

# POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESAFIO DO ENSINAR E APRENDER: MEANDROS DO PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO<sup>1 2</sup>

Maria Valéria Barbosa VERÍSSIMO<sup>3</sup>  
Suelem Lima BENÍCIO  
Silvana Ferreira de LIMA  
Paula Graciele RODRIGUES  
Paulo Henrique Bonfim XAVIER

## I - INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma pequena parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida junto ao Núcleo de Ensino de Marília. A realização de uma pesquisa é constituída de um longo percurso, que se inicia nas inquietudes e perguntas sem respostas que o olhar à realidade nos desafia. Após as várias etapas de sua realização, é fundamental reconstruir os diálogos iniciais e perceber se as perguntas finalmente encontraram respostas, mesmos parciais, que permitam compreender os fenômenos sociais para além das aparências.

A preocupação central era a de perceber em que medida as crianças de duas escolas da periferia inseriam-se no processo de aprendizagem, tendo como pano de fundo a política de progressão continuada implementada no Estado de São Paulo a partir de 1998.

A partir dessa problemática, desdobraram-se outras inquietudes e surgiram novos questionamentos: o processo de progressão continuada permite uma permanência maior dos alunos nas escolas, mas a permanência é efetiva? Os alunos estão quantitativamente e qualitativamente inseridos no processo pedagógico de aprendizagem? Há exclusão na inclusão? Os alunos negros são mais prejudicados, ou o racismo não é elemento a ser considerado? Essas e outras questões foram sendo ao longo do percurso realinhadas e discutidas com os sujeitos sociais envolvidos diretamente com a escola.

Por sua vez, a escola foi considerada espaço privilegiado do debate e percepção dos elementos fundamentais da pesquisa.

(...) Como não há pesquisa alheia à sociedade e à história, a pesquisa social a entendemos como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividades dotada de sentidos, intenções e interesses. Assim compreendida, a própria investigação da vida social – e não apenas os objetos de estudo e sujeitos envolvidos na pesquisa – inscreve-se em historicidade e temporalidade que contêm implicações de várias ordens, inclusive políticas.

---

<sup>1</sup>O presente artigo foi apresentado na 28ª Reunião Nacional da ANPED.

<sup>2</sup>A pesquisa foi financiada pela PROGRAD-UNESP.

<sup>3</sup>Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Caberia, então, perguntar: quais as bases, atitudes e estratégias próprias dessa prática social investigativa? O que a caracteriza? Como entendê-la, de modo a ampliar a compreensão, partindo da proposição de que a pesquisa social é uma aventura sociológica (...) que envolve, a um só tempo, objetividade, improviso, paixão e método? Como entendê-la, se fazer sociologia é exercitar a imaginação sociológica, conforme a clássica proposição de Mills (...). (TEIXEIRA, 2003, p.81)

Manteve-se o olhar atento a tudo – sujeitos pesquisados, suas histórias, suas ações e reações, a estrutura hierárquica da instituição, as relações de poder, a influência das decisões externas, entre outras – e, ao mesmo tempo, estabeleceram-se as conexões com o referencial teórico selecionado para este fim. No entanto, o dinamismo da realidade social nos impôs a busca por novos e instigantes debates entre a teoria e o empírico.

Além da busca por novas referências, foi necessário também superar a mera junção de autores com seus conceitos, análises e teorizações para construir os alicerces da pesquisa. Fez-se necessário desnudar o objeto de estudo em todas as suas dimensões, dando visibilidade aos aspectos e processos que lhe conferem conteúdo, forma e movimento. “Trata-se de delimitar o problema por meio do raciocínio, do pensamento lógico, da reflexão teórico-analítica sobre os vários planos e dimensões que constituem o objeto empírico, apreendendo e explicitando, teórica e conceitualmente, os aspectos e faces que o constituem”. (TEIXEIRA, 2003, p.83)

Outra dimensão importante na elaboração da pesquisa foi compreender o seu objeto de análise no contexto sócio-histórico, na relação tempo e espaço. Essa percepção permitiu ampliar os horizontes na descoberta das contradições, continuidade, permanência, rupturas, descontinuidade tanto como fenômeno interno como externo. Também permitiu olhar para o espaço escolar a partir de suas estruturas, que são constituídas de determinações histórico-sociais.

