

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO ACERCA DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES

ERIENE MACÊDO DE MORAES

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

CINTHIA BRENDA SIQUEIRA SANTIAGO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que objetivou compreender os conceitos e como se dá o processo de inclusão/exclusão a partir de práticas docentes presentes na sala de aula que constituem as desigualdades. Adotou-se, como procedimento, a leitura analítica de publicações que versam sobre o assunto e, como arcabouço teórico principal, a obras de Patto (2000, 2015), Freitas (2002), Faria (2008) e Saviani (2017). Após a realização deste estudo, foi constatada a importância das discussões sobre a necessidade de romper com as práticas excludentes presentes no contexto da escola, para atenuar danos à aprendizagem dos estudantes, bem como superar o processo de alienação e persistir na luta por uma escola pública democrática de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão/Exclusão; Desigualdades; Avaliação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão/exclusão no espaço da escola vêm sendo tratadas com mais ênfase na perspectiva de limitações físicas e cognitivas. A concepção que conduz este estudo envolveu o contexto de desigualdades construídas a partir do processo de ensino em escolas públicas e teve, como sustento, a pesquisa de Maria Helena Souza Patto. Assim, este artigo foi direcionado pela apreensão dos processos de inclusão/exclusão, reciprocamente determinados, no espaço da sala de aula, operando em atendimento às exigências de reprodução do capital.

A partir desse pressuposto, observa-se que, no Brasil, a naturalização da exclusão e das desigualdades sociais foi alimentada ao longo da história, seguida por um movimento de alienação que vem sendo reforçado por práticas desenvolvidas no contexto da escola. Em decorrência disso, as crianças oriundas das classes populares são estigmatizadas e segregadas na escola. Para refletir acerca dessa situação, o presente artigo traz discussões sobre a luta por uma educação emancipatória, democrática e de qualidade.

Para tanto, a metodologia adotada ancora-se na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Severino (2007, p. 122) observa que os estudos bibliográficos recorrem a “[...] dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Nesse intento, este estudo pautou-se em autores que discorrem sobre a temática, em especial as obras de Patto (2000; 2015), objetivando compreender com mais profundidade o tema em questão.

O texto está organizado em quatro seções: a primeira apresenta a temática da inclusão/exclusão à luz de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre abandono escolar e do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre alfabetização; a segunda apresenta práticas escolares que levam ao fracasso escolar, em que se discute a avaliação e as ações que permeiam a escola como espaço de exclusão; a terceira expõe práticas excludentes presentes na sala de aula, destacando-se trechos da obra *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia, seguindo-se, na quarta seção, as considerações finais que apresentam as constatações resultantes do estudo analítico.

INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DESIGUALDADES

Conforme a literatura, os termos “inclusão/exclusão”, ao longo da história, remetem à possibilidade ou impossibilidade. Por sua vez, o dicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 380) sustenta que o verbo “incluir” significa “compreender, abranger, inserir, fazer parte” e, ainda em Aurélio, a palavra “exclusão” significa “ato de excluir” (Ferreira, 2001, p. 304). É recorrente a compreensão do significado de inclusão na relação com o seu oposto, que é a exclusão. No entanto, há que se referir aos processos de inclusão e exclusão em suas determinações intrínsecas, em consonância com a materialidade que os engendra.

Para Freitas (2002, p. 312), a “inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea”. Na concepção de Patto (2000, p. 32), “a exclusão é um falso problema; a dificuldade social maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes à nova desigualdade”. Outrossim, a exclusão se constituiu a partir de um sistema social pautado na exploração do trabalho pelo capital que, decorrente deste, aprofunda as desigualdades produzidas no âmbito das forças produtivas e das relações sociais correspondentes.

No âmbito da escola, no entendimento de Faria (2008, p. 14), “as desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola se vincula intrinsecamente à sociedade”. Até o final do século XIX, o acesso à educação era restrito às elites; porém, no início do século XX, inicia-se o movimento de luta pela expansão do acesso à educação e pela sua qualidade. Desde a promulgação da

Constituição Federal de 1988 a educação é concebida como direito público subjetivo. O Art. 205 estabelece que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) regulamentam e complementam o direito à educação. O ECA preconiza, nos artigos 53 e 54, o direito ao ensino básico para o exercício da cidadania. Sobre o ensino a ser ministrado, a LDB, no Art. 3º, estabelece alguns princípios, entre eles destacam-se: “I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX. Garantia do padrão de qualidade [...]” (Brasil, 1996).

