

ESCOLA: EXCLUSÃO E REPRESENTAÇÃO (notas para uma reflexão)

María Cecilia Sanchez TEIXEIRA (*)

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo analisar a marginalidade e a exclusão da escola a partir de uma perspectiva antropológica.*

Apontando o etnocentrismo pedagógico, que tem orientado algumas pesquisas a respeito desta questão, procura mostrar a importância da consideração do universo representacional dos marginalizados nos estudos sobre a exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: *Exclusão. Participação. Marginalidade. Etnocentrismo.*

"As professoras são brutas com as crianças."

"... às vezes ela puxava a orelha, o cabelo do meu filho. Chegou uma época que ele não quis ir mais pro Grupo... A professora gritava na cara do meu filho: 'ah! ele é burro, não entende mesmo, tem problema". Hoje ele tem 19 anos e não sabe ver hora no relógio."

"O meu filho foi uma criança que foi tirada assim na marra da escola. A professora exigiu que tirasse ele porque ela não agüentava mais. Ela falou: 'esse menino é terrível... a senhora vê se arruma outro colégio prá transferir ele que não agüento mais ele'."

(Mulheres do Grupo Sociedade Amigos do Bairro de
Guarapiranga, São Paulo)

(*) Professora Doutora do Departamento de Administração Escolar e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O tema da exclusão da escola tem suscitado nos últimos anos uma série de pesquisas, cujo objetivo é tentar encontrar soluções para um problema que, no mínimo, causa indignação, quando se conhece a forma brutal como as crianças que não se adaptam à escola são dela excluídas. De modo geral, este tema vincula-se àquele mais amplo da marginalidade social que, de uma perspectiva economicista, é associado à pobreza, numa visão simplificadora do problema.

Se enfocarmos a noção de marginalidade em uma perspectiva antropológica, verificamos que ela encontra seus fundamentos justificados e legitimadores na visão etnocêntrica predominante nas sociedades ocidentais, que coloca à margem quem não se conforma aos seus padrões.

Analisando o processo produtor da alteridade na sociedade ocidental, Roger Dadoun, antropólogo francês, procura mostrar como ela se vincula diretamente à questão da identidade, pois é para afirmar sua * identidade que uma sociedade ou instituição cria a imagem do "outro". Para este autor, o trabalho da alteridade, com a produção infatigável do "outro", pode dar a impressão de que existe uma anterioridade do "mesmo" que, para garantir sua manutenção, seu desenvolvimento e reforçamento, volta-se para as fontes de alimentação que possa descobrir. Assim, tem-se a impressão de que o "mesmo" é um organismo real, uma entidade sólida e plena, uma realidade viva. A questão que se coloca, então, é se isto não é uma ilusão, um engodo, um meio que o Ocidente utiliza para se dar uma boa imagem. Ou seja, não seria sua capacidade de fabricar o "outro" infatigavelmente, obsessivamente, que garantiria o seu ser? Não seria a alteridade o espelho onde se refletiria a imagem da identidade, de modo que o "outro" polarizaria a imagem do "mesmo", recobrando-a? (Dadoun, p.15-16)

Dadoun explicita que uma das dimensões constitutivas do ser ocidental é a racionalidade, isto é, o ser ocidental se proclama "ser de razão". Existe uma autoproclamada identidade racional do Ocidente que se afirma, de alguma forma, oculta sob a imagem do "outro". Ou seja, a razão ocidental desprende dela mesmas partes irracionais, com as quais compõe as imagens da alteridade e, no mesmo movimento, sua imagem de identidade, de essencialidade, de normalidade. Assim, o louco, o selvagem, a criança, a mulher confirmam a razão como autêntica essência do homem (Dadoun, p.22). Se o Ocidente tem de si tal imagem, compreende-se sua indignação em se ver como um ser de "desrazão". Desta forma, a razão ocidental, ao erigir diante de si um bloco de

desrazão, dá-se razão, porém não uma razão pura ou antropológica, mas razões prática, política, social, de algum modo de Estado, imbricadas indefectivelmente, garantindo uma ordem racional definida e imposta à sociedade (Dadoun, p.22).

