

**CHARLES GARCIA COSTA**

**UMA LEITURA DO ALUNO CARENTE POR UMA PERSPECTIVA MÍTICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

**Orientadora: Professora Doutora Myriam Mitjavila.**

**FLORIANÓPOLIS  
2006**

**Dissertação Aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina.**

**Florianópolis, maio de 2006**

---

**Profª Drª. Catarina Maria Schmickler**

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social**

---

**Profª Drª. Myriam Raquel Mitjavila – DSS/UFSC**

**Orientadora**

---

**Profª Drª. Mónica De Martino Bermúdez - UDELAR**

**Membro**

---

**Profª Drª. Maria Del Carmem Cortizo – DSS/UFSC**

**Membro**

---

**Profª Drª. Marli Palma Souza – DSS/UFSC**

**Suplente**

**Florianópolis, maio de 2006**

## RESUMO

O presente trabalho toma como tema central à necessidade de se enxergar o fracasso escolar da criança proveniente de comunidades menos favorecidas economicamente sob um novo prisma, a dos discursos dos professores e, particularmente, dos componentes de caráter mítico que esses discursos transportam.

A pesquisa buscou discutir como os discursos dos profissionais da educação estão carregados de elementos míticos, e como esses elementos estruturam a interpretação dos professores sobre os processos e resultados de aprendizagem dos alunos que pertencem a famílias de baixa renda.

Buscou-se mostrar ainda através de fatos históricos a fabricação de estruturas que tornaram possível a instauração dessa condição mítica.

Com esse objetivo foi realizado um rastreamento histórico da presença do “mito do aluno carente” nas orientações e doutrinas que tomavam um lugar considerável nas preocupações dos intelectuais da passagem do século XIX para o XX.

Percebeu-se como o mito do aluno carente surgiu com a instauração da escolaridade pública no fim do século XIX. Também como sua característica principal a perpetuação pelo tempo foi alimentada por teorias que buscavam explicar a inferioridade de certos grupos raciais étnicos e mais tarde culturais. E por fim como ele ainda está presente nos discursos dos nossos atuais professores e professoras da escola pública.

Para tanto, realizou-se a pesquisa em três escolas públicas estaduais situadas nas cidades de Criciúma, Içara e Florianópolis com profissionais da educação do ensino fundamental.

## ABSTRACT

This present work has as main subject the need of bringing the school failure of the child, proceeding from less favoured communities, under a new prism, to of the talks of the teachers and, in particular, of the components of mythic character that those talks transport. The research searched to argue how the speeches of the educationalists are loaded of mythical elements, and how these elements structure the interpretation of the teachers about the trials and results of learning of the students that the families of decrease belong yield. This work also sought through the historical facts the making of structures that made possible the instauration of this mythical condition.

With that objective was carried out a historical search of the presence of the “myth of the lacking student” in the orientation and doctrines that took a considerable place in the concerns of the intellectuals of the passage of the century XIX for the XX.

It was realized that the needy student myth originated with the instauration of public schooling at the end of the XIX century. It was also realized how its main characteristic end perpetuation through time was fed by theories that sought to explain the inferiority of certain ethnics racial groups and latter on cultural ones. And finally, how it is still present in the speeches of ours teachers of the public school.

For such task, the research took place in three state public schools, located in the cities of Criciúma, Içara and Florianópolis with professionals of fundamental education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Figura 1. Mapa de Santa Catarina indicando as três cidades da pesquisa.**

**Tabela 1. Índice de Repetência no Brasil.**

**Tabela 2: Situação da Educação Básica em Santa Catarina. Indicadores de desempenho.**

**Tabela 3. Situação de aproveitamento de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série da Escola Luis Lazzarin**

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>01</b>
<b>1. Temática.....</b>	<b>01</b>
<b>2. O caminho metodológico.....</b>	<b>08</b>
<b>3. Conceitos utilizados.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1. Exclusão social e pobreza.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I: Mito.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Conceitos e explicações.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. Funções do mito.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3. A análise de um mito.....</b>	<b>26</b>
<b>1.4. Mito e cultura.....</b>	<b>29</b>
<b>1.5. Mito e modernidade.....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo II: A invenção e a perpetuação de um mito.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.As desigualdades sociais do novo modo de produção.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. O respaldo da ciência.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. O caso brasileiro.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4. A escola pública e a disseminação dos elementos do mito do aluno carente.....</b>	<b>51</b>
<b>2.5. A teoria da carência cultural.....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo III: Os discursos das professoras.....</b>	<b>60</b>

<b>3. Os elementos do mito do aluno carente nos discursos dos professores.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1. A Observação.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2. As falas dos professores.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.1. O fracasso escolar e suas causas.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2. O aluno problema.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2.3. O sentido da repetência e o caráter exemplar da punição.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.4. Exclusão/inclusão.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2.5. O papel do professor.....</b>	<b>80</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>84</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice A.....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice B.....</b>	<b>97</b>

## **Introdução**

### **1 .Temática**

A partir do contato com a “tecedura” institucional escolar (pública) inicialmente como estagiário, e logo após como professor, e estando na esfera da pesquisa, não como um “estranho”, mas como parte integrante do sistema, e com isso participando como ente ativo em reuniões pedagógicas e conselhos de classe e talvez nos simples, mas não menos relevante, encontros nos intervalos, foi sendo possível conhecer e caracterizar certas práticas discursivas naturalizadas entre os professores e demais profissionais. Essa fala repercutia de modo dissonante aos discursos proferidos na academia.

O presente trabalho foi um resultado das vivências nas instituições escolares, onde nos primeiros contatos recebíamos um breve relatório dos alunos que possivelmente nos causariam problemas. Como estagiário de docência na graduação de pedagogia os contatos com a trama social escolar eram ainda escassos e superficiais, mas uma pequena “indignação” já tinha sido plantada, e foi no contato como professor que a confirmação da repetição dos discursos dos profissionais de educação se tornou o foco do interesse acadêmico.

Sabemos que toda pesquisa tem como ponto inicial uma situação percebida como problemática, isto é, que causa desconforto e exige uma explicação, e vendo que o discurso entre os professores se repetia, o foco da pesquisa se consolidou. Primeiramente como uma hipótese de que essas práticas discursivas geravam um possível fracasso daqueles alunos, que discutiria amplamente se esse tipo de discurso é um dos fatores causadores do fracasso escolar, por estigmatizar a criança e não dar chance a ela de progredir em sua seriação, e que as causas estão vinculadas a todo um contexto de transformação social. Mas a complexidade dessa afirmação traria imensas dificuldades para a pesquisa. Com o contato com a professora orientadora a pesquisa tomou um outro rumo. A orientadora mostrou um novo caminho tão importante quanto o outro. O novo desafio da pesquisa era tentar achar indícios, na história, na interlocução entre os teóricos e nas práticas discursivas dos profissionais de educação, de que todo esse processo, que é a construção dessas práticas discursivas, é de natureza mítica. A importância de considerar esse fenômeno como um mito está presente na naturalização desses discursos e com isso o

“cerramento da porta” das discussões e análises. Colocar o fracasso do aluno carente em uma nova categoria de interpretação dessa realidade talvez crie novas senhas para descerrá-la.

Essa discussão teve por objetivo descrever e analisar as dimensões sócio-culturais dos discursos dos docentes sobre o aproveitamento escolar dos alunos provindos de famílias de baixa renda, geralmente tipificados no sistema de ensino, como carentes. E ainda como essas falas refletiram a existência de uma construção mítica sobre as limitações desses alunos.

Também foi objetivo desta pesquisa a análise desses discursos e da interlocução com teóricos a busca de subsídios que ajudaram a mostrar a configuração do mito do aluno carente.

Quem já esteve em contato direto com o âmbito escolar, principalmente nas instituições públicas, já presenciou discursos mostrando que uma das culpas do fracasso escolar se deve à carência econômica e social em que se encontram as crianças e adolescentes em seu meio familiar e comunitário. Esses discursos mostram que a vida deficitária, diretamente identificada nos aglomerados urbanos, cria uma barreira para o saber formal. Conseqüentemente afasta dos professores e do sistema de ensino qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar.

A denominada “teoria da carência cultural”, aonde a cultura das crianças vindas de classes populares é a grande responsável por seu fracasso escolar foi muito combatida na academia, mas parece que não houve uma migração desse saber às escolas. Esse modo de enxergar a criança de camadas populares delega nestas várias deficiências, podendo ser provenientes da alimentação, da falta de determinados bens materiais, das carências afetivas, etc. As crianças apresentariam déficits na cognição que prejudicariam a aprendizagem, ou seja, a criança “carente” estaria fadada ao fracasso, pois seria incapaz devido às experiências de vida em sua família e comunidade.

Mesmo adotando discursos diferentes, quanto ao tipo de carência identificada como causa, os profissionais da educação realizam valorações sobre as diferenças culturais que provocam a distinção negativa dos alunos. A diferença é enxergada através da comparação entre culturas, e um valor é atribuído através das supostas deficiências que a cultura de um grupo menos favorecido economicamente possui.

Não basta, portanto, admitir a realidade do outro. É necessário reconhecê-la como a realidade de um sujeito legítimo, que não apenas me constitui enquanto eu, mas que se apresenta como portador dum projeto que lhe é próprio e merece ser reconhecido (...). O outro não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o outro está lá, ele próprio, enquanto eu, com projetos que lhe são próprios, desejos que lhe são próprios, perspectivas que lhe são próprias. (JOVCHELOVICH, 1998, p.69).

É claro que podemos verificar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola, os discursos de uma nova pedagogia baseada principalmente nas idéias de Vygotsky com perspectivas de conhecer a criança em seu ambiente para trabalhar com coerência e respeito. Tudo em busca de uma educação que leve as crianças à reflexão e à crítica de sua comunidade e da sociedade.

Por mais que se expresse nesses programas que a criança é o centro do ensino-aprendizagem, que ela aprende através de conteúdos significativos, através da estimulação do raciocínio e da criatividade, as práticas desmentem sistematicamente tais discursos.

Nosso sistema educacional tem enfrentado uma crise histórica séria e de proporções cada vez maiores, que facilmente pode ser medida em sintomas claramente evidenciados como: baixos níveis de leitura, reprovações escolares, problemas de disciplina, evasão escolar e delinqüência. Sabemos que cada criança enquadrada numa dessas categorias representa apenas o começo do fracasso.

Estudos e informações que podemos ter em nossas mãos todos os dias (Carvalho, 1993; Rezende, 1994; Griffo, 1994 e Silva, 1995) sobre os alarmantes índices percentuais de repetência e evasão, encontrados principalmente na passagem das primeiras séries da escola básica, demonstram que essa problemática só pode ser adequadamente compreendida se for historicizada, se referida ao contexto em que se situa. Mesmo não conseguindo obter precisamente dados estatísticos corretos sobre o número de crianças que jamais entraram numa sala de aula, e também sobre aquelas que apenas foram matriculadas, sabemos que quantitativamente e qualitativamente a perda social é enorme.

Em Santa Catarina quando se levanta aspectos referentes à universalização e índice de permanência no nível de ensino fundamental, estes têm se apresentado de forma significativa, chegando a 97,99% em 2003, na faixa etária dos sete aos quatorze anos. Observando este índice, ainda constatamos que há crianças fora da escola, que deve ser analisado a partir de diversos ângulos, tais como:

político, social, cultural e econômico. (SANTA CATARINA, 2004, p. 28).

A verdade é que um número espantoso de crianças que mal chegaram à quarta série do ensino fundamental já, por diversos motivos, deram as costas ao desenvolvimento intelectual e social, mesmo limitado, não por livre e espontânea vontade, o fato é que a cada ano elas engrossam o crescente número de analfabetos totais ou funcionais de nosso país. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 1994, a taxa média de repetência em todo o ensino fundamental (1ª a 4ª séries do 1º grau) chega a 33% e a de evasão, a 5,2%. No ensino médio a repetência a 32% e a evasão a 5,6%. No Nordeste a situação é pior. Além de ter 37% do total de analfabetos, é responsável por 38,5% dos casos de evasão e repetência em todo o país. (a)

Um dos principais problemas relativos ao ensino primário ou de 1º grau refere-se ao flagrante desrespeito ao artigo 176 da Constituição, segundo o qual a educação é direito de todos, obrigatória e gratuita, dos 7 aos 14 anos não tem acesso à escola no país, constituindo-se nos “excedentes” do ensino de 1º grau, sobretudo nas zonas rurais das regiões norte e nordeste. Este fato é involuntário, pois, na verdade, carecemos de recursos suficientes. Além disso, é inevitável a menção à perda representada pela evasão e pela reprovação, ou seja, ao fracasso dos que conseguem chegar aos bancos escolares. (PATTO, 1997, p. 18)

A evasão e a repetência escolar extrapolam as questões meramente pedagógicas e suas origens devem ser buscadas na situação social, econômica e cultural do país. Esta explicação não implicaria em remeter para fora da escola todas as causas do fracasso do aluno dito carente? Não podemos colocar todo o peso explicativo dos mecanismos que conspiram para a exclusão, sobre a escola, já que isto pode trazer como consequência o retirar da instituição escolar a relativa autonomia que pode possuir frente à determinação social e negar a co-responsabilidade da ação dos professores no fracasso escolar.

Alguns professores tendem a pensar que a situação de carência socioeconômica afeta os processos de aprendizagem das crianças provindas de comunidades economicamente desfavorecidas. Eles compartilham de que estas crianças fracassaram por causa da condição financeira de sua família: ‘não aprendem porque são carentes física, intelectual e culturalmente “é normal que nas turmas de alfabetização só alguns consigam passar de ano”’. Estes são alguns discursos que costumamos ouvir nas reuniões pedagógicas de algumas escolas públicas. Esse discurso não está pautado na responsabilização do professor, de que este é o culpado pelo fracasso escolar, como na pesquisa de PENIN

(1989), que mostra que os pais estão passando a ver nos professores a causa do fracasso escolar de seus filhos. Não é um único fator que gera a perda social decorrente da exclusão, mesmo porque alguns professores apenas transmitem o que lhes foi ensinado na academia.

O que dizer de um profissional de educação que, muitas vezes, não sabe como se dá o conhecimento, não domina o próprio sentido do que ensina, em alguns casos mais extremos nem ao menos domina o próprio conteúdo que ministra ou quando domina, ensina baseado na mera transmissão? Insistimos que não se trata de um julgamento moral, como se o professor fizesse isto porque quer, porque escolheu conscientemente ser um mal profissional. Ele é vítima também de uma lógica desumana e excludente. Mesmo quem saiu dos melhores centros de formação sabe que tem uma séria defasagem na sua capacitação, até porque a educação escolar, como vimos, é uma atividade de “per si” extremamente complexa, ainda mais a ser exercida nos dias de hoje. (VASCONCELOS, 1996, p.237).

Não buscando uma visão generalizante, podemos encontrar poucos professores que intentem nessa direção, que tenham familiaridade com essas novas teorias que enxerguem o sujeito e não apenas o aluno, infelizmente ainda persiste o ensino dito “tradicional” e seletivo que supõe que a aprendizagem se dá através da repetição, da mecanização e da memorização, onde se apresenta a escrita como uma prática “em si” e imutável, em vez de considerá-la como um produto histórico, e instrumento nas ações sociais. Dessa forma colocam à criança atividades de leitura e cópia que é uma afronta à inteligência infantil, que não despertam nenhum interesse e não servem para outro fim, senão para a desestimulação da aprendizagem, gerando assim, novos alunos problemas.

A desvalorização social das crianças provindas de comunidades carentes economicamente e os preconceitos em relação a elas estão entre as principais idéias praticadas e acriticamente incorporadas. Longe de apenas estarem numa categoria de meras opiniões, este ideário que atinge não só o meio acadêmico ganha força ao ser confirmado por uma determinada maneira arbitrária de produzir verdades e que joga na sociedade opiniões que se tornam conhecimento científico inquestionável.

Entender como este preconceito se faz presente no âmbito escolar, mostra-se como um caminho produtivo na tentativa de esclarecer os processos do fracasso escolar. Esse ideário preconceituoso é estruturante de processos e conseqüentemente de práticas que constituem desde as políticas referentes à educação até a simples relação entre aluno e professor.

Não encontramos nenhum tipo de consenso nas pesquisas sobre o fracasso escolar de que crianças carentes economicamente que chegam à idade escolar tem seu desenvolvimento físico ou psicológico comprometido; claro que há crianças que são portadoras de distúrbios cognitivos na comunidade escolar, mas que são uma ínfima parcela dos números do fracasso escolar.

Falar de criança carente no singular é uma generalização errônea, elas diferem entre si, é um grupo totalmente heterogêneo. Pode-se encontrar em várias pesquisas que crianças com problemas físicos e mentais são em número irrisório, mas não menos importantes no contingente de repetentes.

Em um contexto criado através da história e marcado por relações raciais e sociais de superioridade e inferioridade, qualquer opinião que reforce que os indivíduos que vivem em comunidades carentes economicamente são inferiores, mostra o fortalecimento da arbitrariedade e da dominação. O que se pode perguntar, nesta época ou em outra qualquer, se não é esta a principal causa do discurso que sempre põe em relevância a incompetência do professor ou a incapacidade do aluno.

Uma perspectiva arraigada de que as famílias carentes economicamente são portadoras de deficiências morais e psíquicas orienta as práticas de alguns educadores, oferecendo uma justificativa para os fracassos de suas ações pedagógicas que dispensa todos da reflexão dos erros e fundamenta a deficiência que caracteriza suas práticas com relação às crianças.

Essa lente preconceituosa encontra alicerce nas pesquisas que fundamentavam as afirmações de uma ciência patrocinada por poucos e eleva uma visão de mundo a uma categoria de saber. O que este fato social faz é criar um mascaramento na natureza política do fracasso escolar para parecer apenas uma questão de incapacidade pessoal ou comunitária extra-escolar.

Há mais de duas décadas, muitos intelectuais e pesquisadores da área educacional como MARIZ, (1975, 1977, 1990); BARRETO, (1981, 1998); PATTO, (1993); PAIVA, (1998); vem produzindo conhecimentos a respeito dos determinantes do fracasso escolar, em especial, àquele que ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental.

