

# Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo<sup>1</sup>

Luiza Cortesão\*

## Resumo

O texto começa por salientar a complexidade de um campo em que é pretendido estudar possíveis relações entre educação e processos de exclusão. No entanto, tem-se sempre presente que há condições exteriores à escola, algumas das quais estruturais, e que também estão claramente relacionadas aos processos de exclusão. São referidas análises que estabelecem uma relação entre o nível económico dos alunos, o seu local de origem e a pertença a diferentes grupos socioculturais. Em um quadro de trabalho em que é evidenciada a natureza política da educação, são apontadas situações em que a escola e os professores, eventualmente, poderão fazer uso da sua autonomia relativa.

Palavras-chave: Exclusões. Culturas. Currículo significativo. Processo educativo. Vigilância crítica. Intervenção.

## 1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento com o qual se vai conseguindo, geralmente, uma progressiva descodificação de alguns dos mistérios e problemas com que nos debatemos, é o resultado do trabalho desenvolvido em uma construção coletiva. É, portanto, o resultado de esforços diversificados, que vão sendo desenvolvidos ao longo dos tempos. De facto, os complexos e fascinantes edifícios do conhecimento humano foram e estão a ser construídos por meio de simbólicos tijolos constituídos por diversos saberes resultantes de sucessivas descobertas, que, com o empenho de muitos, vão sendo ora sobrepostos, ora removidos, ora arguta e imaginativamente articulados em estruturas, cujo projeto de construção é guiado por hipóteses e elaborado de acordo com procedimentos orientados por diferentes metodologias.

Há uma metáfora que se atribui a Newton, sem que haja a certeza de ter sido ele a concebê-la. É uma metáfora referida com frequência, certamente pelo facto de, para além de ser formalmente bonita, ter um significado que é precioso para quem está a pensar iniciar uma caminhada de investigação e/ou de uma ação que, pretende-se, seja iluminada pela pesquisa.

\* Professora Emérita da Universidade do Porto; investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; Presidente da direcção do Instituto Paulo Freire de Portugal; Rua Alfredo Allen, s/n; sala 005; 4200-135; Porto, Portugal; luizacortesao@gmail.com

Newton dizia que, antes de começar um trabalho, é necessário “[...] subir aos ombros dos gigantes.” Essa recomendação valoriza a importância de não desperdiçar esforços feitos na produção de conhecimentos que, laboriosa e generosamente, já foram conseguidos e que nos foram oferecidos por outros que antes trabalharam aquela questão antes de nós. A possibilidade de poder vir a rentabilizar e desenvolver essas aprendizagens com nosso próprio esforço de pesquisa poderá significar a possibilidade de contribuir para se progredir na pesquisa indo um pouco mais adiante. Isso será tanto mais importante quanto mais complexo: é o campo em que se irá desenvolver o trabalho.

É tendo consciência desta complexidade que se irá abordar o tema *Educação e Exclusões*. Este é de uma vastidão tão grande, interferem nele componentes pertencentes a contextos tão variados, que desafia quem o tenta abordar, a que recorra a contribuições teóricas várias, construídas em diferentes épocas.

No presente texto, de cada um dos problemas que irão ser referidos, apenas se poderá fazer uma abordagem muito sintética, quase pontual. Mas poderá acontecer que, mesmo assim, mesmo que ao discutir, brevemente, esses assuntos, consiga-se desencadear um início de reflexão. Este talvez permita vulnerabilizar certos leitores relativamente a algumas das “certezas”, frequentemente adquiridas por meio de um senso comum a que se recorre, no quotidiano, e que, raramente, é questionado.

Tendo então consciência da complexidade de que estes problemas se revestem, decidiu-se limitar o campo sobre o qual se irá refletir. Assim, pensou-se fazer incidir a análise, sobretudo sobre questões que têm lugar na relação de aprendizagem. No entanto, porque se tem bem consciência de que tudo quanto se passa no processo educativo está também condicionado por características que informam o contexto económico e político e, portanto, por decisões tomadas em nível mais ou menos central, esta abordagem não poderá ser feita sem a enquadrar, ainda que muito brevemente, nos contextos macroestruturais que, embora exteriores à escola, influenciam-na fortemente. É tendo isso presente que somente então se irão procurar encontrar algumas propostas que, eventualmente, poderão ajudar a enfrentar alguns dos problemas relativos à atuação de professores e ao funcionamento da escola, na sua relação com a envolvente do contexto escolar.