A esta identidade racional contrapõem-se as três imagens de alteridade mais significativas da sociedade ocidental: o louco, o selvagem e a criança. Dessas, a criança é a mais singular, porque é ao mesmo tempo o "mesmo" e o "outro". Homem em miniatura, é o "mesmo" reduzido. Simultaneamente, constitui a maior reserva, a mais forte resistência da alteridade. Por isso, enquanto com o louco e o selvagem a sociedade se utiliza de saberes e práticas específicos e limitados na tentativa de eliminar ou excluir a alteridade, no caso da criança ela se vale de todo o aparelho social, de toda a estrutura antropológica: família, escola, costumes, rituais de iniciação, técnicas de formação, psicologia. É fundamentalmente sobre a criança que a razão ocidental quer provar sua identidade e que, ao mesmo tempo, fracassa e obtém sucesso. Diante dela - e é isso que nutre sua mais forte esperança - o Ocidente afronta uma contradição insolúvel: a criança enquanto "outro" é o "mesmo" e, enquanto "mesmo" é o "outro" (Dadoun, p.25-26).

Compreende-se, pois, todo o "furor pedagógico" com que se lança a sociedade na educação de suas crianças. Segundo Dadoun, o Ocidente desenvolve um gigantesco projeto pedagógico, a tal ponto que se pode dizer que "... o Ocidente é o totalitarismo pedagógico, ao mesmo tempo a pedagogia como totalitarismo, com disciplina escolar, repressão, canalização; e o totalitarismo como pedagogia, o campo de concentração intitulado campo de reeducação, o catecismo, a redução de todo pensamento ao mesmo corpo de estereótipos..." (Dadoun, p.26).

Como conseqüência, todos aqueles que não se enquadram nos padrões e normas vigentes são excluídos e estigmatizados. Tomando o conceito de estigma no sentido que lhe é atribuído por Goffman (Goffman, p.12), verificamos que funciona como mecanismo de controle social, na medida em que exclui social e psicologicamente todos os que apresentam comportamento considerado desviante. Segundo este autor, o estigma refere-se ao status moral de quem o apresenta. A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e os atributos que definem sua "identidade social", surgindo o estigma da discrepância entre a "identidade social virtual" - idealizada - e a "identidade social real". Portanto, o que vai caracterizá-lo não são os atributos em si que um

indivíduo possa apresentar, mas o tipo de relação que se estabelece entre estes e os estereótipos. Nesse sentido, os papéis dos "normais" e dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, tendo o estigma a função de confirmar a normalidade (Goffman, p.141).

Nesse sentido, a escola, também atuando como mecanismo de controle social, tem a função de "domesticar" a infância, de inculcar nas crianças normas, valores e padrões de comportamento tidos como "normais" e, portanto, desejáveis, estigmatizando aquelas que apresentam comportamentos desviantes, excluindo-as na maior parte das vezes. Dessa forma, pode-se dizer que a escola tem também uma função estigmatizadora. Mas, como a exclusão da escola muitas vezes remete a um outro tipo de marginalidade, a marginalidade/ crime, a sociedade cria outras instituições corretivas encarregadas de "reintegrar" o "menor marginalizado", estereótipo que, numa sociedade de classes, considera a delinquência como uma das manifestações da pobreza.

Ao produzir a personagem "menor marginalizado", a sociedade produz também as representações necessárias à sua estigmatização e discriminação. Assim, às categorias "trombadinha", "marginal", "maco-nheiro", "ladrão", associam-se atributos como sujo, ocioso, inativo, agressivo, insensível à vida, fatalista, desconfiado, sem projeto de vida, que impedem seus portadores de serem aceitos socialmente (Violante, p.187). Da mesma forma, associando marginalidade à pobreza, tais estereótipos produzem uma homogeneização, ao atribuir a todos os integrantes da mesma classe social características de alguns de seus membros.

