

VULNERABILIDADE SOCIAL EM ESCOLA PÚBLICA – POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM NO ENSINO RELIGIOSO

Laude Erandi Brandenburg

A vulnerabilidade social de crianças e adolescentes tem se tornado uma temática desafiadora em escolas públicas brasileiras. Devido a isso, o presente trabalho ocupa-se em abordar a temática da vulnerabilidade social e possibilidades de abordagem e consideração do assunto no âmbito do Ensino Religioso.

A escola pública, pela sua própria vocação, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. De dentro dela mesma podem surgir estratégias de busca de direitos ou, no mínimo, de análise das possíveis causas do risco de exclusão social e de fortalecimento frente aos riscos de vulnerabilidade. Keil (2011, p. 23) aponta como uma dessas estratégias de enfrentamento da conjuntura histórica o desenvolvimento local. Afirma ainda que esse desenvolvimento tem como centro os indivíduos e o ambiente. Assim, a escola poderia ser um espaço em que as classes sociais mais vulneráveis poderiam perceber-se e fortalecer-se como sujeito de direitos e implementar o desenvolvimento dessa concepção. “Princípios como solidariedade, cooperação, hospitalidade incondicional, autonomia, entre outros, são os fios e a agulha que o tecem” (Keil, 2011, p.23) Em decorrência, a escola tem, ou deveria ter, como seu principal alvo essa faixa etária de crianças e jovens em suas necessidades específicas e em suas possíveis vulnerabilidades.

Políticas públicas tem surgido em favor de crianças e adolescentes com o intuito de protegê-las de vulnerabilidades. E as escolas públicas são espaços propícios de execução e de tecimento dessas políticas e de desenvolvimento de conceitos não apenas teóricos de cidadania. No ano de 1990 desencadeou-se esse processo ao aprovar-se o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei no. 8.069. A partir dessa lei, surge um novo pano de fundo para infância e adolescência. “Crianças e adolescentes são tipos sociológicos elevados à categoria de tipos jurídicos, portanto, detentores de direitos prescritos em leis e com políticas públicas e sociais com recortes muito específicos” (Silva, Souza Neto, 2009, p.11). Diante do avanço proveniente das políticas públicas, também essa temática torna-se necessária na análise das questões sociais na escola pública. Novas linguagens passam a adentrar o enfoque, pelo menos teórico, do assunto. A questão da vulnerabilidade social e,

devido a ela, as temáticas dos direitos humanos integram o novo vocabulário. E, a partir dessas questões, a escola passa a ter como tarefa o desenvolvimento de tecnologias sociais.

Conceitos, Causas e Indicadores de vulnerabilidade

Os primeiros estudos sobre vulnerabilidade social fizeram alusão à pobreza e à desvantagem social e “partiam do reconhecimento do fenômeno do bem-estar social de uma maneira dinâmica, bem como das múltiplas causas e dimensões associadas a esse processo” (Abramovay, 2002, p. 28). Ao contrário da situação de bem-estar, apresenta-se

a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (Abramovay, 2002, p. 29).

As causas da situação de debilidade ou desvantagens estão relacionadas a uma série de fatores sociais, psicológicos e antropológicos. Aspectos relacionados com a faixa etária já estão em franco questionamento. Como afirma Novaes (2006, p.105): “...esses limites de idade também não são fixos. Para os que não tem direito à infância, a juventude começa mais cedo”. Além disso, crianças, adolescentes e jovens possuem vulnerabilidades diferentes, mas todas igualmente consideráveis.

Na infância, as vulnerabilidades estão associadas à falta de cuidados, de amparo à saúde, ao abandono. O abandono possui várias faces. Existe o abandono camuflado, que se apresenta no real, mas não nominalmente. E esse é um abandono doloroso porque é, mesmo não sendo. As crianças parecem ter família, mas não a possuem de fato, pois mãe e pai não assumem efetivamente o seu papel.

A falta de acesso à escolarização é outro importante fator de vulnerabilidade. Quanto ao acesso, o número de escolas de educação infantil, creches e projetos para crianças ainda é insuficiente para as classes populares. Isso significa que as famílias necessitam encontrar soluções próprias, de mães crecheiras, de cuidado por vizinhas ou, então, a criança fica sob o cuidado de irmãos mais velhos, mas ainda crianças. Essas diferentes situações, expõem as crianças menores a situações de risco e vulnerabilidade quanto à integridade de sua saúde, alimentação, cuidado e estímulo ao desenvolvimento.

