às últimas. Saltou para exatamente 48.765 votos, somando os votos válidos para todos os 16 CTs em atividade no Rio, segundo o documento publicado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

⁶⁰ Cf. <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-170>

(CMDCA).⁶¹ Ainda assim, para um colégio eleitoral de 3.5 milhões de pessoas, a participação é ínfima.

O CT, como queremos aqui reafirmar, é uma agência atuante no cotidiano dos municípios, em especial nas grandes cidades, sendo frequentemente acessada em caso de violações de direitos, apesar deste contexto que associa a baixa visibilidade de suas funções, a precariedade, a fragilização institucional e a parca participação social. Uma importante interlocutora desta agência são as escolas, principalmente as escolas públicas.

Mesmo não sendo acionado pelos profissionais da escola tanto quanto seria necessário, padrão que infelizmente também se repete fora do universo escolar, é no mínimo notável a recorrência com que professores e gestores mobilizam o CT, ainda que simbolicamente, com relação à comunicação junto às famílias dos estudantes e ao mundo desses alunos.

5.2.2. O Conselho Tutelar e a escola

Vimos no capítulo 4 desta tese que a rede de proteção e garantia dos direitos estabelecida com o ECA conferiu à escola de ensino fundamental e a seus profissionais, sobretudo aos diretores escolares, a responsabilidade pela manutenção de canais de comunicação com as agências criadas para a defesa desses direitos, principalmente com o Conselho Tutelar, no caso de ameaças e violação do direito à vida e de estar na escola. Segundo o artigo 56 do Estatuto,

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

⁶¹ São eles: CT 01 (Centro), CT 02 (Zona Sul), CT 03 (Vila Isabel), CT 04 (Meier), CT 05 (Ramos), CT 06 (Madureira), CT 07 (Jacarepaguá), CT 08 (Bangu), CT 09 (Campo Grande), CT 10 (Santa Cruz), CT 11 (Bonsucesso), CT 12 (Coelho Neto), CT 13 (São Conrado), CT 14 (Inhaúma), CT 15 (Guaratiba), CT 16 (Barra da Tijuca/ Recreio).

A identificação da organicidade e da desejada complementariedade entre o trabalho do Conselho Tutelar e o da escola na garantia dos direitos ocorreu antes mesmo da publicação do ECA. Durante os debates que culminaram na aprovação do Estatuto, sugeriu-se, inclusive, que os Conselhos Tutelares funcionassem no mesmo prédio das instituições escolares. Ventilava-se a ideia de criar em cada escola um Conselho Educacional Tutelar, com o intuito de valorizar a política de educação, protegendo e preparando as crianças/adolescentes/estudantes para o exercício da cidadania (Cury, 2012).

A despeito da recusa desta proposta, fato é que o CT tem boa parte de sua agenda de trabalho relacionada às demandas pelo direito à educação escolar, vindas da própria escola ou de outros atores, como as famílias, conforme aponta a bibliografia especializada no tema (Scheinvar, 2008 e 2012; Souza et alli, 2003; Canegal & Laurindo, 2014). Porém, apesar da relação entre escolas e Conselhos Tutelares ser orientada para a aproximação, esta parceria em favor da resolução de problemas que comprometem a efetivação dos direitos da infância e adolescência é ainda pouco visível para ambas as instituições.

No que tange aos profissionais da escola pública brasileira, além de muitas vezes desconhecerem as funções desempenhadas pelos conselheiros tutelares, comumente mobilizam o CT, ainda que simbolicamente, como uma espécie de “polícia” das famílias (Burgos, 2008b; Longo, 2008; Rossi et al, 2014). Os CTs têm sido percebidos e mencionados enquanto instrumentos de ameaça dos quais os profissionais da escola tendem a se valer junto aos responsáveis pedagógicos, bem como com os alunos. No caso dos pais e responsáveis, é comum a remissão ao CT no sentido de obrigá-los a cumprir com o que seriam as suas obrigações na rotina escolar dos filhos; e no caso dos alunos, especialmente, não é incomum a escola recorrer ao órgão em situações de indisciplina escolar frente as quais sente-se incapaz de resolver.

No limite, nota-se uma busca da escola pelo CT como instância de punição, um canal de judicialização da relação com as famílias populares, sob uma concepção do direito enquanto mero instrumento de sanção. O que colabora para o esvaziamento da autoridade da própria instituição escolar, de um lado; e de outro lado, termina por corroborar um certo padrão de ação reativa por parte do

CT, mais voltado à resolução de situações individuais, emergenciais e pontuais, e menos propositiva, como prevê o ECA (Burgos, 2008b).

Em face desse contexto, é preciso valorizar um aspecto que a relação entre o CT e a escola permite iluminar: a agência de proteção e defesa dos direitos tem se constituído um lugar de mediação das relações entre a escola e o mundo do aluno, isto é, da escola com a família e a vizinhança dos estudantes. Importa enfatizar que é no CT que têm chegado casos dramáticos envolvendo crianças e adolescentes os mais vulneráveis para a participação no projeto escolar, em maior desvantagem com relação às condições para a educabilidade (López, 2005). Ainda que este órgão pareça funcionar sob a lógica de um posto de atendimento de emergências de todo o tipo, com baixo fôlego institucional, o CT se configura um lugar de afirmação do direito das crianças e adolescentes.

É nesse sentido que assumimos o pressuposto de que esta é uma agência de proximidade entre a escola, a família e a vizinhança a partir da linguagem dos direitos, a exemplo das inovações institucionais francesas implantadas a partir dos anos de 1990, criadas sob a inspiração de políticas de acesso à justiça. Naquela década, um movimento do sistema judiciário francês criou as Casas de Justiça e Direito, as MDJs (*Maison de la Justice et du Droit*), com a vocação de aproximar o direito e a vida local nos “bairros sensíveis”, categoria que define zonas urbanas de concentração de questões sociais, como a dificuldade de integração dos jovens, fracasso escolar, desemprego, violência e conflitos raciais (Wyvekens, 2010).

Diante do sentimento social de insegurança que crescia na França da década de 1990, resultante de irrupções violentas por parte de jovens moradores desses bairros sensíveis – fenômeno que ocorria também em demais países europeus, como a Inglaterra –, a política de proximidade que se desenrolou através das MDJs pautou-se por três critérios: proximidade geográfica, humana e temporal. O primeiro deles prima pela afirmação do direito em lugares onde este parecia ter desertado; o segundo, pela valorização da capacidade de escuta e de compreensão do cidadão, bem como de mediação a fim de restabelecer uma relação entre a justiça e o cidadão, entre o autor da infração e a vítima; e por último, o critério temporal prima pela necessidade de respostas ao aumento da

pequena delinquência que fossem não apenas diferentes, mas também mais céleres (Idem, 2010:236).⁶²

Embora a política de proximidade remeta a uma abordagem de adaptação da resposta judicial de modo a atender a especificidade do lugar e de sua população, as Casas de Justiça e Direito tinham por objetivo oferecer dois serviços básicos: a administração de conflitos cíveis “da vida cotidiana” e de pequenos delitos criminais, incluindo os praticados por crianças/adolescentes através do julgamento, da mediação, da conciliação e da composição; e uma assistência jurídica ampla, desde a prestação de informações, o auxílio às vítimas de violência, até a formação de redes para a difusão de uma pedagogia de direitos (Silva, 2014).

Nos interessa destacar justamente este último elemento dentre as atribuições das MDJs, e que parece conectar mais diretamente a vocação do CT à daquelas inovações institucionais francesas: permitir uma comunicação mais fluida entre a esfera do direito, os parceiros de sua rede e seu público. No caso do CT, as crianças, adolescentes, famílias, o entorno e instituições como as escolas. Por estar inserido no contexto vicinal, nos bairros e regiões das cidades, a agência de proximidade brasileira assume um papel educativo, com potencial para intervir diretamente no processo de socialização primária de meninos e meninas e no fortalecimento familiar; na dinâmica de reconstituição da sociabilidade na vida urbana, impactada pela percepção e vivência da violência; bem como na relação junto à escola, para a superação de obstáculos que insistem em interferir no curso das trajetórias educacionais.

O CT é a própria manifestação do direito das crianças e dos adolescentes; o projeto de democracia do país elegeu este órgão, composto por membros da sociedade, para exercer o papel de porta-voz do público infantil e adolescente. E como dito, é nele que têm aterrissado muitos dos dramas decorrentes da socialização primária, dos conflitos na e com a escola e também das sociabilidades do lugar onde vivem os estudantes. Assim sendo, o CT é um campo de investigação privilegiado para o estudo empírico do vazio institucional.

⁶² Entre 1990 e 2005, as MDJs multiplicaram-se pelo país, somando 117 casas em toda a França (Wyvekens, 2010).

Embora pouco capaz de atuar preventivamente ⁶³, para os fins deste estudo nos importa menos este aspecto do que a possibilidade de explorar e tornar visível a problemática que invade o CT cotidianamente. Nesse sentido, nosso propósito ao elegê-lo como campo de investigação não é o de fazer denúncia ou julgamento a respeito de sua atuação ou mesmo da atuação da escola com relação a esta ou aquela trajetória escolar. Mas antes contribuir, por meio desta pesquisa, para o desvelamento de certas dinâmicas por vezes imperceptíveis e que contribuem para a reprodução de desigualdades.

