

## **A CULTURA ESCOLAR COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO SOCIAL**

### **THE SCHOOL CULTURE AS MECHANISM FOR SOCIAL EXCLUSION**

Aline Cristina Miranda<sup>1</sup>  
Teodoro Adriano Costa Zanardi<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

O texto objetivou retomar a discussão acerca da exclusão escolar e, assim, apontar, brevemente, os encadeamentos históricos e sociais da cultura como um dos mecanismos da efetivação da exclusão social. Foi realizada uma reflexão teórica de autores referências no objeto pesquisado. No decorrer das análises dos textos que serviram como base para o artigo, observou-se a necessidade de recolocar esta temática no cerne do debate educacional, pois, diferentemente, do século XX, o século XXI enfrenta não apenas o desafio da diferença social, como tem o revés de reparar os conflitos étnico-raciais, promover a discussão de gênero e a diversidade sexual que ainda se configuram como temáticas restritivas dentro da escola, em nome da conservação do *status quo*.

**Palavras-chave:** Exclusão Social. Exclusão Escolar. Diferença. Educação.

#### **ABSTRACT**

The text aimed to retake the discussion about school exclusion and, thus, to briefly point out the historical and social linkages of culture as one of the mechanisms of the effectiveness of social exclusion. We performed a theoretical reflection of authors references in the object searched. In the course of analyzing the texts that served as the basis for the article, it was observed the need to

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Pedagogia (PUC Minas). E-mail: [alinecristina032@outlook.com](mailto:alinecristina032@outlook.com).

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela *Universität zu Köln*. E-mail: [zanardi@pucminas.br](mailto:zanardi@pucminas.br)

reinsert this theme at the heart of the educational debate, because, unlike the twentieth century. The twenty-first century faces not only the challenge of social difference, but also the challenge of repairing ethnic-racial conflicts, promoting gender discussion and sexual diversity, which are still confined within the school in the name of conservation of the status quo.

**Keywords:** Social exclusion. School Exclusion. Difference. Education.

## 1 Introdução

O sistema formal de educação escolar organizado, financiado e ofertado pelo Estado, configura-se como aquele que, por meio do ensino e aprendizagem, busca a promoção do desenvolvimento social. Contudo, essa afirmativa não foi construída apenas sob o viés desenvolvimentista.

Pode-se observar que os alunos advindos das camadas populares da sociedade, sendo estes filhos e filhas dos trabalhadores e demais minorias, ao se inserir no sistema educacional, padecem de vários “mecanismos de eliminação” (BOURDIEU, 2007, p. 41). Segundo Pierre Bourdieu (2007), ao pesquisar como a cultura é capaz de perpetuar o *status quo* social,

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”. (BOURDIEU, 2001, p. 223).

Com isso, este estudo parte da inquietude de como a cultura escolar se estrutura como um mecanismo capaz de promover a exclusão escolar, tal como a escola está relacionada neste processo. Para isso, salienta-se que o estudo se torna necessário por, além de promover o entendimento da estruturação da problemática em questão, possa, também, propiciar reflexões frente a estes processos perpetuados.

Todavia, o artigo não busca e/ou pretende esgotar-se na temática de estudo, ao contrário. Objetiva-se em retomar a discussão acerca da exclusão

escolar e, assim, apontar, brevemente, os encadeamentos históricos e sociais da cultura como um dos mecanismos de efetivação da exclusão social. Assim, promover o fomento da reflexão sobre como a sociedade padece, atualmente, desses mecanismos de eliminação do outro e do diferente quando se pensa no desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural.

Por considerar que os estudos e pesquisas de autores como Pierre Bourdieu (2007); François Dubet (2003); István Mészáros (2005) entre outros contribuem sobremaneira para a reflexão e o entendimento acerca desses processos excludentes que ocorrem na e pela instituição escolar, o artigo sustenta-se sob a análise bibliográfica desses estudos.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: primeiramente, será exposta a reflexão acerca dos imbricamentos entre a cultura escolar e o capital, pois, com o advento do desenvolvimento do capitalismo, a escola assumiu a reprodução do *status quo* da sociedade (ALTHUSSER, 1974). Em seguida, discute-se sobre a estreita relação da exclusão social e a exclusão escolar. Posteriormente, apresentará a discussão sobre como a escola suprime a diferença de forma que tangencia a diversidade como o monstro a ser combatido em nome da homogeneidade dos alunos. Por fim, exprime algumas considerações que o estudo propiciou.

