A EXCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: UM DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS DE ASSIMETRIA

Mauro Augusto Burkert Del Pino (Ufpel) mauro.pino@terra.com.br

Introdução

Este texto apresenta resultados de pesquisa que tem por objetivo investigar o fenômeno da exclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Pelotas. O estudo justifica-se pelo alto número de crianças que não concluem satisfatoriamente a primeira série do ensino fundamental ou que repetem, não raramente, por diversas vezes a série inicial. Para tanto, foram investigadas Pedagogas alfabetizadoras formadas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas que atuam nas duas escolas com os maiores índices de exclusão da rede municipal. Constatou-se que apesar da Faculdade de Educação ser identificada por um currículo crítico-construtivista, as alfabetizadoras utilizam elementos eurocêntricos em seu discurso e em sua prática docente, contribuindo para a produção da diferença por meio de relações sociais de assimetria, não questionando as hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre os grupos étnicos e raciais. Este estudo utiliza como referência para a análise a teoria pós-colonial. Foi possível verificar que a escola tem se constituído como um importante instrumento de exclusão, não apenas por falta, para aqueles que não tem acesso à escola ou saem dela prematuramente, mas também para aqueles que permanecem em seu interior com uma freqüência fortemente defasada de atraso nos estudos. Os mecanismos de exclusão praticados dentro da escola têm sido revigorados mediante mecanismos de reprovação, repetência, construção de subjetividades e colonização do currículo.

Encontramos na literatura diferentes causas para explicar o fenômeno da evasão e da repetência de alunos na escola pública (MARCHESI, PÉREZ, 2004). Alguns estudos priorizam fatores estritamente vinculados aos alunos, como as suas capacidades, sua motivação ou mesmo sua herança genética. Outros, ao contrário, evidenciam principalmente os fatores sociais

e culturais. Nessa perspectiva, a escola teria a função de reproduzir as diferenças entre os alunos de forma semelhante àquelas que se encontram na sociedade. Outros se voltaram para as características das escolas, sua organização e funcionamento e a relação com o maior ou menor êxito escolar dos alunos.

Neste trabalho analisamos o referido fenômeno a partir do conceito exclusão escolar que, por sua vez, está relacionado a um outro expressivo fenômeno contemporâneo: a exclusão social. Partimos, pois, da compreensão de que as variações nos resultados dos alunos não podem ser atribuídas às suas diferenças individuais. Compreendemos que são determinadas pela interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual, em seus aspectos cognitivos, emocionais, e motivacionais (MARCHESI, PÉREZ, 2004). A noção de exclusão está fundamentalmente ligada ao que alguns autores chamam a "nova questão social", referente à pobreza (RIBEIRO, 1999).

Este estudo aborda a problemática da exclusão social através da análise do par simbiótico exclusão/inclusão social. Para tanto, utilizamos a construção teórica de Stoer (2004) que faz a problematização deste par tanto em contextos sociais e culturais como educacionais aos níveis local, nacional e supranacional. O autor desenvolve sua análise por meio de cinco dos lugares onde a exclusão/inclusão social produz o seu impacto, quais sejam: "o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território" (STOER, 2004, p. 19).

De forma complementar ao conceito exclusão social empregamos na análise dos dados o conceito de exclusão *da* escola e de exclusão *na* escola desenvolvidos por Ferrraro (1999, 2004). A exclusão escolar na forma de exclusão *da* escola compreende tanto o não-acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão *na* escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência.

A análise da exclusão será feita a partir da teoria pós-colonial, de forma associada ao caráter multicultural da sociedade brasileira. O Pós-colonialismo surge como uma forma de compreender e combater os efeitos da colonização e as novas formas de dominação, opressão e autoritarismo. Segundo Silva e Brasileiro (s/d, p.2) "os estudos culturais passaram a

discutir não só o colonialismo e seus efeitos, mas toda e qualquer forma de opressão, injustiça, desigualdade e exploração". A exclusão escolar e social tem se acomodado com sucesso ao novo imperialismo, que persiste em criar e recriar o persistente desígnio imperial de dominação (SAID, 2007, p.429).

