

# O conceito "Exclusão" na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999)<sup>1</sup>

---

*Avelino da Rosa Oliveira*

## Resumo

O artigo investiga o aparecimento do conceito exclusão em quatro periódicos de circulação nacional, no período entre 1974 e 1999. Seu objetivo é identificar os contextos teóricos em que tal conceito passou a ser empregado na pesquisa em educação no Brasil, bem como discutir a precisão ou imprecisão das diferentes significações de que se revestiu. Observa-se que nos primeiros anos seu uso esteve associado ao temas da marginalidade cultural e da evasão-repetência, enquanto nos anos 1990 passou a ser utilizado em relação a uma variedade temática bem mais ampla. Conclui-se que a variedade de posturas teóricas aproxima-se mais da aleatoriedade do que da pluralidade, tornando seu emprego pouco eficaz.

**Palavras-chave:** história da educação; exclusão educacional; marginalidade cultural; analfabetismo; evasão escolar; repetência.

## Abstract

The paper investigates the advent of the concept exclusion in four journals of education with a nationwide circulation in Brazil in the period ranging from 1974 to 1999. It aims both at identifying the theoretical framework in which this concept has started to be applied in the researches in the field of education in Brazil and at discussing the accuracy or not of the different meanings it has attained. Its use has first been associated to the issues of cultural marginality or school failure and dropping out, while in the 1990's it started to be used in relation to a much more varied set of subjects. The conclusion points out the limited efficacy of the utilization of the concept exclusion, since the wide variety of theoretical approaches is more aleatory than plural.

**Key-words:** history of education; educational exclusion; cultural marginality; illiteracy; school dropping out; school failure.

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma versão ampliada e aprofundada de trabalho apresentado no IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, bem como no III Congresso Brasileiro de História da Educação.

A produção bibliográfica dos educadores brasileiros contemporâneos tem acompanhado a tendência mundial das últimas décadas, no sentido de uma utilização cada vez mais freqüente do termo exclusão. Em diversos casos, restam sérias dúvidas relativamente aos propósitos que têm movido muitos desses autores, de vez que a necessária tematização, que poderia clarificar a amplitude conceitual pretendida no emprego de tal termo, nem sempre acompanha o argumento. Então, antes de um acréscimo, parece estar ocorrendo um desvio de compreensibilidade do fenômeno que se deseja apreender. Com base nesta hipótese, foram investigados quatro periódicos da área de educação – *Educação e Realidade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação & Sociedade* –, no período de 1974 a 1999. Buscou-se mapear uma série de conceitos cujos contextos teóricos estiveram relacionados, desde o nascimento, com o universo conceitual designado pela exclusão educacional, visando compreender o contexto do seu surgimento e utilização.

## **1 Exclusão no contexto da marginalidade**

Uma das importantes temáticas da educação brasileira e que, sem qualquer dúvida, possui estreito relacionamento com a exclusão educacional é a *marginalidade*, cujas primeiras aparições no campo específico da educação são claramente marcadas como *marginalidade cultural*. É neste contexto que cobra sentido a indagação de Ruth Cardoso quanto à adequação ou não do conceito de subcultura para a designação dos grupos marginalizados. Em trabalho inserido nas discussões teóricas deste tema relativamente à educação, adverte sobre o poder uniformizador da cultura dominante transmitida, entre outros, pela escola. Acredita, entretanto, ser importante buscar padrões culturais que, por sua diferença em relação ao padrão dominante, possam servir como instrumento de resistência. Assim, justifica a descrição dos marginalizados urbanos como subcultura, alertando unicamente que “... é necessário não trabalhar com um conceito de cultura que descreve um sistema estático, mas adotar uma postura que permita vê-la como uma linguagem sempre refeita para permitir a comunicação dentro de um sistema complexo.” (CARDOSO, 1975, p.5)

A principal preocupação dos teóricos da marginalidade cultural na educação era o problema das altas taxas de evasão e repetência, especialmente na 1ª série do 1º grau. E, inicialmente, o trabalho com a noção de marginalidade cultural pareceria ter a capacidade de contribuir decisivamente na solução do problema.

... uma solução é dar às crianças provenientes de ambientes desfavorecidos os elementos de que necessitam para desenvolver suas potencialidades naturais, antes da época de sua entrada oficial na escola, ou seja, quando sua plasticidade intelectual e sua capacidade de aprendizagem ainda não sofreram processos de deterioração ou estagnação. Tal solução supõe, portanto, planejar currículos adaptados às necessidades das crianças que nasceram e estão se desenvolvendo em ambientes não estimuladores. (POPPOVIC, ESPOSITO, CAMPOS, 1975, p.9)

Assim, a partir de dados empíricos, as autoras acabam concluindo que “... grandes diferenças separam as crianças culturalmente marginalizadas das que provêm de lares de classe média, tradicionalmente bem sucedidas na escola.” (POPPOVIC, ESPOSITO, CAMPOS, 1975, p.37) De posse destas conclusões, descartam definitivamente os objetivos tradicionais da pré-escola como organização para a socialização e adaptação afetiva. Para elas, havia já uma nova necessidade: a pré-escola deveria equipar a criança culturalmente marginalizada com o que dela seria exigido na escola e que lhe fora impossível obter no seu ambiente culturalmente marginal.

Retomar e insistir nas críticas que foram feitas e que ainda persistem sobre estas posições seria algo como “chutar cachorro morto”. Convém apenas concentrarmo-nos sobre a noção de marginalidade que aí está presente e lembrar que os desdobramentos desta posição levaram inclusive a iniciativas práticas que talvez devessem ser mais estudadas em nossos dias. É o caso do Programa Alfa, um currículo pensado como ciclo das três primeiras séries, acompanhado de amplo material de apoio às professoras, direcionado para as crianças culturalmente marginalizadas e projetado para ser implementado no contexto de um rol de soluções que “... embora não sejam as mais perfeitas e adequadas, contenham possibilidades de minorar o grave problema de repetição maciça em nível de 1ª série.” (POPPOVIC, 1977, p.41) Mais tarde, fazendo um balanço de todo o Programa já desenvolvido, os resultados mostraram-se, de acordo com sua principal artífice, mais satisfatórios que a própria projeção inicial. (Cf. POPPOVIC, 1981)

O tema da marginalidade – especialmente sob a forma de marginalidade cultural – era, na segunda metade dos anos 1970, o enfoque de momento dos educadores que se punham à busca de uma compreensão mais sólida sobre o fracasso da alfabetização escolar. Em torno da idéia de marginalização, articulavam-se as questões de cultura e subcultura, cultura dominante, currículo oculto, educação compensatória e outras. A maioria dos trabalhos publicados a respeito da falência generalizada do sistema educacional, que em suas primeiras séries resultava nos fenômenos da evasão e da repetência, refletiam fundados num universo conceitual em que

essas idéias ocupavam lugar de destaque. Passemos à apresentação destas produções.

CAMPOS (1975), estudando os estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília, discute até que ponto é possível a clara identificação, dentro de uma população de nível sócio-econômico baixo, de um grupo “marginal” e um “integrado”. Como não poderia deixar de ser, seu ponto de partida é a constatação de que se trata de assunto claramente em voga. Por isso, afirma: “Um dos temas mais discutidos e pesquisados atualmente na América Latina, tanto do ponto de vista econômico, como sociológico, antropológico e até psicológico, é o tema da marginalidade.” (p.75) E sua proposta é problematizar esta noção em termos de aplicabilidade prática. Assim, recuperando parte da discussão que se fazia, a autora mostra as controvérsias que já vinha causando o conceito de marginalização. Do ponto de vista econômico, teóricos como Anibal Quijano e José Num defendiam sua legitimidade. Para eles o conceito contribuía para entender uma nova contradição, própria do capitalismo latino-americano, introduzindo algo como uma “sub-classe” no interior do proletariado. Diferentemente, Francisco de Oliveira contestava esta posição, afirmando que o aparente dualismo marginal-integrado obscurece a existência de um sistema perfeitamente coerente, onde um setor moderno cresce e se alimenta da existência de outro atrasado. Maria Machado Malta Campos descreve as alterações entre os antropólogos favoráveis ao conceito “subcultura de pobreza” e aqueles que o contestam. Para ela, “... a argumentação feita em torno da legitimidade analítica do conceito de subcultura reproduz, em outro nível de análise, aquela que existe a respeito da noção de marginalidade.” (p.77) Todas estas discordâncias são recolocadas, portanto, para justificar sua pretensão de identificar “... as ambigüidades e contradições que a realidade empírica revela e que contradizem muitas vezes o que os modelos explicativos mais esquemáticos propõem.” (p.77) Ao final deste estudo comparativo, parcialmente negando a aplicabilidade prática do modelo explicativo da socialização através do conceito de marginalidade, a autora conclui:

... a questão teórica inicial da existência ou não de uma diferenciação nítida no interior da população de trabalhadores, que distinguiria claramente um grupo “marginal” de um não marginal, continua em aberto. Se, do ponto de vista analítico, essa diversidade básica pode ser fundamentada em posições razoavelmente coerentes, no nível empírico ela já não se coloca de forma tão cristalina. Assim, esquemas explicativos que parecem muito lógicos na teoria, às vezes não expressam com suficiente ênfase o caráter dinâmico e a ambigüidade que é sempre encontrada no real. (p.85)

Em outro estudo, onde é posta em evidência a questão das diferentes culturas representadas por professores e alunos de periferia, BARRETO (1975) critica as soluções simplificadas com que os professores tentam enfrentar o complexo problema do confronto de culturas, quando uma impõe-se sobre a outra. Para a autora, este é um fato crucial, se pretendemos compreender adequadamente a educação formal. Os conhecimentos, habilidades e atitudes transmitidas, bem como os processos através dos quais ocorre esta transmissão, estão impregnados de valores, os quais são, na verdade, a forma peculiar de perceber e interpretar a realidade, própria de determinado grupo ou classe social. No nosso modelo de ensino, os professores são a via preferencial de transmissão e inculcação desses hábitos e valores. Professores e alunos, embora pertencendo ao mesmo contexto urbano, têm maneiras de ser diferentes. Ao confrontarem-se no processo educativo escolar, os primeiros servem-se de variados dispositivos para tornarem evidente a superioridade de sua maneira de ver o mundo, em relação à dos alunos. A análise de centenas de relatos de professores primários de periferia, a respeito das dificuldades encontradas na sala de aula, tanto dificuldades de natureza didático-pedagógica quanto relativas a problemas de comportamento dos alunos, evidenciam um conflito proveniente da confrontação da maneira de ver o mundo do professor – um indivíduo pertencente às camadas médias da população – e o modo vivenciado pelo aluno proveniente das camadas populares. Para BARRETO (1975), o que falta ao professor de periferia é “... a compreensão da realidade social como um todo e a perspectiva crítica que permitirá ver, para além das diferenças de grupos ou classes, a contribuição que cada um deles tem a oferecer à sociedade e, a partir daí, repensar sua atuação ao nível da sala de aula e da instituição.” (p.109)

Em texto que reflete a visão dominante no MEC à época, ROCHA (1976) defende a educação pré-escolar enquanto forma de oferecer condições para o desenvolvimento da criança, conforme sua necessidade, funcionando como alavanca indispensável para a universalização do ensino de 1º grau. A educação pré-escolar surge, então, como medida paliativa e preventiva, com o fim de suprir as deficiências que as crianças apresentam na 1ª série. Segundo o ponto de vista da diretora do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, “... se não acudirmos as crianças antes que entrem nos cursos regulares, a escola pouco poderá fazer por elas, principalmente por aquelas marcadas por condições bio-psicossociais inferiores.” (ROCHA, 1976, p.473) Neste sentido, a grande contribuição e, portanto, missão insubstituível da pré-escola é funcionar como “... uma forma de ampliar-se o ‘currículo escondido’ da criança que se inicia nos processos de alfabetização, quando de seu ingresso no 1º grau.” (p.471)

Portanto, a par de relatar todos os feitos governamentais em prol da educação pré-escolar, a autora deixa patente que sua proposta básica é servir de instrumento profilático para o insuficiente preparo das crianças que começam a frequentar a 1ª série.

Num trabalho onde buscam analisar os efeitos da estimulação verbal sobre o vocabulário e sobre o aproveitamento escolar da criança marginalizada, BONAMIGO & BRISTOTI (1978) permitem-nos tomar contato mais íntimo com a tendência de recurso à idéia de marginalização que primeiro e mais fortemente viria a ser criticada. De acordo com a revisão prévia de literatura que apresentam, a caracterização da marginalidade acentua, entre outras coisas, o interesse no concreto e a predisposição à indução ao invés da motivação pelo abstrato e pela dedução, deficiência no comportamento verbal e ausência de toda sorte de pré-requisitos para a educação formal. Além disso, a população marginalizada tem uma cultura própria, diferente da cultura dominante. Entre as diferenças culturais mais marcantes destaca-se o aspecto lingüístico, ou seja, a literatura referida pelas autoras indica que os grupos sócio-econômicos menos favorecidos apresentam linguagem deficiente que lhes predispõe ao fracasso escolar. Assim, concluem inicialmente que há duas hipóteses a serem consideradas para contornar o problema do aproveitamento escolar deficiente das crianças marginalizadas, o qual encaminha para a evasão e a repetência: "... ou se modifica o padrão verbal da classe baixa, a fim de que ela tenha acesso à parte da cultura transmitida verbalmente pelas classes dominantes, ou então se deverá modificar a forma de transmissão de conhecimentos, usando na comunicação os códigos verbais dos sujeitos marginalizados." (p.27) As autoras, então, desenvolvem um projeto experimental de enriquecimento verbal com um grupo de crianças marginalizadas, mantendo duas hipóteses: primeiro, que este impulso lingüístico afetaria positivamente o comportamento verbal dos sujeitos; segundo, que em função disso haveria elevação dos índices de aproveitamento escolar. Tinham, pois, o pressuposto de que a melhora na linguagem é condição essencial para a compreensão e rendimento adequado nas diversas disciplinas escolares. Ao final do experimento, os resultados foram avaliados em comparação com um grupo de controle. "Todavia, a segunda hipótese não foi aceita, uma vez que o tratamento estatístico não evidenciou diferenças significativas entre os dois grupos em relação a desempenho escolar." (p.36)

Bem ao final da década de 1970, a teoria da marginalidade escolar começa a sofrer críticas lancinantes que a atingem não só sob o aspecto da marginalização cultural, senão em sua estrutura teórica mais geral. E para poder prosseguir o acompanhamento da gênese da exclusão na educação brasileira, teremos que agora sair por um momento do caminho

principal, tomar uma via lateral e identificar as fontes teóricas das críticas endereçadas à teoria da marginalidade. Pode-se considerar que elas promanaram especialmente de duas direções.

Em primeiro lugar, de um grupo de pesquisadores articulados em torno do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Estes encontraram na tese de doutoramento de Lúcio Kowarick sua identificação teórica mais acabada. Diferentes formas da teoria da marginalidade são duramente criticadas, a partir de metucioso trabalho de análise de seus fundamentos e práticas. Em resumo, KOWARICK (1977) acusa as teorizações até então desenvolvidas de restringirem o conceito de marginalidade a um somatório de “motivos pessoais”, jamais se constituindo em categoria analítica capaz de transcender as pessoas envolvidas na ação, ou então, no caso dos enfoques que opõem “tradicional” e “moderno”, de identificar a marginalidade meramente como “falta de algo” que poderia ser alcançado, desde que cumprida a trajetória das sociedades “evoluídas”. Em seguida, é buscada uma reorientação da teoria da marginalidade, segundo pressupostos semelhantes aos da teoria da dependência, já francamente desenvolvida e estabelecida.

É preciso superar estes tipos de categorização, equacionando a marginalidade em outro nível analítico. Ela deve ser vista como um processo que decorre de formas peculiares de inserção no sistema produtivo. Isto significa que é a partir do processo de acumulação capitalista que se torna necessário considerá-la. (p.60)

Coerentemente com sua matriz teórica, essa nova teoria, em que marginalidade e dependência estão constantemente articuladas, utiliza todos os conceitos marxistas em suas análises, mas guarda sempre uma certa “distância prudencial” que demarca seu nascimento no espaço geográfico da dependência. Acompanhem as próprias formulações de KOWARICK (1977).

O problema central está em saber como a força de trabalho é integrada no processo produtivo na medida em que o capitalismo se expande, penetra e domina os diversos setores da economia. [...] É conhecido que o modo de produção capitalista, malgrado as diferenças existentes de país para país, traz dentro de sua própria lógica um conjunto de mecanismos que originam marginalidade...

Mas foge ao âmbito do presente trabalho situar a questão ao nível das leis gerais do processo de produção capitalista [...]

Ao que tudo indica, a evolução do capitalismo latino-americano, quando comparada à história trilhada pelos *países desenvolvidos*, parece ser marcada por fenômenos distintos no que tange a marginalidade. [...]