Nessa premissa, o ensino deve ser ofertado com base na qualidade e na permanência do estudante na escola. Para Freitas (2002), o acesso à educação sempre esteve associado à questão da qualidade. Não por acaso, há décadas os educadores batalham por uma educação de qualidade. Em acordo, Saviani afirma que a luta “pelo direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população [...] foi e continua sendo, agora de forma mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (Saviani, 2017, p.660).

Considerando, portanto, a abordagem de Saviani (2017), bem como a de outros estudiosos, o ensino público de qualidade sempre se constituiu como um processo de luta, principalmente por parte dos professores, para um ensino equitativo para todos os alunos, baseado na inclusão e na diversidade. Ao abordar a permanência na escola, Patto (2015) explicita que o ingresso, permanência e conclusão das várias etapas da escolarização não são alcançados de forma sequenciada por todos os estudantes, o que corrobora, gradativamente, para produzir no ambiente escolar um contingente de excluídos aos quais a escola não tem conseguido oportunizar a aprendizagem do conhecimento científico sistematizado.

Nesse sentido, a dinâmica de escolarização na educação básica, para ser efetiva, deve garantir a apropriação dos conhecimentos necessários à continuidade dos estudos, abarcando da educação infantil ao ensino médio, uma educação com qualidade e inclusiva, para que de fato a democratização da educação seja implementada. É preciso, de acordo com o alerta de Saviani (2017), que se:

[...] assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileiro atual. Uma democratização não apenas formal,

mas real possibilitando assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (Saviani, 2017, p. 661).

Assim, compreende-se que a concepção de emancipação humana, explicitada por Saviani (2017), está relacionada ao compromisso da educação em preparar o estudante para confrontar a experiência real e reconhecer o estado de alienação do mundo em que vive, pautada numa formação crítica. No entanto, corroborando as reflexões de Patto (2000), o que se tem promovido no âmbito de reformas educacionais diz respeito à exclusão sutil, sintetizada pela autora: No contexto brasileiro, Patto (2000) afirma:

O que a reforma fez foi instaurar “práticas de exclusão brandas” (porque contínuas, graduais, imperceptíveis), foi substituir a “eliminação brutal” pela “eliminação sutil”. O resultado é a presença nas escolas de um contingente de “excluídos potenciais”, vítimas de uma *nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior da escola* (Patto, 2000, p. 190).

A autora, com base em Bourdieu, tece uma reflexão acerca da “exclusão branda” como o mecanismo de impossibilidade do aprendizado efetivo na escola. Diante desse cenário, percebe-se que o compromisso com uma educação emancipadora, numa sociedade intrinsecamente desigual, é bastante desafiador. Entre o anunciado e o efetivado, as políticas públicas direcionadas à educação, de forma paliativa, mascaram as contradições sociais que o estado perpetua, calcado numa lógica do próprio sistema social que diz incluir e simultaneamente exclui, à medida que se volta prioritariamente para os interesses do capital.

