

# A INVISIBILIDADE DA EXCLUSÃO

## THE INVISIBILITY OF EXCLUSION

**Maria Laura Brenner de Moraes**

Doutoranda em Educação pela UFPel.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Pelotas – RS - Brasil

### Endereço

Rua: Póvoas Júnior, 804

Três Vendas – Pelotas - RS

CEP: 96055-680

### E-mail

mlaurabm@hotmail.com

## RESUMO

Este trabalho trata de questões referentes ao direito à diferença, à diversidade e aos processos de exclusão/inclusão escolar. Mais especificamente, a invisibilidade dos processos de exclusão escolar social sofrida pelo/a aluno/a trabalhador/a infantil na escola do meio rural, assim como em processos de formação profissional, quando o/a mesmo/a, apesar das dificuldades enfrentadas, deslocam-se de seus contextos produtivos e culturais e matriculam-se em cursos técnicos de escolas urbanas. Trata-se dos temas mencionados a partir de dois estudos já realizados: o primeiro sobre a relação entre trabalho e processo de escolarização do aluno trabalhador infantil do meio rural e, o segundo, sobre as representações docentes acerca dos/as alunos/as oriundos do meio rural de um curso técnico médio – modalidade integrada, em agropecuária, oferecido por um *Campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

**PALAVRAS CHAVE:** Políticas de inclusão. Estudante trabalhador rural. Representação.

## ABSTRACT

This paper deals with issues concerning the right to difference, diversity and processes of school exclusion/inclusion. Specifically, the invisibility of the process of social exclusion in schools suffered by the child that works in the rural school environment, as well as the processes of professional training, when despite the difficulties found, the individual moves away from their cultural and productive contexts and enrolls in technical courses in urban schools. These are the issues mentioned in two previous studies: the first examines the relationship between the work and schooling process of the child worker studying in the rural area, and the second looks at the representation of teachers regarding students from rural environment, of a technical course - integrated mode - in farming, offered by a Federal Institute for Education, Science and Technology.

**KEY WORDS:** Inclusion policies. Student. Rural worker. Representation.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de questões referentes ao direito à diferença, à diversidade e aos processos de exclusão/inclusão escolar. Mais especificamente, da invisibilidade dos processos de exclusão escolar social sofrido pelo/a aluno/a trabalhador/a infantil na escola do meio rural, assim como em

processos de formação profissional, quando o/a mesmo/a, apesar das dificuldades enfrentadas, desloca-se de seu contexto produtivo e cultural e matricula-se em cursos técnicos de escolas urbanas. Proponho, portanto, discutir alguns elementos acerca do/a aluno/a trabalhador/a infantil rural e o processo de sua escolarização e formação profissional. Da mesma forma, problematizo algumas questões, tais como: qual o significado conceitual de inclusão? A quem se destina? Qual a sua relação com os processos de exclusão?

A delimitação do tema reflete uma continuidade dos estudos que venho realizando sobre diversidade e processos de exclusão/inclusão escolar. Nesse sentido, trato dessas questões a partir dos dados obtidos em dois estudos já realizados: o primeiro, sobre a relação entre trabalho e processo de escolarização do aluno trabalhador infantil do meio rural, a partir de dados sobre escolarização e taxa de aprovação obtida pela população de uma escola de ensino fundamental de um município da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul, que atende filhos de famílias assentadas do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem-Terra, juntamente com filhos de famílias de agricultores originários do município. O segundo, sobre as representações docentes de um curso técnico médio – modalidade integrada, em agropecuária, oferecido por um *Campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, acerca dos/as alunos/as oriundos do meio rural.

O referido *campus* caracteriza-se por ser uma unidade de ensino básico, técnico e tecnológico. Um pouco distante do centro urbano da cidade, entre unidades de produção e ensino, bosques e rica vegetação, oferece o sistema de internato masculino e feminino, atendendo a alunos e a alunas filhos/as de pequenos proprietários rurais dos 24 municípios da Zona Sul do estado. Esta é uma peculiaridade da Instituição.

O trabalho infantil está presente na agenda das políticas sociais do país, em programas sociais de diversas instituições brasileiras, em cláusulas de acordos coletivos de trabalho dos sindicatos, jornais, revistas, programas de televisão, representando um desafio tanto para o estado quanto para a sociedade. Porém, apesar de tanta mobilização, a utilização indevida do trabalho infantil tem sido detectada pela mídia em geral, sindicatos, órgãos fiscalizadores do trabalho e por outras organizações sociais, evidenciando que a ocorrência desse fato em nosso país ainda é persistente, o que leva a pensar que a construção cultural de infância não-produtiva, generalizada como modelo ideal, não contempla a realidade, visto que, independentemente da pretensão de universalização desse modelo, faz-se necessário milhares de crianças e adolescentes trabalharem para a sua própria sobrevivência.

Nessa perspectiva, sendo a educação para as crianças um direito e uma obrigação, e o trabalho infantil proibido, considero que abordar o trabalhador infantil e sua relação com o processo de escolarização e formação profissional representa uma possibilidade de analisar as relações entre trabalho-educação e infância-juventude-trabalho, revisando categorias e representações sociais que, historicamente, fazem-se presentes e permanecem dominantes até os nossos dias. Ainda, no mesmo sentido, muito embora o trabalho infantil seja um tema recorrente, a relação entre trabalho infantil e escolarização raramente tem merecido a atenção dos pesquisadores. A literatura científica sobre o tema é escassa.

