

Capítulo 6

“... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?”ⁱ

And are there alternatives for school exclusion?

¿Y hay alternativas a la exclusión escolar?

Tatiana Bezerra Fagundes, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PropEd/Uerj) e professora do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da rede pública do Rio de Janeiro. Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12037, bloco F. CEP: 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21) 2334-0467. E-mail: tatianabfagundes@hotmail.com.

Resumo

Este trabalho reflete os estudos e debates que vêm sendo realizados no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro aliados à experiência docente no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana do Rio. Nele, busca-se compreender o processo de exclusão/inclusão escolar, tentando vislumbrar a possibilidade de uma alternativa para ele mediante a aproximação dos estudos pós-graduados com a realidade cotidiana da escola básica. Para isso, lança-se mão de um referencial sociológico e psicossocial sobre a exclusão, que dá suporte para discutir a exclusão escolar, e, por fim, esboça-se um “relato de experiência”, que ilustra significativamente o processo de inclusão/exclusão no contexto da escola.

Palavras-chave: Exclusão/Inclusão Escolar. Pós-Graduação em Educação. Educação Básica.

Abstract

This paper reflects the studies and debates that have taken place within the Graduate Program in Education at State University of Rio de Janeiro together with teacher experience at an elementary public school in the city of Rio de Janeiro. It seeks to comprehend the exclusion/inclusion process in a manner that reveals an alternative way to establish closer communication between graduate students and the daily routine of a regular school. To accomplish this end, the paper makes use of sociological and psychosocial references about exclusion that are useful for understanding school exclusion. It concludes with an “experience report” that illustrates the exclusion/inclusion process in the context of the school.

Keywords: Exclusion/Inclusion. Graduate Study in Education. Elementary School.

Resumen

Este trabajo refleja los estudios y debates que se están realizando en el ámbito de un programa de postgrado en Educación de Río de Janeiro junto a la experiencia de enseñanza en el Primer Segmento de la Educación Básica en una escuela pública en la región metropolitana de Río. En él, se busca comprender el proceso de exclusión/inclusión escolar, tratando de vislumbrar la posibilidad de una alternativa al aproximar los estudios de postgrado con la realidad cotidiana de la escuela primaria. Para ello, emplea un referencial sociológico y psicosocial sobre la exclusión, que sirve de apoyo para discutir la exclusión escolar, y, finalmente, se empieza a diseñar un “relato de experiencia”, que ilustra significativamente el proceso de inclusión/exclusión en el contexto de la escuela.

Palabras clave: Exclusión/Inclusión Escolar. Postgrado en Educación. Educación Primaria.

Introdução

O processo de exclusão/inclusão tem sido amplamente discutido no âmbito acadêmico (WANDERLEY, 2008; JODELET, 2008; MARTINS,

1997) e também no campo específico da Educação (MATTOS, 2002; 2007; DUBET, 2003; BUENO, 2005). No entanto, ao nos reportarmos à prática escolar, é possível perceber, por um lado, a presença de estudos que tentam compreender como se dá esse processo no contexto da escola (MATTOS, 1992; 2002; 2007; FREITAS, 2004; PEROSA; ALMEIDA, 1999) e, por outro, a dificuldade que os sujeitos sociais implicados diretamente na ação pedagógica, sobretudo professores, têm de perceberem esse mesmo processo. Isso se dá, entre outras coisas, pela morosidade com que os resultados das pesquisas chegam às escolas e pela descrença dos professores na efetividade da contribuição dessas pesquisas para a educação (NUNES SOBRINHO, 2004).

Os professores da educação básica continuam considerando a pesquisa como alguma coisa que tem relação exterior com a escola e cuja função é produzir teorias que não dialogam com a realidade escolar. Sendo professora da educação básica e paralelamente desenvolvendo estudos iniciais para a formação como pesquisadora em educação, tento neste trabalho aproximar a pesquisa em educação no ensino básico, discutindo exatamente o processo de exclusão/inclusão, partindo desses dois contextos que me são comuns.

Sem perder de vista que estou neste trabalho desenvolvendo uma produção que se situa no campo do conhecimento em educação, uma produção científica, portanto, não me eximo da responsabilidade de tentar fazer com que ele venha, de alguma forma, contribuir com o campo epistemológico da educação e que, ao mesmo tempo, instigue os professores da educação básica, segundo suas próprias convicções, a refletir criticamente sobre alguns aspectos do processo de exclusão presente na escola.

Para finalizar essa digressão e dar início ao desenvolvimento do trabalho propriamente dito, ressalto, com Senna (2007, p. 47), que

uma teoria se concebe no interior de um sistema fechado de argumentos que lhe dão sustentação, organizando-se de modo a atender duas premissas básicas:

(a) adequação externa, segundo a qual os elementos que compõem a teoria devem propor explicações tangíveis para os fatos de mundo por ela descritos; e

(b) adequação interna, segundo a qual a estrutura da teoria (seus argumentos, variáveis e outros aspectos que lhe dão corpo) deva manter coerência entre suas partes, bem como entre si própria e entre outras teorias que a antecederam na mesma linha doutrinária.