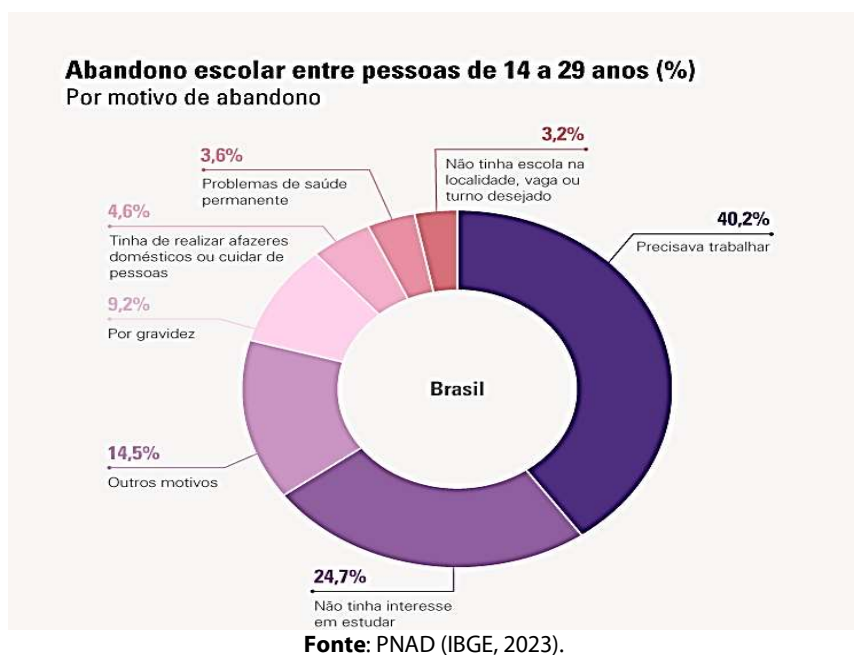
Exemplo disso, conforme os dados recentemente divulgados pelo IBGE (2023), cerca de 18,3% dos matriculados com idade entre 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, seja por abandono, ou por nunca frequentarem a escola. Como política educacional para regular essa e outras questões, o Plano Nacional de Educação (PNE) direciona 20 metas e 254 estratégias que deveriam ser consolidadas até 2024. Entre estas, é importante destacar a meta 9 que propõe elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, previsto para o ano de 2015 até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2001).

Por conseguinte, compreende-se que um Estado democrático deve articular esforços para interromper a repetição das desigualdades, uma vez que os maiores desafios para enfrentamento destas estão relacionados às questões sociais, políticas e ideológicas. De acordo com Patto (2015), o desafio essencial é a desigualdade intrínseca à sociedade de classes antagônicas, pois são “indiscutíveis as diferenças de percepção de possibilidades de futuro entre as classes sociais” (Patto, 2015, p. 20).

Essa exclusão educacional inclui diversos fatores, entre os quais: analfabetismo, evasão escolar, repetência, preconceito, condições precárias de escolarização, entre

outros. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo IBGE em 2023, revelam os motivos que fizeram as pessoas entre 14 e 29 anos abandonarem a escola, como apresentados na Imagem 1.

Figura 1– Motivos do abandono escolar



Os dados apresentados na Imagem 1 evidenciam que a necessidade de trabalhar foi a principal razão do abandono escolar, seguido da falta de interesse, da gravidez precoce, dos afazeres domésticos e de problemas de saúde permanente. Tais informações corroboram as discussões estabelecidas por pesquisadores brasileiros, que afirmam ser a evasão escolar no Brasil um problema reforçado historicamente e estar relacionado aos fatores sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, “num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da educação” (Faria, 2008, p.13).

No âmbito da pesquisa bibliográfica sobre o fracasso escolar, Faria identificou a recorrência da defesa da equidade como base para a superação das desigualdades educacionais.

A equidade refere-se à distribuição de recursos de acordo com os critérios de justiça de forma a equalizar as desigualdades, especialmente as mais flagrantes, em termos de equidade

vertical, que permitiria tratar os desiguais de forma diferente, e em termos de equidade horizontal, que garantiria o tratamento igual àqueles que estão em igualdade de condições. De acordo com esse critério de justiça distributiva, os indivíduos teriam assegurados o acesso e boa qualidade na oferta e uma educação condizente com suas habilidades e necessidades. Atendendo à qualidade educacional, o princípio da equidade expressaria um patamar mínimo de qualificação no âmbito do acesso (Faria, 2008, p. 72).

A equidade na interpretação corrente pressupõe a busca da justiça distributiva para equalizar as desigualdades e assegurar o acesso à educação de qualidade correspondentes às suas necessidades. Entretanto, Faria (2008) indica que a busca por equidade nos moldes liberais não enfrenta as desigualdades inerentes à sociedade de classes antagônicas. Na opinião de Freitas (2002), a batalha pela educação e pela equidade não pode ser travada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que questionem as bases das relações de exploração vigente, um desafio para os educadores, neste século.

