

---

# AINDA SOBRE EXCLUSÃO ESCOLAR...

Geovana Mendonça Lunardi Mendes<sup>(\*)</sup>

## RESUMO

A exclusão escolar, como fenômeno social, é um objeto de estudo fecundamente explorado pelo campo educacional assim como por diferentes áreas dentro das ciências humanas. Neste texto, objetiva-se novamente debater o tema, explorando-se a hipótese de que este fenômeno, considerando o acesso cada vez maior à educação escolarizada, foi redimensionado e reinventado. Para tal discussão, tomando como referência diferentes contributos da sociologia da educação e do currículo, apresentam-se resultados de pesquisas realizadas pela autora tendo por foco as práticas curriculares de sala de aula em projetos voltados para atender a diversidade. Os resultados ainda teimam em nos mostrar o quanto a padronização do currículo continua alijando diferentes alunos do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** exclusão escolar, práticas curriculares, diferença.

A todos aqueles que hoje atribuem a constituição de bandos unicamente ao fenômeno dos subúrbios, digo: sim, têm razão, sim, o desemprego, sim, a concentração dos excluídos, sim, os reagrupamentos étnicos, sim, a tirania das marcas, a família monoparental, sim, o desenvolvimento de uma economia paralela e os tráficos de toda a ordem, sim, sim, sim... Mas evitemos subestimar a única coisa sobre a qual podemos agir pessoalmente e que, essa, data da noite dos tempos pedagógicos: a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo em que todos os outros compreendem. Só nós podemos tirá-lo dessa prisão, tenhamos ou não formação para o fazer. Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tampouco a ralar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça. Não me apanharam. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida (Pennac, 2010, p. 15).

A epígrafe acima provém do livro do escritor francês, Daniel Pennac, *Mágoas da Escola*, escrito em 2009 e traduzido para a língua portuguesa em 2010. O livro, que virou *bestseller* na Europa, trata-se de uma obra autobiográfica.

---

<sup>(\*)</sup> Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc). E-mail: [geolunardi@gmail.com](mailto:geolunardi@gmail.com).

---

Além do interesse sempre presente no imaginário coletivo de conhecer a vida íntima de pessoas famosas, no caso, de um escritor renomado como Pennac, o interesse pelo livro advém do recorte feito pelo autor de um aspecto desconhecido de sua vida: Pennac, literário e professor universitário, escritor laureado no universo francês e europeu, assume nesse romance que foi um péssimo aluno em sua vida escolar.

Por ter uma experiência desastrosa na escola, dizia que tal aspecto sempre lhe comovia e gostaria de escrever, e em certa medida, penso, exorcizar tal experiência. Seguindo a lógica, “com a palavra o mau aluno”, o livro tornou-se um sucesso entre outros aspectos, pela empatia despertada nas pessoas com experiências semelhantes a do autor.

Com uma escrita ácida e cativante, explicitada em uma narrativa simples, para o leitor especializado o livro pode ser simplista em sua análise sobre o fracasso escolar. No entanto, o autor desde o início busca isentar-se de uma análise científica do problema, assumindo uma forma de narrativa pessoal e de impressões particulares sobre sua vivência.

Desse modo, mesmo com seus limites, para o campo especializado, a obra traz boas contribuições na medida em que visibiliza um ponto de vista ainda pouco explorado por nós: o relato do ex-aluno.

No começo do livro, o autor já aponta uma percepção muito importante: a ideia de que fracassar na escola em um meio escolarizado traz marcas identitárias difíceis de serem reconstruídas. Relata uma cena de sua mãe, com uns oitenta anos, assistindo um documentário sobre um brilhante escritor e professor francês. A mãe, após assistir ao programa, olha para um dos filhos que está ao seu lado e pergunta ainda desconfiada: “será que ele vai dar alguma coisa?”. O documentário era sobre o próprio Pennac, e a mãe expressa para o irmão de Pennac a descrença no sucesso do filho escritor. O autor começa seu relato contando essa história, para dizer que, mesmo depois do sucesso na vida adulta, os pais, mas em especial sua mãe, nunca se recuperaram totalmente da experiência de ter um filho “mau aluno” na escola. Tal experiência, tão marcante, fez com que a mãe passasse a vida “desconfiando” dos seus feitos.