Segundo Macedo (2006), o pós-colonialismo surgiu e desenvolveu-se para entender o hibridismo cultural de países que viviam sua independência política bem como para opor resistência a todas as formas de globalismo, estendendo os questionamentos para o eurocentrismno ampliado. O pós-colonialismo, em se tratando de aspectos relacionados à cultura escolar, está vinculado estreitamente ao multiculturalismo, que tem realizado um esforço em evidenciar e caracterizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem (MOREIRA, 2002). O multiculturalismo tem se constituído como uma ferramenta importante como forma de resistência à imposição cultural dos setores dominantes, bem como de compreensão dos conflitos verificados na escola.

A pesquisa em torno da exclusão escolar justifica-se pela atualidade do tema que atinge um número muito significativo de crianças. Segundo Torres (2004, p.34), "a repetência é um dos maiores problemas dos sistemas escolares contemporâneos". A Unicef antevê que "41% das crianças brasileiras estão fadadas ao fracasso escolar e a reproduzir, no futuro, a situação atual de fracasso de seus pais" (SPOZATI, 2000, p.23). Esse mesmo estudo mostra que 41% de crianças que não completaram a 8ª série pertencem às 61% das famílias do Brasil onde os pais não têm tal grau de instrução e, destes, 21% são mesmo analfabetos.

A deserção escolar deve ser entendida mais como um problema de dimensões sociais do que da conseqüência de vontades individuais. Por essa razão, Ferreiro e Teberosky (1999) sugerem que em lugar de "males endêmicos" deveria se falar em "*seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar 'deserção' ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999: 20). Não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, uma vez que a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais.

A escola dificilmente conseguirá afastar-se muito do padrão que rege a sociedade da qual faz parte e à qual serve. E, como mostra Ferraro (2004, p.58), "a sociedade brasileira é conhecida e reconhecida como uma das mais desiguais do mundo. (...) não há como não reconhecer à escola brasileira a sua eficiência e eficácia como máquina de exclusão escolar". O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social. Contribuir para elucidar estas conexões é a tarefa deste trabalho.

Desenvolvimento Metodológico

A pesquisa, em sua segunda etapa aqui apresentada, tem como característica ser um estudo de caso de caráter qualitativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Em sua primeira etapa teve características descritivas, quando mostrou como o fenômeno da exclusão escolar está distribuído na rede municipal de ensino urbana da cidade de Pelotas no período compreendido entre os anos 2000 e 2006. Essa primeira etapa foi importante para identificar as duas escolas analisadas neste artigo, isto é, que têm os maiores índices de exclusão na 1ª série do ensino fundamental e que possuem mais de uma turma nesta série.

Para obter o indicador de exclusão partiu-se da definição de exclusão escolar de Ferraro (2004). O número de alunos excluídos em cada escola foi obtido somando-se o número de abandonos, o número de cancelamentos e o número de reprovados. O percentual de excluídos foi obtido tomando-se esse número em relação ao número de matrículas no início do ano letivo.

As duas escolas definidas para a amostra desta investigação são chamadas de escola A, referindo-se a que tem os maiores índices de exclusão, e escola B, a que tem o segundo maior índice de exclusão. Na série histórica construída na primeira etapa dessa pesquisa nos deparamos com índices de exclusão na escola A de 52,43% no ano de 2000 e 51,23% referente ao ano de 2006. Na escola B a realidade não é muito diferente. No ano de 2000 foram 54,48% de alunos excluídos e em 2006 o indicador de exclusão ficou em 50,86%.

Nas escolas identificamos as professoras alfabetizadoras formadas no curso de Pedagogia da UFPel que têm em sua classe alunos que estejam repetindo a 1ª série. Foram identificadas duas professoras em cada escola.

As professoras serão identificadas como sendo as professoras P1 e P2 de cada escola. Essas professoras foram entrevistadas através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Também foi feita uma caracterização analítica de cada uma das duas escolas.

Escolheu-se a primeira série uma vez que segundo Torres (2004, p.38), "o problema mais sério da repetência está nas primeiras séries do ensino fundamental e, de modo especial, na primeira série, ponto de entrada no sistema". A gravidade deste problema está no fato de ser nesta série que são construídos os fundamentos e as aprendizagens essenciais que condicionarão, positiva ou negativamente, as futuras aprendizagens, a auto-estima e a autoconfiança dos alunos.