Os quatro primeiros casos que foram objeto de nossa exploração serão apresentados a seguir sob a forma de pequenas narrativas construídas com base em relatórios, relatos, notificações, entre outros documentos que compõem os processos arquivados no Conselho Tutelar da Zona Sul do Rio de Janeiro (CTZS).

⁶⁴ Vale informar, antes, que chegamos a eles a partir da pesquisa quantitativa “Conselho Tutelar e gestão escolar de famílias vulneráveis” (PUC-Rio, 2012), que mapeou o perfil de atuação do CTZS em 2011. Por meio daquele levantamento, um dos braços do projeto “Gestão escolar e territórios populares”, organizou-se e sistematizou-se uma base de dados com mais de 1800 processos abertos no CTZS em 2005 e 2009⁶⁵.

Este levantamento permitiu um exame detalhado em torno do tipo de ameaças e violações no CTZS, revelando serem os problemas na escola o tipo mais expressivo registrado, com 15% dos casos, o que sustenta o suposto da centralidade da escola na agenda de trabalho do CT ⁶⁶. As evidências permitiram notar a mobilização do CT na rotina escolar, especialmente na rede pública de ensino, seja com relação à sua atuação da família, em favor do cumprimento de suas responsabilidades com os filhos, seja quanto a conflitos que decorreram da própria conduta do estudante, em ameaça à sua própria integridade física e

⁶³ Para investigar esse aspecto da atuação do CT, cf. Scrivano (2013), Scheinvar (2008 e 2012). Filho et al (2011).

⁶⁴ Para conhecer em mais detalhes esses casos, cf. Canegal & Laurindo, 2014.

⁶⁵ Esta pesquisa pretendeu construir um “raio-x” do CT da Zona Sul do Rio de Janeiro. Cf. Carneiro et al, 2014.

⁶⁶ Depois dos problemas escolares, o tipo de ameaça mais recorrente foi a situação de rua, com 12%, inadequação de convívio familiar, com 9%, e casos de negligência, 7%. Os 57% restantes correspondem a inúmeras situações de violação, como violência doméstica, abandono de incapaz, violências física e psicológica, discriminação, entre outras, com pequenas porcentagens cada uma.

psicológica. Ou mesmo quanto à conduta da escola quando responsável por violar os direitos da criança/adolescente.

Decidimos, então, a partir desses achados, realizar uma incursão qualitativa nos arquivos daquele CT da Zona Sul do Rio, explorando casos envolvendo os problemas escolares identificados como os mais recorrentes, encaminhados tanto pelas escolas municipais quanto pelas famílias dos estudantes. Encontramos o seguinte panorama: quando levados ao CT pela escola, os mais recorrentes problemas foram a indisciplina, a frequência escolar, a omissão parental e o rendimento escolar; e pela família, a frequência, a indisciplina e a evasão escolar, nesta ordem.⁶⁷

Os quatro casos adiante expõem dramas de alunos, mães, pais, parentes; de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, bem como de conselheiros tutelares neles envolvidos. Permitem enxergar pontos cegos e lacunas nessas relações; constituem fragmentos, instantâneos de trajetórias escolares levadas à mediação do direito. Embora por vezes essa mediação não seja suficiente para retirá-los das fronteiras do vazio institucional.

Nos dois primeiros, é a escola quem procura o CT com relação à frequência escolar e indisciplina dos estudantes; nos dois últimos, é a família quem aciona a instituição em busca de apoio devido à evasão e à indisciplina dos filhos⁶⁸.

⁶⁷ Na tentativa de reconstruir os casos e traduzi-los em narrativas, procurou-se organizar os documentos constantes dos processos de forma cronológica, tarefa que, dada a precariedade dos arquivos do CTZS, representou um verdadeiro esforço de investigação e de constituição de um quebra-cabeça. Durante um período de quase seis meses de trabalho de campo em 2013, ainda que tenhamos encontrado uma espécie de “cidades em ruínas”, por conta da baixa quantidade de informações disponíveis, esses fragmentos parecem indicar as tramas, os dramas que têm nome e idade.

⁶⁸ Vale, para o melhor entendimento do leitor, explicar cada uma dessas categorias de problemas na escola. A indisciplina remete a situações de descumprimento, por parte do alunado, das regras e normas difundidas pela cultura escolar, enquanto casos de frequência escolar estão relacionados à baixa assiduidade de alunos – sobre os últimos, cabe ao CT procurar saber os motivos que levaram às faltas a fim de que a criança ou adolescente retorne ao ambiente escolar regularmente. Já a omissão parental caracteriza-se por uma baixa ou nenhuma presença do responsável pedagógico na escola, principalmente quando é chamado por algum profissional da instituição. Rendimento escolar, por seu turno, está ligado ao desempenho alcançado pelo estudante no processo de ensino e aprendizagem. Evasão escolar é a situação de não matrícula do estudante no ano seguinte ao abandono da escola, independentemente de ter sido aprovado ou não no ano anterior. Veremos

5.2.3. Trajetórias na fronteira do vazio institucional

Quando a escola acessa o Conselho Tutelar: caso Eduardo⁶⁹ (frequência escolar)

Com 11 anos de idade, Eduardo cursava a antiga terceira série do Ensino Fundamental⁷⁰ em uma escola pública situada em Copacabana quando chegou ao CTZS em 2005, por meio de notificação da escola com relação à sua baixa assiduidade. Em reunião com a conselheira tutelar, a mãe de Eduardo, que era empregada doméstica, alegou que a real motivação da instituição escolar seria um “convite à transferência” do aluno. Comentou sobre uma brincadeira do filho com a professora, que teria recebido um tapa de outra criança acidentalmente. Porém, Eduardo foi responsabilizado sozinho pelo ocorrido. A responsável afirmou ainda que, apesar do filho fazer “suas travessuras”, a professora o colocava em situações de constrangimento na frente dos colegas de turma.

Segundo documentos enviados ao CT pela escola, o estudante apresentava 28 faltas nos primeiros meses do ano letivo e sua mãe tinha dificuldades para lidar com ele. Os documentos anexos ao processo permitiram ainda conhecer relatos da escola sobre problemas disciplinares de Eduardo, em situação de distorção idade-série e envolvido em outros conflitos com colegas de turma. Em um dos relatórios, a diretora argumentou que todos os recursos já teriam sido utilizados no intuito de ajustar o aluno à escola, “inclusive contando com o apoio da Guarda Municipal e da Polícia Militar, pois o aluno já fugiu da escola”.

Caso João (indisciplina)

O adolescente, com 15 anos em 2009, morava na Rocinha e era estudante do 6º ano no turno da manhã de uma escola pública no bairro do Leblon, próximo àquela favela. A escola encaminhou uma solicitação ao CTZS para que sua mãe comparecesse àquela agência para obter orientações quanto aos problemas

adiante que, apesar da descrição do caso que buscamos reconstituir ter sido caracterizado pelo CTZS como de evasão escolar, na realidade trata-se de um processo de abandono escolar.

⁶⁹ Todos os nomes das crianças/adolescentes envolvidos nesses casos foram trocados a fim de preservar seu anonimato.

⁷⁰ Atualmente a terceira série corresponde ao quarto ano, devido ao projeto de Lei nº 3.675/04 que incluiu a classe de alfabetização no ciclo escolar obrigatório e aumentou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

disciplinares de João. Solicitava, ainda, o afastamento do estudante da escola e sua posterior reinserção em uma instituição de menor porte. Pediam urgência na solução do caso já que, segundo o texto, a situação estava “insustentável”.

O adolescente havia “desacatado” o diretor-adjunto, pulado o muro da escola e fugido, mesmo após a direção ter chamado um policial militar para conversar com ele. O caso de João se estendeu até o ano seguinte. Conforme os relatos do conselheiro e os documentos da escola, em 2010 o estudante permaneceu naquele estabelecimento de ensino que, sem a anuência da mãe, transferiu o rapaz do turno matinal para o vespertino. A responsável foi ao CTZS para reclamar sobre aquela decisão. O CTZS, então, enviou uma solicitação à escola para que revisse sua posição, argumentando ser a mãe de João a única chefe de família. Com quatro filhos que estudavam pela manhã, ela não conseguiria acompanhá-los em diferentes horários.

A escola respondeu à requisição de serviço do CTZS reafirmando a necessidade do aluno ser mantido no turno da tarde, pois naquele turno estavam os alunos mais velhos, “retidos” – João já havia sido reprovado três vezes. No turno da manhã, haviam chegado à escola crianças mais novas.

Quando a família acessa o Conselho Tutelar: caso Janaína (evasão escolar)⁷¹

Janaína, com 13 anos, chegou ao CTZS em 2005 encaminhada por seu pai. Eles moravam na Rocinha e apesar de matriculada na rede municipal de ensino, a aluna estava fora da escola. O CTZS conseguiu transferi-la para uma escola no bairro da Gávea, no turno da tarde. Contudo, a adolescente recebeu uma advertência com apenas dois dias de aulas na escola nova, que enviou um documento ao seu pai solicitando sua presença na instituição escolar. No texto dizia: “a aluna arrancou a foto da caderneta, que é um documento oficial e escreveu a apologia ao crime organizado na própria caderneta”.