Também com adolescentes e jovens é grande a vulnerabilidade, principalmente se for considerada a futura inserção no mundo do trabalho e de bens culturais.

De cada 100 crianças em famílias não vulneráveis, 80 vão completar o Ensino Fundamental na idade correta. Para as crianças em famílias

vulneráveis, no entanto, a situação é bem distinta. De cada 100 crianças apenas cinco vão completar o Ensino Fundamental na idade correta”(Silva, Alcântara, 2009, p. 12).

Além disso, existe também a distorção idade-série entre os adolescentes, considerando-se que não tiveram acesso ou esse acesso não foi de qualidade e com acompanhamento da família.

Na adolescência e na juventude também o fator idade é muito relativo, pois “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais”(Novaes, 2006, p. 105). Apesar dessa relatividade, há períodos da vida em que a pessoa apresenta-se mais suscetível a influências. Como afirmam Sapienza e Pedromônico (2005, p. 210):

Por exemplo, a adolescência é um período vulnerável para muitos, pois é uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas; é quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais e dar mais valor aos pares; é também quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar. Assim, um adolescente pode não saber ou não conseguir dizer *não* a um colega que ele admira e que está lhe oferecendo drogas.

A dimensão espacial-geográfica também é um fator ou indicador de vulnerabilidade no tocante à origem, ao local de moradia de crianças, adolescentes ou jovens. De onde a pessoa provém é determinante para o acesso que podem ter a bens materiais e culturais e também para o reconhecimento social ou, como denomina Novaes (2006, p. 107), a situação pode ser de “discriminação por endereço”. A localização da residência pode, portanto, gerar determinados preconceitos e estigmas sociais que não se esgotam nessa dimensão, mas se fazem presentes em outros fatores dos quais fala Novaes (2006, p. 107):

As chamadas disparidades regionais e as relações entre o campo e a cidade devem ser consideradas em um necessário diagnóstico. Isto é, as diferenças (com seus efeitos positivos ou negativos) entre regiões do país, entre ser jovem no campo e na cidade, e mesmo as diferenças entre cidades grandes e pequenas devem ser levadas em conta para caracterizar matizes da condição juvenil. Certamente as particularidades locais podem atenuar ou acentuar algum dos vários vetores que produzem e/ou reproduzem desigualdades sociais.

Além disso, há os fatores que envolvem o comportamento adolescente e jovem. O processo de individualização e autonomia gera novos comportamentos na pessoa adolescente e jovem na família e na escola. Nessa fase, apesar da existência de várias juventudes, há alguns indicadores de risco específicos. A gravidez na adolescência (GA), por exemplo, ao mesmo tempo que é um sinal de vulnerabilidade é, ao mesmo tempo,

resultado da situação de vulnerabilidade, principalmente nas classes populares. Na concepção de Brandão (2006, p. 81), na questão da GA, independente de classe social, “adquire centralidade a aquisição gradativa de autonomia pessoal nessa fase da vida”. Nesse sentido, a GA entraria nas vulnerabilidades psicológicas e sociais, pois está inserida nos processos de individualização da pessoa jovem. Essa situação está associada à falta de correspondência entre a autodeterminação que está no desejo juvenil e a autossuficiência econômica ainda não alcançada (Brandão, 2006, p. 81). Essa dependência financeira vulnerabiliza principalmente a relação com a família. Mesmo não fazendo parte do referencial adolescente, analisar as conseqüências do seu ato é fator essencial para a superação das vulnerabilidades e o enfrentamento de novas situações.

Também existem as vulnerabilidades culturais que são decorrência da falta de oportunidade de acesso aos bens culturais (Abramovay, 2002, p. 101) como música variada, bons concertos, peças de teatro, visita a museus, viagens de estudo, bons livros. Enfim, vulnerabilidades sociais, psico-afetivas, sexuais, ligadas ao contexto de origem, culturais, independentes de sua natureza, fragilizam a criança, a pessoa adolescente e jovem que frequenta a escola pública.

Essas fragilidades requerem um olhar institucional atento da escola e um espaço adequado no Projeto Político-Pedagógico e no planejamento curricular, inclusive da área do Ensino Religioso, foco da presente análise.

