

Estudantes em situação de risco e prevenção

Geraldo Caliman

Resumo

A escola fundamental, seja ela no Brasil como no exterior, passa por constantes reformas. A histórica passagem de uma escola de elite para uma escola de massa coincide com o período em que a criança passa a ser reconhecida como pessoa, sujeito de direitos e cidadã. O artigo mostra como quem frequenta a escola nos nossos tempos são crianças e adolescentes de extrações sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é caracterizada por situações de risco, marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos. Visto que é impossível impedir que a realidade contextual envolva as salas de aula, considera-se a urgência de ponderar necessidades e direitos de uma gama de estudantes em situação de desvantagem e risco social cuja principal variável refere-se à desigualdade social e desemboca em inúmeras dificuldades como: baixo rendimento escolar, manifestações de hostilidade (*bullying*), adaptação ao próprio papel de estudante e interação social. O artigo mostra também como, na história recente, a interpretação

da relação entre condições de desvantagem social e instrução baseou-se em diferentes hipóteses. Cada uma dessas hipóteses - a desvantagem sociocultural como diversidade de talentos, como handicap natural, a desvantagem de tipo estrutural, as desvantagens devidas a características de ordem qualitativo-organizacional da escola, como incapacidade da escola de fornecer um ensino adequado, como relação prejudicada entre professor aluno - a partir do período pós-guerra, adotou diferentes modelos de enfrentamento.

Palavras-chave: Risco social. Reforma da escola. Direitos da infância. Exclusão social. Responsabilidade social.

Geraldo Caliman

Doutor em Educação, Pontifícia
Universit  Salesiana di Roma
Diretor do Curso de Pedagogia da
Universidade Católica de Brasília/UnB
Professor do Curso de Mestrado em
Educa o, UnB
caliman@ucb.br

Abstract Students at risk and prevention

Elementary education, in Brazil and in other countries, is continually being reformed. The historic passage from a school for the elite to a school for the masses coincides with a period in which the child comes to be seen

as a citizen endowed with rights. The article shows how the student body in our time consists of children and adolescents of different social origins. Each has a life history which, for some, is "normal," but for others is characterized by a great variety of situations of social risk, marked by failure, disadvantages, malaise and suffering. At it is impossible to keep the social context from invading the classroom, there is a need to ponder the requirements and rights of a range of students in situations of disadvantage and social risk, difficulties in school achievement, difficulties related to expressions of hostility, difficulties in adaptation to the role of student and difficulties relative to social interaction. The article also shows how, in recent history, interpretation of the relationship between conditions of social disadvantage and instruction has been based on different hypotheses. Each of these hypotheses (socio-cultural disadvantage as diversity of talents, as a natural handicap or as a disadvantage of the structural type; disadvantages due to qualitative-organizational characteristics of the school, the school's incapacity to provide adequate teaching or a damaged teacher-student relationship) has, in the post-war period, adopted different models for facing the situation.

Keywords: Social risk. School reform. Children's right. Social exclusion. Social responsibility.

Resumen

Estudiantes en situación de riesgo y prevención

La escuela primaria, sea en Brasil o en otros países, pasa por continuas reformas. Su histórica transformación de institución de elite en institución de masa

ocurió al mismo tiempo que el niño pasó a ser concebido como un ciudadano titular de derechos. Este trabajo destaca que los alumnos y estudiantes de nuestro tiempo son niños y adolescentes de orígenes sociales heterogéneas. Cada uno de ellos tiene su propia historia de vida que, para unos, puede ser considerada "normal", pero, para otros, es marcada por una diversidad de situaciones de riesgo social, fracaso, desventajas, malestar y sufrimientos de los más diferentes géneros. Como es imposible impedir que la situación social involucre e influya sobre las aulas, es necesario considerar necesidades y derechos de un amplio abanico de estudiantes en situación desfavorable y de riesgo social, con dificultades en el rendimiento escolar, dificultades relativas a manifestaciones de hostilidad (bullying), dificultades de adaptación al rol de estudiante y a la interacción social. Este trabajo también indica como, en la historia reciente, la interpretación de la relación entre condiciones de desventaja social y escolarización se basa en diferentes hipótesis. Cada una de estas hipótesis (la desventaja sociocultural como diversidad de talentos, como deficiencia natural, la desventaja de tipo estructural, las desventajas debidas a características de carácter cualitativo-organizativo de la escuela, como la incapacidad de la escuela de ofrecer enseñanza adecuada, como una relación dañada entre profesor y estudiante) a partir del post-guerra adoptó diversos modelos de respuesta.

Palabras clave: Riesgo social. Reforma de la Escuela. Derechos del niño. Exclusión social. Responsabilidad social.

