

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E CLASSES SOCIAIS

Lindomar Wessler Boneti

Resumo

O artigo apresenta uma análise conceitual dos elementos que compõem o pressuposto segundo o qual a educação se constitui de meio de construção da cidadania e as suas implicações teóricas. Em segundo lugar propõe-se analisar o que se chama de “inclusão”, como conceito, noção ou discurso, especialmente as implicações teóricas e metodológicas originadas da exclusão.

Palavras-chave: cidadania, classes sociais, inclusão, exclusão

EDUCATION, CITIZENSHIP AND SOCIAL CLASS

Abstract

The article presents a conceptual analysis of the elements that compose estimated which according to the education if it constitutes of way of construction of the citizenship and its theoretical implications. In as place it is considered to analyze what it is called “inclusion”, as concept, notion or speech, especially originated the theoretical and methodology implications of the exclusion.

Keywords: citizenship, social class, inclusion, exclusion

Introdução

Este texto tem como objetivo fazer uma análise conceitual dos elementos que compõem o pressuposto segundo o qual a educação se constitui de meio de construção da cidadania e das suas implicações teóricas. Para isto, necessário se faz tecer considerações conceituais de alguns elementos envolvidos nesta premissa, como é o caso da cidadania, da inclusão, do acesso e da própria educação. Almeja-se polemizar o significado da utilização de inclusão como meio de construção da cidadania, considerando que esta expressão guarda mecanismos de controle e de dominação da classe dominante e que, neste caso, a educação deve se constituir em construção de possibilidades e de controle do acesso, não apenas de “inclusão”. Em segundo lugar propõe-se analisar o que se chama de “inclusão”, enquanto conceito, noção ou discurso, especialmente as implicações teóricas e metodológicas originadas da exclusão. Isto é, entende-se, como início de análise, que a inclusão, antes de se constituir de uma noção ou conceito de uma ação positiva (em oposição à exclusão) se constitui de um discurso. Este discurso, tal como ele é constituído a partir dos ingredientes que o compõem, pode interferir no caráter das ações práticas de inclusão propostas nos dias de hoje pelas instituições públicas.

1. O que se compreende por Educação e Cidadania

1.1 Educação

Um dos principais teóricos sobre a presença educacional na sociedade é Émile Durkheim. Este sociólogo é considerado uma das referências da corrente teórica positivista. Fundamentado por esta corrente de pensamento, este autor dedicou a sua especial atenção à relação entre indivíduo e a sociedade, relação esta permeada pelo que ele chama de “fato social”. Fatos sociais seriam os acontecimentos sociais que produzem efeitos sobre as individualidades. A educação, por exemplo, seria um fato social, assim como o trabalho, o lazer, a eleição, a guerra, etc. Em síntese, centralizando a atenção sobre a relação do fato social sobre o indivíduo, Durkheim priorizou, em seus estudos, alguns fatos sociais os quais, segundo ele, tinham uma influência maior sobre a individualidade. Um destes é a educação.

Em seu livro Educação e Sociologia, Durkheim (1991) define a educação como um conjunto de influências que sobre as nossas inteligências, independentemente de nossas vontades, exercem os outros. Não se trata de influência das coisas, mas dos fatos. Durkheim prefere também dizer que as influências são de gerações mais velhas sobre gerações mais novas. Durkheim se diz influ-

enciado por outros pensadores, como é o caso de Suart Mill, que diz que a educação é tudo aquilo que fazemos por nós mesmos e tudo aquilo que os outros tentam fazer com o fim de se chegar à perfeição. Durkheim se fundamenta também em Kant, o qual pensa que a educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda perfeição que seja capaz. Trata-se, portanto de um pensamento, o de Durkheim, centralizado sobre a idéia do aperfeiçoamento das individualidades no sentido do melhor viver socialmente. Neste sentido, Durkheim entende que a educação é, antes de tudo, uma atividade de família, reduzindo o papel do Estado nesta atividade.