Grosso modo, as explicações sobre tal fenômeno estão colocadas sobre: o aluno (fatos psicológicos), a base cultural do aluno (origem de classe), o professor (precária formação profissional), os métodos de ensino, ou ainda no material didático e no processo de seleção de conteúdos (a não adaptação das crianças das chamadas classes populares).

A ideologia que se estabeleceu de que "criança pobre" é sinônima de "classes perigosas" perpassa também a cultura escolar instalando-se, sutilmente, nas entrelinhas do currículo e nas práticas sociais e pedagógicas que se realizam no interior da escola. Mais recentemente as pesquisas realizadas sobre o cotidiano de escolas públicas tem evidenciado a persistência do fenômeno do fracasso escolar e, ainda, que o fundamental no desperdício do sistema de ensino tem sido a repetência e não a evasão escolar, como era suposto.

Fracasso é tema que se estruturou através da história e que se encontra nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Quando colocado ao lado de uma área como a educação ele gera centenas de usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, até injustiça e exploração social.

O trabalho é iniciado discutindo a problemática do "Mito", conceito que no primeiro capítulo será apresentado dos pontos de vista de sua densidade social, estrutura e sua importância e funções. Explicar o mito primeiramente, é a etapa chave deste trabalho, mostrá-lo como uma estrutura tão importante quanto a da ciência é que tornará possível compreender a constituição do fracasso escolar como estrutura mítica. Isto permitirá examinar melhor o percurso e funções das constituições míticas.

O segundo capítulo, "A Invenção e a Perpetuação de um Mito", traz a interlocução entre autores mostrando através da história a condição social criada pelas revoluções, as teorias raciais, as teorias antropológicas culturais, ou seja, todos os elementos que serviram para alimentar o mito do aluno carente.

No último capítulo, apresenta-se uma leitura dos discursos dos profissionais da educação entrevistados a respeito das caracterizações e causas dos problemas que afetam seus alunos. Neste capítulo, "Os Discursos das Professoras", vamos encontrar depoimentos carregados de elementos constitutivos do mito do aluno carente.

## 2. O Caminho Metodológico

Em função da característica do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa optou-se por um tipo de desenho que se enveredou no campo da investigação qualitativa e com conteúdos denotadamente etnográficos. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos, e ainda cria um vínculo entre, “sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações se tornam significativas” (MINAYO, 1995 p.4). Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa e porquê.

De maneira geral, o enfoque etnográfico se apóia na convicção de que as tradições, valores e normas do ambiente em que se vive vão-se internalizando pouco a pouco e geram regularidades que podem explicar a conduta individual e de grupo em forma adequada.

O objetivo imediato de um estudo etnográfico é criar uma imagem realista e fiel do grupo estudado, mas sua intenção é contribuir na compreensão de setores ou grupos populacionais mais amplos que têm características similares.

(...) pode-se dizer que a etnografia pode assumir um caráter, diferenciado, na medida em que esteja mais ou menos marcado pela visão do todo, pela preocupação com o significado e conforme o estudo penda mais para o diagnóstico ou para a explicação dos fenômenos. O que importa nesses estudos, não é a forma de que os fatos se revestem, mas sim, o seu sentido. (NEVES, 1996, p. 3)

O processo metodológico se constitui de duas grandes etapas: a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, que formaram respectivamente o passado e o presente da pesquisa, isto é, a primeira etapa da pesquisa mostra a possível origem desse mito e a segunda revela nos discursos dos professores as características de natureza mítica.

A revisão bibliográfica teve como objetivo trilhar o surgimento desse mito e de sua transmissão através do tempo. A interlocução com os autores orientou a primeira etapa

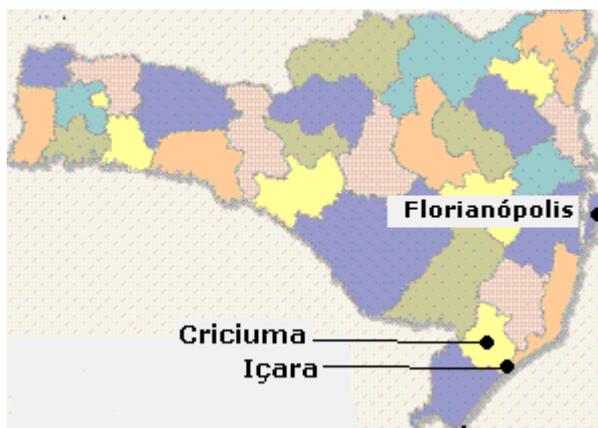
dessa pesquisa, principalmente Maria Helena de Souza Patto e Lilia Moritz Scharcz.

Os dados empíricos foram obtidos primeiramente através da observação participante realizada na Escola Anísio Teixeira da comunidade da Costeira do Pirajubaé em Florianópolis.

A aplicação de questionários com questões abertas: foram utilizados questionários abertos (apêndice A e B), pois se acredita que proporciona uma maior flexibilidade para a obtenção de informações. Acreditamos que esse instrumento não levou a nenhum tipo de indução de respostas aos indivíduos, já que podiam responder sem o contato com o pesquisador. Segundo GHIGLIONE & MATALON (1993), as questões abertas devem utilizar linguagem acessível para o entrevistado, conter um tema estimulante para evocar respostas, motivando o informante e colhendo a maior quantidade possível de informações sem cansá-lo. As questões abertas garantem também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando *vieses* potenciais do entrevistador.

A aplicação dos questionários foi feita nas escolas: Escola de Educação Básica Luís Lazzarin da comunidade de Rio Maina em Criciúma; Escola de Educação Básica Melchiades Bonifácio Espíndola da comunidade do Balneário Rincão da cidade de Içara. Essas três unidades de análise foram escolhidas por apresentarem altos índices de reprovações e transferências do ensino fundamental, além de apresentarem características culturais muito diferentes uma das outras.

**Figura 1. Mapa de Santa Catarina indicando as três cidades da pesquisa.**



A Escola de Educação Básica Luís Lazzarin, localizada em Criciúma, no Distrito de Rio Maina, está localizada em uma comunidade com características bastante fortes dos imigrantes italianos que ali ainda mantêm suas raízes. Trata-se de uma comunidade que cresceu, e ainda cresce, uma função da extração de carvão mineral e suas minas ainda hoje são exploradas por mineiros que marcaram a história dessa terra. A economia do distrito hoje é fomentada não só pela extração de carvão, mas também por indústrias de pequeno, médio e grande porte, além de micro e pequenas empresas lá instaladas. A população investigada faz parte dessa cultura que valoriza as tradições e é em sua maioria católica, fato que ainda se mostra em muitas realizações na comunidade.

A Escola de Educação Básica Melchíades Bonifácio Espíndola, localizada na Praia do Rincão, como é conhecido o Distrito, mantém uma característica bastante comum das cidades do litoral, que é a rotatividade de moradores que vão e vêm em busca de melhores condições de vida e empregos. A Praia do Rincão, atualmente busca por sua emancipação, e teve o apoio da população em um plebiscito realizado em setembro de 2003. Sua população é rotativa no verão, época de temporada ocasião em que o distrito é transformado em cidade cheia, onde moradores das cidades dos arredores (Içara, Criciúma, Siderópolis, etc) passam os meses de início de ano. Os alunos matriculados na escola investigada são moradores em sua maioria daquela região, mas muitos vêm de bairros próximos, em busca do ensino médio. A maior parte da população que reside naquela

localidade é carente econômica e socialmente. Devido à distância geográfica do Município de Criciúma e até mesmo de Içara, os atendimentos às necessidades básicas ficam prejudicados em épocas fora de temporada. Com a possibilidade de emancipação, a economia do local começa a apresentar crescimento e seus habitantes acreditam no desenvolvimento da comunidade.

A Escola de Educação Básica Professor Anísio Teixeira foi, na verdade a motivadora de toda essa investigação por estar freqüentemente naquela escola e convivendo por cerca de dois anos, naquela comunidade; por lecionar, muitas questões se faziam presentes quando se estava em contato com os alunos. A comunidade da Costeira do Pirajubaé é caracterizada por uma geografia predominantemente de morros. Os estudantes daquela escola, em grande maioria, são moradores daquela localidade ou bairros próximos. É também marcada fortemente pelo tráfico de drogas e freqüentemente veiculada na mídia como comunidade violenta.

A Escola Anísio Teixeira da comunidade da Costeira tem em sua clientela filhos de migrantes de cidades de Santa Catarina e de outros estados, sendo a maioria moradora do Morro da Igreja, onde está localizada a escola. Ela também atende a moradores de bairros vizinhos como a Tapera.

A aplicação dos questionários foi feita com Professoras efetivas com mais de cinco anos de trabalho na escola por já apresentarem um saber provindo da experiência e isso parece se constituir no principal foco de referência de suas práticas. Foram selecionadas também professoras que tinham as matérias que apresentavam altos índices de reprovação e professoras que tinham mais afinidades com os alunos, ou seja, aquelas cujo grau de empatia com os alunos era maior, além de duas diretoras. Doze dos vinte questionários para os professores foram devolvidos, sendo sete da Escola Luís Lazzarin e cinco da Bonifácio Espíndola.

Esta segunda etapa do trabalho serviu para mostrar como está o Mito do Aluno Carente na atualidade, em vez de vasculhar na literatura recente as características que poderiam indicar que o Mito ainda vive, foi nas falas dos agentes da educação brasileira que encontramos os elementos constitutivos do mito.

As reflexões finais trazem considerações sobre as maneiras de enxergar o fracasso escolar pelo foco do mito, e outras que levam a caminhos e descaminhos de novas vozes

para as políticas públicas educacionais.

### 3. Os Conceitos Utilizados

#### 3.1.Exclusão Social e Pobreza

Nesta pesquisa o termo exclusão é utilizado para designar a perda social (repetência, reprovação, evasão, abandono, transferências e etc) ocasionada pelos processos seletivos da escola. Uma exclusão que geralmente é considerada como individual, sem se atentar para o fato de que essa exclusão pode ser o início de uma ruptura social da criança e de sua família.

Desde mediados de los años 80, el concepto de exclusión designaba no sólo el incremento del desempleo de largo plazo y recurrente, sino también la creciente inestabilidad de los vínculos sociales: inestabilidad de la familia, hogares monoparentales, aislamiento social y declinación de la solidaridad de clase basada en los sindicatos, en el mercado de trabajo y en los sistemas de vínculos sociales, incluidos los del vecindario en los barrios obreros (DE LOS RÍOS, apud BARAÍBAR 1999, p.33).

O conceito exclusão é muito utilizado atualmente, sendo possível observar sua presença nos mais diversos domínios (exclusão digital por exemplo) Esse conceito permite denotar diferentes qualidades, *desde a concepção da desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social.* (SAWAIA, 2001, p. 7)

Segundo WANDERLEY (2001) têm-se atribuído a René Lenoir a invenção da nova noção de exclusão, quem teve o mérito de suscitar o debate, alargando a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um acontecimento de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser encontrada nos princípios do funcionamento das sociedades atuais.

A exclusão continua ainda flexível como categoria analítica, com muitas manifestações que aparecem como desvinculação e ruptura do convívio social. No prefácio da obra de Martine Xiberras (1993, p. III), a reflexão de Julien Freund, mostra um certo abuso no uso dessa noção:

A noção de exclusão está tendo o destino da maior parte dos termos consagrados

atualmente pela mediocridade das modas intelectuais e universitárias. Alguns consideram que está saturada de sentido, de ‘non-sens’ e de contra-senso; (...) A leitura da imprensa é particularmente instrutiva desse ponto de vista, pois, ela é mais do que o espelho de nossa sociedade.

SAWAIA (2001), enuncia que a ambigüidade inerente ao conceito de exclusão gera a possibilidade de superar os vícios do “monolotismo analítico”, que orientam as análises da desigualdade social. Grande parte dessas análises enfocam apenas uma de suas características deixando de lado as demais,

como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social. Analisar a ambigüidade constitutiva da exclusão é captar o enigma da coesão social sob a lógica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental. Portanto, este enfoque não deve ser confundido com a falta de coerência ou com relativismo, no sentido de tratar de tudo e aceitar qualquer significado. (SAWAIA, 2001, p. 7)

Para WANDERLEY(2001) estudiosos dessa questão concluíram que do ponto de vista epistemológico, o conceito exclusão é tão imenso e complexo que é quase impossível delimitá-lo. Fazendo um recorte simples poder-se-ia dizer que *excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores* ( XIBERRAS, 1993, p. 21).

Em síntese, para SAWAIA (2001) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, um conjunto de dimensões materiais, políticas e relacionais. É processo sutil e dialético, pois a exclusão só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela.

SPOSATTI (1996), numa pesquisa realizada em São Paulo, retrata a exclusão nessa cidade e reforça o caráter estrutural desse fenômeno. Ela afirma que as desigualdades tanto sociais, econômicas e políticas na sociedade brasileira chegaram a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. A exclusão é uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa do abandono e da expulsão inclusive com violência, de uma grande parcela da população; por isso, a exclusão social é sempre social e não pessoal. Ainda segundo Sposatti, a exclusão não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que se encontra nas várias formas de relações que incluem pobreza, discriminação, não equidade e não representação

pública.

É neste contexto que deve ser tomado o devido cuidado com a utilização dos conceitos, principalmente se pobreza e exclusão forem usados como sinônimos de um mesmo fenômeno.

WANDERLEY (2001) aponta quatro características e conceitos que compõem essa dualidade, que emergem de diferentes correntes: a desqualificação, a desinserção, a desafiliação e apartação social.

*A desqualificação:* A partir da teoria de PAUGAM (1993), considera-se a pobreza como sendo de uma parte, “produto de uma construção social” e de outra um “problema de integração funcional” de indivíduos, que perpassa essencialmente pelo emprego. A desqualificação social aparece como o contrário da integração social.

*A desinserção:* Utilizada por GAUJELAC e LEONETTI (1994) como algo que questiona a própria existência das pessoas enquanto indivíduos sociais. *Não há uma relação imediata entre desinserção e situações desfavoráveis, logo, não há relação imediata entre desinserção e pobreza. Estes autores buscam demonstrar o papel essencial da dimensão simbólica nos fenômenos de exclusão.* (WANDERLEY, 2001, p. 21). Os dois autores buscam demonstrar o papel essencial da dimensão simbólica nos fenômenos de exclusão.

*A desafiliação:* CASTEL (1995) usa esse conceito significando uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal.

Efetivamente, desafiado é aquele cuja trajetória é feita de uma série de rupturas com relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis, ou instáveis. Estão aqui consideradas as populações com insuficiência de recursos materiais e também aquelas fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, ao somente em vias de pauperização, mas de desafiliação, ou seja, perda do vínculo societal. (WANDERLEY, 2001, p. 21).

*A apartação social:* utilizada por Cristóvão Buarque (1993) mostra um processo pelo qual denomina-se o outro como um ser à parte.

(...) o fenômeno de separar o outro, não apenas como um desigual, mas como um “não semelhante”, um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens, serviços, etc, mas do gênero humano. É uma forma contundente de intolerância social. (NASCIMENTO, 1995, p. 25).

Conquanto não se compondo em sinônimos de uma mesma condição de ruptura, de

carência, de precariedade, pode-se afirmar que qualquer situação de pobreza leva a formas de quebra do vínculo social e representa, segundo WANDERLEY (2001) na maioria das vezes, um acúmulo de déficit e precariedades. No entanto, a pobreza não significa necessariamente exclusão, ainda que possa a ela conduzir.

Para LAVINAS (2003) pobreza é um estado de carência, de privação, que pode colocar em risco a própria condição humana. *Ser pobre é ter, portanto, sua humanidade ameaçada, seja pela não satisfação de necessidades básicas (fisiológicas e outras), seja pela incapacidade de mobilizar esforços e meios em prol de satisfação de tais necessidades* (LAVINAS 2003, p. 29).

Para BARAÍBAR (1999, p.108), é necessário saber se ambos os conceitos parecem se referir a realidades semelhantes, distintas ou complementares. Para isso ela utilizou três características do conceito de exclusão social em relação ao conceito de pobreza. *Los distintos autores están de acuerdo en tres ventajas de concepto de exclusión en relación al de pobreza: la multidimensionalidad del enfoque, el dar cuenta de procesos e integrar los fenómenos de exclusión como parte de la dinámica social.*

A primeira: o conceito de pobreza enfatiza os aspectos econômicos, o da exclusão apresenta uma característica multidimensional. Assim o conceito de exclusão vai além do econômico implica também a perspectiva do social, do político, do cultural e do simbólico.

(...) el concepto de pobreza privilegia una definición de desventajas esencialmente económicas y demasiado restringidas para la tematización de las múltiples y cambiantes formas de desventajas que existen dentro de la sociedad. En el concepto de exclusión social, a las desventajas económicas y materiales, se agregan las políticas, sociales y culturales, las cuales se relacionan dinámicamente y son claves en la generación de formas de desintegración dentro de la sociedad. (DE LOS RÍOS, 1996 apud BARAÍBAR, 1999, p.108).

A segunda: o conceito de pobreza aponta para uma situação resultante, o da exclusão se centra nos processos. Segundo Torche 1996 (apud Baraíbar, 1999, p.109), a definição de pobreza aponta para as situações em que vivem as pessoas, mas não se aprofunda nos processos que reproduzem esta situação. Já o conceito de exclusão centra seu foco nos diferentes processos que conduzem a exclusão social, assim como as pessoas envolvidas.

(...) el concepto de exclusión, no sólo describe la situación, sino que se centra en los procesos que conducen a ella. Intenta descubrir y comprender cómo la sociedad y la economía marginan a unos e integran a otros de un modo

sistemático. Esto trae enormes ventajas en términos de profundizar los análisis y descubrir nuevas formas de exclusión o separación del cuerpo social. Permite también descubrir los orígenes de la exclusión y, por lo tanto, se pueden desarrollar políticas que ataquen las causas y no solo las consecuencias. (BARROS, 1996 apud BARAÍBAR, 1999, p.109).

