



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

RAVANELLO FERRARO, ALCEU; DUTT ROSS, STEVEN

Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 71, 2017, pp. 1-26

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553035019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar

ALCEU RAVANELLO FERRARO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

STEVEN DUTT ROSS

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

Este artigo é um estudo crítico da perspectiva da exclusão, que ganhou destaque especialmente nos anos de 1980 a 1990 e foi aplicada, tanto na França como no Brasil, em diagnósticos de escolarização, por noções como as de *exclusão da escola*, *exclusão na escola* e *excluídos do interior*. As análises desenvolvidas revelam que, em que pese as limitações inerentes à noção de exclusão, de poder mais descritivo que explicativo, esta continua prestando-se para dimensionar os desafios ainda postos à universalização da escolarização básica. Com efeito, ressaltados os avanços obtidos desde 1980, o Brasil contava ainda, em 2010, com 3,2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola (excluídos da escola) e outros sete milhões com dois ou mais anos de defasagem nos estudos (de excluídos na escola).

PALAVRAS-CHAVE

escolarização; diagnóstico; exclusão escolar; Brasil.

DIAGNOSIS OF BASIC SCHOOLING IN BRAZIL IN THE PERSPECTIVE OF SCHOOL EXCLUSION

ABSTRACT

This article is a critical study of the perspective of exclusion, which became important especially in the 1980s and 1990s and was applied, both in France and in Brazil, in schooling diagnosis, through notions such as exclusion from the school, exclusion in the school and excluded of the interior (*exclus de l'intérieur*). The analyses developed show that, despite the inherent limitations to the notion of exclusion, with a more descriptive than explanatory power, it is still useful to size the challenges yet imposed on the universalization of basic schooling. Indeed, except for the advances achieved since 1980, Brazil still had, in 2010, 3.2 million children and adolescents, aged 4 to 17 years old out of school (excluded from the school), and another seven millions lagging two or more years behind in their studies (excluded in the school).

KEYWORDS

schooling; diagnosis; school exclusion; Brazil.

DIAGNÓSTICO DE LA ESCOLARIZACIÓN EN BRASIL EN LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo es un estudio crítico de la perspectiva de la exclusión, que ha tenido realzo en los años 1980 y 1990 e ha sido aplicada, tanto en Francia como en Brasil, para el diagnóstico de la escolarización, través nociones como las de exclusión de la escuela, exclusión en la escuela y excluidos del interior. Los análisis desarrollados muestran que, a despecho de las limitaciones propias de la noción de exclusión, de poder más descriptivo que explicativo, ésta sigue útil para dimensionar los desafíos en la realización del objetivo de la universalización de la escolarización básica. Con efecto, no olvidados los avances obtenidos desde los años 1980, el Brasil tenía todavía, en 2010, 3,2 millones de chicos y adolescentes de 4 a 17 años fuera de la escuela (excluidos de la escuela) y otros siete millones con dos o más años de atraso escolar (excluidos en la escuela).

PALABRAS CLAVE

escolarización; diagnóstico; exclusión escolar; Brasil.

O presente artigo é resultado da parceria de dois pesquisadores: um cientista social e um estatístico, apresentando os primeiros resultados de projeto de pesquisa¹ que tem como objetivo estabelecer um confronto entre diferentes perspectivas teóricas de diagnóstico da escolarização. Tais perspectivas são principalmente quatro:

1. da exclusão escolar;
2. das desigualdades educacionais;
3. da dívida educacional; e
4. do fracasso escolar – perspectivas estas postas geralmente na forma das antinomias inclusão-exclusão, igualdade-desigualdade, direito-dívida, sucesso-fracasso.

Concretamente, o que os autores deste artigo se propuseram foi desenvolver um diagnóstico atualizado da escolarização básica no Brasil na perspectiva da exclusão escolar, esta entendida no sentido estrito e restrito que se irá atribuir ao referido termo.

Mas há uma questão de fundo, que pode ser assim formulada: Faz ainda sentido falar em *exclusão escolar* no Brasil, depois de duas décadas (anos 1990 e 2000) marcadas por forte movimento de ampliação do acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola? Para começar, e contrariando o coro de vozes que, de longa data, vem dando como já realizada, ou quase, a universalização do acesso à escola no Brasil (Castro, 1989; Fletcher, 1985; Fletcher e Castro, 1986; Fletcher e Ribeiro, 1987; Klein e Ribeiro, 1991; Ribeiro, 1991, entre outros), vale lembrar aqui a enfática denúncia feita logo no início de obra publicada quando se escrevia este artigo: “Mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil em 2010, segundo o Censo Demográfico” (UNICEF, 2014, p. 8). Com efeito, o último censo demográfico acusa um total de 3.848.398 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentavam escola no Brasil em 2010, concentrados nos dois grupos etários extremos: 30% (1.154.572) no grupo de 4 a 5 anos, correspondente à educação pré-escolar, e 44,9% (1.727.522) no grupo de 15 a 17 anos, correspondente ao ensino médio (IBGE, 2010).

Tais números confirmam que continua havendo, no Brasil, crianças e adolescentes fora da escola, problema a que se soma a grande quantidade deles que, em decorrência de sucessivas reprovações e repetências, apresentam forte defasagem nos estudos.

Porém a questão a enfrentar logo de início é a de discernir os limites e o eventual alcance da expressão *exclusão escolar* no diagnóstico da escolarização.

O SURTO DA EXCLUSÃO

No início dos anos de 1990, Donzelot e Roman² (1991, p. 5) sustentavam que o tema da exclusão suscitara debates já no início da década de 1970, mas então se referindo aos esquecidos do crescimento, como em *Les exclus* (Os excluídos), de

1 Projeto de pesquisa em desenvolvimento, contando com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 As traduções do francês e do espanhol são de responsabilidade dos autores deste artigo.

René Lenoir (1974); apenas a partir do início dos anos de 1980 esse termo teria passado a significar “não mais uma omissão involuntária, mas uma solução deliberada”, a saber: “Para modernizar, é necessário reduzir os efetivos, só conservando os indivíduos capazes de servir às mutações tecnológicas e rejeitando os outros, todos os outros [...]” (Donzelot e Roman, 1991, p. 5).

No mesmo ano do texto de Donzelot e Roman, aparecia na revista *Esprit* o artigo *Face à l'exclusion* (Face à exclusão), em que Alain Touraine (1991) surpreende com a polêmica tese de que o paradigma de classes sociais teria dado lugar ao paradigma da exclusão, ou seja, de que se teria passado de uma sociedade vertical, habitualmente chamada de sociedade de classes, centrada na perspectiva *upper-down*, em cima-embaixo, dominantes-dominados, para uma sociedade horizontal, centrada na questão de estar *in-out*, dentro-fora.

No ano seguinte ao artigo de Touraine, teríamos o artigo *Les exclus de l'intérieur* (Os excluídos do interior), em que Bourdieu e Champagne (1992), sem ignorar os excluídos da escola, se referem aos excluídos que permanecem no interior da escola, em uma situação por eles definida como exclusão potencial ou exclusão adiada.

No mesmo ano, a revista *Esprit* (1992) publica um número especial intitulado *La France de l'exclusion* (A França da exclusão). Nela, entre outros temas, Perret (1992) trata dos limites da inclusão pelo trabalho, e J. B. Foucault (1992, p. 47 e 53) inicia seu artigo, *Exclusion, inégalités et justice sociale* (Exclusão, desigualdades e justiça social), perguntando se desigualdades e exclusões eram da mesma natureza, observando que, àquela altura (de fim do Estado do bem-estar), necessitava-se de “um método para abordar corretamente a questão das desigualdades, isto é, um enfoque capaz de integrar desigualdade e exclusão, numa ótica de coesão social e de sociedade dinâmica” (Foucault, 1992, p. 53).

Naquele momento, a onda da exclusão era tão forte, que a tradução de uma obra alemã de 1975, publicada na França sob o título *Les marginaux: femmes, juifs et homosexuels dans la littérature européenne* (Os marginais: mulheres, judeus e homossexuais na literatura europeia) (Mayer, 1994), apareceu em livraria no centro do Rio de Janeiro envolta em uma faixa de papel onde se lia: “LES ORIGINES DE L'EXCLUSION” (As origens da exclusão). Toda a obra tratava da *marginalidade*; mas o que, então, estava na moda e também vendia melhor era a *exclusão*.