Por outro lado, este autor considera que se o Estado não assumir a educação ela pode apenas cumprir interesse particulares. Deste modo, o autor entende que o Estado deve se valer da educação, para “moldar” moral e profissionalmente o indivíduo, atendendo assim os interesses da sociedade. Em síntese, a educação, para Durkheim tem, através do Estado, da família ou do meio social, duas principais funções na sociedade: 1. Selecionar valores, habilidades e traços culturais disponíveis nas gerações atuais e os passar para as novas gerações; 2. Habilitar as pessoas para as demandas sociais no mundo do trabalho.

Diferente de Durkheim, a perspectiva do Materialismo Histórico de Marx é de buscar compreender a sociedade utilizando-se como embasamento as relações de produções. Para Marx o sistema capitalista se define por haver uma estrutura produtiva com base na propriedade privada e na exploração do trabalho. Esta estrutura é que determina, na verdade, a estrutura social dividida em classes sociais, como é o caso do sistema capitalista. A sociedade dividida em classe, por sua vez, determina as desigualdades de acesso aos meios de produção e à riqueza.

Em grande escala, a classe dominante seria aquela proprietária da maior parte da riqueza acumulada na sociedade, proprietária também dos meios de produção (indústrias, por exemplo) e que tem maior acesso aos serviços públicos. A classe dos trabalhadores depende apenas da venda da sua força de trabalho e com um limitado acesso aos serviços públicos. Esta estrutura produtiva da sociedade capitalista determina o perfil que Marx chama de superestrutura, que seria a produção das idéias, das ideologias, da justiça e do próprio Estado. O Estado seria então uma instituição a serviço da classe dominante. A escola seria, neste caso, um aparelho ideológico do Estado também a serviço da classe dominante, no sentido da reprodução da ideologia desta classe e de preparação da mão-de-obra que interessa à classe dominante. Apesar desta visão negativa da educação que o marxismo tem, – de estar a serviço da classe domi-

nante –, esta abordagem teórica não deixa de considerar a própria contradição expressada pela educação: ao mesmo tempo em que ela se constitui de um aparelho a serviço da classe dominante, é ela indispensável para que ocorra a luta de classe, ou seja, para que a classe trabalhadora consiga conquista a sua plena cidadania, os seus direitos sociais, a sua melhoria de vida, etc.

Outro teórico, Max Weber, também tem contribuído bastante nesta discussão da temática educação e sociedade na medida em que considera cultura e os sistemas de símbolos como instrumentos de poder. O ponto central da teorização de Weber é o de compreender o significado das coisas, especialmente daquilo que ele chama Ação Social. Utilizando-se de um viés historicista, Weber distingue como Ação Social uma ação coletiva, nascida da individualidade e com repercussão sobre ela, que desencadeia em outra ação. Neste caso, uma ação social tem um duplo caminho, o de vinda e o de ida. Isto é, trata-se, para ele, de compreender o significado da ação humana, do que já aconteceu e o que isto fará acontecer. Neste caso, a educação se coloca como uma ação social, cujo processo educacional, entendido como a maneira que se realizam as aprendizagens, se realiza a partir de significados, assim como produz outros significados. Os significados da ação social, assim, justificam o aparecimento de outras ações guardando sempre os significados como fundamentos da ação.

Piérre Bourdieu, por sua vez, utilizando contribuições marxistas e weberianas, dá ênfase às funções sociais cumpridas pelos sistemas simbólicos (como é o caso da cultura e do próprio saber escolar), os quais tendem, no limite, a se transformarem em funções políticas na medida em que a transformação lógica de ordenação do mundo subordina-se às funções socialmente diferenciadas originadas nas próprias desigualdades sociais, legitimando-as. No livro “A Reprodução” Bourdieu e Passeron (1992) analisam justamente a função reprodutivista da escola, da cultura e dos saberes das classes dominantes para outras classes sociais, legitimando assim esta estrutura desigual própria do capitalismo.

Além destas correntes teóricas que se dedicaram ao estudo do papel da educação na sociedade, outra tem se destacado nesta discussão. Trata-se da Teoria do Capital Humano, de autoria do americano Theodore Schultz. Esta teoria é quase uma derivação da Teoria da Modernização, muito difundida em décadas anteriores nos Estados Unidos, quando se discutia os fatores de desenvolvimento econômico mundial. A Teoria do Capital Humano passou até a ser incorporada pela economia contemporânea como um importante fator de desenvolvimento humano e econômico. O pensamento central desta teoria é o de considerar a pessoa humana um capital cujo investimento (em educação)

traz retorno certo. O investimento seria o de preparar educacionalmente o homem para o trabalho, para a lida com novas tecnologias e a mudanças de hábitos culturais.