Como mostradas no decorrer desta discussão, situações distintas se articulam à ideia de inclusão/exclusão escolar, assim como também refletem a questão das desigualdades sociais que impactam diretamente no desempenho escolar dos estudantes. Nesse contexto, é salutar refletir sobre o espaço escolar, considerando também as práticas avaliativas que reforçam as desigualdades e os processos sociais de produção do fracasso escolar, as quais serão discutidas na seção a seguir.

PRÁTICAS ESCOLARES QUE LEVAM AO FRACASSO ESCOLAR COM ÊNFASE NA AVALIAÇÃO

Observa-se que novos processos de exclusão se constituem no sistema da educação. Os estudantes eram excluídos da escola fisicamente; porém, no cenário atual, a permanência dos estudantes na escola pública, com baixo rendimento na aprendizagem, tonaliza a exclusão, e isso se dá porque, de acordo com os argumentos de Patto (2008; 2015), muitos meninos e meninas continuam passando pelo processo de escolarização sem aprender o mínimo necessário e, mesmo que alguns educadores reconheçam as fragilidades da escola, as explicações ainda se voltam, em sua maioria, para o indivíduo, suas condições financeiras, falta de estrutura familiar, falta de interesse, problemas emocionais e psicológicos, consolidando a "exclusão sutil".

Isso leva a compreender que, para entender as desigualdades no interior da escola pública, é preciso entender que as condições concedidas como oportunidades são camufladas na falta de aproveitamento. Como aponta Freitas (2002):

Essa forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra

no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, "internalizada", e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (Freitas, 2002, p. 309).

Em vista disso, culpabilizar ou rotular o estudante que não avança no processo de escolarização por não aprender, gera uma tendência preconceituosa, provocando a exclusão no interior da escola. "Nesse caso, as práticas escolares devem, necessariamente, compreender as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais que envolvem o educando" (Patto, 2015, p.81).

A abordagem das práticas escolares relatadas por Patto (2015) evidenciam, de certa forma, o desconhecimento da escola pública sobre como lidar com os problemas de escolarização, aspecto que reverbera diretamente na prática avaliativa, que tem sido utilizada como instrumento de controle, tanto no interior, quanto no exterior da escola, a fim de manter um sistema de ensino padronizado, discussão apontada por autores como Freitas (2002), Saviani (2017) e Patto (2015). A avaliação educacional em larga escala tornou-se dominante e revela atender mais claramente às necessidades políticas, direcionando o currículo e a avaliação da aprendizagem: "Nota como motivador artificial não é uma invenção do professor, mas uma necessidade da escola como um sistema artificial que tem uma função social excludente, a mando do sistema que a cerca" (Freitas, 2002, p. 317).

No que concerne à avaliação da aprendizagem, ela deve ser concebida como uma prática educativa/formativa. O papel do professor nesse processo está relacionado à construção da subjetividade do estudante, à assegurar a aquisição dos saberes e à possibilidade de aprendizagem. Todavia, o direcionamento que se tem dado à avaliação está distante dessa perspectiva formativa, uma vez que é possível constatar que a prática avaliativa no interior da escola, que sucede em reprovação e evasão, contribui para a produção do fracasso escolar, frequentemente justificada pela "teoria" da carência cultural. Como afirma Patto (2015):

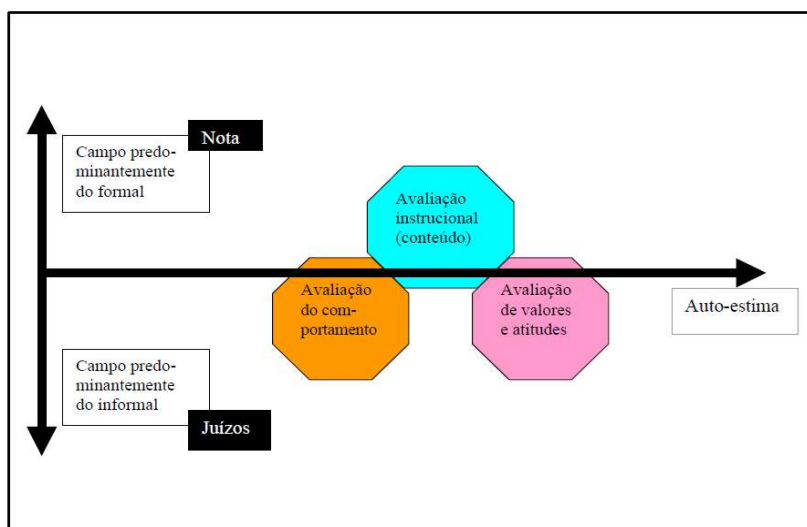
A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (Patto, 2015, p. 104).