Por último: o conceito de pobreza se reduz ao estudo de atributos, o conceito de exclusão da conta da dinâmica social da qual é parte. Dessa forma,

(...)la pobreza es definida como un atributo de ciertos individuos o grupos, sin establecer las relaciones que la originan. Así, la pobreza se constituye en una condición autónoma que podría existir con prescindencia de vida social.(...) La exclusión, más que como atributos grupales o individuales, es concebida como construcción al interior de la sociedad, se ve como un proceso dinámico asociado a la estructura económica y al cambio social. Pretende reflexionar en torno a la forma como se articula y se organiza la sociedad y como ésta da origen a procesos de exclusión. (TORCHE, 1996 apud RIBERO, 1999, p. 110).

Algumas das características de como vivem as famílias dos alunos provindos de comunidades ditas carentes podem corresponder aos traços da Cultura da Pobreza. Para Oscar Lewis, a Cultura da Pobreza “é toda uma adaptação como uma reação dos pobres à sua disposição marginal na sociedade” (1973, p.149). Algumas características da cultura da pobreza na questão família são: a ausência de infância; a iniciação precoce no sexo, uniões livres ou casamentos consensuais, ocorrência relativamente freqüente do abandono da esposa e crianças, uma tendência a famílias centradas em torno da mãe, uma forte predisposição ao autoritarismo e também ausência de privacidade. Estas são algumas das características entre outras, como as formas imediatistas de encarar a vida, que foram também percebidas pelas professoras nas famílias de seus alunos. Independentemente do que tenha originado padrões de desigualdade e pobreza na sociedade, argumentou LEWIS (1973), uma vez sejam eles estabelecidos, a vida de pobreza tende a gerar idéias culturais que promovem comportamentos e pontos de vista que a perpetuam.

O conceito de cultura da pobreza de Oscar Lewis (1973), não se refere a uma desorganização social, ele é composto de um conjunto de normas e valores, conhecimentos e crenças, tecnologias organizadas e utilizadas por indivíduos constituintes de uma sociedade a fim de permitir a sua adaptação ao meio em que vivem, face à sua exclusão de outro meio.

## Capítulo I

### MITO

#### 1.1. Conceitos e explicações

Numa de suas premonições, o vidente Tirésias prevê o que o filho do Rei Laio irá matá-lo e depois se casará com sua mãe. Em desespero Laio manda matar seu filho Édipo. O soldado encarregado de matar a criança o lança em um precipício, e entrega ao rei um coração de corça como se fosse o do menino. Édipo é achado por um pastor e este o entrega a um outro rei já idoso e sem filhos. Quando cresce ele descobre que não é filho do rei e vai a busca de seus verdadeiros pais. Durante a jornada ele encontra uma batalha e entra na luta do lado do grupo em menor número e mata o chefe do outro grupo, que era seu pai Laio. Antes de chegar a Tebas Édipo se defronta a um terrível monstro que o devoraria se não decifrasse seu enigma. Édipo o decifrou e o monstro se jogou no precipício. Como recompensa os habitantes de Tebas lhe deram a Rainha que estava viúva, como esposa. A profecia estava cumprida. A cidade foi castigada com pestes e ao perguntar aos deuses o por que daquilo, Édipo fica sabendo que tinha matado o pai e se casado com a mãe; ele fura os olhos e exila-se e Jocasta se suicida.

O mito de Édipo é um dos mais conhecidos e utilizados, serviu muito bem à psicanálise de Freud quem formulou o complexo de Édipo. Serviu também como organização da realidade dando às coisas um sentido metafórico e representativo. Um dos simbolismos encontrados no mito está nos nomes das personagens: Édipo significa, “pé inchado” Laio significa “pé torto”, e o avô de Édipo se chamava Labdaco que significa “coxo” o que atualmente serve para diversas interpretações.

Sigmund Freud (1856-1939) deu nova orientação à interpretação dos mitos e às explicações sobre sua origem e função. Mais que uma recordação ancestral de situações históricas e culturais, ou uma elaboração fantasiosa sobre fatos reais, os mitos seriam, segundo essa nova perspectiva proposta, uma expressão simbólica dos sentimentos e

atitudes inconscientes de um povo, de forma perfeitamente análoga ao que são os sonhos na vida do indivíduo. Não foi por outra razão que Freud recorreu ao mito grego para dar nome ao complexo de Édipo. Para ele, o mito do rei que mata o pai e casa com a própria mãe simboliza e manifesta a atração de caráter sexual que o filho, na primeira infância, sente pela mãe e o desejo de suplantar o pai.

O mito pode ser considerado como um ponto de partida para a compreensão do ser, isto é, o que pensamos se situa inicialmente na nossa imaginação, e depois serve de base para o uso posterior da razão.

Mas antes de desenvolver o tema, cabe perguntar o que é mito? Os dicionários trazem definições como:

S.m. 1. *Fábula que relata a história dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade pagã.* 2. *Interpretação primitiva e ingênua do mundo e de sua origem.* 3. *Coisa inacreditável.* 4. *Enigma.* 5. *Utopia.* 6. *Pessoa ou coisa incompreensível.* (Dicionário Prático Michaelis) No Dicionário da Língua Portuguesa de J. Carvalho e Vicente Peixoto: *Mito, s.m. Personagem, fato ou particularidade que, não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que se admite; (fig.) coisa que não tem existência real; aquilo em que não se crê; quimera.*

Segundo Marilena Chauí (2000, p.28): *Um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, das raças e etc).*

*A palavra mito vem do grego, “mythos”, e deriva de dois verbos: do verbo “mytheyo” (contar, narrar) e do verbo “mytheo” (conversar, contar, anunciar, nomear, designar).*

Em outras palavras, o mito pode ser definido como uma forma particular de enunciado, exigindo uma lógica específica capaz de atingir sua importância semântica; possui uma função própria, conferida pelo tratamento ímpar que impõe à temporalidade; e essencialmente, encarrega-se de fornecer um quadro explicativo em relação aos fatos da vida cotidiana.

O mito é, portanto uma “intuição compreensiva da realidade”, é uma forma espontânea dos seres humanos se situarem no mundo e de responder a determinados

conceitos da realidade. O fundamento do mito não se acha na racionalidade científica, mas na realidade vivida.

Segundo Mircea Eliade (1963, p.11),

o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares(...)o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos...o mito conta graças aos feitos dos seres sobrenaturais, uma realidade que passou a existir, quer seja uma realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento, uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, é sempre portanto uma narração de uma criação, descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir...

O mito pertence por definição ao coletivo, justifica, apóia e inspira a existência e a ação de uma comunidade, de um povo, de um grupo, estando muito ligado ao conceito de “consciência coletiva” de Durkheim. O mito pode ser uma verdade distinta que persiste no tempo e une o grupo por gerações. Nas sociedades grega e romana, o mito foi a “verdade” que manteve o laço social coeso por muito tempo.

Para Eliade (1963) uma das funções do mito é fixar o modelo dos ritos e de todas as atividades da vida humana. Nos casos grego e romano, o homem imitava os modelos originais dos Deuses, repetindo nos ritos e nas atividades as ações deles, pois se não o fizessem, aconteceriam desgraças, como pragas, terremotos resultantes da vingança divina.

Essa maneira “sobrenatural” de descrever a realidade está intrinsecamente ligada com a maneira mágica pela qual a humanidade atua sobre o mundo, como os ritos de passagem no casamento, na faculdade e no batismo. Sem estes rituais é como se esses fatos sociais não pudessem se concretizar.

As primeiras interpretações da realidade são de natureza mágica, isto é, a humanidade recorre aos seus deuses em busca de respostas para apaziguar suas angústias e medos. Essa construção do real se estende por todas as edificações da realidade, e não apenas na esfera do sagrado, mas em toda atividade humana. Para os gregos todas as tarefas humanas tinham seus deuses funcionais, que vigiavam cada etapa do trabalho dos homens. Sendo assim:

Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. E essa autoridade vem do fato de que ele ou testemunhou diretamente o que está narrando ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados. (Chauí, 2000, p.28).

Um mito só pode ser aceito se suas características se converterem para o olhar do indivíduo em uma forma de imposição a que estará submetida igualmente toda a sociedade de que ele participa, ou seja, o indivíduo deve enxergar na sociedade que a coercitividade exercida sobre ele atinja a todos de igual modo. Dessa forma, o mito implica uma renúncia à liberdade na medida em que impõe um modelo acabado.

Uma rápida leitura e análise, na busca do significado do mito, podem nos levar a refletir que o mito consiste apenas em uma maneira fantasiosa de explicar uma realidade ainda não explicada pela racionalidade. Essa compreensão do mito não esconde o preconceito comum de identificá-lo com as coisas mágicas, lendas ou fábulas de povos “primitivos”, e assim representada como uma forma inferiorizada de explicação do mundo, prestes a ser superada por explicações mais científicas.

A antropologia, mais especificamente a área que aborda tanto as sociedades sem escrita, chamadas pelos evolucionistas como primitivas, como as sociedades complexas ou ditas civilizadas veio para contestar as idéias evolutivas que mostravam essa tradição filosófica que afirma que o mito é um modo inferior de ver o mundo. Para Levi-Strauss (1978, p.33),

(...) os povos sem escritas têm um conhecimento espantosamente exato do seu meio e de todos os seus recursos. Nós perdemos todas estas coisas, mas não em troca de nada; estamos aptos a guiar um automóvel (...) Isto implica um treino de capacidades mentais que os povos “primitivos” não possuem porque não precisam delas. Pressinto que, com o potencial que têm, poderiam ter modificado a qualidade das suas mentes, mas tal modificação não seria adequada ao tipo de vida que levam e ao tipo de relações que mantêm com a natureza.

Os antropólogos mostraram que nas sociedades complexas o mito também está presente, e ocorre simultaneamente à presença de elementos conceituais ou racionais.

Podemos usar como referência a ciência da neurologia e da fisiologia que atesta que o nosso cérebro possui dois hemisférios, onde um lado se situa o pensamento intuitivo e do outro o pensamento mais conceitual, lógico. Desta forma o predomínio de uma ou outra maneira de pensar decorre, por um lado, da história de vida dos indivíduos, e do outro, de como estes recorrem mais a uma do que à outra maneira de interpretação dos fatos sociais e históricos. Karl Marx em uma de suas obras nos fala que o homem não podia mais acreditar em Zeus (Deus maior da mitologia grega e detentor de raios e trovões), pois havia inventado o pára-raios, mas que nossa sociedade criara novos mitos agora adaptados à era da tecnologia.

Nesse sentido, a problematização da sua presença nas sociedades fortemente diferenciadas oferece maior interesse: trata-se de uma presença não imediata, complexa; ela está historicamente construída; provém de uma experiência coletiva; configura um tipo de linguagem ou fala; representa uma classe de conhecimento ou de saber; permeia as práticas sociais; tem uma dimensão institucional; enfim, possui um conjunto de traços que virtualmente fazem com que o mito possa desempenhar funções sociais significativas. (MITJAVILA, 1995, p.91).

Para o antropólogo Claude Lévi-Strauss, no seu livro *Pensamento Selvagem*, os ditos selvagens não eram atrasados nem primitivos e sim operavam com o pensamento mítico. O mito não é lenda, mas uma organização da realidade a partir da experiência vivida. Ele compara a composição do mito com uma atividade que existe nas sociedades complexas que em francês se chama *bricolage*, que seria uma espécie de artesão. Um bricoleur cria um novo objeto a partir de fragmentos de outros objetos. Sem um plano definido ele vai reunindo as partes que encontra para originar um novo objeto. A criação do mito ocorre da mesma forma, reúne narrativas, experiências até criar um mito geral.

## **1.2. Funções do mito**

Para Marilena Chauí o mito apresenta três características funcionais:

função explicativa: o presente é explicado por alguma ação passada cujos efeitos permaneceram no tempo;

função organizativa: o mito organiza as relações sociais (de parentesco, de alianças, de trocas, de sexo, de idade, de poder, etc.) de modo a legitimar e garantir a permanência de um sistema complexo de proibições e permissões;

função compensatória: o mito narra uma situação passada, que é a negação do presente e que serve tanto para compensar os humanos de alguma perda como para garantir-lhes que um erro passado foi corrigido no presente, de modo a oferecer uma visão estabilizada e regularizada da natureza e da vida comunitária (CHAUÍ, 2000, p.161-162).

Os mitos geram condições funcionais que privilegiam a manutenção social, através da coerção, do controle do grupo sobre o indivíduo, muito semelhante a um dos princípios básicos de Durkheim na obra *A Divisão do trabalho Social (1977): a solidariedade mecânica*.

A solidariedade mecânica, nas sociedades “primitivas”, se origina nas semelhanças entre os membros da comunidade. Essa igualdade é mantida através de uma coerção severa e repressiva, sem a qual a comunidade não sobreviveria. Essa solidariedade, baseada na consciência coletiva, não suporta as disparidades, originalidades, pois isso significaria a perda da função social. Alguns mitos deixaram de ser verdades porque perderam sua função social de coesão social. *Os mitos se transformam ou morrem (podendo ser substituídos por outros) fundamentalmente quando apresentam uma perda da capacidade para representar novas aspirações ou necessidades do corpo social.* (MITJAVILA, 1995, p.97).

O sentido dos mitos deve ser pesquisado não nos elementos isolados, mas em sua combinação; o mito se distingue como modalidade peculiar em relação a outras formas de discurso, já que o seu núcleo semântico difere do primeiro sentido captado, devendo ser apreendido em outro nível, e finalmente, o próprio tempo sofre uma metamorfose, na medida em que os acontecimentos citados são tidos como originários de uma situação que perdura até o presente.

De qualquer forma, é certo que o mito, que ocupa um lugar no ideário da sociedade e da atividade do espírito, responde, por natureza, às mais diversas solicitações, e isso

simultaneamente, de tal forma que elas se aglomeram nele de um modo *a priori* bastante complexo. A análise de um mito a partir de um sistema de explicação, por bem fundamentado que ele esteja, deve deixar, e deixa, com efeito, uma impressão de insuficiência, um resíduo irreduzível que nos leva a atribuir uma importância deliberativa.

Mircea Eliade (1963, p.23) explica que nas sociedades “primitivas” o mito tem uma função indispensável,

(...) êle exprime, enaltece e codifica a crença; salvaguarda e impõe os princípios morais; garante a eficácia do ritual e oferece regras práticas para a orientação do homem. O mito, portanto, é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, êle é ao contrário uma realidade viva (...) Não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática (...).

Um dos aspectos mais desconcertantes do problema dos mitos é sem dúvida, o seguinte: está provado que em muitas civilizações, os mitos responderam a necessidades humanas suficientemente essenciais para que se considere irrisório supor que desapareceram. Mas, na sociedade moderna, é difícil enxergar quais são as formas de satisfazer as novas necessidades do homem.

O mito, enquanto um processo de perceber a realidade das experiências da vida em grupo, se torna uma “verdade”. A verdade aqui mencionada, não é aquela que comumente nos referimos, das explicações racionais em que a coerência lógica é garantida pelo rigor da argumentação e da exigência de provas. Trata-se sim da verdade intuída, isto é, percebida de maneira espontânea, sem a necessidade de evidências.

Transformar a história em natureza constitui o princípio fundamental do pensamento mítico. Essa asseveração não implica, de forma nenhuma, esquecer que o universo mitológico contém um sistema de valores. Contudo ocorre que o consumidor do mito relaciona-se com ele como se fosse um sistema de fatos e não um sistema semiológico (MITJAVILA, 1995, p.97).

Embora tenhamos nos remetido ao mito enquanto uma forma de compreensão, a sua função não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo desconhecido e apavorante.

O mito pode por muitas vezes ter sido considerado uma fábula, por ter sido interpretado erroneamente, em termos um simbolismo irracional principalmente por pesquisadores estranhos àquela sociedade e àquele simbolismo. Na verdade, ao lado de sua significação ou de sua manifestação expressa, há um sentido oculto, principalmente para estrangeiros daquela cultura. Assim, um mito se apresenta primeiro como um discurso simples. Para quem está familiarizado com a língua em que o mito é narrado, ele não é mais difícil de ser entendido que qualquer outro relato e sua interpretação não traz nenhum problema lingüístico peculiar. A interpretação lingüística não lhe esgota o sentido, ela constitui uma forma complexa, que deve constituir o significante de uma segunda interpretação, desta vez simbólica. O sentido que se expressa é muitas vezes irracional aos olhos exóticos, já que um mito, nada mais é que um aparato de significação simbólica.

Levi-Strauss cita dois exemplos bem particulares tomados de empréstimo aos trabalhos de La Flesche sobre os índios Osage.

*Para eles, a águia está associada ao raio, o raio ao fogo, o fogo ao carvão e o carvão à terra: é portanto, como um dos “senhores do carvão” que a águia é considerada um animal terreno (LEVI-STRAUSS, 198, p. 79 )*

Para eles também o peito da tartaruga de cauda dentada representa a abóbada celeste, porque o número 13 possui para os osage um valor místico. O sol emite 13 raios, que se repartem num grupo de 6 e num grupo de 7, correspondendo respectivamente ao lado esquerdo e ao lado direito, à terra e ao céu, ao verão e ao inverno. Ora, as indentações da cauda dessa espécie de tartaruga são reputadas em número de 6 ou 7, conforme o caso.(LEVI-STRAUSS, 1989, p.80) Uma explicação muito simples, mas é preciso ser um Osage para pensar assim.

Todos as estruturas de um mito se tornam concernentes desde que se encontre pelo menos algum outro elemento que esteja em uma relação de identidade, ou de contradição. O conjunto dessas relações se não constituir a totalidade, ao menos organiza o essencial da interpretação simbólica do mito.

O mito pode condicionar aspectos biológicos e até mesmo decidir sobre a vida e a morte dos membros do grupo. Pode acontecer que numa certa situação de crise, os

integrantes de um grupo quebrem os laços com o mito e abandonem suas crenças no mesmo, e com isso perdem a motivação que os mantém unidos e vivos. Podemos citar dois exemplos de crise que afastaram o mito de seu povo, deixando-os sem um contexto cultural.