## **2 Cultura escolar ou cultura do capital?**

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

As indagações dos pesquisadores a respeito do emaranhado de situações-problemas advindas da composição do novo contexto social que vivenciava o homem levaram à criação da sociologia, configurando-a como a ciência responsável pelas pesquisas científicas realizadas no decorrer do final do século XIX e início do século XX. Estes estudos embasaram reflexões sobre a origem deste seio social que emergia os seres humanos e sua complexidade. Várias escolas científicas observaram as modificações desse corpo social sob

olhares específicos, aprimorando metodologias de pesquisa para aferir, com exatidão, a verdade sobre os sujeitos, suas crenças, seus hábitos e seus costumes.

A partir disso, ao longo do tempo, o sociólogo como pesquisador-social, abriu a Caixa de Pandora e, conforme diz a mitologia grega: os males do mundo foram trazidos à tona. Neste caso específico, os pesquisadores-sociais não apenas trouxeram à tona os males do mundo como os revelaram e os nomearam.

Com isso, a sociedade passa, com a criação da ideologia, a entender o mundo, agora como uma sociedade complexa teorizada pelas palavras de sufixo *ismo*, como: *positivismo*, *historicismo*, *marxismo* dentre outras. Essas palavras denominam as correntes sociológicas que foram responsáveis por subscrever os olhares a serem desenvolvidos pelos pesquisadores bem como compreender este corpo social.

Entretanto, a sociedade, naquele período, ao mesmo tempo em que passou a compreender as problemáticas, foi condicionada às verdades cientificamente produzidas pelos pesquisadores-sociais, pois havia a crença de que “a ciência é um processo de produção do conhecimento da verdade” (LOWY, 2006, p. 123).

Dessa forma, a ciência se instaura como aquela que anuncia e conduz a sociedade rumo à verdade absoluta, visto que os métodos utilizados para a produção do saber visavam o mínimo de interferência externa do meio ou pelo próprio pesquisador.

Logo, a forma de pensar a ciência como aquela que produz a verdade e que os demais precisam incorporá-la foi a forma de legitimação da ideologia dominante (burguesa) sobre os dominados (proletariado).

Conforme explica István Mészáros (2005),

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo acumulativo de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

De acordo com o autor, a educação foi idealizada para ensinar todo o arcabouço teórico-científico acumulado historicamente e a escola, pensada para agir como o instrumento para a reprodução do *status quo* (ALTHUSSER, 1974), ou seja, agindo em prol da consolidação do fato de que, primeiramente, os burgueses teriam acesso à educação, para, assim, deterem o controle do capital. Já os sujeitos provenientes do proletariado teriam, posteriormente, o acesso à educação para alçarem a possibilidade de aprender como se comportar e, principalmente, (re)conhecer qual é o seu lugar dentro dessa sociedade. Logo, a educação seria a forma direta ao atendimento das expectativas do capital.

Segundo Pierre Bourdieu (2007), pode-se observar que os alunos são diferentes entre si e precisam ser considerados pela escola como aqueles que são “iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53), no que corresponde à exigência da cultura dominante, a “tradição pedagógica só se dirige por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Com advento da universalização da educação, a escola é incumbida de educar os alunos de acordo com as expectativas dessa sociedade preponderante. A educação torna-se, então, “uma peça do processo acumulativo de capital e do processo de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2005, p. 15).

Diante disso, entende-se que os fundamentos da Pedagogia Legitimista é o caminho pedagógico da escola como instituição promotora da conservação social. Claude Grignon (1992) indica essa Pedagogia como aquela que

remete a um tipo particular de objetivo e de projeto de classes dominantes em relação às classes populares. Em geral trata-se de um projeto de integração que pretende civilizá-las, educa-las, moralizá-las e socializá-las. Este projeto de integração pode conduzir uma política de assimilação: ao obrigar as classes populares a conformar-se a um modelo *standard*, que de fato é o modelo pequeno-burguês (GRIGNON, 1992, p. 50).