O CTZS também procurou pelo pai de Janaína. Ao conselheiro, ele disse que a filha “não o obedecia”. O pai desconfiava de que estivesse envolvida com o

⁷¹ Inicialmente o caso de Janaína fora classificado como evasão escolar. Porém, entendeu-se que o problema se configurou, na verdade, como abandono escolar, uma categoria não especificada na pesquisa quantitativa no CTZS.

tráfico de drogas, pois andava com muito dinheiro, embora não falasse sobre como teria obtido aquela soma. Ele acreditava também que ela estava usando entorpecentes.

Dias depois, o pai e a avó da adolescente retornaram àquele CT, afirmando que Janaína parecia estar “sem controle” e que com isso toda a família estava “sofrendo muito”. Seu pai, inclusive, havia sido demitido do emprego e a avó revelou sair constantemente às ruas para procurar pela neta, pois a cada noite ela dormia em um local diferente. Janaína estaria fora da escola novamente.

Caso Gustavo (indisciplina)

Aos 11 anos, Gustavo era estudante do 5º ano de uma escola municipal em Botafogo, bairro em que morava. Chegou ao CTZS em 2009 a partir de denúncia de sua mãe, que procurou aquela agência para registrar o que seriam os maus tratos da professora e da diretora da escola. Segundo a responsável, elas deixaram a criança de castigo, sentada de frente para parede e sem almoçar. Afirmou ainda que a diretora chamou Gustavo de “mentiroso” e “sonso”, e que por isso o menino não queria voltar à escola.

O conselheiro entrou em contato com a direção da escola e com a professora, que negaram a versão materna, dizendo que a responsável estava negligenciando o aprendizado do filho. Ao processo de Gustavo, estava anexo um extenso material das escolas que o estudante frequentara até então, do qual destacou-se um rol de problemas de disciplina, repetidas mudanças de turma e de turno, bem como transferências da rede particular e dentro da própria rede municipal em diferentes anos.

Um dos relatos da escola ao CT informava que a mãe de Gustavo teria ido à instituição escolar para reclamar que a professora havia mandado o estudante “calar a boca”. A mãe teria gritado e ameaçado a docente dizendo: “vou quebrar sua cara”. Um dia após à ida da responsável de Gustavo ao CTZS, outro documento da escola informou que o estudante havia chegado atrasado à escola. A mãe insistia para que o filho pudesse entrar. Gustavo chorou e sua mãe teria dito

que ele não se preocupasse, pois aquela professora sairia da escola, “e que agora sua conversa seria com o Conselho Tutelar e seus advogados”.

Os casos expostos acima exemplificam situações de “curto-circuito” (Monteiro, 2014) entre a escola pública, a família e o estudante, encaminhadas à mediação do Conselho Tutelar da Zona Sul do Rio de Janeiro (CTZS). A partir deles, percebem-se as conexões entre os problemas escolares que conduziram os alunos ao CT, e que se somaram também a outras questões de ordem escolar posteriormente reveladas, e problemas familiares e sociais. Combinados, pareceram levar os estudantes à fronteira do vazio institucional.

Os casos dos estudantes adolescentes, João e Janaína, por seu turno, parecem indicar que, além de problemas de ordem familiar e social, eles próprios estavam envolvidos na construção de suas trajetórias conflituosas no embate com a escola, ainda que contassem com famílias aparentemente empenhadas em sua escolarização. O que talvez os diferencie dos casos de Eduardo e Gustavo, ambos ainda crianças, com 11 anos, cujas atitudes de indisciplina poderiam estar relacionadas a uma espécie de resistência à escola.

O caso de João, de 15 anos, morador da Rocinha, revelou a dificuldade de sua mãe, responsável por mais três filhos, para acompanhá-lo nas atividades escolares, já que a escola decidiu, à revelia, trocá-lo de turno devido a seus episódios de indisciplina. Revelou, também, as limitações da escola para lidar com João, reprovado três vezes e, por conseguinte, em situação de alta distorção idade-série, mais velho do que seus colegas.

A situação de João parece sugerir que o estudante se encontrava entre a escola e a rua. E o fato de ser adolescente, como dito, não pode ser desprezado. Parece favorecer o pressuposto de que sua conduta indisciplinada na escola talvez fosse resultante, também, de suas próprias decisões, contribuindo ativamente para uma provável trajetória escolar de “autodanação” (Willis, 1991), noção que ajuda a compreender modalidades de resistência ao projeto escolar, mas que implicam

na condenação do próprio estudante, embora individualmente ele se sinta “vencedor” em relação à escola.

O caso de Janaína também sinaliza para essa hipótese que considera os agenciamentos dos estudantes na elaboração de sua trajetória de exclusão da instituição. Segundo a notificação da escola para a qual a adolescente foi transferida a partir de medida protetiva do CT, com apenas dois dias de aula Janaína fez “apologia ao tráfico de drogas” na caderneta escolar, da qual também arrancou sua foto. A aluna pareceu querer marcar, junto à escola, sua identificação com o universo simbólico das facções do tráfico de drogas, se utilizando de um instrumento escolar para este registro. Pareceu, assim, confirmar a suspeita de seu pai e sua avó.

Para o desespero deles, Janaína também estaria usando entorpecentes; não dormia em casa e portava uma quantia de dinheiro suspeita. A adolescente já havia abandonado os estudos uma vez e talvez os tenha deixado de novo, após a atuação do Conselho. Daí se pode deduzir que a escola não tenha sido suficientemente atraente a ponto de mantê-la no projeto escolar.

Já o caso de Eduardo, de 11 anos, mostrou, assim como no de João, uma associação entre problemas escolares variados. Além da baixa frequência, que o levou ao CT pela solicitação da escola, somaram-se outras questões que foram sendo conhecidas por meio dos relatos do conselheiro, como a indisciplina e a distorção idade-série. Embora não seja possível afirmar categoricamente, dadas as limitações deste estudo, poderia se supor que Eduardo e João tenham sido encaminhados ao CT quando se esgotaram as opções e tentativas de resolução da escola com as famílias e os próprios alunos.

Uma pista pareceu ser a repetição, em ambos os casos, de uma mesma medida tomada pelas escolas para a gestão da disciplina dos estudantes. Elas recorreram ao apoio da Guarda Municipal e da Polícia Militar. Remetendo, assim, mais uma vez, à lógica de improviso e informalidade através da qual a instituição tem se relacionado com as camadas populares, e que ao mesmo tempo desvela sua condição de isolamento no enfrentamento de problemas escolares desta natureza.

O caso de Gustavo, assim como o de Eduardo, ambos com 11 anos, pareceram mostrar menos os agenciamentos dos estudantes, que talvez, pela faixa etária, estivessem iniciando a construção de uma resistência à escola, pouco nítida à escola e talvez à sua mãe. O caso de Gustavo pareceu evidenciar as disputas assimétricas entre a escola e a família, notadamente mais fraca quando de uma contenda com a instituição. Enquanto a mãe de Gustavo pareceu contar apenas com a sua palavra, a escola levou ao conhecimento do CT um conjunto de documentos sobre a trajetória do estudante, permeada por diversas mudanças de turma, transferências de escola e um desempenho escolar abaixo do esperado. Isso para confrontar a versão da mãe, que acusava os profissionais da escola de maltratar o seu filho, de 11 anos. Uma disputa desigual em que no centro estava uma criança e seu direito à escolarização.

Apesar suas limitações, o estudo desses quatro recortes das trajetórias escolares de Eduardo e João, levados ao CTZS pela escola, e de Janaína e Gustavo, encaminhados ao CT por suas famílias, pode sugerir que tenha sido difícil para a instituição escolar, o CT e as famílias mantê-los no projeto escolar⁷². Obviamente, com base nesta modesta incursão qualitativa realizada no banco de dados do CTZS, não se pode sustentar a hipótese de que todos os estudantes tenham de fato deixado a escola. No entanto, é possível imaginar que em casos como os dos adolescentes João, um clássico tipo de “habitante escolar” (Peregrino, 2009), entre a escola e a rua; e Janaína, exposta à sociabilidade do tráfico, fora da escola, tenha sido penoso para as famílias conservá-los ou reintegrá-los à escola.

De todo modo, os quatro casos não deixam de apontar para a fragilidade do sistema de proteção dos direitos da infância e da adolescência. Colabora para reter adolescentes com o perfil de João e Janaína numa espécie de fronteira do vazio institucional, entre a escola, a família, a vizinhança e o CT, sabendo que eles não são exatamente casos isolados. Também pode contribuir para que alunos como Eduardo e Gustavo, com apenas 11 anos, construam trajetórias de exclusão da escola. São perfis que fazem parte de um amplo e complexo arco de configurações de estudantes e famílias de camadas populares, moradores de

⁷² Em nenhum dos casos foi possível conhecer seu desfecho.

favelas e que chegam à escola pública, bem como ao CT quando em situação de conflito com a escola, a família e a vizinhança.

Outra pesquisa, esta realizada no Conselho Tutelar da Rocinha-São Conrado entre 2013 e 2014, como desdobramento dos levantamentos no CTZS, focalizou os problemas da infrequência e evasão escolares. Que também foram explorados por meio de uma pesquisa em uma escola pública que atende aos anos finais do ensino fundamental, e cujos alunos são majoritariamente oriundos da Rocinha.

Apesar das limitações do experimento, seus resultados permitiram avançar na compreensão de aspectos que destacamos nos casos acima estudados, sobre como a escala institucional e a esfera de atuação individual podem se combinar na construção de casos de infrequência e evasão. Também confirmam o CT como um lugar de triagem de problemas escolares e sociais que, se valorizado seu elo com a escola, pode colaborar para a maior educabilidade dos estudantes (Burgos et al, 2014).