Situando o Ensino Religioso na questão – Saberes necessários para o encaminhamento do assunto

Em termos de área de conhecimento, o Ensino Religioso situa-se nas Ciências Humanas e, como tal, está, no mínimo, comprometido com as reflexões sobre o ser humano, suas perguntas vitais mais profundas e necessidades mais prementes. O Ensino Religioso em termos curriculares possui alguns focos de abordagem. Conforme o FONAPER, o conteúdo do Ensino Religioso é desenvolvido em cinco eixos: Tradições e Culturas Religiosas, Teologias, Escrituras Sagradas e ou Tradições Oraís, Ritos e Ethos (FONAPER, 2009, p. 50-57). Este último, o Ethos, é alvo da presente análise. Há controvérsias sobre a compatibilidade desse foco com os propósitos epistemológicos do Ensino Religioso, mas que não são objetivo na presente análise, principalmente por ser limitado à abordagem de valores no Ensino Religioso. Outro fato contributivo para as controvérsias é de que o foco epistemológico do Ensino Religioso consiste na dimensão

religiosa do ser humano e, em conseqüência, falar da dimensão ética redundaria em desvio de foco epistemológico. No entanto, para análise da vulnerabilidade social e sua abordagem no Ensino Religioso, optou-se por esse eixo como o mais adequado para a reflexão sobre a vulnerabilidade social e sua presença na proposta curricular do Ensino Religioso.

Considere-se também que o enfoque da ética decorrente desse eixo temático é bem mais amplo do que o mero tratamento de valores universais como o amor, respeito, igualdade e solidariedade. Trata, sobretudo, do lugar no mundo que possui esse ente religioso. Devido a isso, a abordagem desse eixo também indica para a análise crítica de causas e conseqüências de determinadas situações do cenário social e religioso.

A vulnerabilidade social, independente da tipologia, de uma ampla faixa da população brasileira, inclusive das pessoas que freqüentam a escola pública, insere-se como temática necessária ao estudo do eixo Ethos no Ensino Religioso.

Após a justificativa do seu espaço no referencial epistemológico do Ensino Religioso, passa-se à pergunta pelos saberes docentes e escolares necessários ao tratamento do assunto nessa área de conhecimento escolar. Considerando-se que o Ensino Religioso, pela sua natureza dialógica e por seu estatuto fundante de respeito à diversidade cultural religiosa, é eminentemente inter e, oxalá, transdisciplinar, tornam-se necessários para sua implementação alguns saberes da Pedagogia Social:

Atualmente, a Pedagogia Social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença (Silva, Souza Neto, Moura (2009, p.54).

Assim, docentes do ER, movidos por seus princípios interdisciplinares e dialógicos, podem valer-se de aspectos que movem a Pedagogia Social: “... buscar conhecer a sabedoria popular, expressa em seus códigos, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e senso comum” (Graciani, 2009, p. 211).

O encaminhamento do Ensino Religioso - significativo e contributivo na análise da vulnerabilidade social

Existem várias oportunidades e possibilidades para o Ensino Religioso, como área de conhecimento, ocupar-se com a busca de superação dessas vulnerabilidades. O processo

inicia com a organização de um diagnóstico das vulnerabilidades presentes nos grupos específicos. Apesar do documento da UNICEF *O direito de aprender* (2009) caracterizar como vulneráveis as pessoas em extrema falta de condições de vida, exemplificadas pelos lugares mais pobres do norte e do nordeste do Brasil, também em outras regiões do país há vulnerabilidade social para crianças e jovens. Cabe à pessoa docente organizar a busca desse diagnóstico. No entanto, essa não é uma empreitada solitária. É necessário unir-se a estudantes e comunidade envolvida. No documento da UNICEF é mencionada uma metodologia de trabalho com a comunidade envolvendo o estudo de temas específicos. A metodologia “parte dos pressupostos de que a escola deve construir conhecimentos úteis às famílias e de que o aprendizado pautado no contexto de vida da criança é mais prazeroso e eficiente” (Silva, Alcântara, 2009, p. 76). Essa metodologia é baseada “na Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), organização sem fins lucrativos que trabalha com educação no campo, formando jovens, educadores...” (Silva, Alcântara, 2009, p. 75). O processo estrutura-se em passos: o primeiro é a pesquisa junto à comunidade quanto ao seu conhecimento sobre o tema em questão, o segundo passo trata do desdobramento e da sistematização dos dados coletados, o terceiro consiste na devolução do resultado à comunidades, momento em que são feitas apresentações artísticas e culturais, evento em que todas as pessoas são envolvidas na solução da problemática e culmina com a avaliação de todo o processo pelas pessoas envolvidas no desenvolvimento da metodologia.