A ênfase da Teoria do Capital Humano é o da mudança social, o que, segundo esta teoria, somente se fará com a mudança da cultura. Ao se referir à cultura como designação do racionalismo clássico, a mudança social tem a ver com mudança de comportamento humano, com o assumir de novos padrões culturais, abandonando os seus próprios. Esta teoria forneceu fundamentação para chamada “Revolução Verde” nas décadas de 60 e 70, por exemplo, quando, nos países em desenvolvimento como o Brasil, o serviço público de assistência rural, como é o caso da EMATER, pregava a mudança de tecnologia agrícola na perspectiva do aumento da produtividade. Para isto os agricultores teriam que deixar de se valer de velhos hábitos culturais utilizados no trabalho agrícola e adotar novos procedimentos vindos de outras regiões.

Certamente que todas as concepções teóricas com as quais dialogamos têm verdades a respeito da presença da educação na sociedade, mas é preciso considerar que cada uma delas aborda questões e aspectos diferentes o que nos permite, inspirados nestas teorias, formular o nosso entendimento a respeito da educação. Assim, resumidamente, com a ajuda dos autores com os quais dialogamos, é possível inferir que a educação contribui com a sociedade no sentido de proporcionar ao conjunto social, a partir das individualidades, a apropriação de: 1. conhecimentos e habilidades necessários para o exercício das práticas sociais, especialmente aquelas que interferem nas relações sociais, na produção da vida material e social; na apropriação de códigos linguísticos e de regras sociais 2. valores morais e culturais, dependendo do momento histórico e do grupo social em que vive; 3. conhecimento político e consciência crítica a respeito do conjunto da organização social.

1.2 Cidadania

O entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi utilizada pelos contratualistas, em particular Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito. No seio desta concepção, umas das noções que nasceu e persiste até nos nossos dias é a noção de cidadania. A noção de cidadania que persiste nos nossos dias é aquela associada aos direitos constitucionais, em outras palavras, o entendimento do social a partir de uma concepção do dentro e do fora, pode ter origem, antes de tudo, da noção de cidadania, ou de cidadão, da pessoa que estivesse “incluída”

numa sociedade racional, numa sociedade de direito, numa sociedade de Estado (contratual). Com o advento da sociedade industrial e a complexidade inerente à urbanização, avolumou-se a dependência da sociedade civil frente às políticas sociais do Estado, quando esta noção dual de sociedade, entre os “incluídos” no contrato social e os “excluídos” dele, aumentou ainda mais.

Nesta perspectiva a pessoa “incluída” seria a pessoa juridicamente cidadã, isto é, com direitos e deveres frente ao contrato social, com direitos e deveres de votar e ser votado e usufruir dos direitos sociais básicos. Não se pode dizer que esta concepção de cidadania restringe o indivíduo a uma posição passiva na sociedade, isto porque garante-se a participação do indivíduo por vias formais, na medida em que este indivíduo é “incluído” formalmente ou juridicamente, como cidadão que vota, que tem opinião, que produz. Entretanto, este entendimento de cidadania não atribui qualificativo de cidadania a uma pessoa que não vota, que não tem trabalho, que não opina. Estas pessoas consideradas “não úteis” para a sociedade capitalista e produzidas por ela própria, passaram a serem chamadas de “excluídas”. Em outra direção, se utilizarmos um entendimento teórico do social como um todo, necessário-se faz considerar cidadã também a pessoa pedinte de rua, aquela que não vota, que não trabalha e não opina formalmente, pois é preciso considerar que este tipo de população tem participação sim na sociedade, porque consome (e na sociedade capitalista o consumo é essencial) e a sua presença se constitui de participação política. A participação política destas pessoas se faz, exatamente pela exteriorização dos conflitos e problemas sociais.