As escolas analisadas situam-se na periferia de Pelotas, em bairros vizinhos. Ambas as escolas possuem ensino fundamental completo nos turnos diurnos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. As duas escolas atendem alunos identificados como majoritariamente negros e provenientes de classes sociais desfavorecidas. A comunidade das escolas coincide com o que aponta a literatura em relação às condições sócio-econômicas de alunos de escolas com elevados índices de repetência e evasão. O fracasso escolar, segundo Marchesi e Pérez (2004) está distribuído desigualmente. "Uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais, e culturais" (MARCHESI, PÉREZ, 2004, p.23). Verificam-se aí discrepâncias territoriais de exclusão escolar, pois não se trata de um processo homogêneo em sua distribuição na cidade. Tanto a escola A como a escola B localizam-se em bairros extremamente empobrecidos, com pouca infra-estrutura e distantes do centro da cidade.

A produção de assimetria na escola

O uso da categoria exclusão tem o mérito de contribuir para denunciar a intolerância para com a diferença, a perda de direitos conquistados pela instituição do Estado de Bem-Estar Social e, no limite, a perda do direito a ter direitos. O que nos interessa neste estudo é a relação de cumplicidade da escola com a exclusão social, no contexto de uma sociedade pós-colonial, onde os mecanismos de dominação e regulação

acontecem de uma forma muito mais sutil e velada, diferente da dominação em tempos coloniais, onde o sofrimento físico era impingido como marca de submissão. Para tanto, utilizamos o conceito de Castells (1999), que define a exclusão social como o processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro das normas sociais enquadradas por instituições e valores, num determinado contexto social, cultural e político.

Esse conceito permite salientar as novas formas que assumem as relações sociais de produção do sistema capital a partir do final do século passado, que são responsáveis pela situação de miséria absoluta de um terço da humanidade (FRIGOTTO, s/d). O conceito de exclusão, portanto, veio substituir os conceitos de marginalidade, tanto da sociedade como da escola, e de fracasso escolar. Conforme Ribeiro (1999, p.38), "já nos anos 70 aparecia a denúncia sobre a exclusão vista como decorrente seja do modelo econômico, seja do olhar etnocêntrico que discrimina pobres e determinadas etnias e raças". A autora ressalta a pobreza resultante do desemprego e do subemprego, com todas as suas conseqüências, como o fenômeno central dentro da categoria exclusão.

A realidade que faz o termo exclusão afirmar seu estatuto sociológico é o desemprego em massa associado à reestruturação produtiva, à globalização econômica e à destruição do Estado do Bem-Estar Social. Nas escolas pesquisadas, o fenômeno do desemprego dos pais repercute em um número significativo de alunos, que acabam pedindo esmolas no centro da cidade, conforme a professora P2 da escola A:

> *A gente acompanha muito pelo ônibus, eu principalmente, que vou embora de ônibus vejo muitos que saem da escola e vão direto pro centro, vão pro sinal, aí ficam, aí eles vem no outro dia de manhã, do centro pra escola. Ficaram a noite inteira na rua, dormiu na rua e aí pega o ônibus pra vir pra escola e dormem de manhã. Nós temos alunos que dormem o dia todo na sala de aula.*

As professoras revelam uma série de dificuldades enfrentadas por seus alunos tendo em vista a precariedade vivida pelos seus pais em termos de emprego. A partir dos anos 1980, surgiram novos e sofisticados modelos de gerenciamento do processo produtivo, os quais geraram novas formas

de desemprego. Esse fenômeno se associa a substituição cada vez mais radical da força de trabalho humana pela energia das máquinas. É nesse sentido que as políticas econômicas e sociais de luta contra as formas de exclusão, e principalmente contra o desemprego de longa duração, são de igual importância do que as reformas estritamente escolares. Para Lahire (2004, p.74) "tudo o que acontece dentro das paredes do colégio não pode ficar reduzido a motivos de âmbito escolar. Por exemplo, a luta contra o desemprego é uma forma indireta de luta contra o fracasso escolar".

A nova realidade do desemprego estrutural (BECK, 1998; CASTELLS, 1999) aponta para o desinteresse pelo financiamento público da produção da força de trabalho nos moldes fordistas. Produz-se, assim, "o desemprego tecnológico aliado ao desemprego estrutural, que resultam na pobreza caracterizada como exclusão dos processos produtivos econômicos e sociais, processos esses dos quais faz parte a educação pública" (RIBEIRO, 1999, p.43). Segundo Stoer (2004), entramos em um estado de modernidade no qual as ameaças produzidas até aqui, no âmbito da sociedade industrial, começam a predominar. A professora P1, da escola B, deixou à mostra a dura realidade dos alunos excluídos:

> *são alunos que têm muitas dificuldades, têm muitos problemas que só nós aqui sozinhos, nós não vamos conseguir solucionar porque envolve muita coisa, existe a família. A criança não tá só aqui dentro da escola. Ela ta quatro horas aqui dentro, mas, e no restante do tempo? Ela tá ali fora, existe a família dela, então a gente observa que [em] muitas famílias os pais não têm emprego, são crianças que chegam aqui, de manhã, de chinelo de dedo, elas não têm roupa, elas vêm sem nada no estômago, elas estão mortas de fome. São crianças que tu vê as aparências dela, elas são descuidadas, não tem uma pessoa que cuide delas. Tem muitos aqui que a família é muito numerosa, a mãe não tem condições de cuidar, ou tem que sair pra trabalhar fora e deixar a criança sozinha em casa.*

A professora P1 da escola A também salienta a realidade difícil vivida por seus alunos:

> *a gente sabe que eles têm fogão a lenha, muitos não têm papel higiênico, isso é uma realidade, (...) então muitos deles rasgam os livros pra usar, pra botar fogo, pra tocar fogo no fogão, né, então eu conversei muito com eles sobre que não era pra destruir antes de entregar, fazer essa conscientização toda.*

Esse cenário permite indicar que as políticas públicas têm por finalidade administrar as desigualdades no atual momento histórico de desenvolvimento do capitalismo. Cabe às políticas sociais implementarem estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade. "A discriminação e a justificação das desigualdades aparecem então como a razão de ser do sistema escolar" (ANGELUCCI, ett alli, 2004, p. 57). Como afirmaram Ferraro (2004) e Angelucci ett alli (2004), a alardeada democratização da escola não se dá pela simples passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares. Como falou a professora P2 da escola A, "*A gente proporciona aqui na escola material pra eles, caderno, lápis, aí quando eles retornam, eles retornam novamente depois talvez de dois, três dias, talvez até uma semana, eles já retornam sem aquele material".*

O baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Como mostrou Torres (2004, p. 34), "A repetência é a 'solução' interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não-aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem". Entre os fatores identificados na escola como produtores da exclusão está a alta rotatividade de professoras nas duas escolas. Os depoimentos a seguir são esclarecedores:

> *É característica do (Escola A) o fato dos professores solicitarem remanejo, especialmente nas séries iniciais. São poucos os professores que permanecem por um longo período de sua carreira docente na escola. (P2 da escola A)*
> *Agora, quando acontece de faltar professor na escola, justamente falta onde? Na primeira série, ou primeira série que agente criou nova. (P1 da escola B)*
> *Os nossos alunos de primeira série sofrem muito com a falta de professores no inicio do ano. Isso todos os anos acontece e aí ficam duas ou três turmas sem professor e eles ficam redistribuídos em outras salas até chegar alguém. (P1 da escola A)*
> *Nós temos uma 1ª série que já está agora na terceira professora e isso causa problemas, geralmente essa turma tem um dos maiores índices de reprovação. (P2 da escola B)*

As professoras entrevistadas mostraram ter o entendimento relatado por Torres (2004). A autora evidenciou que para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes,

diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), "a repetência é aceita como algo 'natural', como um componente inerente e até inevitável da vida escolar".

> *A cada dois tem um pai ou uma mãe que às vezes não sabe nem que série está o filho. No inicio do ano é normal chegar "é eu vim olhar as notas do meu filho para ver se passou ou não". Que série, terceira, não tá aqui, quando vê tá na quarta ou tá na segunda e às vezes o pai não sabe nem a mãe. O padrasto, madrasta às vezes não sabem nem o nome completo da criança, de repente era de outro pai ou de outra mãe e não sabe qual o sobrenome correto, dizem o nome e não é. (P2 da escola B)*
> *Se a criança já está desmotivada, os pais também não se interessam. Ele chega em casa, atira a mochila lá, o pai não pede pra olhar, pra ver o que fez, sabe...não pergunta: "o que aconteceu hoje na aula, o que tu aprendeu hoje?". (P1 da escola A)*

O sistema escolar inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores internos e externos à escola que inibem o ensino e a aprendizagem eficazes no meio escolar. Como fica evidente nas falas das professoras acima, os agentes escolares tendem a ver a repetência como um problema externo à escola, gerado na família e alimentado pelo próprio estudante e, como tal, carente de soluções externas. Por outro lado, os pais tendem a internalizar o ponto de vista escolar e a aceitar os prognósticos e as predições dos professores a respeito da capacidade de aprendizagem de seus filhos. A professora P1 da escola B assim se referiu em relação à fala de um dos pais: *"Muitas vezes agente ouve deles próprios: 'ah, eu sabia que não ia passar! é burro, não aprende' "*. A professora P2 da mesma escola exemplificou com uma fala muito semelhante à citada acima: *"a mãe falou 'Ela não tem condições de passar, mas ela tem que pelo menos se esforçar para algum progresso, ela tem que fazer'"*, referindo-se a sua filha. Isto é, o destino da reprovação já está traçado pelos próprios agentes educacionais.