Igualmente, as questões referentes à diversidade, ao direito à diferença e à inclusão têm sido objeto tanto das políticas públicas adotadas nas últimas décadas em nosso país, como de debates e discussões promovidas no mundo acadêmico e escolar. É comum ouvir-se a afirmação de que a inclusão refere-se a um processo direcionado aos estudantes com necessidades educacionais manifestas, mais precisamente às crianças e aos jovens com deficiências. Entretanto considero essa definição equivocada, no mínimo, por duas razões: a primeira, refere-se ao fato de que somente os/as alunos/as com deficiência e/ou distúrbios globais de desenvolvimento seriam alvos das políticas de inclusão, como se apenas estes estivessem à margem do sistema educacional; a segunda, porque reduz a complexa problemática social da inclusão ao espaço escolar como se, uma vez matriculados/as os/as alunos/as, estaria garantida sua inclusão educacional e social.

As políticas e as práticas de inclusão, determinadas por múltiplos fatores, não têm um significado único e consensual. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo. Além disso, é necessário compreender as políticas como discursos capazes de promover certos modos de governo dos homens, das individualidades, de formas de gerir a conduta dos outros, de criação de campos de possibilidades

para formação de novas subjetividades. Nesse sentido, considerando o caráter de complexidade da área da política pública, é preciso dirigir o olhar para além do aparato das instituições do Estado – responsáveis pelo estabelecimento dos tempos e espaços para a disputa, matéria e regras do jogo, considerando os grupos e os sujeitos atuantes na produção de políticas, na interpretação e na recontextualização das mesmas nos espaços da prática.

É nessa perspectiva que dirijo minhas indagações e formulo as seguintes hipóteses: em nome de um discurso inclusivo, baseado no diverso, perde-se de vista de que alunos e alunas com necessidades não-manifestas também sofrem processos de exclusão escolar, seja por classe, raça, gênero e origem cultural. De igual forma, a partir de uma disputa entre projetos sociais e educacionais contraditórios, resultam estratégias baseadas em uma pedagogia da tolerância, como resposta às demandas educacionais provenientes das populações jovens em situação de vulnerabilidade.

Utilizo como base teórica os Estudos Culturais, especialmente os de Stuart Hall (1997, 2002, 2006) sobre representação, quando a define como o uso da linguagem para dizer algo com sentido sobre, ou para representar de maneira significativa o mundo a outras pessoas. Desse modo, representação é uma parte essencial do processo no qual se produz o sentido entre os membros de uma cultura.

A contribuição do referido autor no campo dos Estudos Culturais é considerada de importância fundamental, imprimindo sua marca no rumo teórico e político que o campo foi assumindo a partir dos anos 70. Nesse sentido, acredita-se ser significativo tratar-se de como a cultura por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos tem produzido novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo, uma vez que os modos de ser se engendram a partir de dispositivos sutis, indiretos e plurais, dispersos no tecido social, pelos quais nos subjetivamos sem que nos apercebamos da sua atuação. São valiosas, portanto, as articulações entre cultura, discurso e produção subjetiva, desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais, sendo a cultura entendida como prática de significação e o mundo social concebido como construído discursivamente.

Igualmente, busco dialogar com a teoria de Pierre Bourdieu (1983, 2006), considerando que as representações sociais se configuram vinculadas da materialidade concreta e social de seus atores sociais. Também me utilizo de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Foucaultianos, para analisar os discursos postos pelas atuais políticas educacionais, procurando decodificar suas dimensões ideológicas, valores e premissas. Ainda, os filósofos Laclau e Mouffe (1990) destacaram fortemente em seus estudos a questão do sujeito nos processos políticos que se dão em todos os contextos. Também, em decorrência da potência da teoria do discurso desenvolvida por esses filósofos em dar conta como ferramenta para a análise política num sentido estrito, conduzindo a desconstrução de muitas noções e categorias clássicas do pensamento social e político, tais como: ordem, poder, representação, universalidade/particularidade, comunidade, ideologia, emancipação, política, político, sociedade e social.

## 2 PALAVRAS, TEXTOS E RETALHOS: UMA TENTATIVA DE CUSTOMIZAÇÃO DE SENTIDOS

Início esta seção trazendo alguns conceitos, textos, declarações, na tentativa de compor alguns sentidos, certamente com lacunas, sobreposições e, sobretudo, ideias ainda confusas sobre o resultado final de uma aventura em customizar ditos e achados. Assim, inicialmente, revisito trechos de duas obras literárias. A primeira, de José Saramago, e a segunda, de Machado de Assis. Também trago registros de falas dos/as docentes, do já referido curso técnico em agropecuária, durante a realização de reuniões de conselhos de classe e, ainda, ditos e achados sobre o/a aluno/a trabalhador/a infantil.