O relato do autor nos traz, de maneira cômica, a hipótese já trabalhada por diferentes investigadores, de que a exclusão escolar, provocada pelo fracasso, por exemplo, é bastante imponente na definição da identidade dos sujeitos. Numa sociedade escolarizada, como no caso do modelo francês, trata-se de uma marca identitária bastante relevante, ainda mais em alguns estratos sociais.

---

No caso do Brasil, a questão que queremos explorar nesse texto, é que o fenômeno da exclusão escolar tem adquirido na atualidade contornos semelhantes ao caso relatado por Pennac. Ainda que salvaguardadas todas as diferenças relativas aos sistemas educacionais de outros modelos culturais, nos últimos anos temos vivido, em nosso contexto, a democratização da educação básica. Tal aspecto tem trazido outras tensões para a problemática da exclusão escolar e é sobre essas tensões que gostaria de refletir.

Numa sociedade cada vez mais escolarizada, buscando a universalização do acesso ao sistema escolar, assim como a melhoria da educação básica oferecida para toda a população, a experiência da exclusão escolar é redimensionada.

Tal situação fica muito explícita se identificarmos, por exemplo, como a situação da exclusão escolar tem sido objeto de análise em filmes e livros como, por exemplo, o de Pennac. François Bégaudeau (2009), outro francês, já tinha conseguido sucesso semelhante com o seu livro “Entre os Muros da Escola” e depois com o filme homônimo. Esses são apenas alguns exemplos dos vários textos que têm sido produzidos para publicizar para a sociedade o que se chama de “crise da escola”. A propaganda “crise” nos últimos tempos não tem sido objeto apenas de estudiosos da educação, mas cada vez mais os próprios sujeitos que vivem a escola, professores e alunos, têm feito de seu contexto matéria-prima para partilhar suas experiências. Ou seja, na medida em que se intensifica o papel social da escola, os fenômenos a ela inerentes, tomam proporções que extrapolam seus muros e dizem respeito a todo o meio social.

Exemplos desse processo são os casos de *bullying*, de violência no espaço escolar, assim como o caso de atiradores e massacres, como o acontecido no Rio de Janeiro recentemente. A escola torna-se alvo e objeto de manifestações das crises sociais a que estamos expostos, e de todas as nossas tensões, dado ser, entre outros aspectos, esse espaço de longo convívio social, numa sociedade cada vez mais individualizada.

Para nós estudiosos, tais situações são sempre de incômodo, porque somos confrontados, na maioria das vezes por análises simplistas que tentam identificar possíveis soluções sem considerar as especificidades desse universo.

Estamos lidando com um espaço social que cumpre uma função específica e tais especificidades precisam ser compreendidas e respeitadas. Ainda que um fenômeno antigo, a exclusão escolar, além de redimensionada, tem sido reinventada pela escola, pelas próprias mudanças sociais que esta instituição tem sido chamada a responder.

---

Uma dessas reinvenções tem sido identificada no caso do atendimento à diversidade. Ao ser chamada a atender um público cada vez mais diverso, em todos os aspectos, a forma de “excluir” o grupo que foge aos parâmetros para o qual essa instituição foi pensada, necessariamente se modifica.

Se antes a exclusão escolar era fruto de um processo ligado ao não acesso, entre outros, atualmente a “exclusão do interior” (Bourdieu, 1998), tem sido o mais recorrente. O atendimento ao público diverso, com os mesmos princípios homogeneizadores e uniformizadores, tem intensificado experiências negativas dessa vivência.

As pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos (Lunardi-Mendes, 2005, 2008) procuram compreender esse processo, tomando o currículo como eixo de análise. Se desde os estudos da teoria crítica (Silva, 2004) o currículo é visto como um complicador dos processos de aprendizagem dos grupos para o qual a escola não foi pensada, com a publicização desse espaço, a situação se complexificou.