A escola, ao menos até a metade do século XX, se preocupou com a educação dos jovens de modo seletivo: de um lado os jovens das classes populares e do outro os jovens das classes burguesas. Os primeiros freqüentavam a escola primária pública até os 12 - 13 anos, depois disso se orientavam para a vida ativa; os outros, adolescentes provenientes de famílias, em geral, bem estruturadas e em consonância com mais sólidos referenciais normativos, se inscreviam nos Liceus. O objetivo da escola era a formação das classes dirigentes. Mas, com o advento da escola de massa passa-se a atingir uma clientela mais heterogênea. Não se encontram mais crianças e adolescentes da mesma classe social, motivados ou constrangidos ao estudo pelos pais, guiados por professores convencidos de seus métodos predominantemente rígidos de ensino. Agora quem freqüenta a escola são jovens de extrações sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos.

Evolução dos direitos do menor e novas exigências

Em relação ao tema que estamos tratando, devemos levar em consideração a evolução dos direitos humanos nos últimos tempos. Se existe um direito que se desenvolveu de maneira especial são os direitos dos menores. As mudanças mais significativas se encontram na legislação internacional e nacional e na ampla literatura existente neste âmbito (SAULLE, 1992; ITALIA, 1988; JEFFS, 1995; BOYDEM; BIRGITTA; MYERS, 1998; MYERS; BOYDEN, 1998). Tal desenvolvimento, nos últimos tem-

pos, demonstrou três evoluções relevantes: a primeira diz respeito ao progresso social e cultural através do reconhecimento da criança como pessoa; a segunda refere-se ao progresso jurídico no reconhecimento da criança como sujeito de direitos; a terceira, o progresso político no reconhecimento da criança como cidadão. Não obstante as críticas feitas a estas tendências (THÉRY, 1991), parece-nos no mínimo imprudente desconsiderar tais progressos no momento de enfrentar o argumento da reforma do sistema escolar. Tal evolução, por sua vez, teve no Brasil um desenvolvimento todo particular com o Estatuto da Criança e do Adolescente e sua gradativa implantação (MELLO, 1999; CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005; SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003).

Fala-se hoje dos direitos das crianças a um tratamento adequado durante uma fase da vida para a qual não podem ser aplicadas as mesmas regras de concorrência e de seletividade que são utilizadas no período da maturidade adulta. Entra aqui não somente a questão do direito à instrução, mas também aquela do direito a uma instrução de qualidade, em condições de dar aos sujeitos em dificuldade, possibilidade de pares oportunidades formativas durante o período evolutivo. Trata-se de realizar uma adequação da racionalidade interna do sistema social às exigências do progresso emergente no âmbito dos direitos das crianças, tendo em consideração as três evoluções acima indicadas.

Théry (1991) fala da existência de uma "ideologia" dos direitos das crianças¹ na medida em que alguns grupos não interpretam de maneira correta as novidades acarretadas pela

¹ Na ideologia dos direitos das crianças o conceito de criança torna-se uma abstração, um absoluto; a criança, prevalecendo de qualquer modo sobre qualquer consideração, torna-se a referência. A infância não é mais um fenômeno social, ou parte da sociedade, mas um valor supremo, metafísico. Segundo essa aproximação totalizante o problema da infância não é de ordem cultural, social, econômica, mas unicamente legal.

evolução da legislação do menor, mas, ao contrário, tendem a absolutizar suas afirmações ou a interpretá-las em base a um fundamentalismo jurídico. Toma-se, pois, necessário examinar criticamente as evoluções citadas, para compreender o seu autêntico significado.

a) o progresso social e cultural no reconhecimento da criança como pessoa

Podemos distinguir sobremaneira os sustentadores dos direitos da criança em duas correntes: a primeira, denominada da “autodeterminação”; a segunda, da “proteção”. Os “autodeterministas” tendem a liberar a criança de seus condicionamentos; uma vez emancipada das cadeias da dominação adulta, os, agora, jovens, se tornariam seres humanos responsáveis e competentes, numa faixa de idade inferior àquela na qual comumente amadurecem, e seriam capazes de tomar decisões relativas à própria vida independentemente dos pais, dos tutores ou de outras autoridades adultas. Os “protecionistas” por sua vez, vêem as crianças não como potenciais adversários dos valores e ideais do mundo adulto, mas como inocentes, débeis, necessitados de defesa diante da força e da experiência superior dos adultos, como também da ameaça de corrupção e de exploração representados por esses últimos.