José Saramago inicia sua obra *Caim* relatando:

Quando o senhor, também conhecido como deus, se apercebeu de que Adão e Eva, perfeitos em tudo o que apresentavam à vista, não lhes saía uma palavra da boca nem emitiam ao menos um som primário que fosse, teve de ficar irritado consigo mesmo, uma vez que não havia mais ninguém no jardim do éden a quem pudesse responsabilizar pela gravíssima falta. [...] Num acesso de ira, correu para o casal e, um após outro, sem contemplações, sem meias-medidas, enfiou-lhes a língua pela garganta abaixo. (SARAMAGO, 2009, p. 9).

Machado de Assis, em seu romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicado em 1881, faz a seguinte narrativa:

Sáimos à varanda, dali à chácara, e foi então que notei uma circunstância. Eugênia coxeava um pouco, tão pouco, que eu cheguei a perguntar-lhe se machucara o pé. A mãe calou-se; a filha respondeu sem titubear: — Não, senhor, sou coxa de nascença. Mandei-me a todos os diabos; chamei-me desastrado, grosseirão. Palavra que o olhar de Eugênia não era coxo, mas direito, perfeitamente são. O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita? (ASSIS, 1994, p. 553-554).

Perguntados/as sobre o aproveitamento dos/das estudantes egressos do meio rural, os/as docentes do curso técnico em agropecuária, na sua maioria, declaram que:

[...] Demonstram apatia em relação à aprendizagem. Não aproveitam as oportunidades de avaliação. Apresentam problemas de leitura: os alunos não lêem. Só querem saber de cavalo, de açude, de campo, de pasto. [...] Acho que os repetentes vão repetir novamente. [...] Entregam as provas, que são muito fáceis, em branco. Não se preocupam em ficar pensando, tentando solucionar os problemas. [...] Acho que as dificuldades vêm da escola fundamental. [...] É claro que vêm com defasagens.

Sobre os/as alunos/as internos/as, declaram:

A. vive fora da sala de aula. É o caso mais sério; E. tem problemas de aprendizagem. É muito nervoso; P. parece que está na aula, mas não está. Ela fica de fora, não entrega os trabalhos propostos; Não tem nenhum tipo de reação; R. muito mal; T. assiste às primeiras aulas. Depois vai embora. F. só gosta de andar fantasiado de gaúcho.

Os/as docentes apontam alguns estudantes como sendo muito bons. Questionados/as sobre o que qualificavam como muito bom, responderam: aquele/a que está na média, ou seja, alcança a nota seis.

Por que trago os trechos literários e as falas dos/as docentes? A primeira razão deve-se ao fato de que José Saramago, ao recontar o mito e confrontar a tradição, volta à superfície com questões atuais e relevantes. É provável que o violento empurrão dado pelo senhor às mudas línguas, além de emendar uma imperfeição 'de fábrica', tivesse o propósito de pô-las em contato com os mais profundos interiores do ser, para que, no futuro, já com algum conhecimento de causa, pudessem falar da sua escura e labiríntica confusão. Entretanto homens e mulheres, com o poder da fala, passaram a narrar, descrever, nomear o/a outro/a, dispondo-lhe lugares, tecendo julgamentos sobre seus fazeres e saberes. E, a partir de então, até os dias atuais, continua-se, desde uma legítima normalidade, narrando, nomeando, descrevendo, prescrevendo e determinando o adequado, o possível ao outro, ao diverso.

A segunda razão é que encontro na obra de Machado de Assis uma bela e real descrição da forma como seus personagens veem e sentem as circunstâncias em que vivem, investindo na caracterização interior dos personagens, com suas contradições e problemáticas existenciais. Muito embora o romance tenha sido publicado em 1881, demonstra, claramente, a contradição que, ainda hoje, se vive frente ao diferente, ao diverso: "[...] por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita?" Mas, também, evidencia a força e a resistência de outras vozes: "[...] não, senhor, sou coxa de nascença".

Ao insistir-se em descrever o outro, desde uma experiência de normalidade, procurando dar conta de seu sentimento, necessidades, expectativas e desejos, ignora-se a experiência da diferença. Não se considera, portanto, que a experiência de normalidade não é comparável, nem tampouco referência para a experiência do/a outro/a com deficiências, com necessidades manifestas diferentes, daqueles/as a quem se denomina de normal. São, em ambos os casos, experiências diversas, construídas culturalmente.

Quanto às falas dos/as docentes, não se faz necessária nenhuma explicação para estarem compondo este texto, pois, por si só, se justificam. As falas demonstram as representações desse conjunto de docentes acerca dos/as estudantes oriundos/as do meio rural, muitos/as vivendo ainda na condição de internos/as. Quando afirmam que o/a aluno/a muito bom é o que alcança a média, demonstram que, segundo seus juízos, para esses/as alunos/as, ser mediano/a em seus processos de formação profissional já lhes é o suficiente.

É pelo uso que se faz das coisas, pelo que se diz, pelo que se pensa e se sente, é que demonstramos nossa representação, assim como os significados atribuídos. Em parte, os significados dados aos objetos, às pessoas e aos eventos são realizados por meio da estrutura de interpretação que trazemos. Assim, damos significado por meio da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas cotidianas. Ainda, segundo Stuart Hall (2002), os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, por meio da sensação de pertencimento. Os sinais possuem significado compartilhado, significando nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos de igual forma. Segundo Stuart Hall (2006), por que interpretamos o mundo de maneira aproximadamente igual, podemos construir uma cultura compartilhada de sentidos e, portanto, construir um mundo social que habitamos conjuntamente.