A educação torna-se encarregada pela disseminação da moral e dos costumes cultuados pela sociedade para aqueles provenientes da classe

burguesa e, posteriormente, para o proletariado. A indústria naquele momento precisava de empregados com o mínimo de instrução técnica dominante, a princípio para operar a maquinaria.

Essa pedagogia dissemina-se, por meio da “difusão sob uma auréola progressista, ilustrada, filantrópica e de esquerda: “Quando se abre uma escola, fecha-se um presídio”” (GRIGNON, 1992, p. 50). Com este *slogan* foi provocado, segundo Claude Grignon (1992), um incomodo nos tradicionalistas, pois estes usavam como justificativa para a promoção da exclusão social das pessoas de origem popular. Em outras palavras: “considerava as classes trabalhadoras como classes perigosas, e as excluía, como bárbaras, expulsando-as da sociedade, da cultura, da civilização” (GRIGNON, 1992, p. 50).

A escola, bem como a gratuidade do ensino ofertado às crianças das classes subalternas, fomentou, também, uma nova relação das classes dominantes para com as classes dominadas. Este novo trato se estabeleceu por meio do desenvolvimento da escola como a instituição que passa a legitimar o ideal meritocrático (GRIGNON, 1992).

Contudo, ao passo em que houve a promoção do acesso à escola para as crianças das classes populares, as elites fomentaram a validação do fracasso escolar dos alunos oriundos dessas classes ao “imputar seu fracasso escolar à sua própria insuficiência de dons e méritos, a interiorizar a ideia que existe uma hierarquia legítima de saberes, e tudo isto sem proporcionar-lhes realmente o acesso à cultura legítima” (GRIGNON, 1992, p. 52).

Logo, observa-se que a cultura produzida no seio destas instituições escolares será denominada, *a posteriori*, como: a cultura escolar como o reflexo da cultura social predominante, sendo incumbida de legitimar o processo de exclusão social, por meio da exclusão escolar, pelo fato de ser imbricada aos processos de reprodução, por intermédio da difusão do conhecimento. Desse modo, a instituição escolar é objetivada a camuflar os objetivos do capital. Em contrapartida, a escola é fundamentada para a classe trabalhadora como aquela capaz de promover a ascensão social através do ensino crítico voltado para a emancipação humana (DUBET, 2003).

### **3 A Exclusão Social e Exclusão escolar: duas faces da mesma moeda**

*"Quanto mais ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos ou pelos charlatões de todo gênero que o assediam". (CHARLOT e FIGEAT, 1985, p. 84)*

Com o lento processo de universalização da educação, a escola passou a receber cada vez mais alunos chamados de “diferentes” ao serem comparados com aqueles originários da classe burguesa que já frequentavam a escola. Quando estes “diferentes”, enfim, tiveram o seu acesso ao ensino-aprendizagem, na época foi observado um grande mal-estar educacional, pois foram apontadas quedas significativas quanto à qualidade do ensino-aprendizagem ofertado aos educandos com a chegada desses novos alunos (BOURDIEU, 2007).

Para Mariano Fernandez Enguita (1989), alguns fundamentos desse mal-estar sucedem-se dos pensadores da burguesia que eram contrários à expansão escolar para os subalternos. Para eles, a educação era necessária para a classe burguesa, por ser uma forma de assegurar o seu poder e, assim, “reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação de uma nova ordem” (ENGUITA, 1989, p. 110). Em contrapartida, a burguesia tinha o medo de provocar anseios que não faziam parte do proletariado. Logo, foi determinado às escolas que elas fossem responsáveis apenas para a moralização e o desenvolvimento das crianças para o trabalho. Logo, todo e qualquer “projeto de lei que pretendia assegurar um mínimo de instrução literária foi sistematicamente rejeitado durante grande parte do século XX” (ENGUITA, 1989, p. 111).