Este conceito dual e jurídico de cidadania não apenas subsidiou o aparecimento do conceito de “inclusão” como estando “dentro” mas também se constitui de objetivos do discurso da “educação inclusiva”. Isto é, a partir de uma concepção conservadora de cidadania, atribui-se o “resgate à cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula, por exemplo. Fala-se na verdade do resgate à plenitude da cidadania na medida em que se facilita o acesso a todas as pessoas ao saber socialmente construído, às habilidades profissionais, etc. Em síntese, todas as pessoas são cidadãs. Então, falar em inclusão como resgate da cidadania, significa falar na busca da plenitude dos direitos sociais, da assistência social, da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade. Neste caso, ter cidadania é ter tudo aquilo que se designou acima como papel educacional, ou seja (repetindo): ter acesso a todos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício das práticas sociais, especialmente aquelas que interferem nas relações sociais, na produção da vida material e social; na apropriação de códigos lingüísticos e de regras sociais; ter acesso aos valores

morais e culturais, dependendo do momento histórico e do grupo social em que vive; ter acesso ao conhecimento político e consciência crítica a respeito do conjunto da organização social. Além disto, ter cidadania é ter acesso aos direitos sociais básicos (moradia, habitação, trabalho, segurança etc.), ter participação como cidadão, juridicamente considerado e com participação política, de votar, ser votado e opinar.

2. Educação enquanto caminhos para a construção da cidadania: fatores condicionantes

2.1 As desigualdades na sociedade capitalista

O conceito de desigualdade também tem origens dos clássicos da sociologia política na medida em que a noção clássica de igualdade é associada ao acesso aos direitos sociais, de uma sociedade civil, organizada contratualmente. Rousseau, na sua obra *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre Homens*, carregando na conotação de valores morais, considera que ao falar de desigualdade, supõe-se a existência de faltas de direitos civis em virtude de uma relação de dominação (ou de opressão) de alguns segmentos sociais sobre outros, uma relação de exploração. O foco central da questão, segundo Rousseau, não é exatamente o sistema social, a estrutura social, mas o homem, a condição humana, a interpretação que o homem dá de si e dos outros após o aparecimento da sociedade civil.

Diferente de Rousseau, Marx ressalta a relação de integração entre o capital e o trabalho, assentada na desigualdade. Isso nos faz lembrar que, de fato, a teorização do modo de produção capitalista e, por que não dizer, da própria modernidade, feita por Marx, tem como base justamente o papel dialético da desigualdade. A desigualdade representa, no modo de produção capitalista, a integração e a desintegração, o fundamento da alienação do trabalhador e, conseqüentemente, a idéia da perpetuação da relação desigual, a base fundamental da luta de classe e o motor do conflito que propicia mudança. A desigualdade entre as pessoas proprietárias dos meios de produção e as da força de trabalho é fundamentada sobre a exploração de classe. Trata-se assim de uma relação desigual, assentada na exploração e, portanto, conflituosa. Trata-se de um conflito paradoxal: ambos os lados dependem um do outro para a sua perpetuação. Contudo, o significado histórico da desigualdade faz com que eles lutem pela eliminação da parte opositora.

Mesmo assim, a academia é historicamente contaminada pela visão contratual de igualdade/desigualdade, como se os direitos legais se constituem na principal fonte da igualdade entre as pessoas. Com o advento da modernidade e a complexidade trazida pela urbanização, esta noção ganha uma conotação nitidamente jurídica, acentuando a tônica do direito social. Como diz François Dubet (2001, p. 94) fazendo referência a Tocqueville:

(...) les sociétés modernes sont égalitaires dans la mesure où elles étendent le droit à l'égalité, notamment à l'égalité des chances, où, en termes normatifs et politiques, elles acceptent les inégalités tant qu'elles n'empêchent pas les individus de concourir dans les épreuves de l'égalité des chances."

Esta noção de igualdade/desigualdade guarda uma conotação material do entendimento de condição social, fundamentada na relação que se estabelece entre a pessoa e a organização da sociedade civil, quem é, qual o papel exercido no grupo social, quanto ganha, etc. A partir disto estabelece-se os parâmetros utilizados pelas instituições para a delimitação da condição social, sem levar em consideração as interpretações historicamente construídas pela sociedade em relação à desigualdade.