Nas construções das tais fascinantes tentativas de descodificar problemas com que nos confrontamos nas ciências humanas, e em particular nas ciências da educação, atualmente se valorizam, com frequência, procedimentos de pesquisa que recorrem a análises qualitativas. Adota-se esse tipo de metodologias por se entender que são mais adequadas, mais capazes de interpretar significados de processos que ocorrem em campos que são, não somente muito complexos, mas também que se alteram e interagem, modificando-se no tempo e de acordo com os contextos em que têm lugar.

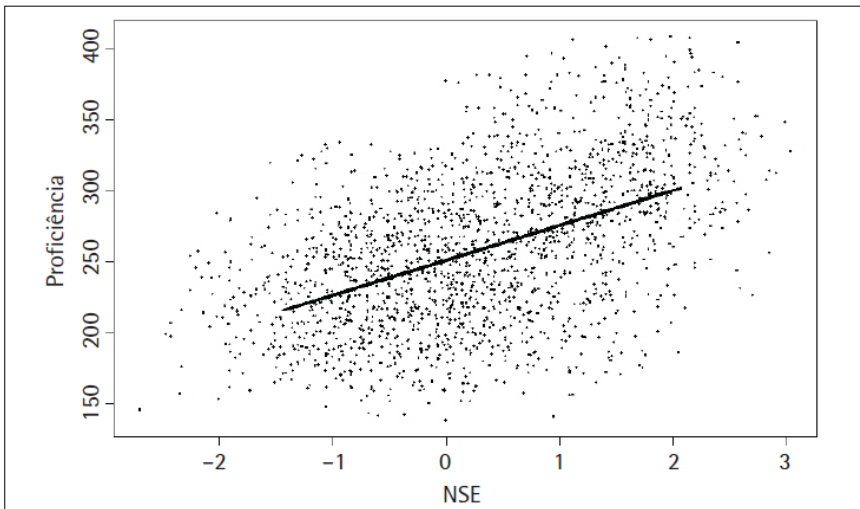
No entanto, há também sobre esse problema análises quantitativas tão significativas que falam por si. Por exemplo, ao denunciar em um interessante trabalho

fatores socioeconômico-culturais que interferem diretamente em situações de insucesso escolar no Brasil, Soares (2004, p. 12) evidenciou, por meio de dados indiscutivelmente pertinentes, que: “[...] a proficiência escolar é um atributo que tem gênero, cor e é distribuído de forma desigual entre as regiões do país e as redes de ensino.”

Essa afirmação consta de um trabalho deste autor em que, por exemplo, evidencia com dados absolutamente convincentes, que o êxito escolar é maior nos alunos de nível socioeconômico mais elevado, que são brancos, variando também consoante a região em que é estudado.

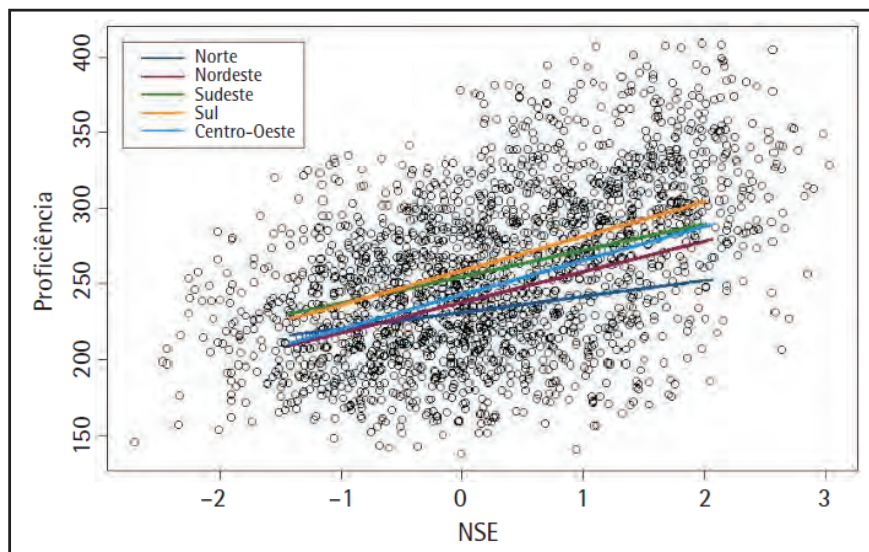
Vejam-se alguns dos dados fornecidos por este autor e que, por si só, fazem-nos refletir:

Gráfico 1 – Relação entre a proficiência e o nível socioeconômico dos alunos da 8ª série incluídos na amostra do SAEB



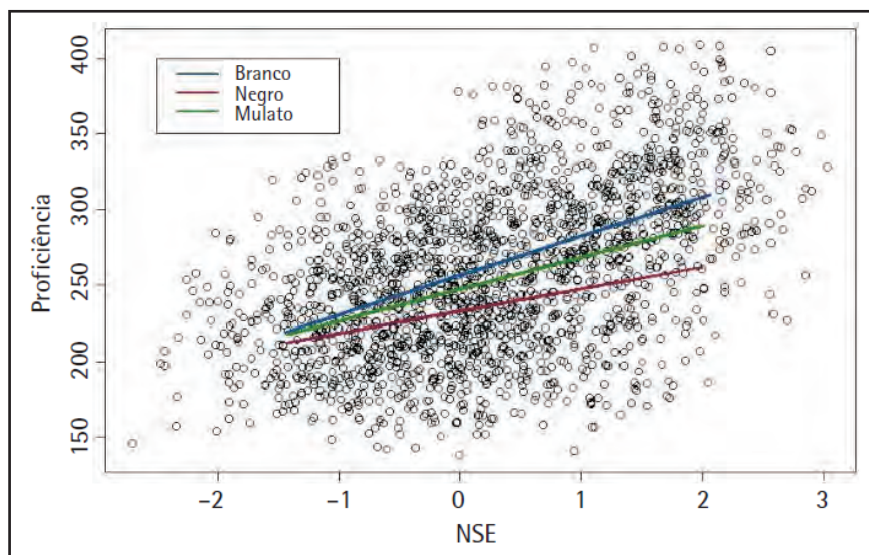
Fonte: Soares (2004).

Gráfico 2 – Relação entre a proficiência e o nível socioeconômico nos alunos brasileiros discriminados, por região do país



Fonte: Soares (2004).

Gráfico 3 – Relação entre a proficiência, o nível socioeconômico e a cor da pele dos alunos brasileiros da 8ª série



Fonte: Soares (2004).

Para além dos problemas de pobreza e de discriminação racial a que muitas crianças são submetidas, será então interessante nos determos, ainda que brevemente, sobre outros fatores que, tudo indica, estarão também fortemente relacionados a situações de êxito, insucesso e abandono escolar.

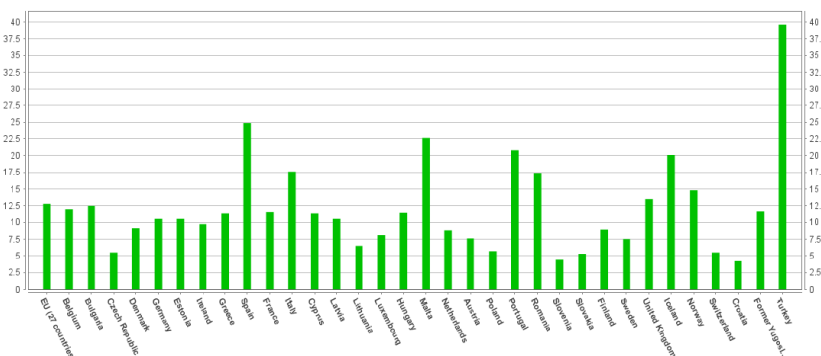
Poderá começar por se referir aos problemas relativos à diferença de choques sofridos pelas crianças, à entrada na instituição escolar, particularmente das que são forçadas a violentos “processos de recontextualização” para os quais nos alertou Bernstein (1990). O conhecimento comum quanto às primeiras idas à escola exige de todas as crianças um processo de adaptação a um novo contexto que é designado de “recontextualização”. Mas a violência de que esse processo se reveste não é igual para todos. Geralmente, nos grupos de classe média e média alta, as crianças saem de ambientes mais ou menos protegidos, onde não há grandes carências e existem contextos culturais que, de diferentes modos, e desde os primeiros dias de vida, frequentemente estimulam nas crianças o tipo de saberes e capacidades que são valorizadas pela escola. Mas, mesmo estas, vão apesar de tudo, para um local que de certo modo lhes é estranho, onde há outras regras, outras relações, outras exigências, sendo forçadas aos tais processos de “recontextualização”. Mas a violência desta recontextualização é bem diferente para as crianças de outros grupos socioculturais. Para alguns (por exemplo os de meios rurais profundos, de zonas suburbanas degradadas e também para filhos de emigrantes), a entrada no ambiente escolar representa a exigência, às vezes brutal, de uma adaptação à escola, pois há grandes diferenças entre as características socioculturais do seu habitual contexto de vida e as que orientam e que são valorizadas pela organização escolar (BERNSTEIN, 1990; PERRENOUD, 1984; CORTESÃO; TORRES, 1994).