Portanto, procurou-se encontrar explicações para o processo de exclusão de crianças pobres e negras e já apartadas das condições de vida na sociedade capitalista. A resposta, aparentemente, já estava delineada, mas como a busca da sociologia é desnaturalizar os fenômenos sociais como algo pré-determinado, estava construído, pelo menos em parte, um dos caminhos a ser percorrido na investigação.

A pesquisa, entendida dentro dos parâmetros descritos acima, foi sendo delineada como uma teia no encontro dos vários elementos e das múltiplas dimensões. Inicialmente, investigou-se a escola, seus atores, relações sociais e um conjunto de dados estatísticos. Paralelamente, foi feito um levantamento do contexto social e político da pequena cidade onde está localizada a escola.

Os olhares dos pesquisadores foram, aos poucos, selecionando e, ao mesmo tempo, particularizando os elementos fundamentais do universo pesquisado. Assim, passou a investigar de forma verticalizada o microcosmo das turmas de aceleração, pois ali estava parte das respostas às perguntas formuladas inicialmente.

Concomitantemente foi sendo analisada a política implementada pela Secretaria Estadual de Educação, no período de 1995 a 2002, e para acompanhar as modificações significativas ocorridas na escola. O elemento mais visível desse processo foi a ampliação quantitativa das crianças com a possibilidade concreta de sua permanência na instituição, através da progressão continuada. O ponto de intersecção era compreender de que forma as políticas públicas podem contribuir para a exclusão ou não dos alunos nas escolas públicas.

## **II - EFICÁCIA E EFICIÊNCIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRADIÇÕES.**

As medidas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a partir de janeiro de 1995, têm nas experiências de progressões continuadas e organizações curriculares em ciclos a coadunação à concepção mais ampla de Estado e de seu papel enquanto agente articulador e transformador de uma realidade social.

Durante esse período esteve respondendo pela Secretaria Teresa Roserley Neubauer da Silva e Gabriel Benedito Issaac Chalita,, assumiu interinamente o cargo a partir de 09 de abril de 2002 e, posteriormente, na gestão Alckmin, passou a ocupar o cargo definitivamente. A mudança de Secretário no final da gestão pode ter várias leituras, mas foi evidente um certo arrefecimento na face mais truculenta da pasta, apostando, inclusive, nas iniciativas onde envolvessem afetividade e aproximação do “humilde” professor com o Secretário. Ele passou a visitar as escolas da Rede Estadual nas diversas cidades do interior.

Na proposta de governo, *Um Governo para São Paulo - diretrizes políticas de uma candidatura*, apresentado pelo Candidato Mário Covas ao Governo do Estado, e em particular, no documento *O Programa de Educação para o Estado de São Paulo*, já se faziam explicitar as linhas mestras da política educacional implementada posteriormente.

Este documento organizado em cinco partes: “Introdução, Diagnóstico da Educação Básica em São Paulo, Condicionantes, Diretrizes Principais e Metas e Custos. Tem como proponentes e comissão coordenadora, a Prof<sup>a</sup> Teresa Roserley Neubauer da Silva (futura Secretária da Educação do Governo Covas), Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres (futuro Secretário Adjunto da Educação).” (ADRIÃO, 2001 p. 79).

Nesse documento se apontou a existência de um aparato educador gigantesco, centralizado e ineficiente, anunciando a necessidade de uma nova divisão de tarefas, novos métodos de gestão e novos critérios de uso de recursos, como forma de elevar os salários dos professores, o aproveitamento dos alunos e os padrões de ensino. Mencionou, ainda, a participação dos setores interessados, a descentralização administrativa e transferências de verbas e profissionais para perto dos usuários.