Situada a questão nestes termos, um vasto conjunto de contribuições

teóricas desenvolveu um quadro interpretativo que procura dar conta da problemática da marginalidade na América Latina.

Este conjunto de teorias parte da constatação de que a marginalidade é inerente ao sistema capitalista. No entanto, ao analisar as sociedades latino-americanas, avança no sentido de *categorizar* novos processos que geram marginalidade decorrentes do fato de o sistema, além de ser capitalista, ser também *dependente*. (p.60-61)

A segunda fonte das críticas à teoria da marginalidade procede de autores abertamente identificados com o marxismo. Em muitos casos, os recursos analíticos que fundamentavam seus modelos de compreensão das relações sociais estavam irremediavelmente submersos no esquematismo estruturalista; em outros casos, recorriam unicamente à literatura secundária, deixando a desejar em termos de profundidade teórica; alguns marxistas, porém, passaram ao largo destas limitações e contribuíram decisivamente na superação das vertentes funcionalistas. No caso específico da crítica ao conceito de marginalização, o que importa destacar é que estes teóricos não pretenderam reorientar ou refundar uma teoria da marginalidade, senão que mantiveram suas análises relativas ao fracasso escolar dentro de outro universo conceitual.

Podemos agora retornar ao caminho principal de nossa argumentação que havíamos abandonado por um momento.

Um exemplo de crítica à idéia de marginalidade, fundamentada nos princípios do primeiro grupo, ou seja, numa tentativa de fazer a análise do fracasso escolar de acordo com uma orientação sócio-histórico-crítica sem, no entanto, abandonar o conceito de marginalidade, pode ser visto no trabalho de Carlos Eduardo M. Baldijão, produzido em contexto bem particular. Uma das recorrentes preocupações na educação brasileira, em função da companhia que nos faz a fome desde tempos imemoriais, tem sido a relação entre pobreza, desnutrição e desenvolvimento mental. Contribuindo com uma destas discussões, BALDIJÃO (1979) discute o significado da desnutrição na economia capitalista, a partir de uma visão histórica da sociedade, na qual o pauperismo e a fome são entendidos como aspectos estruturalmente ligados ao modo de produção capitalista e não como distorções de um sistema supostamente harmonioso. Seu primeiro movimento teórico é, pois, de afastamento e crítica da visão funcionalista que preside a maioria dos trabalhos em nutrição, os quais compreendem a sociedade como um todo funcional. Então, seu alvo volta-se para a teoria da marginalidade, afirmando que, aí, as análises, mesmo as relativas aos países periféricos, são feitas segundo as noções de “moderno” e “atrasado”, sendo que o primeiro refere-se ao processo de industrialização urbana, tomada como norma. Esta mesma dualidade é transplantada para a defasagem cultural. Enfim, a própria fome é explicada como aspecto disfuncional das

populações marginais. É preciso, então, "... deslocar a idéia de que esta população 'marginal' seja disfuncional ao sistema, e o conceito de fome deve ser visto basicamente como uma contradição que precisa ser analisada na dinâmica do processo de acumulação do capital." (p.49) Assim, o afastamento do funcionalismo encaminha a argumentação, logo a seguir, na direção de Marx, cujos conceitos mais importantes são retomados no contexto da explicação do papel do exército industrial de reserva no processo de acumulação do capital. BALDIJÃO (1979), entretanto, mantém-se ainda nos trilhos da teoria da marginalidade refundada por Kowarick. "A retomada da análise de Marx é importante, porque é possível estudar o exército industrial de reserva no Brasil, hoje, de forma semelhante a que ele fez para a Inglaterra no século passado, incluindo o estudo de marginalidade feito por Kowarick (1977)." (p.51)

SIRGADO (1980) não se afasta muito desta linha teórica. Não há, porém, em seu trabalho, convicção suficiente quanto à pertinência do conceito "marginalidade". Isto o faz oscilar entre acompanhar Kowarick ou tentar um caminho autônomo. Envolvido nesta dúvida, emprega pela primeira vez o termo exclusão, referindo-se aos processos através dos quais a escola potencializa a evasão. Não obstante, é ainda a alternância conceitual que marca sua posição. O propósito do artigo é discutir a necessidade de uma pedagogia escolar que corresponda às características e necessidades do menor marginalizado, ou seja, o autor pretende "... questionar o papel do sistema educacional, como veículo das ideologias dominantes, na solução do problema do menor 'marginalizado'." (p.49) Entretanto, faz questão de salientar que toma o conceito de marginalidade "... não como um instrumento conceptual de análise sociológica, econômica ou política... mas como um instrumento de valor descritivo..." (p.49) De posse deste instrumento, o que o autor pretende é analisar o modo específico como os setores da classe trabalhadora de mais baixa renda inserem-se no sistema produtivo. Deste modo, com uma compreensão mais acurada desses menores, precariamente descritos como "marginalizados", é possível pensar em novos fundamentos do sistema educacional, que se contraponham à escola elitista. Pois é justamente ao referir-se à realidade escolar e à forma de sua atuação que surge, repetidas vezes, a idéia da exclusão. Como concepção geral, SIRGADO (1980) refere-se ao não ingresso e à não permanência dos marginalizados no sistema educacional formal. "Não só a maioria deles não tem acesso à escola, mas quando nela entram, são rapidamente eliminados graças ao complexo sistema administrativo-burocrático de seleção e de exclusão." (p.49) Sendo a escola um aparelho ideológico das classes dominantes, é responsável pelo processo de "iniciação" daqueles que garantirão a continuidade da sociedade de classes

e dos privilégios dos dominantes. E insiste novamente na idéia da exclusão, referindo-se ainda à falta de acesso e à evasão. “Dessa iniciação são excluídos – no caso do Brasil – setores majoritários da população em idade escolar, os quais ou não têm acesso à escola ou, quando têm, são dela rapidamente eliminados graças aos mecanismos de seleção e de exclusão...” (p.51-52) Outras vezes a idéia retorna sempre descrevendo os mesmos fenômenos. Entretanto, quando já prepara a proposta de uma pedagogia radicalmente diferente da existente, refere-se não apenas ao sistema educacional, senão ao modelo social, do qual a escola é um dos instrumentos de reprodução, como gerador de exclusão e, simultaneamente, marginalização. Não torna claro, porém, se está a referir-se a conceitos diferentes ou, como é minha suspeita, se apenas demonstra a incerteza e a oscilação entre acompanhar a perspectiva da teoria da marginalidade e dependência ou abrir um caminho autônomo.

Falar, então, de pedagogia para o menor “marginalizado” equivale a falar numa outra categoria de pedagogia que é, em relação à pedagogia dominante, uma antipedagogia. Esta pedagogia só pode ser uma pedagogia denunciadora de um sistema social excludente e marginalizante e de uma concepção de educação alienante e elitista. (p.57)

No decurso dos anos 1980, embora os conceitos ainda façam algumas aparições esporádicas, a teoria da marginalidade e dependência entra em franco declínio. Neste contexto, o conceito de exclusão vai paulatinamente ocupando o cenário. Em 1982, a revista *Educação e Sociedade* organiza um número unicamente sobre *A luta pela autonomia e contra a exclusão*. De orientação nitidamente anarquista, o editorial adverte que a luta contra a exclusão social em geral implica na luta contra a exclusão escolar. Neste número, Lia Fukui, Efigenia Sampaio e Lucila Brioschi contribuem com um texto intitulado *Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola*. Neste artigo, a exclusão escolar é claramente tomada como a categoria analítica central de toda argumentação, sendo trabalhada em relação a diversos outros conceitos. Após situarem-se com relação às diferentes linhas teóricas adotadas pela Sociologia da Educação, as autoras anotam que o sistema educacional brasileiro é composto de um sistema regular e um supletivo e definem como sua característica essencial a ineficiência e conseqüente produção do *excluído da escola*. Citando dados do MEC e comparando resultados do Censo Demográfico de 1970 com dados posteriores relativos ao Estado de São Paulo, concluem que, mesmo nas regiões mais desenvolvidas do país, a totalidade da população escolarizável tem uma média de escolarização inferior a quatro anos. E o que é mais grave, constatam que “... embora a criança freqüente a escola vários anos, os estratos menos privilegiados têm