Em 1996, apareceria a volumosa coletânea *L'exclusion: l'état des savoirs* (A exclusão: o estado do conhecimento), em que o diretor da obra, Paugan (1996, p. 7), inicia observando que, na França, nos últimos dez anos, a exclusão se tornara uma noção familiar, quase banal. Ainda, segundo o autor, em que pesassem as diferenças, a noção de exclusão poderia ser comparada à noção de pauperismo do século XIX (Paugan, 1996, p. 7-8). Convergingo na direção da tese de Touraine, já referida, Schnapper (Paugan, 1996, p. 23) inicia seu texto com a expressão “paradigma da exclusão”, dizendo, na sequência, que este se tornara “brutalmente dominante” nos últimos anos, “depois que a luta das classes e das desigualdades tinha dominado os debates políticos e a reflexão sociológica desde o final da Segunda Guerra Mundial”.

Estranhamente, nessa mesma coletânea, Merrien (Paugan, 1996, p. 423) dava o termo exclusão como “criação francesa recente”. Van Zanten (Paugan, 1996, p. 281), por sua vez, dizia que, “para se falar de segregação escolar, é necessário ter

condições de mostrar que a concentração espacial na escola leva à produção de formas específicas de desigualdade ou de exclusão escolares e sociais”. O texto de Queiroz (Paugan, 1996, p. 295-310) permite destacar alguns pontos importantes: primeiro, que existia um acordo entre os sociólogos na crítica da ambiguidade do termo exclusão, noção social mais que conceito sociológico; segundo, que, apesar da justeza dessas críticas, os sociólogos continuavam e continuariam usando o termo exclusão; terceiro, que o “problema dos excluídos” estava mal colocado, porque na realidade tratava-se de saber como incluir, porquanto em uma sociedade democrática conservam-se dentro aqueles que não se encaixam em determinada racionalidade, de sorte que, por esse aspecto, todos os excluídos são “excluídos do interior”, segundo a expressão de Bourdieu e Champagne (1992), antes aqui já referida. Para Procacci (Paugan, 1996, p. 415), o debate sobre a exclusão se fazia em um vazio teórico que tomava para análise uma simples constatação estatística, que parecia haver renunciado a qualquer reflexão crítica sobre os instrumentos analíticos utilizados e que, finalmente, tratava a exclusão como uma condição em vez de um processo e, dessa forma, separava a pobreza do restante da sociedade. Segundo esse autor, “é o problema da desigualdade, que havia estado no coração da racionalidade econômica moderna da pobreza, que é relegado pelas análises em termos de exclusão social”.

Por fim, já mais para o fim da década de 1990, teríamos a obra *La production des exclus: politiques sociales e processus de désocialisation socio-politique* (A produção dos excluídos: políticas sociais e processos de dessocialização sociopolítica), que a autora inicia com as seguintes palavras, provocativas e, ao mesmo tempo, desconcertantes: “A exclusão não é nem um conceito sociológico, nem uma noção fluida, mas [uma noção] fundamental para a análise sociológica, mesmo que *saturada de senso, de não senso e de contrassenso*” (Thomas, 1997, p. 1, grifos do original). A novidade, segundo a autora, estaria no fato de essa categoria da exclusão, que introduziu “um novo vocabulário, uma nova análise e um novo tratamento da pobreza”, se haver imposto progressivamente no decorrer dos anos de 1970 a 1990, mas dando continuidade à categoria da pobreza e propondo uma nova forma de problematização da “questão social” e da “desclassificação social” (Thomas, 1997, p. 9). Vale destacar as seguintes conclusões presentes nessa obra:

- A exclusão não é um conceito sociológico operatório, mas uma categoria não científica (*demi-savante*) de avaliação e de ação. [...]
- A exclusão é um novo tipo de categoria de classificação de base política que agrupa indivíduos desclassificados na hierarquia social. [...]
- O vagabundo serve de tipo-ideal e de modelo-contraste à categoria da exclusão. (Thomas, 1997, p. 195-199)

No ano seguinte, na obra *Vagabondage et mendicité* (Vagabundagem e mendicância), Damon (1998) sustenta que, justamente no momento em que a atenção e a ação públicas centravam-se sobre a exclusão, reapareciam os debates sobre a mendicância e a vagabundagem, fenômenos históricos que mereceram a atenção de grande número de pesquisadores.³ No dizer do autor, essa noção de exclusão,

3 Sobre isso, pode-se ver: Himmelfarb (1988); Messner (1960); Mollat (1978); Sassier (1990).

“bem francesa”, sob cuja medida eram apreciadas as questões da pobreza, da desigualdade ou da cidadania, reunia “problemas extremamente diferentes sob uma mesma etiqueta”, não permitindo captar claramente os fenômenos que ela buscava designar (Damon, 1998, p. 100). E o autor prossegue em sua crítica:

A exclusão alimenta o debate público de maneira obsessiva. Ela se faz objeto de dossiês, dá lugar a inumeráveis seminários, suscita iniciativas originais e, acima de tudo, os excluídos se tornaram o tema obrigatório do debate político, e isto até à caricatura. (Damon, 1998, p. 101)

No artigo *A escola e a exclusão*, Dubet (2003, p. 30) sustenta que esse tema não era dos mais simples e que ele remetia a uma série de problemas, tais como:

- o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão;
- a análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão;
- as consequências dessa mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares tanto dos professores como dos alunos.

Na opinião do autor, a exclusão é um indicador de que a escola passou por uma transformação que ultrapassa de longe os casos agudos de exclusão. “O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua ‘inocência’”. A própria escola se teria tornado “o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar”, de sorte que, decorrido já um século desde a sua formação como “escola republicana”, ela nos convida a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Assim, a exclusão escolar não seria mais que “o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”, de maneira que, hoje, independentemente de seus princípios e suas ideologias, ela “integra mais e exclui mais que antes [...] e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão” (Dubet, 2003, p. 43-44).

Sintetizando, pode-se dizer que o ponto alto do tema da exclusão na França ocorreu na década de 1990, entrando pelo novo século adentro, mas já aparecendo algumas críticas a essa *onda* da exclusão.

A TEMATIZAÇÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O tema da exclusão ganhou relevo também no Brasil. A atenção volta-se, aqui, principalmente para a repercussão que o assunto teve na área da educação, na qual sua presença já se fazia notar pelo menos desde meados da década de 1980. Assim, por exemplo, em artigo sobre analfabetismo, que trata da produção de novos analfabetos:

E essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos excluídos do processo. (Ferrari, 1985, p. 49)⁴.

Mas foi em artigo publicado dois anos mais tarde que o termo exclusão escolar apareceu desdobrado com maior clareza nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola*: a primeira categoria compreendendo aquelas crianças e adolescentes que nunca ingressaram na escola, mais aquelas que, ainda na faixa de escolarização obrigatória (7 a 14 anos, então), já haviam dela sido excluídos; a segunda categoria tendo a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e escolarização, habitualmente “obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência”, sendo que, aqui, “os excluídos ainda estão na escola, ainda em processo de escolarização” (Ferrari, 1987, p. 93). A já referida expressão *excluídos do interior*, que surgiria alguns anos mais tarde (Bourdieu e Champagne, 1992), parece coincidir com a categoria de *excluídos na escola*.

A partir do final da década de 1990, multiplicaram-se estudos em duas direções que aqui interessam: uma, de crítica de algumas concepções sobre exclusão; a outra, de análise da exclusão escolar.

No que concerne à crítica a determinadas concepções de exclusão, destacam-se aqui dois pontos. Em primeiro lugar, aquele que se refere à dita *novidade* de fenômeno denominado exclusão. Para Ribeiro (1999, p. 37), o “estado de exclusão” é tão velho como a humanidade e se refere a diferentes processos de segregação, tais como dos párias na Índia, dos leprosos na Antiguidade e dos aidéticos nos dias de hoje. No mesmo ano, em contraposição à ideia de *novidade*, tão ressaltada em alguns textos da coletânea de Paugan (1996), argumenta-se que a novidade não estava nem no termo nem no conceito de exclusão, “mas no fato — este, sim, recente — de o mesmo haver-se tornado categoria-chave em praticamente todas as ciências humanas, na frequência com que passou a ser usado e na densidade e, ao mesmo tempo, ambiguidade do seu conteúdo” (Ferraro, 1999a, p. 300). Decorridos alguns anos, Oliveira (1994, p. 25), contrapondo-se a autores para quem o termo exclusão teria aparecido na França nas últimas décadas, sustenta que o termo exclusão, assim como uma série de expressões equivalentes, já podia ser encontrado, “de modo bastante pertinente”, na obra de Marx.