5.2.4. Trajetórias de infrequência e evasão: escala institucional e decisão individual

Na escola pesquisada, com 415 alunos, foram consideradas duas categorias de infrequência. Enquanto uma levou em conta as faltas do estudante quando maiores que os 25% do total de horas letivas, conforme critério fixado em lei, a outra categoria representou uma inovação daquele estudo. Centrou-se em um tipo de estudante pouco percebido pela escola: o que falta sistematicamente ao primeiro tempo de aula. Somadas essas duas configurações, em 2013 a escola teve 46 alunos ou 10,5% do total de alunos em condição de infrequência. No mesmo ano, os evadidos somaram 12 alunos. Juntando, então, os infrequentes e os evadidos, eles corresponderam ao total expressivo de 14% do alunado daquela escola.

O mapeamento quantitativo permitiu perceber uma correlação entre a infrequência, a reprovação e a evasão escolar. Identificou também que naquela

escola as meninas foram as mais infrequentes e também as que mais evadiram, com 15,6% do total de alunos. Igualmente surpreendente foi o percentual de estudantes com 12 anos em situação de infrequência e de evasão, de 16,2%. Nessa faixa etária, é provável que a decisão de se tornar infrequente ou de deixar a escola tenha sido menos uma escolha do aluno, como parece ser o caso dos adolescentes, e mais uma situação que pode remeter à interface com a escala institucional (Burgos et al, 2014).

Uma hipótese aventada pela pesquisa foi a de que as chances de atuação da escola, da família e da sociedade como um todo na infrequência e na evasão são inversamente proporcionais à idade dos estudantes. Quanto mais novos, maior seria o peso dos fatores externos, e, inversamente, quanto mais velhos, maior o peso da agência individual (Idem, 2014:82). Entre os evadidos, a maioria (33,3%) tinha 16 anos e entre os infrequentes, a maior parte tinha entre 12 a 14 anos, com mais de 65%. O que autorizou o suposto de que a infrequência é uma manifestação mais discreta de um processo progressivo de recusa à escola, e que dois anos depois se torna mais explícito (Ibidem).

Com base nesses achados da escola, o estudo no CT permitiu um olhar mais qualitativo e compreensivo sobre esses problemas tão dramáticos. De um universo total de 2.336 casos no CT da Rocinha-São Conrado, 202 relacionaram-se à infrequência e evasão, sendo 61,9% de infrequência, 33,7% de evasão e em 4,5% dos casos a evasão e a infrequência apareceram associadas.

A pesquisa foi capaz de distinguir casos de infrequência e evasão que se manifestaram mais como um problema escolar, correspondentes a 50,5% do total; e situações que apresentaram, de maneira combinada ou não, forte presença de fatores extraescolares, tais como violência, conflito familiar, negligência, ausência de condições materiais, abandono, dependência química, situação de rua, trabalho infantil e suspeita de envolvimento com o tráfico, equivalentes a 49,5%.

O caso de Júlia, entrevistada pela pesquisa, se enquadra na primeira categoria, de infrequência sem forte determinação social. Quando perguntada sobre a escola, Júlia disse ter sido reprovada no 6º ano (que estava cursando novamente) e lamentou: “eu reprovei porque não sabia nada das matérias, eu fazia

as provas, mas era tudo muito difícil e também tinha muito dever de casa, eu não tava dando conta”.

No entanto, o pai de Júlia diz que ela não desanimou ao ser reprovada, e a menina afirmou que a reprovação não lhe causou estranhamento algum. Na verdade, disse sentir agora mais facilidade para realizar os deveres de casa. Perguntada também sobre sua frequência à escola, o pai de Júlia disse que, a seu contragosto, a menina costuma se atrasar com constância, chegando no segundo tempo de aula. Para isso, como completou a aluna, não há nenhum tipo de cobrança ou punição por parte da escola.

O caso de Júlia parece sugerir dificuldades criadas na sua relação com a escola e que poderiam ser mais sensíveis à gestão escolar; é um caso em que a infrequência não pode ser atribuída à falta de interesse ou de retaguarda da família. Distingue-se, assim, de trajetórias como a de Gabriel, que infelizmente ilustra bem a segunda categoria de situações de infrequência e evasão, relativa a fatores externos que prejudicam ou determinam a exclusão do estudante da escola.

Gabriel, que teve um de seus irmãos, Alan, assassinado aos 12 anos ⁷³, parecia estar repetindo a trajetória escolar dele. No CT da Rocinha, foi possível tomar contato com uma parte de seu histórico de escolarização, bem como de quase todos os seus seis irmãos. Na análise dos documentos arrolados ao processo, ficou evidente a repetição e a associação dos fenômenos da infrequência, abandono e evasão entre eles.

Em 2014, no ano seguinte ao assassinato de Alan, Gabriel encontrava-se em situação de rua, fora de casa e da escola. Apesar de ter sido reintegrado ao sistema escolar, em 2015 registrou-se um novo abandono. Curiosamente, ele estava com a mesma idade de Alan quando fora assassinado, 12 anos. E a exemplo de seu irmão, também cursava uma turma especial de um projeto de aceleração de estudos.

⁷³ O caso de Alan de Souza foi objeto de uma primeira exploração sociológica que realizei em torno do vazio institucional, como um caso limite de iniquidade escolar e social. Cf. Canegal e Lima, 2014.

5.2.5. O vazio institucional: desafios e potencialidades

Por meio de diferentes entradas e metodologias de pesquisa, buscamos permitir a identificação da manifestação do vazio institucional, as distâncias e fragilidades de conexão entre as dimensões que fazem parte do programa de socialização estabelecido com a Carta Constitucional de 1988 e com o ECA.

Dentre os principais achados que colaboram com o nosso propósito, vimos no *survey* que os pais e responsáveis mostraram se sentir próximos da escola e da escolarização dos alunos, embora notem o distanciamento da instituição escolar em relação à sua realidade. Querem uma maior aproximação, sendo esta uma expectativa mais expressiva entre famílias de nível socioeconômico mais baixo, identificadas também como as mais distantes da escola do estudante. Os pais e responsáveis, de uma maneira geral, ainda indicaram esperar por uma escola que seja capaz de conciliar o ensino e a socialização dos estudantes para a vida na cidade.

As reações dos profissionais da escola ao *survey*, por seu turno, permitiram perceber com mais clareza aspectos do senso comum escolar, sendo o mais resistente deles o que diz respeito à expectativa da família sobre uma escola que ensine e socialize. Talvez porque os profissionais percebam que o atendimento desta demanda pressupõe a incorporação de atividades que extrapolam a sala de aula, retirando deles parte do poder de definição sobre o que é ou não a escola, ameaçando o lugar institucional da escola. Ao mesmo tempo, parece sinalizar também o esgotamento de profissionais que lidam com um contexto de baixa educabilidade.

Os achados das observações das reuniões dos pais reafirmaram a existência de fronteiras importantes nas relações entre a escola e a família. A forma assimétrica com que a instituição lida com os pais e responsáveis impediu o diálogo entre eles. Trata-se de uma forma de comunicação naturalizada, como mostraram as reações dos profissionais da escola no material extraído da pesquisa, do que é sintoma o recurso de infantilização da família, cujo baixo capital cultural, segundo docentes e gestores escolares, seria um fator explicativo para a troca desfavorável entre escola e família. Na visão da escola, os responsáveis

pedagógicos seriam homogeneamente pobres e desinteressados pela vida escolar do estudante.

Já as observações do recreio evidenciaram um tipo singular de cultura escolar. Permeada pelo mundo do aluno, este tipo de cultura parece, em certas situações, permitir o cancelamento de regras e práticas de socialização caras à institucionalidade escolar, abrindo espaço para que sobressaíam as sociabilidades do aluno no recreio, sem fôlego para o estabelecimento de limites, também, com o universo da rua. Termina por construir um clima escolar distante do modo de socialização escolar e dos valores da cultura democrática.

A investigação desenvolvida nos CTs, como visto, proporcionou a reconstituição de quatro casos escolares, que por sua vez possibilitaram enxergar conexões entre os problemas que surgem na escola e os problemas sociais e nas famílias como elementos significativos para a construção de situações de vazio institucional. Embora limitado, o estudo também parece ter fornecido pistas sobre a agência do estudante na elaboração de sua própria exclusão escolar, levando-o às fronteiras do vazio institucional.

Os resultados de outra investigação (Burgos et al, 2014), focalizada nos problemas da infrequência e evasão escolar, persistentes e muitas vezes invisibilizados nas escolas públicas, reafirmaram essas constatações. Permitiram avançar na compreensão sobre como a escala institucional e a esfera de atuação individual podem se combinar na construção de casos de infrequência e evasão, sobretudo entre adolescentes, que já têm maior poder de escolha e de decisão a respeito da frequência à escola ou ao ato de simplesmente deixá-la. Ficou evidente, ainda, o papel do CT como um lugar de triagem desses problemas escolares e sociais. E que se valorizada sua potencial parceria com a escola, pode colaborar para a maior educabilidade dos estudantes.

Portanto, o estudo do vazio institucional buscou evocar os hiatos da relação entre a escola, a sociedade e a democracia no que tange ao papel da escola nos processos de socialização das novas gerações, tornando explícitas as sérias consequências das dinâmicas que concorrem para a inobservância de direitos. O vazio institucional, por conseguinte, convoca o “preenchimento”.