pouca probabilidade de atingir a alfabetização funcional...” (FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI, 1982, p.75) A partir destas constatações preliminares, as autoras buscam caracterizar socialmente os excluídos da escola e analisar o significado que a escola tem para eles. Neste contexto, oferecem uma definição clara da categoria com que estão trabalhando, a saber: “... o excluído neste trabalho é a criança ou adolescente entre 10 e 14 anos de idade que não frequenta escola. Considerou-se como excluído parcial aquela criança que abandonou a escola depois de tê-la frequentado; o excluído total, aquela que nunca frequentou a escola.” (p.76) Para o desenvolvimento empírico da investigação, elegem uma das regiões economicamente mais desenvolvidas do Estado de São Paulo e aí fazem levantamentos – através de dados oficiais e de *surveys* – em áreas urbanas e rurais, bem como realizam entrevistas. Os resultados são apresentados separadamente em relação ao sistema escolar, à clientela e aos excluídos. De modo geral, entretanto, a constatação é de que, na região estudada, a quase totalidade das crianças ingressa na escola. Contudo, seja em função da própria organização escolar, seja devido às condições efetivas de permanência, a escolarização caracteriza-se como um processo profundamente seletivo. Deste modo, coerentemente com a conceituação com que trabalham, as autoras avançam para conclusões que tomam como referência o problema da exclusão escolar. Relacionando-a com a forma de organização do sistema escolar, afirmam: “O sistema educacional organizado, no que se refere à escola elementar, em ensino regular e supletivo tem como resultado a seletividade e a conseqüente exclusão de parte da população escolar.” (p.89) Por fim, relacionando a exclusão com a alfabetização, acabam por fazer justiça ao título do artigo. “Na realidade, a alfabetização funcional não chega a ser concretizada, dada a grande evasão que se verifica nas duas primeiras séries do 1º grau, caracterizando assim uma das formas de que se reveste a reprodução das desigualdades sociais no país: a exclusão do sistema escolar.” (p.90)

No mesmo ano de 1982, a revista *Cadernos de Pesquisa* também organiza um número especial monotemático, mas aqui o tema escolhido é *Educação e marginalidade na América Latina*. Guiomar Namó de Mello e Juan Carlos Tedesco, os organizadores, assinam dois textos – Apresentação e Conclusão – que claramente indicam, embora bem outro seja o propósito dos autores, o movimento de progressiva ocupação do espaço do conceito de marginalidade pelo de exclusão. Na verdade, há uma decidida defesa da teoria da marginalidade e dependência. Os organizadores não desconhecem as críticas a que foi submetido o conceito de marginalidade, entretanto, acreditam ainda em seu potencial teórico e político. Para eles, “... o conceito de marginalidade tem servido como referência importante, tanto em

investigações quanto em formulações de políticas sociais.” (MELLO, TEDESCO, 1982a, p.4) Malgrado a defesa feita, demonstram estar titubeantes. Assim, já ao iniciarem a exposição dos critérios que pesaram na definição do tema, parecem usar indistintamente marginalidade e exclusão.

A existência de grandes segmentos sociais excluídos dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo qual estão passando os países da América Latina vem motivando o grande interesse pelo estudo das relações entre tais segmentos e a dinâmica social. Desse modo, o problema da marginalidade tem constituído um dos eixos centrais ao redor dos quais giraram as interpretações da realidade social latino-americana. (p.4)

Para os autores, embora os estudos sobre a educação nem sempre dediquem muita atenção ao tema, a marginalidade é uma preocupação comum dos cientistas sociais e planejadores. No entanto, ao argumentar a favor de que a educação esteja mais atenta à temática da marginalização, formulam suas razões recorrendo à idéia de exclusão. “... porcentagens bastante significativas desses mesmos setores [populares] permanecem sem acesso ao sistema educacional, ou dele são precocemente excluídos...” (p.4) Pouco adiante, referem-se “... [à] crença um tanto ingênua de muitos educadores, de que o aumento quantitativo e o aperfeiçoamento técnico das instituições educacionais seriam suficientes para resolver o problema da exclusão dos setores populares.” (p.5) Mais à frente, revelam plena concordância com a posição de FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI (1982) que comentamos anteriormente, afirmando que a despeito da expansão quantitativa do atendimento educacional nos países latino-americanos, “... na estrutura mesma das instituições educativas atuam fatores que materializam a exclusão e a expulsão das camadas populares.” (MELLO, TEDESCO, 1982a, p.5) E mesmo quando indicam a exigência que deve ser feita a quem estuda as relações entre educação e sociedade, é ainda em termos de compreender a exclusão e suas relações que a formulam. Para eles, é preciso tomar “... como um bloco único de problemas o acesso à educação, os mecanismos de exclusão nela existentes e os resultados produzidos em termos da destinação social dos que ela consegue, ainda que precariamente, atingir.” (p.5-6) Por fim, a forma como resumem a relevância de ser dedicado um número especial de um periódico às relações entre educação e marginalidade parece mesmo indicar que exclusão começava a ser um outro jeito de falar em marginalidade. “No que diz respeito à questão da marginalidade social, a delimitação da educação escolar justifica-se porque é em face dos sistemas de ensino formal que o acesso e a exclusão das camadas populares adquirem sentido enquanto processos de participação/marginalização...” (p.6-7)

O texto conclusivo, ainda daqueles organizadores, segue o mesmo diapasão do anterior e entendo não ser necessária sua exposição. Apenas cito uma de suas passagens para contribuir na demonstração do que venho tentando dizer.

Estudos acerca da relação entre marginalidade educativa e os diversos componentes da organização escolar só ganham sentido sob o pressuposto de que o fracasso e a exclusão escolares são determinados, em alguma medida, pelas variáveis que definem e caracterizam a ação pedagógica. (MELLO, TEDESCO, 1982b, p.101)

No mesmo número especial que vínhamos comentando, CARVALHO (1982) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em bairros populares de Salvador. Seu objetivo é discutir a escolarização em famílias da classe trabalhadora, analisando-a sob os pontos de vista da valorização por parte da família, das possibilidades de acesso à escola, dos índices de aproveitamento e taxa de escolarização dos filhos de trabalhadores, bem como do fenômeno da evasão escolar. Ainda que o artigo faça parte de um número dedicado especialmente ao tema *Educação e marginalidade na América Latina*, diferentemente dos textos dos organizadores, aqui não há qualquer referência sequer ao termo marginalidade. Há, isto sim, um emprego reiterado da idéia de exclusão escolar, usada já como conceito relativamente bem determinado e aparentemente recebendo certa influência da definição proposta pouco antes por FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI (1982). No fluxo argumentativo do artigo, inicialmente a autora analisa a inseparabilidade entre os fenômenos educacionais e as características básicas do modelo capitalista brasileiro, à época num estágio de acumulação de base urbano-industrial. Num contexto assim, caracterizado pelo importante papel do exército industrial de reserva e pela desnecessidade de uma força de trabalho com níveis de escolarização muito elevados, "... até mesmo a exclusão da escola constitui um mecanismo que legitima a sujeição daquela mão-de-obra..." (CARVALHO, 1982, p.28) Prosseguindo suas análises, a autora passa propriamente à exposição das constatações que foram possibilitadas pela investigação desenvolvida, mostrando, a cada passo, como elas são plenamente consistentes com aquela abordagem macroestrutural inicialmente apresentada. Ao longo de toda esta longa exposição, inúmeras vezes o conceito de exclusão escolar é empregado; para os nossos propósitos, é suficiente trazer alguns exemplos, como nas seguintes formulações: "... as parcelas mais amplas da força de trabalho, quando não são completamente excluídas do acesso à escola, têm suas oportunidades limitadas..." (p.28) "Essas determinações se tornaram um dos mecanismos significativos de exclusão educacional, pois, enquanto esperam por vagas que não lhes serão