Na primeira parte do texto, discute-se o conceito de exclusão e inclusão, tendo como ponto de partida as análises sociológicas, que têm dado uma contribuição significativa para que se amplie o entendimento acerca desse fenômeno. Todavia, cabe ressaltar, o volume de artigos e livros que tratam da exclusão tem sido tão abrangente que é forçoso, sempre que se aborda o tema exclusão, deixar o mais claro possível o que se entende por exclusão. Nessa parte, dá-se destaque também às análises psicossociais a partir do trabalho de Jodelet (2008), que trata da exclusão no contexto da interação entre as pessoas, o que, para nós da educação, é de grande relevância.

Na segunda parte do trabalho, as análises são direcionadas à exclusão escolar, na tentativa de tornar evidente que esse processo, no interior da escola, possui características muito específicas e que, diferentemente da exclusão que ocorre no nível social macro, podem ser ludibriadas, se conhecida sua natureza, em favor da amenização de seus resultados.

Na terceira e última parte, apresenta-se um relato de experiência sobre um aluno que era um caso “potencial de exclusão escolar”, tentando mostrar como ele passou dessa situação a um caso de inclusão.

A partir da discussão que se traça neste trabalho, acredita-se ser possível vislumbrar alternativas para o processo de exclusão escolar.

Inclusão/exclusão: amplitude e polissemia

Discutir qualquer assunto na atualidade a partir da lógica da exclusão implica necessariamente deixar claro o que se entende por exclusão, tendo em vista a abrangência dos fenômenos que podem ser agrupados sob esse tema (WANDERLEY, 2008) e a polissemia que essa noção adquiriu (WANDERLEY, 2008; VÉRAS, 2008; JODELET, 2008).

De acordo com Wanderley (2008), a invenção do termo exclusão no contexto social data de 1974 e tem sido atribuída a René Leonir, que o definira como um fenômeno de ordem social “cuja origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas” (p. 16). A exclusão estava relacionada ao crescimento desordenado das cidades, ao desenraizamento provocado pela mobilidade profissional, às desigualdades de acesso aos serviços e à desigualdade de renda. Além disso, a exclusão relacionava-se à inadaptação e uniformização do sistema escolar.

No entanto, a noção de exclusão não permaneceu inalterada; segundo Wanderley (2008), ela é fluida como categoria analítica. Sob o rótulo de exclusão, estão sendo discutidos processos vários que aparecem como rupturas ou fraturas do vínculo social, tais como: pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de acender ao mercado de trabalho.

Tentando dar conta dessa polissemia e amplitude, Xiberras (*apud* WANDERLEY, 2008, p. 17) vai criticar energicamente a utilização do termo exclusão, afirmando que “a noção de exclusão está tendo o destino da maior parte dos termos consagrados atualmente pela mediocridade das modas intelectuais e universitárias [...]” e fazer um adendo, expondo que, do ponto de vista ocidental, “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores” (XIBERRAS *apud* WANDERLEY, 2008, p. 17).

Outra perspectiva de análise sobre a exclusão pode ser encontrada em Vêras (2008). Embora a autora também considere a abrangência do conceito de exclusão para dar conta de reunir diferentes pessoas e grupos abandonados, desafiados ou desqualificados, ela acrescenta que, para alguns teóricos, ele é um conceito atrasado, equivocado e desnecessário. Fazendo um recorte sobre a exclusão social no Brasil, Vêras acrescenta que, neste País, vastos segmentos sempre foram excluídos, tais como: índios, camponeses, migrantes, favelados, encortçados, sem teto etc.

Ainda no âmbito das análises sociológicas da exclusão, há os estudos de José de Souza Martins, em que assento minhas convicções

mais provisórias sobre a exclusão. A partir de suas análises, é possível perceber como, dentro do sistema social mais amplo, funciona a lógica da exclusão pelo seu par: a inclusão. É necessário esclarecer que as análises de Martins (1997) consideram o funcionamento do capitalismo em uma sociedade em que a desigualdade social é flagrante¹.

Segundo Martins (1997), em termos sociológicos, a exclusão não existe, posto que ela é um traço congênito do modo capitalista de produção². Historicamente, o sistema capitalista exclui para incluir, de acordo com sua própria lógica. Os camponeses eram expulsos do campo e absorvidos rapidamente no meio industrial. Os centros industriais empregavam uma quantidade significativa de trabalhadores de origens diversas.

Entretanto, no atual momento em que se encontra o sistema capitalista, a dinâmica da exclusão e da inclusão ganha novos ritmos e novas formas. A questão para Martins está exatamente nessas novas formas de inclusão.

Se antes o capitalismo excluía e incluía rapidamente, nos dias atuais, o período de passagem do momento de exclusão para inclusão é lento, configurando-se assim como um modo de vida. A inclusão, todavia, não deixou de existir. Porém, no interior da nova desigualdade, as novas formas de inclusão causam degradação.