Então, tomando como objeto as práticas curriculares na sala de aula, temos, por diferentes caminhos metodológicos, buscado compreender as práticas da escola diante da diferença dos alunos. Em especial, no recorte deste texto, gostaríamos de descrever alguns achados de pesquisa decorrentes da investigação dos serviços criados para atender as diferenças dos alunos diante dos processos de aprendizagem. Ainda que esses serviços decorram sempre de projetos, muitas vezes com existências datadas, como é o caso, por exemplo, do programa das classes de aceleração, o que chama atenção e o que torna válido estudar essas experiências, é o que Bernstein (1998) denomina de sua “avassaladora semelhança”. Seguindo o alerta de Bernstein, o que temos que explicar sobre os sistemas de ensino é a sua estranha uniformidade, inclusive no que diz respeito às artimanhas utilizadas para excluir alguns sujeitos de seu cotidiano, assim como as alternativas construídas para tentar mantê-los nesse universo.

Com essa ressalva, as observações, aqui registradas, são as mesmas encontradas em programas e alternativas de ensino bastante diversas. Poderia ter acontecido em uma escola de qualquer periferia urbana do país, assim como em classes de Jovens e Adultos, ou em outros programas de apoio a fracasso escolar levado a cabo pelas redes municipais e estaduais de ensino. Portanto, a exclusão escolar, redimensionada e cotidianamente reinventada, não é um tema esgotado entre nós e continua necessitando ser explorada e profundamente estudada pelos pesquisadores.

Para contribuir com esse processo, escolhemos fazer, no âmbito deste texto, um recorte sobre os achados das duas investigações que desenvolvemos durante os anos de 2005 a 2010, tendo

---

por foco as práticas curriculares de atendimento à diversidade dos alunos, descrevendo em especial aqui, a realidade de exclusão encontrada em um serviço de apoio ao fracasso escolar.

## OS NICHOS DA DIFERENÇA

Os sistemas educativos, nos diferentes países, têm construído alternativas para atender as demandas oriundas das dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nossas investigações têm sido realizadas na rede estadual de ensino de Santa Catarina e, assim como em outras redes estaduais, encontra-se nesse espaço alguns serviços visando minimizar as dificuldades dos alunos e o trabalho do professor diante das diferenças no processo de aprendizagem.

No entanto, o entendimento da diferença como um déficit, a dissociação do ensino e da aprendizagem e com isso o deslocamento da dificuldade do processo para o aluno, assim como a forma como foi forjado o discurso pedagógico nesse espaço, fazem emergir como única alternativa possível para o atendimento das diferenças, aí já entendidas como dos alunos, no espaço escolar, um lugar fora da sala de aula. A diferença é expurgada e as formas de atendê-la constituem-se em nichos dentro do espaço escolar em que, de certa forma, é possível ser diferente, sem colocar em risco a ordem curricular estabelecida (Lunardi-Mendes, 2008).

Gimeno Sacristán afirma que:

A igualdade na educação tem múltiplas significações, visto tratar-se de uma ambição que, se por um lado combate as desigualdades de oportunidades para atingir determinados fins, deverá ao mesmo tempo ser respeitadora para com a liberdade e alguns direitos a serem diferentes. Por esse motivo, a igualdade e a diferença (dois direitos que não devem ser entendidos como opostos, tal como não se deve considerar que um deles é superior ao outro) terão de ser estabelecidos como propósitos interdependentes, de maneira a que as exigências surgidas a partir de um deles sejam compatíveis com as que o outro exige. A diferenciação educativa só é admissível se não obstruir o caminho da igualdade; a aspiração à igualdade só será sustentável quando não se opuser ao respeito pelas diferenças tidas como legítimas. Existe, portanto, e além do mais, uma igualização não desejável e uma diferenciação desigualadora que segrega, algo que é totalmente inadmissível (2003, p. 324).

O que encontramos nas práticas curriculares estudadas foi uma igualização não desejável, ou seja, uma nítida tentativa de adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e a exclusão

---

sistemática daqueles que não conseguiam se adequar. Como alternativa os serviços de apoio constituídos visam contribuir ainda com essa igualização.