A Convenção dos direitos da Infância não segue inteiramente nem uma nem a outra das correntes descritas acima, visto que sanciona também alguns direitos pertencentes ao âmbito da autodeterminação, tais como: o direito à liberdade de opinião (art. 12), de expressão (art. 13), de pensamento, consciência e religião (art. 14) e de associação (art. 15). Tais direitos deixam a entender que a criança é uma pessoa (em sentido jurídico), ou seja é um sujeito jurídico² como o adulto, responsável pelas próprias ações. Uma crítica que pode ser feita a tal posi-

cionamento é aquela segundo a qual o fato de afirmar que “a criança é uma pessoa” significa reconhecê-la como responsável pelas próprias ações e, portanto, tratá-la em pares condições às do adulto; afirmar que a sua palavra e o seu esforço devam ser tomados ao pé da letra não quer dizer respeitá-la ou defendê-la, mas, ao contrário, tal procedimento pode garantir a impunidade daqueles que a manipulam. Ver na criança uma pessoa madura e não um sujeito “em processo” de maturidade mais parece uma aberração de um neoliberalismo *laissez-faire* pouco atento à diversidade social.

b) O progresso jurídico no reconhecimento da criança como sujeito de direitos

A Convenção tende a sublinhar que a criança cessa de ser um objeto da lei, tornando-se um seu sujeito. Que a criança tenha direitos não é um fato novo; o que ela não possui ainda é a plena capacidade de agir: tem direitos mas não pode exercitá-los (exceto em situações particulares). Alguns direitos afirmados pela Convenção requerem tal capacidade de agir e, portanto, capacidade e responsabilidade jurídica: o direito de associação, de liberdade, de expressão etc.

c) O progresso político no reconhecimento da criança como cidadã

O conceito de cidadania reforçou a necessidade de reconhecer as crianças não como cidadãos de série B (e o são de fato nas condições, por exemplo, de exploração dos mais diversos tipos), mas como cidadãos: pessoas e sujeitos que têm direito ao crescimento, à formação integral e ao bem-estar social e pessoal. Segundo a “ideologia dos direitos da criança”, os explorados seriam considerados cidadãos de série B, assim como outras minorias objeto de discriminação (por exemplo os

² Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2002): “Sujeito é um termo jurídico; relativo àquele que é titular de um direito”.

imigrantes): seria a condição jurídica a obstaculizar a participação dos menores na sociedade e não a sua natural falta de maturidade.

Uma característica da Convenção é aquela de não ser uma mera formalidade jurídica mas de requerer o apoio de uma organização sistêmica apta a promover eficazmente a qualidade das políticas sociais orientadas à infância e adolescência. Tal organização exige não somente a colaboração do jurista, do político e do legislador, mas de cada pessoa que se ocupa dos itinerários formativos, cada agência de socialização, cada setor que concorre para o desenvolvimento de uma personalidade em crescimento.

O art. 29 da Convenção é um exemplo de interesse pela dimensão educativa das crianças e adolescentes: o texto não se limita a enunciar preceitos jurídicos, mas indica uma pedagogia do desenvolvimento humano que envolve a inteira comunidade. A articulação das políticas orientadas à infância e à adolescência, quando desenvolvidas por instituições do serviço social ou escolar, sejam elas particulares ou públicas, autoridades administrativas ou legislativas, devem ter como objeto de consideração primeira os interesses e o bem-estar da criança.

Mecanismos de exclusão e responsabilidade social

Se existe atualmente uma especial preocupação pelos direitos das crianças e adolescentes, isso se deve, de um lado, a uma evolução da sensibilidade e das pesquisas no âmbito da psicologia do desenvolvi-

to humano, e, do outro, à necessidade de dar uma resposta às constantes frustrações das necessidades deles, por parte de uma sociedade que frequentemente exclui e marginaliza aqueles que não conseguem se integrar de uma maneira “programada”.

Diversas dificuldades vividas pelas crianças e adolescentes, algumas delas (como por exemplo a timidez e a hiperatividade), resultam de tendências caracterológicas; outras têm origem e se desenvolvem na primeira infância. Certos comportamentos, porém, manifestam-se muito mais porque são reforçados por circunstâncias ambientais adversas provenientes de contextos intra-familiares, extra-familiares (bairro, comunidade) como também intra-escolares. A cronicidade dos atos delinqüenciais, por exemplo, sofre condicionamentos no ambiente de vida seja pelas necessidades frustradas (como a falta de estrutura e clima familiar) seja pelas ofertas de oportunidades para cometer delitos no bairro ou comunidade (às vezes dentro de estruturas da criminalidade organizada, etc.). Condições de marginalidade e exclusão social reforçam a desadaptação dos indivíduos no momento em que os adolescentes encontram nos atos desviantes e delinqüenciais uma maneira de comunicar o próprio mal-estar vivido no dia a dia, um instrumento, uma tentativa de construir um bem-estar substitutivo das necessidades indispensáveis para o crescimento pessoal.

O conceito de marginalidade³ faz referências a um sistema (ou a sistemas sociais) em relação ao qual o sujeito ou o grupo são considerados como periféricos.