Pedagogicamente, segundo Torres (2004), a repetência é baseada em uma série de premissas erradas: que o estudante que não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente, aprenderá se tomar o mesmo caminho pela segunda vez, isto é, o caminho que o fez fracassar a primeira vez; que nada foi aprendido ao longo do processo e que, portanto, é necessário começar

tudo de novo desde o início; que o conhecimento e a aprendizagem operam em uma dimensão linear, seguem rotas fixas e são o resultado do exercício repetitivo. O sentimento de tristeza relatado por uma das professoras pela reprovação continuada é explicitado a seguir. Contudo, ela não aponta para a reprovação como sendo o problema:

> *É muito triste tu vê um aluno teu que tá três, quatro anos na primeira série e aí tu só muda de professor, tu encontra ele na outra turma daí tu conversa com a colega e diz "como é que tá o fulano, como é que ele é?" E ele tendo o mesmo jeito que ele era antes e tu vê que aquela criança tá crescendo e ela tá cada vez ... vai ficando, cada vez mais desmotivada porque ela tá vendo que ela tá ficando, tá ficando, ficando. (P1 da escola A)*

Socialmente a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa auto-estima e do fracasso escolar. A hipótese de que repetir o ano por uma, duas, ou inclusive, mais vezes assegura a aprendizagem não tem se efetivado nas escolas pesquisadas. Pelo contrário, junto com a pobreza, a repetência aparece como o primeiro passo, e com o melhor prognóstico, em direção à evasão escolar.

Segundo estudos de Damiani (2006, p.8), "as professoras (...) consideravam um alívio poder culpar as crianças e suas famílias pelo fracasso acadêmico enquanto se isentavam de examinar os problemas de suas próprias práticas". A preparação dos professores não pode se centrar exclusivamente no domínio de seu âmbito científico e no conhecimento das técnicas didáticas básicas. É fundamental uma compreensão mais ampliada do fenômeno da exclusão. As falas a seguir são exemplos de culpabilização das famílias dos alunos e dos próprios alunos:

> *Tá aparecendo muito problema, às vezes a criança tem problema, tem dor de cabeça (...) então a gente encaminha e aí o médico às vezes não manda o resultado para a gente. E tem um agora que depois de quatro ou cinco anos na primeira a gente fez um exame, ele tinha muita dor de cabeça. O médico deu um remédio agora para a dor de cabeça. Talvez seja por isso que ele não aprendia, ele não tá lendo agora ainda, não tá lendo, a mãe alega que tá tomando agora [remédio]. (P1 escola A)*
>
> *Têm alguns que tem muita dificuldade, mesmo. Não sei se é algum problema psicológico, que tem vários fatores, né, na minha turma que proporciona esse tipo de comportamento. (P1 da escola B)*

> *Esse menino, mesmo, que foge, não quer saber de nada. São, eu acho, sete ou oito irmãos. A mãe tá grávida, tem um irmãozinho que tá no hospital desde que nasceu. Nem sei qual é o problema que tá acontecendo. É nenê, assim, e tá no hospital há bastante tempo. Então a mãe quase não tem tempo pra ficar em casa por que tem que tá sempre no hospital e aí ele fica com avó, com os outros irmãos. Aí acho que fica revoltado, por que fica longe dos pais. Ah ... são várias coisas. (P2 da escola B)*

O contexto familiar e socioeconômico parece contribuir com maior força na compreensão das diferenças encontradas nas escolas estudadas. Referindo-se aos alunos com mais de uma repetência, a professora P2 da escola B salientou que seus alunos têm idade muito superior a desejada para a primeira série. E, mais uma vez, a realidade familiar surge dramaticamente:

> *Geralmente comigo são esses maiorzinhos que já estão com nove anos, doze anos e, acho que foi no ano passado, nós tivemos um caso de um menino já bem, já grande e não vinha, não vinha, vinha uma vez que outra e aí eu mandei chamar para ver o que estava acontecendo que ele já era grande, mandei chamar a família e aí veio a prima, acho que de treze, quatorze anos e ela era a responsável por ele. A mãe estava presa e não tinha pai. (P2 da escola B)*

Ao analisarmos a realidade social em que se dá a escolarização das crianças pertencentes às classes subalternas, desmistificam-se os fenômenos nomeados pelos profissionais da escola e pelos formuladores de políticas educacionais como "não-aprendizado", "problema emocional", "indisciplina", "carência cultural", entre outros. Essas categorias abstratas são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola. Sob essa ótica, "a indisciplina escolar pode ser tentativa de participação dos alunos no mundo da escola, a partir de seus próprios referenciais culturais" (ANGELUCCI, ett alli, 2004, p. 63). Segundo Carvalho (2001), nesse repertório de valores as idéias e os símbolos socialmente construídos de masculinidade e feminilidade estariam presentes, tanto quanto outras hierarquias ligadas à estrutura sócio-econômica, às raças ou às etnias.

Nesse sentido, é produtivo lançar mão do conceito de *habitus*, conforme formulado por Bourdieu (1970) enquanto uma gramática geradora das práticas. O *habitus* são formas de percepção, pensamento e ação coletivas, que contribuem para configurar as formas de subjetividade individuais, e irão se refletir nos sistemas classificatórios sobre o que é legítimo e ilegítimo, o que é verdade e mentira, o que é belo e feio, o mal e o bem, dentro de determinado campo (SETTON, 2002). Este conceito nos informa que toda a interação social em torno de um objeto de conhecimento não é neutra, mas socialmente demarcada (BOURDIEU, 1970). É neste contexto que a escola, a família e a mídia no mundo contemporâneo se manifestam como instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência. Ou seja, instâncias que configuram hoje uma forma permanente e dinâmica de relação e de constituição de subjetividades. Torna-se inevitável que a construção de valores e de preceitos morais e éticos seja dependente de interesses e preconceitos.

Ao deixar intocada a discussão sobre a relação intrínseca e socialmente naturalizada entre masculinidade e poder e, na mesma direção, ao obstar o acesso a outras formas de poder socialmente mais aceitáveis, como a relativa ao reconhecimento acadêmico, a escola pode estar contribuindo na construção de trajetórias de violência e exclusão social, como mostra o depoimento da professora P1 da escola A:

> *trabalhamos num meio que tem muito guri novo armado, com quatorze, quinze anos armado, alunos de noite que a gente sabe quem são. De noite é muito freqüentado por outros tipos de elementos, que são esses. Que muitas vezes são presos, depois são soltos, o promotor manda pra escola estudar, o pai chega aqui com documento, olha, o juiz mandou ele estudar, põe o aluno pra dentro e tu sabe que o aluno é ladrão, tu sabe que ele assalta os ônibus, eu sei, eu conheço a historia deles e tenho que mantê-los aqui.*

Como mostra o depoimento acima, incluir esses alunos em uma turma na escola passa a ser um grande desafio para as professoras que se sentem ameaçadas por sua presença. Sabedoras da prática desses meninos, eles são vistos como delinqüentes, como perigosos, como um estorvo para o ambiente escolar. Mais uma vez fica evidente, como mostrou Fernandes (2005), que se estabelece um processo de culpabilização dos

alunos e de suas famílias pela sua exclusão. É o que está evidenciado na seguinte fala:

> *eles têm muitos problemas em casa. Têm famílias que se mudam, os pais se separam, as crianças vão morar com a avó, que saem da escola e retornam depois, eu sei porque ele vem aqui e me contam. Eles têm vários problemas nas famílias, talvez implique na situação da criança no momento em que está na sala de aula. Às vezes o corpo tá, mas a cabeça tá longe. Isso é uma coisa que acontece. (Professora P1 da Escola 2)*

Todos esses componentes acabam influenciando na decisão do professor de fazer com que um aluno repita ou não o ano. Algumas questões ficaram bastante explícitas nas falas das professoras, como "maturidade escolar", assistência às aulas, disciplina, higiene e aparência pessoal. Foi possível observar que a reprovação opera como um mecanismo aberto ou velado de advertência ou de castigo. Algumas falas de professoras coincidem com algumas conclusões destacadas por Torres (2004, p. 39), para quem "já nos primeiros dias de aula foi julgado o destino de muitos alunos, pois os professores 'sabem' quem serão os repetentes apenas na identificação da condição socioeconômica do aluno". A seguir mostramos uma dessas falas:

> *Eu acho que a professora também influencia desde o primeiro dia em que ela chega, chega aquele aluno na sala de aula... professora é muitas vezes como se fosse uma... não é cartomante, é como se ela fosse uma vidente. Muitas vezes ela olha para o aluno e diz: "esse passa, esse não passa". Então como diz no livro, o olhar do professor, muitas vezes ele influencia, né. Se eu olhar pra aquela criança e já disser "ela não vai passar", automaticamente, inconscientemente, muitas vezes, eu começo a deixar de lado aquela criança e aí ela vai diminuindo, diminuindo, diminuindo... (P1 da escola A)*

Há manifestações que encaminham para a exclusão escolar de estudantes que encontram a sua razão de ser no corpo do aluno, em sua fala, em sua etnia, em sua classe social ou em relação a sua orientação sexual. Por exemplo, "a presença corporal de um filho de um trabalhador rural aparecerá na escola como 'fora do lugar' no que diz respeito às normas que se relacionam com a postura do corpo, os gestos, as atitudes do corpo, etc" (STOER, 2004, 33). Essa discriminação é sentida pelo

estudante como desvalorização, como desmotivação e, conseqüentemente, contribui para o grande número de evasões e reprovações.

Fica evidente, portanto, que o simples acesso à escola não é fator determinante de inclusão escolar e muito menos de inclusão social. Como mostrou Spozati (2000, p.25), "a discussão do sucesso não pode, pois, limitar-se ao alcance das oito séries, mas deve ser estendida à qualidade da escolaridade". Em relação à problemática da repetência, verifica-se que as soluções que vêm sendo dadas são caracterizadas, em geral, por serem remediadoras e superficiais, ao invés de preventivas e sistêmicas. A proposta principal tem sido a de aliviar ou reduzir a repetência (TORRES, 2004), e não colocar na ordem do dia o debate em torno do papel social dos excluídos da escola em tempos de exclusão social.

Uma das respostas mais freqüentes apresentadas visando enfrentar a exclusão na escola tem sido "preparar" as crianças para uma melhor adaptação à escola. Elabora-se uma série de atividades de reforço escolar, aumento do tempo de instrução e aumento das horas-aula. O que a maioria dessas iniciativas tem em comum é a consideração da repetência não como um problema do sistema escolar, mas como um problema do aluno. Por isso a "solução é visualizada em termos de mais quantidade: mais tempo de instrução, mais tarefas, mais exercícios, etc" (TORRES, 2004, p. 40). Nas duas escolas pesquisadas encontramos depoimentos semelhantes em relação a esse tipo de atividade. A seguir exemplificamos com o depoimento da professora P2 da escola A:

> *nós determinamos entre professora, escolhemos aquele aluno que precisa de um apoio então, marca-se dia e hora e eles não vêm, os pais não levam muito a sério, não sei se é pela dificuldade em trazer e levar, seja como for, ontem nós chamamos oito, porque uma professora que trabalhava no apoio teve problemas de saúde, e vieram três.*

Fica evidente que medidas como o reforço escolar mediante atividades de apoio no turno inverso, ou medidas como a aprovação automática podem até diminuir bastante a repetência, mas não necessariamente asseguram a aprendizagem. O que há de fato é que as escolas são produtoras de subjetividades e traduzem as relações de poder da sociedade em um discurso pedagógico que regula as formas da consciência e da identidade de seus estudantes.

Essa realidade, todavia, atinge um grupo de crianças e de famílias muito característico da sociedade. Especificamente nas escolas estudadas, a condição econômica é dos menos favorecidos, e a identidade étnica, majoritariamente, é negra. Mas, sobretudo, são populações subordinadas a um cultura eurocêntrica, que busca justificar a supremacia européia sobre o terceiro mundo não mais pela indolência (PATTO, 1990), mas por não ultrapassar nem mesmo as primeiras séries do ensino fundamental.

Considerações finais

As duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas que têm os maiores indicadores de exclusão escolar (FERRARO, 1999, 2004), mesmo sendo de bairros distintos, possuem características muito semelhantes em relação aos estudantes excluídos. São escolas freqüentadas por alunos de setores sociais desfavorecidos, os quais enfrentam muitas dificuldades em relação à possibilidade de sucesso. Há uma maior diversidade entre os alunos, um menor apoio das famílias e menor quantidade de recursos econômicos para realizar atividades complementares.

