**DIRECIONAMENTO CURRICULAR COMO ELEMENTO DE SUPERAÇÃO DA EXCLUSÃO DE SUJEITOS:** diálogos sobre o afastamento escolar

**Janine Oliveira Cardeal** (UFAL)

(ninecardeal@gmail.com)

**Reinaldo Batista dos Santos** (UFAL)

(batistareinaldo0389@gmail.com)

**Elione Maria Nogueira Diógenes** (UFAL)

(elionend@uol.com.br)

**RESUMO:**

Neste artigo problematizamos a exclusão escolar enquanto fenômeno complexo, dinâmico e cumulativo, discutindo o direcionamento curricular como elemento de identificação no ensino-aprendizagem. Refletimos sobre pontos que atravessam o currículo no ambiente escolar. Teoricamente apresentamos os estudos de Santos (2010), Costa (2000), Ferreira (2013), Silva(2010), Pelissari (2012), dentre outros. A temática tem sido desenvolvida nas discussões no interior do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Conclusivamente apontamos que o afastamento escolar tem sido alvo de políticas que não se sustentam, pois estas não trabalham a complexidade dos princípios e dos elementos causais excludentes concernentes a tal fenômeno educacional.

**PALAVRAS-CHAVE**: Afastamento escolar. Exclusão. Currículo. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de discussões realizadas no minicurso fomentado no SBPC na UFAL em 2018. Para tal, realizou-se estudos teóricos e pesquisas acerca do tema afastamento escolar, inclusive, utilizou-se como fonte de dados uma pesquisa[[1]](#endnote-1) do mestrado efetivada por um dos autores deste artigo. O interesse em estudar essa questão associa-se à relevância de debatermos acerca da problemática que acarreta histórias, experiências e motivos diversos. Motivos estes que, enquanto professores e pesquisadores, sugerem um olhar atento e singular às necessidades e interesses desses sujeitos.

Assim, a decisão de trazer à tona uma questão bastante preocupante tem a ver com a necessidade de também trazer estudos teóricos, tais como de Boaventura de Souza Santos (2010) que discute acerca do pensamento moderno ocidental, Silva (2010) Pelissari (2012), que nos ajudam a problematizar o afastamento escolar num sentido amplo, do ponto de vista curricular e como um fenômeno social.

Porém, não podemos ter uma visão ingênua sobre exclusão escolar, uma vez que é importante levar em consideração os diferentes motivos e causas que acarretaram o afastamento escolar do estudante. Desse modo, apontamos alguns desses fatores, a saber: violência, trabalho/emprego, condições de acesso, gravidez e desinteresse. O que nos interessa aqui é justamente discutir esse último fator, sem deixar de levar em consideração os diferentes motivos do afastamento escolar.

Nesse sentido, este artigo está estruturado da seguinte forma: Inicialmente discutiremos a respeito das possíveis causas que estão relacionadas à falta de interesse dos estudantes, que em nosso trabalhamos abordamos como ausência de identificação. Destarte, dialogamos sobre o currículo escolar e suas teorias a fim de percebê-lo como elemento da possibilidade de superação das situações de exclusão. Ainda abordaremos análises de falas de trabalhadores acerca da exclusão escolar sofrida. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

**2 FALTA DE INTERESSE (DESINTERESSE):** dialogando sobre as teorias do currículo

É preciso dizer que a escola tem um papel fundamental no que tange a sua função educadora. Será que a escola está desenvolvendo sua função? Em busca de uma educação crítica, transformadora e emancipatória? O que fazer quando os alunos não se reconhecem como protagonista da escola? Que currículo é este que apaga a voz do alunado? São tantas indagações quando se trata da relação escola, aluno, exclusão, currículo. O curioso nisso tudo é que cada vez mais os alunos não se interessam pelo espaço escolar. Por que será que isso acontece? Por que tanto desinteresse? São sobre essas indagações que este tópico tentará discutir, não para encontrar soluções, mas para problematizar.

É esse nosso papel enquanto educador: problematizar a realidade a afim de construir novas possibilidades. Acreditar que para além do paradigma atual, há sempre um novo jeito de caminhar. E somos nós educadores que construímos novos caminhos, novas possibilidades de fazer e criar o novo. São nesses momentos que precisamos questionar o currículo escolar que nos é imposto. Mostrar para os educandos que para além de sua realidade, existem outras realidades. E são essas outras realidades que eles precisam conquistar. Enxergar para além do que é dito no currículo escolar. Nesse sentido, é fundamental discorrer a respeito das teorias do currículo. Pois para compreendermos o que é currículo precisamos entender as suas teorias. São essas teorias que atravessam o ambiente escolar.