As formas de absorver a população excluída estão sofrendo alterações, gerando condições de vida subumanas. A título de exemplo, salienta Martins, temos os camponeses expulsos da terra, que agora são incluídos como trabalhadores escravos; e meninas nordestinas que se prostituem para ganhar a vida. Do ponto de vista do capitalismo, elas não estão excluídas do mercado de trabalho: estão incluídas como prostitutas. De igual maneira, podem ser citados os jovens e as crianças que são absorvidos pelo crime organizado. Esse tipo de inclusão – fria, marginal, perversa – causa graves danos morais.

Incluídas do ponto de vista econômico, mas excluídas no plano social, as pessoas que vivem nos nichos de exclusão compõem um mundo a parte. De um lado, estão os integrados; do outro lado,

¹ Recente estudo divulgado pela Organização das Nações Unidas – Estado das Cidades do Mundo (2010) – aponta as cidades brasileiras como as mais desiguais do mundo, atrás somente das cidades sul-africanas e da cidade de Lagos, na Nigéria. Para mais detalhes sobre o estudo, acessar: <www.unhabitat.org>

² As análises aqui apresentadas são também fruto da leitura que Maria Helena Souza Patto fez do trabalho de Martins (1997) na conferência “Fracasso Escolar”, proferida no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2007.

aqueles que têm como solução de vida apenas as formas de inclusão perversa.

A exclusão, portanto, para Martins, é um falso problema. A questão maior que se apresenta diante do quadro social em que nos encontramos diz respeito à inclusão marginal. Enquanto nos dedicamos à discussão sobre a exclusão, deixamos de discutir as formas pobres e insuficientes da inclusão. Tal fato pode ser encontrado, inclusive, nas práticas educativas que serão tratadas mais adiante.

Em termos sociológicos, encontra-se em Martins (1997) uma base sólida para se pensar a exclusão/inclusão no âmbito da sociedade capitalista. Essas análises são complementadas sob outro viés, as análises psicossociais, que parecem relevantes para se pensar essa questão, sobretudo quando se tem como pano de fundo e objeto de reflexão a escola com os seus sujeitos.

Para Jodelet (2008), “há pelo menos um nível onde uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que delas são agentes ou vítimas. Este nível é próprio da Psicologia Social” (p. 53).

Fazendo uma análise dos processos psicossociais da exclusão, Jodelet (2008) salienta que a Psicologia Social tenta compreender como as pessoas e os grupos que são objeto de algum tipo de distinção são tomados como uma categoria à parte.

No universo social, os membros são considerados equivalentes, em razão de características, intenções e ações comuns. Existem dois sentidos para a categorização psicossocial. A primeira refere-se à classificação em uma divisão social, isto é, colocamos as pessoas em uma dada categoria, por exemplo: mulheres, homens, velhos, crianças, jovens etc. A segunda diz respeito à atribuição de uma característica a alguém, geralmente aqueles que, de imediato, apresentam alguma propriedade física, afetiva ou social com as quais não nos identificamos ou não gostaríamos de nos identificar ou, ainda, não gostaríamos de ser identificados. É nesse contexto que se podem destacar o preconceito e o estereótipo.

O preconceito possui uma dimensão cognitiva, faz parte da classe das atitudes e é entendido como o julgamento positivo ou negativo a respeito de outrem, formulado sem análise prévia. O estereótipo, por sua vez, relaciona-se à descrição positiva ou negativa de algum objeto e possui uma dimensão afetiva ligada a emoções e valores.

Jodelet (2008) ressalta a importância de serem compreendidos esses dois mediadores para o entendimento da exclusão. Essas duas noções designam:

“os processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento das pessoas ou de grupos, que são caracterizados por pertencer a uma categoria social ou pelo fato de apresentar um ou mais atributos próprios a esta categoria” (p. 59).

A acentuação de semelhanças no interior de uma categoria e de suas diferenças com outra:

“[...] pode ter consequências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos dando lugar a discriminações, na medida em que ela é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tendência a desfavorecer o grupo dos quais nos distinguimos” (p. 61).

Preconceito e estereótipo, mediadores do processo de exclusão, são alimentados pela ignorância, no sentido pleno do termo, a respeito de pessoas e grupos que se tornam seu objeto e, principalmente, por não reconhecer nessas pessoas e nesses grupos a similitude que nos faz a todos seres humanos. Ao contrário, os estereótipos, em alguma medida, visam a excluir do campo da norma e dos valores aceitáveis, engendrando uma desumanização que autoriza a expressão do desprezo, do medo e justifica as violências e penas que infligimos a outrem (JODELET, 2008) de tal modo que o excluído não se torna apenas um desigual, ele se torna um não-semelhante (GLAT, 2010).

Tomando como base a discussão sobre exclusão/inclusão traçada até o momento – quando foram ressaltadas as análises de Martins e a dimensão psicossocial desse processo para delimitar o entendimento sobre o tema –, a seguir, trata-se dessa questão no cenário escolar,

buscando compreendê-la a partir do diálogo com pesquisadores que se dedicam ao tema e das observações diretas da realidade escolar da qual participo.