O primeiro se refere aos negros que foram seqüestrados e mantidos escravos em outros países, em outros continentes. Nesta nova terra completamente estranha, habitada por pessoas com costumes, formas e línguas diferentes seus mitos e crenças perderam a função, o sentido, e não mais respondiam para apaziguar seus medos. Muitos foram os que cometeram suicídio, e muitos outros morreram por um mal chamado de banzo (uma espécie de apatia). No outro caso,

foi também, a apatia que dizimou parte da população Kaingang de São Paulo, quando teve o seu território invadido pelos construtores da Estrada de Ferro Noroeste. Ao perceberem que os seus recursos tecnológicos, e mesmo os seus seres sobrenaturais eram impotentes diante do poder da sociedade branca, estes índios perderam a crença em sua sociedade. Muitos abandonaram a tribo, outros simplesmente esperaram pela morte que não tardou. (LARAIA, 1986, p.78).

Há também o fato que o mito interfere nos aspectos biológicos sem que isso seja decorrente de uma crise em todo o grupo: alguns mitos que são sagrados e que perduram no cotidiano de um grupo causam a morte ou curam os seus membros. Entre os índios Kaapor, residentes do Maranhão, acredita-se que quando alguém da tribo vê uma pessoa que já morreu, ele logo morrerá. LARAIA (1986), conta o caso de um índio que ao regressar de uma caçada, relatou a toda a tribo que havia visto o fantasma de seu pai andando na floresta. O índio sabendo de seu destino deitou-se em uma rede e esperou seu destino, que dois dias depois chegou até ele.

No caso da cura, podemos relatar vários casos de “milagres” das religiões católica, evangélica e espírita, entre outras, que apresentam na base a mesma característica dos feiticeiros ou xamãs das sociedades tribais, no sentido de que a cura ocorra, é necessário a fé. O doente tem que acreditar que aquele agente será suficiente para livrar-lhe daquele mal que lhe assola. Segundo LARAIA (1986, p.80),

(...) basicamente, a técnica de cura do xamã consiste em uma sessão de cantos e

danças, além da defumação do paciente com a fumaça de seus grandes charutos (petin), e a posterior retirada de um objeto estranho do interior do corpo do doente por meio de sucção. O fato de que esse pequeno objeto (pedaço de osso, insetos mortos etc.) tenha sido ocultado dentro da sua boca, desde o início do ritual, não é importante. o que importa é que o doente é tomado de uma sensação de alívio, e em muitos casos a cura se efetiva.

As doenças por muitas vezes são reais, mas também podem vir de um mito como no caso do índio, e nos casos de ingestão de duas substâncias tão inocentes quando separadas, mas quando ingeridas juntas é dor estomacal na certa, como manga com leite. São doenças já conhecidas como psicossomáticas bastante influenciadas pelos padrões culturais.

### **1.3. A Análise de um Mito**

Na sua obra “Mito e Significado” (1978), Levi-Strauss alega que com o tipo de vida que levamos hoje, estávamos usando menos nossas capacidades mentais daqueles povos que chamamos de primitivos, porque a percepção mítica desses povos era tão complexa que um homem da sociedade atual levaria anos para entender.

O mito que Levi-Strauss analisa é sobre uma observação de um missionário espanhol em uma tribo do Peru nos finais do século XVI. Este missionário percebeu que em algumas regiões do Peru naquele tempo, nas épocas de inverno mais rigoroso, o sacerdote chamava os habitantes que nasceram com os pés para frente (posição podálica), os que tinham o lábio rachado (leporino) e os gêmeos. Então estes eram acusados de serem responsáveis pelo inverno rigoroso, pois este tinha comido sal e pimenta, exigia que eles confessassem e se arrependessem pelos seus crimes.

Levi-Strauss já sabia que os gêmeos eram relacionados em outros mitos como responsáveis pelas desordens atmosféricas, mas o que espantava a ele era porque neste local os gêmeos e os de lábios rachados eram considerados semelhantes?

Para resolver o problema Levi-Strauss deixou de analisar o fato na situação de origem e iniciou suas hipóteses em outros lugares, pois sabia que estas populações estavam

de certo modo em contato umas com as outras e que seus costumes e crenças se difundiam, e que alguns de seus mitos foram originados em algum lugar semelhante a todas elas.

Entre os Tupinambás, no Brasil, e também entre os índios do Peru, há um mito de uma mulher que iria encontrar um deus que seria seu marido; no caminho encontrou um burlão que a enganou se fazendo passar pelo deus e se entrega ao burlão. Mais tarde ela encontra o verdadeiro deus e também se entrega a ele. A mulher dá à luz gêmeos, um filho do burlão e outro do deus. Ambos possuem características opostas: um é covarde e o outro é corajoso, um traz boas coisas para a tribo, enquanto o outro só traz as desgraças.

Na América do Norte se encontra o mesmo mito com uma diferença: há duas irmãs e foi dito a elas que reconheceriam seus maridos em uma viagem, e ambas foram enganadas por burlões que as encontraram e as fizeram crer que eram seus maridos. Dessa relação nasceram duas crianças. (Eles não são realmente gêmeos porque nasceram de mães diferentes, mas nasceram de circunstâncias semelhantes.) A irmã mais velha parte para visitar a vó, que no mito é uma cabra da montanha e também uma bruxa. Sabendo que sua neta viria, envia-lhe uma lebre para antecipar as boas vindas. A lebre se esconde em um tronco na estrada, e quando a irmã mais velha passa por sobre o tronco a lebre avista suas partes genitais e fala uma piada indecorosa. A mulher bate com um pedaço de madeira na lebre que fende seu nariz. E eis a razão por que as lebres e os coelhos têm agora um nariz rachado e por que se denomina lábio leporino nas pessoas.

Por outras palavras, a irmã mais velha começa por dividir o corpo do animal; se esta divisão fosse levada até o fim - se não parasse no nariz, mas continuasse por todo o corpo até à cauda - ela transformaria um indivíduo em gêmeos, ou seja, dois indivíduos absolutamente semelhantes ou idênticos, porque eram ambos parte de um todo. (Levi-Strauss, 1978, p.47).

Quanto aos que nascem com os pés para frente Levi-Strauss alega que a,

Gemeidade e nascimento com os pés para frente são sinais de um parto perigoso ou de um parto heróico, porque a criança tomará a iniciativa e tornar-se-á uma espécie de herói, um herói assassino em certos casos; mas de qualquer modo ela realiza uma façanha muito importante. Penso que isto explica a razão por que em várias tribos se matam os gêmeos, bem como as crianças que nascem com os pés para frente. (Levi-Strauss, 1978. p.50).

Há entre os índios Kwakiutl, do Canadá um mito que diz respeito a uma menina que todos a odeiam porque ela tem lábios leporinos. Aparece então um monstro, uma mulher canibal, que rapta todas as crianças inclusive a menina de lábios rachados. O monstro põe todas elas numa cesta para levá-las para casa e devorá-las. A menina de lábios rachados que foi capturada primeiro ficou numa ponta da cesta e aos poucos ela conseguiu perfurar a cesta que estava nas costas do monstro e consegue fugir primeiro que todas as outras. Ela escapa da cesta com os “pés para frente”.

A posição da menina ao fugir da cesta é muito semelhante à posição da lebre do mito anterior, agachando-se debaixo da heroína quando se esconde sob o tronco que lhe barra o caminho, a lebre está exatamente na mesma posição como se tivesse nascido da rapariga com os pés para frente (LEVI-STRAUSS, 1978, p.48).

Podemos perceber as conexões nas mitologias, e que há de fato uma relação entre gêmeos, pessoas com lábios leporinos e as que nasceram com os pés para frente.

A importância de mostrar tais mitos é, justamente, a de retirar dos mitos as alcunhas de algo mágico, ilusório, já que são apenas narrativas de fábulas. Trata-se de colocar sobre eles a importância que lhes cabe, já que os mitos serviram e servem para o homem entender e atuar sobre o mundo que o cerca e, portanto, eles são tão complexos quanto “pensa nossa vã filosofia”.

Outro mito em que Levi-Strauss se baseia para mostrar a sua importância, é sobre uma raia que controlou o Vento Sul, um mito do Canadá ocidental.

É uma história que vem antes da existência dos homens na terra, ou de um tempo em que não se diferenciavam os homens de outros animais. O Vento Sul incomodava a todos e impedia que os animais fossem pescar ou procurar conchas com moluscos na praia. Então decidiram que eles deviam lutar contra isso, foram e graças à raia capturaram o Vento Sul. Este só foi libertado depois de prometer que não voltaria a soprar a todo instante, mas só em determinados períodos. Desde então é isso que ocorre, o vento sul só sopra em determinados períodos do ano, ou então uma única vez a cada dia.

A pergunta que temos que fazer é por que a raia e porquê o vento sul?

Levi-Strauss relata duas características da raia, a primeira é que a raia é um peixe espalmado, liso por baixo e duro em cima, a segunda característica que permite à raia escapar de outros animais, é que ela parece muito grande quando vista por cima ou por baixo, mas é extremamente delgada quando vista de lado. A razão pela qual a raia foi escolhida para esse mito é que ela é um animal, que considerando o ponto de vista, ela é capaz de responder empregando a linguagem da cibernética, em termo de 0 ou 1, ou de “sim” ou “não”. A função que o animal desempenha no mito é semelhante com a programação dos computadores. Apesar de ser impossível (*dum ponto de vista empírico*) que a raia ou qualquer outro animal venha a lutar contra o vento, *dum ponto de vista lógico* pode-se entender por que se utilizam imagens retiradas da experiência. Para Strauss esta é a originalidade do pensamento mítico de desempenhar o papel do pensamento conceitual, por exemplo, um animal que pode apresentar um papel binário, para um problema binário. Se o vento soprar todos os dias, a vida torna-se impossível à vida, mas se soprar um em cada dois dias, “sim” um dia e “não” no outro dia, cria-se um compromisso entre os seres vivos e o resto da natureza.

Há sempre uma afinidade entre o animal e o tipo de problema que o mito tenta resolver, ou explicar. A história do mito não é verdadeira segundo a ciência, mas só podemos entender essa propriedade da relação entre o animal e o problema, num tempo em que estivéssemos familiarizados com a operação binária, mas já conhecidas de uma maneira particular, pelo pensamento mítico.

Neste momento não queria que julgassem que estou a pôr em pé de igualdade a explicação científica e a explicação mítica. O que afirmo é que a grandeza e a superioridade da explicação científica residem não só nas realizações práticas e intelectuais da ciência, mas também no facto, que testemunhamos cada dia com mais clareza, de que a ciência se encontra não só preparada para explicar a sua própria validade como também o que em certa medida, é válido no pensamento mitológico (...) esta tendência habilitar-nos-á, indubitavelmente, a entender uma grande quantidade de coisas presentes no pensamento mitológico e que no passado nos apressávamos a pôr de parte como coisa carecida de significado e absurda.(...) (LEVI-STRAUSS, 1975, p.38).

#### **1.4.Mito e Cultura**

Na antropologia a cultura pode significar tudo aquilo que o ser humano produz ao construir sua história, ou seja, as práticas, as teorias, os instrumentos, os preconceitos, os valores, as instituições e etc. A cultura é a conjunção de símbolos criados por um grupo num determinado lugar e tempo. A cultura caracteriza o ser humano ela é exterior a ele, isto é, ela precede e transcende o indivíduo, os indivíduos passam e a cultura sobrevive. Os seres humanos recebem a cultura como uma herança passada de geração em geração e atuam na vida diária conforme aprenderam.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (...) podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica. (LARAIA, 1986, p.70).

A cultura opera com a articulação dos signos verbais e não-verbais e com os diversos sistemas de sinais, de linguagem e suas relações, ela é um sistema semiótico, uma tecedura de signos e, enquanto tal, um sistema compreensivo, de acumulação e difusão de informações e códigos que ajudam ou dificultam a interpretação da vida social.

O código é uma forma de regulação necessária para a organização e desenvolvimento da comunicação. Os códigos culturais são definidos como estruturas semióticas, pois são elementos complexos que distinguem, armazenam e processam as informações com o objetivo de regular e controlar as manifestações da sociedade, do comportamento individual ou coletivo. Segundo tal concepção os seres humanos não somente interagem com signos como são controlados por eles. Desde que nascem, as pessoas são instruídas segundo códigos culturais da sociedade. Por exemplo, quando uma criança advinda de uma comunidade “carente” ultrapassa os muros da escola, ocorre o que podemos chamar de choque de códigos. A criança chega na escola carregada de conceitos, saberes, valores, modos de agir e pensar, com uma linguagem própria de sua comunidade construída durante todo o decorrer de sua vida, e bate de frente com novos códigos

sistematizados e considerados pela sociedade como verdadeiros e corretos.

Cada cultura ou grupo social tem um modo de se expressar, uma língua que tem certas características dependendo da sua funcionalidade no grupo, ou seja, as linguagens são funcionais, também determinadas pelos padrões de uma certa cultura e da necessidade que esta detém.

Todos os sistemas semióticos da cultura, a priori, são modelos; servem como uma interpretação dos fenômenos biossociais. O primeiro modelo é a linguagem natural, enquanto todos os demais são secundários. Alguns sistemas secundários (literatura, mito) usam a linguagem como material, acrescentando outras estruturas. O mito participa da ordem da linguagem, é parte integrante desta; contudo a linguagem, tal como é utilizada no mito, manifesta propriedades específicas.

A compreensão da produção simbólica de uma cultura se dá pelo partilhamento das informações que ocorrem no interior de uma dada organização. Além de transmitirem um determinado conteúdo, as interações entre diferentes informações possuem uma função bem mais ampla, pois essas trocas de conhecimentos estabelecem-se como um modelo de regulação, que visa manter a coesão social de um grupo, combatendo a possível modificação no cotidiano de uma informação efêmera e particular.

A linguagem, portanto, é um sistema de representações aceitas por um grupo social, que possibilita a comunicação entre os integrantes do grupo. Entretanto, na medida em que esse laço entre representação e objeto representado é arbitrário, ele é, necessariamente, uma construção da razão, isto é, uma invenção do sujeito para poder se aproximar da realidade. (ARANHA, 1993, 54).

Todos os povos ou grupos que usam a percepção mítica para entender e atuar sobre a realidade, o fazem através da razão, são, portanto racionais, O mito, portanto é um produto da razão humana.

### **1.5. Mito e Modernidade**

As maneiras modernas de pensar o mundo (filosofia, ciência e religião)

dessacralizaram o pensamento e a ação, isto é, retiraram todo aquele caráter mágico e sobrenatural que havia na humanidade sem escrita ou “primitiva”.

Alguns teóricos afirmaram que com o abandono das formas míticas e mágicas o ser humano havia evoluído. Um deles foi Augusto Comte (1798 -1857) que, segundo suas idéias, era natural que a sociedade de toda parte evoluísse da mesma forma, caminhando para uma sociedade mais avançada. Desta idéia surgiu sua mais famosa formulação “A lei dos três estados”:

Estado Teológico ou Fictício - em que se explica os diversos fenômenos através de causas primeiras, em geral personificadas nos deuses. O estado teológico subdivide-se em: feiticismo, politeísmo e monoteísmo;

Estado Metafísico ou Abstrato - as causas primeiras são substituídas por causas mais gerais - as entidades metafísicas -, buscando nestas entidades abstratas (idéias) explicações sobre a natureza das coisas e a causa dos acontecimentos:

Estado Positivo ou Científico - o homem tenta compreender as relações entre as coisas e os acontecimentos através da observação científica e do raciocínio, formulando leis; portanto, não mais procura conhecer a natureza íntima das coisas e as causas absolutas. (LAKATOS, 1978, p.35-36).

Esse tipo de pensamento científico opõe radicalmente o mito à razão, ao mesmo tempo em que coloca o mito com uma interpretação inferior da realidade. Com a crítica ao mito, e também à religião, o positivismo se mostra completamente reducionista, deixando-a como única forma correta de explicação dos fatos da vida. Não há o que discutir quanto à importância da ciência, mas absolutamente, ela não é a única forma válida de explicação do real. Por isso a crença em que a ciência é a única forma de saber gerou alguns mitos, vamos nos remeter a três: o mito do progresso, o mito do especialista e o mito da neutralidade científica.

O progresso é explicado como um fenômeno que trará, pelas mãos dos homens, melhorias e bem-estar para a humanidade; por isso se justificaria toda a ação realizada em seu nome. E nós já conhecemos as conseqüências: a urbanização sem controle, modernização da agricultura criando uma leva de bóias-frias e sem-terras; podemos dizer que o progresso não expulsa a miséria: ele convive com ela e às vezes se alimenta dela.

O mito do especialista afirma que as pessoas “competentes” podem atuar. Portanto todos os outros “ignorantes” devem aceitar as explicações do especialista, pois segundo o discurso do saber é ele que detém o conhecimento e cabe a nós obedecer.

E o mito da neutralidade científica, criticada aqui por JAPIASSU (1975, p.26-27).

a) Se a ciência é histórica, a “verdade” científica não pode deixar de ser um conceito também histórico. A realização de uma “verdade” só poderá ser uma aproximação maior ou menor dela.

b) Sendo um produto humano, a ciência participa das vicissitudes da ação social. Não há ciência absolutamente isenta de valorações e de ideologia. Não existe a “imaculada concepção” da ciência.

A ciência quando exaltada e anunciada como única forma válida de perceber a realidade se torna um dogma e é aceita sem questionamentos. A ciência mesmo sendo uma expressão da razão produz nesse contexto efeitos irracionais, já que a ciência é usada para a destruição da natureza, na alienação humana e na dominação. Dessa forma,

o que podemos perguntar, desde já, é se não seria temerário entregar ao “homem” às decisões constitutivas do saber científico. Poderia ele ser “dirigido” pela “ética do saber objetivo?” Poderia ser “orientado” por esse tipo de racionalidade? Não se trata de um “homem” ideal. Estamos falando desse homem real e concreto que somos nós; desse homem cujo patrimônio genético começa a ser manipulado; cujas imagens e pulsões estão sendo entregues aos sortilégios das técnicas publicitárias e aos estratagemas dos condicionamentos de massa; cujas escolhas coletivas e o querer comum cada vez mais se transferem para as decisões de tecnocratas onipotentes; cujo psiquismo consciente e inconsciente, individual e coletivo, torna-se cada vez mais controlado pela ciência e pela racionalidade do saber científico; (...) (JAPIASSU, 1975, p.9).