Teoricamente, poderíamos depreender que esse esforço de igualização dos sujeitos na escola poderia ser válido justamente por estar a escola tentando trabalhar com um único currículo comum para todos. No entanto, quando identificamos (Lunardi-Mendes, 2008) a fragilidade do conhecimento escolar trabalhado em sala de aula, e quando vemos que, mesmo com essa fragilidade, esse conhecimento ainda é negado para alguns percebemos a seriedade desse fato. O conhecimento escolar trabalhado não é questionado e seu acesso é negado a alguns alunos. As alternativas constituídas, no entanto, ao invés de ajudar nesse acesso, acabam sendo formas de se trabalhar o aluno na adaptação ao modelo escolar.

Considerando o tipo de diferenciação constituída pelas práticas curriculares de sala de aula, identificamos que também os serviços constituídos vão dar respostas diferenciadas conforme o próprio entendimento que se tem das diferenças que originam o atendimento.

A questão do currículo comum trabalhado e da diferenciação sugerida parece não dar conta de resolver a questão. Parece-nos que estamos caminhando, como aponta Gimeno Sacristán (2003, p. 339), por uma linha tênue, um frágil equilíbrio entre dois riscos:

O da unidade do currículo comum que nos pode fazer cair na homogeneização estéril e antidemocrática por um lado, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro. Destes vários pontos de vista, parece-nos de rejeitar tanto a homogeneização em nome da igualdade, que pratica um progressismo ideológico impregnado de conservadorismo pedagógico, como a diferenciação conservadora e pós-moderna, incapaz de conceber os problemas da igualdade e da justiça curricular (Connell, 1997).

Diante de um processo que Bourdieu (1998) chamou de excluídos do interior, o conceito de justiça curricular foi trabalhada por Connell, apontando que para efetivamente existir justiça no contexto curricular não é necessário apenas oferecer o mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos que, se não for na escola, em nenhum outro espaço social crianças da classe popular poderiam ter acesso a ele. Como afirma Bourdieu, no caso das práticas culturais, por exemplo, “somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural” (1998, p. 61).

---

Connell inclusive propõe a constituição de um currículo contra-hegemônico como forma de garantia da justiça curricular. Segundo o autor,

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un curriculum contra hegemónico debe incluir la parte generalizable del currículo tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (1997, p. 66).

Com base na discussão proposta por esses autores, entendemos que uma forma adequada de se trabalhar com a diferença em sala de aula é recuperar e explicitar as duas dimensões sempre presentes na relação com o saber (Charlot, 2000), a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e de controle, tendentes à reprodução das desigualdades sociais no qual se constitui uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão. Cria-se uma relação com o saber que demarca os sujeitos como incompetentes, incapazes, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza com conhecimentos dispensáveis e que pouco contribuem para a constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva.

Por essa mesma lógica, as alternativas curriculares pensadas para o atendimento à diferença são organizadas na mesma vertente uniformizadora e homogeneizadora das práticas curriculares das quais são oriundas.

Nas práticas curriculares estudadas, percebemos que, ao pensar alternativas para fora da sala de aula, já demanda a natureza de apêndice desses serviços. Serviços que foram pensados e compreendidos para trabalharem focados na aprendizagem e não no ensino.

No cotidiano escolar estudado encontramos três serviços de apoio constituídos como alternativas para atender às diferenças dos alunos: o serviço de reforço escolar, o serviço de apoio pedagógico da Educação Especial e um projeto semelhante ao das Classes de Aceleração de Aprendizagem.

Os três serviços têm origens, justificção e formas de funcionamento diversas. O primeiro foi proposto pela própria escola para a Secretaria de Educação em função do número elevado de repetência nessa escola e tinha como meta reverter em pelo menos 10% o índice de repetência no ano em que estava funcionando.

O serviço de Apoio Pedagógico da Educação Especial é um serviço criado pela própria Secretaria Estadual da Educação, enquanto a classe de aceleração de aprendizagem origina-se de

---

uma política nacional de correção de fluxo da defasagem série-idade que o estado de Santa Catarina manteve como projeto e funcionou até 2008, em algumas escolas.