Para além das situações que obrigam, logo à entrada, e continuam a obrigar ao longo de todo o processo educativo, a violentos processos de recontextualização, podem ainda se apontar outras situações com estas relacionadas. É o caso, por exemplo, dos que “carregam”, à partida, o rótulo de incapazes, que por isso são quase logo excluídos no interior da escola. Este rótulo pode ter-lhes sido apostado por razões várias: porque revelaram já desde o início dificuldades de aprendizagem, porque são fisicamente diferentes ou porque provêm de famílias conhecidas como “problemáticas” ou ainda porque têm irmãos ou familiares que já estiveram em situações difíceis, violentas ou de declarado insucesso. Tudo isso, mas sobretudo a já referida grande distância que muitas vezes existe entre o universo sociocultural da escola e aquele em que as crianças se desenvolveram, pode conduzir a que os alunos manifestem um claro alheamento, desinteresse ou mesmo recusa por aquilo que a educação formal lhes propõe como atividades de aprendizagem. Assim, o que a escola valoriza e exige não tem, para eles, qualquer significado. Muitas crianças manifestam, então, claramente, o seu desinteresse pelo trabalho escolar por meio de comportamentos turbulentos, muitas vezes até violentos (CORTESÃO et al., 2012). Mas, de uma forma bastante generalizada, é entendido, e a própria esco-

la também o entende, que uma das funções da educação reside em “normalizar” e “educar” os alunos eliminando os referidos comportamentos. A “normalização” de comportamentos e de conhecimentos será assim apresentada como aquisição essencial, como moeda de troca, para se poder ser socialmente incluído, para depois se poder ser aceito no mercado do trabalho (PERRENOUD, 1984).

Ora, para os alunos de origens diversificadas (sociocultural e/ou economicamente diferentes), essa pressão no sentido de que aparentem se comportar como os colegas ditos “normais” e serem idênticos a eles, em comportamentos, interesses e conhecimentos, é um processo que contribui para a sua exclusão. Embora estando na escola, eles são marginalizados dentro dela e por ela. Será, portanto, uma forma de inclusão excludente. As consequências desses processos estão bem estudadas e denunciadas, desde há muito, pelos teóricos da “reprodução”. Foi já bem evidenciado em inúmeros trabalhos (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOWLES; GINTIS, 1982; ALTHUSSER, 1980; PERRENOUD, 1984) que os alunos que não pertencem ao contexto sociocultural em que a escola está formatada, cujos saberes de origem não são “escolarmente rentáveis” (PERRENOUD, 1984), são aqueles que vão constituir o grosso dos que não atingem tipos e níveis de aproveitamento impostos pelo sistema educativo. Os processos de avaliação normalmente existentes funcionam, então, como instrumentos (adicionais mas muito eficientes) de selecção, que vão progressivamente eliminando, filtrando, excluindo do sistema os alunos que não são capazes de atingir os padrões estabelecidos (HARPER, et al. 1990). Essa situação contribui não apenas para as reprovações mas também para o abandono precoce da escola. Trata-se de um fenómeno que constitui ainda um problema bem significativo em Portugal e em alguns outros países. Veja-se o que dizem os números que evidenciam as diferenças marcantes que existem entre o problema do abandono escolar precoce em países como a Turquia, Malta, Espanha e Portugal e países nórdicos ou do antigo bloco soviético:<sup>2</sup>

Gráfico 4 – Percentagem de população entre 18 e 24 anos tendo atingido no máximo o 12º ano profissionalizante



Fonte: Eurostat

Veja-se como segundo, os dados do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD),<sup>3</sup> esse problema também é preocupante no Brasil.

Tabela 1 – Abandono escolar precoce

País	Posição no ranking	População com pelo menos ensino médio completo	Taxa de evasão escolar
Noruega	1º	95,2%	0,5%
Austrália	2º	92,2%	Não informada
Estados Unidos	3º	94,5%	6,9%
Holanda	4º	88,9%	Não informada
Alemanha	5º	96,5%	4,4%
Chile	40º	74%	2,6%
Argentina	45º	56%	6,2%
Uruguai	51º	49,8%	4,8%
México	61º	53,9%	6%
Brasil	85º	49,5%	24,3%

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento /Organização das Nações Unidas.