Os mitos ainda existem nos dias de hoje, mas, infelizmente a tendência mais comum é de considerar real e lógico apenas aquilo que pertence ao seu próprio sistema, e inferior aos demais. A coerência de um mito só pode ser entendida quando analisada a partir do sistema ao qual ela pertence. Para Levi-Strauss o mito não é um sistema pré-lógico, uma etapa da racionalidade humana que antecede o científico e que seria inferior. Para ele,

(...) o pensamento mágico, não é um começo, um esboço, uma iniciação, a parte de um todo que não se realizou; forma um sistema bem articulado, independente

deste outro sistema que constituirá a ciência, salvo a analogia formal que as aproxima e que faz do primeiro uma expressão metafórica do segundo. (LEVI-STRAUSS, 1989, p.29).

Dessa forma, ao invés de uma evolução mito, religião e ciência, encontramos sistemas de interpretação da realidade que são simultâneos e não sucessivos na nossa história. Em uma mesma época histórica, ou em uma mesma região atual, podemos encontrar os três sistemas de interpretação, assim não é nada ilógico que numa mesma cidade possamos ouvir alguém dizer que o sol que gira em torno da terra, que ele nasce no leste e morre no oeste, ou que o sol se movimenta por desejo divino, ou que é por causa do movimento de rotação da terra.

Porém, o mito restaurado no mundo ocidental atual não aparece com aquela grande função que desempenhava para os seres humanos sem escrita. As novas reflexões nascidas através de grandes revoluções na sociedade contemporânea permitiram a rejeição de alguns mitos considerados prejudiciais ao ser humano. O exercício dessa nova racionalidade faz a diferenciação dos mitos, legitimando alguns e negando outros, mas por muitas vezes a humanidade sofreu pela legitimação de alguns. Vejamos alguns:

O mito da raça superior: o conceito racismo, segundo Patto (1993), começou a ser utilizado na década de 1930, que identificava uma doutrina que afirmava que a raça determinava a cultura. Essas crenças levaram à afirmação da raça superior e da determinação biológica da civilização. Por mais que o mundo atual tenha combatido essas idéias, elas ainda estão arraigadas no pensamento ocidental. Seu peso nas ideologias de certos grupos nacionalistas, e até mascarados em muitas ideologias de classe, é incontestável, e por isso as características raciais ainda produzem significados sociais.

As ideologias racistas como o darwinismo social e a eugenia tiveram até a década de 1920, o respaldo das ciências e assim foram incorporadas à sociedade.

Nas idéias de Darwin, a sobrevivência na natureza se dava pelos mais aptos, e essa idéia foi transposta para o social. O darwinismo social

(...) pressunha que o progresso requer competição entre indivíduos, classes, nações e raças - e a seleção natural, no caso da humanidade, consiste nesta "luta pela vida", na qual sucumbem raças inferiores (...). Para a maioria dos

darwinistas sociais, a aptidão para o progresso e para a sobrevivência não era só individual, mas também racial fato que colocava as “raças inferiores” sob domínio das elites brancas da Europa. (SEYFERTH, 1993, p.180).

A eugenia propunha o controle absoluto da natalidade de indivíduos inferiores (negros, pobres, loucos e etc.), para evitar que ploriferassem.

No século XVIII, o economista Thomas Malthus elaborou uma teoria de que a população crescia de forma geométrica enquanto que a alimentação crescia em proporção aritmética. Por conta disto, propagou a necessidade de controle de natalidade. Com o tempo, esta teoria, se provou ser uma falácia.

Hoje os cientistas alegam que é possível, com a tecnologia atual, manter uma população mundial pelo menos cinco vezes maior que a atual. Na prática, estas teorias estavam propondo uma política apoiada pelo estado de limpeza étnica, racial. A mais conhecida por nós aconteceu no século passado promovida por um regime apoiado pelo povo, o nazismo. A Alemanha passava por tempos difíceis pagando ainda o ônus da guerra, quando Hitler apareceu com o mito da raça ariana, por ele considerada a raça pura; desencadeando movimentos apaixonados de perseguição e genocídio.

Os fatos - e não as hipóteses - confirmam que o mito da superioridade racial continua a preencher as funções de um retardador das mudanças estruturais. As elites se apegaram a ele numa fase complexa de transição da história e continuam a usá-lo como expediente para a autocomplacência. Porque quando consideramos um fenômeno social como um mito, deixamos de ter a responsabilidade de criticá-lo, pois mantemos a idéia que é uma situação ilusória e sem importância. Dessa forma o mito permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais.

O mito assume características semelhantes da ideologia como a naturalização e universalização: A naturalização refere-se à que são consideradas naturais situações que na verdade são produtos da ação humana e que, portanto são históricas e não naturais. Já a universalização significa que os valores modos de agir e pensar de um grupo são estendidos a outros, por exemplo, a cultura da classe dominante é imposta à classe dominada.

Essas duas características são resultado de uma abstração, isto é, as representações ideológicas não se referem ao concreto, mas ao ideário social. Portanto, a abstração supõe uma lacuna ou o ocultamento de alguma coisa que não pode ser explicitada sob pena de desmascaramento da ideologia. Por isso a ideologia é ilusória, não no sentido de ser falsa ou errada, mas enquanto uma aparência que oculta a maneira pela qual a realidade social foi produzida historicamente.

No Brasil estas teorias raciais também estiveram e estão presentes, mas de uma forma diferente, o que será discutido em outro capítulo.

Do ponto de vista semântico, o mito não assume um sentido negativo ou positivo, os integrantes do grupo é que validam seus atributos. Dessa forma:

(...) o mito propõe todos os valores, puros e impuros. Não é da sua atribuição autorizar tudo o que sugere. Nossa época conheceu o horror do desencadeamento dos mitos de poder e da raça, quando seu fascínio se exercia sem controle. O mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos, que estes, deixados sem controle, tornaram-se loucos. (GUSDORF, 1960, p.308).

O mito do aluno carente de que falamos é o que surge junto com a emergência da escola pública. Como todo mito ele é inventado para explicar fenômenos que não são entendidos numa determinada época. O mito do aluno carente surgiu para explicar porque alunos provindos de classes sociais desfavoráveis economicamente apresentam maior índice de fracasso escolar. Esse mito trouxe através da história do pensamento algumas adaptações, sem perder seu caráter funcional. Alguns pressupostos foram lançados na sociedade, e quando por algum motivo estes eram contestados, o mito se adequava à uma nova estrutura social.

Primeiro tivemos o pressuposto de que as dificuldades encontradas por alunos carentes eram provenientes de sua genealogia, principalmente os descendentes de negros e nativos americanos; depois que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida e logo após que esses problemas seriam provenientes de seu convívio familiar. Esses foram os grandes pressupostos que geraram outras

afirmações derivadas sobre o mito do aluno carente. A grande pauta é que infelizmente estes ainda se encontram em plena circulação no pensamento educacional.

O mito se transporta pelo tempo não em forma cíclica, mas em espiral levando para tempos futuros partes e características dos tempos idos, se mantendo, assim, vivo e funcional nas novas teorias educacionais.

É na história do pensamento humano, principalmente na virada do século XIX para o XX, que o mito ganha força para se impulsionar até os dias atuais. E explicar essa construção histórica do mito é o objetivo do capítulo seguinte.

## Capítulo II

### A Invenção e a Perpetuação de um Mito

#### 2.1. As desigualdades sociais do novo modo de produção

Por que temos medo de entrar em uma favela ou em uma comunidade irregularmente construída, sem arruamentos? Podemos falar que é um medo que qualquer um sente perante o desconhecido, como quando se está entrando em uma floresta densa, mas aquele local todos conhecemos. Escutamos ou lemos quase que diariamente em letras garrafais sobre os assassinatos, o tráfico de drogas e seus confrontos. O medo que temos desses locais e desses habitantes foi construído através da história que apresentou aqueles moradores como pessoas perigosas, criminosos em potencial e definitivamente perdidos para o convívio social, esquecendo do fato que o resultado da pobreza de seus habitantes é o descaso do poder público. Os conhecemos através de nosso imaginário negativo e delegamos precariedades, principalmente afetivas e morais. Antes nosso etnocentrismo julgava sociedades estrangeiras, chamadas de primitivas; somos agora capazes de julgar nossa própria sociedade como se estivéssemos fora dela.

Apesar de sobejamente conhecido que tudo isso é a continuidade de um processo de estigmatização dos seus habitantes, ainda assim temos medo. É claro que a violência existe nesses locais, mas o que se percebe, é que por causa de uma ínfima parcela, todos os moradores recebem também a mesma marca indelével. Porém,

(...) o alarme social e o medo da criminalidade estão relacionados sobretudo ao estereótipo criminoso presente no senso comum que é fortemente sustentado pelos meios de comunicação de massa. (...) a criminalidade não é um dado natural. Ela é socialmente construída através de processos de comunicação social e de mecanismos seletivos das reações sociais e oficiais. (COIMBRA, 2001, p.59).

Como entender que esses estigmas perdurem e se enraízem nas maneiras de

enxergarmos uma dita realidade? Por que alguns mitos criados por uma cultura arbitrária baseada em idéias de uma minoria, formam verdades que são aceitas até pelas pessoas que são prejudicadas?

Para tentar achar algumas respostas, afirmamos a necessidade de conhecer algumas características da realidade social, científica e moral através da história, principalmente a partir de finais do século XIX, momento a partir do qual cristalizou-se diferenças entre as pessoas por causa de suas origens sociais. Não queremos explicar o processo de surgimento de uma nova economia ou de uma nova sociedade, mas alguns aspectos que nos ajudem a compreender melhor as desigualdades sociais que encontramos quando olhamos através da janela. Não é a intenção de resumir ou explicar a história, mas de fazer uma exposição sintética com referências histórico-sociológicas apenas para iniciar uma reflexão a respeito das idéias dominantes sobre as desigualdades sociais.

Com a expulsão de grandes massas camponesas e que se dirigiram às cidades do continente europeu e para os países do além-mar, principalmente após a revolução de 1848, as cidades incharam de massas famintas que vinham em busca de trabalho na crescente produção industrial. A superpovoação causou o caos, pois as cidades não tinham a estrutura necessária para receber tal contingente, jogando esses migrantes à margem da vila burguesa.

No fim do século XIX, o mundo ocidental atingido pelo modo de produção capitalista podia ser dividido em exploradores e explorados, perdedores e vencedores. Os perdedores, nas grandes cidades européias, eram as grandes massas de trabalhadores que se dedicavam à produção agrícola, trabalhadores das indústrias e trabalhadores braçais e subalternos.

Os últimos anos de desse século caracterizam-se pelo apogeu da sociedade burguesa, a qual segrega cada vez mais o operário e torna quase impossível a ascensão dos que vem de baixo. Manteve-se, assim, a crença na possível construção de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a amplitude social era cada vez mais radical.

Por mais que parecesse que havia uma melhora geral nas condições da vida trazida por uma nova estrutura social, a pobreza que atingiu a imensa maioria dos trabalhadores

era cada vez mais visível e contradizia com as palavras da já esquecida Revolução Francesa.

Os trabalhadores viviam em eterna insegurança e a miséria era uma ameaça constante. Segundo Hobsbawm (1979 p. 231): *o caminho normal ou mesmo inevitável da vida passava por estes abismos nos quais o trabalhador e sua família iriam inevitavelmente cair (...).*

Na última metade do século XIX, o *modus operandi* da sociedade burguesa, junto com o liberalismo clássico, atinge sua expressão maior: o operariado completamente alienado é segregado, a ideologia liberal mantém viva a esperança de uma sociedade igualitária. O grande abismo entre a alta burguesia e o trabalhador braçal apresentava-se imenso e a cada dia se tornava maior. Mas o fato de que alguns homens bem sucedidos cresceram devido ao seu esforço e não por sua filiação criava a ilusão de que o sucesso dependia apenas do indivíduo.

A palavra igualdade é a chave na decifração da produção cultural que prepara a revolução francesa e sucede. Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Filósofos e cientistas vão-se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica (PATTO, 1993, p. 29).

## 2.2. O respaldo da ciência

As ciências humanas nascem e se oficializam neste período. Cabe à psicologia, à sociologia, à antropologia justificar a atual sociedade. Com a emancipação das ciências da doutrina divina, a adesão da sociedade ao cientificismo e ao anticlericalismo, que surgiu especialmente após o Iluminismo, permitiu que teorias racistas e preconceituosas se tornassem “verdades” de acordo com as idéias geradas pela ciência objetiva,

experimental e positiva. Passou-se da interpretação mítica para a religiosa e agora para a científica.

Nos primeiros anos do século XIX, algumas doutrinas antropológicas formuladas por médicos e fisiologistas cumpriam o papel de confirmação do pensamento das novas elites. Cabanis (1757-1808), médico e filósofo francês, *defende teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais* (PATTO, 1993, p. 31).

Como a ciência necessitava de provas empíricas surgiram novos métodos que comprovariam as inferioridades de pobres e não-brancos, como o estudo do índice encefálico que levou alguns antropólogos a escavarem cemitérios de “classes superiores” para demonstrar que os crânios encontrados lá eram diferentes dos encontrados em cemitérios de “classes inferiores”. A influência das teorias antropológicas de Cabanis se fará presente pelo menos em mais um século. A afirmação das desigualdades raciais baseadas nas relações entre clima e temperamento e também a crença na hereditariedade de caracteres adquiridos foram os fundamentos das teorias racistas até pelo menos os anos trinta do século XX. *No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das raças, o que significa afirmar que ele serviu como “arma na luta de classes”* (PATTO, 1993, p.32).

A Escala métrica de Binet marca o avanço e a difusão da psicometria, atingindo várias partes do mundo inclusive o Brasil. Surgiram Também os testes de personalidade responsáveis por cunhar os aptos e não aptos relacionando-os inclusive com características de saúde, sendo os não aptos patologicamente desajustados.

Gobineau (1816-1882), autor de *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, introduziu a noção de “degeneração da raça” por causa da miscigenação, já que o resultado da mistura sempre seria um dano. Este teórico foi fundamental na entrada dessas teorias no Brasil.

Com a publicação da obra *Origem das Espécies* em 1859 as teorias racistas aproveitaram para reafirmar suas idéias. Darwin (1809-1882) não criou sua teoria para justificar as desigualdades sociais, mas intelectuais da época a transformaram na teoria de Darwinismo social ou Evolucionismo Social. As idéias de Darwin - “competição”, “seleção dos mais aptos”, “evolução” e “hereditariedade” tomadas por esses intelectuais formam uma biologização da sociedade justificando a exploração pelas elites. O estudo das culturas a partir do evolucionismo social assegura que todas as culturas partiram de um mesmo ponto, a história da humanidade é uma só quanto a sua origem, uma só quanto sua experiência e uma só quanto ao progresso. Alguns teóricos do evolucionismo social:

O trabalho de Eduard Tylor, publicado em 1871, com o título de *Primitive Culture*, é considerado o primeiro tratamento longo e metuculoso do ponto de vista evolucionista, sendo seu livro um clássico da ciência. A partir daí, costuma ser chamado “Pai da Etnologia” por ter sido o primeiro a tentar sistematizar a cultura. Lewis Morgan publicou em 1871 *Ancient Society*, tendo como mérito ter sido um dos primeiros a realizar trabalho de campo. O processo histórico-cultural para Morgan teria um sentido unilinear e dividido em estágios, sendo eles: selvageria, barbárie e civilização. James Frazer publicou em treze volumes intitulado *Golden Bough: a Study in Comparative Religion* expostos a partir de 1890, tratando principalmente da origem e natureza da religião, postulando três etapas de evolução segundo a qual se passam todas as sociedades: magia, religião e ciência.

O evolucionismo visava explicar as características comuns a todos os povos e em mostrar as regularidades existentes no processo cultural. Mas também enxergava de forma pessimista a mistura das raças, já que:

acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos”, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos puros” - e portanto não sujeitos a processos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social. (SCHWARCZ, 1993, p. 58).

A psicologia que emergia na época não poderia ter conceitos diferentes, já que estava influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo. Um de seus

expoentes da época, além de Wundt, era Francis Galton, que na obra *Hereditary Genius* tinha o objetivo principal de medir a capacidade intelectual e comprovar a sua hereditariedade. *I propose to show in this book, that man's natural abilities are derived by inheritance. (...) it would be quite practicable to produce a highly gifted race of men by judicious marriages during several consecutive generations*" (GALTON, 1979, p.1). Foi ele que utilizou pela primeira vez o termo *eugenia*, que tinha o intuito de controlar a evolução humana através do cruzamento apenas de indivíduos "puros". Esta teoria como as outras foram bem aceitas nos meios da ciência durante muito tempo.

Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir do ano 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de "nascimentos desejáveis e controlados"; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e - talvez o mais importante - desencorajar certas uniões consideradas nocivas sociedade. (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

Em meados do séc. XIX, Augusto Comte (1798 - 1857), lutava para que em todos os ramos de estudos se obedecesse à preocupação da máxima objetividade: surgia aí a "reação positivista". Ele defendia o ponto de vista de somente serem aceitas as análises das sociedades quando feitas com verdadeiro espírito científico, com objetividade própria das ciências em geral. As novas ciências, como a sociologia e a antropologia não deveriam limitar-se apenas à análise, mas propor normas de comportamento, seguindo a orientação resumida aqui na fórmula positivista: "saber para prever, a fim de prover".

O indivíduo aqui se encontra submetido à consciência coletiva, por isso tem pouca possibilidade de intervenção nos fatos sociais. A ordem da sociedade é, então, permanente, à imagem sem variação da ordem natural, ou seja, toda ação está posta na sociedade e cabe aos indivíduos reproduzi-la, claro que sem nenhuma transformação, para assim manter a coesão social.

Para esta tendência, que avançou pelo séc. XX, e talvez ainda se mantenha no comportamento de certos profissionais, nós temos funções e aptidões diferentes que devemos desempenhar para adequarmos à sociedade.

Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de

sensibilidade e homens de ação. (DURKHEIM, 1978, p. 34).