Pierre Bourdieu (2007) nos explica acerca do choque cultural e até ideológico entre esses sujeitos dentro das escolas e como o fato de ela não se preparar para o atendimento dos alunos, resultando “uma crise, percebida, por exemplo, de “queda do nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social” (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Essa afirmativa nos chama atenção para dois fatores: o primeiro, sobre o reconhecimento da escola como aquela que precisa movimentar a sua estrutura para a acolhida de alunos e alunas oriundos de famílias que nunca estiveram na escola. O segundo é mesmo com o conhecimento sobre a necessidade de fazer

este movimento. A escola espera que esses alunos se adequem ou adquiram os modos da cultura dominante, ou seja, a escola assume a postura de separar os alunos com base nos seus conhecimentos inatos e/ou culturais, uma vez que essa postura isenta a instituição escolar quanto ao ensino e aprendizagem desses alunos.

Para Pierre Bourdieu (2007), essa postura inflexível é sustentada sem haver modificações, pelo fato de se limitar,

a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõe, objetivamente, ou seja, enquanto se dirige a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU, 2007, p. 57).

A escola como aquela designada pela manutenção social, além de isentar-se da responsabilidade do ensino-aprendizagem desses alunos, por considerá-los incapazes, quando eles têm acesso à escola são rapidamente suprimidos através dos mecanismos de seleção e exclusão. Não obstante, estigmatiza ainda mais esses alunos e alunas, pois as escolas passam a responsabilizá-los pela possível baixa na contribuição do processo escolar.

Desse modo, a extensão da educação para as camadas populares não foi capaz de garantir a inclusão de todos os alunos na escola e, conseqüentemente, na sociedade, visto que foi planejada e organizada para efetivar a predominância da burguesia no poder e, mesmo quando os alunos do proletariado detêm o acesso na escola, a sua permanência não é efetiva, pois não são considerados alunos capazes, ou seja, “não é só a maioria deles que não tem acesso à escola, mas quando nela entram são rapidamente eliminados graças ao complexo sistema administrativo burocrático de seleção e exclusão” (SIRGARDO, 1980, p. 49).

Os estudos de Angel Sirgado (1980) também contribuem para a reflexão sobre a exclusão, ao enfatizar que a exclusão escolar não ocorre apenas por meio dos alunos não ingressos a este sistema, mas, também, pela não permanência dos marginalizados no sistema educacional formal.

Luiz Carlos Freitas (2002) caracteriza a reflexão de Angel Sirgado (1980), quando propõe o conceito de “eliminação adiada” (FREITAS, 1991), a partir, dos



estudos de Bourdieu e Passeron (1975), que configura a avaliação como um dos “mecanismos de eliminação e manutenção” social dentro da escola.

O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da: 1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares da escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam. (FREITAS, 1991, p. 275).

Assim, a exclusão deixa de ser concentrada no mecanismo 1, pelo fato de a pressão popular pressionar, cada vez mais, a abertura de vagas para o atendimento das crianças. Para a modalidade 2, que utiliza as vagas disponíveis com o objetivo de capacitar essas crianças e jovens para ocuparem as profissões de menor desprestígio. E, conseqüentemente, a categoria 3, a evasão. Essa evasão passaria a ser camuflada, ou seja, concentrada “entre os ciclos escolares (para não figurar nas estatísticas como evasão em séries) ou postergando-a para níveis mais elevados da escolaridade (quando é considerada um fato mais “normal”, dada a forma piramidal do acesso à educação em nossa sociedade)” (FREITAS, 2002, p. 311).

Diante disso, Luiz Carlos Freitas (2002) afirma que

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, seguindo 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 do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2002, p. 311).

Em decorrência disso, Pierre Bourdieu (2007) aponta que a escola justifica suas ações sejam elas inclusivas ou excludentes, utilizando o discurso da igualdade de todos. Contudo, o autor exprime, através de seus estudos, que se

considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais

democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2007, p. 52).