Também alertando para a relação que existe entre esses problemas e o nível socioeconómico dos alunos e de suas famílias, uma simples leitura dos *rankings* das escolas, sublinha e reforça o que se acaba de afirmar. Em Portugal, por exemplo, as instituições situadas nos primeiros lugares dos *rankings*, são as que se situam em meios urbanos do litoral e que, sendo instituições privadas (em que a frequência é bem dispendiosa), recebem, sobretudo, alunos de grupos economicamente privilegiados. É o que se pode ver na Tabela 2:

Tabela 2 – *Ranking* das escolas do ensino secundário (2011/2012), DN<sup>3</sup>

	Escola	Distrito	Tipo	CE	CFD
1 <sup>a</sup>	Academia de Música de Santa Cecília	Lisboa	PRI	14,7	15,21
2 <sup>a</sup>	Colégio Nossa Senhora do Rosário	Porto	PRI	14,69	16,04
3 <sup>a</sup>	Colégio Valsassina	Lisboa	PRI	14,26	14,96
4 <sup>a</sup>	Colégio São João de Brito	Lisboa	PRI	14,1	14,77
5 <sup>a</sup>	Colégio Manuel Bernardes	Lisboa	PRI	13,96	14,76
6 <sup>a</sup>	Colégio Internacional de Vilamoura	Faro	PRI	13,73	15,21
7 <sup>a</sup>	Colégio Casa Mãe	Porto	PRI	13,69	16,21
8 <sup>a</sup>	Colégio Terras de Santa Maria	Aveiro	PRI	13,61	15,88
9 <sup>a</sup>	Colégio Moderno	Lisboa	PRI	13,61	14,96
10 <sup>a</sup>	Grande Colégio Universal	Porto	PRI	13,57	15,17

Fonte: Diário de Notícias (2011, 2012).

Por outro lado, as escolas que neste *ranking* se situam nos últimos lugares são do interior ou de meios socialmente degradados, e/ou que, sendo do ensino público, recebem todos os alunos e, portanto, também os que pertencem a grupos desfavorecidos económica ou culturalmente distantes dos saberes e comportamentos que a escola aceita e valoriza. Isso é bem visível na Tabela 3.

Uma outra questão que também será interessante apontar é a dos processos de exclusão de que são objeto as próprias instituições educativas. Essa é uma das situações que mais claramente evidencia a não existência de uma educação igual para todos, apesar de este direito ser explicitamente anunciado em enquadramentos legais de muitos países como Portugal.

Tabela 3 – *Ranking* das escolas do ensino secundário (2011/2012), DN<sup>4</sup>

	Escola	Distrito	Tipo	CE	CFD
599 <sup>a</sup>	Escola Secundária da Baixa da Banheira	Setúbal	PUB	7,27	10,99
600 <sup>a</sup>	Escola Básica e Secundária de Mação	Santarém	PUB	7,25	10,81
601 <sup>a</sup>	Escola Básica e Secundária Pe. J. Agostinho Rodrigues – Alter do Chão	Portalegre	PUB	7,22	11,66
602 <sup>a</sup>	Escola Básica e Secundária de Terras de Bouro	Braga	PUB	7,2	11,64
603 <sup>a</sup>	Escola Básica e Secundária da Guia	Leiria	PUB	7,13	11,08
604 <sup>a</sup>	Instituto de S. Tiago – Cooperativa de Ensino, CRL	Castelo Branco	PRI	6,96	11,3
605 <sup>a</sup>	Escola Secundária Fonseca Benevides	Lisboa	PUB	6,8	10,52
606 <sup>a</sup>	Escola Básica e Secundária de Carrazeda de Ansiães	Bragança	PUB	6,45	10,95
607 <sup>a</sup>	Escola Básica Integrada de Pampilhosa da Serra	Coimbra	PUB	6,24	10,5
608 <sup>a</sup>	Escola Secundária Infante D. Henrique	Porto	PUB	6,22	9,88

Fonte: Diário de Notícias (2011, 2012).