A melhoria do ensino público seria conseguida por meio de uma tríplice revolução: na administração do sistema, na luta por uma divisão do trabalho entre as diversas esferas de governo e nos critérios de aplicação de recursos, para fazer frente àqueles que eram considerados os três maiores problemas do setor: os aviltantes salários pagos aos professores, os índices intoleráveis de evasão e repetência nas escolas de primeiro grau e baixa qualidade do ensino. (CORTINA, 2000, p. 32/33).

Na análise das teses de Cortina (2000) e Adrião (2001), fica evidente que, apesar de uma certa originalidade, existiam duas grandes influências no Programa de Covas: as diretrizes das agências internacionais e a continuidade da política desenvolvida em governos anteriores e no interior do próprio *staff* administrativo da Secretaria Estadual de Educação. No entanto, o que se pretendia era apresentar diretrizes que estabelecessem uma ruptura com tudo que tinha sido realizado anteriormente, porém a vinculação com os propósitos dos organismos internacionais imprimia a continuidade.

Em linhas gerais foi delineada uma nova perspectiva educacional e as duas grandes diretrizes; reforma e racionalização da rede administrativa e mudanças nos padrões de gestão aliadas à melhoria na qualidade de ensino propiciaram uma profunda transformação forma totalmente implementadas. Outro ponto importante que se consolidou foi o delineamento de um novo papel para o Estado, enquanto alavanca principal na promoção de políticas sociais, redefinido em função de uma nova percepção dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico.

A primeira diretriz consistiu na racionalização da máquina administrativa, tendo como eixos centrais, desconcentração e descentralização. Desencadeada pela extinção das Delegacias Regionais de Ensino, redefinição de funções dos órgãos centrais e fortalecimento das Diretorias de Ensino e envio de recursos diretamente às escolas. Posteriormente, as matrículas de alunos foram informatizadas e sua redistribuição ocorreu de acordo com a disponibilidade de salas e escolas, houve fechamento de escolas, separação da rede escolar por série/idade, realização de parcerias com prefeituras e, conseqüentemente, institucionalização da municipalização.

Nessa diretriz, ainda é possível considerar a distribuição dos bônus de gestão, mérito e merecimento aos funcionários da educação, como uma forma sutil de aumentar o controle sobre os subordinados para que realizassem suas tarefas e aceitassem a nova configuração da política educacional sem grandes resistências.

No que tange a outra diretriz, mudanças nos padrões de gestão, a ordem era formatar soluções alternativas e diferenciadas para os problemas do cotidiano escolar, como: racionalização do fluxo escolar visando diminuir os índices de evasão e repetência sendo fundamental a implementação de muitos mecanismos interligados e complementares - progressão continuada e organização curricular em ciclos, classes organizadas a partir da articulação idade/série, classes de aceleração e reforço, escola nas férias e recuperação de ciclos.

Por fim, em sintonia com as medidas foi implementado o SARESP, mecanismo de avaliação de resultados, para que fosse publicizado em que estágio se encontrava cada estudante e sua escola. Todavia, essa forma de realizar a avaliação encerrava, em si, uma contradição com a progressão continuada e organização curricular em ciclo, já que seria necessário considerar o processo avaliativo de forma contínua e permanente e não apenas resultados de uma prova aplicada no final de cada ciclo.

Os resultados do SARESP foram utilizados também para instituir mecanismos de distribuição de cores correspondentes ao desempenho de cada escola nas provas. As escolas de melhor desempenho, juntamente com seus professores e alunos eram premiadas e as de pior desempenho castigadas. Isso não colaborou para a melhoria na qualidade do ensino, pois a lógica competitiva do mercado é inadequada para o sistema educacional. Essa classificação foi, em pouco tempo, revogada.

As duas grandes diretrizes só podem ser analisadas de forma complementar e integrada a um projeto estratégico de mudanças na política educacional de profundas conseqüências, eficientemente desenvolvido. Por isso muitas medidas se entrecruzam na direção de dois princípios – eficácia e eficiência. Cabe, no entanto, a indagação: a eficácia e eficiência servem a que propósito?