³ Aqui nos referimos a um conceito sistêmico definido por GALLINO (1978, p. 422), diga-se de passagem, numa longa e complexa, mas completa definição de marginalidade: “Situação de quem ocupa uma posição localizada nos pontos mais externos e distantes, seja de um distinto sistema social, seja de mais sistemas pertencentes à mesma sociedade, em uma posição considerada fora de um dado sistema de referência mas em contato com ele, ficando o sujeito excluído tanto da participação nas decisões que governam o sistema nos seus diversos níveis – decisões essas que são tomadas geralmente a partir das posições centrais –, quanto do gozo dos recursos, das garantias, dos privilégios que o sistema assegura para a maior parte de seus membros, mesmo tendo (o indivíduo marginal) análogo direito formal e/ou substancial a ambas as coisas do ponto de vista dos valores mesmos que orientam o sistema”.

Compreende, portanto, a definição da posição ocupada pelo sujeito e do objeto do qual ele é excluído. O sistema social se desenvolve dentro da sociedade mais ampla. Compreende um setor da sociedade caracterizado por uma “organização” e por uma “legitimação interna” que correspondem ao tipo de racionalidade do próprio sistema. A localização do sujeito fora ou dentro do sistema social é determinada por uma posição que define uma modalidade participativa na forma de um “processo” de marginalização ou de um *status* de marginalidade. Enquanto que por marginalização entendemos um “processo” no qual indivíduos ou grupos acabam por serem excluídos e por se encontrarem isolados do sistema social no qual vivem e do qual continuam a depender, por marginalidade entendemos “um *status* fora dos confins do sistema social [...] provocado pelo processo de marginalização apenas mencionado (CATELLI, 1987, p. 1170). O objeto da marginalidade, por sua vez, refere-se à exclusão dos direitos, das decisões, dos recursos e dos privilégios prometidos a todos mas efetivamente possíveis a poucos. A marginalidade tem suas origens na escassa possibilidade de participação: mesmo que os direitos sejam iguais para todos, as reais oportunidades de exercitá-los resultam muito superiores para determinados grupos de indivíduos mais “incluídos” e “integrados” ao centro do sistema. A exclusão se caracteriza pela condição de pobreza – entre velhos e novos modelos – daqueles que não têm acesso aos recursos que o sistema social promete teoricamente a todos. Condições e tipologias de pobreza têm origem em frustradas tentativas de satisfação das necessidades fundamentais da pessoa humana.

Num sistema racionalmente orientado ao desenvolvimento tecnológico, como o que ocorre no mundo ocidental industrializado e capitalista, a cultura e o conhecimento sistematicamente organizados estão na base da riqueza das nações e das oportunidades de participação social que se realiza na geração de renda através do trabalho e da ocupação. A escola faz parte integrante desse sistema enquanto subsistema finalizado à reprodução e ao desenvolvimento da cultura, em vista da continuidade da própria sociedade. O estar de posse do patrimônio cultural e do conhecimento por parte dos cidadãos, significa para eles uma oportunidade de participação social, de mobilidade social e de potenciação dos recursos oferecidos pelo sistema formativo, especialmente durante o período evolutivo (infância e adolescência). Neste sentido o sistema formativo pode ser gerador de exclusão social a partir do momento em que se revela seletivo, ou seja, quando se organiza a partir do patrimônio cultural, do conhecimento e dos interesses dos estudantes das classes privilegiadas, à revelia daqueles que pertencem às classes pobres, marginalizadas e excluídas.

O Relatório Delors (DELORS, 1997, p.14-15) indicou entre as tensões no âmbito educativo que devem ser superadas no nosso tempo, aquela que existe entre “a necessidade de competição, de um lado, e a preocupação pela igualdade de oportunidades, do outro”. Em tempos de neoliberalismo, “as pressões da competição induziram muitos daqueles que se encontram em posições de responsabilidade, a perderem de vista a sua missão, que é a de fornecer a cada um dos seres humanos os meios para tirar vantagens plenas de cada oportunidade [...]. Os sistemas escolares não devem provocar a exclusão social. A

competição, que em alguns casos promove o desenvolvimento intelectual, pode assumir também a forma de uma indevida seletividade através dos resultados escolares. O insucesso torna-se então irreversível e muitas vezes conduz ao efeito marginalização e exclusão social”.

O nivelamento por cima dos conteúdos e dos métodos, nivelamento esse baseado na cultura e nos conhecimentos das classes abastadas, provoca uma competitividade desleal. Antes de tudo porque tal competitividade é aplicada em condições desiguais no ponto de partida, onde jovens pobres se encontram a concorrer ao lado de jovens ricos nos processos seletivos. Mas também porque tal competitividade é aplicada a sujeitos em fase evolutiva, sem levar em consideração tais condições desiguais de partida provocadas pela pertença a extratos socioculturais diferenciados. Existe ainda um agravante, proveniente do fato de que no período evolutivo não existem ainda as condições para o exercício da competitividade. A competitividade é um elemento positivo quando aplicado ao jovem adulto, o qual se encontra em condições mais satisfatórias para enfrentá-la.