4 O sobrenome do primeiro autor deste artigo era *Ferrari* até ano de 1992, quando foi retificado para *Ferraro*.

Em segundo lugar, há que se registrar que os questionamentos foram dirigidos principalmente a Touraine (1991), que via na exclusão um *novo paradigma* que teria vindo em substituição ao paradigma de classes. Para Ribeiro (1999), os limites inerentes ao termo exclusão podiam ser remetidos à sua proximidade com o pensamento de Durkheim, o que aparecia em conceitos como *marginalização* (Castel, 1997; Touraine, 1991), *desfiliação* (Castel, 1997) e *dessocialização* (Thomas, 1997). Segundo a autora,

Como em um passe de mágica, Touraine (1991) coloca as diferenças, que antes separavam as classes entre “*os de cima e os de baixo*”, superadas por uma sociedade horizontal que separa os que estão dentro (*in*) dos que estão fora (*out*), sem explicar o movimento que provoca tal milagre. Sua preocupação é a de que, na sociedade francesa, a segregação dê origem ao *ghetto* existente na sociedade americana. (Ribeiro, 1999, p. 35)

Ferraro (1999b), por sua vez, dizia que o recurso ao termo exclusão em estudos sobre alfabetização e escolarização não significava de forma alguma que se estivesse tomando a noção de exclusão como um novo paradigma, como pretendia Touraine. E argumentava que a visão de sociedade desse autor focalizava diferentes estágios, não o processo em si de desenvolvimento social, e que, nessa perspectiva, “a sociedade da exclusão teria substituído a sociedade de classes, assim como, para Durkheim, a sociedade fundada na solidariedade orgânica teria ocupado o lugar deixado pela sociedade fundada na solidariedade mecânica” (Ferraro, 1999b, p. 24).

Alguns anos depois, buscando definir o alcance e os limites do conceito de exclusão, Oliveira (2004, p. 23, 110, 151 e 153, grifos do original) aprofunda esse ponto dizendo que “O eminente autor francês [Touraine] nem sequer levanta a suspeita de que a integração social tão almejada possa ser uma forma de *inclusão subordinada*”; que “a perspectiva crítica é alcançada revelando-se que a lógica do capital *inclui a exclusão*”; que “*o conceito de exclusão não é capaz de consubstanciar um novo paradigma social*”; e, finalmente, que a vocação mais clara da ideia de exclusão é “funcionar como *conceito descritivo*”.

Assim, enquanto dotado de poder meramente descritivo, o conceito de exclusão está longe de poder igualar e substituir o conceito de classes sociais no que diz respeito a potencial explicativo.

Mais recentemente, Frigotto (2010, p. 419-420) alertou para o risco do uso abusivo dessa noção de exclusão, risco este que estaria na possibilidade de nos fixarmos no sintoma e nas consequências das formas que assumem as relações sociais capitalistas nos dias atuais, o que nos poderia levar a uma postura reformista e conservadora, quando, no contexto do capitalismo de hoje, a solução para o problema da exclusão social estaria não na inclusão social, mas na questão mais radical da emancipação humana.

A partir do final dos anos de 1990, multiplicaram-se também os estudos sobre exclusão escolar. Assim, referindo-se à expansão da educação infantil ocorrida no Governo Geisel e em desdobramentos posteriores, Rosemberg (1999, p. 7)

identifica o que ela chamou de “novos processos de exclusão criados pela política de ‘democratização’ da educação infantil”. Nesse mesmo ano é publicado artigo em que se desenvolve diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar (Ferraro, 1999b), artigo este que serviu de inspiração teórica e metodológica para o presente estudo.

No ano seguinte, em artigo sobre o tema da relação entre exclusão social e fracasso escolar, Spozati (2000, p. 30-31) afirma a atualidade do tema, mas reconhecendo que a exclusão como processo remonta aos primórdios da história humana; afirma ainda que seria um erro tomar a exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza, denunciando a “relação de cumplicidade da escola com a exclusão social” e enfatizando a necessidade de “dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social”. Kuenzer (2005), por sua vez, tratando da nova forma de dualidade estrutural objetivada nas relações entre educação e trabalho, fala em exclusão includente e inclusão excludente.

Decorridos alguns anos, Drago e Rodrigues (2008) sustentam que qualquer proposta de educação inclusiva tem que ser mais que a simples matrícula do indivíduo na escola comum. Para os autores, há que dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua formação, seus conceitos.

No que respeita à exclusão escolar, é manifesto, em alguns textos aqui citados, o entendimento de que, para se resolver o problema da exclusão escolar, não basta colocar todo mundo dentro da escola; há que se transformar a própria escola — a lógica de exclusão que rege o seu funcionamento. É o que se desenvolverá no ponto seguinte.

INCLUIR RESOLVE?

Se há exclusão, e se a exclusão repugna, coloca-se a questão de como solucionar esse problema. Numa perspectiva não dialética, com foco em *estados* ou *situações* de exclusão, não em *processos*, a inclusão surge naturalmente como solução, de sorte que a *onda da exclusão* se faz logo acompanhar pelo que se poderia chamar de *onda da inclusão*. Tem gente fora [*out*]? Há que por para dentro [*in*]? Essa visão, largamente dominante, foi denunciada por pesquisadores que tentaram analisar a questão em uma perspectiva dialética.

Contrapondo-se à corrente dominante, e a Touraine em particular, Ribeiro (1999, p. 36) sustenta que o fato de se viver um momento de luta de classes em que a correlação de forças era (e é) favorável ao capital não significa que as camadas populares tenham perdido a capacidade de lutar e de tomar iniciativas. Para a autora, “a exclusão está *incluída* na própria dinâmica do processo de produção capitalista”: na forma imprecisa como é utilizado, o termo exclusão “desloca a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta por políticas sociais compensatórias (de inserção e/ou de inclusão)” (Ribeiro, 1999, p. 37, grifo do original).

Com efeito, de que valeria incluir em uma escola ou sociedade que continuasse a reger-se pela lógica da exclusão? Em termos dialéticos, o caminho

deveria ser buscado na “negação da negação”, na “exclusão da exclusão”, como diz Oliveira (2004, p. 76). A propósito, pode-se também lembrar o que já fora dito antes a respeito da escola brasileira, a saber, que, “se o que temos é exclusão socialmente produzida, a solução é deixar de excluir” e que, assim, “o primeiro passo é a vontade política de não mais excluir, [...] de universalizar o acesso à escola e de estender a todos as condições de permanência e progressão na escola” (Ferrari, 1987, p. 96).

A ideia da *universalização* como caminho aparece com força em *A educação para além do capital*, em que Mészáros (2010, p. 65, grifos do original) afirma que, para a efetiva transcendência da autoalienação do trabalho, há que se colocar em primeiro plano dois conceitos fundamentais: “A *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*”. A esse respeito, entende-se que seria no mínimo um equívoco pensar a universalização da educação básica como resultado simplesmente de políticas de inclusão escolar, se essa inclusão se dá em uma sociedade e em uma escola regidas por uma lógica de “exclusão e inclusão subordinada” (Oliveira, 2004). Coisa esta, aliás, tão bem descrita por Marx nos *Grundrisse*, na parte em que se refere à expropriação dos camponeses, transformados, primeiro, em uma massa imensa a que se aplicou o rótulo, ou melhor, o estigma de *vagabundos* e que, depois, em um processo lento, plurissecular, foram sendo novamente incorporados, mas agora na forma de trabalho assalariado (subordinado). Afirma Marx:

[...] o *trabalho assalariado* não é criado em sua plenitude senão pela ação do capital sobre a propriedade da terra, e, portanto, uma vez que esta se tenha consolidado como forma, pelo proprietário mesmo da terra. Este, como diz Stuart, limpa [*clears*], então, a terra de suas bocas supérfluas, arranca os filhos da terra do peito que os criou e transforma deste modo a agricultura, que, segundo a sua natureza, se apresenta como fonte direta de subsistência, em fonte mediata de subsistência, completamente dependente de relações sociais [das relações de trabalho assalariado]. (Marx, 1987, v. 1, p. 218, grifo do original)

COMO AVALIAR A EXCLUSÃO ESCOLAR

Em que pesem as limitações apontadas, a ideia dos autores aqui não é abandonar o uso do termo exclusão em diagnósticos da escolarização, mas recorrer a ele no sentido estrito, como foi utilizado nos trabalhos já citados; jamais como um novo paradigma em substituição ao paradigma de classes sociais. Obviamente, o recurso ao termo exclusão em diagnósticos da escolarização requer que se esclareçam previamente quais os parâmetros a serem utilizados no estudo.

Foi a Constituição de 1934 que, pela primeira vez, no Brasil, afirmou explicitamente a educação como direito de todos e estabeleceu em nível constitucional os princípios da obrigatoriedade do ensino primário e de sua gratuidade nas escolas públicas (Poletti, 2001, artigos 149 e 150, § único, letra a). Mas a referida Constituição não previa ainda instrumentos legais para os sujeitos (cidadãos) poderem

cobrar do Estado esse direito, coisa para a qual um conceituado constitucionalista chamara atenção no ano anterior à Constituição de 1934: “Uma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas e outra que *todos* terão escola pública. Há direitos *declarados* só verbalmente e de difícil reconhecimento, e direitos *subjectivos*, accionáveis” (Pontes de Miranda, 1933, p. 7, grifos do original).