A partir das pesquisas que temos realizadas a respeito da construção social da noção da desigualdade (ver, por exemplo, Boneti, 2001) conclui-se que na sociedade esta noção não se restringe às formulações até aqui analisadas, como é o caso da noção jurídica dos direitos sociais. Chegou-se a conclusão que o critério utilizado pelas instituições públicas e pelas classes média e alta, para a delimitação da condição social, obedece uma lógica quantitativa, como é o caso do poder aquisitivo. Além disto, atribui-se ainda valores reais e simbólicos, como é o caso das habilidades técnicas, hábitos culturais (incluindo o consumo etc.), cujo poder de acesso se encontra, normalmente, restrito às classes dominantes. Isto dá ao segmento pobre da população uma condição de ser e não de estar pobre. Isto seria dizer que a pobreza teria origem e é explicada pela existência de uma "racionalidade" de pobre. Na prática, os parâmetros utilizados para construir a noção da desigualdade partem dos resultados e não do processo, suplantam habilidades e demais bens sociais próprios dos segmentos pobres e com isso faz com que o pobre se transforme mais pobre pela condição de ser que a ele é atribuída, no lugar da condição de estar e, portanto, com capacidade de deixar esta condição.

Na verdade existe uma mistura de imaginário e realidade na construção da noção da desigualdade normalmente envolvendo diferentes conceitos que se entrelaçam, como é o caso da condição social com o da diferença. Pensar

sobre desigualdade implica pensar a condição social; pensar sobre a condição social implica pensar sobre diferença. A diferença aparece sempre como uma espécie de parâmetro de determinação da condição. A diferença explícita aquela condição social, aquele comportamento, aquele modo de produção da vida etc., que foge ao padrão convencional.

A negatividade imbuída na noção da desigualdade nasce dos parâmetros que se estabelecem para determinar uma condição social julgada “digna” para o sujeito social. Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. A diferença entre um e outro sujeito social acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, com o ser do sujeito em lugar do estar. Isto é, deixa de ser uma condição passageira do sujeito social para se constituir numa condição perene, ou até numa qualidade ou numa racionalidade.

Esta construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais. Por exemplo, pessoas humildes que se vestem iguais, que igualmente todos têm aperto no orçamento, com uma condição social similar, tornam-se diferentes se comparar com uma pessoa que tem hábitos luxuosos de consumo, que se veste diferentemente de todos, esta torna-se ela sozinha a igual, porque o padrão dela é o utilizado pelo conjunto social como referencial para se estabelecer parâmetros de definição da condição social, pelo fato de ser acolhido pela racionalidade burguesa. Os demais, mesmo em maioria, se tornam, perante ela, os desiguais. Por quê? Porque a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito do padrão, que na nossa sociedade capitalista, é imposta pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente.

Em outras palavras, a desigualdade, além de ter origem nas relações da vida real, estabelece parâmetros de delimitação da condição social envolvendo relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade. Portanto, existe uma relação de dominação até mesmo na utilização dos parâmetros para delimitar as condições sociais.

Estes parâmetros partem de critérios valorativos envolvendo habilidades, bens reais, culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes.

Trata-se, portanto, de uma noção de desigualdade assentada sobre a capacidade individual do acesso ao capital social e cultural e que na conotação jurídica é entendido como direitos sociais. Na verdade, como veremos no pró-

ximo item analisado, o acesso na sociedade de classe pode ser considerado o maior condicionante da plenitude da cidadania.