Como afirma a autora, o fracasso escolar torna-se um mecanismo de exclusão e perpetua a condição de marginalidade social na qual vivem um percentual significativo dos estudantes brasileiros, pois são constituídos como sujeitos fragilizados diante das

suas possibilidades de aprendizagem que são desacreditadas. Assim, as práticas avaliativas reforçam preconceitos que, dentre outros, se reproduz no comportamento de inferioridade ao evidenciar que o aluno não conseguiu alcançar o que dele se esperava, o que reforça a culpa pelo fracasso/insucesso escolar oriundo da avaliação.

Interferir nessa prática que envolve o professor e o estudante, de acordo com Freitas (2002), não se dá por decretos ou resoluções, nem mesmo pela avaliação externa. O sucesso ou o fracasso do aluno se opera no plano informal e não no plano formal, pois quando o aluno é reprovado pela nota no plano formal, ele já tinha sido reprovado no plano informal, no nível de juízo de valor e das representações do professor no decorrer do processo. Em decorrência dessa discussão, Freitas (2002) propõe um modelo avaliativo para materializar o processo de avaliação por meio de um resumo no diagrama apresentado na Imagem 2.

Figura 2– Modelo avaliativo proposto por Freitas



Fonte: Freitas (2002).

Diante do modelo avaliativo proposto por Freitas (2002) exposto na Imagem 2, o autor demonstra o sentido oculto da avaliação que afeta as estratégias de ensino do professor e da aprendizagem do estudante. Professores e estudantes se defrontam, na sala de aula, construindo representações uns dos outros. “Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos” (Freitas, 2002, p. 314).

INCLUSÃO/EXCLUSÃO PRESENTES NA SALA DE AULA

Esta seção se detém na apresentação das reflexões advindas da leitura da obra *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia (Patto, 2015), cujo lançamento da primeira edição se deu em 1990 pela pesquisadora Maria Helena de Souza Patto, em especial os apontamentos trazidos no capítulo 4–Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula.

Essa obra promoveu e ainda promove grande impacto nas discussões sobre o fracasso escolar, despertando interesse e servindo de base para pesquisas nas áreas de conhecimento em educação, psicologia, dentre outras. Patto (2015), nos anos de 1980, apresenta um referencial teórico-metodológico que rompe com análises até então predominantes sobre o fracasso escolar, fundadas numa perspectiva abstrata e naturalizada de sociedade e de escola. A pesquisa teve como sujeitos de investigação crianças pobres moradoras de um bairro periférico da cidade de São Paulo, matriculadas em escola pública do então 1º Grau, suas famílias, além da própria comunidade escolar.

As situações descritas a seguir são excertos da pesquisa realizada por Maria Helena Souza Patto, posteriormente publicada em formato de livro, conforme já mencionado. A leitura permitiu compreender, com maior profundidade, como a produção do fracasso escolar se deu naquele contexto específico, mediante práticas educativas eivadas de preconceito, conforme o referencial de Agnes Heller, base teórica da pesquisa. O contexto da sala de aula acaba por reproduzir uma dinâmica atravessada por tensionamentos que, em última instância, reportam-se às vicissitudes sociais marcadas pela exploração e desigualdade. Embora a pesquisa tenha sido realizada na década de 1980, os relatos permanecem atuais no sentido de nos alertar para os imbrólios e para as armadilhas do cotidiano escolar.