Cabe uma ressalva antes de iniciar o desenvolvimento do próximo tópico. A exclusão escolar será abordada considerando um fator preponderante nos dias atuais, qual seja, a universalização do acesso ao ensino fundamental e a extensão da permanência dos alunos na escola durante os anos de escolarização (SENNA, 2008). Tal fato leva a tratar da exclusão escolar, privilegiando um tipo de análise que remete ao que Bourdieu e Champagne conceituam como “os excluídos do interior” (2001).

Um olhar sobre a inclusão/exclusão escolar

O ambiente escolar, desde os anos 80, tem sido alvo de pesquisas que tentam, de alguma maneira e em alguma medida, dar conta de explicar com algum critério os acontecimentos que são nocivos ao bom funcionamento de uma educação que tem como pressupostos básicos: ser acessível a todos, ser laica, pública e de qualidade (ANDRÉ, 1997). Com sucesso, esses estudos têm tornado evidente que, entre outras coisas, a exclusão escolar continua sendo um fato que aflige a escola, atingindo uma parcela significativa dos seus alunos. Não se trata, no entanto, de quaisquer alunos, mas, principalmente, daqueles que apresentam “dificuldades de aprendizagem” e/ou um grande custo de adaptação ao modelo de ensino e de comportamento que a escola preceitua.

No bojo do processo pedagógico e das práticas escolares, que não estão apartadas da dinâmica social, mas que possuem características bastante específicas ao seu contexto, é possível observar novas formas de exclusão ou de inclusão marginal dentro da escola. Aliada a essas novas formas de exclusão está a prática de criar estereótipos negativos, que não só justificam a não-aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos e o seu mau comportamento como também reprimem qualquer tipo de investimento que se possa fazer para que esse aluno aprenda e se desenvolva em termos escolares.

Duas situações podem ser encaradas como inclusão marginal no ambiente escolar: a prática de agrupar certos alunos em “classes extras” (MATTOS, 2008) e o tratamento que alguns deles recebem do corpo docente e de demais colegas de classe no ambiente da sala de aula e da escola. Essas situações são acompanhadas dos estereótipos com os quais eles são marcados.

Mattos (1995; 2008) reflete sobre as questões concernentes à exclusão escolar, evidenciando, por meio dos estudos etnográficos realizados em escolas públicas do Rio de Janeiro em diferentes períodos, como ela se dá. Em um artigo intitulado “O espaço da exclusão: limites do corpo na sala de aula” (MATTOS, 1995), a pesquisadora revela como, ao longo de um ano, um grupo de alunos, colocados sentados nas últimas fileiras da sala de aula, foram sendo empurrados a uma condição de exclusão ou de inclusão marginal. Ao longo do ano letivo, os referidos alunos foram agrupados no canto da sala. Esses alunos recebiam um tratamento diferenciado dos demais companheiros de classe e, desde o início do semestre, foram considerados alunos que seriam reprovados naquela série. Uma linha imaginária dividia a classe entre os incluídos, isto é, aqueles que participavam ativamente dos trabalhos realizados em sala e tinham a atenção da professora, e os excluídos, aqueles que estavam em sala de aula, mas já haviam recebido a sentença de seu destino escolar naquele ano. Os alunos excluídos foram reprovados naquela ocasião.

Em estudo recente sobre o fracasso escolar, a mesma pesquisadora debruçou-se sobre duas das extintas classes de progressão em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. O resultado de seus estudos apontou para o fato de que as classes de progressão se configuravam como uma “classe extra” no ambiente escolar. Era como se as classes de progressão não pertencessem ao sistema de classes escolares. Além disso, ressalta a pesquisadora, os alunos destinados à classe de progressão, via de regra, estavam na iminência de, por algum motivo, saírem da escola. Os alunos daquelas classes eram mais um caso de inclusão marginal.

Senna (2008) corrobora o estudo supracitado ao expor que “[...] as turmas de progressão, ou seja lá qual termo se use para designar

as classes especiais destinadas a alunos que não aprendem” (p. 212), tornaram-se espaços no âmbito das quais se aglomeram alunos em situação de fracasso escolar.

Acrescente-se a isso a prática de criar estereótipos (estigma) para os alunos que se tornam objeto da exclusão escolar ou da inclusão marginal, como se tem preferido colocar neste trabalho. Castro (2006) aponta no resultado de seus estudos que têm sido atribuídas aos alunos, para os quais a prática de ensino-aprendizagem escolar não tem obtido êxito, certas características que os estereotipizam.

Apresentando a análise de um caso ocorrido na escola, *locus* de sua pesquisa, Castro (2006) torna evidente como a estereotipização de uma determinada aluna, e de toda a sua família, levou as professoras a considerarem-na incapaz de aprender e de desenvolver suas habilidades no espaço escolar.

De acordo com a autora:

alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade impostos pelos professores, recebem uma marca atribuída por eles, passando a ser reconhecidos no meio escolar por tais atribuições. Há na fala dos professores um controle, que torna essa marca visível a todos que convivem com esses alunos (p. 161).