No âmbito deste texto, focando-se no tipo de prática curricular desenvolvida nele, suas relações com as práticas de sala de aula e o papel desempenhado por eles dentro da escola, fizemos o recorte sobre as classes de aceleração pela clientela a que se destinam.

### **A NECESSIDADE DE “EXPURGO” DA DIFERENÇA**

Considerando as diferenças identificadas na prática curricular de sala de aula, vimos que os professores as agrupam de três formas: as diferenças no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, as diferenças produzidas por deficiências legitimadas e as diferenças oriundas de comportamentos inadequados ao contexto escolar.

O serviço de reforço escolar parece ter surgido para atender o primeiro grupo, o apoio pedagógico para atender o segundo e as classes de aceleração o terceiro grupo. Os alunos da classe de aceleração acabavam muitas vezes somando características do primeiro e do segundo grupo.

As experiências vividas em projetos como as classes de aceleração foram objetos de estudo de diferentes pesquisas e, no âmbito desse texto, são tomadas, pelo impacto encontrado nessas práticas, como ilustrativas do fenômeno aqui em análise: a exclusão escolar. Entendemos que, por exemplo, a classe de aceleração pode por si só configurar-se num objeto de estudo e nós, por limitação de espaço e tempo, não poderemos aqui desenvolver todas as análises que são possíveis do tipo de trabalho que se constitui nessa alternativa curricular.

O projeto de classe de aceleração era um projeto de nível federal que visava auxiliar na correção do fluxo escolar, corrigindo os índices de defasagem série-idade, criados com os problemas de evasão e repetência. Em função disso, em cada região, o projeto acabou assumindo contornos próprios, levando em consideração a forma como essa proposta foi sendo incorporada pelos governos estaduais e municipais. A proposta inicial era poder constituir com esses alunos com defasagem de série e idade um processo de ensino e aprendizagem efetivamente motivador e significativo para os sujeitos, sendo, inclusive, impulsionador de novas práticas curriculares na escola, para todos os alunos. No entanto, uma série de propostas para essas classes foram constituídas diferenciando-se muito em cada região.

Na rede estudada, o projeto de classe de aceleração originalmente tinha esse objetivo. Para tanto foi constituída uma proposta de trabalho pela Secretaria da Educação tendo como referência a Proposta Curricular de Santa Catarina. No entanto, a forma como essa proposta foi

---

operacionalizada, como já mencionamos anteriormente, acabou variando muito em função dos condicionantes escolares.

Entendemos que estudos mais sistemáticos precisam ser realizados para efetivamente podermos compreender o impacto e as mudanças possibilitadas por essas práticas no cotidiano escolar. Quinteiro (2000) em seu estudo, por exemplo, apontou algumas dessas questões, sendo pertinente novos estudos em torno desse objeto. Na escola estudada a classe de aceleração existente era denominada de nível dois, pois visava atender aos alunos em defasagem nas terceiras e quartas séries.

A classe de aceleração era composta por 24 alunos, com idade variando entre 13 e 19 anos. Dos 24 alunos somente 6 eram mulheres. O índice de evasão da classe era grande e durante as observações realizadas a média de alunos frequente em sala era de dezessete. Outro dado que chamou a atenção, que deveria ser objeto de investigação mais sistematizada, era a presença grande de alunos afrodescendentes. Dos dezessete alunos presentes nas aulas observadas, dez eram negros.

Outra característica da turma era a rotatividade de professores. No ano letivo em que foi realizada a pesquisa haviam passado pela turma cinco professores. A professora responsável pela classe no momento da pesquisa era a sexta profissional a trabalhar com o grupo. Com graduação em pedagogia, e admitida em caráter temporário, a professora era responsável pelo trabalho com a classe e também por um reforço específico para alguns alunos da turma, no período oposto ao das aulas. Ao ser contratada para o trabalho, a professora afirmava não ter recebido nenhum tipo de capacitação ou treinamento para levar a cabo uma proposta diferenciada para esse grupo.