Essa sistemática se adequa bem ao trabalho com as vulnerabilidades da comunidade envolvida na escola. Como afirma Graciani (2009, p.209): “A Educação é uma atividade para a vida, que ocorre na família, na rua, na igreja, no trabalho, na escola e em todos os espaços sociais”.

Como encaminhamento posterior e com metodologia semelhante, pode-se trabalhar as questões bem específicas do grupo que é auscultado com o uso da mesma metodologia, mas apenas internamente e para conhecimento do professor ou da professora que coordena o trabalho. Dessa forma, aconteceria uma educação contextualizada e com possibilidades de gerar alguma transformação social.

Um outro elemento compatível com o desafio pedagógico inerente ao Ensino Religioso é o trabalho preventivo de fortalecimento da pessoa como ser integral. “A educação integral é uma estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social” (Silva, Alcântara, 2009, p. 12 O Ensino Religioso visa a

uma educação integral e integradora e, especialmente, na educação de crianças e adolescentes está imbuído dessa tarefa de auxiliar na organização de uma escolarização integradora e capaz de combater a fragmentação do conhecimento. Os estudos sobre resiliência podem auxiliar educadores e educadoras a tornarem seu trabalho mais eficaz nessa realidade estressante que não poupa mesmo crianças e adolescentes. Resiliência é “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. (Melilo, Ojeda, 2005, p.15). Nesse sentido, o Ensino Religioso seria uma oportunidade de fortalecer as bases referenciais das pessoas em vulnerabilidade e ajudá-las a visualizar o futuro.

Henderson e Milstein apresentam a *Roda da resiliência* em dois focos: a diminuição dos riscos – enriquecer os vínculos, fixar limites claros e firmes e ensinar habilidades para a vida - e a construção da resiliência – brindar afeto e apoio, estabelecer e transmitir expectativas elevadas, brindar oportunidades de participação significativa (2003, p.33-4). As atividades do Ensino Religioso podem ser planejadas de modo a envolver crianças e jovens nos assuntos trabalhados, realizar trabalhos que venham a fortalecer o sentimento de grupo e de pertença. Além disso, trabalhar limites e respeito à liberdade das outras pessoas pode ajudar estudantes a se fortalecerem diante de suas vulnerabilidades.

Para que o trabalho seja eficiente, torna-se necessário focar com toda seriedade como se apresentam necessidades de crianças e adolescentes e como se dá o seu desenvolvimento. É necessário partir da situação real de crianças e jovens com o objetivo de diagnosticar aspectos que carecem de um trabalho preventivo de desenvolvimento de resiliência, o que significaria o desenvolvimento do sentimento de esperança. Como afirma Graciani (2009, p.269): “O desafio que se coloca é articular as esperanças existentes em cada indivíduo e na sociedade com as oportunidades objetivas advindas das políticas sociais e econômicas”.

Nesse sentido, trabalhar com a temática da vulnerabilidade numa dimensão preventiva pressupõe um processo de articulação no interior da escola, iniciando pelas aulas de Ensino Religioso, em projetos escolares integrados e uma articulação bem estruturada com a comunidade que cerca a escola ou da qual crianças e jovens são oriundos. Assim, é possível que o Ensino Religioso possa funcionar como uma gota de esperança e dar sua contribuição na prevenção das vulnerabilidades infantis e juvenis.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et alii. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf>
Acesso em 15 de março de 2012.

BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In.: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (Orgs.). Culturas Jovens; novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso. 9. ed. São Paulo : Mundo Mirim, 2009.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In.: SILVA, Roberto da Silva, SOUZA NETO, Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

HENDERSON, Nan, MILSTEIN, Mike. Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2003.

KEIL, Ivete Manetzeder. Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, Solon Eduardo Annes, ALBUQUERQUE, Marina Z. Fundamentos para Educação em Direitos Humanos. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (Orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In.: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (Orgs.). Culturas Jovens; novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SAPIENZA, Graziela, PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, , mai./ago., 2005, p. 209-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>
Acesso em 16 de abril de 2012.

SILVA, Roberto da Silva, SOUZA NETO, Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, Maria de Salete, ALCÂNTARA, Pedro (coord.), Ivo O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.