É bem conhecido, por exemplo, o problema da desigual distribuição de equipamento material e humano de que usufruem as diferentes escolas. Essa injustificável situação vai, como é evidente, contribuir para que a qualidade, o nível de trabalho e o rendimento dos processos educativos seja bem diferente em diversas instituições. A injustiça desta situação é ainda mais flagrante porque, frequentemente, as escolas menos bem equipadas se situam em zonas cuja população é socialmente mais desfavorecida e/ou culturalmente menos próxima daquilo que a escola privilegia e que, portanto, mais necessitaria de uma escola de qualidade, atenta aos problemas de justiça cognitiva e social com que se confronta.

Tendo consciência de toda a complexidade de fatores que intervêm nesse campo, o exercício da “violência simbólica” para conseguir a normalização dos alunos a que se fez referência (BOURDIEU; PASSERON, 1970), como “moeda de troca” para que se possa sobreviver nos processos de avaliação, é uma opção sobre a qual as escolas terão de refletir. E terão de refletir, seriamente, se não pretendem (e, explicitamente, ninguém defende tal situação) colaborar em uma escola que seja usada como instrumento de produção de mão de obra barata, constituída, mais tarde ou mais cedo, por aqueles que são excluídos do sistema educativo. Freire e Macedo (1990, p. 114) alertavam para a importância de que todos se posicionem criticamente face a esse problema, com uma dura e corajosa frase: “Fazer opções é muito importante. Os educadores devem indagar para quem e em benefício de quem estão trabalhando.”

Então, será agora importante pensar qual será o preço da descaracterização identitária a que o processo educativo força muitos alunos. Que direito têm eles às suas raízes socioculturais?

Mas ao levantar esse tipo de questão outras surgem de imediato. Terá então de se refletir sobre problemas que são não somente complexos mas também ambíguos, mesmo polémicos. De facto, é preciso pensar criticamente sobre o que seria proporcionado a estes alunos se, considerando que esse preço de exclusão é demasiado alto, apenas se valorizassem as suas raízes culturais. Esse seria o caso de não haver preocupações em lhes oferecer, também, a possibilidade de adquirirem outros desenvolvimentos e/ou instrumentos que o mercado de trabalho e a sociedade em geral consideram como importantes, mesmo os únicos aceitáveis. Que direitos de cidadania poderão usufruir, no futuro, os alunos nessa situação? Não haverá o risco de, com a melhor das intenções, se estar a contribuir para confinar horizontes de possibilidade, de “guetizar” estes alunos? Não serão eles, nesse caso, também objeto de um outro tipo de discriminação? É que, nas opções a tomar, não se pode esquecer que, como afirma Santos (1997, p. 30), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

Uma tentativa de trabalhar, de forma adequada, o desenvolvimento de instrumentos de (sobre)vivência em uma sociedade tão dura e injusta e, simultanea-

mente, ao trabalhar com os alunos, não destruir as suas raízes culturais, é uma tarefa tão complexa, atravessada de perigos, que é por muitos considerada uma utopia.

Essa será, portanto, uma situação em que, dada a urgência de se trabalhar tendo como finalidade a justiça social, é importante identificar as, por vezes diminutas mas, sempre preciosas, situações de horizontes de possibilidade, de autonomia relativa de cada um de nós.

## **2 QUE POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO?**

Compreender a vastidão e complexidade desta questão pode (deve?) provocar em nós o desejo de tentar atuar criticamente, na tentativa de minorar a gravidade das situações com que convivemos, por vezes “naturalizando-as”, olhando-as com indiferença. Mas a compreensão da dificuldade do trabalho a desenvolver deverá estimular também a que não se atue somente em nível de tentar remediar sintomas, nem que se oriente a ação por meio de atitudes superficiais, apenas aparentemente solidárias. Alguns dos problemas existentes ocorrem no contexto educativo em que nos movemos no nosso cotidiano. Outros, como se disse já, têm origem em situações macroestruturais, cuja vastidão e força nos surge como impossível de nelas intervir. Mas, queira-se ou não, é no epicentro do cruzamento de todas estas situações que se situam os processos educativos e, portanto, é disso que se localiza o funcionamento das escolas e a atuação dos professores. Por muito difícil que seja encarar esta complexidade, não será ignorando as dificuldades que se aumenta a possibilidade de enfrentá-las.