De acordo com a história, em meio a essa “fervura” de debates sobre o currículo que foram discutidos por diversos teóricos e autores, três teorias curriculares são clássicas, um vez que são essas teorias que abarcam uma compreensão mais acentuada sobre a noção de currículo, a saber: Teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Vale deixar claro que tais teorias foram classificadas pelo autor Tomaz Tadeu da Silva[[2]](#endnote-2).

As teorias do currículo “nascem” com o modelo de currículo proposto por Bobbit em 1918, no qual estava voltado claramente para economia. Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica (SILVA, 2010, P. 24).

Assim, a teoria tradicional começou a emergir com a publicação em 1918 do livro The curriculum, de Bobbit. Este livro estabeleceu o currículo como um campo de estudos. Entretanto, tal campo só ganhou notoriedade com a publicação do livro Princípios básicos de currículo e ensino, escrito por Ralph Tyler em 1974 (Silva, 2011).

As teorias tradicionais do currículo se firmaram com o modelo sugerido por Tyler (1949), que tinha uma visão similar quando se tratava do currículo, pois para ele o currículo deveria voltar suas questões para organização, buscando inclusive, um bom desenvolvimento. Tanto Bobbit quanto Tyler visavam o currículo escolar numa visão tecnicista e burocrática, deixando de lado as outras dimensões que permeiam o espaço escolar. Isto é, na perspectiva de Bobbit e Tyler para a organização do currículo era extremamente técnica, frisava a definição de objetivos, a transmissão de conteúdo definidos e na memorização passiva desses conteúdos por parte do aluno. Desse modo, a aprendizagem se dava de forma mecânica, visto que os alunos eram considerados sujeitos passivos no ensino-aprendizagem.

Nas décadas de 60 para 70 começam a surgir as teorias críticas do currículo. Mas, afinal, que teorias são essas? Nas palavras de Silva:

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos, os modelos tradicionais, como o de Tyler por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam dos status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram todas de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2010, p. 29).

Neste contexto a teorias do currículo preocupam-se com questões que vão além do tecnicismo, da burocrática. Preocupam-se, então, para os aspectos dos contextos histórico, social, cultural, econômico e político. Assim, pergunta-se: como fica a educação nesse processo? Diversos livros, ensaios, teorias surgiram com intuito de questionar as teorias tradicionais do currículo, a saber: 1970 – Paulo Freire. A Pedagogia do Oprimido; 1970 - Louis Althusser. A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado; 1970 – Pierre Bourdieu e Jean - Claude Passeron. A reprodução; 1976 – Michael Apple. Ideologia e Currículo, dentre outros. Todos esses teóricos e pesquisadores questionavam o *status quo* do currículo, direcionando seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem por meio dos atos de currículo.

Vale dizer que na década de 1990, surgiram novas miragens teóricas na arena de discussão do currículo. Tomaz Tadeu da Silva denominou como teorias pós-críticas do currículo, que se estabeleceram a partir do pensamento pós-moderno. No pano de fundo dessa discussão se encontra o multiculturalismo. Abarca um movimento que debates temas relacionados a diferença entre os sujeitos. Ou seja, se começa a pensar nas questões da singularidade do aluno. Assim,

(...) Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reinvindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença dos grupos raciais e éticos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2010, p.85).

Nesse sentido, percebemos que as teorias pós-criticas assinalaram, desta forma, para questões como identidade, discurso, alteridade, diferenças, subjetividade, significação, saber/ poder, representação cultural, gênero, raça, etnia e sexualidade. É necessário pensar sobre essas teorias no âmbito escolar. De fato, essas teorias discutidas anteriormente perpassam o universo escolar. Não raro, escutarmos a insatisfação do aluno com a escola. Nisso, parece que a escola não se preocupa com os seus sujeitos. E isto, certamente, causa um afastamento desses alunos. É como se a escola não valorizasse os saberes que os sujeitos trazem para o espaço da sala de aula. Daí é preciso aceitar a diferença, valorizá-la e, sobretudo, ter o compromisso de assumir uma postura ética e política perante a diferença.