Um dos primeiros impactos da existência desse projeto para a organização das turmas de alunos na escola era a homogeneidade que ela produzia, pelo menos, no aspecto da idade cronológica, nas turmas de terceira e quarta série. Mesmo o observador desatento conseguia perceber a homogeneidade dessas turmas quando comparada com as turmas de primeira e segunda série. As práticas curriculares nessas classes constituíam, dessa forma, um terreno muito mais propício para seus princípios de uniformização. Os professores registravam isso nas suas falas: “eu não tenho dificuldade de trabalhar com esse grupo, quem incomodava foi para o projeto” (professora da turma de terceira série).

Por isso, a ideia da classe de aceleração como o expurgo da escola. Para se manter parece que o processo de exclusão sistemática e naturalizada no cotidiano escolar vai exigindo práticas que “purifiquem” o processo de escolarização. A separação física dos alunos com histórias de fracasso escolar se torna então necessária.

---

Os alunos e suas histórias ficam, assim, contidos em um espaço no qual a escola procura não tornar muito visível, inclusive, os fracassos sucessivos na recuperação daquelas trajetórias.

A primeira visita a esse espaço foi muito impactante pelo tamanho e pela idade dos alunos. Encontramos uma sala repleta de adolescentes, em sua maioria ainda com problemas de alfabetização, com inúmeras dificuldades no trabalho com o conhecimento escolar, ou como diria Charlot (2000), com uma relação problemática com o saber. Buscamos os dados dos alunos na secretaria da escola e outro impacto foi verificar que dos dezessete alunos, doze sempre foram alunos da escola. Estávamos diante do “refúgio” da escola. Daquilo que ela mesma produz e que muitas vezes não tem como jogar fora. Por isso, é preciso expurgá-lo. Retirando as dimensões individuais das histórias dos sujeitos, como podemos justificar a presença de um aluno, por exemplo, como A., com dezessete anos, sentada na primeira carteira da sala de aula, querendo aprender conteúdos de quarta série? A. era uma aluna de terceira série e estava na escola desde os seus oito anos de idade. Juntando histórias de abandono, reprovação e evasão, um caminho permeado de ir e vir, a aluna estava há nove anos tentando concluir uma escolarização prevista para quatro anos. E assim eram semelhantes muitas histórias de seus colegas.

Em contrapartida, para a professora eram alunos que ela encontrava pela primeira vez e com os quais teria que trabalhar. Apontou as dificuldades de trabalhar com a turma, “alunos adolescentes e indisciplinados” pedindo para que não nos assustássemos com o grupo.

Estávamos diante de um grupo que se caracterizava pela diferença, nada naquela classe era homogênea, a idade, as histórias, o jeito de ser, o funcionamento do grupo, tudo era diverso e tudo era permitido. Ao mesmo tempo, a classe “exalava” abandono. O aspecto da sala aparentava ser suja, a cortina caída e rasgada, as paredes descascando a pintura. Os cartazes das paredes, trabalhos de grupo pendurados sobre as regiões do Brasil, um soneto de Luís de Camões, e em cima do quadro um mapa do Brasil, estavam rasgados, amarelados e desprendendo da parede.

Os alunos se organizavam na sala da maneira que lhes convinha, geralmente, sete alunos no fundo, sendo que um no canto do armário, quase escondido. Três na frente no canto esquerdo, quatro alunos no fundo da sala ao lado da janela e três alunos no meio da sala. Com o passar das observações, foi possível perceber que eles não formavam uma turma, mas se dividiam em pequenos grupos, a partir de suas afinidades.

A prática curricular desenvolvida pela professora se assemelhava significativamente às práticas curriculares desenvolvidas nas classes comuns. Organizava-se através do esquema de exposição-exercitação-verificação, conforme as práticas observadas na sala de aula. A forma como

---

o conhecimento era apresentado aos alunos, fragmentado, factual, descontextualizado, também parecia ser a mesma. A grande diferença no trabalho desta classe parecia dizer respeito ao discurso regulativo. Dito de outro modo, percebemos uma permanência no discurso instrucional e uma modificação no discurso regulativo.