Sobre o fato de os/as alunos/as internos/as manterem-se mais tempo fora da sala de aula, não entregarem os trabalhos propostos, não apresentarem nenhum tipo de reação, demonstra, no mínimo, que algo não está bem. Entretanto, como dizem os/as docentes: são assim, são de fora, gostam do campo e de fantasiarem-se de gaúcho. É com base em declarações ou alegações de verdade como as apresentadas, em contraposição a outras, que questiono sobre os significados assumidos pelos termos inclusão/exclusão, tão polissêmicos, capazes de disfarçarem-se de tantas formas, chegando ao ponto de se tornarem invisíveis, entretanto passíveis de operar e vir a formarem um sistema discursivo.

De forma alguma, se pode negar a existência de muitos/as alunos/as que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem. Entretanto há um sem-número de alunos/as que não atingem às expectativas de aprendizagem e à avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis que vivenciam ou, ainda, pelas representações e expectativas do professorado referentes a determinados segmentos sociais.

Corroboram neste sentido os estudos de Laclau e Chantal Mouffe (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Laclau (1990) percebe o social a partir da lógica do discurso. Entretanto não o entende como um simples reflexo de conjunto de textos, mas como uma categoria que une palavras e ações. Deste modo, quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades e grupos sociais são significativas. Não há distinção entre os aspectos linguísticos e os comportamentais da prática social, não há uma natureza discursiva e uma não discursiva de qualquer fenômeno social. Assim, o fenômeno não é decorrente de um trabalho discursivo. Entretanto só pode ser enunciado em uma cadeia de significação. Assim, os discursos lutam por estabelecer verdades e excluir do campo de significação outros significados (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

Desde o entendimento de que os discursos constituem-se como redes de significações, os mesmos são tomados pelos sujeitos para se autointerpretar e acabam por produzi-los. A interpelação acontece quando o sujeito se reconhece a partir dos discursos. Ele os toma como algo que lhe diz respeito, identifica-se e produz-se como um sujeito daquele modo, compreende e explica a si e ao mundo a partir daquele regime de verdade (HALL, 1997).

Conforme Stuart Hall, é justamente na esfera cultural que se dá a luta pela significação. Em suas palavras:

[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 20).

A partir do campo conceitual de Foucault, Stephen Ball (1994) define discursos como práticas que sistematicamente moldam os objetos dos quais eles falam, nunca são independentes da história, do poder e dos interesses. Discursos constituem o objeto e, ao fazê-lo, ocultam sua própria invenção. Ainda, conforme Ball, os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. Certas possibilidades de pensamentos são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são substituídas ou excluídas. Entretanto, de acordo com Ball (1994), embora os sujeitos sejam levados a agir dentro dos limites criados pelo discurso do Estado, a política como texto é recontextualizada em política como discurso, no sentido da prática. Nesse espaço, é criado um campo de possibilidades, no qual brechas para negociações são abertas e reabertas, as políticas são trabalhadas, aperfeiçoadas e recriadas (BALL, 2001, p. 102).

As relações entre pessoas com culturas e vivências diferentes são sempre conflituosas, dentro de um jogo de relações de poder. Como bem explica Foucault (1999, p. 28), “[...] em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social.” Entretanto elas não podem funcionar, nem se estabelecer sem um funcionamento do discurso verdadeiro. Em decorrência, desde um discurso baseado em uma normalidade, seja biológica, seja cultural, legitimamente posta como regra, estabelecem-se fronteiras. Assim, a partir de uma ideia de falta, o atributo que o/a outro/a não tem marca a sua exclusão; o atributo que tem marca sua inclusão.

De acordo com Bourdieu (2006), o indivíduo, no decorrer de sua trajetória, dependendo de suas condições materiais e sociais de existência, pode vir a acumular, por meio do ambiente onde vive; das pessoas com quem se relaciona; das práticas sociais que realiza, dentre outras experiências, o *capital cultural*. Este passa a ser incorporado pelo indivíduo como herança cultural e social, transmitida por sua família ao longo da trajetória de vida dele.

O processo de incorporação da herança cultural e social pelo indivíduo é explicado por Bourdieu por meio do conceito de *habitus*. Esse conceito faz referência às predisposições duráveis do modo de agir, pensar, viver e portar-se dos indivíduos. O *habitus* é adquirido pelo convívio social, de modo que os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

O conceito de *habitus* se interrelaciona com a noção de *campo*, compreendida, segundo Bourdieu (2006), como certos espaços de disposições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (BOURDIEU, 1983). O conceito de *campo* representa, ainda, o espaço social de dominação e de conflitos, tendo cada um sua autonomia e sendo detentor de suas próprias regras de organização e hierarquia social. Nesse sentido, para que um campo funcione, é preciso que haja objetivos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de um *habitus* que implique conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Observa-se, portanto, que o *habitus* adquirido pelo indivíduo interfere diretamente em suas ações no campo. A origem social e cultural dos sujeitos torna-se, dessa forma, um elemento esclarecedor de suas trajetórias sociais.