São essas marcas imputadas aos alunos que vão levar as professoras a tomarem-nas como determinantes do sucesso ou do fracasso escolar dos alunos.

A problemática da inclusão marginal na escola, e os processos mais ou menos evidentes a ela relacionados, na realidade, são produto de uma situação histórica, que tem sua natureza no contexto da modernidade. Ela se encontra tão fortemente arraigada em nossa teoria e prática educacional que se torna quase imperceptível.

Não fosse o esforço intelectual de pesquisadores e professores em tentar desenvolver estudos sobre as bases de ensino em contextos de educação que acolham sujeitos marginais à cultura moderna (SENNA,

2007, p. 195), o fenômeno da exclusão, próprio da natureza da escola (FREITAS, 2004), continuaria a ser observado a partir de sua própria lógica. Isto é, sempre tentando compreender como se dá a exclusão, mas sem desenvolver trabalhos que sejam sustentados a partir de outras leituras possíveis. Retomemos o trabalho de Martins (1997) e salientemos que: a atenção indevida à exclusão nos leva a desenvolver estudos que, longe de atacar os reais problemas sociais e também educacionais, nos leva a uma retórica (im)produtiva sobre o fenômeno.

Buscando compreender, portanto, a natureza da inclusão marginal na escola, sustento-me nos trabalhos de Senna (2007; 2008), que possuem a preocupação em tornar legítimo, no campo do conhecimento científico, um sujeito social forjado à margem da cultura científica. Levando em conta os modos como esses sujeitos interagem com a vida, o pesquisador busca derivar teorias para esses sujeitos de onde podem emergir práticas escolares que os alcancem. Abaixo tento explicar melhor.

O sujeito social desejado pela escola é aquele que possui um modo de pensamento e ação assemelhados ao ideal de sujeito pensante, implícito no método cartesiano e tornado legítimo na figura do cidadão burguês no período iluminista³. Objetivamente, pode-se dizer que se trata de um sujeito escolar, que tenta se aproximar o mais fielmente possível da idealidade presente na mente do professor do que seja um sujeito pensante e aprendente. Em termos práticos, trata-se de um aluno que acompanha o desenvolvimento do raciocínio lógico do professor, que consegue apreender um determinado conteúdo escolar sem necessidade de muitas explicações, que possui autonomia no desenvolvimento das tarefas e, além disso, apresenta um comportamento “adequado ao ambiente escolar”: só fala quando solicitado, permanece sentado e quieto no decorrer da aula, interage com os colegas apenas quando finda suas tarefas, de modo conveniente a uma sala de aula.

Em contrapartida, o sujeito social em demanda por educação escolar, que tem sido chamado nos trabalhos do grupo de pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” de sujeito real, em oposição ao sujeito ideal da cultura científica, possui modos de interação com o mundo e com os outros que os leva a desenvolver

³ O método cartesiano, que promoveu o desenvolvimento da ciência moderna, tinha por trás de si um ideal de sujeito capaz de utilizá-lo, capaz, portanto, de produzir ciência. Tratava-se de um sujeito que poderia, nos termos do método, duvidar de todas as coisas e, a partir daí, verificá-las, analisá-las, sintetizá-las e enumerá-las (DESCARTES, 2004).

representações de mundo e de pensamento que não são compatíveis com o modelo de mente universal, científica, cartesiana que chegou até nós, sobretudo mediante estudos da psicologia e da linguística.

Diante da ausência de fundamentos que expliquem como se estrutura o sujeito escolar em demanda por inclusão, resta ao professor balizar-se na normatividade que tradicionalmente fundou a história da exclusão escolar e do banimento social (SENNA, 2008, p. 207).

Pode-se caracterizar o aluno real, (des)conhecido da escola, como aquele que, em vez de voltar sua atenção à explicação do professor, envolve-se em várias atividades simultâneas; precisa de inúmeras explicações diferenciadas para apreender um determinado conteúdo escolar, isso quando consegue apreendê-lo, e não realiza as atividades propostas pelo professor. Em termos comportamentais, é o aluno que não fica sentado mais de cinco minutos, que conversa com os colegas e fala junto com o professor, que não sabe contar, ler e muito menos escrever. É o aluno hiperativo, com distúrbios de aprendizagem, aquele que “tem algum problema”. É, em última análise, o aluno estigmatizado e objeto da inclusão marginal.

Senna (2008) chama a atenção para o fato de que o aluno real não possui distúrbio de nenhuma ordem nem tampouco seu comportamento revela algum tipo de transtornoⁱⁱ. Na realidade, esse aluno apresenta modos mentais, ou seja, condições intelectuais e socioafetivas que refletem a condição cognoscente de sujeitos que não se enquadram no ideal de sujeito pensante descrito na tradição da cultura moderna. “Sujeitos não assimiláveis pela normalidade da razão moderna simplesmente não existem como possibilidades de sujeitos que aprendem na literatura que forma o professor” (SENNA, 2008, p. 207).