As trocas do ponto de vista sociológico, desde o enfoque das práticas escolares da criança até os estudos das estruturas familiares, passando pela relação das práticas e representações culturais dos adultos, permitem pôr a descoberto a complicada natureza dos fenômenos que levam ao fracasso escolar (LAHIRE, 2004). Através dos depoimentos colhidos e da bibliografia estudada, fica evidente que as condições sociais dos alunos são um claro fator de risco de exclusão escolar. De forma complementar, a exclusão da escola se constitui como um fator de exclusão social. Pensando na reversão deste quadro, é preciso impulsionar iniciativas que contribuam para resolver a desvantagem social em que vivem esses alunos. Constatamos que o desemprego de longa duração cria enorme insegurança nas famílias e que o baixo nível cultural e educacional dos pais limita suas possibilidades de contribuição para a ação educativa.

Percebemos que diminuir a repetência, melhorar o ensino e assegurar aprendizagem eficaz não significa a mesma coisa. Como pergunta Ferraro (2004, p.58), "(...) que ganho terá tido o novo aluno, se a lógica da exclusão a que estava submetido quando fora da escola entrar com ele na

escola?" Em outras palavras, incluir em uma escola excludente não basta. Esse processo, se por um lado se manifesta excludente, por outro é a materialização da inclusão subordinada (OLIVEIRA, 1999). A regulação da economia vai definindo o perfil de empregados e de desempregados, cabendo às políticas públicas servirem à economia produzindo as novas relações necessárias. É nesse sentido que a exclusão educacional pode ser entendida como um dispositivo de exclusão social. A pedagogia da escola vai constituindo uma cultura de exclusão e inclusão subordinada através de um *habitus* que possibilita a vivência em profundidade de relações de preconceito e de discriminação.

Não há como não reconhecer a eficiência e eficácia da escola brasileira como máquina de exclusão escolar. A negação do acesso à cultura e à escolarização pode ser descrita como exclusão de determinado contexto de valoração do conhecimento. Soma-se a isso a negação do acesso aos conhecimentos necessários à reprodução da própria vida em uma sociedade hierárquica, colonizada e que nega, também, o acesso ao trabalho. A síntese desse processo é um conjunto de representações simbólico-culturais que envolvem fenômenos como a discriminação e a estigmatização. Esse processo se por um lado se manifesta excludente, por outro é a materialização da inclusão subordinada. Dito de outra forma, exclusão e inclusão subordinada são duas facetas do mesmo fenômeno. A escola muito dificilmente conseguirá afastar-se do padrão que rege a sociedade na qual está inserida. E a sociedade brasileira é conhecida e reconhecida como uma das mais desiguais e perversas do mundo. A partir dessa análise identifica-se a reprovação e a evasão nas séries iniciais como dispositivos de exclusão social a partir da escola.

Referências Bibliográficas

ANGELUCCI, Carla D, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata, PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.1. São Paulo. Jan/abr. 2004. Versão impressa.

BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo**: hacia uma nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BOURDIEU, Pierre , & Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas? **Revista estudos feministas**. V. 9, n.2. Florianópolis, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAMIANI, Magda. Discurso pedagógico e fracasso escolar. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006.

FERRARI. Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12 p.22-47, set./dez.1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández**. Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Fracasso escolar e escola em ciclos**: tecendo relações históricas, políticas e sociais. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt13.htm > Acesso em 13mar, 2007.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. Exclusão e/ou Desigualdade Social?** Questões teóricas e político-práticas. s/d. [mimeo]

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. (p.69-75)

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32. maio/ago. Rio de Janeiro, 2006.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A Compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. (p.17-33)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agos. 2002.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social e educação: um novo paradigma? **Educação & Realidade**. Porto Alegre. V.24, n.2, jul./dez. 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queiroz, 1990.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.35-49, jan./jun. 1999.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 20 p.60-70, mai./jul.2002.

SILVA, Alan Polenis da e BRASILEIRO, Tania S. A. **Pós-colonialismo e educação**: contribuições de Paulo Freire e Edmund O'Sullivan. s/d. (mimeogr.)

SPOSATI, Aldaísa. Exclusão social e fracasso escolar. ***Em aberto***, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António M. e RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández**. Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.