ofertadas...” (p.30) “... as dificuldades da família levavam os pais a selecionar um ou alguns filhos para entrar na escola, enquanto os outros aguardavam sua oportunidade ou terminavam excluídos permanentemente dela.” (p.32) Estas formulações deixam perceber que o sentido preferencial conferido à idéia de exclusão é o *não-ingresso na escola*. Quando pouco acima afirmei que a autora tem este conceito relativamente bem determinado, referia-me à existência de uma compreensão de fundo da exclusão, que atravessa o texto todo. Há, entretanto, ocasionalmente, abertura para uma outra possibilidade. É o que ocorre, quando a autora afirma, por exemplo, que “... a oferta insuficiente de vagas nas escolas públicas e a distribuição geográfica dessas escolas já representa um primeiro mecanismo da sua exclusão educacional.” (p.30) Neste caso, se o não-ingresso é um primeiro mecanismo de exclusão, parece que deve haver algum outro, incidindo após o ingresso na escola. O mesmo problema pode ser percebido novamente um pouco mais adiante, na seguinte afirmação: “Essas dificuldades tanto podem contribuir para a completa exclusão escolar como para uma redução da permanência no sistema de ensino, ocasionando a evasão.” (p.37) Neste caso, observando-se o uso da expressão “completa exclusão”, o que parece estar ocorrendo é um paralelismo parcial com a definição oferecida por FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI (1982). Relembremos que elas usavam “excluído total” e “excluído parcial”, enquanto Inaiá Carvalho trabalha com a noção de exclusão preferencialmente referindo-se ao excluído total, entretanto, deixa uma certa abertura para a possibilidade de existência de um excluído parcial; este último, entretanto, ela ainda descreve através do conceito de evasão. Ao cabo de contas, porém, o que resta evidente é o uso da exclusão como conceito que não pode mais ser identificado meramente como outro jeito de dizer marginalização. Não deve ser casual, pois, o fato de a autora colocar todas as conclusões do seu artigo subordinadas à lógica da exclusão educacional. “Os dados e reflexões apresentados expressaram a exclusão e a discriminação educacional da classe trabalhadora, relacionando-a com as determinações estruturais da sociedade brasileira e discutindo os mecanismos como operam aquelas determinações.” (p.38) E na mesma linha de raciocínio, acrescentam ainda que esses mecanismos “... ocasionam completa exclusão educacional de parte da população em idade escolar, mas, principalmente, problemas de rendimento, progressão e permanência para os que ingressam no sistema de ensino... e que terminam, geralmente, por se evadir da escola...” (p.38)

O início dos anos 1980 é um período de acomodações conceituais e as idéias ainda não se encontram muito firmemente estabelecidas. No mesmo número especial dedicado ao tema *Educação e marginalidade na*

*América Latina* encontra-se um artigo que visa discutir o problema da escola primária na Venezuela. Neste texto, Gabriela Bronfenmajer e Ramón Casanova empregam num mesmo contexto, mas distinguindo-os, os conceitos de exclusão e marginalidade. Inicialmente, aparecem num mesmo plano a exclusão da escolaridade e a marginalidade educativa. “O desenvolvimento capitalista da educação implicou, inicialmente, a exclusão de um grande volume da população trabalhadora da escolarização. Esta segregação representou historicamente a forma mais evidente de marginalidade educativa...” (BRONFENMAJER, CASANOVA, 1982, p.41) Em seguida, busca caracterizar mais precisamente o aspecto da realidade escolar venezuelana que ele identifica como marginalidade educativa. Para os autores, esta não é fruto unicamente da exclusão da escolaridade, mas também de carreiras escolares diferentes. Dito de outro modo, eles descrevem o sistema escolar daquele país como composto de escolas de melhor qualidade e reconhecimento (circuito privado) e de outras de baixa qualidade e desprestigiadas (circuito público). Assim, se é evidente que a exclusão escolar é um instrumento de marginalização, não é menos verdade que o acesso e permanência nas escolas do circuito de *status* inferior também conduz à marginalidade. Os autores descrevem o problema do seguinte modo:

Em todo caso, já não basta dizer que a escola, ao excluir, marginaliza. É preciso dizer que mesmo permitindo o acesso e facilitando a permanência prolongada e a abertura social aos ciclos universitários, como é o caso venezuelano, também marginaliza. Poder-se-ia falar de um produto escolar de volume numérico cada vez maior: o educado marginal, ou seja, aquele que fez uma “carreira escolar” por circuitos depauperados e desvalorizados e que, mesmo superando a escolaridade de seis graus e sobrevivendo nos escalões posteriores da pirâmide escolar, fica à margem da cultura, do trabalho e da participação. (p.42)

Em suma, o que pode ser apreendido das argumentações dos venezuelanos é que eles reservam o conceito de exclusão para se referirem mais particularmente à questão do não ingresso na escola, enquanto a marginalidade é compreendida como uma condição social de não participação plena nas estruturas sociais. É exatamente este conceito de marginalidade, elaborado e amplamente difundido pelo *Centro para el Desarrollo Económico y Social de America Latina* (DESAL), que está entre os que foram duramente criticados por KOWARICK (1977) e PERLMAN (1977).

## 2 O contexto do analfabetismo, evasão e repetência

Além da questão da marginalidade, outro tema emblemático pode ser encontrado na origem das discussões sobre exclusão escolar: o binômio evasão e repetência. BRANDÃO, BAETA, ROCHA (1983) apresentam um documento onde sintetizam os achados de um estudo do tipo “estado da arte” sobre as pesquisas relacionadas com evasão e repetência no período de 1971 a 1981. A investigação foi motivada pela necessidade de fazer um balanço da produção acadêmica no período, sob a alegação de que era pequeno e limitado o conhecimento nesta área. De qualquer modo, encontraram 80 pesquisas que, de alguma forma, se relacionavam com o tema. Destas, escolheram uma amostra de 27, segundo o critério intencional de serem representativas da perspectiva teórica que as autoras entendiam como mais avançada, ou seja, aquela que não se limitava à parcialidade das análises de cunho psico-pedagógico, nem recaía no fatalismo social característico das abordagens reprodutivistas. As pesquisas estudadas estavam, então, no campo de uma “tendência que, segundo as autoras, recém despontava no horizonte da pesquisa educacional. Tratava-se de uma orientação teórica, “... que incorpora o contexto sócio-econômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar do indivíduo nem do social, repensando a categoria ‘totalidade’ na análise da prática escolar.” (p.39) O resultado da análise das pesquisas examinadas pelas autoras foi distribuído por seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão e aspectos relativos a subnutrição e aprendizagem. Sob a rubrica “efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão” foram agrupadas as conclusões de diversos estudos sobre evasão e repetência, entretanto, não há qualquer indicação quanto ao entendimento que os diversos pesquisadores tinham e que os levava a referirem-se à evasão e à repetência em termos de exclusão. Só o que se pode concluir deste estudo de estado da arte é que, efetivamente, tal associação era feita por inúmeros pesquisadores.

Num período de oito anos, de 1984 a 1991, foram encontrados apenas cinco trabalhos que se dedicavam ao tema da exclusão escolar, sendo três destes de Alceu Ravanello Ferraro, cujo sobrenome à época era grafado como Ferrari. No primeiro, FERRARI (1985) faz um estudo do analfabetismo no Brasil, visando demonstrar como a escola de 1º grau continua produzindo o analfabetismo, através do processo de exclusão. A fim de alcançar seu intento, o autor confronta os dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) 1977 e 1982 e do Censo Demográfico de 1980 com as expectativas do Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL) relativamente ao declínio dos índices de analfabetismo no Brasil na década de 1970. Dentro desta estratégia mais geral, são ainda comparadas as Unidades da Federação, mostrando as enormes desigualdades regionais em termos de analfabetismo em 1980. Além disso, o autor analisa ainda a tendência secular dos índices de analfabetismo, através de um estudo comparativo de dados que abrangem um período desde 1872 até 1980, tomando em conta tanto o Brasil como um todo quanto diversas Unidades da Federação em separado. Neste ponto são destacadas as desigualdades de tendência do analfabetismo e a origem histórica das desigualdades educacionais regionais. Além do farto volume de dados apresentados e da metodologia de comparação entre eles, possibilitando extrair dos dados quantitativos elementos indispensáveis para avançar adiante das meras aparências na análise da realidade educacional brasileira, há no escrito de FERRARI (1985) elementos que, para os propósitos deste trabalho, precisam ser postos em maior destaque. O primeiro é de que *o analfabetismo é produzido pelo próprio modelo educacional*, através de mecanismos de exclusão. “A ‘produção’ de novos analfabetos pode dar-se tanto pela exclusão pura e simples do processo, quanto pela ineficiência ou baixa produtividade no processo de alfabetização.” (p.48) Em segundo lugar já aparece aqui – ainda que não seja trabalhada tão detidamente como em escritos posteriores – uma conceituação nova da exclusão escolar, a qual contribui para a compreensão mais crítica do fenômeno do analfabetismo. O processo de exclusão em geral, responsável pela produção do analfabetismo, apresenta-se sob duas formas intimamente relacionadas, a saber: a exclusão *do* processo e a exclusão *no* processo. A primeira forma reúne num só grupo todas as crianças que, em idade escolar, não freqüentam a escola, ou seja, tanto as que jamais tiveram sequer a oportunidade de ingressar no sistema escolar, quanto aquelas que, tendo ingressado, foram eliminadas. A segunda forma diz respeito aos que ainda freqüentam a escola mas que, em virtude de fatores que se costumava designar como baixa produtividade e repetência, estão fora da série esperada, em condição de assincronia idade/série. Mostrar como este grupo, no momento seguinte, somar-se-á ao dos excluídos *do* processo e denunciar que não passa de eufemismo denominar “evasão escolar” o mecanismo que há de consumir esta passagem – esta é a novidade conceitual indicada por FERRARI(1985).