A pesquisadora constatou, nas salas de aulas observadas, as violências simbólicas/verbais que classificavam, discriminavam e patologizavam as crianças. O foco era dado apenas às vulnerabilidades, desconsiderando as potencialidades idiossincráticas, como descrito nas situações A e B:

Situação A – Durante uma prova de matemática, JA vai à lousa, escreve um número e pergunta à professora se é assim que se escreve 40. Ela responde que não sabe e pergunta-lhe por que quer escrever o 40 se não vai precisar deste número na prova (Patto, 2015, p. 380).

Situação B – A professora diz se condoer da situação de pobreza de seus alunos, mas ao corrigir em classe as lições de casa, irrita-se com a qualidade do que a aluna D fez e não hesita em perguntar: “Você está com fome, doente ou com preguiça? Vai fazer a lição de casa outra vez”, usando a referência a possíveis carências das crianças como forma de agredi-las (Patto, 2015, p. 241).

Diante das duas situações apresentadas, Patto (2015) atribui a questão ao peso do trabalho alienado, ao autoritarismo, à desvalorização social, destituídas de uma visão da totalidade social. As professoras que participaram da pesquisa replicavam diariamente as práticas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses da minoria.

As situações A e B revelam que não houve inclusão dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A situação A evidencia duas questões: a primeira, o desestímulo à curiosidade de aprender e a segunda a centralidade da avaliação na prática pedagógica. A avaliação é utilizada como “um potente instrumento de controle de sala de aula, tanto no que diz respeito ao comportamento (disciplina e motivação) como no que diz respeito à conformação de valores e atitudes” (Freitas, 2002, p. 311).

A situação B reflete a violência verbal. A professora enfatiza a desigualdade de classes mediante questionamentos condizentes à “teoria” da carência cultural. Quando a escola reforça as desigualdades, ela fragiliza a construção da identidade dos sujeitos, torna-se reprodutora da estrutura excludente, formadora de sujeitos passivos, alienados, acrílicos e, por conseguinte, confirma as desigualdades. As situações C e D, a seguir, legitimam essa reprodução ao mesmo tempo que revela a opressão no espaço da sala de aula.

Situação C—A professora faz o ditado de uma estória já lida inúmeras vezes. Antes de começar, repassa rapidamente seu conteúdo com as crianças que se antecipam e a repetem antes da professora começar a ditar. A professora não se rende, e diz “É, então é para todo mundo tirar dez, todo mundo já sabe...” A aluna P vira-se então para a pesquisadora e comenta com ironia “A gente já tá cheia de ver essa estória.” (Patto, 2015, p. 421).

Situação D—Na mesma prova mencionada na situação, a aluna M pinta todos os desenhos e a professora comenta: “Até o N fez certo, mas a dona M tinha que fazer as suas burradas...” (Patto, 2015, p. 387).

Nas situações C e D, as dificuldades de aprendizagem dos alunos são camufladas, a primeira a partir da repetição e memorização, na segunda a aluna é rotulada por não compreender o que foi exigido na prova. A prática da exclusão é explícita a partir da não apropriação da aprendizagem. Para identificar causas internas de desigualdades e práticas de exclusão no espaço da escola, é necessário refletir sobre práticas naturalizadas, como as promovidas pela professora na sala de aula, nas situações C e D. Sobre isso, Patto relata que:

Foi este cenário que encontramos na escola que pesquisamos na década de 1980: a não garantia do direito à educação a crianças das classes oprimidas, porque tidas como indignas; educadores que

ainda não haviam entendido a legitimidade da presença delas na escola pública; exclusão das que a ela chegaram por direito como prova incontestada de que a escola pública continua a ser, e até hoje, uma instituição a serviço da reprodução das desigualdades sociais (Patto, 2015, p. 682).

Em virtude dessa estrutura, se manter ao longo da história um processo de alienação. É preciso persistir na luta por uma escola pública democrática e de qualidade, onde os estudantes aprendam a reivindicar os seus direitos, sejam instruídos a reagir aos processos opressivos e se articularem para o exercício da cidadania e da solidariedade. Quando a escola promove movimentos contrários, as desigualdades e a exclusão são solidificadas no seu espaço interior. O excerto referente à situação E caracteriza a violência das relações de poder entre professor e aluno.