Como justamente estávamos diante de sujeitos que de certo modo rejeitavam o funcionamento e a forma escolar, era aí que esse espaço mostrava seu diferencial. No entanto, essa mudança na forma escolar parecia ser uma modificação necessária para a manutenção da própria forma. Como as aulas de educação física e de artes para as primeiras séries, a classe de aceleração aparentemente parecia ser um espaço do extravasamento dos limites do tempo e do espaço escolar. Tal extravasamento era possível, porque era necessário um lugar para isso e também porque no cotidiano escolar parecia que não existiam ali trajetórias mais recuperáveis.

Várias vezes percebemos que a dinâmica de trabalho da professora era, segundo ela própria, “trabalhar com quem tá afim!”. A professora tinha uma relação simétrica com eles e se mostrava afetiva, os tocava, chegava próximo e os deixava se expressar do jeito que lhes era habitual: “ô professora, chega aí”. Dos outros professores percebíamos uma predisposição negativa para trabalhar com essa classe. O professor de educação física, por exemplo, que em outras turmas, como foi possível observar, tinha uma relação amistosa com os alunos, nessa sempre se mostrava menos receptivo e geralmente dava “brincas”.

Presenciamos várias situações em que a professora era chamada na hora do intervalo porque seus alunos tinham “quebrado uma lâmpada, brigado, machucado alguma criança menor”. Quando pairava uma dúvida sobre quem fez alguma coisa fora das normas escolares a comunidade escolar respondia: foi a “turma do projeto”.

A classe, nesse sentido, desfrutava de um status muito negativo na escola. Os alunos individualmente contribuía também para constituir um grupo que se temia e do qual não se deveria aproximar muito. No grupo tinha o aluno que muitas vezes vinha para a escola visivelmente alterado, com características de usuário de drogas. Um outro que cometia pequenos delitos e, por exemplo, a cada semana aparecia com um celular novo. Tinha a adolescente que com quatorze anos passava muitas noites sem dormir em casa e já fazia programas, dormindo muitas vezes na sala de aula. E a escola, fechando os olhos para essas trajetórias, tentava com o projeto dizer que estava buscando recuperar o tempo perdido dessas histórias escolares. Recuperar o irrecuperável, porque parece que em algum momento a escola ofereceu de forma adequada um trabalho pedagógico para esses sujeitos e eles não souberam aproveitar a oportunidade dada. Por isso a necessidade de recuperá-la.

---

Parece-nos que cabe aqui, por exemplo, a crítica de Bernstein aos programas de educação compensatória,

Para empezar me parece que el termino educacion compensatória es curioso por muchas razones. No comprendo como podemos hablar de ofrecer educacion compensatória a ninos a los que, em primer lugar, hasta ahora no se les há ofrecido um adecuado entorno educativo. De este modo, ofrecemos a muchos ninos, de nível primário y secundário, escuelas materialmente inadecuadas y uma plantilla de profesores inestable, y ademas hay pocos profesores dispuestos a dar clases en estas condiciones. La presión sobre estos profesores produce fatiga y enfermedad y no es infrecuente encontrar, em qualquier semana, profesores que tienen que enfrentarse a clases que doblan el número de ninos. Y nos preguntamos por qué los ninos muestran em edades tempranas dificultades de aprendizaje (1989, p. 195).

O que gostaríamos de ressaltar como essa afirmação de Bernstein é que parece que a escola sempre possibilitou uma educação adequada aos alunos que agora frequentavam esse projeto, e que seus problemas de defasagem série-idade, são oriundos de suas próprias dificuldades. Ou seja, mais uma vez deslocam-se para o aluno as culpas pelo seu próprio fracasso.