A lucidez com que se identifica a origem dos problemas, a consciência da multiplicidade de fatores em jogo no processo educativo pode doer, pode perigosamente aliciar a que se passe ao lado de questões que se apresentam como ultrapassando a nossa capacidade de intervenção. Mas tudo indica que é esta lucidez que nos poderá ajudar a atuar, ou pelo menos tentar atuar, com coerência, no sentido de não contribuir para aumentar a gravidade dos problemas que nos rodeiam, alguns dos quais se acabam de elencar. Tentar intervir não criticamente, no contexto próximo em que nos movemos pode, é certo, não representar mais do que uma contribuição para aquilo que Santos (1997) designa de “gestão controlada da exclusão”. Essa tentativa de controlo, em curto prazo, de sintomas de problemas percebidos como explosivos é aquela que, frequentemente, acontece em situações de tensão entre a cumplicidade com o sistema que é reprodutor de desigualdades sociais, na tentativa de contribuir apenas para diminuir a gravidade desse tipo de problemas. Pode oscilar-se assim, entre uma incômoda sensação de se tentar estar entre a cumplicidade e a dificuldade de realmente tentar embargar situações sentidas como injustas.

É assim que, repete-se, admite-se ser importante que a nossa atuação deva ser suportada por uma postura de vigilância crítica. Ela terá de estar atenta a estruturas e exercícios ameaçadores de poder, cuja origem e capacidade de decisão nos

transcende, tentando descodificá-los, denunciá-los, mobilizando para enfrentá-los, recursos e potencialidades que, apesar de tudo, possam existir. Esta vigilância crítica, esta denúncia poderá incidir, por exemplo, sobre ocultos significados de:

- a) exigências decorrentes de uma organização económica globalizada, com características neoliberais, agora em crise, que procura forçar a “produção” de profissionais sobretudo “tecnologicamente competentes”, “criativos”, “competitivos”, “agressivos”, “eficazes”. Afirma-se, assim, oficialmente, que apenas nessas condições em um país pode sobreviver economicamente, em um mundo globalizado, onde se sublinha, sobretudo, que a competição é feroz;
- b) exigências de uma organização económica ainda moderna que vigora em alguns países e que, coexiste, apesar de tudo, com processos de globalização. Neste tipo de organização económica são ainda acolhidos e, por vezes até preferidos, profissionais com habilitações médias ou mesmo baixas, que irão constituir uma necessária mão de obra barata. Por isso as frequentes deslocalizações de empresas internacionais para países onde a mão de obra é muito mal paga e exigências de condições de trabalho aceitáveis não são suficientemente garantidas, ou são mesmo inexistentes.<sup>5</sup>

Poderá também permitir a descoberta de algumas potencialidades a explorar:

- a) analisando políticas educativas emanadas do Estado que, embora muito frequentemente restritivas, pode se descobrir que, por vezes, têm fragilidades que permitem, mesmo assim, uma autonomia de intervenção significativa;
- b) estimulando a escola a identificar e utilizar a qualidade dos recursos de que dispõe em termos humanos e materiais. Será importante despoletar um maior ou menor empenhamento e imaginação com que ela poderá gerir as suas possibilidades de autonomia e a forma como usa e rentabiliza os instrumentos a que, apesar de tudo, tem acesso (gestão flexível de currículos, articulada com um empenhamento em conhecer os alunos com quem se trabalha);
- c) procurando alianças com as famílias que, muitas vezes, não estão alertadas, não são sequer conhecedoras do que podem e devem fazer no contexto do processo de escolarização dos seus filhos e/ou são alheias ao seu direito de intervir (nem sempre, feito no seu melhor sentido); famílias para quem, muitas vezes, a escola também não é significativa; famílias com quem a escola não dialoga, com quem geralmente não estabelece, ou não consegue estabelecer uma colaboração que não seja

de mera submissão às determinações escolares; famílias submersas em problemas económicos, culturais, de saúde, relacionais, mas também famílias detentoras de um património histórico e cultural, geralmente negligenciado, quase nunca rentabilizado;

- d) tentando estimular os professores que, com toda a carga de problemas que enfrentam, estão frequentemente desmotivados e que seria tão importante que valorizassem e vissem ser valorizado o seu possível e desejável papel de atores sociais intervenientes e não de meros executantes de peças de uma máquina gigante que lhes é exterior e os transcende; professores conscientes da politicidade da sua intervenção, que saibam e queiram aliar a tentativa de entender a complexidade dos problemas que enfrentam à tentativa de encontrar para eles uma atuação mais adequada;
- e) finalmente (e sempre), procurando estar atento às potencialidades, saberes e problemas dos alunos e de lhes proporcionar um imprescindível espaço de crescimento, de curiosidade e de livre crítica. Disse uma vez Paulo Freire a um adulto “[...] você tem uma mente mal-educada. Você tem de manter a sua curiosidade de menino.” (FREIRE; MACEDO, 1990). É que também os alunos enfrentam dificuldades bem maiores do que o que habitualmente pensamos. Em uma escola tradicional é, por exemplo, imposto a muitos alunos a tarefa de conciliar o quase inconciliável, e que é, como se viu, o seu contexto de origem e suas regras, com o tipo de escola que habitualmente lhes é oferecida.

