



EXCLUSÃO, ACTORES E ESCOLA

José António AFONSO

Universidade do Minho

Joaquim DIAS TAVARES

EB 2.3 Pe Antº Luis Moreira-Pedroso

Anselmo PEREIRA DE FREITAS

Esc. Sec. de Caldas das Taipas

O “olhar” é um produto da história reproduzido pela educação.

Pierre Bourdieu

RESUMO:

Partindo de uma experiência de formação de professores, procuraremos, em três momentos, debater algumas das encruzilhadas que atravessam a escola democrática. Num primeiro momento, colocando em evidência mecanismos que geram exclusão social, tentaremos analisar como se reflectem na escola democrática e que soluções podem ser configuradas de modo a que a participação ganhe expressão.

O segundo momento é fundamentalmente ancorado na acção de formação, e nele emergem as angústias e sofrimento dos professores que quotidianamente se confrontam com as resistências e desistências dos alunos, com as práticas das famílias e com as representações das instituições sobre a pobreza e a exclusão.

Por último, serão analisadas as mudanças de percepção que a acção foi capaz de induzir, bem como as preocupações latentes que a sensibilização não terá possibilitado contrariar.

No essencial, o nosso contributo visa configurar alternativas de reconhecimento do outro e pensar modos de participação.

1. Convocam-se para a presente reflexão os resultados de uma acção de formação contínua levada a efeito no âmbito do Programa Foco e num Centro de Formação para professores dos diversos níveis de ensino (do Pré-Primário ao Secundário), situado na margem Sul do rio Douro, em V. N. de Gaia.¹

1 Sobre o contexto do desenvolvimento de Programa Foco, consulte-se a pertinente avaliação elaborada por José Alberto Correia, João Carlos Caramelo, Henrique Malheiro Vaz, “Formação de Professores” *in*: Ministério da Educação, *A evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*, vol. III, Lisboa, Ministério da Educação-Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, 1998, pp. 105-262.

O tema ensaiado foi a exclusão social, porque uma série relativamente ampla de indícios tende, hoje, e com inusitada visibilidade, a tornar plausível a consideração de que a escola não consegue – apesar das tentativas que vão sucedendo² – transformar-se no sentido de poder incluir um conjunto cada vez mais heterogéneo de alunos.

A esta razão acresce a existência de um professorado socializado em processos com fortes dissonâncias cognitivas, que configuram blindagens e mal entendidos quanto ao *olhar* a diferença. Porque a escola se vai democratizando, numa dupla dimensão interna e externa, não pode portanto reproduzir a opacidade, nem enfatizar a democratização interna do ponto de vista administrativo, e muito menos ocultar a forte correlação com a democratização externa – generalização da escolaridade, aumento das taxas de escolarização, igualdade de oportunidades (à entrada e à saída do processo educativo), a qualidade para *todos* os alunos ... – sem promover fortemente a democratização interna da relação pedagógica. É nesta zona que, justamente, se fazem sentir com maior acutilância as representações desvalorizantes dos agentes educativos sobre as culturas não consagradas. E este é ainda um território fértil em tensões porque os professores incorporam diferentes ideias de escola, com regimes de justificação que se sobrepõem, se entrecruzam com expectativas negativas sobre as crianças com trajectórias marcadas pela vulnerabilidade à pobreza, ou em situações de clara exclusão e/ou de marginalidade.

Esta terceira razão assenta na constatação de que, espacialmente, alastram fenómenos de desqualificação social; e as dimensões simbólicas de estigmatização permitem identificar categorias sociais com probabilidades objectivas de empobrecimento, embora se possa também verificar a heterogeneidade das situações de exclusão, aqui com características transversais a diferentes grupos sociais que resistem à tentativa homogeneizante da normalização.

Realça-se ainda a existência de uma crise larvar nas instituições de socialização e enquadramento, e a fragmentação – justificadas ideologicamente pelo medo e pela “pena” em avaliar o outro (excluído) – inibe práticas solidárias porque se não consegue pensar a integração como pluralidade de mutável de estilos de vida que partilham a cidadania.³

Aliás, além de decompor as necessidades, a lógica burocrática fomenta a descoordenação das intervenções, não promovendo quer a criação de contextos ressocializadores capazes de reconstruir e (re)dinamizar as sociabilidades e identidades locais quer a autonomia, porque, eivada de etnocentrismo, reproduz os argumentos psicologistas e as disposições naturalistas que, com a capa do