A sociedade, então, não aceita originalidades, disparidades, singularidades, não importando se em indivíduos ou grupos, pois essas características iniciariam a desintegração da sociedade. Claro que outras características podem ser incluídas como: a mendicância, a pobreza, as deficiências, ou qualquer outra que impossibilite a funcionalidade de um grupo ou de um indivíduo na tendência positivista.

Quem não tem função deverá ser marginalizado, tanto para instituições que desempenham este papel (manicômios, prisões, etc) como para espaços que facilmente podem ser rotulados de classes perigosas.

(...) asseio, moralidade, ordem e beleza, que defendiam os ideais de noção de público, não se encontravam naquela camada da população, ela deveria ser afastada do espaço comum dos que apresentavam tais qualidades (...). Mecanismo (...) engenhoso que produzia culpabilização do pobre pela exclusão a que estava sujeito, por causa de sua miséria moral e material, por sua resistência ao progresso, pelo atraso da nação, além de ser o foco de todas as moléstias, de todos os males que enfeiam e contagiam a sociedade. (LOBO apud COIMBRA, 2001, p. 101).

No decorrer do século XIX, segundo Coimbra, pode-se notar disseminação de formas normalizadoras e reguladoras, na qual a sociedade é analisada e esquadrinhada a partir do nascimento das ciências humanas e sociais, além das teorias que surgem alegando a periculosidade dos negros, mestiços e pobres.

Aliadas à medicina, outras disciplinas como a sociologia e a psicologia são utilizadas para tratar a cidade dos fenômenos urbanos como miséria, desemprego, insalubridade. Para as classes dominantes esse ideal de limpeza soava como música, e cabia ao Estado a ação. Mas como a outra parcela da sociedade não reagia e não reage ante a isso? Segundo Durkheim, a sociedade em seu conjunto, e cada meio social, incluindo aí as classes perigosas, é que determinam este ideal a ser realizado.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. (...) A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência.(...) A educação (...) tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

(DURKHEIM, 1978, p. 41).

Nos termos positivistas, essa “anormalidade” produzida nestes últimos séculos por uma ideologia dominante do modo de produção capitalista, rotulada por classes perigosas, torna-se um fardo social que a sociedade deve carregar, até se encontrar soluções de limpeza, pois estes indivíduos pertencentes a estas classes não carregam consigo a educação necessária para a vida em comunidade:

(...) a falta de educação religiosa e moral e de respeito às convenções sociais que deveriam funcionar como um contraponto dos maus instintos. Pela falta de consciência do dever e de sentimento de moralidade dos atos, a miséria produz um estado de degradação física e moral, que constitui o que chamamos de “classes perigosas”, porque instala o perigo permanente no seio da sociedade. (LOBO apud COIMBRA 2001, p. 107).

A coesão e a manutenção da sociedade depende de um tipo de solidariedade, gerada pela divisão do trabalho, baseada na complementaridade das partes diversificadas, criando assim um novo laço social, a qual Durkheim chamou de solidariedade orgânica .

O que devemos salientar é que a sociedade desta e daquela época não excluía ou exclui apenas os não aptos para o trabalho, mas uma gama de indivíduos que não se moldava na normalidade social imposta pelo novo modo de produção. O momento era de exclusão para a não contaminação das demais classes; claro que não se poderia deixá-los invisíveis à sociedade e no decorrer do século XX novas pesquisas foram empregadas e novas intervenções foram feitas, e a busca para o ajustamento e adequação do indivíduo à sociedade tornou-se objeto também de outras disciplinas, além da medicina, como a psicologia.

Seguindo a tendência naturalista, os primeiros psicólogos aplicavam os métodos das ciências naturais às práticas humanas e voltaram-se para os aspectos do comportamento humano que podiam ser verificados experimentalmente, tornando estas experiências mecanicistas, objetivas e deterministas.

Dêem -me doze crianças sadias, de boa constituição, e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso, e puder educá-la, convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira - médico, advogado, artista, grande comerciante, e até mesmo em mendigo e ladrão -, independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações e da raça de seus

ascendentes.(WATSON apud HEIDBREder, 1975, p. 218).

É neste parâmetro que se poderiam adequar os excluídos para o convívio social. A simples troca do tratamento dado pelos médicos aos deficientes, pelo atendimento dos psicólogos, não resultou em nenhuma reformulação das posturas adotadas, as pesquisas psicológicas e também sociais ainda com resíduos das correntes positivista-funcionalista e comportamentalista adota, por mais que se queria negar a condição de exclusão ou adestramento do deficiente (cultural, físico, mental, financeiro e etc.) à sociedade.

Algumas teorias racistas certamente foram varridas da ciência como um todo após 1945, outras continuam mascaradas, pois ficava inconveniente falar delas no mundo civilizado por causa da segunda grande guerra.

Não foi apenas na mente doentia de Hitler que habitavam as idéias sobre o aprimoramento da raça e no extermínio de “impuros”. Estavam também no *idealismo* da ciência e da sociedade todas essas condições. O que causou indignação em toda a população mundial não foi o extermínio de judeus, homossexuais, testemunhas de Jeová entre outros, foi, sim, a tentativa de tomada de todo o continente europeu. Tratava-se de uma doutrina, um mito inventado por uma minoria para servir como controle da maioria, fortalecida pelos códigos de interpretação da realidade que permeia determinada época, neste caso as científicas, chegando a causar a morte de trinta milhões de pessoas, incluindo os “superiores e os inferiores”.

### **2.3.O Caso Brasileiro**

Segundo SCHWARCZ (1993), o pensamento que vinha da Europa ocidental era recebido no Brasil sem nenhum espírito crítico, sendo que os brasileiros do século XIX, estavam mal preparados para discutir as doutrinas européias.

Interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído naquela época porque estamos falando nas teorias desses cientistas enquanto resultado de uma etapa histórica, é necessário entendê-las em sua dinâmica singular sem se deixar cair em um certo reducionismo.

Em meio a um contexto criado pelo enfraquecimento da escravidão e pela caracterização de um novo projeto político para o Brasil, as elites intelectuais locais consumiam um certo tipo de literatura científica. A ciência que entrava em nosso país não se definia em termos de uma ciência experimental, mas em função de modelos evolucionistas e social-darwinistas, definidos especialmente enquanto possíveis confirmações teóricas das práticas imperialistas de dominação. As teorias raciais se enquadraram como um modelo teórico viável para a justificação do esquema de interesses que se montava no país. Para SCHWARCZ (1993), as discussões raciais preenchem, quando retiradas as conclusões mais radicais, um amplo segmento das elites letradas do Brasil no final do século XIX e início do século XX. Os argumentos raciais justificavam por muitas vezes projetos políticos conservadores e hierarquias rígidas, que agora estavam provisoriamente explicadas cientificamente. Pode-se destacar o Conde Gobineau, que como diplomata morou no Brasil e era próximo a D. Pedro II, e suas teorias eram quase obrigatórias nas bibliografias e trabalhos publicados sobre as diferenças raciais até meados do século XX. Autor da obra *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* (1854), Gobineau, que fazia parte da nobreza, tentava expor que sua genealogia era superior. Para Moreira Leite, Gobineau acreditava que, *a raça superior é a ariana, da qual o ramo ilustre é o dos teutos, enquanto os servos seriam da raça galo-romana*. Da sua teoria, os leitores retiravam apenas o que interessava na época: *a idéia de características permanente das raças* (1976, p. 27).

As teorias racistas foram bem internalizadas na sociedade brasileira - ainda mais em um país em transição escravocrata e colonizado. Com a República, as elites e os intelectuais abraçaram as tendências vindas da Europa, especialmente da França. Surgiram projetos de branqueamento da população, para que negros e índios herdassem as melhores qualidades que eram dos brancos para criar uma sociedade civilizada. O Brasil foi e ainda é uma sociedade “reflexa”. O “racismo à brasileira” e o famoso triângulo racial que já foi usado muitas vezes como ufanismo nos leva a algumas correlações muito bem explicitadas por Roberto DAMATTA (1986, p. 46):

É que primeiramente devemos ressaltar como as sociedades igualitárias engendraram formas de preconceito muito claras, porque sua ideologia negava o intermediário, a gradação e a relação entre grupos que deveriam permanecer separados, embora pudessem ser considerados teoricamente iguais. Tal fato não existiu na sociedade brasileira e até hoje tem débil aceitação social. Realmente,

estou convencido de que a sociedade brasileira ainda não se viu como sistema altamente hierarquizado, onde a posição de negros, índios e brancos está ainda tragicamente de acordo com a hierarquia das raças. Numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e “saibam” qual é ele.

O Brasil passava por uma certa estabilidade econômica pela produção cafeeira, a elite brasileira se diferenciava dos demais países latino-americanos se aproximando mais dos modelos europeus de conhecimento. Havia o problema entre a aceitação das teorias estrangeiras que eram contra o cruzamento entre as raças e a sua implementação em um país onde o povo a essa altura já era muito miscigenado.

O desafio de entender a vigência e a absorção das teorias raciais no Brasil não está, portanto, em procurar o uso ingênuo do modelo de fora e enquanto tal desconsiderá-lo. Mais interessante é refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país. (SCHWARCZ, 1993, P. 19).

Nas instituições brasileiras o pensamento racial assumiu um papel de destaque. As Escolas de Direito, os museus etnográficos e as faculdades de medicina foram os diferentes trajetos que essas teorias alternativas percorreram. A elaboração do saber da época se concentrou nas escolas de direito e nas faculdades de medicina, o que resultou numa espécie de disputa pela hegemonia e verdade científica.

A fantástica expansão da medicina, bem como a sua ramificação no campo jurídico (medicina legal) e a conjugação dos saberes bio-psico-sociais tratarão de redefinir o humano e explicar a etiologia dos males que afligiam o homem e a sociedade; o corpo e a alma. As novas bases teóricas, verdadeiramente revolucionárias para o conhecimento existente, refletiam o cerne das idéias em voga. No caso, o homem, seu caráter, suas tendências e seus comportamentos passavam a ser explicados a partir da interação entre hereditariedade (física e moral) e meio (idem) sobre o indivíduo e, conseqüentemente, sobre a sociedade. (RIZZINI, 1997, p. 70-71).

De um lado o remédio e do outro a lei, se para os homens da lei a responsabilidade de gerir o país estava na condição de uma elaboração de um código uno, para os médicos somente de seus saberes saíam as curas para as doenças que assolavam o país. Para

RIZZINI (1997, p.97) não havia esse atrito entre a medicina e o jurídico e sim funções nas relações complementares pois,

não havia uma criança como objeto que demandava sua intervenção, mas duas. À criança pobre cujo seio familiar era visto como ignorante, mas não imoral, reserva-se o cuidado médico e o respaldo higienista. À criança que perdera sua inocência (ou encontrava-se em perigo de...), logo pervertida, portanto criminosa - a Justiça.

Os profissionais da medicina previam que a mestiçagem levaria à degeneração e constatavam que as doenças eram provenientes dos meios da população pobre. Nos grandes centros urbanos da época, a entrada dessas idéias científicas é sentida a partir da adoção de amplos programas de higienização e saneamento. Essas práticas traziam uma nova racionalidade científica para os centros urbanos que nesse período já estavam com problemas demográficos, e a implementação de projetos de caráter eugênico, que buscavam a eliminação da doença e afastar a loucura e a pobreza.

O arquivo Nacional, no Rio de Janeiro, guarda um interessante documento datado de 4 de novembro de 1900. Trata-se de uma carta de um delegado ao chefe de polícia, Enéas Galvão. Na carta podemos ler:

Obedecendo ao pedido de informações que V. Excia., (...) ontem me dirigiu relativamente a um local do *Jornal do Brasil*, que diz estar o morro da Providência infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias no local designado, se bem que não haja famílias no local designado, é ali impossível ser feito o policiamento porquanto nesse local, foco de desertores, ladrões, não há ruas, os casebres são construídos de madeira e cobertos de zinco, de modo que para a completa extinção dos malfeitores apontados se torna necessário um grande cerco. (...) Parece, entretanto, que o meio mais prático de ficar completamente limpo o aludido morro é ser pela Diretoria de Saúde Pública ordenada a demolição de todos os pardieiros que em sítio se encontram, pois são edificadas sem a respectiva licença municipal e não têm as devidas condições higiênicas. ( ZALUAR, 1998, p. 08-09 )

Esse é um exemplo da infestação dessas teorias no imaginário preconceituoso das autoridades competentes do Brasil do início da República.

A difusão dessas idéias fez com que o Estado interviesse na integração dessas pessoas na sociedade, através de políticas sociais especiais, principalmente destinadas às crianças e adolescentes pobres, com o intuito de controlar a alegada delinquência latente. Uma dessas políticas era a internação. Passeti afirma que as justificativas para internação

variavam muito, mas uma delas, *se fundamenta no diagnóstico médico-jurídico*. O já citado decreto nº 16272, de 20 de dezembro de 1923, dizia em seu artigo 24:

(...)se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário à sua educação, contanto que não ultrapasse a idade de 21 anos. (PASSETI, 1999, p.357)

Passeti ainda afirma que o principal objetivo era conter o indivíduo perigoso, através de um tratamento médico e acompanhado pela lei.

Para esta vertente interpretativa a personalidade do criminoso era considerada tão importante quanto ao ato criminal e por isso o infrator deveria ser internado para, no futuro, vir a ser reintegrado socialmente. Desde então esta argumentação permanece sendo aceita como justificativa para alegada periculosidade do adolescente pobre e a necessidade de seu inevitável encarceramento (PASSETI, 1999, p.357)

Essas idéias adentravam também na literatura nacional, como nos romances naturalistas da época, SCHWARCZ cita alguns exemplos dessa influência :

Lenita, heroína de A Carne, será descrita como um Herbert Spencer de saias; o naturalista Hartt é citado em O ateneu; e a obra A Esfinge termina com um discurso que nada acrescenta ao romance central, já que é, antes, um tratado sobre a concorrência e a luta pela correção de uma imperfeição natural da nação. Com efeito, modelos e teorias ganhavam larga divulgação por meio dos heróis e enredos dessa literatura, que pareciam guardar mais respeito às máximas científicas evolutivas do que à imaginação do autor. (1993, p. 32)

Um outro bom exemplo é o Jeca Tatu, o caipira eternizado por Monteiro Lobato. Neste pequeno trecho podemos enxergar o preconceito contra o caboclo mestiço:

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização. È de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar sua arapuca de agregado; nômade por força de atavismos, não se liga à terra, como o campônio europeu; agrega-se. Chega silenciosamente, ele e a sarcopta fêmea. Esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orela da saia - este já de pitinho na boca e faca à cinta. Além de parasita, incendiário: Enquanto a mata arde, o caboclo regala-se - Êta fogo bonito! (PATTO, 1993, p.73)

Em um novo conto sobre o Jeca Tatu, Monteiro Lobato mostra como um novo caipira, agora saneado pela civilização, deixa de ser uma parasita. Em Jeca Tatu a Ressurreição,

Lobato se reconcilia com o caipira. Desta vez, ao invés de escória nacional, predador e indolente atávico, ele aparece com vítima da doença, fruto do descaso das autoridades pelas endemias. Atendido por um médico, Jeca Tatu transforma-se num rico fazendeiro, imagem do ideal do homem brasileiro que se disseminava então: sadio, empreendedor próspero, voltado para o consumo, usuário da mais moderna tecnologia, que reverencia e imita os hábitos dos europeus e americanos. Lobato desejava convencer o leitor de que a redenção nacional viria através de uma política de saneamento, ideologia que marcou o início deste século no Brasil. (PATTO, 1993, p. 74)

Todo esse ideário também foi absorvido pela escola, ainda mais em um período da emergência do ensino público.

#### **2.4. A Escola Pública e a disseminação de elementos do mito do aluno carente.**

Devido à expansão da sociedade, a educação também teve que se reorganizar para que pudesse atender a demanda existente, depois da Revolução Francesa e Industrial, principalmente. Nesse contexto, à escola era cobrada a missão de promover a coesão social, cimentar as diversidades e propagar uma nova ideologia e uma nova moral, a da França moderna e culta. Vale ressaltar que a ignorância e a rudeza do povo eram motivos suficientes para inquietar a burguesia que se preocupava com a manutenção da ordem social.

Perante a nova ordem econômica que estava surgindo, os líderes políticos defendiam a instrução básica, pública e gratuita, oferecida pelo Estado como condição essencial para a sustentação da nova sociedade.

Ao mesmo tempo, a escola atendia às necessidades de uma sociedade agora industrializada e capitalista. Embora boa parte dos trabalhos nas indústrias não exigisse maior qualificação dos trabalhadores (por corresponder a atividades mecânicas), crescia muito o setor terciário de economia (comércio e serviços). Os escritórios das empresas, os balcões das lojas e as repartições das administrações públicas precisavam de empregados que possuíssem um mínimo de instrução básica - que, ao menos, soubessem ler e escrever. Assim, à medida que o processo de urbanização e industrialização avançava, estabeleciam-se as redes de ensino primário e secundário.

Desse modo, no final do século XIX, os índices de analfabetismo começaram a sofrer sensível diminuição e as escolas estatais foram as grandes responsáveis pela difusão da cultura escrita. Diante da ascensão da nova política econômica, a educação passou a ser um importante elemento para a mobilidade social. O surgimento de novas profissões exigia dos trabalhadores novas habilitações, o que impulsionava cada vez mais o crescimento das escolas e a possibilidade de torná-las rentáveis. No final do século XIX, a escola tornou-se verdadeiramente uma necessidade social.

Tornando-se uma necessidade social, a escola passou a ser um fértil campo para a reprodução da ideologia burguesa. As práticas disciplinadoras e as normas que a escola transmitia prestavam-se a constituir novas identidades que estariam a serviço do capitalismo. Esse ideal era camuflado pelo discurso de extensão de oportunidades educacionais aos operários. Na sociedade capitalista todo o processo educativo é baseado pelo racionalismo da burguesia, que é tida como a “elite esclarecida”, e impõe as normas que a classe operária segue sem questionamentos.

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições perante a reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes.