**3 AS REALIDADES DAS ESCOLAS E A RELAÇÃO COM O AFASTAMENTO ESCOLAR**

Tratar a respeito da realidade escolar, exige primeiramente um esforço para que compreendamos a amplitude das realidades escolares em meio à extensão de um sistema educacional nacional. Logo, é preciso que tenhamos clareza de que estamos tratando aqui sobre as realidades. A pluraridade do termo está aqui relacionada às diversas especificidades e singularidades das realidades das escolas brasileiras.

A bibliografia produzida, nos últimos anos, sobre os problemas em vários países e também no Brasil é extensa e denuncia de maneira contundente a baixa qualidade educacional oferecida pelos sistemas escolares. Há grande número de pesquisas demonstrando que a indisciplina em sala de aula, as precárias condições de trabalho do professor - que assumem também a forma de despreparo profissional para a organização do conteúdo escolar e dos procedimentos didáticos -, o baixo *status* profissional, a baixa remuneração do serviço prestado e as dificuldades para enfrentar eficazmente as características apresentadas pelo corpo discente significam entraves à realização dos ideais propostos para a escola, sobretudo para a escola pública. Todos esses fatores contribuem para a produção do fracasso escolar e da baixa qualidade do ensino, agravados, no Brasil, pelos alarmantes índices de evasão e repetência (MARIN, 1998, p. 8).

Não pretendemos tomar como referência uma especificidade e torná-la referencial para toda a diversidade escolar. Na realidade reconhecemos que existe no cenário educacional uma sucessão de fatores intrínsecos e extrínsecos que relacionados corroboram para produzir e agravar os índices de afastamento escolar.

Sobre essa questão Machado (2009) acrescenta que

Evadir-se da escola pode ser uma ação provocada por inúmeros fatores, mas vem na maioria das vezes acompanhada de sentimentos de derrota, de incapacidade principalmente quando o fato se dá em decorrência de reprovação ou até mesmo para evitar sua constatação iminente e inevitável (MACHADO, 2009, p 38).

 Nesse sentido, percebemos que o processo de abandono escolar está relacionado a questões que afetam diretamente os sujeitos no modo como se percebem dentro e fora do contexto escolar. O problema da exclusão preocupa justamente por se tratar de fatores que associados culminam no abandono das instituições de ensino, bem como pode interferir no modo como esse sujeito irá se colocar nas relações sociais.

De acordo com Pelissari (2012) ao problematizar o afastamento escolar seria mais apropriado utilizar o termo abandono e não mais evasão, pois trata-se de observar os fatores associados e recorrentes que acabaram culminando no processo de rompimento do vínculo institucional. Essa perspectiva corresponde a não mais responsabilizar o aluno ou motivos externos pelo afastamento, mas a observar a questão enquanto fenômeno que precisa ser mais bem analisado e interpretado a fim de perceber a exclusão vivenciada pelos sujeitos.

Podemos elencar alguns dos principais fatores que tem se relacionado com o afastamento escolar, a saber: as sucessivas reprovações, defasagens na idade-série do aluno, o excesso de conteúdos em meio a um currículo sem significado, restrição da identidade dos alunos (currículo oculto excludente), violência na escola, inclusão precária e condições de acesso.

 Ademais os fatores extrínsecos também precisam ser observados quando se pretende compreender a complexidade do fenômeno supracitado. Questões como a violência social, as drogas (quer sejam elas lícitas ou ilícitas), relações familiares, gravidez, saúde e mercado de trabalho estão intimamente associadas ao afastamento, precisam ser observadas não apenas isoladamente como justificativa para o abandono escolar.

Nesse sentido, não é o nosso interesse culpabilizar um sujeito, mas ressaltar que a escola não pode se ausentar do seu compromisso que é, sobretudo, social. Ou seja, a escola que afirma ter uma função social não pode negar-se quanto ao cumprimento do seu papel. Se a escola é reconhecida pela sua atuação social não pode se abster de um problema externo, posto que ela se relaciona em sua função com tais questões.

É fundante pensar nos meios como a instituição irá atuar sobre as problemáticas sociais. A função social diz respeito a não apenas diagnosticar, mas atuar sobre a realidade com a intenção de contribuir para a sua transformação, ainda que seja minimizando as problemáticas sociais.