Nesse contexto importa reconhecer quanto é difícil, mas importante, manter e estimular nos alunos a sua energia, curiosidade, capacidade crítica, a sua criatividade, a sua natural irreverência, e tentar com eles refletir sobre normas de uma instituição que lhes poderia oferecer, não apenas instrumentos de sobrevivência, mas também, às vezes, de exercício de uma cidadania ativa no mundo em que se movem e moverão depois, no mercado de trabalho.

### 3 CONCLUSÃO

Embora isso não lhes seja sempre bem explicado, os alunos são pressionados a tentarem adquirir da escola conhecimentos, alguns dos quais são realmente importantes. Será que, na escola que se sonha, não poderá isso coexistir com o prazer da descoberta de múltiplos outros saberes e o desenvolvimento de capacidades de conhecer, de lutar, de trabalhar, de se esforçar por adquirir aquilo que sintam ser significativo?

Por outras palavras, o que se defende é que será importante que os próprios alunos sejam capazes de “subir aos ombros dos gigantes”, conseguindo, mais do que nós, não somente usufruir do que é social e culturalmente importante e

que apesar de tudo existe, mas também identificar o que os limita e constrange, empenhando-se em tentar alterar situações com que lidam no seu quotidiano, que sejam, apesar de habituais, muito erradas.

### **Abstract**

*The text begins by pointing out the complexity of a field which is intended to study possible relationships between processes of education and exclusion. However, there are conditions which are exterior to school, some of which are structural and are also clearly related with exclusion. Within a framework which shows the political nature of education, the article underlines situations in which school and teachers may use their relative autonomy.*

*Keywords: Exclusions. Cultures. Significant curricula. Learning process. Critical vigilance. Intervention.*

Notas explicativas:

<sup>1</sup> Texto resultante do desenvolvimento de Cortesão (2011).

<sup>2</sup> Acesso em: <[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.o?rcode=t2020\\_40&language=en](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.o?rcode=t2020_40&language=en)>.

<sup>3</sup> Acesso em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>.

<sup>4</sup> Acesso em: <<http://www.dn.pt/DNMultimedia/DOCS+PDFS/Ranking%20Escolas%202012/Web/Ranking%20das%20escolas%20do%20ensino%20secund%E1rio.html>>.

<sup>5</sup> Este texto foi escrito na altura em que, no Bangladesh, em uma mesma semana ruuiu um edifício mal construído em que trabalhavam milhares de operárias têxteis no qual, dias depois, ardeu outro prédio onde funcionava uma outra fábrica têxtil, causando tudo isso a morte de mais de 1.000 mulheres, cujo trabalho era vendido para marcas bem conhecidas do mundo ocidental.

### **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. London: Rowledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La reproduction**: élément pour une théorie de la pratique. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In: GRÁCIO, Sérgio, Miranda, Sacuntala de; STOER, Stephen (Org.). **Sociologia da educação I**: antologia: funções da escola e reprodução social. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

CORTESÃO, Luiza. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. In: MACEDO, Eunice (Org.). **Porque uma educação outra é possível**: contributos para uma praxis transformadora. Porto: Livpsic, 2001.

CORTESÃO, Luiza, et al. **Discutindo autonomia relativa com professores**: a indisciplina como (contra)argumento. Porto: IPFP/CRPF-FPCEUP, 2012.

CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Avaliação pedagógica II**: mudança na escola, mudança na avaliação. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo: leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HARPER, Babette, et al. **Cuidado, escola!** 27. ed. São Paulo: IDAC, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire**: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève: Librairie Droz, 1984.

RANKING das escolas do ensino secundário. **Diário de Notícias**. Porto, 2001, 2012. Disponível em: <[www.dn.pt](http://www.dn.pt)>. Acesso em: 10 maio 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, p. 87-114, ago. 2004. Disponível em: <[http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1499&context=coedu\\_pub](http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1499&context=coedu_pub)>. Acesso em: 10 maio, 2013.