Situação E– Nas aulas e nas provas de matemática, a maioria das crianças revela muita dificuldade; algumas nem mesmo reconhecem os números, outras confundem soma com subtração em pleno segundo semestre. As instruções das folhas mimeografadas lhes são incompreensíveis e cada uma as realiza segundo a compreensão que lhe é possível. Num dia de prova, as meninas R e E armam uma conta de somar ($15 + 13$) da seguinte forma:

$$\begin{array}{r} 1:5 \\ \underline{1:3} \\ 1:8 \end{array}$$

Na mesma ocasião, a menina A realiza o exercício que manda “completar a sequência” 20, ____, ____, ____, ____ com os seguintes números: 40, 10, 20, 10, 15. A instrução “pinte uma dezena de bolinhas”, num dia de verificação da aprendizagem, uma criança pergunta “é para pintar o número 1?”. Sem ter feito nada para sanar estas dificuldades, além de se irritar e de repetir à exaustão os mesmos exercícios durante todo o primeiro semestre, N dá continuidade à programação, e em agosto escreve na lousa:

$$\begin{array}{l} 1 + 4 = 5 \\ 2 + - = 4 \\ 3 + - = 8 \end{array}$$

As crianças não entendem. Chamadas à lousa, erram. A professora manda-as usar palitos de fósforo ou os dedos, mas é vã esta tentativa de concretizar o raciocínio, pois elas não entenderam a lógica subjacente à operação. N propõe-se a explicar, valendo-se de alguns lápis “Você tem Y lápis; para ter X, quantos lápis você precisa ainda?” ou “Você tem a lápis; quantos precisa para ter x lápis?” Pouquíssimos prestam atenção, e rapidamente vão desistindo de entender. N volta à lousa e escreve:

Continuam sem entender. N passa de carteira em carteira e se desespera, tentando explicar, de modo rápido e confuso, um raciocínio que parece não estar claro nem mesmo para ela. Mais do que contribuir para o seu descompromisso com a tarefa de ensinar o fato de ver a maioria de seus alunos como “casos perdidos” leva a professora a instituir um verdadeiro “faz-de-conta” em sua sala (Patto, 2015, p. 381).

A situação E retrata uma das grandes dificuldades de aprendizagem dos alunos, que é a disciplina de matemática, muitos não compreendem e concebem como obstáculo, o que pode contribuir para o fracasso escolar. Todavia, a dificuldade apresentada pelos alunos na situação E está vinculada ao não aprendizado por parte dos alunos e à falta de comunicação eficiente para transmitir o conhecimento por parte da professora. A prática pedagógica da professora está permeada de poder e atitudes opressoras. Patto (2015) acresce que:

A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso na medida em que justifica a opressão. Essa atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido. Portanto, a apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber que há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas o exercem e por que o fazem de determinadas maneiras (Patto, 2015, p. 294).

Nesse sentido, como descreve a autora ao longo do capítulo, as práticas autoritárias contribuem para produzir a evasão escolar e a repetência, reforçando que estes são problemas que persistem na educação há décadas. As crianças das camadas populares são expulsas da escola indistintamente, replicando a estrutura da sociedade que cria entraves e dificuldades para a permanência na escola. Com isso, as práticas violentas mantêm a reprodução e a manutenção das desigualdades e formam cidadãos que apenas reproduzem ordens sem refletir conscientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, foram discutidas questões do processo de inclusão/exclusão na sala de aula e as desigualdades existentes no ensino e na avaliação. A princípio, foram priorizadas as interpretações das leituras sobre os conceitos da temática e seus aspectos legais, delineando a desigualdade presente na educação em seus vínculos intrínsecos com a sociedade. Posteriormente, essa desigualdade foi retratada no processo de promoção do fracasso escolar e das práticas constituídas em sala de aula, na relação entre professor e aluno observadas por Maria Helena Souza Patto, com ênfase no processo de avaliação.

MORAES, E. M. de; SANTIAGO, C. B. S.; FARIA, G.G.G. de.

Entende-se, a partir desse estudo, que à medida em que o fracasso escolar torna-se um mecanismo de exclusão e perpetua a condição de excluídos de parte significativa dos estudantes brasileiros, as práticas pedagógicas e avaliativas em sala de aula reforçam o estigma de inferioridade e o fracasso/insucesso escolar é atribuído a esses estudantes.