2 Poder-se-ão referir aquelas que tiveram como base projectos globais que contrariassem as resistências à escolarização – vg. abandono e insucesso-PIPSE-Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (1987); PEPT- Programa Educação para Todos (1991); PREDI- Projecto de Educação Intercultural (1993). Assinale-se que, em 1996, é instituído o Rendimento Mínimo Garantido (Lei nº 19-A/96, 29 de Junho; Decreto-Lei nº 196/97, 31 de Julho) e são criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho nº 147 B/ME/96, 8 de Junho). Em 1998, cria-se o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). É provável que, por detrás destes projectos estejam, enquanto agenda política, as tentativas de contrariar o fenómeno do *dumping social* nos seus reflexos no sistema educativo.

3 Para uma caracterização da sociedade portuguesa, ver José Manuel Viegas, António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que modernidade?*, Oeiras, Celta, 1998, em especial: “Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades”, Luis Manuel Antunes Capucha (pp. 209-242) e “Os Dilemas da Escolaridade. Universalização, diversidade e inovação.”, João Sebastião (pp. 311-327).

relativismo cultural, “acaba por promover a descrença quanto à possibilidade e à necessidade de provocar a evolução cultural das classes mais desfavorecidas”.⁴

A inculcação, nos agentes educativos, dos modos de classificar e qualificar com base numa matriz filantrópica, reduz as possibilidades de conhecimento dos processos geradores de exclusão escolar e fomenta *habitus* em que rejeição e denúncia ou tolerância e amabilidade emergem como atitudes perante a exclusão; raramente surge a vontade de ensinar (ou de se associar com os companheiros) as crianças e os jovens vulnerabilizados, e só muito esporadicamente, na consciência docente, o partenariatado emerge como uma via para proporcionar a revalorização cultural aos alunos e às famílias.⁵

A coexistência, em termos de imaginário e de práticas, de diferentes culturas organizacionais dos professores, ancoradas nas concepções de escola *cívica*, *doméstica* e *industrial*, concorre para reforçar a incomunicabilidade no debate sobre as finalidades da escola e para acentuar o hiato no conhecimento das condições de socialização e dos sistemas cognitivos interiorizados nos alunos, o que, numa sociedade dual, reforça os mecanismos de exclusão.⁶

Se a escola instruiu, depois educou, hoje formará? Há eficácia? E em que sentido poderá ser entendida a sofismada qualidade? O rol de questões poder-se-ia multiplicar, mas a problemática da cidadania seria ocultada pelo tecnocracismo neo-liberal, porque “apreender a complexidade dos fenómenos de exclusão social exige uma matriz sociológica que, sem descurar as dimensões cognitiva e interactiva da produção da realidade social, analise os sistemas de relações que (no interior dos diferentes campos e contextos de relações sociais) concorrem para a (re)produção das desigualdades sociais (sejam elas económicas, culturais ou simbólicas).”⁷

É justamente na fase de *sensibilização* que se pretendeu promover um novo olhar como capaz de possibilitar o triângulo que Claude Pair propõe: conhecer/reconhecer/reencontrar.⁸

2. Dado que o tema da acção de formação que esteve na origem desta nossa reflexão (Exclusão Social: Processos e Formas.) pretendia, precisamente, a referida sensibilização, o trabalho plas-mou-se no confronto com as diferentes experiências dos vários docentes de modo a permitir quer a detecção de processos de exclusão quer a reflexão sobre possíveis causas e soluções.

Nas sessões, a apresentação dos casos era enquadrada com o tratamento textual e/ou audiovisual com que os formadores procuravam conceptualizar as informações e as perspectivas apresentadas pelos diversos intervenientes. Entretanto, eram também debatidas formas de actuação em função das características e do meio envolvente.

4 Maria Cidália Queiroz, Marielle Christine Gros, “Das condições sociais da exclusão às condições da solidariedade.”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 15-16 (1996), p. 14.

5 Ver Claude Pair, *L'École devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Paris, Hachette, 1998, pp. 131-133.

6 Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du Monde*, Paris, Éd. du Seuil, 1993.

7 Maria Cidália Queiroz, Marielle Christine Gros, *op. cit.*, p. 16.

8 Esta nossa proposta vai de encontro ao professor investigador-actor crítico avançado por Luiza Cortesão na sequência de um conjunto de reflexões que, conjuntamente com Steve Stoer, tem elaborado sobre o professor monocultural, o professor intermulticultural e os dispositivos de diferenciação pedagógica (Cf. Luiza Cortesão, *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto, Afrontamento, 2000).