Foi necessário aguardar pela redemocratização e o movimento constituinte para que se pudesse ver reconhecida a educação (fundamental, no caso) como direito público subjetivo acionável (TÁCITO, 2004, artigo 208, inciso I, § 1º e 2º). Posteriormente, o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi alterado, estendendo o ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos, com início aos 6 anos de idade (Brasil, lei n. 11.274/2006). Finalmente, a emenda constitucional n. 59 (Brasil, 2009) estendeu a obrigatoriedade a toda a educação básica, dos 4 aos 17 anos, elevando todos os três níveis — a educação pré-escolar, o ensino fundamental e o ensino médio — à condição de direito público subjetivo, mudando esta com prazo até 2016 para implementação.

Essas mudanças na legislação, operadas no quinquênio anterior ao Censo 2010, complicam, em alguma medida, tanto a organização dos dados censitários quanto a sua interpretação. As Tabelas 1 e 2 representam o primeiro passo nessa tarefa. Elas apresentam o resultado, respectivamente em números absolutos e percentuais, do cruzamento da população de 4 a 17 anos com curso/grau e ano/série frequentados. Na realidade, optou-se por incluir também a população de 18 anos, para se poder avaliar a situação imediatamente após a faixa de escolarização obrigatória. Em relação ao ensino fundamental, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) manteve a classificação de oito *séries* (1ª série, 2ª série...) para a população escolar regida pela legislação anterior, com obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, criando nova classificação de nove *anos* (1º ano, 2º ano... 9º ano) para a população escolar regida pela lei n. 11.274/2006, com obrigatoriedade dos 6 aos 14 anos.

Foram dois os princípios ou critérios básicos que regeram a organização tabular. O primeiro foi o de distinguir, para cada idade, a presença ou não no sistema escolar no momento do Censo, para se poder avaliar quantitativamente a exclusão *da* escola. O segundo foi a relação esperada entre idade e grau/série ou ano: 6 anos — 1º ano; 7 anos — 1ª série ou 2º ano e assim por diante, no intuito de se obter as taxas de exclusão *na* escola, entendida esta como frequência fortemente defasada, isto é, com dois ou mais anos de defasagem em relação ao que seria a frequência no/a ano/série esperado/a.

Dito isso, pode-se passar à análise, iniciando-se pela exclusão da escola.

EXCLUSÃO DA ESCOLA

De acordo com a legislação então em vigor, no momento do Censo 2010 deveriam estar frequentando escola pelo menos todas as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Nesse grupo de idade, o total de não frequência (de exclusão da escola) somava quase um milhão de crianças e adolescentes (966.305), com percentuais máximos aos 6 anos (5%) e aos 14 anos (5,8%) e percentual mínimo (2,1%) aos 9 anos (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Distribuição da população de 4 a 18 anos, segundo a frequência à escola e grau e série frequentada, por idade (Brasil, 2010)

Frequência à escola e grau e ano/série frequentada	Idade																
	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos		
Total	2.867.819	2.933.764	2.891.614	2.958.801	2.985.271	3.198.318	3.506.419	3.348.517	3.395.013	3.412.512	3.504.675	3.569.758	3.422.138	3.361.969	3.370.998		
Não frequentavam	782.555	372.017	145.179	81.880	68.350	65.845	78.324	91.329	104.910	128.832	201.655	323.445	502.714	901.364	1.664.130	1	
Já frequentavam	70.905	56.130	35.660	31.832	30.211	33.071	47.249	64.374	77.829	100.648	173.838	293.091	473.932	868.810	1.624.960		
Nunca frequentaram	711.650	315.887	109.519	50.048	38.139	32.774	31.075	26.955	27.082	27.885	27.818	30.354	28.782	32.554	39.170		
Frequentavam	2.085.264	2.561.747	2.746.435	2.876.921	2.916.920	3.132.473	3.428.095	3.257.187	3.290.103	3.283.679	3.303.020	3.246.313	2.919.424	2.460.605	1.706.868		
Ceche	443.793	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Pré-escolar	1.379.141	1.812.624	668.898	194.401	104.238	75.141	58.911	34.455	-	-	-	-	-	-	-		
Fundamental 1º ano e C.A.*	257.510	622.313	1.394.072	812.943	426.186	315.594	239.090	121.580	22.738	14.261	21.011	37.772	25.290	14.137	8.452		
Fundamental 1ª série/2º ano	-	123.628	540.525	955.491	349.007	117.545	64.504	32.167	27.451	16.353	16.387	23.849	21.148	14.674	8.114		
Fundamental 2ª série/3º ano	-	-	140.349	761.557	1.169.637	480.414	211.015	96.904	64.017	34.753	24.109	19.749	22.045	17.025	11.235		
Fundamental 3ª série/4º ano	-	-	-	148.632	764.041	1.352.116	626.891	244.218	145.738	79.297	49.132	31.678	21.365	18.259	12.914		
Fundamental 4ª série/5º ano	-	-	-	-	99.132	700.803	1.485.420	624.327	313.695	173.431	110.517	66.955	38.955	23.045	15.570	2	
Fundamental 5ª série/6º ano	-	-	-	-	-	86.528	659.356	1.475.756	713.572	394.921	259.910	164.423	91.146	50.237	29.496		
Fundamental 6ª série/7º ano	-	-	-	-	-	-	77.224	539.192	1.274.873	628.661	369.073	234.432	134.144	68.824	37.790		
Fundamental 7ª série/8º ano	-	-	-	-	-	-	-	81.614	506.849	1.089.777	539.570	316.937	179.197	92.549	45.488		
Fundamental 8ª série/9º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	85.260	479.871	1.120.399	573.874	326.215	178.631	94.625		
Médio 1ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	95.989	429.135	1.040.746	541.411	302.755	154.034		
Médio 2ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60.909	350.314	841.603	377.630	198.460		
Médio 3ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	57.600	306.051	673.242	316.715	3	
Médio 4ª série e superior**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.402	169.651	402.027	4	
																5	
Outros	4.820	3.181	2.591	3.897	4.678	4.332	5.684	6.974	135.910	276.366	302.868	327.984	305.451	459.944	371.947	6	
Alfabetização jovens e adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32.811	31.422	31.836	25.052	19.095	16.010		
Fundamental não seriado	4.820	3.181	2.591	3.897	4.678	4.332	5.684	6.974	8.052	5.398	7.449	11.759	10.843	7.934	5.120		
Fundamental jovens e adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	127.857	173.502	189.733	181.660	165.053	96.962	68.825		
Médio não seriado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.655	74.263	102.729	104.503	83.989	64.537		
Médio jovens e adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	251.963	217.456	

Legenda	
1. Não frequência à escola	Excluídos da escola
2. Frequência fortemente defasada	Excluídos na escola
3. Frequência levemente defasada	
4. Frequência na série esperada	Incluídos na escola
5. Frequência antecipada	
6. Outros	

*Fundamental 1º ano e Classe de Alfabetização.

**Médio 4ª série e superior

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010). Resultados da amostra, tabela 1.1.17.

Elaboração dos autores.

Tabela 2 – Distribuição percentual da população de 4 a 18 anos, segundo a frequência à escola e grau e série frequentada, por idade (Brasil, 2010)