Destarte, o afastamento escolar está longe de ser uma questão relacionada exclusivamente aos aspectos individuais dos sujeitos e sua família, ou ainda das comunidades nas quais estão inseridos. Na realidade são reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre os sujeitos dos diferentes segmentos da sociedade com as suas diversas identidades culturais.

Ribeiro (1991) aborda em seus estudos a “Pedagogia da Repetência” vivenciada nos anos 80, na qual a escola atribuía aos alunos a culpa pelo seu fracasso na escola, mostrando que a repetência nos quatros primeiros anos era tão excessiva que os alunos desmotivados abandonavam a escola.

Em meio a essa Pedagogia da repetência a responsabilidade não era da escola, nem do seu currículo, nem das relações que se estabeleciam no espaço, tampouco do ensino. A culpa era direcionada ao aluno que era o sujeito que não conseguia se adaptar, se submeter ao padrão, ou ainda em uma linguagem pedagógica do período, não conseguia desenvolver o seu aprendizado.

Sobre essa questão Vasconcellos (1996) afirma que a condição para haver ensino é a aprendizagem. É uma relação direta e condicional de existência, na qual um existe para o outro e é justamente em meio a essa relação que está posto o papel social da escola, que é o comprometimento com os sujeitos.

A escola enquanto instituição contemporânea que possui uma função social, não está para um grupo de herdeiros. É importante dizer que cada aluno possui o seu arcabouço intelectual e cultural. Olhando para essa diversidade Rumberger (1995) afirma que o afastamento é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço escolar. Em nosso olhar, esse desligamento é somente o estágio final desse processo.

Os estudos de Ferreira (2013) nos ajudam a problematizar o afastamento escolar observado a partir de alguns fatores determinantes. O primeiro dele diz respeito à própria escola, que nesse sentido pode não ser atrativa, ou configura uma postura autoritária, ter em seu quadro profissionais despreparados, insuficientes ou ainda sem motivação para propor mudanças significativas no currículo. Outro fator apresentado é o aluno que de acordo com a autora pode encontrar-se desinteressado, indisciplinado, enfrentando questões de saúde. O terceiro aspecto corresponde à questão social, que envolve a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a violência na comunidade ou mesmo envolvimento com drogas, prostituição, entre outros aspectos.

É salutar, a reflexão acerca do fenômeno do afastamento escolar que se relaciona inclusive com as condutas excludentes que são vivenciadas diariamente no espaço educacional. Portanto, é necessário que o diálogo seja cada vez mais crítico e aprofundado, a fim de que possamos superar o entendimento superficial da problemática.

**4 A EXCLUSÃO ESCOLAR SOFRIDA DOS TRABALHADORES DE LIMPEZA DA UFAL**

Trazemos neste tópico a pesquisa de mestrado de um dos autores deste artigo para discutirmos o afastamento escolar relacionado à exclusão vivenciada. Esta pesquisa coloca em relevo os sujeitos – trabalhadores[[3]](#footnote-1) barrados na sua trajetória escolar ou com passagens intermitentes pela escola. E aqui estamos falando dos trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam suas atividades laborais numa universidade pública federal.

No que diz respeito à caminhada escolar dos trabalhadores, é importante analisar que a maioria não concluiu o ensino médio. Nem se quer chegou ao ensino médio. E isto ocorreu por diversos fatores, conforme relata Carlota, a sua dificuldade de ir para escola na época de infância:

Saia do sítio para ir ao outro sítio... eu repeti a 4ª série duas vezes...porque era distante. Mas, não era porque eu não passava, era porque eu não ia pra aula era distante naquela época eu não ia sair sozinha, senão eu tinha feito duas faculdades...eram porque eu era inteligente, viu! Eu era! (CARLOTA, 2014)

Não somente Carlota desistiu de estudar, mais também Dulce, e por outro motivo:

Quando estudava na 7 série, a professora fez um ditado para avaliação...e eu escrevi errado a palavra jardim e Pernambuco...engoli o “m” da palavra Pernambuco e engoli “r” da palavra jardim...essa era a última avaliação do ano, aí fui reprovada (D. DULCE, 2014).