Na medida em que os debates se iam centralizando em torno de certos temas que, não obstante, permitiam configurar a exclusão como consequência de diferentes formas de segregação: desde a económica à étnica, passando pela familiar, social, etc, foi possível detectar o reconhecimento da complexidade e da transversalidade do fenómeno, bem como da possibilidade e da realidade da emergência do mesmo na escola e “reações” típicas de tal instituição.

Uma outra constatação, para nós bastante premente, foi que esta temática, e salvo raras excepções, não é referenciada nos manuais, e, quando o é, aparece sempre algo dissimulada ou com tratamento muito superficial. De igual modo, ficou bem referenciada a noção de que a escola, enquanto espaço de possível atenuação dos fenómenos de exclusão, não funciona e até, pela sua peculiar impermeabilidade ao exterior, não só os reproduz como até reforça, pois os alunos que transportam para a escola marcas de exclusão tendem a ser encarados, muitas vezes, e atendendo aos comportamentos que evidenciam, como desinseridos e marginais.

O próprio Estado é muitas vezes apontado como motivador dissimulado da exclusão, tendo em conta que, muitas vezes, o legislado não é cumprido e que, em Portugal, o “Estado-Providência ficou muito aquém do que tem vigorado na Europa. Enquanto o rácio médio europeu, entre as despesas de protecção civil e o P.I.B. é de 27 a 28%, o rácio português é de 19 a 20%.⁹ Em simultâneo, o curriculum escolar não constrói estratégias eficazes perante as “indústrias culturais, em geral, e na T.V., em particular...”¹⁰ e isto onde “não há nenhuma razão para que a lógica pedagógico-institucional que levou à criação de turmas (ou turnos) de âmbito reduzido no ensino das ciências com forte componente experimental não seja estendida ao ensino do Português ou das línguas estrangeiras, à História, à Geografia ou à Matemática.”¹¹ A própria formação inicial (ou contínua) dos professores não induziria conhecimentos e instrumentos para a percepção do fenómeno, logo, também para a sua atenuação e/ou resolução.

No que respeita aos trabalhos elaborados pelos formandos, os mesmos concentraram-se em cinco grandes temas¹² que, dos aspectos teóricos da exclusão a casos de marginalidade concreta, coligiam diferentes reflexões e informação localizada. Em todos eles, e para além da apresentação e caracterização das situações, tentava-se delinear soluções adaptadas a uma possível acção de esbatimento ou eliminação de dinâmicas de exclusão. O indução do debate, e, inclusive, os seus momentos mais acesos, foram ainda ocasião para um reforço da tese de que a exclusão é algo de concreto, recorrente, e que levanta não só problemas técnicos ou organizacionais, mas também políticos, já que, em democracia, toda a exclusão é também uma exclusão da cidadania.

9 Boaventura Sousa Santos, Maria Bento, Maldonado Gonelha, “Uma visão alternativa da reforma da segurança social.”, *Público*, 20 de Junho de 1997.

10 José Madureira Pinto, “Notas sobre o sofrimento na sala de aulas e possíveis modos de o atenuar.”, *Território Educativo*, 1, Maio, 1997.

11 Id., *Ibid.*

12 Os trabalhos realizados pelos formandos foram os seguintes: “Que futuro para um deficiente mental?”; “E quando os pais dos nossos alunos são toxicodependentes?”; “Interferência do condicionalismo económico, social e cultural no insucesso escolar.” (estudo de caso de alunos de etnia cigana); “As alternativas na integração de deficientes na escola.”; “Alunos subsidiados pelo S.A:S.E – Seu aproveitamento.” (estudo que, abrangendo quatro escolas, indica, para uma delas, um aproveitamento dos alunos em causa 8,1% superior ao aproveitamento médio na respectiva escola. Em contrapartida, nos restantes casos, confirmou-se a debilidade económica como factor de insucesso, e a distribuição desigual de tal debilidade (numa das escolas o quantitativo de alunos a requerer subsídio escolar atinge os 25%).

3. Quanto aos trabalhos elaborados, deles se pode depreender não só, positivamente, alguma mudança de percepção no sentido de uma maior capacidade de reconhecimento dos factores de exclusão, como também, negativamente, a permanência de escolhos estruturais (a incapacidade de sinergias locais, por exemplo) e de esquemas mentais renitentes a uma visão mais global do problema da exclusão e à procura de soluções activas e integradas.