Resta, ainda, salientar que, no contexto educacional citado, de um total de 31 estudantes, somente 08 conseguiram alcançar a média para aprovação adotada na referida instituição. Além disso, os maiores problemas em relação à aprendizagem dizem respeito aos conhecimentos de Zootecnia, Agricultura I e Língua Portuguesa. Entretanto esses/as estudantes são filhos/as de pequenos proprietários rurais, trabalhadores até seu ingresso na instituição, como parte das unidades econômicas familiares, nas quais não há a possibilidade de um de seus membros deixar de assumir responsabilidades no conjunto de trabalho familiar, pois, se assim o fizer, a propriedade não se viabiliza.

O relato de um aluno trabalhador de 11 anos é esclarecedor a respeito:

Quando eu me acordo eu [...] eu levanto, daí me lavo, daí vou tirá leite pra minha mãe, daí depois eu trato os porco, daí depois eu pego o meu terneirinho e boto no pasto e aí depois eu vou pra lavoura plantar e ajudar o meu pai a lavrar também até o meio dia. Aí depois eu venho para o colégio. Daí depois eu chego de tarde, daí eu pego e faço o serviço que tem que fazer lá: tratar os bicho, dar água pro cavalo e arrumar os bichos na estrebaria. [...] daí depois, daí vou assistir à novela, daí no outro dia cedo eu levanto e faço a mesma coisa. (MORAES, 2001, p. 98).

O relato acima evidencia que o/a aluno/a trabalhador/a infantil tem saberes construídos a partir da sua prática cotidianamente realizada no contexto rural. Entretanto se verifica que, na disciplina Agricultura I, do total dos/as alunos/as, somente 25% conseguiram alcançar a média. Este fato, no mínimo, é preocupante. Será que seus saberes foram considerados no decorrer de seus processos de aprendizagem? Como seus códigos culturais foram compreendidos, ou não? Como bem explica Stuart Hall (2006), os códigos tornam possível que se fale e se escute de maneira inteligente, estabelecendo a tradução entre os conceitos. Esta tradução não está dada. É resultado de um conjunto de convenções sociais. Isto é que as crianças aprendem. Também é a maneira como chegam a ser, não simplesmente indivíduos biológicos, mas sim sujeitos culturais.

O estudo que realizei sobre a influência do trabalho no processo de escolarização do aluno trabalhador infantil do meio rural acusou que a maioria das crianças trabalha (51,9 %), proporção esta que é muito maior entre os alunos assentados (80,6%). Também evidenciou que as crianças, assentadas ou não, já antes ou no início do processo de escolarização fundamental, avançam a linha divisória entre o trabalho proibido e o facultativo ou o obrigatório.

Da mesma forma, foi constatada uma relação estreita entre ser trabalhador infantil e apresentar defasagem nos estudos, relação esta agravada pela superposição de ser ao mesmo tempo aluno, trabalhador e assentado. Por último, o estudo evidenciou que o percentual de aprovação dos alunos trabalhadores é, em todas as séries, inferior ao apresentado pelos alunos não-trabalhadores. Entretanto, apesar desses resultados, também pôde ser percebido que o trabalho, nesse contexto, é muito valorizado, integrando-se naturalmente às atividades do cotidiano familiar, assumindo um significado correspondente a uma hierarquia de valores e necessidades posta em função do contexto econômico-social no qual está inserido, demonstrando que, no cotidiano, comportamentos e práticas sociais úteis são facilmente tomados como sinônimo de verdadeiros.

Os dados, além de mostrarem o uso concreto da força de trabalho infantil na sociedade rural, evidenciam, também, pelo fato de o aluno trabalhador ter a sua escolarização prejudicada, um processo de reprodução de trabalhadores desqualificados e, conseqüentemente, com poucas condições de, como sujeitos, inserirem-se e manterem-se nas suas comunidades rurais, por meio do que produzem e do como produzem.

A utilização do trabalho infantil no campo não apresenta somente aspectos negativos, principalmente se comparado ao trabalho infantil exercido no meio urbano, pelos filhos de gente que só trabalha de vez em quando ou que nem tem trabalho. Estas crianças urbanas desde cedo aprendem a ocupar o lugar mais baixo na População Economicamente Ativa (PEA). Este é o motivo pelo qual considero fundamental discutir a questão do trabalho infantil a partir do contexto no qual se insere. Este torna o aluno trabalhador infantil urbano e o aluno trabalhador infantil rural, como classe de trabalhadores, diferentes, seja pelo tipo de trabalho que realizam, seja pelo produto por ele obtido, seja ainda pela forma de sua inserção na relação produtiva e principalmente pelo seu caráter educativo.

No campo, o resultado do trabalho é um produto que lhe serve para a própria subsistência. O trabalhador infantil, participando e acompanhando as fases de sua produção, aprende sobre o todo desse processo. Já no meio urbano, o trabalhador infantil obtém como resultado do seu trabalho apenas uma renda, um salário, um dinheiro, que utilizará na troca por uma mercadoria que necessite para a sua subsistência. Ainda neste contexto, o trabalho infantil, desempenhado principalmente nas ruas, tais como: de flanelinha, vendedor ambulante e de mendicância, não propicia, a quem o executa, nenhuma formação nem qualificação profissional.