Acreditamos que a investigação deste problema pode indicar a formulação de políticas públicas de amplo espectro, e que venham a promover novas práticas nas relações entre professores, gestores escolares, estudantes, responsáveis pedagógicos e conselheiros tutelares, com base na gramática do direito.

Programas de articulação em torno de uma verdadeira e efetiva rede de proteção dos direitos da infância e adolescência em âmbito local, centralizada no direito à educação escolar e que para isso fortaleça a escola pública, o Conselho Tutelar, bem como as famílias, com a conjugação de políticas sociais, urbanas, habitacionais, entre outras, favoráveis à efetivação das políticas educacionais. Uma rede que privilegie a parceria entre a escola e o CT, de modo a permitir que o “efeito-escola” se imponha nas trajetórias escolares e de vida das novas gerações de brasileiros. Uma rede que contribua, então, para a afirmação da educabilidade (López, 2005), para a aproximação das brechas entre as dimensões social e educacional.

Considerações finais

Nesta tese, procuramos investigar o papel da escola pública nos processos de socialização entre crianças e adolescentes brasileiros, tendo em vista as vertiginosas transformações neles ocorridas a partir da segunda metade do século XX. A massificação da escola certamente foi uma das mais significativas transformações, senão a mais central, sobretudo quando se articulou à afirmação dos direitos da infância e da adolescência em fins dos anos de 1980, em período de retorno à democracia no país.

Se a travessia socializadora de muitos meninos e meninas era construída principalmente pela inserção precoce no mundo do trabalho, e também a partir de outras dimensões não menos relevantes, com a participação da igreja, da polícia, da justiça, além dos meios de comunicação de massa, a universalização do acesso à escola pública impulsionada pelo reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente mudou radicalmente o contexto da formação social das novas gerações.

A Carta Constitucional de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proibindo o trabalho infantil, ajudaram a consolidar a escola, antes restrita a certos grupos, como lugar de fundamental passagem das camadas populares, e não somente destinado à escolarização e formação de mão de obra para a dinamização do desenvolvimento econômico do país. O novo ordenamento jurídico atribuiu igualmente à escola a missão de transmutar-se em um lugar de formação democrática, de fortalecimento do processo de transformação da criança e adolescente em estudante, sujeitos de direitos.

Entretanto, um dos principais resultados da massificação escolar entre nós consistiu na fragilização institucional das escolas públicas, especialmente daquelas que passaram a lidar com alunos de origem popular, cujas famílias são pouco escolarizadas e residem em territórios expostos à segregação urbana. A massificação coincidiu com a saída maciça da classe média em busca do mercado escolar privado, e também com a precarização dos espaços físicos das escolas, o aligeiramento dos conteúdos escolares, com o corte de profissionais de apoio às

atividades de ensino-aprendizagem, além da incorporação de ações ligadas à gestão da pobreza (Algebaile, 2009; Peregrino, 2009).

Daí decorreu um conjunto de dificuldades experimentadas pelas instituições escolares, que assumiram uma centralidade inédita na vida brasileira – talvez seja esta a única agência pública com alcance quase universal junto às famílias populares. Nesse sentido, esta tese opera com uma hipótese principal, de que este lugar tão fundamental da escola estaria produzindo efeitos importantes na redefinição de seu papel institucional, processo que não pode dispensar da gramática do direito, sobretudo do direito da criança e do adolescente, bem como do direito à educação escolar.

O principal desafio da escola pública brasileira parece ser, assim, o de reorientar a sua relação com o mundo popular, superando o padrão assimétrico e paternalista que tradicionalmente a caracteriza para construir, em seu lugar, um padrão de relações igualitário e equitativo, que leve em conta a desigualdade social, sem abdicar, também, da perspectiva da diversidade presente nas camadas populares. Para a realização desta transição institucional, a escola está condicionada, portanto, à plena realização da missão atribuída pelo programa que consta da Carta de 1988: ensinar e socializar crianças e adolescentes para a vida em sociedade; contribuir para a sua formação cidadã; e proporcionar, ainda, o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (Burgos, 2012:1015-1016).

Para pensar a escola pública, tomamos como pano de fundo teórico a discussão sobre as articulações entre a socialização e a institucionalização, temas caros ao debate clássico e contemporâneo da sociologia. Por isso, no capítulo 1, procuramos apresentar ao leitor os principais contornos do paradigma sociológico que estabeleceu relações de continuidade entre a socialização, institucionalização e integração, sob a concepção republicana da escola enquanto lugar de impressão do espírito da sociedade nos indivíduos em formação, encarados como “tábulas rasas” nas quais seriam forjados o mundo social, seus valores, normas, regras, comportamentos e atitudes.

Buscamos, também, como contraponto, expor leituras alternativas a este paradigma, clássicas e contemporâneas, mais flexíveis quanto à compreensão das relações entre agência e estrutura, enxergando a capacidade de ação e de interação do indivíduo com a realidade social, e muito especialmente junto à escola em seu processo de socialização. Naquele capítulo, introduzimos ainda a discussão sobre o quadro mais geral acerca da massificação escolar e seus efeitos, pontos fundamentais para o entendimento das tensões de socialização presentes na escola pública contemporânea.

Refém e reprodutora da lógica de uma forma escolar originalmente excludente, oriunda da tradição que associa integração à assimilação e homogeneização cultural, a instituição escolar produziu novas assimetrias à medida que foi expandida, com a adoção de mecanismos de eliminação de estudantes menos afinados ao seu modo de socialização. Sem necessariamente expulsá-los, a escola passou a mantê-los dentro dos muros da escola, apesar de não formá-los e tampouco socializá-los.

Sabendo que no mundo contemporâneo a socialização não é mais sinônimo de integração, concebendo o indivíduo como autor de sua própria trajetória, este processo também não mais se confunde necessariamente com institucionalização. De um modo geral, incrementadas a agência e a liberdade individuais, a diminuição do poder regulatório das instituições sobre a socialização também surge como um efeito quase inevitável. A escola, bem como a família e o mundo do trabalho estão cada vez mais reduzidos em sua função de transformar valores em normas e normas em papéis sociais (Dubet, 1996).

Desse modo, no capítulo 2, aprofundamos o olhar acerca deste quadro de profundas mutações sociais, políticas, culturais e econômicas que favoreceram a emergência de novas identidades e modos de vida, bem como um processo de desinstitucionalização (Touraine, 1998). Discutimos também, com base em uma revisão bibliográfica, os complexos obstáculos colocados à própria ideia de sociedade, com o esgarçamento dos laços de solidariedade social, o crescente individualismo, o avanço da segregação socioterritorial e a consequente ampliação de sentimentos coletivos de aversão à diferença (Bauman, 2007; Bauman, 2009; Castel, 2013; Sennett, 2012).

Esta cena, como não poderia deixar de ser, impactou sobremaneira a escola, a sua forma e modo de socialização, tradicionalmente direcionadas à construção social de um tipo de aluno universal; valorizam a representação de estudante em detrimento do sujeito por detrás do uniforme escolar. No entanto, o que parece estar em jogo na atualidade, ao menos em contextos de democracias mais longevas, como vimos, é a necessidade de se recuperar o sujeito por trás do aluno (Burgos, 2014b).

Esse um dos pontos dramáticos do debate em torno dos efeitos da massificação escolar, sentidos enquanto uma crise difusa pelos atores escolares, como uma perda de referenciais institucionais, já que a escola teve de se adaptar minimamente ao seu público, e para isso permitiu a entrada de inéditas atividades não escolares. Visto de outro ângulo, esse contexto parece apontar não exatamente para uma crise institucional ou mesmo uma crise de socialização, como costumam interpretar professores, gestores, e a sociedade. Mas, sim, para uma nova institucionalidade que emergiu, assim como surgiram novos modos de socialização que, no confronto com a escola, demandam outros pontos de observação para sua compreensão (Dubet & Martuccelli, 1997).

Contudo, a escola parece seguir preocupada com a manutenção de sua integridade institucional, preocupada em manter-se um “santuário” que se acredita eficaz porque isolado de seu meio (Moignard, 2014). Impõe-se, com a necessidade de recuperação do sujeito por trás do aluno, a formulação de novos padrões de relação entre a escola e seu público, de modos de socialização escolares, no plural, capazes de dialogar com as singularidades e a diversidade dos alunos, sob pena de a escola persistir na reprodução de mecanismos de afastamento e de exclusão de estudantes pouco afinados com a forma e o modo de socialização escolar.

As mutações da escola são, portanto, sintomas de um processo que se acreditou resolvido, o da integração social. Nas sociedades complexas, a pluralização dos modos de vida e os processos de diferenciação demandam uma nova escola, fundada sob outros termos que não sejam aqueles baseados na concepção de que integrar é sinônimo de homogeneizar. Nesse sentido, sabendo que o direito à educação foi reconhecido como um direito humano,

empreendemos uma discussão que aborda o papel do direito como *médium* linguístico (Habermas, 1997), adequado à integração social e à orientação da política democrática em sociedades complexas, nas quais urge a necessidade de reconstrução de uma linguagem voltada à comunicação entre moralidades distintas.