As pesquisas sobre as relações entre a escola e condições de desvantagem social referem-se muitas vezes às condições de risco vividas pelos estudantes nos diversos âmbitos de vida. Tais situações tendem a se deflagrar dentro da escola, mesmo que não encontram somente nela a sua explicação.

Estudantes em situação de risco

O fato de definir uma pessoa, um grupo ou uma categoria social como estando “em situação de risco” pode contribuir para agre-

gar um outro fator de risco à já complicada situação do sujeito, do grupo ou da categoria em questão: o perigo da rotulação, ou seja, da criação de condições em que o simples emprego de uma característica negativa, aplicada com sucesso a um sujeito ou categoria, decole como a característica principal e identitária e se torne injustamente a chave interpretativa no relacionamento com os indivíduos, grupos ou categorias vítimas de rotulação. Por isso aqui nos referimos ao risco não como uma característica pessoal mas como um condicionamento de ordem psicossocial. A situação de desvantagem social condiciona as diversas situações de ordem interna e externa nas quais o estudante está envolvido na sua quotidianidade: situações de ordem interna provocadas por dificuldades psíquicas, físicas, relacionais; de ordem externa pela falta de recursos familiares, comunitários e pela própria escola na qual coexistem situações específicas ligadas à pobreza, ao abuso de drogas, à discriminação racial e étnica, etc. (WAXMAN, 1992). Uma definição mais compreensiva de “estudante em situação de risco” é aquela de Slavin, para quem em situação de risco está o estudante que, em base a algumas características ou necessidades, tem menos probabilidade seja de adquirir um nível razoável de escolaridade, seja de desenvolver as próprias habilidades, por causa dos fracassos sofridos no percurso escolar (SLAVIN; KARWEIT; MADDEN, 1989; REGLIN, 1998).

Uma tipologia das desvantagens pode incluir diversas categorias de problemas. Brophy (1999) identificou doze tipos de estudantes com dificuldades escolares, entre elas aquelas ligadas ao rendimento escolar, às manifestações de hostilidade, à adaptação ao papel de estudante e à interação social.

a) Dificuldade no rendimento escolar

Os primeiros quatro tipos de estudantes manifestam um rendimento escolar insatisfatório: são os alunos qualificados como “fracos”, aqueles acometidos pela “síndrome do fracasso”, os “perfeccionistas” e os *underachievers*. Os fracos fazem progressos limitados por falta de esperteza: têm dificuldade em seguir as indicações dos professores, com fadiga conseguem completar um trabalho, têm memória limitada e progressos lentos. O segundo tipo (acometido pela síndrome do fracasso) experimenta facilmente um senso de frustração quando encontra a primeira dificuldade e tende a considerar-se incapaz de realizar uma determinada tarefa. Os estudantes tidos como perfeccionistas são aqueles acometidos muitas vezes pela ansia e pelo medo de errar, comprometendo assim, a qualidade do próprio trabalho. A quarta categoria, com problemas de rendimento escolar, diz respeito aos *underachievers*, que se caracterizam por um significativo nível de indiferença: fazem o mínimo do que lhes pedem, não se sentem estimulados pelo trabalho escolar e demonstram escassa motivação.

b) Dificuldades ligadas às manifestações de hostilidade

Outros três tipos de estudantes se situam no âmbito da hostilidade e os estudantes que se classificam nessa tipologia são identificados como “hostis-agressivos”, “passivos-agressivos”, e “provocadores”. Os primeiros se caracterizam como prepotentes com os companheiros e, portanto, tendem a fazer-lhes ameaças, bater, empurrar, estragar suas coisas; colocam-se em posição de conflito e se exaltam facilmente. Tal comportamento assume certa semelhança com aquela do adolescente pit-boy com-

portamento agressivo e às vezes violento com companheiros (argumento amplamente estudado atualmente sob o conceito de “*bullismo*”) (OLWEUS, 1998). A agressividade vivida em sentido passivo, por outro lado, leva a uma reação hostil caracterizada pela rebelião.

c) Dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante

Tais dificuldades dizem respeito a algumas características ligadas ao comportamento, como a hiperatividade, a fácil distração, a acentuada imaturidade em relação à idade. Os hiperativos jamais ficam quietos (se agitam e movem), se coçam, se excitam facilmente, perturbam os outros, se encontram quase sempre fora do lugar. Os distraídos demonstram dificuldades para se adaptarem às mudanças e são incapazes de manter a atenção por longo tempo. Os considerados imaturos se encontram atrasados em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, manifestam dependência e baixo nível de autocontrole.

d) Dificuldades relativas à interação social

Os adolescentes que têm este tipo de problema são *rejeitados* pelos companheiros, outros são *tímidos*, outros, ainda, *fechados*. Os primeiros se encontram frequentemente sozinhos nos pátios, nos jogos e no trabalho, revelando uma reduzida habilidade social e são muitas vezes motivo de chacota dos companheiros de classe. Os tímidos são tranquilos e discretos, evitam a interação com os outros, fogem da visibilidade social e têm pouca iniciativa pessoal.