Em uma pesquisa sobre "os meninos de rua", Rosa Maria Fisher Ferreira mostra que, apesar da criminalidade se disseminar por toda a estrutura social, são as classes mais pobres que sofrem a ação repressiva e controladora do sistema, pois o delinqüente é identificado não pela constatação do ato transgressor da ordem estabelecida, mas por características que afetam estruturalmente essas classes: "A relação entre morar na favela, na periferia, nos bairros pobres e ser delinqüente, vadio, acomodado e não participante, tornou-se uma premissa necessária e natural que fundamenta não só a visão popular e institucional, como também algumas abordagens científicas das populações marginalizadas. Por isso, embora a maioria dos moradores das favelas não seja delinqüente, todos são tratados como tal, gerando a necessidade de se defender dessa classificação." (Ferreira, p.58).

Ainda segundo a autora, esse tipo de discurso sobre a marginalidade atribui às populações marginais a "culpa" pela exclusão, gerando dois tipos de atitudes da sociedade com relação aos excluídos: ou punitiva, com a utilização de métodos repressivos e coercitivos, ou paternalista e assistencialista. Assim, de forma contraditória, a mesma sociedade que produz a marginalidade cria instituições destinadas a reintegrar os excluídos.

Na medida em que se baseia em teorias que se restringem apenas a aspectos políticos e econômicos, a ação institucional pode sofrer uma visão redutora e simplificadora do problema. Em uma pesquisa sobre a participação-exclusão das populações marginais, Foracchi já mostrara que a noção de marginalidade com conotação de participação-exclusão não se esgota nos níveis teóricos do político e do econômico, mas se esclarece, na medida em que a investigação seja capaz de identificar o nível cultural como expressão (simbólica) do econômico e do político (Foracchi, p.12-13). Para esta autora, de uma perspectiva culturalista, a noção de participação-exclusão aponta especificamente o universo das representações simbólicas, sugerindo que a investigação se estenda ao campo das representações (Foracchi, p.13).

Não considerando, pois, a dimensão simbólica, ou seja, o universo de representações dos que vivem a situação de marginalidade - como agem, reagem, pensam e explicam sua própria condição marginal - pesquisas sobre a exclusão da escola correm o risco de partir apenas das representações dos pesquisadores, reforçando uma visão etnocêntrica dessa questão.

Podemos identificar, de modo geral, dois enfoques explicativos que fundamentam tais pesquisas: o liberal/funcionalista, que privilegia a dimensão psicológica, e o marxista, que ressalta a dimensão político-econômica.

As abordagens que se valem do referencial liberal/funcionalista, ao enfatizarem a função socializadora das instituições, atribuem ao indivíduo a responsabilidade pelo desempenho de suas funções sociais. A marginalidade seria, então, produzida por suas próprias deficiências, que não lhe permitem atingir os padrões sociais e culturais que segmentos dominantes consideram "normais". E, conforme Goffman (Goffman, p.15), a sociedade constrói uma teoria do estigma e uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que esta representa, racionalizando uma animosidade baseada em outras diferenças, como

as de classe social.¹ Dessas abordagens decorrem tanto a "ideologia do dom", pela qual o lugar do indivíduo na sociedade é determinado apenas por suas aptidões e capacidades (físicas, psicológicas, intelectuais), como a "ideologia da carência cultural", segundo a qual a participação ou exclusão do indivíduo é determinada pelo domínio ou não do padrão cultural dominante. De acordo com a primeira, cabe à escola integrar a criança na sociedade segundo suas aptidões e capacidades; pela segunda, a escola deve tentar compensar as deficiências da criança para melhor integrá-la.

Com um projeto pedagógico etnocêntrico, a escola atribui conotação valorativa, moral mesmo, aos padrões culturais dominantes, "certos", enquanto os demais são tidos como "errados". O comportamento da criança é avaliado com relação a um modelo que considera como "desviantes", e não como "diferentes", aquele que não se enquadra na norma; ou seja, a criança não corresponde ao estereótipo de "bom aluno".

Uma pesquisa sobre expectativas dos professores com relação a "bons" e "maus" alunos na escola de 1º grau (Barreto, 1976) mostrou que o aluno ideal é descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros; já o "mau aluno" tende a ter a pele branca, mas os cabelos e olhos escuros, ou então ser negro. Boa aparência, limpeza e vestuário em ordem constituem outros atributos externos associados ao aluno ideal, enquanto aparência lamentável, sujeira, inadequação do vestuário e falta de roupa fazem o retrato do mau aluno. A representação do aluno ideal inclui ainda: ser forte e saudável, ser alegre e expansivo, ter facilidade para se comunicar, ser simpático, inteligente e bem comportado.