Se a integração de mundos da vida pluralizados e profanizados (Idem, 1997) passa pelo direito, é imprescindível repensar a escola e seu papel como instância de socialização a partir deste ponto de vista. O que pode apontar para a construção de caminhos de mediação e aproximação entre essas duas dimensões fundamentais à consolidação da democracia, a escola e o direito. A proposta normativa da “escola do sujeito” (Touraine, 1998) ajuda nesta reflexão, quando coloca ênfase na comunicação entre os atores escolares como fator imprescindível à construção desta nova escola, em oposição à ideia de uma instituição escolar que pretende dizer o que é a sociedade. Propicia, assim, outro tipo de valorização da participação do aluno, isto é, o compreende como um sujeito.

Os capítulos 1 e 2 desta tese apresentaram um enquadramento da problemática escolar que é cara a países democráticos centrais, nos quais a escola tradicionalmente ocupa um lugar de destaque nos processos de reprodução social, e onde o reconhecimento dos direitos não é novidade. Neste caso, falar sobre as mutações institucionais da escola parece remontar à ideia de uma escola que já foi institucionalizada segundo certos padrões, não mais potentes para transformar regras e valores em papéis sociais bem definidos.

Levando em conta contextos sociais diferenciados, como de países periféricos como o Brasil, em que a escola pública é historicamente uma instituição pouco presente na vida popular, e que no momento em que se massifica, se fragiliza, nos capítulos 3 e 4 buscou-se abordar as correlações entre a socialização, a institucionalização e a integração tendo em vista um cenário de inúmeras desigualdades, um passado de autoritarismo e de modernização conservadora.

No capítulo 3, especialmente, focalizou-se no que seria a singularidade do que caracterizamos como uma espécie de modelo brasileiro de socialização e

integração das novas gerações ao longo do século XX, sob o ângulo da lenta democratização do direito à educação escolar. Percebeu-se que diferentes dimensões contribuíram para a composição de um modelo de socialização peculiar, subordinado. No lugar da escola, o trabalho precoce e desregulamentado para a maioria da população.

Àqueles que não conseguiram uma incorporação mais ou menos estável no mundo do trabalho, sobrou a socialização nas ruas, nas franjas da criminalidade, na exposição à violência e à marginalização. Esses meninos e meninas compuseram a representação da “infância perigosa” e tiveram suas trajetórias atravessadas por intervenções estatais de controle social e punições severas, não raras vezes desumanas.

Também teve papel de destaque enquanto dimensão de socialização e integração das camadas populares os meios de comunicação no Brasil que se modernizava excluindo os valores modernos. A indústria cultural em torno dos programas de auditório das redes de televisão foi capaz de produzir um tipo particular de identificação e aproximação entre o público e os apresentadores, obtendo uma eficácia simbólica potente, permitindo ao telespectador uma socialização cultural que correspondia aos hábitos e às aspirações da classe média urbana.

O capítulo 3 ainda conferiu destaque à parca abertura da escola primária na passagem à segunda metade do século XX, que anunciava um modelo de expansão que encolheu sua estrutura, precarizando-a. A pobreza e a diferença dos novos alunos, seus hábitos e valores que falavam de uma inserção subalterna, no choque com a escola gerou estigmatização e a rápida eliminação das crianças, que saíam analfabetas ou analfabetas funcionais no contato com a instituição escolar. Refutou-se a elas um conjunto de conteúdos e habilidades socialmente valorizados que apenas a escola pode transmitir, tornando a instituição quase que exclusivamente direcionada às camadas médias e à parte da elite.

O Brasil, assim como demais países da América Latina, manteve-se esquivo às principais declarações e convenções em torno dos direitos da educação e da infância ao longo do século passado. A Constituição de 1988 representou

uma guinada histórica. Com relação à infância, permitiu estabelecer mecanismos legais para o rompimento das práticas de marginalização caras ao tratamento histórico devotado pelo Estado a esse grupo social. Uma concepção renovada sobre o valor e a função da educação pública também foi construída, deixando evidente a alta expectativa que se depositava na escola, ao mesmo tempo em que esta era ampliada.

Nesse sentido, o capítulo 4 teve por objetivo expor ao leitor o quadro de transformações no contexto da socialização, com o processo de expansão da escola pública a partir da década de 1970 e a afirmação dos direitos da criança e do adolescente em fins da década seguinte. Uma massificação autoritária, iniciada durante o regime militar, converteu a escola em posto de gestão da pobreza, à medida que universalizava o acesso das camadas populares à escolarização. A precarização dos estabelecimentos escolares também foi uma das marcas desse processo, tanto institucional quanto física, aliada ao fenômeno de desescolarização, de deterioração das funções propriamente escolares em concomitância à introdução de atividades típicas da assistência social.

Ampliada segundo tal modelo, a escola pública foi profundamente afetada pelo processo de reconhecimento dos direitos da infância, com a afirmação da doutrina da proteção integral que substituiu a doutrina da situação irregular, universalizando uma concepção de infância e adolescência protegidas. Estabeleceu-se, assim, uma renovada gramática no Brasil, e em praticamente todo o mundo, a fim de nortear relações sociais mais igualitárias entre o público infantil e adolescente e os adultos, pais, responsáveis e o Estado. Pioneiro na adoção da doutrina da proteção integral na América Latina, o Brasil também o foi quando publicou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que propõe um sistema de garantias e de proteção do qual faz parte a escola.

Entretanto, ao que tudo indica, a relação entre a escola massificada e o direito da criança e do adolescente têm registrado mais desencontros do que encontros. São grandes os desafios para a construção de equidade e de educabilidade (López, 2005), tanto do lado de fora, quanto do lado de dentro dos muros da escola. A fragilização institucional da escola pública parece favorecer o estabelecimento de padrões de relação entre professores, estudantes e famílias que

não são capazes de delimitar os papéis sociais de cada um desses atores. Um certo paternalismo nas relações sociais entre docentes, alunos e famílias parece pautar formas de comunicação assimétricas, bem como discricionárias, informais. O resultado disso, como efeito perverso, tem sido a produção de novas formas de exclusão escolar, que não mais se referem a modalidades de exclusão típicas de um contexto de ausência de direitos.

Nossa premissa é a de que o histórico vazio de direitos nos processos de socialização no país, à medida que foi sendo preenchido por uma agenda de afirmação de direitos, transferiu o vazio para as lacunas das instituições, pouco prevenidas para lidar com as exigências de suas novas funções na ordem democrática. Este vazio institucional da escola aponta para a existência de zonas cinzentas nas quais prevalece a ausência de parâmetros na demarcação de papéis sociais, seja de professor, seja de aluno, seja de responsável pedagógico. Parece indicar, ainda, as dificuldades da escola para afirmar-se em relação ao mundo do aluno, no sentido de estabelecer limites claros entre o seu ambiente institucional, o universo sociocultural do estudante e também a rua.

Quisemos ainda salientar que o vazio institucional não pode ser comparado, sem que se façam as devidas mediações, ao fenômeno a que se tem chamado de crise da escola em países democráticos avançados, onde a escola, preocupada em manter sua integridade institucional frente às mudanças, tem reforçado o modo de socialização escolar contra os estudantes, de certo modo responsabilizando-os por sua inadequação e distância em relação ao modo de socialização escolar (Moignard, 2014).

No caso brasileiro, por seu turno, os vazios de institucionalidade da escola acirram a produção de fronteiras de desproteção pelas quais estudantes “habitantes”, muito especialmente, têm mais chance de escapar, contando com a própria sorte. Constroem-se, assim, trajetórias escolares e também de vida dramaticamente desconectadas do programa de socialização estabelecido na Constituição, que passa pelo Estado, pela família, sociedade e pela própria escola. O vazio institucional parece se confundir também com o vazio de cidade, de participação, de solidariedade social. A instituição tem estado solitária nesta árdua empreitada.

Aqui vale a lembrança de que o projeto de modernização brasileiro na ordem democrática, muito especialmente aquele levado a cabo nos ciclos do governo Lula, que guardavam a promessa de um novo começo para o país, com a participação ativa dos setores sociais, não foi capaz de romper com a lógica que tradicionalmente caracteriza as relações entre Estado e sociedade, de protagonismo estatal em detrimento da sociedade civil.

Ao contrário, instituiu um Estado que trouxe para dentro dele, no âmbito das agências estatais, classes e grupos portadores de interesses divergentes entre si; trouxe, ainda, movimentos sociais e ONGs, restringindo o exercício da política a partir das motivações e expectativas da sociedade civil. Estabeleceu-se, desse modo, uma relação de continuidade com o modelo de modernização à brasileira, de uma modernização que dispensa o moderno (Werneck, 2011).

A massificação da escola reproduz essa herança. Longe de se voltar à construção do sujeito moderno, livre, autônomo, esteve tão somente direcionada à modernização da economia; segue construindo formas de exclusão e de subordinação, do que é exemplo o vazio institucional. Este ponto, inclusive, abre um diálogo interessante com o debate contemporâneo. No momento em que esta tese era concluída, irrompeu um significativo movimento de ocupação das escolas de ensino médio por estudantes em pelo menos sete estados do país, em diferentes regiões.

Iniciado na cidade de São Paulo, contrário à decisão do governo do estado de remodelar a rede estadual de ensino, com o fechamento de unidades escolares, o movimento de ocupação das escolas espalhou-se por outras cidades, adotando entre suas principais reivindicações a ampliação do diálogo e da participação discente na gestão escolar, nas políticas educacionais, nas decisões sobre o currículo. Esse movimento tem mostrado a necessidade de renovação institucional dessa escola orientada para servir à economia, tutelada pelo Estado. Valoriza a escola como agência fundamental de reconhecimento de direitos, de participação e, portanto, de formação de uma sociedade moderna.