Já o trabalhador infantil rural, ao aliar ao seu processo de desenvolvimento humano o exercício e a responsabilidade por alguma etapa nas atividades produtivas realizadas em seu meio familiar, vai também, formando-se e qualificando-se como um trabalhador rural, pois é na lida com a terra que a criança aprende sobre ela e nela cria suas raízes.

Reconheço que os dados obtidos no referido estudo retratam uma realidade específica, não podendo, portanto, ser generalizados. Porém, apesar de se limitarem apenas à realidade dos alunos de uma escola rural, considero-os esclarecedores a respeito da influência do trabalho no processo de escolarização do aluno trabalhador, assentado ou não.

Entretanto acredito que o exercício de um trabalho não pode ser visto como o único responsável pelo insucesso escolar, devendo-se considerar também o papel determinante da escola, historicamente situada no âmbito do não-trabalho. Com efeito, a escola, como instituição social planejada e organizada para atender crianças a partir de um modelo de infância não-produtiva, desconhece tanto a realidade como as necessidades das crianças trabalhadoras. Como se pôde observar, a defasagem na relação série/idade não é decorrente de um ingresso tardio. Então, só pode resultar da ação dos mecanismos de reprovação e repetência operados no processo escolar, responsáveis pela exclusão realizada na própria escola.

A vida escolar dos alunos trabalhadores é construída com sucessivas experiências de insucesso escolar. Porém cabe aqui questionar o quanto essas experiências podem estar sendo agravadas pela impropriedade da forma como a escola lida com a realidade peculiar desses alunos.

[...] mais ou menos é assim: não é muito bom estudar. Estudar é cansativo. Não gosto. A gente fica só olhando o caderno, isto e aquilo. [...] o estudo atrapalha o meu trabalho, porque o estudo a gente tem que parar para estudar e trabalhar, não. A gente tá trabalhando aqui, só vai ali faz outro pouquinho e acaba aquele. (MORAES, 2001, p. 110).

Ao que tudo indica, este menino de 11 anos que frequenta a 4ª série refere-se à impropriedade como a escola lida com a sua realidade e suas necessidades, pois ele encontra no trabalho uma atividade muito mais dinâmica do que a vivenciada no seu processo de escolarização. Por sua vez, uma professora, quando fala da relação da escola com seus alunos, questiona: “[...] o que a escola está fazendo? É só cópia, cópia, cópia, cópia... [...] passam toda a manhã escrevendo. Cópia, cópia, cópia em todas as disciplinas”. (MORAES, 2001, p. 110).

### 3 ACABAMENTO: TENTANDO DAR FORMA À CUSTOMIZAÇÃO

Trabalho é um conceito controvertido e de difícil definição, em particular, quando se refere a crianças. Pode-se dizer que o conceito de trabalho infantil é decorrente da época, da sociedade em que está inserido e do limite ali estabelecido como fronteira entre infância e idade adulta. O estabelecimento desta fronteira implica situar os critérios adotados pela sociedade, os quais podem levar em conta idade, ritos sociais e/ou obrigações tradicionais. Para algumas sociedades, a integração na vida socioeconômica pode dar-se muito cedo, de forma lenta e gradual, de modo que se torna impossível identificar claramente as diferentes etapas da vida.

Entretanto educação e trabalho, postos em relação, merecem consideração pela importância que assumem na vida da classe infanto-juvenil trabalhadora, pois a condição de trabalhador – qualificado ou não – na sociedade capitalista tem sido considerada determinante, tanto na maneira pela qual o homem se insere nas relações sociais, como na conquista e na manutenção de sua identidade social.

Se a escola do campo, ou não, negar a realidade do aluno trabalhador infantil, pode-se antever, como consequência, que sobre esses trabalhadores a exploração capitalista se exercerá mais intensamente, quer se mantenham na zona rural, quer venham a engrossar as fileiras de trabalhadores urbanos desqualificados.

Frente à inegável realidade do/a aluno/a oriundo/a do meio rural, qual o papel social tanto da escola do campo, como da urbana na formação pessoal e profissional do aluno trabalhador infantil? Como está sendo tratada, por ambas as escolas, a inserção do aluno trabalhador infantil em sua comunidade? Quais as condições e as possibilidades de acesso oferecidas pela escola a esses/as alunos/as, conhecimento e domínio adequado dos recursos tecnológicos, para produzir com mais produtividade e melhor nível de qualidade, possibilitando-lhe, no futuro, manter a posse ou a propriedade da terra e garantir educação aos seus filhos?

No século XIX, movimentos sociais em defesa da população infanto-juvenil trabalhadora, articulados pelos trabalhadores adultos habilitados que queriam proteger seus empregos, promoveram conquistas expressivas na Legislação Fabril Inglesa. Hoje, Estado, instituições internacionais (ONU, OIT), sindicatos e organizações não-governamentais (ONGS) se aliam em torno da erradicação do trabalho infantil. Observa-se, entretanto, que a criança e a juventude trabalhadora não têm sido consideradas como sujeito ativo das políticas sociais em seu favor. Isto demonstra que é preciso reconhecer as limitações, tanto teóricas como práticas, dos enfoques e representações em relação a este segmento social. As políticas de proteção têm favorecido um processo de ocultamento e exclusão social e política da criança e do adolescente, estabelecendo-se, assim, na sociedade, um comportamento ambíguo na forma como esta se relaciona com a realidade do trabalhador infantil.