2.2 O acesso na Condição de Classe

No capitalismo, a dinâmica complexa do acesso aos bens e serviços sociais, como a educação, pode ser entendida a partir do que acontece com grande parte das práticas sociais de sobrevivência. Chama-se, neste texto, de práticas sociais de sobrevivência aquelas práticas alternativas, ainda não reconhecidas pela sociedade, criadas na luta pela sobrevivência. Tais práticas, ao mesmo tempo que são criadas com acesso livre a qualquer pessoa, pode ter seu acesso interceptado na medida que ganham legitimidade e valorização pelo contexto social mais amplo. Isto porque as práticas de sobrevivência também sofrem interferência da dinâmica do capitalismo. A pesquisa exposta acima mostrou que a produção das práticas sociais de sobrevivência, na medida em que produzem recursos e passam a vislumbrar ganhos financeiros, recebem legitimidade no contexto social mais amplo, com adesão de pessoas até mesmo de outras classes sociais. Mas esta legitimidade leva à apropriação destas práticas sociais pelas classes sociais dominantes, impondo impeditivos ao acesso de pessoas de outras classes pela própria valorização simbólica e real que recebem estas práticas e dos bens sociais que delas resultam. Dizendo isto de outra forma, a população que vive em situação de vulnerabilidade, motivada pela necessidade de sobreviver, cria práticas sociais de sobrevivência e apenas consegue usufruir destas enquanto estas permanecerem restritas ao segmento criador, e antes de serem reconhecidos pelo serviço público, enquanto permanecerem na informalidade. O impeditivo do acesso à estas práticas de sobrevivência pelos segmentos pobres da população se dá devido o fato de se criar, concomitantemente ao processo da apropriação pelas classes dominantes, subjetividades valorativas as quais impõem impedimentos do acesso ao segmento pobre. Isto é, a perspectiva do lucro faz com que determinada prática social de sobrevivência passe a ser praticada não mais com o objetivo de sobrevivência, mas com uma lógica de lucro, o que se constitui de restrição do acesso às pessoas da condição social que as criaram. Em outras palavras, o monopólio do acesso pelas classes dominantes faz parte da própria lógica capitalista. Esta dinâmica complexa que envolve o acesso às práticas de sobrevivência, é similar ao que ocorre com os demais bens socialmente produzidos e serviços, como é o caso da educação.

No Brasil, muitas práticas de sobrevivência utilizadas hoje, até a poucas

décadas não eram consideradas pela sociedade. É o caso das pessoas que ganham a vida procurando no lixo objetos de pequeno valor de venda (os catadores de lixo); como aquelas que ganham a vida vigiando ou lavando os automóveis no meio da rua (os vigias de automóveis, os “flanelinhas”); como aquelas que oferecem seus serviços para carregar volumes nas rodoviárias ou em feiras livres; como aquelas que montam barracas no meio da rua para negociar com produtos diversos (os “camelôs”, por exemplo) etc.

Este procedimento de alguns segmentos sociais, como aquele que se encontra em condições de extrema pobreza, leva a duas dimensões de análise. A primeira é o fato de se criarem práticas sociais que se restringem ao interior de uma classe social, originando-se de contingentes diferenciados no interior de uma mesma classe, como é o caso da classe trabalhadora. A outra dimensão de análise diz respeito ao exercício destas práticas e o envolvimento delas com outras classes sociais, o que pode conduzir à perda do acesso a estes recursos pelo segmento autor. Por exemplo, o caso dos vigias de carro, estas pessoas começaram a oferecer os seus serviços para as pessoas de posse (proprietárias de automóveis e com recursos financeiros disponíveis). A iniciativa de se criar este serviço não partiu dos proprietários de automóveis, mas dos próprios vigias. Estes forçaram a situação e impuseram a sua prática a outras classes sociais. Mas nos dias atuais esta atividade se tornou legítima, isto é, não apenas necessária, mas que é levada em consideração até mesmo pelas políticas públicas de urbanização. Da mesma forma acontece com os catadores de lixo, com os camelôs, etc.

Mas na medida em que os recursos de sobrevivência se tornam aceitos pela sociedade, estes recursos entram numa dimensão de valorização simbólica e real em três dimensões: na instância burocrática do Estado, no caráter mercadológico que assume a prática social e na sua apropriação pelas classes dominantes. Em relação ao primeiro se dá pela interferência das instâncias burocráticas do Estado no sentido de “organizar” ou “controlar” este tipo de atividade (ou prática), estipulando regras e condições. O exemplo mais conhecido é o dos catadores de lixo. Em seguida, com a “legitimação” instituída pelas instâncias burocráticas do Estado através do “controle” efetuado, a prática ganha valorização real e simbólica, sendo assumida também por outras classes sociais. A convergência destes três elementos leva a uma despontencialização social da condição de pobreza, destituindo as pessoas nestas condições de seus próprios recursos de sobrevivência, o que se pode entender como um importante fator de desigualdades sociais.