Diante desse quadro, o professor, ainda segundo Senna (2008), interdita o aluno na condição de anormal e, dessa maneira, ajuda a perpetuar os mecanismos gerais de exclusão.

Temos, portanto, professores e pesquisadores, um duplo desafio: primeiro, reconhecer esse aluno como sujeito capaz de aprendizagem escolar e, segundo, desenvolver estudos que nos levem a compreender

como a mente desse aluno trabalha, pois ele, possivelmente, tem um modo de representação de mundo – não compreensível pelo modo como julgamos que sejam as representações mentais – derivado de sua forma de interação com esse mesmo mundo.

O segundo desafio, certamente, dependerá do esforço intelectual para engendrar teorias, da maneira que foi definida na introdução do trabalho, que partam do sujeito real. Nesse sentido, a aproximação da escola com a universidade é fundamental, seja por intermédio dos professores que retornam ao espaço acadêmico para ampliar seus estudos, seja por meio de pesquisadores que vão à escola a fim de estudar nela, com ela e com seus sujeitos.

O primeiro desafio, mais urgente e mais profundo no contexto da inclusão marginal que temos vivido nas escolas – e que está interligado ao segundo –, pode ser superado sem que nos alonguemos demasiadamente em um círculo de discussões no âmbito dos quais não se encontram saídas possíveis.

Reconhecer o aluno como um sujeito capaz de aprendizagem escolar implica a assunção de uma postura que muda não só o nosso olhar em relação a ele, mas a forma como desenvolvemos nossa prática pedagógica para levar esse aluno ao aprendizado escolar. Para isso, podemos lançar mão de um pressuposto das análises psicossociais, qual seja, as práticas de exclusão podem ser desconstruídas quando nos dispomos a ter uma relação pessoal mais próxima com o outro⁴. Tentando traçar um paralelo com o ambiente escolar significa dizer que se nos dispusermos, como professores, a estabelecer uma relação mais próxima com o nosso aluno, talvez percebamos que naquela hiperatividade e problemática existe um sujeito cognoscente, que não dialoga com o aluno ideal apresentado a nós em nossa formação inicial, mas que é potencialmente capaz de apreender os conteúdos escolares. Se conseguirmos fazer essa avaliação, nos comprometeremos em tentar desenvolver uma prática pedagógica que alcance esse aluno em sua aprendizagem escolar e leve a escola a agir mais objetivamente para a promoção de uma educação inclusiva.

⁴ Explicação feita pela professora doutora Rosana Glat no dia 12 de maio de 2010 durante aula da disciplina “Educação, Cidadania e Exclusão” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A aula teve como título “Exclusão: as questões psicossociais”.

Daniel⁵: de um potencial caso de exclusão escolar ao exemplo de inclusão – um relato de experiência

Daniel, aluno da escola Paulo Freire desde o início de sua carreira escolar, tem hoje nove anos de idade e está cursando o 4º ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Aluno da escola desde os primeiros anos do processo de escolarização, Daniel chegou ao ano final do ciclo de alfabetização sem ter o domínio esperado dos conteúdos escolares daquela série. O aluno não reconhecia as letras do alfabeto, tampouco as sílabas, e, quando lhe aprofundava, copiava algum dever do quadro como se desenhasse cada uma das letras. Além disso, se Daniel permanecia sentado mais de dois minutos era motivo para estranhamento, já que, desde o início da aula, ele não parava quieto. Sua fala, alta, rápida, muitas vezes sem a sequência lógica esperada pela professora, e seu comportamento, inadequado para a escola e para a sala de aula, tornava-o um daqueles alunos conhecidos por toda a comunidade escolar.

Passando por uma gradiente que se iniciara com a afirmação “aquele aluno não quer nada” até chegar ao diagnóstico “aquele garoto tem problemas”, Daniel foi passando de uma etapa a outra do ciclo de alfabetização, em que era esperado que, em algum período, sua aprendizagem acontecesse. No entanto, ao ser estigmatizado como “garoto que tem problema”, o investimento em sua educação, para que houvesse algum grau de aprendizagem dos conteúdos escolares, parece ter deixado de existir. Se estivéssemos vivendo nos tempos áureos da escola reprovadora e evasiva, certamente Daniel não ocuparia mais um dos bancos escolares. Aliás, ainda nos referindo àquele tempo, daria lugar a quem de direito quisesse aproveitar o privilégio de estudar. Mas, em tempos em que se tem não só acesso, mas permanência garantida na escola, Daniel tornou-se mais um aluno, entre tantos outros, vítimas da inclusão marginal.