Ademais, Patto (2000, 2015), Freitas (2002), Faria (2008) e Saviani (2017) permitiram compreender que, para superar práticas reprodutoras da estrutura social excludente, é preciso instituir uma educação emancipatória para romper com a alienação já legitimada na escola. Assim, é necessário tornar a escola um espaço de crítica que permita aos estudantes uma educação democrática de qualidade, que contemple a escolarização e a permanência na escola para a formação cidadã como direito legitimamente adquirido e expresso na legislação educacional brasileira.

Artigo recebido em: 28/09/2024

Aprovado para publicação em: 04/12/2024

INCLUSION/EXCLUSION IN THE CLASSROOM: A STUDY ON THE PROCESSES OF PRODUCING INEQUALITIES

ABSTRACT: The present article is the result of a qualitative bibliographic review aimed at understanding the concepts of inclusion and exclusion through teaching practices in the classroom that create inequalities. The procedure involved an analytical reading of publications on the subject, using the main theoretical framework from the works of Patto (2000, 2015), Freitas (2002), Faria (2008), and Saviani (2017). After conducting this study, the importance of discussing the need to break away from exclusionary practices in the school context was highlighted, in order to mitigate damage to students' learning, as well as to overcome the process of alienation and persist in the fight for a quality democratic public school.

KEYWORDS: Inclusion/Exclusion; Inequalities; Assessment; Learning.

INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN EL AULA: UN ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES

RESUMEN: El presente artículo es el resultado de una revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, que tuvo como objetivo comprender los conceptos y cómo se da el proceso de inclusión/exclusión a partir de prácticas docentes en el aula que constituyen desigualdades. Se adoptó como procedimiento la lectura analítica de publicaciones sobre el tema y como marco teórico principal las obras de Patto (2000, 2015), Freitas (2002), Faria (2008) y Saviani (2017). Tras la realización de este estudio, se constató la importancia de discutir la necesidad de romper con las prácticas excluyentes presentes en el contexto escolar, para mitigar daños al aprendizaje de los

estudiantes, así como superar el proceso de alienación y persistir en la lucha por una educación pública democrática de calidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión/Exclusión; Desigualdades; Evaluación; Aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13jun. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

FARIA, G. G. G. de. **Os ciclos do fracasso escolar**: concepções e proposições. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.301-327, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Rio de Janeiro, IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012->

MORAES, E. M. de; SANTIAGO, C. B. S.; FARIA, G.G.G. de.

[agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste](#). Acesso em: 16 fev. 2024.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo. //: PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo**. 1 ed. São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000. p. 157-185.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v.21, n.3, p.653-662, set./dez. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

ERIENE MACÊDO DE MORAES: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Especialista em Matemática pela Finom. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFBA. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador. Experiências em gestão escolar e coordenação pedagógica, em formação continuada de professores. Professora de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Luís Eduardo Magalhães-BA. Desenvolve pesquisas na área de Formação Continuada do Professor e o saber Matemático.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6239-279X>

E-mail: erienemacedo2013@gmail.com

CINTHIA BRENDA SIQUEIRA SANTIAGO: Professora de AEE (SME-Inhumas GO). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestra em Educação pela UFG (UFG); Pós-Graduada em Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado - AEE, pelo Instituto Wallon Educacional de Goiás; Graduada em Pedagogia (UFG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0097-2446>

E-mail: cinthia-santiago-@hotmail.com

GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA: Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É docente da graduação e da pós-graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Fundamentos dos Processos Educativos. Dedicar-se a estudos e pesquisas no âmbito da relação psicologia e educação, fundamentos históricos e epistemológicos; psicologia, desenvolvimento e aprendizagem; escola e fracasso escolar,

Inclusão/Exclusão na sala de aula: um estudo acerca dos processos...

Dossiê 1473

com ênfase ao estudo crítico da produção na área educacional e suas implicações para a compreensão dos processos educativos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2235-9714>

E-mail: ginaguimaraes@ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).