Em suma, esta representação estereotipada serve como justificativa para a exclusão.

Outra linha de pesquisa a respeito da exclusão da escola, fundamentada num referencial marxista, procura identificar no modo de produção capitalista suas causas. Essa perspectiva associa geralmente marginalidade à pobreza, na medida em que esta decorre das condições materiais de sobrevivência das camadas da população que se inserem, de modo "improdutivo", no mercado de trabalho. Assim, "... 'marginal' não é o indivíduo que produz sua condição marginal de sobrevivência ao emitir determinados comportamentos" (...) "marginal é a condição de sobrevivência que lhe está socialmente reservada" (Violante, p.186).

Nesses termos, o marginal é produzido pela própria estruturação social que se fundamenta num determinado modo de produção, no caso, o capitalista. Assim, atribui-se à infra-estrutura econômica, portanto à má distribuição de renda e ao processo de acumulação capitalista o quadro de pobreza e de marginalidade de amplas camadas da população. Nesse caso, o indivíduo deixa de ser o responsável pela sua condição social e a exclusão da escola ocorre porque a sociedade não lhe permite o acesso ao padrão cultural dominante.

Tais abordagens partem, também, de uma perspectiva praxeológica e reforçam a escola como um dos locais possíveis para se buscar soluções para a marginalidade, na medida em que pode colocar-se a serviço das populações carentes, permitindo-lhes apropriar-se do saber universal e abstrato, privilégio das camadas dominantes.

Mas algumas dessas abordagens, por se utilizarem de um marxismo positivizado, da mesma forma que as anteriores, tendem ao etnocentrismo, quando consideram como "superior" o saber e a cultura dominantes. Assim, com o objetivo de integrar as camadas marginalizadas à sociedade, propõem um processo de aculturação. Em outras palavras, não consideram a relação recursiva entre "dominantes" e "dominados"; portanto, apesar de denunciarem o caráter mistificador da "ideologia do dom" e da "ideologia da carência cultural", contraditoriamente reforçam esta última, ao admitirem a superioridade da cultura dominante.

A questão que se coloca é se podemos pensar numa abordagem que, complementando as anteriores, possa oferecer uma visão não etnocêntrica do universo simbólico e representacional dos próprios sujeitos da pesquisa, isto é, dos excluídos da escola. Na medida em que o homem interpreta sua experiência em termos de símbolos, é importante conhecer os significados que atribui à sua experiência e situação de vida para poder compreender-se o fenômeno da exclusão e se pensar, portanto, em formas de lidar com ele.

Alguns pesquisadores, partindo de um referencial marxista, e privilegiando o universo representacional dos alunos excluídos, procuram mostrar como a consideração do mesmo pode contribuir para um melhor conhecimento das causas da exclusão. É o caso de Cláudia Lemos que, num artigo sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização que vinculam o desenvolvimento psicológico à variação cultural, mostra que o diagnóstico de atraso, feito a partir do desempenho das crianças em provas "standard" desvinculadas de seu ambiente

cultural e de sua experiência cotidiana, é inadequado e não reflete seu verdadeiro nível de desenvolvimento. Quando testadas em situações concretas, isto é, dirigidas à consecução de um objetivo determinado, tais crianças apresentam resultado satisfatório. Assim, demonstram no cotidiano das mais variadas culturas e em atividades, cuja eficácia é definida pela própria cultura, capacidades que nos testes escolares não conseguem demonstrar. Ainda segundo a autora, o diagnóstico de inadequação ao ambiente cultural não passa de uma suposição, já que não resulta da observação das atividades que esse ambiente propicia, ou não, às crianças (Lemos, p.87). Tais suposições baseiam-se, portanto, em estereótipos e preconceitos sociais.