Em algum momento da prática docente, já bastante influenciada pelos estudos sobre fracasso escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004; PATTO, 1999; MATTOS, 1992), exclusão (FREITAS, 2004; DUBET, 2003) e educação inclusiva (SENNA, 2008; GLAT; MASCARENHAS, 2005; NUNES SOBRINHO, 1997) – iniciados na graduação e continuados no âmbito da pós-

⁵ O nome do aluno, assim como o nome da escola que aparece no texto, foi modificado, a fim de preservar tanto a identidade do aluno quanto da instituição.

graduação – e tendo a firme convicção de que aquele aluno era capaz de aprendizagem escolar, aproximei-me de Daniel, tentando entender, tanto quanto possível, o mundo a partir de sua perspectiva. Aquele aluno era o retrato fiel do que o grupo de pesquisa do qual participo estava apontando como “sujeito real”.

Se, sob a ótica do que é real, era possível compreendê-lo, haveria de ter alguma propriedade em minha formação que me possibilitaria ensinar alguma coisa àquele aluno. Alguma coisa, no entanto, era um elemento dos mais necessários para a continuidade de sua carreira escolar: a leitura e a escrita⁶.

Sabendo que, possivelmente, a mente de Daniel organizara-se para dar conta de uma experiência de mundo simultânea, em que a percepção dos todos era privilegiada em detrimento da percepção das partes que compunham esses todos, tentei me reorganizar com Daniel para o momento da alfabetização. Assistimos a uma animação – *Ratatouille* – que narra as aventuras de um rato após passar por diversas situações até realizar o seu sonho de ser cozinheiro. O enredo da história não era relevante. Relevante era percebermos juntos alguns detalhes do desenho: Qual era a cor do olho do rato? Quantos ratos estavam juntos em determinada cena? Que caminho o rato seguiu até chegar ao restaurante?

Depois disso, iniciamos o processo de alfabetização a partir de uma frase: “Eu vi o rato na rua”. Daniel gravou a frase. Desmembramos a frase de modo que só restassem duas palavras “rato” e “rua”. Daniel foi para casa, voltou para a escola e, entre uma correria e outra na sala de aula, entre as conversas com os colegas de classes e os aviões de papel, entre as chamadas de atenção da professora e a corrida pelos corredores da escola, foi mostrado a ele que em “ra” de “rato” e “ru” de “rua” existia uma letra em comum que, combinada com algumas outras coisas, chamadas vogais, formariam a família do “ra-re-ri-ro-ru”, que, por sua vez, combinada com outras famílias formaria outras palavras. “Rita”, por exemplo.

Paulatinamente, Daniel está aprendendo a ler e a escrever. Atualmente, lê pequenos textos, inclusive com palavras complexas⁷. Além disso, tem pleno domínio das operações matemáticas de adição

⁶ Não poderia deixar de destacar que as aulas das disciplinas eletivas ministradas pelo professor doutor Luiz Antonio Gomes Senna durante o curso de mestrado têm sido de fundamental importância para levar ao desenvolvimento de uma prática alfabetizadora que tente alcançar o aluno e o leve a se alfabetizar.

⁷ Palavras complexas são palavras formadas por duas ou mais consoantes em uma mesma sílaba; por exemplo, as palavras prato e plástico.

e subtração com ou sem reserva e de multiplicação, sob cuja lógica tem plena consciência.

Saliente-se, no entanto, que a forma como está se dando a alfabetização de Daniel e outras aprendizagens de conteúdos escolares não obtém sucesso entre todos os alunos que têm uma história escolar semelhante à dele. Com alguns, o processo é o mesmo; com outros, outras práticas precisam ser pensadas e desenvolvidas.

O olhar sobre Daniel tem se modificado. Ele continua tendo um “comportamento inadequado ao ambiente escolar”, mas, agora, em vez de ser o “garoto que tem problema”, ele é apenas “o garoto que dá problema”, no sentido de que faz bagunça, fala junto com a professora, mexe com os colegas dentro de sala e pelos corredores, ou seja, nada do que muitos dos brilhantes profissionais que conhecemos hoje não tenham feito um dia⁸.

O caso do aluno descrito nessa parte do texto não é um fato isolado no contexto escolar. Muitos professores têm construído uma relação mais próxima com seus alunos, buscando encontrar maneiras de garantir-lhes a aprendizagem escolar. Patto (2007) chamaria isso de uma compensação educacional, isto é, fazer o que for possível para que o aluno tenha garantido o direito à educação, que é um direito que ele não tem.

No entanto, as precárias condições de trabalho a que estão submetidos os professores tornam-se um empecilho ao desenvolvimento de práticas verdadeiramente inclusivas em educação.

O trabalho que tem sido realizado com o aluno Daniel precisa de tempo, dedicação, planejamento, mas a demanda desse aluno é a demanda de tantos outros “danieis”, que nem sempre somos capazes de alcançar. Na realidade nua e crua de nosso sistema de ensino, é imperativo afirmar que, de cada 10 “danieis”, apenas dois ou três conseguirão superar a barreira da inclusão marginal.

Nesse contexto, faz-se necessário reforçar a urgência em se assumir um compromisso com a educação para todos, com o ensino público de qualidade e, fundamentalmente, com a valorização do trabalho do professor⁹, sem os quais não se faz educação inclusiva.

⁸ Não é necessário citar nomes e exemplos. Cada um de nós, em nossos contextos sociais ou familiares, tem um exemplo para ratificar o que foi dito nessa frase.