Feita esta breve digressão, foi o objetivo da seção empírica da tese, no capítulo 5, o de mapear empiricamente o problema do vazio institucional.

Elaborada a partir de um amplo conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do projeto coletivo “Gestão escolar e territórios populares”, em que participei ao longo de cinco anos, a pesquisa procurou explorar diferentes abordagens, quantitativas e qualitativas, no sentido de iluminar o vazio institucional nas relações entre a escola pública e o mundo do aluno. Também foi possível, com base na premissa de que essas relações são fundamentalmente permeadas pela linguagem dos direitos, investigar o vazio institucional do ângulo do Conselho Tutelar (CT), que se revelou um ótimo laboratório de observação de dinâmicas de socialização nas quais o vazio se manifesta.

Em síntese, entre os principais achados destacou-se a distância identificada nas relações entre a escola pública, as famílias, a vizinhança e os estudantes, que tendem a ser maiores entre as escolas e as famílias mais pobres, de menor capital cultural. O *survey* com os pais permitiu perceber ainda que as famílias, de um modo geral, querem uma escola próxima de sua realidade, capaz de ensinar e também educar, no sentido de favorecer a socialização dos estudantes na vida da cidade. Esta demanda, no entanto, é encarada pelos profissionais da escola com muita resistência.

É também baixa a capacidade institucional da escola pública que lida com as camadas populares para criar padrões equitativos de relação com elas e com seu estudante, como foi possível perceber nas observações das reuniões dos pais e do recreio. No contato com o mundo do aluno, a escola tem construído um tipo de cultura escolar que parece suspender as fronteiras institucionais da escola, distanciando os estudantes dos valores democráticos.

A investigação desenvolvida nos CTs permitiu a reconstituição de quatro casos escolares, a partir dos quais enxergou-se as conexões entre problemas na escola e problemas familiares e sociais na construção de situações de vazio institucional. Também forneceu pistas, ainda que com limitações, sobre a agência do estudante na elaboração de sua própria exclusão escolar, levando-o às fronteiras do vazio institucional.

Os achados de outra investigação, focalizada nos problemas da infrequência e evasão escolar, permitiram avançar na compreensão sobre como a

escala institucional e a esfera de atuação individual podem se combinar, sobretudo na construção do fracasso escolar entre adolescentes. Ficou evidente, também, o papel do CT como um lugar de triagem desses problemas escolares e sociais. E de como, caso valorizada sua potencial parceria com a escola, poderia colaborar para a maior educabilidade dos estudantes (López, 2010; Burgos et al, 2014).

O estudo do vazio institucional, portanto, acena para a urgência da redefinição da institucionalidade da escola. Como dito no início desta seção final, o principal desafio da escola pública brasileira parece ser o de reorientar a sua relação com o mundo popular, superando o padrão assimétrico e paternalista que tradicionalmente a caracteriza para construir, em seu lugar, um padrão de relações igualitário e equitativo, que leve em conta a desigualdade social, sem abdicar, também, da perspectiva da diversidade presente nas camadas populares.

Não se pode, desse modo, abdicar da missão a ela atribuída pelo programa constitucional: ensinar e socializar crianças e adolescentes para a vida em sociedade; contribuir para a sua formação cidadã; e proporcionar, ainda, o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Tudo indica ser preciso construir uma escola de ensino fundamental afinada às expectativas da família e dos estudantes, especialmente daqueles em situação de maior desvantagem. Uma escola que preconize sua função de ensino, mas que também consiga, talvez com a incorporação de outros profissionais, atender à especificidade de seu público, a pretexto de realmente fazer valer o lugar a ela conferido, de agência central na socialização democrática das novas gerações no país.

Esta empreitada certamente ganhará tónus e força à medida que valorizar a formação de uma verdadeira e efetiva rede de proteção e atuação em torno da escola pública e do direito à educação, que não será viável se prescindir do *médium* dos direitos (Habermas, 1997) e, portanto, de agências como o Conselho Tutelar. O “efeito-escola” terá mais chance de, assim, sobrepor-se aos efeitos nefastos da massificação escolar, que têm insistido em lançar ao vazio institucional parte significativa de crianças e adolescentes, afastando-os do direito à educação escolar.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA (Andi); CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Conanda); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Ouvindo Conselhos – democracia participativa e direitos da infância na pauta das redações brasileiras*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. *As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth*. In *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2011, vol. 14, n. 1, pp. 127-143.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina Faperj, 2009.

ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de. *A aventura da casa para a rua: a cidade e a socialização de crianças e jovens do mundo popular no Rio de Janeiro*. In D'ARAÚJO, Maria Celina; SINDER, Valter; BURGOS, Marcelo (orgs.) *Cadernos de Pesquisa dos Alunos da Pós-Graduação em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

_____. *Fronteiras urbanas: interpretações sobre a relação entre Cruzada São Sebastião e Leblon* / Ana Carolina Canegal de Almeida; orientador: Marcelo Baumann Burgos, 2010.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; & RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. *Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro*. In RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KATZMAN, Ruben (orgs.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro, Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise a literatura*. In BIB, 3. São Paulo/ Rio de Janeiro: ANPOCS/Vértice, 1988.

AZEVEDO, F. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro, 1932.

BAUMAN, Zygmunt *A liberdade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

_____. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos/* Luiz Cavalieri Bazílio, Sonia Kramer. – São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BERGER, Peter & LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

_____. *Efeitos do Lugar*. In Pierre Bourdieu (org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p.157 – 160.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Zaia. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

BRASIL. *Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Brasília, 2012.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990. In Oliveira, J. (Org.), 5. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1995.

_____. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa/* Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BROOKE, Nigel (orgs). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann & ROSSI, Laura. *O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar*. In BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014c, pp. 50-71.

_____. (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014b.

_____, et al. *Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. *Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 15, jul/dez, 2014, pp. 71-105

_____. *A constitucionalização da escola pública: notas para uma agenda de pesquisa*. *Boletim CEDES* [on-line], Rio de Janeiro, maio de 2009, pp. 20-30.

_____. *A judicialização da gestão escolar: Escola Pública, Conselho Tutelar e Rede de Proximidade*. CEDES – Centro de Estudos direito e sociedade. Boletim Janeiro/Fevereiro, 2008b.

_____. *Dimensões institucionais da gestão escolar*. In *Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora*, v. 3, nº 2, 2013.

_____. *Educação, sociedade e democracia: a transição democrática da escola*. In D´Araújo, Maria Celina (org.). *Redemocratização e mudança social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2014a.

_____. *Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia*. In *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 55, no 4, 2012, pp. 1015 a 1054.

_____. *Escola, favela e cidade no Rio de Janeiro*. In Sonia Fleury, Joan Subirats e Ismael Blanco (eds.). *Respuestas Locales a Inseguridades Globales. Innovación y cambios en Brasil y España*. Barcelona: Fundació CIDOB, 2008a.

_____. *Justiça de proximidade – notas sobre a experiência francesa*. CEDES – Centro de Estudos direito e sociedade. Boletim Outubro, 2006.

_____. *Segregação urbana e institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas*. In *Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, nº 2, 2008c.

_____.; & PAIVA, Angela Randolpho (orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

CAMASMIE, Mariana Junqueira; TRIGUEIRO, Bernardo. *Observação da reunião de pais*. In BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, pp. 72-82.

CANEGAL, Ana Carolina & LIMA, Maria Larissa. *Entre a escola, a família e o Conselho Tutelar: estudo do vazio institucional a partir do trágico caso do*

menino Alan. In BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, pp. 239-262.

_____ & MONTEIRO, Sarah Laurindo. *A redução da maioridade penal a partir do debate sobre socialização e garantia ao direito à educação*. In *Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 15, jul/dez, 2014b, pp. 107-136.

_____ & MONTEIRO, Sarah Laurindo. In BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014a, pp 217-238.

CARNEIRO, Aristóteles Vandelli. Conselho Tutelar: histórico, características e atribuições. In BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, pp 153-173.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. *Trabalho infantil no Brasil contemporâneo*. Cad. CRH [online]. 2008, vol.21, n.54, pp.551-569. ISSN 0103-4979. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000300010>.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTEL, Robert. *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económicas, 2012.

_____. *Políticas del riesgo y sentimiento de inseguridad*. In *Individuación, precaridad, inseguridad: desinstitucionalización del presente?*. Robert Castel...[et all] – 1ª ed. – Buenos Aires: Paidós, 2013, p 33-43.

CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

_____. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CAVALIERE, A.M. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, nº 80, pp.51-64, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>.

COLLINS, Randall. *Comparative and historical patterns of education*. In HALLINAN, Maureen (org). *Handbook of the Sociology of Education*, pp. 213-240, 2000.

CORDOVA, Maria Julieta Weber. *Talcott Parsons e o esquema conceitual geral da ação*. In *Revista Emancipação*, vol. 7, número 2, 2007, pp. 257-276.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. *A pedagogia da repetência*. Estudos Avançados, vol 5, n. 12, São Paulo, mai/ago 1991.