Da mesma forma, Maria Helena Patto em um estudo sobre fracasso escolar, cita estudos nos quais pesquisadores, que conseguiram conviver com crianças pobres e superar seus preconceitos, puderam concluir que estas, na medida em que "têm garantido o seu direito à voz", mostram capacidade de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso da linguagem em níveis que impugnam as proposições do discurso sobre elas elaborado, a partir de pesquisas conduzidas em situações artificiais e inibidoras (Patto, 1987). E, eu acrescentaria, fundadas numa perspectiva etnocêntrica. Nesse sentido, dar voz aos excluídos é a maneira mais adequada de se tentar compreender seu universo cultural e suas expectativas com relação à escola e porque dela foram excluídos.

Desta forma, tais pesquisas, mesmo não descartando o determinismo econômico, já começam a questionar as explicações genéricas e simplificadoras dele decorrentes, e a buscar enfoques explicativos que considerem o universo representacional dos marginalizados e excluídos.

Na pesquisa citada sobre os "meninos de rua", Ferreira procura levantar o universo representacional destes quanto à sua condição social. Tentando mostrar, dentro de seus projetos de vida, qual a importância da escolarização, a autora mostra que, ao mesmo tempo em que assimilam o discurso da escola como meio de ascensão social, reelaboram-no para adaptá-lo às suas necessidades. Como tais projetos, em razão de suas experiências, referem-se sempre ao presente imediato, as possibilidades de melhorar suas condições de vida através da escolarização são vistas como sonhos distantes, quase sempre impossíveis. "A experiência de vida que determina a visão de mundo dos meninos é por demais referida ao aqui e agora, por isso quando imaginam a extensão dessa vida eles não podem ir muito além do presente. Se o controle

deste lhes escapa, porque cada presente é resolvido em seu próprio âmbito, seria pretensioso e descabido o planejamento de um futuro cuja determinação lhes é absolutamente alheia." (Ferreira, p.130). Assim, em vez de terem aspirações quanto ao futuro, referem-se às formas imediatas de solução de vida. O depoimento de um desses meninos ilustra bem este imediatismo: "Eu acho que isso que eu faço é trabalho; os homens (a Polícia) é que acham que não. Eu não quero mudar minha situação, não... mudar pra quê? Aqui eu ganho bem e se eu for trabalhar com carteira vou ganhar muito menos... o dinheiro vem na hora e eu não gosto de guardar dinheiro, guardar pra quê? Se eu guardo eles roubam... Depois, aqui não tem horário e eu não tenho que acatar ordem de ninguém, tenho muito mais liberdade... eu não quero ser nada, não, assim tá bom." (Nilton - faz carreto em feiras, tem 14 anos e não vive com a família) (Ferreira, p.130).

Quando o projeto refere-se à vida adulta, a preocupação principal centra-se na qualificação profissional que permita o exercício de um trabalho que dê prestígio e boa remuneração. No entanto, de forma clara ou nebulosa, a visão de que este projeto é impossível acaba sempre aparecendo em razão da sua falta de atributos para freqüentar a escola. O estereótipo e a estigmatização sempre aparecem. O depoimento seguinte ilustra essa interiorização do estigma: "Eu queria ser doutor, médico, advogado ou engenheiro, porque daí a gente faz o bem pras pessoas e pra gente (ganhando dinheiro) mas a gente precisa estudar e isto eu acho que não vai dar ... As pessoas acham que nós somos trombadinhas só porque nós ficamos na rua. Mas nós trabalhamos; só não trabalha quem não quer e é vagabundo, doente ou malandro. Ontem uns guardas queriam me prender e eu disse pra eles: não sou bandido, não! Vocês sabem onde eu trabalho! Mas sabe, dona, se eu fosse inteligente, não taria aqui, não (...) Se eu tivesse cabeça estava era estudando." (Walter, 13 anos, guardador de automóveis e vendedor em cruzamentos, mora com a família) (Ferreira, p.131).