⁹ “Valorizar o professor significa remunerá-lo bem, formá-lo bem e abrir-lhe as portas de participação na definição da política educacional, sobretudo nas decisões que dizem respeito ao exercício do seu trabalho na sala de aula” (PATTO, 2007, p. 18).

Algumas considerações finais

Este trabalho teve como objetivo problematizar a exclusão/inclusão no contexto social, tomando como base as considerações tecidas no campo da sociologia e das análises psicossociais para, a partir disso, discutir a exclusão escolar que, como vimos, tem se tratado, na atualidade, de um processo de inclusão marginal. Buscou-se tornar evidente que a natureza dessa inclusão marginal parte dos pressupostos da ciência moderna com a instauração de um modelo único e ideal de sujeito cognoscente. Esse sujeito é procurado em nossos alunos, que, por sua vez, e cada vez mais, afastam-se daquele perfil. No entanto, a despeito disso, tem sido possível observar o esforço profissional e pessoal dos professores em tentar estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos, sobretudo os que são objeto da exclusão escolar, no intuito de compreendê-los, enxergando neles sujeitos capazes de aprendizagem escolar. Pela adoção dessa perspectiva, teorias e práticas outras têm sido buscadas para garantir a esse aluno o direito à educação. Todavia, o empenho isolado do professor não tem sido capaz de garantir a educação de todos os sujeitos sociais que demandam educação inclusiva. Para isso, muito mais do que a dedicação profissional de alguns, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que partam do sujeito real aliado à implementação de políticas públicas de educação que deem margem ao incremento de um trabalho no âmbito escolar que seja, de fato, inclusivo.

Sem a pretensão de encerrar o debate em torno da inclusão/exclusão, tampouco as inquietações que emergiram com ele, retomo a pergunta que o intitula como provocação para os leitores, professores e outros profissionais, o que, certamente, pode gerar frutos profícuos ao campo da educação tanto em termos de pesquisas como de prática escolar:

...e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?

Recebido em 30/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 04/10/2011

Notas explicativas

ⁱ O título é uma paráfrase do tema do 1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos (realizado na PUC-Rio em outubro de 2010), “... e uma educação para o povo, tem?”, que tem como objetivo, entre outros, chamar atenção para a necessidade de se pensar uma educação que parta do povo brasileiro, a fim de gerar práticas e teorias que alcancem esse povo. A mesma motivação nos move no sentido de refletir sobre alternativas para a exclusão escolar dos alunos da rede pública de ensino.

ⁱⁱ Não se está querendo dizer com isso que não existem pessoas que possuem distúrbios de aprendizagem ou transtornos de qualquer ordem. Chama-se a atenção, no entanto, para o fato de que, por ter sido construído apenas um perfil de sujeito cognoscente, nos moldes da cultura moderna, os sujeitos sociais que não apresentam nenhuma característica que possa revelar algum ponto de contato com esse perfil têm recebido esses rótulos.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências Atuais da Pesquisa Na Escola. *Cadernos do CEDES*, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 57-72, abr. 2004. ISSN 1517-9702.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUENO, J. G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: mapeando produções. Vitória: PPGE, 2005.

CASTRO, P. A. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DESCARTES, R. O discurso do método. Porto Alegre: L&PM, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, Minas Gerais.

GLAT, R. Anotações de aula. Educação, cidadania e exclusão. Rio de Janeiro: Uerj, 2010.

GLAT, R.; MASCARENHAS, E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, n. 1, 2005. MEC/ SEESP.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, J. de S. Exclusão Social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G. Espaço da Exclusão: limites do corpo na sala de aula. Rio de Janeiro: UFF, 1995.

MATTOS, C.L.G. Picturing school failure: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil. 1992. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade da Pensilvânia, Filadélfia.

_____. Imagens da Exclusão. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Uerj, 2002.

_____. Ethnography images of educational exclusion in Brazil: 20 years studying educational failure. Lecture, Cambridge University, Faculty of Education, abr. 2007.

_____. Imagens etnográficas da inclusão escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Uerj, 2008.

NUNES SOBRINHO, F. P. Paradigmas da Educação Especial: Uma Responsabilidade Compartilhada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 4, p. 29-40, 1997.

_____. Barreiras na disseminação do conhecimento produzido em educação. Rio de Janeiro: Uerj, 2004.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Fracasso Escolar. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO CIDADANIA EXCLUSÃO, Etnografia em Educação: fracasso escolar – Conversas sobre teoria e prática, 2., 2007, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Uerj, set. 2007.

PEROSA, G. S.; ALMEIDA, A. Exclusão escolar e formação do magistério. *Pro-Posições*, Campinas: Unicamp, v. 9, n. 25, p. 32-44, 1999.

SENNA, L. A. G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n 23, p.45-70, 2007. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>> Acesso em: 20 jul. 2008.

_____. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2008.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social – um problema de quinhentos anos (Notas Preliminares) In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

XIBERRAS *apud* WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17.