... [A] produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de

ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo. (p.48-49)

A despeito da relevância do conceito de exclusão que começa a ser construído a partir deste artigo, FERRARI (1985) tem consciência expressa de que esta é uma primeira tentativa de esclarecer as determinações mais fundas das relações entre analfabetismo e ensino de 1º grau. Por ora, sem dúvida o texto é mais descritivo; entretanto, mais do que suficiente para, ao menos, desmascarar o eufemismo da evasão e repetência.

No segundo artigo sobre o assunto, FERRARI (1987) apresenta uma abordagem conceitualmente bem mais amadurecida. O texto orienta-se segundo dois eixos principais: a avaliação das realizações do MOBREAL e o aprofundamento do papel desempenhado pela escola na produção do analfabetismo. Estes dois eixos, perfeitamente articulados no andamento da exposição, são desdobramentos de uma avaliação mais geral dos objetivos concernentes à alfabetização – eliminação do analfabetismo de adolescentes e adultos e estancamento de sua fonte –, proclamados pelo regime instalado no País após o golpe militar de 1964. Em relação ao primeiro objetivo, a análise dos dados das PNADs e dos Censos, desenrolando-se de forma semelhante ao procedimento metodológico já utilizado anteriormente, demonstra limpidamente o fracasso do MOBREAL na empreitada de eliminação do analfabetismo. Quanto a este aspecto, pois, não há propriamente novidades, mas uma reafirmação mais detalhada do que já fora afirmado no artigo anterior. O grande salto qualitativo ocorre no momento de tratar da fonte do analfabetismo, ou seja, quando analisa o papel desempenhado pela escola na produção do analfabetismo. Neste segundo eixo, revela-se a maturação do conceito de exclusão. Agora, todos os elementos que fazem parte da análise do processo de produção do analfabetismo pela escola são orientados pelos conceitos *exclusão da escola* e *exclusão na escola*. Mais ainda, todas as conclusões são articuladas ao conceito de exclusão, que se põe como categoria geral a sintetizar os elementos da análise. Assim, após fazer todas as análises, comprovando a crueza de um modelo educacional que produz uma taxa de exclusão de 60,5 % da população entre 7 e 14 anos, resta evidente que a nova conceituação proposta possibilita um olhar mais crítico, revelando com maior nitidez a gravidade e a extensão do problema. Enfim, as conclusões obtidas vão na direção de identificar o analfabetismo enquanto fenômeno socialmente produzido por um modelo educacional no qual a escolarização destinada às

diferentes classes sociais é regido por lógicas também diferentes: nas escolas da burguesia, a *lógica da progressão*; nas destinadas à classe trabalhadora, a *lógica da exclusão*.

Encarar o analfabetismo como epidemia, como praga, como doença, não tem favorecido nem a compreensão, nem a solução do problema. O analfabetismo é produzido socialmente. Sua produção é mediada pela escola. A escola reservada às classes trabalhadoras é a escola regida pela lógica da exclusão. Acredito que tais formulações favoreçam mais a compreensão e a solução do problema, do que certos conceitos, como fracasso, reprovação, repetência, evasão, que mais escondem do que revelam o verdadeiro processo de produção do analfabetismo. Pelo menos, tais conceitos deveriam ser definidos em relação com o processo de produção social do analfabetismo. (FERRARI, 1987, p.96)

Em outro artigo, ainda sobre o problema da produção e distribuição do analfabetismo, FERRARI (1991) focaliza o Estado do Rio Grande do Sul, situando-o no contexto nacional. Neste texto, não há propriamente novidades em termos da definição da exclusão, senão uma reafirmação: “A escola... desempenha um papel mediador importante nessa determinação estrutural do analfabetismo. E o faz, como vimos, através de um duplo processo de exclusão: exclusão *da* escola e *na* escola.” (p.28) Para os propósitos da investigação que está sendo desenvolvida, o que agora aparece como novo e precisa ser explicitado diz respeito às fontes do conceito. Além da explícita referência a conceitos próprios da obra de Marx, a maioria dos quais já perpassavam os artigos anteriores, embora não houvesse, então, alusão direta a esta fonte, agora revela-se um peso considerável das formulações de Paulo Freire. O autor admite que a principal contribuição na definição do conceito de analfabetismo, fenômeno para cuja compreensão crítica são construídas as noções de exclusão *da* e *na* escola, provém do célebre educador brasileiro que denuncia a ingenuidade ou astúcia presentes nas noções correntes de analfabetismo e propõe compreendê-lo como expressão concreta de uma realidade social injusta e opressora.

### **3 O contexto da variedade temática**

A partir da década de 1990, multiplicam-se os trabalhos que abordam a exclusão educacional, na mesma medida em que sua utilização passa a estar associada a uma *ampla variedade de temas*. No mesmo ano de 1991, enquanto Alceu R. Ferraro reafirmava os conceitos de exclusão *da* e *na* escola, e sepultava eufemismos, ocorria na 6ª Conferência Brasileira de

Educação um simpósio intitulado *A produção da exclusão social: violência e educação*. Duas comunicações componentes do Simpósio foram publicadas e merecem, pelo menos, um rápido comentário.

Na primeira, FUKUI (1991) – a mesma autora que havia trabalhado com os conceitos de “excluído total” e “excluído parcial” – apresenta um estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo, em que não há qualquer tematização da exclusão, senão no título do Simpósio. No primeiro momento, a autora faz um longo inventário dos problemas de segurança apresentados e analisa as medidas adotadas. Então, quando se poderia imaginar um diagnóstico ampliado que, se não tratasse de excluídos, ao menos estabelecesse vínculos com relações sociais, a solução apontada encaminha-se para a ingenuidade da redenção das mazelas sociais, através da formação do espírito. Em última análise, “... a questão da segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, de sua ação educativa e sua atuação como formador de opinião...” (p.72) A seguir, todo o encaminhamento do artigo, que resultará em recomendações, é pautado pela contraposição entre “a escola que temos” e “a escola que queremos”. E neste ponto, surpreendentemente, persistem os eufemismos da evasão e do aluno que abandona os estudos. Dentre as características da realidade escolar, a primeira a ser destacada é “... uma relação entre o congestionamento das escolas e a evasão dos alunos [...] Alunos menos preparados, com problemas de disciplina ou de adaptação à rotina escolar, tenderiam a abandonar os estudos.” (p.72) Depois disso, somente ao final do artigo, em sua última frase, a autora reporta-se ao tema do Simpósio e faz uma referência à exclusão. Mesmo assim, para cobrar atitudes dos educadores. “Podem os educadores propor ações construtivas, que revertam a situação de exclusão e desigualdade social no cotidiano da escola?” (p.76)

Na outra comunicação, ADORNO (1991) aborda a questão dos jovens delinquentes que são expulsos da escola, apontando aí um processo incompleto de socialização. Também neste texto, só há uma oportunidade em que o autor refere-se à exclusão; no entanto, o faz segundo uma conceituação mais pertinente. Para ele, no caso das classes populares, “... a escola se fixa na memória de dois modos: pela ausência ou pela exclusão violenta.” (p.78) Ademais, assim como no texto anterior, persiste a questão da evasão. Sua utilização, entretanto, ao menos está referenciada no contexto sócio-econômico e numa certa caracterização do sistema escolar. “Na memória dos biografados, a evasão apresenta-se como possibilidade segura, seja diante da contingência econômica, seja devido ao caráter monótono e nada estimulante da aprendizagem oferecida.” (p.79) De qualquer modo, considerando o tema proposto pelo Simpósio, não será infundado começar a suspeitar que a exclusão estaria passando a ser

empregada, por certo setor da educação brasileira, não como um conceito que auxilia a compreensão do real, mas como garantia de estar acompanhando *pari passu* a última tendência em voga.