As primeiras décadas do século XX constituíram um ponto de mudança na educação brasileira, não como uma grande transformação do sistema de ensino, que ainda

trazia características do início da república velha, mas pela forte influência que as ciências agora exerciam sobre a questão do ensino. Essa intensa movimentação sobre a educação pelos intelectuais da época, foi decisiva para os novos caminhos que o ensino brasileiro tomou até os dias atuais.

Segundo PATTO (1993), acreditava-se que agora com a nova categoria de trabalhador livre, não mais preso às amarras da escravidão, geravam-se as condições para que o destino social estivesse pautado apenas nas aptidões naturais. Por isso a entrada desse ideário, muito mais político do que científico, foi tão bem aceito no pensamento intelectual brasileiro. Dessa forma, a psicologia das diferenças individuais, juntamente com os princípios da Escola Nova, inseridos nas escolas dos grandes centros urbanos da época, transplantaram a preocupação em medir, e explicar as diferenças.

De acordo com PATTO (1993, p.60), os precursores escolanovistas se preocupavam com o aluno apenas quando os processos individuais facilitavam a atividade pedagógica *que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo.*

Para ANASTASI (1965), nos escritos de alguns educadores como Pestalozzi e Herbart percebia-se o interesse na criança individual, e os programas educacionais deviam ser determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades. Ainda para Anastasi, na emergência da era do capital, a visão dominante era fértil na explicação psicologizante dos problemas de aprendizagem que acabou se sobrepondo à consideração, anteriormente privilegiada, da dimensão pedagógica do fracasso escolar sem, contudo, fazê-la acabar. Nas teorias dos pedagogos que, no século XX, continuaram a elaborar e a divulgar a proposta da Escola Nova, a importância da metodologia e do conteúdo do ensino sobre o rendimento do aprendiz não deixou de ser enfatizada. Na verdade, criou-se o espaço para a constituição de um discurso híbrido que mais dificultou do que facilitou a elucidação do problema do fracasso escolar.

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender. Ao realizar esta passagem os educadores geraram a necessidade de avaliar estas potencialidades, criando, assim, uma nova complementaridade entre a pedagogia e a psicologia na

passagem do século, tanto mais inclinada para o lado da redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar quanto mais as áreas da psicométrica e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais. (PATTO, 1993, p.62)

Como afirmavam os defensores da Escola Nova, e da psicologia moderna, estas tendências eram um fenômeno social-democrático. É compreensível que suas idéias tenham se deturpado, pois não encontraram eco numa sociedade tão distante de qualquer democracia real.

Tudo indica que, ao hipertrofiar-se em suas relações com a pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos freqüentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências. (PATTO, 1993, p.63 ).

Surgem inúmeros conceitos para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem: “criança anormal”, “criança problema”; a variação depende do enfoque; a primeira estava relacionada à hereditariedade e a segunda com o meio familiar. O enfoque das dificuldades de aprendizagem sustenta que os problemas passam do ambiente para a criança. Arthur Ramos, autor do início do século XX, falava sobre essa passagem:

No caso da criança problema, meio, é principalmente o ambiente familiar; por isso, a passagem de uma interpretação exclusivamente hereditária a uma explicação que levasse em conta o meio significava para ele a passagem da atribuição de taras constitucionais para a procura, no ambiente, principalmente o familiar, das origens dos desajustes da criança e de seus atrasos afetivos. (PATTO, 1993, p. 81)

## **2.5. A teoria da carência cultural**

Até os anos 70 do século XX, enquanto alguns filósofos e pedagogos vinham analisando os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino amparados principalmente numa aplicação do conceito de capital cultural de Bourdieu e Passeron e da teoria de outros críticos reprodutivistas, outros pedagogos e psicólogos fecharam seu

diagnóstico do fracasso escolar baseados nas características biológicas, psicológicas e sociais das crianças e suas famílias. No início dos anos 70 do século XX houve a predominância da segunda perspectiva sobre a primeira, e a teoria da carência escolar vem consolidar este domínio.

A apropriação destas idéias parece ter sido mais fiel nos inúmeros ensaios voltados para sua análise e divulgação do que no domínio da pesquisa do fracasso escolar propriamente dita. Aqui, a convivência da teoria da reprodução com a convincente teoria da carência cultural, aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultaram em distorções conceituais que levaram à aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado a descaminhos teóricos.

Depois de enfatizar a necessidade de levar em conta o significado sócio-cultural dos padrões de comportamento dos membros das classes pobres, os pesquisadores acabavam revelando sua visão estereotipada e negativa ao caracterizar o aluno que supunha que o professor estava preparado para ensinar mas que estava ausente dos bancos escolares: o preparo pedagógico que recebeu foi todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma, preparado para assimilar um determinado quantum de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar. Ao fazê-lo, estavam ao mesmo tempo dizendo como acreditavam ser a criança típica dos bairros periféricos: suja, doente, indisciplinada e pouco inteligente. (PATTO, 1993, p. 116)

As pesquisas elaboradas nesta época impressionam pela precariedade dos instrumentos e métodos de análise que de acordo com PATTO, podem ter sido os responsáveis pelos resultados negativos encontrados. Uma das causas é a que a relação entre o pesquisador e seus pesquisados é totalmente ignorada, e sua influência sobre os comportamentos observados não é levada em conta.

Alheios às questões da ideologia e das relações de poder – que não estão simplesmente “lá fora”, na sociedade, mas entranhadas no próprio corpo da Ciência – geram um conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõem a desvendar. Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar *para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos*. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que supostamente reverterá às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes menos favorecidas seriam portadoras. (PATTO, 1993, p.117)

Ainda para PATTO, a questão das diferenças individuais nesta sociedade e a pesquisa das causas das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar caminham sobre um campo minado de preconceitos e estereótipos sociais. Tanto a tese da inferioridade congênita quanto a da inferioridade adquirida cresceram através da história do pensamento humano. As diferenças entre determinadas classes sempre foram justificadas através da lente de quem, em cada ordem social, consideram que são competentes para inventar uma verdade legítima do mundo. E essa interpretação dada por alguns, e legitimada por muitos, é que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as desigualdades sociais são desigualdades de classe.

No período de ápice da teoria da carência cultural, a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, deixando com a escola apenas uma pequena parcela de culpa por não se adequar a este aluno de baixa renda. De fato os fatores intra-escolares do fracasso escolar e suas críticas foram postas em segundo plano no auge dessa concepção, como assim disse PATTO:

(...) à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa recente sobre o fracasso escolar repete com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoram as idéias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola está aí inadequada à clientela carente. (PATTO, 1993, p. 120)

Essa tendência se manteve até o início dos anos 70 do século XX, quando surgiu uma explicação da desigualdade educacional entre as classes sociais vinda dos Estados Unidos: a teoria da Carência Cultural. Essa teoria foi uma resposta aos movimentos reivindicatórios dos negros e dos latino-americanos que oficialmente perguntavam por que não alcançavam os mesmos índices de sucesso na sociedade. Trazia como questão principal a busca pela compreensão do lugar ocupado pelos negros na sociedade americana. A resposta oficial dada por inúmeras pesquisas realizadas era que o ambiente de origem e principalmente as famílias transmitiam deficiências físicas e

psíquicas.

A teoria da carência cultural dava uma explicação da desigualdade encontrada entre os alunos provindos de classes altas e os de média e baixa, em função da carência cultural como atributo inerente ao ambiente em que estes últimos eram moradores.

A partir de certas pesquisas fiéis ao modelo experimental e comparativo que extraíam as características físicas, cognitivas, perceptivo-motoras, intelectuais e emocionais de crianças provindas de diferentes classes sociais, os intelectuais partidários dessa teoria afirmaram de início que a pobreza ambiental nas classes menos favorecidas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam as causas de seus fracassos na aprendizagem.

No Brasil essa teoria que explica o fracasso escolar das crianças de classe baixa, maioria em nosso país, foi bem aceita por diversos motivos:

(...) continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileiros a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as explicações do Brasil, estão em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao milagre brasileiro; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1993, p. 94)

A teoria da carência cultural passou a ser estudada também pela antropologia e em função dos novos estudos, principalmente de antropólogos funcionalistas, recebe o nome de “teoria da diferença cultural”, segundo a qual as pessoas provindas de áreas pobres trariam uma subcultura bem diferente da cultura das classes altas. Este preceito amplia o olhar culpabilizador e afirma que as crianças que faziam parte das “minorias raciais” tinham seu desempenho escolar reduzido porque o ambiente familiar impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom desempenho escolar.

Torna-se importante ressaltar que a culpa pelo fracasso, então, é totalmente depositada nos alunos e suas famílias, isentando a escola de qualquer questionamento a respeito de sua postura.

O trajeto das diferentes explicações para o fracasso escolar, passando de concepções genéticas para ambientalistas da inteligência, sempre descrevem contextos a-históricos, sem levar em consideração as ideologias e as questões de poder, entre outras, deixando a entender e influenciar-se pelos preconceitos e estereótipos relativos aos pobres e negros.

Os argumentos raciais agora causavam constrangimento e apesar de alguns países terem mantido suas políticas racistas por mais algumas décadas, a teoria da carência cultural é a resposta política dada, através do mundo acadêmico e educacional, mais amena para justificar as desigualdades que afetam desfavoravelmente os grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica.

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo ambiente uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. (PATTO, 1993, p. 48)

A investigação de campo, diferentemente de outros trabalhos, não foi o aspecto central no qual estaria pautado o eixo dos objetivos dessa dissertação. A pesquisa foi realizada para mostrar a condição atual do mito, ao invés de achar esses indícios nos discursos encontrados na literatura. Buscou-se nos discursos dos profissionais da educação a existência das características do mito do aluno carente.

Se neste capítulo foi mostrado o surgimento das estruturas do mito do aluno carente, e sua perpetuação através da história, o novo capítulo traz a situação atual, onde se encontrará elementos constitutivos do mito nos discursos dos profissionais.

## Capítulo III

### Os discursos das professoras

#### 3. Os elementos do mito do aluno carente nos discursos dos professores.

##### 3.1. A observação

As observações foram realizadas em duas escolas diferentes com realidades e situações diferentes, na sala de aula e no conselho de classe. Na escola que foram realizadas as observações em sala, havia pelo menos 23 crianças presentes da 1ª série do ensino fundamental, sendo que eram faltantes outras 5. Através de conversas casuais tivemos acesso a um caderno da orientadora pedagógica dessa escola. Nele contavam, segundo ela, o perfil que traziam as crianças da primeira série. Neste caderno era possível identificar de acordo com a opinião da orientadora sete crianças que apresentariam problemas de aprendizagem.

Na observação das atividades foi constatado que o ritmo dessas crianças como os de mais algumas estava em defasagem, se comparadas a outras da mesma sala. Vale ressaltar que estaremos aqui isentos de qualquer opinião, pois não era objetivo deste trabalho realizar algum tipo de acompanhamento com essas crianças; toda e qualquer opinião aqui expressa seria apenas suposição.

Abaixo estão colocados alguns trechos de descrições dos alunos da classe referida, extraídos do material da orientadora pedagógica. Os mesmos denotam fortemente alguns estereótipos e elementos que evidenciam a existência da condição mítica como vai ser possível verificar:

*P.O. este veio de outra cidade, os pais são ignorantes. Ele tem 7 anos é calmo e é*

*organizado, só que não aprende rápido, ainda não ta(sic) alfabetizado e não acompanha a classe, mas é normal.*

*M. vem sempre limpinho, arrumadinho. Não lê, ninguém entende o que ele escreve, mandei pra psicóloga, ele vai ser reprovado. Como a maioria dos alunos os pais são bem pobres.*

*J. é brigão, ta sempre de cara amarrada, é repetente, não acompanha a classe, não conheço os pais, acho que não consegue de novo.*

*R. é briguenta, a mãe trabalha aqui e faz sempre o que essa menina quer, já dei bronca na mãe. É respondona e não consegue acompanhar.*

Vamos encontrar alguns discursos semelhantes nas entrevistas, mostrando características e estereótipos como a condição financeira da família das crianças. Essas representações pautam o trabalho de alguns profissionais e criam barreiras na aprendizagem de outras formas de intervenção para com os alunos.

A professora não concorda com a orientadora, mas afirmou que não sabia o que fazer para “recuperar” essas crianças.

As observações feitas em sala de aula transcorreram sem atitudes que levassem a uma condição de exclusão explícita, apenas a condução de um ensino tradicional. A professora utilizara-se das famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu ) como atividade de alfabetização.

Quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, por força da concepção tecnicista de ensino, em trabalho parcelar, tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada; embora não deixe de ser, nestas circunstâncias, ao mesmo tempo ocupação cotidiana, como atividade imediatamente genérica ( o fato é que o trabalho tem dois lados: como execução de um trabalho é parte orgânica da vida cotidiana, como atividade de trabalho é objetivação diretamente genérica ), o trabalho torna-se uma parte inorgânica, a maldição da vida cotidiana isto é, perde qualquer forma de auto-realização e serve apenas e exclusivamente à conservação da particularidade ( PATTO, 1993, p. 344).

A observação do conselho de classe foi realizada com professores das séries 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> e ficou caracterizada da seguinte forma:

Todos os professores se reúnem numa sala e expõem os alunos que serão reprovados, a partir desse momento acontece discussão dos porquês e dos motivos pelos quais aqueles alunos estavam naquelas condições. Em alguns momentos aquela situação, fazendo uma leve analogia, parecia um tribunal com advogados de defesa e de acusação.

São alegados os mais diversos motivos como: falta de vontade (... *ele não quer nada com nada, nunca apresenta um trabalho...*), problemas familiares, incapacidade (... *ela veio do supletivo ali de baixo, não tem nenhuma capacidade de estar na 8ª série...*), envolvimento com drogas (... *é um desses olheiros, ali da Mariquinha ele fica sempre em cima de uma laje...*).

Nesta observação não foi permitida a gravação, por isso não nos alongaremos nestes discursos, porém,

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma abstrata concepção de “ser humano”, definido em termos de “aptidão”, estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros, preguiçosos, imaturos, nervosos, briguentos, deficientes, lentos, apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desestruturada” (PATTO, 1997, p. 286-287).

### 3.2 As falas dos professores

Na apresentação dos resultados desta segunda etapa da pesquisa fazem-se necessárias algumas considerações. A primeira delas, e talvez a mais importante, é que em nenhum momento da aplicação dos questionários foram mencionados os conceitos de fracasso escolar e aluno carente. O objetivo foi o de deixar as respostas livres de qualquer interferência do pesquisador.

As perguntas foram pautadas nos temas das dificuldades intra-escolares e da exclusão, que trariam respostas suficientes para a condição do trabalho.

O perfil do professor foi caracterizado da seguinte forma:

- Todas professoras com tempo de magistério entre onze e trinta e um anos;

- Com tempo de magistério nas escolas pesquisadas entre dois e quinze anos;
- Todas professoras efetivas;
- Que ministravam aulas da 1ª até 8ª série do ensino fundamental;
- Quatro eram pedagogas de séries iniciais;
- Uma cursava a 8ª fase de pedagogia;
- Duas professoras de geografia;
- Duas de matemática;
- Uma de estudos sociais;
- Duas de biologia;

A apresentação dos discursos:

As respostas estão agrupadas por categorias segundo a importância para a pesquisa, muitas respostas que não foram colocadas aqui não trariam relevância nenhuma. São respostas simples como: “Não, sim, talvez” e etc ou deixadas em branco que vão ser anotadas como simples questões deixadas sem respostas.

## **1 O fracasso escolar e suas causas.**

**Você pode caracterizar quais as maiores dificuldades que seus/suas alunos/as encontram?**

A questão se referiria a dificuldades encontradas pelos alunos, mesmo assim já podemos encontrar questões ambientais e inatas que afetariam na aprendizagem. Sem generalizar, seus depoimentos constituem-se de uma sucessão de pensamentos estanques, carregados de preconceitos e estereótipos. Sem pensar criticamente as idéias que orientam sua prática, o máximo que as considerações conseguem produzir é uma ruptura na lógica desse discurso, cuja unidade é repetidamente resgatada pela crença na inferioridade psicológica dos alunos provindos de classes desfavorecidas economicamente que, em última instância, acaba por predominar.

*Alguns alunos encontram maiores dificuldades nas disciplinas de português e matemática, pois alguns por ter problemas, psicológicos, emocionais e a falta de estrutura familiar. Com essas dificuldades os mesmos não conseguem desenvolver na aprendizagem um ensino de qualidade. Pedagoga e Professora especialista.*

O fracasso escolar é explicado pelo diagnóstico, onde a criança é enquadrada em algum tipo patologia, e também pela possível desestruturação familiar. Esse discurso também traz elementos da “teoria da diferença cultural” como a explicação do fraco desempenho escolar devido ao ambiente familiar ser inapropriado. De acordo com Patto (1997), maneira negativa e preconceituosa como se referem às famílias de seus alunos tem sido registrada por várias vezes pela pesquisa educacional. Patto utiliza um depoimento, extraído de seus registros de campo, de uma professora referindo-se a situação familiar de seus alunos para afirmar isso:

Tem crianças com condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mães são umas coitadas, não tem sensibilidade, não tem nada (PATTO, 1997, p. 287).

Esses discursos alegam que a família é um dos principais problemas para o aprendizado da criança. Ainda retira de si e da instituição escolar qualquer responsabilidade, mostrando que o fracasso escolar está no aluno e em sua família.

*Alguns alunos (minorias) tem dificuldade em compreender a leitura, lêem mas não entendem o que leram. Pedagoga Séries iniciais*

*Erro concentração auto-estima, leituras, raciocínio Lógico. Professora especialista.*

*Interpretar o conteúdo, entender o assunto falta de interesse em procurar significado das palavras leitura e escrita deficitária. Professora especialista*

É pela percepção do cotidiano escolar, com o fracasso escolar ocorrendo não democraticamente, isto é, acontecendo geralmente entre as crianças menos favorecidas economicamente, que o mito, enquanto um processo de enxergar as experiências sociais se torna uma verdade. Verdade intuída, percebida de maneira espontânea sem a verificação sistemática da ciência.