Locke e Ciecalski (1995) relevam outros quatro tipos de dificuldades encontradas pelos professores nas escolas. Tais difi-

culdades dizem respeito ao uso de droga (inclusive o alcoolismo), a pertença a famílias monoparentais, a experiência delinqüencial e o estresse provocado pela perda de entes queridos.

Outros comportamentos dos estudantes em situação de risco foram estudados por Maggiolini e Riva (1999). Estes autores se ocuparam particularmente dos significativos afetivos de alguns comportamentos transgressivos, como o mentir, o roubar, o agredir, o destruir, o violentar, o traficar e o cometer infrações de grupo.

Hipóteses de intervenção

Muitos dos problemas dos quais apenas acenamos encontram suas origens fora da escola. Outros são criados e/ou reforçados dentro dela mesma. A interpretação de tais problemas encontra explicações distintas. Algumas dessas explicações encontram reparo nas ciências biológicas, segundo as quais o insucesso escolar é atribuído à falta de talentos naturais. Outras encontram uma justificação no âmbito político, enquanto a desvantagem seria conseqüência da reprodução das diferenças sociais provocadas pelo próprio sistema cultural e escolar. Outras correntes ainda, provêm do âmbito sociocultural e explicam o fracasso escolar como fruto da privação vivida em família, no ambiente, nas relações sociais (SANTERINI, 1998).

Para encontrar soluções para a “desigualdade de oportunidades”, foi utilizada, na década de 60, a teoria dos talentos, que explicava o fracasso escolar como conseqüência da falta de aptidão para os estudos. A partir dos meados da década de 60 substituiu-se essa concepção por uma outra

que encontra a razão das desigualdades na noção de deficiências socioculturais.

De fato, a interpretação da relação entre condições de desvantagem social e instrução baseou-se em diferentes hipóteses a partir do período pós-guerra. Vejamos algumas delas e também as soluções encontradas para saná-las (SANTERINI, 1990).

a) *A desvantagem sociocultural como diversidade de talentos.* É uma concepção naturalista que explica as desigualdades sociais em base às predisposições naturais do indivíduo. O fracasso escolar é conseqüência da falta de aptidão para os estudos. Uma política social de enfrentamento do problema pretendia garantir a igualdade das oportunidades procurando dar a cada um a possibilidade para um progresso otimizado; seria um modo para fazer entender aos sujeitos que eles deveriam percorrer o itinerário formativo até a medida dos próprios limites, dando-se conta aos poucos da “necessidade” de parar. Portanto, segundo tal concepção não seria plausível “sonhar” para todos um mesmo nível de instrução (PERRENOUD, 1998, p. 22-23): o estudante percorreria o itinerário formativo até o momento em que fatalmente tropeçaria nos próprios limites; depois disso deveria se orientar para a vida ativa e para o trabalho prático ou profissional. Os outros, tidos como mais talentosos, poderiam prosseguir o percurso formativo intelectual até níveis mais altos como a universidade (PERRENOUD, 1998, p.14). Tal explicação levava, conseqüentemente, a interpretar a carreira escolar das crianças de uma maneira fatalista; para elas a presumível falta de talento e aptidão para os estudos se transformava em mecanismo rigoroso de seletividade natural.

b) a *desvantagem sociocultural* como *um handicap natural*. Alguns grupos sociais se encontram em desvantagem cultural por razões ligadas a condições de pobreza, de pertença étnica etc., e são definidos como grupos “de risco de fracasso escolar”. É uma hipótese desenvolvida no âmbito funcionalista, que atribui à escola um papel de formação e de seleção do capital humano. As políticas de enfrentamento prevêm nesse caso o alargamento da tarefa da escola como principal e única agência para a recuperação das carências provocadas pelo contexto social. O exemplo mais clássico dessas políticas de enfrentamento é constituído pelas estratégias de tipo compensatório e compreensivo (STEIN; LEINHARDT; BICKEL, 1989, p.148-151), que deram origem a distintas soluções: às vezes com desenvolvimento de ações mais restritas à escola (aproximação psicopedagógica) e outras vezes alargadas à ação educativa e de orientação familiar e comunitária (aproximação ecológica). Segundo essa aproximação as causas das desvantagens não encontrariam suas explicações em motivações naturais, mas em variáveis ambientais e contextuais; portanto, seriam explicações muito mais ligadas à situação de desvantagem social das famílias às quais os alunos pertencem. A solução concebida para dar pares oportunidades a alunos em desvantagem social seria aquela baseada na pedagogia compensatória (BLOOM, 1979).