Frequência à escola e grau e ano/série frequentada	Idade																	
	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos			
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Não frequentavam	27,3%	12,7%	5,0%	2,8%	2,3%	2,1%	2,2%	2,7%	3,1%	3,8%	5,8%	9,1%	14,7%	26,8%	49,4%	1		
Já frequentaram	2,5%	1,9%	1,2%	1,1%	1,0%	1,0%	1,3%	1,9%	2,3%	2,9%	5,0%	8,2%	13,8%	25,8%	48,2%			
Nunca frequentaram	24,8%	10,8%	3,8%	1,7%	1,3%	1,0%	0,9%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	0,9%	0,8%	1,0%	1,2%			
Frequentavam	72,7%	87,3%	95,0%	97,2%	97,7%	97,9%	97,8%	97,3%	96,9%	96,2%	94,2%	90,9%	85,3%	73,2%	50,6%			
Creche	15,5%																	
Pré-escolar	48,1%	61,8%	23,1%	6,6%	3,5%	2,3%	1,7%	1,0%										
Fundamental 1º ano e C.A.*	9,0%	21,2%	48,2%	27,5%	14,3%	9,9%	6,8%	3,6%	0,7%	0,4%	0,6%	1,1%	0,7%	0,4%	0,3%			
Fundamental 1ª série/ 2º ano			18,7%	32,3%	11,7%	3,7%	1,8%	1,0%	0,8%	0,5%	0,5%	0,7%	0,6%	0,4%	0,2%			
Fundamental 2ª série/3º ano		4,2%	4,9%	25,7%	39,2%	15,0%	6,0%	2,9%	1,9%	1,0%	0,7%	0,6%	0,6%	0,5%	0,3%			
Fundamental 3ª série/4º ano				5,0%	25,6%	42,3%	17,9%	7,3%	4,3%	2,3%	1,4%	0,9%	0,6%	0,5%	0,4%			
Fundamental 4ª série/5º ano					3,3%	21,9%	42,4%	18,6%	9,2%	5,1%	3,2%	1,9%	1,1%	0,7%	0,5%	2		
Fundamental 5ª série/6º ano						2,7%	18,8%	44,1%	21,0%	11,6%	7,4%	4,6%	2,7%	1,5%	0,9%			
Fundamental 6ª série/7º ano							2,2%	16,1%	37,6%	18,4%	10,5%	6,6%	3,9%	2,0%	1,1%			
Fundamental 7ª série/8º ano								2,4%	14,9%	31,9%	15,4%	8,9%	5,2%	2,8%	1,3%			
Fundamental 8ª série/9º ano									2,5%	14,1%	32,0%	16,1%	9,5%	5,3%	2,8%			
Médio 1ª série										2,8%	12,2%	29,2%	15,8%	9,0%	4,6%			
Médio 2ª série											1,7%	9,8%	24,6%	11,2%	5,9%			
Médio 3ª série												1,6%	8,9%	20,0%	9,4%	3		
Médio 4ª série e superior**													1,9%	5,0%	11,9%	4		
Outros																5		
Alfabetização jovens e adultos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,9%	0,9%	0,7%	0,6%	0,5%	6		
Fundamental Não seriado	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%			
Fundamental jovens e adultos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	5,4%	5,1%	4,8%	2,9%	2,0%			
Médio não seriado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	2,1%	2,9%	3,1%	2,5%	1,9%			
Médio jovens e adultos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%			

Legenda	
1. Não frequentavam escola	Excluídos da escola
2. Frequência fortemente defasada	Excluídos na escola
3. Frequência levemente defasada	
4. Frequência na série esperada	Incluídos na escola
5. Frequência antecipada	
6. Outros	

*Fundamental 1º ano e Classe de Alfabetização.

**Médio 4ª série e superior

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010). Resultados da amostra, tabela 1.1.1.7.
Elaboração dos autores.

Têm-se aí números absolutos e percentuais relativamente baixos de exclusão da escola em 2010, se comparados com os montantes e taxas de não frequência apurados nos trinta anos anteriores. A Tabela 3 apresenta os índices de redução da exclusão da escola ao longo do período de 1980 a 2010. Considerando os cinco levantamentos do IBGE que ali constam, o Brasil chegou a 2010 com uma taxa de exclusão da escola para a população de 7 a 14 anos equivalente a 11,3% do montante de 1980. Em termos absolutos, isso significa uma redução no número de excluídos da escola, sempre na faixa de 7 a 14 anos, de quase 7,6 milhões em 1980 para, sucessivamente, cerca de 5,7 milhões em 1991, 2,7 milhões em 1996 e 1,5 milhões em 2000, até pouco mais de 850 mil em 2010.

A análise da trajetória das taxas de exclusão da escola, de levantamento a levantamento da população nessa mesma faixa de idade, revela uma redução mais acentuada no quinquênio 1991/1996. A propósito, há que se lembrar de que quase 70% do quinquênio, que vai do Censo 1991 a Contagem da População 1996, em que a queda da exclusão da escola foi mais acentuada, referem-se aos governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco!

Passa-se a considerar agora toda a população que, até 2016, deverá ser incorporada ao sistema escolar, isto é, todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, procurando verificar o andamento da taxa de exclusão da escola nas sucessivas idades. Os percentuais de não frequência à escola verificados na Tabela 4 revelam valores máximos de exclusão da escola nas idades extremas: 4 anos e 17 anos. Partindo de um valor máximo da ordem de 27,3% entre as crianças de 4 anos, a taxa de exclusão da escola cai sucessivamente até atingir o valor mínimo de 2,1% aos 9 anos, elevando-se, a partir daí, até alcançar 26,8% aos 17 anos — praticamente o mesmo nível verificado no ponto de partida (4 anos). A representação gráfica dos percentuais de não frequência à escola (de exclusão da escola) dos 4 aos 17 anos resulta numa curva não linear em forma de “U”, com valores inferiores a 6% em todas as idades de escolarização obrigatória até o ano anterior ao Censo 2010 (6 a 14 anos) (Gráfico 1).

O grande desafio posto pela emenda constitucional n. 59/2009 está precisamente nas extremidades dos novos limites da escolarização obrigatória, que até 2016 deverá compreender toda a população de 4 até 17 anos. A consideração da não frequência

Tabela 3 - Índices de redução da exclusão da escola de censo a censo ou contagem da população (Brasil, 1980 a 2010)

Ano	Total de não frequentes	Percentual (base1980)	Percentual (base móvel)			
1980	7.553.741	100,0%	100,0%			
1991	5.663.596	75,0%	75,0%	100,0%		
1996	2.650.203	35,1%		46,8%	100,0%	
2000	1.495.639	19,8%			56,4%	100,0%
2010	851.126	11,3%				56,9%

Fontes: IBGE (Censos Demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010) e Contagem da População 1996. Elaboração dos autores.

Tabela 4 – Distribuição da população de 4 a 18 anos, segundo as categorias de frequência à escola e de exclusão/inclusão escolar, por idade (Brasil, 2010)

Categorias de frequência e de exclusão/ inclusão escolar	Idade														
	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
	Números absolutos														
Total	2.867.819	2.933.764	2.891.614	2.958.801	2.985.271	3.198.318	3.506.419	3.348.517	3.395.013	3.412.512	3.504.675	3.569.758	3.422.138	3.361.969	3.370.998
Não frequência à escola	782.555	372.017	145.179	81.880	68.350	65.845	78.324	91.329	104.910	128.832	201.655	323.445	502.714	901.364	1.664.130
Frequência fortemente defasada				194.401	530.425	508.279	573.520	529.325	573.638	713.015	850.140	895.795	859.506	780.138	616.179
Frequência levemente defasada			668.898	812.943	349.007	480.414	626.891	624.327	713.572	628.661	539.570	573.874	541.411	377.630	316.715
Frequência na série esperada	1.822.934	1.812.624	1.394.072	955.491	1.169.637	1.352.116	1.485.420	1.475.756	1.274.873	1.089.777	1.120.399	1.040.746	841.603	673.242	402.027
Frequência antecipada	257.510	745.941	680.875	910.189	863.173	787.331	736.580	620.805	592.109	575.860	490.044	407.914	371.453	169.651	-
Outros	4.820	3.181	2.591	3.897	4.678	4.332	5.684	6.974	135.910	276.366	302.868	327.984	305.451	459.944	371.947
Percentuais															
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Não frequência à escola	27,3	12,7	5,0	2,8	2,3	2,1	2,2	2,7	3,1	3,8	5,8	9,1	14,7	26,8	49,4
Frequência fortemente defasada	-	-	-	6,6	17,8	15,9	16,4	15,8	16,9	20,9	24,3	25,1	25,1	23,2	18,3
Frequência levemente defasada	-	-	23,1	27,5	11,7	15,0	17,9	18,6	21,0	18,4	15,4	16,1	15,8	11,2	9,4
Frequência na série esperada	63,6	61,8	48,2	32,3	39,2	42,3	42,4	44,1	37,6	31,9	32,0	29,2	24,6	20,0	11,9
Frequência antecipada	9,0	25,4	23,5	30,8	28,9	24,6	21,0	18,5	17,4	16,9	14,0	11,4	10,9	5,0	-
Outros	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	4,0	8,1	8,6	9,2	8,9	13,7	11,0
Legenda															
1. Não frequência à escola	Excluídos da escola														
2. Frequência fortemente defasada	Excluídos na escola														
3. Frequência levemente defasada	Incluídos na escola														
4. Frequência na série esperada															
5. Frequência antecipada															
Outros															