Assim, é possível dizer que o processo de apropriação e monopólio dos

bens sociais, dos serviços públicos e do capital cultural, pelas classes dominantes, se dá de uma forma que extrapola o mundo material, utilizando-se de subjetividades e de ideologias que interferem na valorização ou desvalorização dependendo da classe social que tem acesso.

3. Considerações acerca da inclusão como estratégia de construção da cidadania

3.1 A Inclusão: O equívoco do Método Teórico

Falar em termos de classes e de desigualdades, segundo Robert Castel (2003), é referir-se à concepção clássica da sociologia, que prevaleceu até meados da década de 70. De acordo com esta concepção, o coração da questão social é o conflito que opõe grupos sociais homogêneos em luta pela repartição dos benefícios do crescimento. A noção da exclusão social aparece mais tardiamente, com a crise da representação da questão social a partir da classe e da desigualdade social. Mas o aparecimento da noção da exclusão social não significou, necessariamente, a substituição da classe social e da desigualdade como representação da questão social.

Isto é, a noção da exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos. Assim, a noção da exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra esta homogeneidade, impondo um processo de individualização. Neste caso os “excluídos”, segundo Robert Castel (2003), não constituem, a bem da verdade, de um grupo homogêneo. São mais precisamente coleções de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos de existência etc. Portanto, ainda para o citado autor, falar em exclusão social, refere-se à inquietação geral diante da degradação das estruturas da sociedade salarial, sublinhando-se a necessidade de se ocupar das vítimas desta transformação. Assim, para um bom entendimento, não se trata de considerar a exclusão social como uma categoria de análise, assim como é a da classe social, e sim de uma problemática social.

Esta interpretação atribuída à exclusão social exposta acima é atual e cultuada, sobretudo, pela academia francesa, em especial nas obras de Robert

Castel (2003, 1997, e 1995) e Serge Paugam (1996 e 1999). Mas não foi sempre assim, o percurso da noção da exclusão social passou por uma trajetória histórica tortuosa motivada por vários fatores. Em primeiro lugar, em decorrência da origem positivista da noção da exclusão social, partindo do pressuposto de dualidade e estaticidade das relações sociais. Assim, excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social, como os leprosos, os marginais, os doentes mentais etc. Trata-se de uma visão funcionalista de caracterizar um contingente populacional que estaria fora, à margem da sociedade, conforme se expressou René Lenoir, considerado o criador desta noção, no livro *L'Exclus*, publicado em 1974. Em segundo lugar, a própria origem positivista da noção de exclusão criou entraves na utilização desta noção na academia, em especial na brasileira, pela incompatibilidade do pressuposto de sociedade que esta noção trazia de sua origem com os estudos realizados pela academia crítica, em especial pelos marxistas, utilizando-se o referencial de classe. Em terceiro lugar, a trajetória histórica desta noção determinou o aparecimento de uma confusão metodológica a partir do entendimento de que a noção da exclusão social se constituísse de uma categoria de análise, assim como o de classe social. A partir de tal entendimento, seria incompatível falar ao mesmo tempo de classe e de exclusão social.

Assim, é possível se falar ainda em exclusão social, sobretudo se considerar a caminhada já realizada deste conceito na academia adotando a significação dada pelos autores acima referidos. Neste caso, não significa incompatibilidade associar exclusão social, enquanto problemática social, e classe social, enquanto categoria de análise.

Mas com a noção de inclusão é diferente e apresenta maiores complicadores. Além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode dizer que esta palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. Portanto, é mais um discurso que um conceito. Além desta pobre origem, agregou, durante a sua pequena história de vida, antigos ingredientes da política. O entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi utilizado pelos contratualistas, em particular por Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito. No seio desta concepção, umas das noções que nasceu e persiste até nos nossos dias é a noção de cidadania. A noção de cidadania que persiste nos dias atuais, e que conserva uma proximidade com a noção do ser incluído/a, é aquela associada aos direitos constitucionais. Em outras palavras, o entendimento do social a partir de uma concepção

do dentro e do fora, pode ter origem, antes de tudo, da noção de cidadania, ou de cidadão, a pessoa que estivesse “incluída” numa sociedade racional, numa sociedade de direito, numa sociedade de Estado (sociedade contratual). Com o advento da sociedade industrial e a complexidade inerente à urbanização, avolumou-se a dependência da sociedade civil frente às políticas sociais do Estado, quando esta interpretação dual de sociedade, entre os “incluídos” no contrato social e os “excluídos” dele, se ampliou ainda mais.