Permanecendo ainda no ano de 1991, encontramos o artigo de Maria Cecília Figueira de Mello, discutindo a segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo. Partindo de um enfoque teórico bastante afinado com a teoria da marginalidade e dependência, a autora incorpora nesta perspectiva o termo exclusão, sem, no entanto, qualquer definição conceitual que justifique esta decisão. Assim, exclusão, marginalidade, segregação, discriminação, dominação, repressão e outros perfazem um grande grupo de termos que muitas vezes são usados como sinônimos ou conceitos equivalentes. Assim, por exemplo, há no artigo um subtítulo “o contexto da exclusão” e, pouco adiante, outro nomeado “a marginalização”. Em termos de conteúdo, no primeiro, é feita uma exposição dos indicadores sócio-econômicos que mostram o nível das contradições na cidade de São Paulo; no segundo, a autora discute a realidade das crianças em instituições de acolhimento, das crianças e jovens com prática de delito, das crianças e jovens de rua e das crianças e adolescentes no mercado de trabalho. Portanto, pareceria que o conceito de exclusão tem a ver com a segregação social dos setores da população vitimizados pelas desigualdades constitutivas do modelo macroestrutural da sociedade, enquanto a marginalização faz referência aos jovens e às crianças em processos desviantes de socialização. Entretanto, se à primeira vista esta distinção parece fazer sentido, são constantes as formulações como as que seguem: “É este o contexto da vida da criança e do adolescente de baixa renda. Pertencentes às famílias marginalizadas do mercado de trabalho, excluídos do acesso às políticas sociais básicas...” (MELLO, 1991, p.6) Por outro lado, pouco adiante, pode-se ler: “Excluídas [as crianças e adolescentes em instituições] do processo produtivo e das diversas políticas públicas, marginalizadas dos mecanismos de participação social...” (p.10) Afinal, ficamos sem saber se a autora classifica o não-trabalho como marginalização ou exclusão. E este tipo de formulação ambígua repete-se a todo instante. Por exemplo, na frase a seguir não é possível afirmar a que se refere a exclusão. “A situação de injustiças, violação de direitos, exclusão e discriminação, a que estão sujeitos amplos contingentes da população jovem de baixa renda, é fruto das opções políticas, econômicas e sociais que orientam a vida brasileira...” (p.10) Similarmente, nesta outra expressão, parece que exclusão e marginalização são tomadas como sinônimos. “Excluídos e marginalizados do atendimento através das políticas sociais básicas...” (p.10) E poderíamos continuar citando à exaustão exemplos deste tipo; isto, entretanto, parece desnecessário.

LINHARES (1992) pesquisa a escola noturna, procurando identificar as necessidades e os desejos dos alunos, bem como a percepção que eles têm do processo escolar. Neste artigo, a autora utiliza a todo momento o conceito de exclusão, sem qualquer preocupação de defini-lo anteriormente. Utiliza-o, na verdade, como conceito já plenamente estabelecido, que não mais necessita ser esclarecido, deixando transparecer que, à época, a exclusão já estaria perfeitamente incorporada ao jargão educacional. Já na primeira frase do texto, é este termo que ocupa a posição central, dando a entender qual será a tônica do artigo. Entretanto, parece bem difícil identificar qual é mesmo o seu significado. “O capitalismo produziu, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho, e avança, atualmente, verticalizando exclusões múltiplas, que na instituição escolar vêm sendo camufladas como formas de ‘inclusão’.” (p.105) Ainda assim, a argumentação toda é muito instigante. De modo geral, a autora defende a necessidade de articular a escola e o mundo do trabalho, reconhecendo, entretanto, que isto só seria possível no contexto de uma transformação social radical, pois “... ao fazê-lo precisamos mudar o rumo dessas reiteraões que favorecem o capital em detrimento do trabalhador...” (p.107) Ao tratar mais especificamente do objeto de sua pesquisa, a autora estabelece como noção de fundo a idéia de que, no caso do aluno trabalhador que frequenta a escola noturna, sua inclusão no sistema escolar representa um processo de múltiplas exclusões. O próprio espaço escolar propicia a exclusão. Os alunos são tratados medíocre e infantilmente. Há interdições resultantes de preconceitos, ocorrendo também vigilância, cobranças, ritos de diminuição. A mais contraditória destas é a exclusão do próprio conhecimento sistematizado, pois “... as classes populares concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas classes da aprendizagem reclamada.” (p.121)

Num aprofundado estudo teórico, onde, de modo geral, visam provar que a categoria trabalho, assim como qualquer outro conceito, só ganha efetiva significação quando entendida como construção histórico-social, Maria Ciavatta Franco e Gaudêncio Frigotto analisam as questões da escola do trabalho e da centralidade do trabalho. Para os fins da temática que vem sendo perseguida aqui, importa principalmente que nos dediquemos ao ponto da crítica à pertinência dos argumentos que defendem a não centralidade do trabalho como categoria explicativa das relações sociais. Como fio condutor da argumentação, os autores expõem a tese de Claus Offe, um dos teóricos contemporâneos que mais dedicadamente propugna “... que a sociologia deve fundar seu objeto não mais na categoria trabalho e, por extensão, de classe social, mas em novas categorias.”

(FRANCO, FRIGOTTO, 1993, p.542) Ainda segundo os autores, Offe abandona – eu diria que jamais chegou a acompanhar – o pensamento crítico de Horkheimer e Adorno e “... conclui que a ‘ação comunicativa’, por afastar-se da teoria dos conflitos, dá conta melhor da ‘dinâmica social das sociedades modernas’.” (p.548) Enfim, sem descrever o rico detalhamento da crítica a Claus Offe, saliento, unicamente, o que FRANCO, FRIGOTTO (1993) denunciam como origem do problema. Primeiro, o fato de Offe não considerar a dimensão ontológica do trabalho, mantendo-se preso ao “... reducionismo de aprender o trabalho pelo trabalho assalariado, forma mercadoria, trabalho abstrato e trabalho alienado.” (p.544) Segundo, a opção teórica assumida deliberadamente.

A não acuidade de Offe para analisar a questão do trabalho abstrato, trabalho mercadoria, em um nível de radicalidade das relações de exclusão, deriva, a nosso ver, da própria opção teórica e epistemológica de abandono da análise materialista histórica, e inscreve-se numa perspectiva racionalista e funcionalista. (p.548)

O problema na argumentação de FRANCO, FRIGOTTO (1993) está em que, de certo modo, deixam-se seduzir por aspectos da própria posição que criticam; ou então, dizendo de modo mais exato, empregam inadvertidamente conceitos centrais da posição que combatem, sem fazer qualquer referência a que o fazem segundo uma compreensão diversa. É isto que ocorre no caso da exclusão. Ao contraporem-se aos pontos de vista de Claus Offe e Jürgen Habermas, identificam-nos com a perspectiva teórica de Alain Touraine, chegando a citar o sociólogo francês. E o fazem com absoluta correção, pois, conforme observamos anteriormente, Touraine relega o trabalho a plano secundário e afirma serem anacrônicas as análises apoiadas no modelo vertical das relações de classe. Ato contínuo, aponta o modelo horizontal *in/out* como novo paradigma de análise e intervenção social, fundado na categoria exclusão social. Mesmo assim, os autores, críticos de Offe, Habermas e Touraine, empregam a todo momento o conceito de exclusão social, o qual é marcante, inclusive em suas principais conclusões.

Mais que contraposição de conceitos, como querem fazer crer alguns críticos das lutas pela ampliação dos processos participativos, das lutas pela democracia substantiva na sociedade e nas instituições educativas, tratam-se (*sic*) de demarcações teóricas e políticas que balizam processos de manutenção do *status quo*, da exclusão social e da ruptura destes processos. [...]

As teses da não centralidade do trabalho, do fim do trabalho, da visão fetichizada da tecnologia tomada como “fator” independente das relações sociais, capaz de *per se* nos levar à sociedade “pós-capitalista”, pós-industrial, longe de nos ajudar a penetrar na rebeldia das relações de exclusão cada vez mais perversas da

sociedade capitalista contemporânea, podem reforçar perspectivas conservadoras. [...]

O enfrentamento desse desafio implica a capacidade de atuar no plano das contradições, ou seja, na crítica, e de combater, em todos os espaços, a forma alienadora, fragmentária e excludente das relações sociais. (p.550-551)

Penso que FRANCO, FRIGOTTO (1993), autores manifestamente preocupados com a correta definição de conceitos, se julgam indispensável referir-se à exclusão social, deveriam esclarecer com que entendimento empregam esse termo. Provavelmente, vêem a exclusão, diferentemente de Touraine, como relação vertical, uma vez que reafirmam o paradigma de classes. Entretanto, mesmo que seja este o caso, trata-se de um emprego pouco refletido, que não define adequadamente o seu lugar na rede de relações histórico-sociais e na articulação com os demais conceitos em jogo. Enfim, a despeito do louvável esforço dos autores em discutir o modo de construção das categorias, algumas formulações ainda recendem adesão insuficientemente refletida a um termo de ocasião.