Assim, ao mesmo tempo que, no presente não sentem necessidade da escolarização, percebem que sem ela não terão possibilidade de melhorar sua condição de vida. Por outro lado, o discurso veiculado pela escola, em razão de seu etnocentrismo, nada tem a ver com a realidade do seu cotidiano: "As cartilhas de alfabetização têm propostas ingênuas para os trabalhadores de 7 a 10 anos que as usam. As professoras falam de valores (bem/mal, honestidade/desonestidade) que têm um significado relativo e circunstancial para eles. São feitas exigências de

comportamento (hábitos de higiene, linguagem, postura, obediência à autoridade) discrepantes dos utilizados em outras situações vividas." (Ferreira, p.135).

Mas, segundo Ferreira, este não seria o principal problema, porque, sabendo adaptar-se a situações até mais discrepantes, as crianças poderiam também adaptar-se a essas circunstâncias, se a escola atendesse a algumas de suas expectativas. No entanto, esta não oferece retorno satisfatório ao investimento de esforço e de adaptação solicitados. Ao contrário, oferece-lhes a imagem de sua incapacidade: exige a assimilação de um conteúdo dissonante e distante das necessidades pessoais desses alunos, transmitido através de um código abstrato, a ser devolvido em situações formais de avaliação. Assim, o insucesso escolar acelera a interiorização da auto-imagem depreciativa, conduzindo-os ao abandono da escola e de seus projetos de vida (Ferreira, p.135).

Ao interiorizar uma auto-imagem depreciativa, o aluno (e sua família) acaba por assumir a "culpa" por sua exclusão, retirando da escola qualquer responsabilidade pela estigmatização. Como a criança já chega estigmatizada - desacreditada em razão da sua origem social - quando tenta compensar suas "deficiências culturais", a escola reforça o estigma, apressando a exclusão do aluno. Desta forma, trata-o de maneira ambivalente, pois, enquanto contribui para reforçar o estigma, tenta ignorar a situação do estigmatizado, simulando um tratamento semelhante ao atribuído ao aluno "normal". Em conclusão, o fracasso escolar, ao mesmo tempo que decorre do etnocentrismo, acaba por justificá-lo, na medida em que comprova a "culpa" das crianças pelo fracasso. Cria-se, então, o estereótipo do "mau aluno", isto é, daquele que fracassa na escola porque é vadio, anormal, amoral, delinqüente, irracional, portador de patologias, incapaz para o estudo, abusado, inepto, vítima da imoralidade ou da ignorância etc.

A criança excluída acaba por representar uma dupla imagem de alteridade: enquanto criança e enquanto membro de uma classe social marginalizada. Transformar este duplo "outro" num "mesmo" torna-se tarefa praticamente impossível em uma sociedade etnocêntrica e as pesquisas, muitas das quais também etnocêntricas, mesmo quando não responsabilizam a criança por seu fracasso escolar, e sim sua situação de classe, acabam por reforçar o estigma, quando propõem uma escola especial, menos exigente que a oferecida às demais (Patto, p.503).

Diante dessas considerações, creio que a questão da marginalidade e da exclusão deve ser pensada a partir de outra perspectiva paradigmática, de pressupostos epistemológicos que considerem a dimensão simbólica dos alunos, porque, como diz Morin " É ao nível do paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade" (Morin, p.382).

Nessa perspectiva, o paradigma holonômico ⁽¹⁾, poderá ser, a meu ver, um caminho interessante, na medida em que recoloca a questão cultural. Por se fundar numa lógica contraditorial (complementar, concorrente e antagonista) permite o estabelecimento de um outro tipo de relação (recursiva) entre os universos da prática e da cultura, que, sem cair no determinismo dos enfoques culturalistas, privilegia a dimensão simbólica.

A consideração deste outro tipo de relação entre o universo da prática e a dimensão cultural, permite que se analise o problema da exclusão sob um outro prisma, que iluminando o universo cultural dos excluídos - crenças, valores, ideologias, ideários, mitos, ritos que subjazem às suas práticas sociais - mostra-o como diferente do universo cultural dominante e não como deficiente. Dessa maneira, creio ser possível evitar os determinismos tanto das abordagens funcionalistas como das marxistas positivizadas ⁽²⁾. É importante lembrar ainda que novas abordagens históricas, particularmente a história das mentalidades, têm contribuído para o reconhecimento de que as chamadas classes subalternas possuem uma cultura que não é simples reflexo da classe dominante, mas que existe influência recíproca entre elas.