Outra questão pertinente de ser apontada sobre as práticas curriculares com as diferenças desenvolvidas nessa classe é que, num primeiro momento, a presença do som na classe com música que os alunos gostam de ouvir, o trabalho com as gírias, deixá-los se manifestarem do jeito deles, pode parecer uma aceitação dessa diferença no cotidiano. Percebemos que essa diferença é convidada a entrar, mas a forma de trabalho com os alunos não se modifica. O conteúdo oferecido é o mesmo e quando se modifica, ao invés de auxiliá-los em seu processo de emancipação ou de inserção na escola, enreda-os cada vez mais num espaço, numa linguagem, num modo de vida de gueto.

A relação identitária e epistêmica com o mundo, consigo mesmo e com o saber não é resgatada. O trabalho desenvolvido solidifica as amarras já estabelecidas com a realidade cruel e com as expectativas baixas postas para as suas trajetórias. Como afirma Bourdieu, enfim, parece que as cartas estão na mesa e são jogadas muito cedo. O trabalho desenvolvido pela escola parece não permitir o rompimento com o mundo no qual esses adolescentes estão imersos. Tal ruptura, segundo Charlot, é uma condição imprescindível para a emancipação. Quando a escola nega isso, fatalmente ela está sabotando uma das poucas possibilidades que esses indivíduos teriam de uma nova inserção social.

---

Parece-nos, portanto, que estamos diante de práticas que ajudam a encontrar um lugar no espaço escolar para diferenças que não eram mais toleráveis dentro da sala de aula.

### **ENFIM, A EXCLUSÃO REINVENTADA...**

As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam ao entendimento da diferença como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pela dissociação do processo de ensino e aprendizagem, a diferença é vista sempre como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.

Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a diferença precisa, portanto, ser trabalhada em outros tempos e espaços que não o da sala de aula. São constituídos então espaços para atendimento dessas diferenças no cotidiano escolar.

A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, são incorporadas à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e mais uma vez as perguntas, nomeadamente curriculares, não são feitas.

Nesse sentido, os serviços de apoio constituídos para o atendimento às diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem precisam ser repensados, considerando o papel que estes vêm a desempenhar no cotidiano escolar. No caso estudado, percebeu-se que estes continuam presos ao *habitus* instituído e pouco contribuem para a emancipação dos sujeitos que dele participam.

A grande questão que fica é que mais uma vez, quando estamos diante de trajetórias escolares marcadas pela exclusão, temos uma tendência de nos focar nas histórias individuais dos sujeitos. Por tudo já dito, compreendemos que nosso foco não pode ser sobre o sujeito. Como afirma Castel, estamos diante de um efeito bumerangue:

O processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. É essa relação encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer. A lição poderá valer também para os dias de hoje: o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos (1998, p. 143).

---

Em nossa percepção, as questões que impulsionam a exclusão escolar estão longe de serem resolvidas. Parece que a democratização do acesso à escolarização básica redimensionou esse processo e estamos diante de um complexo emaranhado. Temos que continuar buscando formas de explicitar esse centro que impulsiona a dinâmica presente no cotidiano escolar e que ratifica de forma permanente práticas de exclusão com as quais nem professores e nem alunos parecem concordar.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins, 2009.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Classes, códigos y control. I* – Estudios Teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal Universitária, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, M.A.; e CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONNEL, Robert, W. *Escolas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa, 2003.
- LUNARDI-MENDES, Geovana M.; BUENO, J.; SANTOS, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- PENAC, Daniel. *Mágoas da escola*. Porto: Porto, 2010.
- QUINTEIRO, Jucimara. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Educação)– Unicamp, Campinas, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## FURTHER ON EXCLUSION SCHOOL ...

### ABSTRACT

The exclusion scholar as a social phenomenon is an object of study explored by the educational field as well as by different areas within the humanities. In this paper, objective is exploring the hypothesis that this phenomenon, considering the ever-increasing access to school education has been resized and reinvented. For such discussion, with reference to different contributions of the sociology of education and curriculum, it presents results of research undertaken by the author with a focus curriculum practices in classroom projects to meet the diversity. The results still insist on showing us how to standardize the curriculum still throwing out students of different teaching and learning process.

**Keywords:** exclusion scholl, curriculum practices, difference.

*Recebido e aprovado em abril de 2011*