Percebemos por esta fala de Dulce, como a escola foi “cruel”, exercendo, de certa forma, uma atitude violenta. Simbólica. Dessa forma, fica evidente que a escola (a partir de sua proposta curricular) tem a função de disciplinar os educandos, em um quadro que pode ser interpretado como de violência sobre o corpo, para torná-los homogêneos e úteis, a partir da cobrança de conteúdo decorativo, que muitas vezes, não fazem sentido com/para realidade daqueles sujeitos e, isso, resulta em seu afastamento escolar. Foi o que aconteceu também com Isabel:

Isabel, quanto é 3 vezes 6, Isabel? – (perguntou o professor). Sei não professor- (disse Isabel). Isabel, você não sabe? Não acredito! Sei não professor- (repetiu Isabel envergonha e constrangida). Depois disso, eu fiquei com vergonha de ir na escola, todos na sala riram de mim, porque eu não sabia quanto era 3 vezes 6. Até hoje recordo...Ele(professor) pedia para a gente decorar a tabuada (D. ISABEL, 2014)

Isto nos lembra o que Bourdieu e Passeron (2008) expõem sobre a ação pedagógica, nomeando tais atitudes como violência simbólica, o que contribui para a dominação das classes dominantes, inculcação pela ação dominada de conhecimento, dos quais a ação pedagógica dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico.

**5 CONSIDERAÇÕES**

A temática do afastamento escolar não se configura como uma questão recente, entretanto o seu debate permanece sendo atual e necessário. Na realidade, a problemática angustia todos os envolvidos no processo educacional, posto que é uma dificuldade no sistema educacional que está longe de ser superada, entretanto, temos avançado em compreendê-la.

Ademais o afastamento escolar tem sido alvo de propostas educacionais confusas que constantemente são interrompidas e vazias de sentido quanto ao ensino, logo remetendo a uma aprendizagem precarizada de significado. É necessário construirmos um lugar novo, que de fato permita a expansão das potencialidades humanas e emancipação do coletivo.

As reflexões acerca da temática se apresentam como movimentos imprescindíveis para que possamos romper com uma consciência ingênua da realidade e assim avançar na busca pela compreensão das relações educacionais e políticas que se desenvolvem no cenário social brasileiro.

Quando se discute exclusão é, de certo modo, uma preocupação para todos nós educadores. De fato, falar em exclusão é dialogar, sobretudo, acerca da inclusão, pois os sujeitos são excluídos devido a inexistência de inclusão no ambiente escolar, na sociedade em geral. Os excluídos, são os sujeitos marginalizados do processo ensino-aprendizagem. São aqueles que, de alguma forma, são considerados sujeitos destituístes de saberes. Diante disto, indagamos: Como podemos trabalhar educação e classe social(numa perspectiva inclusiva) numa escola (ou instituição) que almeja estar verdadeiramente a serviço das classes populares, buscando, sobretudo, diminuir a exclusão escolar?

É preciso que nos preocupemos com nossos alunos. Problematizar e refletir sobre as causas do afastamento escolar. De acordo com Freire (2005, pag. 90) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Assim, é necessário dar visibilidade a(s) história(s) dos alunos, e ao mesmo tempo, conhecer a leitura de mundo que cada um possui, suas especificidades, seus sonhos, seus desejos, uma vez que é no diálogo, do ponto de vista freireano, que os sujeitos expressam suas opiniões, seus anseios e esperanças.

**REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2007.

FERREIRA, F. A. *Fracasso e evasão escolar*. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

.

MACHADO, Márcia Rodrigues. *A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes* (MG, 2002 a 2006). 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. **Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares**. *Cadernos CEDES*, 19(44), 8-18, 1998.

PELISSARI, L. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.* 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RUMBERGER, R.; LIMA, S. A. *Why students drop out: a review of 25 years of research.* California Dropout Research Project, Policy Brief 15, University of California, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”. In: SEMINÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DAS ESCOLAS PÚBLICAS, 1996, Fortaleza.

1. Pesquisa realizada em 2015/2016 sobre a Invisibilidade dos trabalhadores de limpeza e conservação da UFAL, de autoria de Reinaldo Batista dos Santos. [↑](#endnote-ref-1)
2. Autor do livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. [↑](#endnote-ref-2)
3. Utilizamos nomes fictícios com objetivo de resguardar a identidade dos sujeitos. [↑](#footnote-ref-1)