c) *Desvantagens de tipo estrutural*, que dizem respeito à perspectiva de intervenção dos sociólogos chamados “radicais”, os quais, através de uma leitura sociopolítica da realidade, colocam em relevo as desigualdades presentes nos níveis estruturais da sociedade e que se reproduzem e repercutem também dentro da escola. As estratégias educativas

desenvolvidas por essa aproximação para o enfrentamento das desvantagens sociais estruturalmente geradas “se colocam sob o plano das transformações político-sociais da escola, se preocupam com a eliminação de processos seletivos, com os processos geradores das desigualdades sociais e com a possibilidade de incidir sobre essas variáveis através de uma reforma do papel das instituições educativas” (SANTERINI, 1990, p.144).

d) *Desvantagens por causas ligadas às características de ordem qualitativo-organizacional da escola*. Segundo essa hipótese o insucesso escolar seria provocado pela disparidade das políticas escolares aplicadas nos diferentes Estados e regiões, como também dentro da própria escola. A hipótese centraliza-se sobre a qualidade dos recursos fornecidos ou empregados pela escola. Segundo essa aproximação o enfrentamento da questão requer o desenvolvimento de programas de inovação qualitativa em campo escolar, finalizados à preparação dos professores e à ativação de iniciativas prioritárias.

e) *A desvantagem como incapacidade da escola de fornecer um ensino adequado*, tendo em consideração as diferentes aptidões dos alunos. A hipótese centraliza-se no ensino individualizado e requer a necessidade de conformação às diferenças entre os alunos. O enfrentamento das desvantagens sociais assim interpretadas pressupõe uma ativação de métodos apropriados de ensino-aprendizagem. Alguns exemplos de soluções desse tipo são o *mastery learning* de Bloom (1979), o *cooperative learning* e o *peer tutoring* (PETERSON; MILLER, 1990, 155-177), o *self-management* (MACE; SHEA, 1990, p.43-64), e algumas técnicas como o *behavioral contracting* (PIERSEL; LEE, 1990, p.89-107).

f) A desvantagem sociocultural devida a uma relação professor-aluno prejudicada. Nessa hipótese são levados em consideração: mais que o processo de ensino-aprendizagem em si, os comportamentos, as atitudes e as expectativas dos professores. No centro das soluções se situam as motivações e a aprendizagem, o método de ensino e as categorias de juízo do docente, enquanto o objetivo é o de mudar a qualidade da interação entre o professor e o aluno.

As condições precárias de vida nos bairros, juntamente com um clima sobrecarregado na escola, tendem a condicionar motivações, atitudes, valores, comportamentos e a aprendizagem. Tais condições provocam o avolumar-se daquela parte da população escolar que hoje pode ser, de certa forma, definida como “em situação de risco”. Pertencem a tal categoria os estudantes cujo itinerário formativo acaba sendo envolvido por um ou mais fatores de risco que, mesmo que irrompam dentro da escola, não parecem provocados somente por ela. Portanto, a escola como segunda agência formativa em importância – depois da agência familiar –, se encontra na obrigação de fazer as contas com um novo tipo de tarefa formativa, em confronto com a velha concepção de escola vista prevalentemente como agência de transmissão cultural e de instrução. Ao lado da sua função cultural e de difusão de conhecimentos, a escola é convidada a reforçar de modo particular a sua dimensão eminentemente educativa.

À guisa de conclusão podemos afirmar que, o não reconhecimento prioritário – ao menos em condições de paridade – da dimensão educativa da escola, comportaria o reforço e um conseqüente retorno da sua função cultural e “bancária” que ela sempre desenvolveu no passado. Tal insistência sobre a dimensão cultural, dentro de uma realidade nova à qual tal dimensão não estaria mais em condições de dar respostas efetivas, gera a exclusão de sujeitos que se encontram em situação de risco. Num processo de reforma da escola, insistir sobre a cultura e o conteúdo como centro da mesma, à revelia da dimensão educativa e pedagógica, seria como versar vinho novo em odres velhos. Ao contrário, o reconhecimento da função educativa consente de introduzir na escola novas estratégias estruturais, organizativas e pedagógicas mais eficazes. Tal reconhecimento, no entanto, comportaria: o reforço dos serviços de orientação com uma presença mais adequada dos profissionais da educação (psicólogos, pedagogistas, agentes de saúde, educadores profissionais, assistentes sociais); a integração da escola na rede de serviços úteis e necessários para o desenvolvimento das ações preventivas e curativas; o desenvolvimento de uma função de liderança naquilo que diz respeito à programação das intervenções, através da articulação, dentro da escola, de procedimentos orientados à prevenção e à consolidação de processos de *empowerment*.

Referências

BLOOM, B. S. *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando, 1979.

BOYDEN, J.; BIRGITTA, L.; MYERS, W. *What works for working children*. Florence: Unicef: Radda Barnen, 1998.