Foi previsto, ainda, na Deliberação CEE 9/97, um conjunto de medidas que abordavam a preocupação com o desenvolvimento educacional, porém a realidade vem trazendo elementos que questionam se a implantação da progressão continuada não tem atendido muito mais interesses políticos e econômicos que pedagógicos.

A modificação necessária no aspecto pedagógico, como a busca de novas estratégias de aprendizagem aliada a uma formação continuada dos professores, não foi privilegiada para que se pudesse entender esse processo. Hoje, parte dos alunos que antes estava fora da escola está dentro e, no entanto, os professores se utilizam, prioritariamente dos mesmos métodos que sempre utilizaram, sem levarem em consideração as mudanças ocorridas com o perfil desses novos alunos.

Nessas condições, constitui-se um novo processo de exclusão, antes demarcado com a reprova e conseqüente expulsão dos alunos dos bancos escolares e que agora se apresenta mais sofisticado e com novas formas de exclusão que não permitem ao aluno com problemas de aprendizagem adquirir o conjunto de conhecimento historicamente acumulado, mesmo permanecendo na escola e sendo promovido nos níveis escolares. O processo de exclusão é sutil e perverso, pois exclui a partir da inclusão.

Para Martins, no Brasil, as políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e, sim, políticas de inclusão precária e marginal, ou seja, incluem pessoas nos (...) processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessários à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. (MARTINS, 1997, p.20)

Nesse contexto, além dos problemas específicos de aprendizagem, é possível verificar que se encontra uma maioria de crianças negras que se deparam com uma nova barreira a ser superada dentro de uma lógica de exclusão que leva em consideração que todos são iguais quando chegam no espaço escolar, mesmo que a realidade ressalte as diferenças.

(...) Devido à desigualdade de condições, exigir competição entre desiguais, é ganhar de antemão. Fica mal hoje proceder como se fazia antigamente, quando se tomavam determinados países e se impunham determinadas normas de trabalho e exploração. Por isso fala-se hoje em competitividade. Mas essa competitividade entre desiguais acaba por excluir os mais fracos e manter a dominação dos mais fortes. (GUARESCHI, 2002, p. 154)

(...) Mas atenção que não se trata aqui da competitividade que se deve estabelecer no mercado apenas, o que pode ser justificado. Trata-se da competitividade que se estabelece entre os seres humanos. O que se instala é um novo tipo de guerra. O ser humano isolado e egoísta (dogma do liberalismo), tem de competir para sobreviver, de um lado, e de outro, para trazer progresso. (GUARESCHI, 2002, p. 147)

O contexto escolar carrega dentro de si os elementos que permitem a exclusão mesmo com aparência de inclusão, pois desloca para a seara da competência situações que são estruturais e intrínsecas à nova lógica de funcionamento do próprio sistema.

Chama-se, atenção, aqui, para que o termo exclusão seja concebido como expressão das contradições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade. E é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo algum nível de consciência da contradição que se vive ao agir. (Verás, 2002, p. 38)

Há um conceito correlacionado intimamente à exclusão que é a pobreza, mas esta, hoje, mudou de nome e de forma. Além de ser a privação: de emprego, meios para participar do mercado de consumo, bem-estar, direitos, liberdade, esperança e outros itens necessários à vida digna, a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativa e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social. Mesmo havendo certa relatividade na demarcação entre ricos e pobres, parece haver uma condenação irremediável à pobreza, o que faz com que os pobres prefiram não se reconhecer como tais. (Verás, 2002, p. 38/39)

Na sociedade capitalista a discussão sobre inclusão/exclusão adquire uma dimensão político-social que não articula a concepção de igualdade presente nos ideários da revolução francesa. Todavia, contraditoriamente, a dinâmica de funcionamento desta sociedade tem no preceito da desigualdade um de seus fundamentos e não no da igualdade, que foi mito do liberalismo burguês. A discussão sobre exclusão dentro desse marco é quase uma veleidade, mas é fundamental perceber as artimanhas desse processo para possibilitar compreender a complexidade e contraditoriedade dessa discussão, que, muitas vezes, se transforma aparentemente no seu oposto, a inclusão.