Em síntese, o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo, está em processo conforme visto em páginas anteriores neste trabalho. O segundo diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, enquanto condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura, etc.

Conclusão: A educação pode ser considerada como estratégia da construção da cidadania desde que proporcione acesso

É possível hoje a utilização da noção da exclusão social, mas o da inclusão é inconveniente. A conveniência da utilização da noção da exclusão social se restringe à referência de uma problemática social. Os estudos citados no texto de Robert Castel e Serge Paugam indicam que o entendimento de exclusão social hoje diz respeito somente à inquietação geral diante da degradação das estruturas da sociedade salarial e a necessidades de se ocupar das vítimas deste processo. Neste caso, a exclusão social não substitui a categoria de análise de classe social e tampouco é incompatível com ela, possibilitando assim o estudo da exclusão social a partir do referencial de classe.

A inadequação da noção de inclusão social se deve a diferentes fatores: em primeiro lugar em decorrência da transposição automática advinda da exclusão, uma espécie de positivação de uma dada condição social. Em segundo lugar, a partir dos ingredientes históricos que constituem esta palavra, desde o sentido positivo em relação à exclusão aos ingredientes trazidos da sociologia política conservadora, o sentido atribuído a esta noção, tanto na academia quanto pelas chamadas políticas públicas de inclusão, é de uma ação compensató

ria, sugerindo ser “normal” a desigualdade e a pobreza. Sugere a idéia da existência de um único projeto social, o da classe burguesa e esta classe guarda consigo o direito do controle do acesso aos bens sociais, aos serviços, ao conhecimento socialmente produzido, etc.

Se considerarmos que as desigualdades sociais resultam dos condicionamentos impostos pela divisão de classe na sociedade capitalista, é possível concluir que é mais conveniente considerar o acesso, aos bens sociais e serviços, como fator condicionante na construção da cidadania. Neste caso, a educação, a partir das suas atribuições explicitadas em páginas anteriores, se constitui de um importante instrumento de construção da cidadania na medida em que instrumentaliza a população de classes sociais baixas no enfrentamento do monopólio efetuado pelas classes sociais dominantes (média e alta) no acesso aos bens sociais e serviços, na apropriação da riqueza produzida pelo trabalho, na apropriação das habilidades e práticas sociais a partir da lógica capitalista.

Referências

BONETI, Lindomar W. Ser ou Estar Pobre: A Construção Social da Noção da Desigualdade. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, n. 62., p; 115-134, Abril/junho/2001.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BOUDEIU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASTEL, Robert. **Classes Sociais, Desigualdades Sociais, Exclusão Social**. Colóquio Inernacional Políticas Públicas, Pobreza e Exclusão Social. Ijuí: UNIJUÍ, AISLF, 2003 (Conferência).

CASTEL, Robert. **Les métamorphoses de la question sociale**. Paris: Fayard, 1995.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. In: _____. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: Educ, 1997.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

DUBET, François. Les inégalités multipliées ou les épreuves de

l'égalité. In: **Une Société-Monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation.** (Org. Daniel MERCURE). Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2001.

LENOIR, René. **L'Exclus.** Paris : Le Seuil, 1970.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** I. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa, 1973.

PAUGAM, S. **L'exclusion** – l'État des Savoirs. Paris: Édition la Découverte, 1996.

PAUGAM, S. O Conceito de Desqualificação Social. In: Maura Pardini Bicudo VÉRAS (Ed.) **Por uma Sociologia da Exclusão Social** – O Debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. In: **Rousseau.** São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 201-320. (Coleção Os Pensadores)

Lindomar Wessler Boneti

Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

E-mail para correspondência:

boneti.lindomar@pucpr.br