Nesse sentido, é importante que se questione como tem sido a participação do trabalhador infantil na idealização, execução e gestão dos programas a eles destinados, pois não se pode mais negar a existência do trabalhador infantil, e nenhuma intervenção alcançará qualquer resultado, se não procurar, de algum modo, transformar os beneficiários também em sujeitos ativos. De igual forma, questiona-se como a juventude tem sido tratada na escola de ensino técnico, pois é importante salientar que tratar sobre a questão da juventude é tomar como ponto de partida uma

posição afirmativa da juventude. Em outras palavras, o jovem é o foco, é fonte de soluções, de iniciativas, de compromisso e de soluções para a sua comunidade. Em síntese, significa tratar do protagonismo juvenil frente ao mundo do trabalho e perspectiva de vida.

De forma alguma defendo a exploração e o abuso do trabalho infantil. Reconheço, sim, que um trabalhador rural não se forma da noite para o dia e que, por isso, o trabalho, tendo como princípio a educação e a formação do trabalhador, é uma necessidade no meio rural. Não é possível que, frente à realidade das famílias que tenham na terra a única possibilidade de tirar a subsistência para todo o grupo familiar, se trate da questão do trabalho infantil no meio rural da mesma forma que se trata do trabalhador infantil urbano.

Falar em diversidade implica o reconhecimento de que esse termo, demasiadamente utilizado, encontra-se esvaziado de sentido, não definindo claramente o que pretende expressar, nem tampouco ao que, especificamente, se refere. Não raras vezes, toma-se o caminho da simplificação, afirmando-se: todos/as são diversos/as. Isto se evidencia nos documentos orientadores das atuais políticas educacionais. Como uma expressão da racionalidade política, e como elemento constituinte da preparação dos andaimes que sustentam e mantêm determinados projetos hegemônicos, expressa que a "formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é o normal: todos somos diferentes." (BRASIL, 2005).

A diversidade tem sido tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico se tornaria possível pela aceitação das diferenças (BHABHA, 1998).

Nessa perspectiva, a tolerância assume a função de ser uma das principais ferramentas tecnológicas sustentadoras da metanarrativa da diversidade. De acordo com Bhabha (1998), a diversidade, entendida como variedade e aspecto de igualdade, mascara as diferenças culturais, abortando as relações de poder conectadas à construção e à posição cultural das diferenças. Nesse sentido, a diversidade é uma tática de governamentalidade que, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão. É importante salientar que o conceito de governamentalidade é uma ferramenta analítica proposta nas teorizações foucaultianas para descrever e analisar a disposição dos mecanismos de governo como condução das condutas nos estados de gestão governamental. Trata-se do "conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder." (FOUCAULT, 2006, p. 291-292).

Também é preciso lembrar que qualquer pessoa, mesmo com escassa escolaridade, entende o significado de exclusão, e o seu contrário, a inclusão, não deixando nenhuma dúvida a respeito da mensagem que transmite. Entretanto é justamente em sua transparência que reside a sua fragilidade, porque não explica as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; não identifica o/s espaço/s e o/s tempo/s nos quais acontece, não nomeia os sujeitos que decidem quem será incluído ou excluído, muito menos as suas justificativas (RIBEIRO, 2006).

Ao falar-se em inclusão/exclusão, parte-se do pressuposto da existência de uma normalidade delimitadora de uma fronteira, pela qual se define quem pode estar dentro e quem deve estar fora. Entretanto é preciso atentar-se para o fato de que o binômio inclusão/exclusão trata-se de um jogo no qual a exclusão não se sustenta pelo seu contrário, pela sua oposição. Na verdade, incluir e excluir são práticas situadas no campo do discurso. Desse modo, incluir/excluir é uma questão de ordenamento, de estabelecimento de fronteiras. Essas, de acordo com o momento histórico, político e social, surgem; se multiplicam; se disfarçam; ampliam seus limites; mudam de cor; de corpo; de nome e de linguagens.

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído/a. Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do *status quo*, são colocados para *dentro* novamente.

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para

integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais.

O conceito de inclusão é um conceito meramente descritivo e, como tal, tem alguma utilidade, entretanto se apresenta como impessoal e neutro. Sem um adjetivo que o qualifique, é abstrato e, para concretizar-se, relaciona, de maneira contraditória, seres humanos posicionados como sujeitos que excluem, de um lado, ou como objetos que são excluídos, de outro. No mesmo sentido, Foucault (1996) aborda as formas de interdição ou de exclusão do discurso, mostrando que essa exclusão se concretiza materialmente, de diferentes formas e com diferentes justificativas.

Ao identificar uma inter-relação entre a origem socioeconômica do aluno, o *habitus* constituído e a posição hierárquica no contexto escolar, as representações dos/as docentes desmistificam a suposta neutralidade da escola. Tais considerações vão de encontro com os postulados de Bourdieu (2006), visto que há uma retratação da violência simbólica desenvolvida por ambas as instituições escolares e pelos agentes do processo educativo.