Mediante o exposto, pode ser observado que, caso os alunos não se moldem às expectativas do sistema escolar e, como resultado, ao sistema do capital que busca a homogeneidade social, absorverem de forma satisfatória a cultura exigida pela sociedade capitalista. Os mesmos serão desconsiderados pela escola, pois esta opera no sistema de forma omissa no processo de transmissão da cultura dominante, produzindo e perpetuando o fracasso escolar.

#### **4 A diferença como monstro na escola**

*“Os monstros nunca são criados no ex nihilo, mas por meio de um processo de fragmentação e recombinação, no qual, se extraem elementos de “várias formas” (incluindo – na verdade, especialmente – grupos sociais marginalizados), que são, no entanto, montados como sendo ‘o monstro’ que pode, assim, reivindicar uma identidade independente” (GIRARD, 1986, p. 33).*

O *ethos* que os alunos subalternos carregam é desconsiderado em detrimento da cultura influente. A escola promove para a sociedade que estes padrões construídos e determinados são a forma tanto de gestão quanto da condução dos processos produtivos, ou seja, traz a conformidade que o *corpus* social se estrutura de maneira única, mediante o desenvolvimento de uma cultura superior.

De acordo com István Meszáros (2005), a instituição escolar tem o

propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MESZÁROS, 2005, p. 35).

Para Pierre Bourdieu (2007), o capital cultural é crucial para a consolidação dos processos escolares excludentes, pelo fato de o fracasso ou sucesso educacional ser definido “entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2007, p. 42). Esse limiar se torna determinante, inclusive, caso o pai do aluno tenha formação acadêmica. Desse modo, o

desenvolvimento dos filhos tende a ser satisfatório em comparação aos filhos, cujos pais não tenham o diploma do ensino superior.

O princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino (BOURDIEU, 2007, p. 50).

A cultura dos alunos subalternos e o seu *ethos*, além de colaborar para a sua chegada ao sistema escolar, contribui para a sua permanência, caso elas não possuam o *ethos* respeitado pela escola. A instituição escolar passa a ser a fonte de aquisição desse capital cultural estimado pela sociedade. Como afirma Pierre Bourdieu (2007), promove uma

inversão de valores – a qual, através de uma mudança de signo, transforma o sério em espírito sério e a valorização do esforço em uma mesquinha indigente e laboriosa, suspeita de compensar a ausência de dons – a partir do momento em que o *ethos* pequeno burguês é julgado segundo o ponto de vista do *ethos* da elite, ou seja, aferido pelo diletantismo do homem culto e bem nascido. De modo oposto, o diletantismo que os estudantes das classes favorecidas exprimem em várias condutas e o próprio estilo de suas relações com uma cultura que elas não devem jamais totalmente à escola, respondem às expectativas, frequentemente inconscientes, dos mestres e, mais ainda, às exigências objetivamente inscritas na instituição (BOURDIEU, 2007, p. 54-55).

Essa conduta assumida pela escola em se tornar a fonte do conhecimento, seja este cultural, técnico ou científico, anula os conhecimentos que os alunos carregam da sua origem familiar. Destarte, os filhos da classe trabalhadora tendem a se distanciar de hábitos e costumes herdados, na medida em que vão recebendo esses estímulos culturais, pois estes podem promover a sua inserção dentro da sociedade. Para Pierre Bourdieu (2007), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007, p. 33).

Isso ocorre e decorre, em grande medida, pelo fato de o capital interferir demasiadamente na educação, tanto nas instituições formais, quanto nas informais. E ambas “estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia

com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo” (MESZÁROS, 2005, p. 43).

Salienta-se, ainda, que a instituição escolar se constitui como uma parte preponderante nos processos de conservação no encadeamento dessa cultura dominante e, “quer os indivíduos participem ou não por mais ou menos tempo, mas sempre em número de anos bastante limitado das instituições formais de educação, eles devem ser conduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade” (MESZÁROS, 2005, p. 44).