De facto, a problemática da exclusão é vista, muitas vezes, em sentido enviesado. Isto é, considera-se que é no aluno excluído que se devem eliminar os factores de exclusão, a fim de que este possa adaptar-se e integrar-se nos sistemas escolar e social. Desse modo, não se torna visível que certos mecanismos, como as adaptações administrativas ou curriculares não garantem, por si mesmos, uma verdadeira inclusão. O que uma análise de conteúdo permite revelar, é que já não é tão visível a consciência da exclusão – e até de inoperantes esquemas de combate à mesma – enquanto violência às identidades dos indivíduos. Não é visível, em geral, a consciência de que a exclusão dos alunos contém a exclusão do seu saber, das suas disposições, das suas possibilidades de participação social, das suas possibilidades de realização, das suas culturas, em suma, do seu ser.

O que é visto com direito à inércia relativa é a cultura escolar. Assim, por exemplo, a resposta à desmotivação não é a diferenciação pedagógica, a adaptação ou outra plasticidade escolar, mas sim a esperança de que uma decisão administrativa (no caso, a aprovação “terapêutica” de um aluno deficiente) acabe com a desmotivação.¹³

Tal não impede a possibilidade de reconceptualizações a partir da reflexão – de que o uso cada vez mais acentuado dos conceitos da escola democrática é sinal – simplesmente, o “olhar” que é produto da história, é não só reproduzido como também inconscientemente interiorizado; logo, enquanto dificulta o “olhar-se”, o “olhar” que é reproduzido é também uma cegueira. Mas, como ficou dito, é também produto da história, o que significa, como sugere José Madureira Pinto, que a própria exclusão escolar não é meramente escolar.¹⁴

Nesse sentido, julgamos de capital importância a eliminação do preconceito maniqueísta de uma sociedade pretensamente evoluída, aberta e democrática em contradição com uma escola de inversos predicados. Tal preconceito – em que também os docentes são socializados – faz esquecer, demasiadas vezes, que a crítica ao fechamento da escola pressupõe, abusivamente, um paradigma pragmatista estreito ou até industrial, que não coincide sequer com finalidades politicamente consensuais nas democracias modernas, inclusive as que se referem ao direito à diferença, à identidade, à solidariedade, etc.¹⁵ Os *forcings* empresariais de incidência nas juventudes locais, por

13 Cf. o relatório “As alternativas na integração de deficientes na escola.”

14 Id., Ibid. Acrescente-se ainda a referência, num dos relatórios apresentados, ao facto de a generalidade das instituições de formação profissional não estar vocacionada para a “formação de indivíduos com problemáticas específicas”, nomeadamente deficientes, que, nos casos mais graves, são desde logo excluídos pelas exigências da selecção. Como se ilustra, até instituições destinadas a complementar vazios escolares não abandonam inteiramente a lógica e a rigidez que origina tais vazios.

15 A este propósito é interessante notar, para além da consciência dos problemas da integração escolar de uma outra cultura (no caso a cultura cigana) que o que um relatório apresenta como justificação para promover uma maior facilidade no “acesso à lei” (por parte dos ciganos) seria a receptividade destes a uma possível integração em algum “tipo de actividade produtiva”. De qualquer modo, como o problema da identidade coloca o da diferença, a realidade “real” não é menos conflituosa que a realidade conceptual. Daí, talvez, o “olhar” “reproduzido” deste relatório propor, sem problemas, “o respeito pelas raízes culturais” e, simultaneamente, a obediência a um paradigma averso aos pressupostos de tais raízes.

exemplo, e respectivas consequências ao nível da desqualificação e do trabalho precário, por exemplo, não enquadram, propriamente, intenções educativas ou democratizantes.