Para tanto, se faz necessário identificar, aprender e buscar desenvolver uma cultura institucional acolhedora integradora e não simplesmente articular ações inclusivas que signifiquem apenas encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); fazer figurar ou fazer parte de certo grupo, certa categoria de pessoas; pôr; conter em si; compreender, conter, abranger; trazer em si; envolver, importar.

Entretanto construir uma nova cultura supõe partir dos destroços de uma cultura ultrapassada e isso não se constitui em uma tarefa fácil, pois cultura diz respeito aos modos de fazer, de pensar, de agir. E se o princípio do direito da diferença apoia-se e articula-se no princípio do direito da igualdade, não é possível imaginar destroços, mas sim novas construções. De igual forma, portanto, se a escola deve se tornar mais inclusiva, é porque ela não o é, pois desde sua criação não considerou as diferenças dos alunos e se organizou com base numa indiferença a essas diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em poucas décadas o mundo mudou. As sociedades tornaram-se mais complexas e tecnológicas, exigindo novas formas de pensar, de estar e de conviver. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, por meio das tecnologias e da revolução da informação. E, como se pode constatar, inegavelmente as análises da contemporaneidade que a têm caracterizado como marcada pela flexibilidade e pelo dinamismo, dificilmente deixam de apontar o *boom* das tecnologias da comunicação e a centralidade que os produtos midiáticos adquiriram em nosso tempo. A mídia tem oferecido, predominantemente, representações hegemônicas para problematizar a questão das diferenças e para determinar que certos modelos de ser sejam produzidos e circulem socialmente, sustentando o *marketing* de produtos e ideias (HALL, 1997).

As revoluções da cultura causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro. E, nesse contexto, a representação assume centralidade, uma vez que seu significado encontra-se no fato de “[...] usar a linguagem para dizer algo com sentido sobre, ou para representar de maneira significativa o mundo a outras pessoas.” (HALL, 2002, p. 2). Além disso, as representações têm sérias implicações sobre as identidades, pois as mesmas têm a ver como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nos podemos representar, surgindo das próprias narrativas do eu (HALL, op.cit., p.109).

Na contemporaneidade, inventam-se outras verdades, outros sujeitos, atravessados por identidades abertas, inclusive com facetas virtuais. Pensa-se que não é fértil discutir se tais verdades são plausíveis ou apropriadas, mas sim como emergem e se vinculam a determinadas formas de governar. Na engrenagem neoliberal, todos são importantes no sentido de que ninguém pode ficar de fora de sua malha de regulação.

O caráter híbrido da produção das políticas deixa brechas, pontos de escape, que favorecem diferentes possibilidades de interpretação no contexto das práticas pedagógicas, proporcionando respostas, muitas vezes, não previstas nos seus textos orientadores. Por outro lado, a aceitação da existência de processos híbridos na produção de políticas curriculares implica relativizar demarcações estanques entre os campos da produção e da prática em políticas curriculares, quer estejam eles

situados no âmbito oficial ou pedagógico. Obviamente, não se trata de atribuir qualquer sentido aos textos das políticas curriculares. Em função do contexto, um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas possibilidades de interpretação. Por conterem termos polissêmicos os textos legais, neste caso, os dedicados à inclusão, atendimento à diversidade e à diferença, permite que cada um interprete e recontextualize-os a partir de seu entendimento.

Há uma proliferação da diferença, invocando e providenciando uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola. Também tem sido visibilizado um numeroso conjunto de outros/as. Entretanto, como a diferença não é uma marca, mas algo que se constitui nas formas de olhar, o aprimoramento das técnicas de ver, das lentes dos especialistas e a proliferação de óticas possibilitadas pela sociedade da mídia e do espetáculo vêm permitindo apreciar um sempre crescente contingente de outros, antes invisíveis.

Entretanto se faz necessário ir além da simples denúncia de fracassos. Precisa-se ensaiar caminhos possíveis de um projeto educativo para crianças e jovens trabalhadores, pois de fato existem. Talvez esses caminhos possíveis devam ser propostos a partir de um repensar sobre as políticas curriculares e os processos de aprendizagem.

Ao finalizar, retomo o trecho de Machado de Assis, em especial à afirmação de Eugênia: “[...] não, senhor, sou coxa de nascença”, e a contradição explicitada por Brásinho: “... por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita? Palavra que o olhar de Eugênia não era coxo, mas direito, perfeitamente são. O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa!”.

Muito embora o ordenamento jurídico brasileiro dê ampla cobertura às questões relativas à inclusão e ao respeito à diversidade, não raras vezes, segundo Brás Cubas, “há coisas que melhor se dizem calando”.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.

\_\_\_\_\_. La gestión como tecnología moral. In: BALL, Stephen J. (Comp.) *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. 2. ed. Madrid: Morata, 1994.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Educar na diversidade: material de formação docente*/Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. *El trabajo de la representación*. IEP – Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio 2002.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

- MACHADO DE ASSIS. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES. Leo Peixoto (Orgs.). *Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- MORAES, Maria Laura Brenner de. *A influência do trabalho no processo de escolarização do aluno trabalhador infantil*. Dissertação de Mestrado, 2001. 133p. (Mimeogr.)
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.
- SARAMAGO, José. *Caim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.