Porquanto, observa-se que a diferença desses sujeitos se assemelha a uma ameaça a esse sistema que busca a conservação do *status quo*, ela é constantemente combatida e caracterizada como uma particularidade ameaçadora. A diferença inerente aos alunos excluídos, diante dessa cultura que é imposta pela escola, assemelha-se ao monstro descrito no texto *A cultura dos monstros: sete teses*, do autor Jeffrey Jerome Cohen.

Para Jeffrey Jerome Cohen (2000), o “monstro é a diferença feita carne [...] qualquer tipo de alteridade pode ser inscrito através (construído através) do corpo monstruoso, mas, em sua maior parte, a diferença monstruosa tende a ser cultural, política, racial, econômica, sexual” (COHEN, 2000, p. 32). Esses atributos, ao serem pensados na escola que tende a reproduzir a uniformidade a cultura dominante, colocam a diferença como algo capaz de confrontar diretamente os interesses já consolidados.

Com isso, é realizado um combate à diferença e ao diferente. Isso desde o acesso dos alunos até o desenvolvimento da sua educação dentro da instituição escolar. Como aponta Pierre Bourdieu (2007),

a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou a, *fortiori*, camponês e operário) **não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento**, em síntese, essas atitudes e aptidões que só aparecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (BOURDIEU, 2007, p. 55, grifo nosso).

A forma de manutenção e averiguação desta distinção entre uma cultura e outra é realizada pelo professor, através da linguagem. Segundo Pierre

Bourdieu (2007), os professores têm com a linguagem a “hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com os seus próprios herdeiros”. (BOURDIEU, 2007, p. 56).

A linguagem é vista como se fosse habitual aos sujeitos dotados de inteligência, assim, os educadores “podem-se poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm dos estudantes” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Isso ocorre porque ela é imbricada de significados, tradições e costumes de um povo. Esse processo remete ao discurso histórico-social de busca da verdade científica, como se houvesse apenas uma linguagem universal capaz de comunicar com todos, ou seja, de modo que essa cultura contemplasse a todos os sujeitos. Entretanto, os “avanços” que buscam a afirmação por meio da sobreposição de algo como superior em detrimento de outro, não levam à evolução e pouco encaminham para a direção de uma verdade ou ponto em comum para todos.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema social, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação cultural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas ( MESZÁROS, 2005, p. 35).

Pierre Bourdieu (2007) constata, sob o viés cultural da educação, as formas de alicerçamento da escola e de seus atores no processo de manutenção da cultura, e como o professor personifica e naturaliza essas práticas excludentes.

O que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais pertence. É a hierarquia de valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Logo, pode ser observado que os exames e as provas, em grande medida, são utilizados como forma de marcar as origens e as diferenças sociais dos educandos, pois apontam como o desempenho dos alunos das classes dominantes é favorecido por exames orais, enquanto os alunos da classe trabalhadora tendem a se sair melhor em exames escritos.

Isso ocorre uma vez que os exames escritos tratam de “exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quando na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos realizados” (BOURDIEU, 2007, p. 57). Enquanto os alunos da classe dominante tendem a se sair bem nos testes orais pelo fato “de que ele sempre é implicitamente, a saber, o teste de maneiras cultivadas e distintas”. (BOURDIEU, 2007, p. 57).

Ademais, ao pensar na *Educação Para além do Capital*, como sugere o ensaio de István Meszáros (2005), faz-se necessário que os alunos tenham assegurados os conhecimentos sobre a sua cultura, e, sobretudo, serem (re) conhecidos em tais. Posto isso, a educação trilhará o caminho daqueles que “lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional a “transformação social ampla e emancipadora” (SADER, 2005, p. 18).

Visto que os mecanismos utilizados pela escola tendem a ocultar a diferença existente tanto entre os alunos e, principalmente, quanto ao tratamento que ambos possui, René Girard (1986) aponta que

o potencial do sistema para diferir de sua própria diferença, em outras palavras, não ser diferente de forma alguma, deixar de existir como um sistema... A diferença que existe fora do sistema é aterradora porque ela revela a verdade do sistema, sua relatividade, sua fragilidade e sua mortalidade... Apesar do que é dito ao nosso redor, os perseguidores não estão nunca obcecados pela diferença, mas, antes, com seu impronunciável contrário: a falta de diferença (GIRARD, 1986, p. 40).