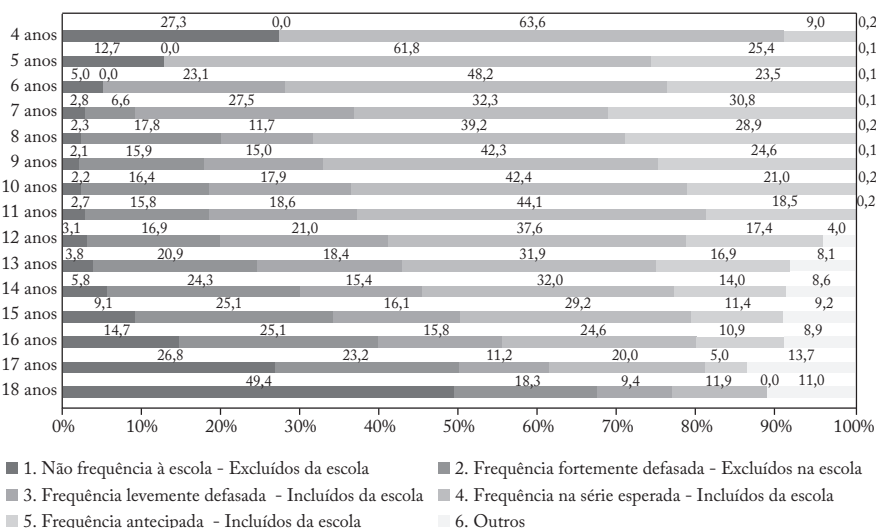
Fonte: Tabelas 1 e 2.
Elaboração dos autores.

nos grupos de 4 a 5 e 15 a 17 anos nos permite, assim, avaliar o tamanho da tarefa a ser cumprida até o prazo de implementação da emenda constitucional n. 59/2009. Com efeito, no grupo de 15 a 17 anos, a não frequência à escola, que somava 4,3 milhões em 1980, 4,1 milhões em 1991, 3,4 milhões em 1996 e 2,4 em 2000, representava ainda, em 2010, um saldo negativo considerável, superior a 1,7 milhões de adolescentes nesse grupo de idade a serem incorporados ao sistema escolar até 2016 (Tabela 5).

Como se pode conferir na Tabela 5, as taxas máximas de não frequência à escola em 2010 nas idades de 4 anos (27,3%) e 17 anos (26,8%) situam-se no mesmo patamar das taxas mínimas de não frequência (entre 25,9% e 28,7%) apuradas em 1980 entre as crianças de 9 a 12 anos, taxas, estas últimas, que levaram trinta anos para baixar ao nível de 2% a 3%. A seguir, nesse mesmo ritmo, teríamos que aguardar até 2040 para ver a redução das taxas de não frequência para o nível de 2% a 3% entre as crianças de 4 anos e os adolescentes de 17 anos. No entanto, a queda mais acentuada, de 2000 a 2010, no número absoluto de excluídos da escola entre as crianças de 4 anos do que entre os adolescentes de 17 anos (Tabela 5), sugere dificuldade maior na incorporação destes últimos ao sistema escolar. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2013 (IBGE, 2013), confirma essa previsão, ao revelar que o número absoluto de adolescentes de 15 a 17 anos que não frequentavam escola não diminuiu no triênio 2010-2013.

Os dois grupos de idade que tiveram a obrigatoriedade estabelecida pela emenda constitucional n. 59/2009 somavam nada menos que 2.244.717 crianças e

Gráfico 1 - Distribuição percentual das pessoas de 4 a 18 anos, segundo as categorias de exclusão e inclusão escolar, por idade. Brasil, 2010



Fonte: Tabela 3

Tabela 5 – Não frequência à escola (exclusão da escola) entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos (Brasil, 1980, 1991, 1996, 2000 e 2010)

Idade (anos)	Censo 1980			Censo 1991			Contagem 1996			Censo 2000			Censo 2010		
	Total	Não frequentam		Total	Não frequentam		Total	Não frequentam		Total	Não frequentam		Total	Não frequentam	
		Número absoluto	%		Número absoluto	%		Número absoluto	%		Número absoluto	%		Número absoluto	%
4	-	-	-	-	-	-	3.138.426	1.865.747	59,4	3.351.232	1.976.083	59,0	2.867.819	782.555	27,3
5	3.086.516	2.528.254	81,9	3.449.251	2.497.715	72,4	3.142.666	1.332.353	42,4	3.427.516	1.317.981	38,5	2.933.764	372.017	12,7
6	2.968.742	2.133.566	71,9	3.406.487	1.805.756	53,0	3.258.564	727.224	22,3	3.311.502	604.651	18,3	2.891.614	145.179	5,0
7	2.990.544	1.417.380	47,4	3.392.977	988.818	29,1	3.349.559	363.421	10,8	3.307.339	254.161	7,7	2.958.801	81.880	2,8
8	2.904.049	1.001.593	34,5	3.551.516	708.259	19,9	3.307.939	256.852	7,8	3.257.823	167.005	5,1	2.985.271	68.350	2,3
9	2.823.890	801.294	28,4	3.619.928	599.226	16,6	3.338.215	223.416	6,7	3.272.078	140.545	4,3	3.198.318	65.845	2,1
10	2.976.401	813.571	27,3	3.606.426	543.152	15,1	3.502.135	231.730	6,6	3.345.355	110.603	3,3	3.506.419	78.324	2,2
11	2.811.079	726.720	25,9	3.556.679	545.824	15,3	3.392.397	239.728	7,1	3.451.506	117.966	3,4	3.348.517	91.329	2,7
12	2.879.786	827.568	28,7	3.392.353	623.698	18,4	3.404.956	295.093	8,7	3.517.920	153.598	4,4	3.395.013	104.910	3,1
13	2.760.579	883.039	32,0	3.288.302	730.857	22,2	3.559.828	420.490	11,8	3.472.899	212.548	6,1	3.412.512	128.832	3,8
14	2.835.477	1.082.576	38,2	3.203.399	923.762	28,8	3.657.661	619.473	16,9	3.566.003	339.213	9,5	3.504.675	201.655	5,8
15	2.896.258	1.296.428	44,8	3.153.667	1.157.275	36,7	3.531.140	850.845	24,1	3.528.605	525.411	14,9	3.569.758	323.445	9,1
16	2.826.448	1.456.958	51,5	3.093.685	1.393.347	45,0	3.520.567	1.162.001	33,0	3.506.981	752.373	21,5	3.422.138	502.714	14,7
17	2.749.390	1.590.744	57,9	2.982.305	1.577.099	52,9	3.317.571	1.420.101	42,8	3.691.452	1.113.330	30,2	3.361.969	901.364	26,8

Fontes: IBGE (Censos Demográficos 1980, 1991, 2000 e 2010) e Contagem da População 1996. Elaboração dos autores.

adolescentes que não frequentavam escola (de excluídos *da* escola) no momento do Censo 2010, sendo 517.196 no grupo de 4 a 5 anos e 1.727.523 no grupo de 15 a 17 anos: o primeiro grupo, referido à pré-escola; o segundo, ao ensino médio. Adicionando-se a esses valores a não frequência no grupo de 6 a 14 anos (966.304), o total de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola no momento do Censo de 2010 alcança a vultosa cifra de 3.211.021. Esse é o tamanho do desafio a ser vencido até 2016 no que diz respeito à incorporação obrigatória ao sistema escolar, isto é, de universalização da escolarização de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

A avaliação que se acaba de fazer pautou-se pelo número absoluto da não frequência à escola, por se entender que essa maneira de avaliar é melhor que a consideração de números percentuais para dimensionar o desafio a ser enfrentado pelo poder público. Em termos relativos, a já citada PNAD (IBGE, 2013) acusou as seguintes taxas de escolarização: 4 a 5 anos — 78,1%; 6 a 14 anos — 98,2%; 15 a 17 anos — 84,2%. Isso confirma que o desafio de universalização da escolarização dos 4 aos 17 anos está posto principalmente nas pontas, ou melhor, nas idades tidas como próprias das etapa inicial e final da educação básica — a pré-escola e o ensino médio. Os valores mais elevados de não frequência em 2010 aparecem nas idades extremas da escolarização obrigatória em implantação pela emenda constitucional n. 59/2009: 27,3% entre as crianças de 4 anos, e 26,8% entre os adolescentes de 17 anos. Em ambos os casos, valores superiores a um quarto do respectivo total.

Em síntese, mesmo se reconhecendo o significativo avanço do país no que se refere ao acesso à escola no período de 1980 a 2010, não há como ignorar o desafio posto pelo preceito constitucional de universalização da frequência à escola de toda a população de 4 a 17 anos. Obviamente, se a questão for pensada em *universalização da educação básica*, o problema é bem mais complexo: a universalização da frequência à escola dos 4 aos 17 anos não garante, por si só, a universalização da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio). Com isso se pode passar à *exclusão na escola*.

EXCLUSÃO NA ESCOLA

A Tabela 4 agrupa, em números absolutos e percentuais, os dados das Tabelas 1 e 2. Tal agrupamento destaca em primeiro lugar a categoria dos excluídos *da* escola, coisa que se acabou de examinar.