“ (...) a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatido como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2002, p.9)

Os meandros da sociedade e suas formas específicas de articular o processo de exclusão em suas diferentes dimensões podem redesenhar, dentro dos marcos do próprio sistema, possibilidades concretas de avançar na melhoria da qualidade de vida para os excluídos.

A democratização do ensino pode ser entendida como uma forma específica do poder público responder à exclusão das crianças na escola. Na tentativa de alcançar este feito, o Estado atingiu a meta de dar oportunidade de acesso ao ensino fundamental à quase toda população em idade escolar. Em 2003, 97% das crianças estava na escola e isso foi considerado pelo governo federal da época (governo FHC) um marco dos anos de 1990.

Entretanto, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer deste longo período. No caso do Estado de São Paulo ganhou notoriedade a implantação dos ciclos e da progressão continuada, medidas que permitiram regularizar o fluxo escolar e “guardar todas as crianças na escola – deixando para depois ‘o para quê’ e ‘o de que forma’” (FREITAS, 2002, p. 3)

O momento atual coloca, para a escola, que o desafio da superação da exclusão se encontra na relação ensino/aprendizagem, passando obrigatoriamente pela aquisição do conhecimento historicamente sistematizado, que será socializado pelos professores no processo de ensino/aprendizagem.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade, Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 1991, p.23)

Dentro dessa perspectiva apontada acima fica evidente que um dos pilares da escola é oferecer acesso a um saber que não se adquire no cotidiano, no senso comum. Esse conhecimento sistematizado será ferramenta fundamental para a superação da desigualdade no mundo letrado, tão apartado do homem comum. Isso não significa que o mesmo seja destituído de um saber e de uma leitura de mundo. Dentro dessa lógica a escola pode vir a ser um espaço onde a superação da exclusão se torne uma realidade, principalmente para as crianças negras e pobres. Perceber essa dimensão nos coloca para além do vivido cotidianamente.

### **III - COTIDIANO ESCOLAR**

As escolas são compostas por alunos que apresentam, no conjunto, uma certa dificuldade de aprendizagem, já que fora da sala de aula não estão inseridos no mundo letrado. O livro ao qual as famílias têm acesso é, principalmente, a bíblia. No entanto, durante o dia-a-dia, há poucas atividades alternativas de estímulo à criatividade, à leitura, ao raciocínio lógico, que possam servir de alavanca para a superação da carência existente entre os alunos. A postura pedagógica é bastante conservadora, com aulas convencionais, divididas em disciplinas fragmentadas e sem muito diálogo entre os conteúdos e, muito menos, com o universo dos alunos.

Outro problema apresentado é a falta de interação entre os professores. Os conteúdos programáticos das diferentes turmas são desenvolvidos sem que haja uma troca efetiva entre os mesmos. Os HTPC's são momentos para troca de impressões sobre os mais diferentes assuntos, até os problemas dos alunos. As direções das escolas – compostas pelo diretor, vice-diretora e coordenação pedagógica – têm tentado de uma forma tímida mudar as realidades das instituições, mas esbarram na falta de iniciativa mais adequada por parte de suas ações e no desinteresse dos professores.



Os alunos acabam, também, sofrendo de problemas muito característicos do distanciamento entre professores e alunos: a baixa auto-estima e a pequena expectativa de futuro. Os professores, por sua vez, esperam pouco dos seus alunos. Então, qualquer processo de evolução, mesmo estando fora dos padrões desenvolvidos por crianças de suas idades, já é considerado suficiente. Mas, quando essas crianças são estimuladas, respondem prontamente aos desafios.

As aulas são desinteressantes, resumindo-se a cópias de textos, memorização de tabuadas e fórmulas. Essa postura pedagógica tem sido um dos fatores de estímulo à indisciplina e ao baixo rendimento dos alunos. A indisciplina, por sua vez, acaba sendo um dos obstáculos para um melhor aproveitamento do trabalho. Percebe-se que estas crianças não estão inseridas numa realidade social – família e a própria escola – que respeite a criatividade e a criticidade que lhes são peculiares.