Mas, aceitar a alteridade e a diferença implica, antes de mais nada, uma concepção ampliada de educação que não considere apenas a escolarização. Entendendo educação como prática simbólica que realiza a mediação das demais práticas simbólicas, Paula Carvalho propõe que, somente ao recuperar sua dimensão simbólica, esta deixará de ter funções meramente reprodutoras, na medida em que torna possível a

(1) Segundo David Bohon, o termo holonômico refere-se à estruturação e funcionamento de totalidades, razão pela qual é mais adequado que o termo holista. Este, de acordo com Morin, simplifica o problema da unidade complexa, ao reduzir as propriedades das partes às do todo. Ao operar uma redução ao todo, dissolve pela totalidade. Ver a esse respeito **Colloque de Cordue**. 1980 e Morin, E. **La méthode I**, la nature de la nature. Paris: Éditions du Seuil, 1977, p. 24.

(2) Vide a esse respeito. Teixeira, M.C.S. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio: Imago, 1990, Cap. I.

criatividade e inventividade (Paula Carvalho, p.62) Além disso, só uma percepção ampliada de educação permite valorizar e aceitar a alteridade e a diferença, que trazem em si a idéia de que não há uma única maneira correta de educar, mas estilos diferentes de educação (Paula Carvalho, p.179).

“Dar voz aos excluídos” a fim de conhecer seu universo representacional só terá sentido, pois, se o conhecimento adquirido for utilizado para valorizar e aceitar a diferença, integrando-a, e não para superá-la ou eliminá-la. Pensar a exclusão a partir de um quadro epistemológico ampliado implica antes de mais nada mudança de atitude por parte do pesquisador. Ao aceitar a pluralidade, complexidade e heterogeneidade da vida social, os fundamentos da alteridade e da diferença, pretende-se uma realidade plural, à qual corresponda um conhecimento ele próprio plural. Por se enraizarem no concreto e, portanto, na diferença, as situações sociais conduzem à impossibilidade estrutural de se chegar a uma visão única que permita elaborar uma teoria universal. Portanto, a aceitação da diferença, da alteridade, implica necessariamente uma atitude relativizadora por parte do pesquisador social. Tal atitude poderá combater o etnocentrismo pedagógico que, como vimos, conduz a um totalitarismo pedagógico, que funda na razão a imposição de um modelo constrangedor de educação, que, por isso mesmo, exclui da escola aqueles que a ele não se conformam.

BIBLIOGRAFIA

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.37, Maio, 1981, pp.84-89.
- DADOUN, Roger. Mais quels Occident? Quels autres? In: **En Marge: l'Occident et ses "autres"**. Colóquio de Roma: pp. 15 e 16.
- EDMUNDO, Lygia P. **Instituição: escola de marginalidade?** São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. **Meninos da Rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo**. Comissão de Justiça e Paz, s/d.
- FORACCHI, Marialice M. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- GOFFMAN, Erving **O estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

- LEMOS, Cláudia T.G. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. In: **Educação e Sociedade**. n.20, abril, 1985, pp.75-89.
- MORIN, Edgar. **La Méthode 1**. La Nature de la nature. Paris: Seuil, 1977.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar, histórias de submissão e de rebeldia**. Instituto de Psicologia, USP, 1987. (Tese de Livre Docência).
- PAULA CARVALHO, José Carlos. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. Educação e administração: elementos para o estudo antropológico da organização. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: v.14, n.2, 1988, pp.177-191.
- TELXEIRA, M.C.S. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- VIOLANTE, Maria Lucia. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez, 1982.

SUMMARY: *The objective of the present article is to analyse marginality and exclusion from school, from an anthropological perspective.*

Indicating the pedagogical ethocentrism that has oriented some the research works about this question, the article tries to demonstrate the importance, in the studies about exclusion, of considering the representational universe of the marginalized subjects.

KEYWORDS: *Exclusion. Participation. Marginality. Ethocentrism.*

(Recebido para publicação em 17.01.90 e liberado em 26.08.91).