BROPHY, J. *Insegnare a studenti con problemi*. Roma: LAS, 1999.

CALIMAN, G. *Desvio social & delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília, DF: Universa, 2006.

CALIMAN, G. *Normalità devianza lavoro*. Roma: LAS, 1997.

_____. La strada come punto di partenza. *Orientamenti Pedagogici*, Roma, v. 266, n. 2, p. 9-35, mar./abr. 1998.

CATELLI, G. Marginalità. In: DEMARCHI, F.; ELLENA, A.; CATTARINUSSI, B. (Org.). *Nuovo dizionario di sociologia*. Milano: Edizioni Paoline, 1987. p. 1170.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Psychological practices and public policies for childhood. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v.17, n.3, p. 42-49, Sept./Dec. 2005.

DELORS, J. (Org.). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando: Unesco, 1997.

FRANKLIN, B.; HAMMARBERT, T. (Org.). *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: New York: Routledge, 1995.

GALLINO, L. Marginalità. In: _____. *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET, 1978.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM.

JEFFS, T. Children's educational rights in a new era?. In: FRANKLIN, B.; HAMMARBERT, T. (Org.). *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: New York: Routledge, 1995.

KRUGER, L. J. (Org.). *Promoting success with at-risk students: emerging perspectives and practical approaches*. New York: London: The Haworth Press, 1990.

LOCKE, D. C.; CIECHALSKI, J. C. *Psychological techniques for teachers*. 2. ed. Washington: Accelerated Development, 1995.

MACE, F. C.; SHEA M. C. Behavioral self-management with at-risk children. In: KRUGER L. J. (Org.). *Promoting success with at-risk students: emerging perspectives and practical approaches*. New York: London: The Haworth Press, 1990.

MAGGIOLINI, A.; RIVA, E. *Adolescenti trasgressivi: le azioni devianti e le risposte degli adulti*. Milano: Franco Angeli, 1999.

MELLO, S. L. The child and the adolescent statute: is it possible to become a psychological reality? *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n. 2, p.139-151, 1999.

MYERS, W.; BOYDEN, E. *Child labour: promoting the best interests of working children*. London: Save de Children, 1998.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

ONU. Convenzione sui diritti del fanciullo: Assembleia Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989. In: SAULLE, M. R. *Codice internazionale dei diritti del minore*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1992.

_____. Ensemble des règles minima des Nations Unies concernant l'administration de la justice pour mineurs (Règles de Beijing): Assembleia Generale delle Nazioni Unite, 29 Novembre 1985. In: SAULLE, M. R. *Codice internazionale dei diritti del minore*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1992.

PERRENOUD, P. ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas?: hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, [S. l.], n. 22/23, 1998.

PETERSON, D. W.; MILLER, J. A. Providing opportunities for student success through cooperative learning and peer tutoring. In: KRUGER L. J. (Org.). *Promoting success with at-risk students: emerging perspectives and practical approaches*. New York: London: The Haworth Press, 1990.

PIERSEL, W. C.; LEE, S. W. Individualized education and applied behavior analysis. In: KRUGER, L. J. (Org.). *Promoting success with at-risk students: emerging perspectives and practical approaches*. New York: London: The Haworth Press, 1990.

REGLIN, G. *Mentoring students at risk: an underutilized alternative education strategy for K-12 teachers*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1998.

ITALIA. DPR 448 del 22 settembre 1988: Codice di procedura penale a carico degli imputati minorenni. *Gazzetta Ufficiale*, n. 92, p. 157-164, 24 ott.1988. Supplemento ordinario n. 1.

SANTERINI, M. *Giustizia in educazione: svantaggio scolastico e strategie educative*. Brescia: La Scuola, 1990.

_____. *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola, 1998.

SAULLE, M. R. *Codice internazionale dei diritti del minore*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1992.

SLAVIN, R. E.; KARWEIT, N. L.; MADDEN, N. A. (Org.). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon, 1989.

SOUZA, M. P. R.; TEIXEIRA, D. C. S.; SILVA, M. C. Y. G. Conselho Tutelar: a new social alternative for the school failure? *Psicologia em Estudo*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 71-82, July/Dec. 2003.

STEIN, M. K.; LEINHARDT, G.; BICKEL, W. Instructional issues for teaching students at risk. In: SLAVIN, R. E.; KARWEIT, N. L.; MADDEN, N. A. *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon, 1989.

THÉRY, I. La convenzione ONU sui diritti del bambino: nascita di una nuova ideologia. In: ITALIA. Ministero Dell'Interno. *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*. Milano: Unicopli, 1991.

WAXMAN H. C. et al. (Org.). *Students at risk in at-risk schools: improving environments for learning*. Newbury Park: Corwin Press, 1992.

Recebido em: 01/04/2006

Aceito para publicação em: 24/07/2006