A questão da exclusão é também, portanto, um problema da gestão democrática global, a solicitar, dadas as suas características estruturais e quotidianas, um tratamento igualmente estrutural e quotidiano, e não apenas programas esporádicos. A exclusão é também um problema de dissonância das lógicas sociais que, da família à escola, dos *media* às outras instituições educativas não escolares, das culturas identitárias às culturas atomizantes, se imagina – erradamente – como conjuntural e referenciável, em termos de culpabilidade, a um dos pólos do sistema.¹⁶

Tal dissonância ocorre até, para lá do conflito entre as propostas e as políticas, no interior de uma mesma instituição, e com força maior – pela diversidade dos intervenientes e das expectativas – na própria escola. A “dissolução do saber” de que fala José Madureira Pinto¹⁷ não ocorre só entre a escola e o seu exterior, mas na própria instituição escolar. Da relação pedagógica aos saberes, da educação “moral” à cultura organizacional, o mundo escolar é palco de um entrecruzar de dinâmicas inclusivas e de exclusão que, por exemplo, da anulação dos saberes pelo Conhecimento e da permanência daqueles através deste, pouco deixam entrever quanto à possibilidade de gestão de conflitos ou de resultados não neutrais. Na escola, como na sociedade – e o fenómeno é até visível a nível da formação e das aprendizagens que cada disciplina potencia – o que uns constroem, outros destroem; o que o conteúdo promete, a forma anula; o que garante o êxito anula a educação e o carácter.

Se a escola democrática é também a escola dos valores democráticos, tal implica, entre outras coisas, que fica excluída a aceitação acrítica e não participada dos mesmos, mas não garante que o exterior obedeça a tal desiderato. Do mesmo modo, tendo o problema da exclusão escolar – dada a peculiar posição de charneira da instituição escolar – uma dimensão que a ultrapassa parece-nos evidente que é inviável a solução dos bodes expiatórios, e que se torna necessário redefinir os limites da identidade escolar no que respeita às obrigações (transmissão de valores, conhecimentos e destrezas) mas também no que respeita às contrapartidas e à coerência que deve exigir a um exterior que, a bem ou a mal, beneficia quer da escolarização quer dos défices de escolarização.

O que, em conclusão, nos parece que se vai tornando claro, é que o problema não pode radicar apenas na escola, mas na inexistência de um grau mínimo de coerência entre as diversas valências sociais com possibilidades educativas e formativas; coerência que permita a universalidade quer da educação, quer da formação, quer da cidadania. A própria dinâmica de combate à exclusão deve, quanto a nós, abandonar o terreno dúbio da via pela alteração dos excluídos e passar a trilhar o caminho mais coerente da alteração do aparelho reprodutivo.

16 Num outro trabalho, que relacionava exclusão e toxicod dependência a propósito de um caso concreto, faz-se esta observação sintomática sobre um pai de três filhos também casado com uma toxicod dependente: “Importa ainda referir que o pai já se encontra a trabalhar, como moço de trolha, há meia dúzia de dias, não sendo do conhecimento da entidade patronal o processo de desintoxicação de heroína em curso.”

Em todo o caso, apesar da fragilidade dos resultados na resolução deste caso, o mesmo relatório torna evidente como é possível resolver situações a partir de dinâmicas sociais de base local mas que ultrapassam quer as capacidades quer a competência da escola. Assim, entre o Centro de Apoio a Toxicod dependentes de Gaia e a “Conferência Vicentina”, são referidas, neste relatório, sete instituições exteriores à escola, cujo trabalho, em conjunto com a “solidariedade dos vizinhos” permitiu a resolução temporária dos aspectos mais graves do problema. No entanto, ao fecharem o trabalho, as autoras ainda não tinham conhecimento de qualquer resposta oficial aos pedidos de subsídio e de Rendimento Mínimo Garantido.

17 Id., Ibid.

Para lá dos acrescentos conceptuais frutos do uso, a própria noção de reprodução nada mais indica que a acção de voltar a produzir. Assim, não duvidando do peso da história – certo, garantido, e, em grande medida, inconsciente – e da legitimidade e necessidade da transmissão de uma herança reconhecida, nada obriga a que a reprodução seja reprodução do mesmo. Escola e sociedade devem, pelo contrário, não só tolerar, aceitar, integrar ou absorver o diferente mas produzi-lo. É que, em nossa opinião, a própria pluralidade não é só uma hipótese teórica: é antes a condição da identidade, a ocasião do diálogo e o garante da perenidade democrática. E se, em grande parte, a (in)consciência de muitos actores no sistema escolar é permeável a lógicas de ocultação política – tantas vezes reforçadas pela “objectividade” burocrática dos mecanismos mais fortemente selectivos – como não concluir pela necessidade de consciencializar para a presença da dimensão política – democrática ou anti-democrática – na educação, e, portanto, pela permanente necessidade de repensar e alterar os mecanismos, as culturas organizacionais, as relações que, tidas como evidentes e dadas, e gozando da segurança e da aceitação que a familiaridade dá, não são nunca interrogadas?