CRUZ, Léa da. *Expectativas de socialização entre professoras de uma escola pública do Rio de Janeiro/Brasil*. In Anais do VI Congresso Português De Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Munir. *Conselho Tutelar e Educação*. Ministério Público do Estado de São Paulo. Centro de Apoio Cível e de Tutela Coletiva – Área da Educação, 2012.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Trabalho infantil: a negação do ser criança ou adolescente no Brasil*. Florianópolis: OAB editora, 2007.

DAUSTER, Tania. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola*. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. *Em la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editora Losada, 1997.

_____. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. In Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol. 3, 1998, pp. 27-33.

_____. *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fones, 1999.

_____. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.

FILHO, Rodrigo de Souza et al (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FLORES, Carolina. “Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile”. In RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KATZMAN, Ruben

(orgs). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro, Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). *ECA 25 anos: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Relatório Unicef. Brasília, julho de 2015.

GARAPON, Antoine. *O juiz e a democracia: o guardião das promessas*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GIDDENS, Anthony. *A vida em uma sociedade pós-tradicional*. In BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Maior de 1968 na França e a Teoria Social Contemporânea*. In Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambú: outubro 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. *A escola pública: formas de exclusão e de controle*. In Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.01, n.01, p. 1- 13, jan-jun.2014.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Rocinha. Plano de Desenvolvimento Sustentável* (2008).

GUARESCHI, Pedrinho A. *O programa o 'Bom menino' ou de como preparar mão e de obra barata para o capital*. Serviço Social e Sociedade, Campinas, n. 27, out.1988.

HABERMAS, Jurgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, volume I e II. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LAURINDO, Sarah; LOPES, Fernanda; RAMOS, Francicleo Castro & ROSSI, Laura. *Recreio escolar: curto-circuito entre a cultura escolar e o mundo do aluno*. In BURGOS, Marcelo Baumann (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014b, pp. 83-121.

LEITE, Márcia Pereira. *Violência, risco e sociabilidade nas margens da cidade: percepções e formas de ação de moradores de favelas cariocas*. In MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio Machado da (org.). *Vida sob cerco: violência e rotina*

nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008, pp. 115-141.

LEVINE, Donald N. *Georg Simmel: on individuality and social forms*. Heritage of Sociology Series, 1971.

LIPOVESTKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Baureri, São Paulo: Manole, 2005.

_____. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LONGO, Isis. *O cotidiano escolar e a defesa de direitos: o papel dos educadores(as) e dos conselheiros(as) tutelares*. In FILHO, Rodrigo de Souza et al (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001.

LOPES, Fernanda; ROSSI, Laura. *Conversa com os profissionais da escola: ensaio de um debate sobre a relação da escola com o mundo do aluno*. In BURGOS, Marcelo Baumann (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014b, pp. 344-382.

LÓPEZ, Néstor. *Equidad Educativa Y Desigualdad Social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2005.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio Machado da (org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

MATTOS, Patrícia Castro. *As visões de Weber e Habermas sobre direito e política*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

MEAD, George H. *Mind, self and Society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago, 1974.

MÉNDEZ, Emilio García. *Das relações públicas ao neomenorismo: 20 anos de Convenção Internacional dos Direitos da Criança na América Latina*. In Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol3. No. 1, janeiro-abril 2011, pp. 117-141. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v3n1a62011.pdf>

_____. *Infância, lei e democracia: uma questão de justiça*. In Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, nº 8, 2013. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/223>

MICELI, Sergio. *A noite da madrinha*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MOIGNARD, Benjamin. *A escola e o território: um acordo democrático improvável?*. In BURGOS, Marcelo Baumann (orgs). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

_____. *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2008.

MONTEIRO, Sarah Laurindo. *Entre a escola e o mundo institucional de proteção à infância e à adolescência: os "menores" depois do ECA* (monografia). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

MORIN, Edgar. *1968-2008: o mundo que eu vi e vivi*. Fronteiras do pensamento, 2008. Disponível online em www.fronteiras.com/noticias/artigo-edgar-morin-1968-2008-o-mundo-que-eu-vi-e-vivi

MOURA, Esmeralda. *Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo*. In DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

NEUBAUER, Rose & SILVEIRA, Ghisleine Trigo. *Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?*. In SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián (editores). *Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

NONET, Philippe e SELZNICK, Philip. *Direito e Sociedade. A Transição ao Sistema Jurídico Responsivo*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação*. In Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 131-150, Jul/Dez 2001.

OLIVEIRA, R. P. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. In Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. In http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

_____. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, 1959. In <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

PASSONE, Eric Ferdinando; PEREZ, José Roberto Rus. *Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PERALVA, Angelina. *Violência e Democracia: o Paradoxo Brasileiro*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PILOTTI, Francisco (orgs). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011, 287-321.

POPKEWITZ, Thomas S.; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Editora Educa, 2000.

PUC-RIO. *Conselho Tutelar e a gestão escolar de famílias vulneráveis*. Relatório final da pesquisa. Rio de Janeiro: Faperj, junho de 2012.

_____. *Projeto Trajetórias escolares problemáticas: subsídios para a construção da educabilidade e equidade escolar na Rocinha*. Rio de Janeiro: Faperj, outubro de 2015.

QUADROS, Pedro Oto de. *A atuação do Conselho Tutelar*. In FILHO, Rodrigo de Souza et al (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KATZMAN, Ruben (orgs). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro, Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008

RIBEIRO, S.C. *A pedagogia da repetência*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÁN, Marcela C. *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad em contextos sociales vulnerables?* In: *Revista Persona y sociedad*. Santiago, Ed. Universidade Alberto Hurtado e Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. V. 17, nº 1, 2003, p. 113-128.

ROMANELLI, OTAÍZA. *A história da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROSEMBERG. Fulvia e MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. *A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. *Cad. Pesquisas* [online]. 2010, vol.40, n.141, pp. 693-728. In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso

_____. *Crianças e adolescentes e a Constituição de 1988*. In *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. OLIVEN, BRANDÃO (orgs). São Paulo: Aderaldo & Rotschild: Anpocs, 2008.

SANTOS, W. G. *A Trágica condição da política social*. In: ABRANCHES, S. et al. (Org.). *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. pp.33-63.

SCHEINVAR, Estela. *Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano*. Revista Psicologia & Sociedade versão On-line. vol.24, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000400008>>

_____. *Conselhos tutelares e escola: a individualização de práticas políticas*. In 1o. Ciclo de Conferências Políticas que Produzem Educação, 2008, São Gonçalo, RJ. *Políticas que produzem educação*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2008, pp. 63-84.

SCRIVANO, Isabel Scrivano Martins Santa. *Práticas cotidianas dos conselhos tutelares: problematizando o mundo das "faltas"*. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SÊDA, Edson. *A Proteção Integral: Um Relato sobre o Cumprimento do Novo Direito da Criança e do Adolescente na América Latina*. Campinas: Adês, 1996.

SENNETT, Richard. *Juntos*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SETTON, Jacintho Maria da Graça. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005, pp. 335-350

_____. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. In *Educação e Pesquisa*, vol. 28, núm. 1, janeiro-junho, 2002, pp. 107-116, Universidade de São Paulo.

_____. *Introdução do tema socialização*. In <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11994/11994.PDFXXvmi=ssvPf0nZmnIQhLdtsUT9sKODUjliwhl1KRQ1Sf0fDI7VukpZgk9K5Xn0hKiP2EQNwIOpXPGCzNx49Z3qjcbpbApsIJnnacUS11RR2tqP3uZ2zpmMCMXcdrxWLW1V9hPbDI3Fctug0ujAUGmxtkLIMkFzh1urilDV4HChc7zcDSMxza74vSMidsRuunXOKBKPjn8vuHI8AvHaHOfdI3vVvor1NpPz2BolZxRugBEQ8m2Pch3UIARR0jTNJJnLIN7>, 2008.

SILVA, André Vitoriano da. *Justiça de proximidade e juizados especiais para causas de menor complexidade*. In: XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI). João Pessoa, 2014.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. In Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/ 2001.

SOUZA, Marilene Proença; TEIXEIRA, Daniele; DA SILVA, Maria Carolina. *Conselho Tutelar: novo instrumento social contra o fracasso escolar*. Maringá: Revista Psicologia em Estudo, vol. 8, nº2, julho/2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *Uma perspectiva não escolar do estudo sociológico da escola*. In REVISTA USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP, Curso de PósGraduação em Sociologia: Ed. 34, 2001.

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio-ago., 2006, p. 211-225.

TOMASEVSKI, Katarina. *Velho demais para a escola aos 12 anos?* In LIETEN, Georges Kristoffel (orgs). *O problema do trabalho infantil: temas e soluções*. Curitiba: Nova Editora e Gráfica, 2007, pp 72-93.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VALLADARES, Licia. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. Revista Brasileira de Estudos. Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VINCENT, Guy. *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*. In Éducation et francophonie. Volume 36, numéro 2, automne 2008, pp. 47-62.

_____; LAHIRE, Bernard; e THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. In Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001, pp 7-47

VOGEL, Arno. *Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo*. In RIZZINI, Irene;

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro, Revan; FASE, 2001.

WAIZBORT, Leopoldo. *Elias e Simmel*. In NEIBURG, Federico... [et al.]; WAIZBORT, Leopoldo. *Dossiê Elias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 89-111.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Editora UnB: Brasília, volume 1, 2004.

WERNECK VIANNA, Luiz. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

_____. *A Modernização sem o Moderno. Análises de conjuntura na era Lula*. Editora Contraponto: Distrito Federal, 2011.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.