A segunda categoria é a dos excluídos *na* escola, compreendendo todas aquelas crianças e adolescentes que, em 2010, apresentavam uma defasagem na relação idade-série igual ou superior a dois anos, chamada também de frequência fortemente defasada (Tabelas 1 e 2). Em números absolutos (Tabela 4), o total de crianças e adolescentes (de 7 a 17 anos, no caso) com dois ou mais anos de defasagem nos estudos (excluídos na escola) continuava elevado em todas as idades, somando nada menos que sete milhões em 2010.

Como se pode também conferir na Tabela 4, a taxa de alunos e alunas com dois anos ou mais de defasagem nos estudos, que inicia com 6,6% entre as crianças de 7 anos, significando crianças que, nessa idade, ainda estavam na pré-escola, salta logo para taxas situadas entre 15,8% e 17,8% nas idades de 8 a 12 anos e para 20,9% a 25,1% nas idades de 13 a 17 anos, com tendência a cair a partir dos 17 anos, em decorrência,

certamente, da elevação das taxas de não frequência, especialmente a partir dessa idade. Esses números permitem dizer que, segundo o Censo 2010, a exclusão *na* escola (a frequência fortemente defasada na relação entre grau/ano ou série e idade) atinge aproximadamente um em cada seis estudantes de 8 a 12 anos (um sexto) e um em cada quatro a cinco estudantes a partir dos 13 até 17 anos (entre um quarto e um quinto).

Já se mostrou, anteriormente, que, de 1980 a 2010, obteve-se uma redução acentuada no contingente de excluídos da escola. De maneira semelhante, embora em proporção menor, houve também, da Contagem da População 1996 (Tabela 4 e Gráfico 1) (Ferraro, 1999b) ao Censo 2010, redução da exclusão na escola (do contingente e percentual de alunos/as fortemente defasados/as nos estudos).

No entanto, esses ganhos não devem levar a menosprezar os desafios ainda postos na universalização da escolarização básica. Como se pode ver na Tabela 6, a taxa do conjunto de exclusão *da* escola e exclusão *na* escola, que já é de 9,3% aos 7 anos (crianças ainda na pré-escola), sobe para valores entre 18% a 20,1% dos 8 aos 12 anos, elevando-se sucessivamente para 24,7% aos 13 anos, 30% aos 14 anos, 34,2% aos 15 anos, 39,8% aos 16 anos e 50% aos 17 anos.

A exclusão *na* escola pode ser apreciada também com base nas trajetórias das taxas referentes às três subcategorias reunidas na categoria *inclusão na escola*, a saber: os antecipados na relação ano ou série/idade, aqueles que se encontram na série esperada para cada idade e os levemente defasados (um ano de atraso).

Tabela 6 – Número absoluto e percentual de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, com frequência à escola fortemente defasada e não frequência, por idade (Brasil, 2010)

Idade (anos)	Total geral	Não frequência		Frequência fortemente defasada		Não frequência + frequência fortemente defasada	
		Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%
7	2.958.801	81.880	2,8	194.401	6,6	276.281	9,3
8	2.985.271	68.350	2,3	530.425	17,8	598.775	20,1
9	3.198.318	65.845	2,1	508.279	15,9	574.124	18,0
10	3.506.419	78.324	2,2	573.520	16,4	651.844	18,6
11	3.348.517	91.329	2,7	529.325	15,8	620.654	18,5
12	3.395.013	104.910	3,1	573.638	16,9	678.549	20,0
13	3.412.512	128.832	3,8	713.015	20,9	841.847	24,7
14	3.504.675	201.655	5,8	850.140	24,3	1.051.795	30,0
15	3.569.758	323.445	9,1	895.795	25,1	1.219.240	34,2
16	3.422.138	502.714	14,7	859.506	25,1	1.362.220	39,8
17	3.361.969	901.364	26,8	780.138	23,2	1.681.501	50,0

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).
Elaboração dos autores.

Em primeiro lugar, a *frequência antecipada* na relação ano ou série/idade, que já atinge a taxa de 9% das crianças de 4 anos já frequentando o 1º ano do fundamental ou classes de alfabetização, salta para 25,4% aos 5 anos e 30,8% aos 7 anos, caindo, a partir daí, ano a ano, até a inexpressiva taxa 5% de adolescentes antecipados aos 17 anos, isto é, já cursando o ensino médio (Tabela 2). É como se o sistema escolar se encarregasse de segurar os apressadinhos e as apressadinhas!

Quanto à frequência na série esperada, as taxas máximas, superiores a 60%, aos 4 e 5 anos, vão logo caindo, de forma um tanto irregular, para taxas entre 50% e 30%, e, finalmente, no grupo de idade correspondente ao ensino médio (15 a 17 anos), para taxas entre 30% e 20%. Mesmo que, em sua maioria, ingressem na série esperada, grande parte dos/as alunos/as sofre atraso nos estudos em consequência principalmente de reprovações (Tabela 2).

É bem mais irregular o movimento da taxa dos levemente defasados, mas situada sempre entre 11,2% e 27,5% (Tabela 2), representando essa categoria uma situação intermediária entre os joãozinhos e mariazinhas do passo certo e a categoria numericamente expressiva dos fortemente defasados, também chamados de excluídos *na* escola.

A categoria *Outros* compreende a alfabetização de jovens e adultos, fundamental não seriado, fundamental de jovens e adultos, médio não seriado e médio de jovens e adultos. Não passando de 0,2% até os 11 anos, a taxa de frequência na categoria *Outros* já sobe para 4% aos 12 anos e para 8,1% a 9,2% aos 13 a 16 anos, alcançando 13,7% aos 17 anos. Surpreende que, mesmo na faixa de escolarização obrigatória anterior à emenda constitucional n. 59/2009, cerca de 8% dos adolescentes de 13 e 14 anos já estivessem fora do ensino fundamental regular, isto é, frequentado cursos alternativos, em princípio destinados a jovens e adultos que ultrapassaram a idade de escolarização obrigatória (Tabela 4).

APÓS OS 17 ANOS

Nas tabelas e gráficos apresentados foi incluída a população de 18 anos com o propósito bem específico de apurar qual a situação, em relação à frequência à escola, na idade imediatamente seguinte à faixa de escolarização obrigatória definida pela emenda constitucional n. 59/2009. Como se pode conferir na Tabela 2 e no Gráfico 1, a taxa de não frequência quase duplica dos 17 para os 18 anos, saltando de 26,4% para 49,4%. Somando-se a esses 49,4% os 18,3% fortemente defasados nos estudos, a taxa de exclusão escolar (*da* escola e *na* escola) entre os jovens de 18 anos atinge um total de 67,7%. Ou seja, no ano de 2010, a cada três jovens de 18 anos, dois estavam fora da escola ou estavam fortemente defasados nos estudos.

Outra maneira de examinar essa questão é considerar o grupo de jovens de 18 e 19 anos à luz do critério *nível de instrução* atingido em 2010. Note-se que esse grupo, pela idade, deveria estar com o ensino médio concluído. O Censo 2010 (IBGE, 2010), no entanto, revela que 60,8% (quase dois a cada três jovens) não haviam ainda concluído o ensino médio nesse ano, sendo que, entre esses, 26,8% (um a cada quatro jovens) figuravam na categoria “sem instrução e ensino fundamental incompleto”, e outros 34%, na categoria “ensino fundamental completo e médio

incompleto”. Nesse grupo de idade (18 e 19 anos), apenas 37,6% haviam concluído o ensino médio — pouco mais de um terço.

Essas últimas constatações vêm reforçar a ideia de que a universalização da educação básica representa desafio bem maior do que aquele dimensionado pela obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, como definido pela emenda constitucional n. 59/2009. Em outras palavras, não basta incluir na escola aqueles que ainda estão excluídos dela. Há que romper com a lógica de exclusão que continua regendo o funcionamento da escola — que continua excluindo no próprio processo de escolarização.

CONCLUSÃO

Ao concluir, há que se levar em conta, primeiramente, a discussão teórica desenvolvida e, a seguir, os resultados empíricos da investigação realizada com base principalmente no Censo Demográfico 2010.

A discussão teórica evidenciou algumas limitações inerentes à própria noção de exclusão. Em primeiro lugar, ao contrário do que alguns autores imaginam, o tema da exclusão está longe de constituir uma novidade (Ferraro, 1999b; Oliveira, 2004; Ribeiro, 1999). A novidade está no fato de o tema da exclusão se haver tornado moda — uma *onda*.

Em segundo lugar, o alcance da categoria exclusão é de natureza descritiva (Oliveira, 2004), não explicativa. Por isso, não basta saber se há excluídos; havendo, é necessário saber quem são eles: de que classe social, gênero, cor/raça, região, geração, religião, aspectos estes que não puderam ser abordados neste artigo.