Essa situação é vivenciada pelas turmas do reforço. Mesmo com todo o discurso implementado pela Secretaria da Educação, de se realizar atividades diferenciadas, se repete a mesmice, com resultados mais catastróficos, pois as crianças precisariam de novos estímulos. A intervenção da escola na sala de reforço, pelo menos no sentido de melhorar as condições dos alunos, não tem se demonstrado firme o suficiente para que se constate algum avanço significativo. O que pode ser notado é a existência de uma certa indiferença em relação à realidade vivida pelos alunos do reforço.

Todavia, entre os alunos, a diferença envolvendo os que estão no reforço e os que não estão parece não estar interferindo nas suas relações cotidianas. Pelo menos é o que pode ser notado quando se observam as relações existentes nas salas de aula regulares. Aparentemente, a integração entre eles não sofre qualquer tipo de prejuízo.

Talvez, o principal problema em relação a esse ponto esteja mesmo localizado na própria visão que as direções e os corpos docentes das escolas têm sobre o reforço e os alunos. Várias barreiras são erguidas. Em algumas situações, ficou evidente que a mentalidade, de parte dos agentes da escola, está carregada de um espírito conformista, estimulando a falta de compromisso com os alunos. Isso mostra como as estruturas das escolas estão fechadas para atividades educativas que visem um processo alternativo de educação.

Contudo, tal situação, aos poucos, pode se revelar prenhe de mudanças, pois a escola, entendida como espaço sócio-cultural, é formada de dupla dimensão. “Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que inclui alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de

transgressão e de acordos” (DAYRELL, 1996 p.137.) Portanto, ainda é possível pensar em rearticulações a partir da constatação e discussão do problemas, se assim os agentes sociais desse espaço achar oportuno.

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de exclusão verificado no interior das escolas explicita uma trajetória da escola pública que aos poucos foi substituindo qualidade por quantidade. Porém, em tempo de neoliberalismo e globalização se verifica uma melhor articulação entre os preceitos do próprio sistema e as políticas públicas implementadas pelos diferentes governos. Esta é a situação presente nas escolas analisadas. Com a aparência de elaborar propostas de superação da exclusão, tem contribuído, de forma velada, para a sua ampliação.

As escolas, por sua vez, não têm se colocado a tarefa de apresentar alternativas para superar estas situações no interior do seu próprio espaço, muito pelo contrário, têm se tornado aliadas privilegiadas de sua reprodução. Outrossim, é nesse cotidiano escolar que está a chave para a construção de um outro patamar de percepção, onde a exclusão não terá condições de se reproduzir com tanta naturalidade. Se a escola é o espaço de reprodução das relações sociais também pode ser o de transformação.

Podemos considerar, todavia, que as barreiras não são intransponíveis e isso nos remete a Gramsci, que coloca a necessidade de superar essas barreiras para a construção de um mundo no qual todos os homens serão preparados como governantes, mesmo hipoteticamente, para serem capazes de ler e compreender a realidade social e a si mesmo. “(...) Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas”. (GRAMSCI, 1982 p. 139)

As escolas devem construir no seu interior as ferramentas necessárias para superação dos mecanismos de exclusão na condição de protagonista deixando de acreditar que as políticas públicas por si serão as salvadoras de situações que não alteram, na essência, a tarefa primordial da escola, a de socializar o conjunto de conhecimento historicamente sistematizado na perspectiva crítica para todos os alunos e não apenas para poucos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas. *Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CORTINA, R. L. *Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino*. Campinas. 2002 (Mimeo)
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira. 1982.
- GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (Org.) *As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis. Vozes 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo. Cortez e Autores Associados, 1991.
- SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader. (Org.) *As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis. Vozes 2002.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N, CARVALHO, M.P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerário de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- VERÁS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social – Um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader. (Org.) *As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis. Vozes 2002