Destarte, a escola acaba por exercer o papel de atendimento ao capital, sobretudo, rouba de crianças e jovens a oportunidade de compreender o mundo que os circunda. Inclusive, quanto mais a escola intensifica o seu “raio de ação mais ela exclui, apesar de políticas que buscam atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos” (DUBET, 2003, p. 23). Logo, ao anular as diferenças, a cultura, a perspectiva de

mudança do sujeito e do próprio meio social em nome da conformidade, a escola acaba assumindo que a “diferença é arbitrária e flutuante, que ela é mutável antes que essencial, o monstro ameaça a destruir não apenas os membros individuais de uma sociedade, mas o próprio aparato cultural por meio do qual a individualidade é construída e permitida” (COHEN, 2000, p. 40).

Diante disso, é necessário repensar a instituição escolar, o currículo, o projeto político pedagógico e a prática docente, pois são essenciais para a reflexão a respeito do compromisso que a escola possui, primeiramente, com a comunidade na qual está inserida.

## **5 Considerações finais**

Com base nos apontamentos do conceito de exclusão social e exclusão escolar e como são importantes para o desvelamento dos processos, das ações e das atitudes do sistema educacional, o estudo assinalou como a cultura, sobretudo, no que tange aos mecanismos que promovem a exclusão escolar internalizado pela escola, sendo esta responsável e, muitas vezes, é legitimadora de atos excludentes.

No decorrer das análises dos textos que serviram como base para o artigo, observou-se a necessidade de recolocar esta temática no cerne do debate educacional, pois, diferentemente do século XX, o século XXI enfrenta não apenas o desafio da diferença social, como tem o revés de reparar os conflitos étnico-raciais, promover a discussão de gênero e a diversidade sexual que ainda se configuram como temáticas restritivas dentro da escola, em nome da conservação do *status quo*.

A emergência de retomada desses estudos se faz de suma importância, primeiramente, pela sociologia da educação, na investigação da problemática apresentada, pois se constata que tanto os autores clássicos quanto os contemporâneos estruturam-se apenas no contexto social da sociedade. Logo, não adentram de forma efetiva nas problemáticas que são produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar e, conseqüentemente, pela escola, evidenciadas pelo e no multiculturalismo.

Os autores da bibliografia utilizada são incisivos ao discorrer sobre o poder que a cultura e a diferença têm para romper com a lógica excludente.

Contudo, a temática não pode ser condensada apenas no sentido do capital, pois a estrutura se move a partir da articulação entre os setores. Portanto, há vários mecanismos articulados que agem em conjunto com a cultura e, conseqüentemente, com a diferença. No texto, citamos, além da cultura, a linguagem praticada pelo docente e as avaliações (internas e externas).

Posteriormente, pela educação, pois as discussões e temáticas educacionais encontram-se conformadas com essa lógica. Discute-se inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas se esquece de que o espaço, seja ele físico ou subjetivo, possui limitações históricas. Não por causa das especificidades dos alunos ou pela formação dos docentes. Mas pelo fato de que a cultura escolar já estabeleceu as regras necessárias para manter o desenvolvimento do capital e quais são as peculiaridades que precisam ser suprimidas para o desenvolvimento da educação que atenda este objetivo.

Logo, as discussões sobre a inclusão e demais modificações necessárias quanto à sua estrutura escolar, formação docente e demais especificidades são calcadas visando a atingir a manutenção de um sistema que promove a desigualdade entre os alunos segundo os moldes pré-determinados.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974.

COHEN, Jeffrey Jerome. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos Monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 200 p.

DUBET, François. Tradução Neide Luzia de Rezende A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> .Acesso em: 30 jul 2018.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980, 110-111 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> Acesso em: 04 maio 2019.



GIRARD, René. **The Scapegoat**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986. 232 p.

GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. **Teoria&Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 5, p. 50-54, 1992.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez. 2006. 112 p.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 79 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos da Educação. 9. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007, 251 p.

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