GENTILI (1995) desenvolve um estudo em que relaciona neoliberalismo, trabalho e educação, buscando identificar se há, de fato, algo novo nas formas de exclusão proclamadas novidades. Para ele, o discurso neoliberal não passa de uma reformulação do enfoque economicista da teoria do capital humano. “As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico.” (p.193) A “novidade” da perspectiva neoliberal é de que já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão; agora, face a um mercado altamente competitivo, a questão é “... formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito...” (p.197) Na contramão do liberalismo, cuja promessa era universalista e de oportunidades para todos, esse novo matiz, o neoliberalismo, aposta na competência meritocrática, presente em toda a história da sociedade burguesa. Por isto, afirma o autor:

A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos *núcleos de sentido* que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria idéia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática do neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais. (p.199-200)

Neste contexto, há alguma dificuldade em identificar com nitidez o sentido em que o autor emprega o termo exclusão, nas diversas vezes que o faz. Em certas passagens, como no excerto recém-citado, somos tentados a interpretar que busca a garantia dos direitos de cidadania, ou seja, tenta recuperar a lógica dos direitos sociais e das políticas públicas, ao feitiço do Estado de bem-estar. A tônica geral do artigo, entretanto, não é esta. De modo geral, o autor faz uma dura e correta crítica a certo setor da esquerda que adota um referencial teórico estruturalista e mecânico, impeditivo da compreensão do verdadeiro curso da história.

Acontece que a história, de fato, se repete; mas, como Marx sustentava, o faz primeiro como tragédia e logo como farsa. Trata-se de dois gêneros que, em sua diversidade, transformam a dialética da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo. Reconhecer esta dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existentes em nossas sociedades e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes. (GENTILI, 1995, p.192)

Há oportunidades no texto de Pablo Gentili em que surgem formulações que, certamente, necessitariam algum aprofundamento. Tome-se o seguinte exemplo: “... sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade.” (p.199) Ora, empregar estes dois termos como se óbvia fosse sua compreensão não parece a atitude teórica mais conveniente. Enfim, pouco se pode dizer com certeza, a não ser que, no caso do conceito de exclusão, parece não haver uma preocupação mais forte no sentido de investigar as razões porque hoje ele tem assento cativo nos discursos de todos os matizes.

ROSEMBERG (1999), em artigo que trata de como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe, produzindo um sistema educacional profundamente excludente, trabalha com um conceito relativamente bem definido de exclusão. O que ela qualifica como exclusão está sempre associado a um entrecruzamento de subalternidades. Deste modo, seu estudo analisa “... o processo de exclusão de crianças negras e pobres resultante da política de expansão da educação infantil que vem ocorrendo no Brasil desde os anos 80.” (p.9) Para a autora, deve-se ainda somar o fato de que, embora a expansão da educação infantil tenha sido exaltada como busca da igualdade de oportunidades para as crianças das classes populares no ensino fundamental – educação compensatória –, na verdade, “... baseou-se na ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além da discriminação de mulheres adultas das

classes populares.” (p.11) Neste sentido, os dados levantados por ROSEMBERG (1999) permitem dizer que não há relação direta entre expansão da educação infantil e democratização. No caso brasileiro, especificamente, a própria inclusão no processo de educação infantil ocasiona a exclusão. E aqui, novamente, com o sentido de um complexo entrecruzamento de subalternidades.

... a educação infantil, em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial: crianças pobres e negras (em percentual ligeiramente mais freqüente entre meninos), mesmo no sistema de educação infantil público, freqüentam estabelecimentos de pior qualidade e que lhes impõem nível educacional inadequado à idade. Estabelecimentos de educação infantil de pior qualidade tanto significam lugares piores para a educação e cuidado das crianças, quanto piores locais de trabalho para os adultos. Locais de produção e reprodução da subalternidade. Mulheres, resistindo ao destino de empregadas domésticas, acomodando-se às sobras do sistema. Crianças, desde muito cedo, sendo socializadas para a subalternidade. (p.33)

## **Conclusão**

Analisada esta amostragem da produção bibliográfica dos educadores brasileiros com relação à pertinência conceitual de utilização da exclusão, percebe-se que há diversos padrões de posturas teóricas, a saber: simples substituição terminológica de outros conceitos, elaboração conceitual autônoma, enquadramento não discutido em perspectivas teóricas mais gerais e, até mesmo, emprego como mera busca de apresentar-se em sintonia com um linguajar em voga. Penso que este panorama conceitual, mais aleatório do que plural, pouco contribui para a apreensão do real que, em sua infinda complexidade, desdobra-se ante nosso olhar muitas vezes atônito de pesquisadores/educadores. Portanto, sem um sério esforço de determinação conceitual, o recurso ao termo exclusão pode acabar obnubilando a própria realidade em que se desenvolve a práxis educacional.

## **Referências**

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.79, p.76-80, nov. 1991.

BALDIÃO, Carlos Eduardo Malhado. A desnutrição e o processo de acumulação de capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.29, p.49-53, jun. 1979.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.97-109, set. 1975.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende, BRISTOTI, Nilva Carmen Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.24, p.25-39, mar. 1978.

BRANDÃO, Zaia, BAETA, Anna Maria Bianchini, ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.64, n.147, p.38-69, mai./ago. 1983.

BRONFENMAJER, Gabriela, CASANOVA, Ramón. La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.41-53, ago. 1982.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Participantes ou marginais – estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.75-86, set. 1975.

CARDOSO, Ruth Correia Leite. Sub-cultura: uma terminologia adequada? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.3-5, set. 1975.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. A escolarização em famílias de classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.27-40, ago. 1982.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.35-49, fev. 1985.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.3-30, jan./jun. 1991.

FERRARI, Alceu R.. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.12, n.2, p.81-96, jul./dez. 1987.

FRANCO, Maria A. Ciavatta, FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993.

- FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.79, p.68-76, nov. 1991.
- FUKUI, Lia, SAMPAIO, Efigenia, BRIOSCHI, Lucila. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.11, p.72-91, jan. 1982.
- GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.1, p.191-202, jan./jun. 1995.
- KOWARICK, Lúcio. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 188p. (Estudos Latino-Americanos; 3)
- LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.73, n.173, p.105-130, jan./abr. 1992.
- MELLO, Guiomar Namó de, TEDESCO, Juan Carlos. Educação e marginalidade na América Latina – Apresentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.3-7, ago. 1982a.
- MELLO, Guiomar Namó de, TEDESCO, Juan Carlos. Educação e marginalidade na América Latina – Conclusão: alguns problemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.101-108, ago. 1982b.
- MELLO, Maria Cecília P. Figueira. Segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo e marginalização da criança e do jovem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.78, p.5-15, ago. 1991.
- PERLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 377p. (Estudos brasileiros; 18)
- POPPOVIC, Ana Maria, ESPOSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.7-38, set. 1975.
- POPPOVIC, Ana Maria. O fracasso na alfabetização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.6, n.3, p.13-20, set./dez. 1981.
- POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.21, p.41-46, jun. 1977.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.61, n.140, p.471-480, out./dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.7-40, jul. 1999.

SIRGADO, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor “marginalizado”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.5, p.47-61, jan. 1980.

**Avelino da Rosa Oliveira** é professor titular de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Pelotas. Graduiu-se em Filosofia na UCPEL, fez mestrado em Filosofia na PUCRS e doutorado em Educação na UFRGS, com a tese *Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada em Karl Marx* (2002). É editor do periódico *Cadernos de Educação*, da FaE/UFPEL. Publicou *Marx e a Liberdade* (EDIPUCRS, 1997), “Exclusão social e educação: um novo paradigma?” (*Educação & Realidade*, 1999), “Educação e exclusão: a contribuição da Filosofia da Educação na determinação conceptual” (*Perspectiva*, n.34, 2000), “Exclusão Social - o que ela explica?” (In: *O mesmo e o outro da cidadania*, L&PM, 2000), “A atualidade produtiva do pensamento de Karl Marx” (In: *As Portas de Tebas*, Ed. UPF, 2002), “A liberdade e o capital: ética pelo avesso” (In: *Ética*, Seiva Ed., 2003), *Marx e a Exclusão* (Seiva, 2004), “Opressão por Exclusão: uma troca lesiva” (In: *Memória, diálogos e sonhos do educador*, Pallotti, 2005), entre outros.

Rua Capelini, 41 - Bairro Três Vendas

96020-550 – Pelotas/RS

E-mail: avelino.oliveira@ufpel.edu.br

Recebido em: 11/07/2005

Aceito em: 20/01/2006