Em terceiro lugar, justamente por seu alcance meramente descritivo, a categoria exclusão não pode ser tomada como constituindo um novo paradigma, que teria vindo em substituição ao paradigma de classes sociais, como pretende Touraine (1991). Ao contrário, a categoria exclusão só ganha relevo se articulada com categorias de potencial explicativo, como a categoria classes sociais.

Em quarto lugar, considerada a coisa na perspectiva dialética, a solução para o problema da exclusão deve ser buscada não em políticas simplistas de inclusão, mas em políticas voltadas para o rompimento da lógica de exclusão social e escolar, ou, para usar a feliz expressão de Oliveira (2004), para a *exclusão da exclusão*.

Em quinto lugar, dizer que o termo exclusão tem limitações não significa que ele não possa ser útil em diagnósticos da escolarização. Basta que se tenha consciência de tais limitações e que se deixe muito claro em que sentido se está utilizando a expressão *exclusão*. Foi o que se procurou fazer neste artigo.

Quanto aos resultados da pesquisa empírica, as análises estatísticas desenvolvidas revelaram aspectos importantes sobre a universalização do direito à educação básica. Em primeiro lugar, há que se lembrar do forte movimento de incorporação à escola, verificado a partir de 1980, do que se seguiu uma queda acentuada nas taxas de exclusão da escola.

Mas, em segundo lugar, há que se reconhecer também que o problema da exclusão da escola persiste, com mais de 850 mil crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e quase um milhão (966.305) de 6 a 14 anos fora da escola em 2010. Se

considerada toda a população em idade de escolarização obrigatória a partir da emenda constitucional n. 59/2009 (de 4 a 17 anos), a quantidade de excluídos da escola no momento do Censo 2010 atingia o expressivo número de mais de 3,8 milhões.

Em terceiro lugar está o fato de que o desafio de universalização do acesso está posto principalmente nas extremidades da escolarização obrigatória, correspondentes à pré-escola (4 e 5 anos) e ensino médio (15 a 17 anos), respectivamente com 1,2 e 1,7 milhões fora da escola em 2010.

Em quarto lugar está a constatação de que o problema mais grave nos ensinos fundamental e médio é aquele que reúne os alunos e alunas com mais de dois anos de defasagem nos estudos, aqui nomeados/as de excluídos/as *na* escola, com taxas sempre superiores a 16% a partir dos 8 anos e superiores a 20% a partir dos 13 anos, totalizando, em 2010, sete milhões de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos nessa condição. Montante esse 32,9% menor do que o verificado no Censo 2000, que contabilizava 10,4 milhões de alunos/as fortemente defasados/as nessa mesma faixa etária, mas representando ainda um enorme desafio pela frente.

Resta, por fim, dizer que, somadas, as duas formas de exclusão escolar atingiam, em 2010, um total de 10,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade: 3,8 milhões fora da escola (excluídos *da* escola) e sete milhões com uma defasagem de pelo menos dois anos nos estudos (excluídos *na* escola). A taxa de exclusão na escola é crescente a partir dos 7 anos (crianças ainda na pré-escola), atingindo o seu ponto máximo entre os adolescentes de 17 anos.

Tudo isso significa que seria uma simplificação, para não dizer uma ilusão, reduzir o objetivo da universalização do direito à educação básica a uma questão de vagas ou de acesso à escola, quando na realidade o desafio maior está dentro da escola, no próprio processo de escolarização, isto é, na necessidade de superação da lógica de exclusão que continua imperando no próprio funcionamento da escola brasileira.

Para concluir, há que se lembrar de que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, incisos I e VII, garante não só igualdade de acesso, mas também “I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “VII. Garantia de padrão de qualidade”, o que pode ser traduzido em igualdade tanto de condições de acesso como de permanência na escola e de progressão nos estudos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, Paris: Persée, n. 91-92, p. 71-75, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008>. Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. *Caderno CRH*, Salvador: UFBA, v. 10, n. 26-27, p. 19-40, 1997. Dossiê Democracia, cidadania e pobreza. A produção de novas solidariedades.

CASTRO, C. M. Onde está o desastre? *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 8, n. 44, p. 31-33, out./dez. 1989.

DAMON, J. *Vagabondage et mendicité*. [France]: Flammarion, 1998.

DONZELOT, J. ; ROMAN, J. Le déplacement de la question sociale. In: DONZELOT, J. (Dir.). *Face à l'exclusion*. Le modèle français. *Esprit*, Paris: Eurozini, n. 169, p. 5-11, févr. 1991.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. *Revista Facev*, Vila Velha: FACEVV, n. 1, p. 63-67, 2008.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2017.

ESPRIT. La France de l'exclusion. Paris: Eurozini, n. 182, juin 1992.

FERRARI,⁵ A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

_____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FERRARO, A. R. Exclusão, trabalho e poder em Marx. *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 1, p. 300-324, jan./jun. 1999a.

⁵ Ver nota 4.

- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999b.
- FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 1, p. 10-41, jan./jun. 1985.
- FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 1986.
- FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.
- FOUCAULT, J.-B. Exclusion, inégalités et justice sociale. *Esprit*, Paris: Eurozini, n. 182, p. 47-57, juin 1992.
- FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas, *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- HIMMELFARB, G. *La idea de la pobreza*: Inglaterra a principios de la era industrial. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_ods.shtm>. Acesso em: 2014.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>>. Acesso em: nov. 2014.
- KLEIN, R.; RIBEIRO, S. O censo educacional e o modelo de fluxo. O problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro: IBGE, v. 52, n. 197-198, p. 5-45, jan./dez. 1991.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SAFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- LENOIR, R. Les exclus, un Français sur dix. Paris: Le Seil, 1974.
- MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. v. 1– 15. Ed.; v. 2 – 11. ed.; v. 3 – 9 ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- MAYER, H. *Les marginaux: femmes, juifs et homosexuels dans la littérature européenne*. Traduit de l'allemand para Laurent Muhleisen, Maurice Jacob e Pierre Fanchini. Paris: Albin Michel, 1994.
- MERRIEN, F.-X. État-providence et lutte contre l'exclusion. In: PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996. p. 417-427.
- MESSNER, J. *La cuestion social*. Madrid: Rialp, 1960.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MOLLAT, M. *Les pauvres au Moyen Age*. Paris: Hachette, 1978.
- OLIVEIRA, A. R. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.
- OLIVEIRA, L. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. São Paulo: ANPOCS, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_04.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.
- PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996.
- PERRET, B. Les limites de l'insertion par le travail. *Esprit*, Paris: Eurozini, n. 182, p. 23-34, juin, 1992.
- POLETTI, R. *Constituições brasileiras: 1934*. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 3).
- PONTES DE MIRANDA. *Direito à educação*. Rio de Janeiro: Alba Limitada, 1933. (Coleção dos 5 Direitos de Homem – Ciencia e Trabalho).
- PROCACCI, G. La naissance d'une rationalité moderne de la pauvreté. In: PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996. p. 405-416.
- QUEIROZ, J.-M. Exclusion, identité e désaffection. In: PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996. p. 295-210.
- RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 5, n. 12, p. 6-21, 1991.
- RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 5, n. 12, p. 6-21, 1991.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- SASSIER, P. *Du bon usage du pauvre*. Histoire d'un thème politique (XVIe-XXe siècle). [S. l.]: Fayard, 1990.
- SCHNAPPER, D. Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. In: PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996. p. 23-31.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1071/973>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- TÁCITO, C. *Constituições brasileiras: 1988*. 5. ed. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2004. v. 7.
- THOMAS, H. *La production des exclus: politiques sociales e processus de désocialisation socio-politique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- TOURRAINE, A. Face à l'exclusion. *Esprit*, Paris: Eurozini, n. 169, p. 7-13, févr. 1991.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância . *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil*. Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDkQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.foradaescolanaopode.org.br%2Fdownloads%2FLivro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf&ei=DYmgVOjZHYKoNvi8gaAI&usg=AFQjCNFh-J5byQtiKTxcmQMfUqTcb3ZUVw&cbvm=bv.82001339,d.eXY>. Acesso em: 10 out. 2014.

VAN ZANTEN, A. Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In: PAUGAN, S. (Dir.). *L'exclusion: l'état des saviors*. Paris: La Découverte, 1996. p. 281-291.

SOBRE OS AUTORES

ALCEU RAVANELLO FERRARO é doutor em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Vaticano). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: alceu.ferraro@pq.cnpq.br

STEVEN DUTT ROSS é doutor em engenharia de produção pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: steven.ross@uniriotec.br

Recebido em 26 de março de 2015
Aprovado em 8 de setembro de 2015