### **O que caracteriza?**

*As vezes falta de incentivo familiar outros, profissionais não qualificados, pouca informação sobre o aluno. professora especialista.*

*Ela caracteriza-se pela falta de tempo para atender o aluno individual, salas cheias e de um bom currículo elaborado. pedagoga séries iniciais.*

*Falta de interesse dos pais e dos alunos. alunos que não frequentam a escola diariamente alunos que desistem por motivo de mudança de um lugar para outro. cursando pedagogia.*

*Fatores sócio econômico (falta: contato com livros, Tv, teatros etc) Baixa estima desestrutura familiar. Pedagoga séries iniciais*

Vendo no sentido da maior dimensão da estrutura do discurso de cada professora revela, em síntese, que sua principal característica é uma sobreposição de explicações contraditórias para o fracasso escolar, na qual as péssimas condições dadas ao professor para ensinar convivem com a convicção de que os alunos que não aprendem o fazem pelas carências individuais ou de sua coletividade.

Com referência à família, principalmente na figura materna, as falas das professoras apontam como umas das causas do fracasso escolar a situação em que estas se encontram. O não acompanhamento dos filhos, o desinteresse, as condições sociais, econômicas e culturais, são as causas do fracasso relacionadas nos discursos.

Enquanto o poder estratificar a sociedade, haverá um pretexto para se discriminar as pessoas. A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do Sapo que virou príncipe. Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir à escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro (CAGLIARI, 1997, p. 223).

A principal e talvez única forma de relação escola-família é quando há uma convocação dos pais, para que venham escutar o que seus filhos andam aprontando. Muitas vezes são informados de que seu filho é portador de algum problema mental diagnosticado pela professora ou pela orientadora. Já carregando seu estereotipo, a criança e sua mãe, são encaminhadas a um especialista que carimba sua deficiência através de testes de prontidão e comparativos. Essa situação,

em geral têm grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, não só porque produzidas num lugar social tido como legítimo para dizer quem são os mais capazes, (...) Os rótulos assim produzidos grudam nos dentes dos oprimidos e funcionam como mordanças sonoras (...) (PATTO, 1997, p. 292).

Porém, há algumas famílias que não concordam com o veredicto de professoras e especialistas sobre seus filhos.

Há as que credulamente encampam o parecer da escola e passam a procurar na história da família ou da criança fatos que expliquem a anormalidade que não haviam percebido; mais do que isto, são gratas aos educadores pela revelação. Muitas se debatem confusas entre o retrato escolar e não-escolar de suas crianças, tentando conciliá-los e pedindo ajuda na resolução deste impasse. Outras são capazes de articular uma visão crítica das coisas da escola que guardam para si, temendo represálias se forem se queixar. Mas há um denominador que lhes é comum: todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos (PATTO, 1997, p. 293).

### **De quem é a culpa?**

*A culpa não é do aluno e nem do professor pois como citei anteriormente, se tivéssemos tempo e um acompanhamento de qualidade, teríamos também um ensino com pouca reprovação. Pedagoga*

*Família? Sociedade que marginaliza? Educadores? O próprio aluno? Também gostaria de saber.* Pedagoga

*Falta de investimento na educação.* Professora especialista

*É nossa de saber entender as diferenças ( heterogeneidade ) entre nossos alunos.* Professora especialista. Cursando pedagogia

Aqui é explícito a contradição entre não reconhecer os culpados e as respostas anteriormente dadas, onde estava clara a responsabilidade individual e familiar do aluno como resultante do fracasso escolar.

Nesta situação que se pode perceber como o mito do aluno carente está vivo e presente no ideário dos professores. A pergunta direta remete à fuga de explicações, mas não conscientemente, as falas anteriores apontaram certos culpados, mas que passaram despercebidos no discurso naturalizado. Essa é uma das artimanhas do mito, cria estratégias para que suas características se expressem.

## **2. O aluno problema**

### **Existem alunos problemas? você pode caracterizá-los?**

*Vários. Dificuldade na aprendizagem, nível social, desacerto familiar, alunos imperativos (sic), distúrbios mentais... timidez outros.* Professora especialista.

Podemos notar as mesmas considerações estanques de explicação pelos supostos problemas apresentados nos discursos das professoras, vemos a condição econômica, a desestrutura familiar, a condição patológica, e a interferência familiar negativa e a falta de interferência positiva.

*Sim tenho, tenho dois alunos problemas, pois sua estrutura familiar sofre distúrbio*

*emocional e psicológico. Com a falta de estrutura familiar a criança não consegue desenvolver a aprendizagem, pois só estuda no momento que está na escola, sendo que em casa não tem nenhum acompanhamento. Pedagoga séries iniciais.*

*Sim, por insegurança e medo de errar. A mãe é muito perflexionista (sic) e está sempre pressionando o filho e este não admite errar por causa da mãe. Pedagoga séries iniciais.*

*Sim, não posso caracterizar o nível de sua deficiência. Cursando pedagogia*

Os problemas encontrados pelas professoras em suas salas de aula foram conseqüências de situações extra-escolares, isto é, o fracasso escolar dessas crianças seria resultado das adversidades que estas trazem consigo.

*Esta tem sido uma posição muito cômoda da escola, mas que lhe causou danos profundos, em vez de rever sua competência, quando não consegue ensinar a certos alunos, procura respostas pseudocientíficas contra a capacidade intelectual desses alunos. (CAGLIARI, 1997, p. 222).*

A unidade do ser humano se define pela capacidade que temos para inventar modos de vida e formas de organização social extremamente diversas, explicando assim aquilo que a humanidade tem em comum que é a sua capacidade para se diferenciar uns dos outros para elaborar, costumes, línguas, modos de conhecimento, etc.

A observação direta por impregnação lenta e contínua de grupos humanos faz com que mantenhamos uma relação pessoal, que nos permite compreender melhor a distância entre os indivíduos, comunidades e sociedades. É uma espécie de confronto entre culturas, como se estivem em mundos diferentes e opostos. O choque entre as diferentes formas culturais faz com que nos confrontemos com nossa própria observação, isto porque, presos a uma só forma cultural, ou a nossa própria cultura arbitrária, ficamos cegos ou míopes a todas as outras, e com isso a refutamos, mesmo inconscientemente.

Podemos supor que esses discursos e inevitáveis práticas tratam o aluno como se trouxesse consigo a causa de seu próprio problema. Podemos dizer que essas práticas e discursos, que alegam a carência econômica como causa do fracasso escolar, supõem que deve haver alguma coisa na criança que a torne uma fracassada.

Essa visão “patologizante” retira da instituição escolar qualquer responsabilidade e considera estas crianças portadoras de alguma “neopatologia” individual (hiperatividade, hipoatividade, deficiência da coordenação visomotora, ou motora fina, etc.) e também coletiva, referente a seu meio comunitário (deficiências lingüísticas e culturais, falta de incentivo no lar etc.). São duas vias de exclusão: a primeira, o fracasso em si (repetência, reprovação, expulsão, transferência); a segunda, a derivação destas para um sistema de educação especial, que pode ser na própria escola como as classes de aceleração e reforço, ou fora dela.

Podemos enxergar nos discursos das políticas de alfabetização, propostas pelos governos, o emprego de termos que ouvimos nas questões de saúde pública (que também têm um caráter discriminatório) como: erradicar, flagelo, vergonha nacional, praga. O emprego destes termos que são usados para doenças como malária, varíola, não esquecendo que são empregados na maioria dos casos para patologias infecciosas, geram um efeito negativo, que reforça nos próprios analfabetos o sentimento de inferioridade, marginalidade e exclusão, além de promover a interiorização de que a culpa é apenas deles, de que eles são e serão, até “erradicar a doença”, os próprios causadores de sua carência.

O que se pretende destacar são alguns fatores encontrados no âmbito de influência da escola e sobre os quais é possível exercer algum tipo de controle para aumentar a eficácia do seu papel de educação. São questões que devem ganhar visibilidade para auxiliar o direcionamento das políticas para a área, preservando a autonomia da escola. É preciso pensar e implementar políticas públicas que impactem diretamente o cotidiano da escola, onde o aprendizado efetivamente acontece. (INEP, p.44)

Uma das estratégias usadas pelo mito para continuar tendo uma função social é que adote uma roupagem científica, ou seja, sendo considerado um mito, essa condição ideológica não sobreviveria na sociedade atual, uma sociedade sistemática e científica. Assim as características que envolvem o mito são recheadas com verdades científicas construídas pelos mais interessados agentes da ciência e dos governos.

### **3. O sentido da repetência e o caráter exemplar da punição.**

Encontram-se duas explicações principais sobre a questão repetência: a primeira que alega a responsabilidade do aluno pelo fracasso e a segunda que não descarta a primeira, é referente à punição.

## **O que a palavra repetência quer dizer para você?**

*Um bloqueio na vida que pode trazer o significado da incompetência. Professora especialista*

Os discursos operam com o princípio de que o problema está nos alunos e que somente eles próprios poderão resolvê-lo. O *significado da incompetência* indica justamente esta tendência de atribuir às crianças que tiveram algum fracasso escolar responsabilidade por todas as dificuldades de suas aprendizagens e de seus ajustamentos escolares

*repetir, tornar a fazer quando não se atinge determinado objetivo. Pedagoga séries iniciais*

*repeteco do que já vimos. Ver tudo de novo. professora especialista.*

*Reprovação, aluno que não conseguiu adquirir o conhecimento. Cursando pedagogia*

*Eu, como profissional da educação, a palavra repetência é um dos problemas mais sério (sic), pois se tivéssemos(sic) um acompanhamento com especialistas que nos ajudassem a trabalhar a criança com dificuldade o nível de repetência seria menor. Um ponto principal para diminuir a repetência seria a elaboração de um projeto, onde as crianças com dificuldades fossem trabalhada(sic) em pequenos grupos no período extraclasse, com isso o nível de aprendizagem seria de melhor qualidade. Pedagoga séries iniciais.*

Outra questão citada é aquela referente à desistência de professores da classe regular quando não conseguem lidar com o problema encontrado. A criança, então, é exposta a situações de exclusão intra-escolar, como classes de aceleração, de reforço, atendimento de especialistas. A conseqüência é atribuição de apelidos, de marcas e rótulos gerados na comunidade escolar, criando uma sobrecarga insuportável para estas crianças. *As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos*

*sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos*(BRASIL, 1997, p. 25).

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) de cada dez alunos do Ensino Fundamental, dois repetiram a série cursada entre 2001 e 2002. No período anterior (2000/2001), a taxa era de 21,7%. O problema é maior na primeira série, cujo índice chega a 31,6%. No Ensino Médio, 20,2% dos estudantes repetiram o ano em 2001. Em 2000, o índice era de 18,6%. Também nesse nível de ensino, a taxa é maior na 1ª série, com 25,8% de repetência.

**Tabela 1. Índice de Repetência no Brasil**

<b>Ensino Básico _ Taxa de Repetência por Série _ 1981_2001</b>													
Unidade da Federação/Ano	Taxa de Repetência (%)												
	Ensino Fundamental									Ensino Médio			
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
<b>Brasil 1981</b>	35.3	58.0	28.2	21.7	17.9	32.6	29.0	26.2	19.7	25.0	34.0	23.7	10.3
1991	33.2	47.9	35.1	24.8	21.1	37.8	31.3	27.3	21.0	30.7	41.1	28.0	12.5
1995	30.2	45.5	32.2	23.5	19.1	33.6	27.4	22.8	17.9	26.7	34.7	24.7	13.5
1996	26.6	41.5	27.2	21.3	16.9	30.7	24.3	19.9	15.5	22.6	30.7	20.3	9.7
1997	23.4	40.3	24.0	17.5	14.4	25.8	19.4	16.4	13.4	18.7	25.9	15.9	8.7
1998	21.3	40.1	20.9	15.5	12.4	22.2	15.9	14.8	11.2	17.2	23.4	15.6	8.8
1999	21.6	39.3	21.4	15.7	13.1	23.0	16.7	15.9	14.6	18.6	25.8	16.1	9.5
2000	21.7	36.2	22.5	17.6	14.8	24.8	17.6	17.1	15.2	18.6	24.6	17.2	10.6
2001	20.0	31.6	20.2	16.6	14.1	24.0	16.6	16.3	15.4	20.2	25.8	19.0	12.6

Fonte: MEC/INEP

Segundo a Secretaria do Estado de Santa Catarina, mais de 7% das crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental em 2003 reprovaram ou se evadiram das escolas, em termos brutos mais de 15000 crianças entraram para as estatísticas do fracasso escolar.

**Tabela 2: Situação da Educação Básica em Santa Catarina.**  
**Indicadores de desempenho**

<b>Referência:</b>	2003						
--------------------	------	--	--	--	--	--	--

Area de Ensino	Alunos	Aprov	Repr	Trans	Desist	Falec	Curs
1ª a 4ª série	195747	136533	12540	16875	2552	34	27213
5ª a 8ª série	232664	164566	16633	21313	2892	46	27214
Médio	309718	219894	26363	29669	6312	58	27422

Fonte: Secretaria da Educação Ciência e Tecnologia/SC

O represamento no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos. Uma das conseqüências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental. Mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. (BRASIL, 1997, p. 26)

A repetência é um conceito mais carregado do que a reprovação. A repetência está carregada com outros significantes. Ela expõe a criança a um passado de fracasso, a uma história com marcas de incapacidade. A reprovação é o fracasso presente, assim:

o termo recuperação, nos meios educacionais, tem o significado de imposição de conteúdos de forma mais individual e intensiva, cuja repetição, pelo aluno, é tomada com indicador de aprendizagem. Em termos da concepção de aprendizagem que a fundamenta, ela em nada difere do ensino que se verifica regularmente em sala de aula, orientado para a repetição através da memorização (PATTO, 1993, p. 217).

A escolarização é um sistema de classificação, de julgamentos, ela dessa forma hierarquiza os indivíduos em deficientes e eficientes, em úteis e inúteis, em bons e maus. A escolarização transforma a criança, um corpo infantil em um adulto útil, produtivo e adequado aos padrões impostos pela cultura dominante. Assim desde o início da escolarização, os alunos vão aprendendo o que deve se fazer em público, o que é aceitável, que determinadas tarefas e se seus horários são habituais. Tem a hora para brincar e uma infinidade de momentos que a imobilidade vigora, a hora para falar e a maioria do tempo para calar.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; (...) Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no

corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1989, p.127)

A repetição ainda traz a idéia de punição para o aluno que não seguiu corretamente as regras escolares, que fracassou perante a escolarização. Para Michel Foucault: *O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo. Basicamente deve-se punir para corrigir. (...) os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido (...).*

Ainda utilizando as idéias de FOUCAULT:

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar (FOUCAULT, 1997, p. 150).

#### **4. A exclusão / Inclusão**

Nesta questão nenhuma professora se referiu ao conceito exclusão relacionando-o com crianças portadoras de necessidades especiais, apenas falaram em dificuldades. Ainda aqui, as questões estavam relacionadas com a repetência e reprovação.

##### **Existe exclusão na escola?**

*Sim, pois os profissionais não são habilitados para trabalhar com as dificuldades dos alunos, pois falta para nós curso de capacitação.* Pedagoga séries iniciais

*Percebo que é dada oportunidade a todos os alunos que querem freqüentá-la.* Professora especialista

*Poucos 1 ou 2 alunos acho eu.* Professora especialista

##### **Como acontece a exclusão?**

*Apenas abandonam a escola. Professora especialista*

*Alunos que apresentam maiores problemas, são encaminhados para escolas especiais. Professora especialista.*

Os alunos que a escola não consegue adaptar recebem a alcunha de especiais ou de alunos-problema e são excluídos para unidades de ensino especial ou para salas de aceleração ou de reforço. São excluídos das atividades comuns, mas não do contexto geral, estes indivíduos ainda terão que ser normalizados e corrigidos. Não adianta trocar a forma de identificá-los por sua diferença, não adianta ter o consenso dos especialistas em como vamos chamá-los ou rotulá-los, mas qual a diferença que fará para esses sujeitos a mudança dessas alcunhas, ou seja, que sentido tem em trocar o conceito de surdo por portador de deficiência auditiva se a escola ainda o inclui na lógica da deficiência. Que só o enxerga através da sua deficiência e por isso alega que não tem condições de atendê-lo e que sua educação deve ficar a cargo de especialistas.

*De forma camuflada, discreta. Em muitas situações não se sabe de que forma pedagógica se vai trabalhar a situação. Pedagoga*

*Acontece não de forma proposital, mais porque quando o profissional depara-se com certos tipos de crianças com dificuldades, o mesmo não sabe de onde partir, então acaba excluindo o próprio aluno. É claro que muitos profissionais vão em busca de materiais para trabalhar com essas crianças, mais acabam não achando subsídios suficientes e com isso acontece a exclusão. Pedagoga e Especialista*

*O aluno com deficiência tem que se submeter a uma cultura e uma forma de aprender que não é a sua. E também se sentir fora do grupo. cursando pedagogia*

No discurso da professora que ainda está cursando pedagogia é um exemplo claro que as teorias apresentadas na academia ainda estão “frescas”, mas com uma leitura

simples, mas não errada. Envolvendo uma mistura de teorias para explicar o fracasso escolar. Como cruzar teorias que defenderam o caráter organicista como fator explicativo do fracasso escolar, com outras de antropologia cultural.

O abandono é citado pela primeira vez, e é importante mencionar pois o índice de evasão escolar é muito significativo. Na escola Luis Lazzarin os índices de transferência na primeira série do ensino fundamental em 2003 era assustador. Das 70 crianças matriculadas nas três turmas oferecidas, 25 foram transferidas e 5 foram reprovadas um índice de 42% das crianças matriculadas na primeira série desta escola, já o índice de reprovação se encontra na média do estado (7%) e assim segue:

**Tabela 3. Situação de aproveitamento de 1ª a 5ª série da Escola Luis Lazzarin.**

1ª Série	Matriculas	Aprovados	Reprovados	transferências
1ª 1	25	9	2	14
1ª 2	19	15	2	2
1ª 3	26	16	1	9
2ª 1	27	24		3
2ª 2	32	21	1	10
2ª 3	29	24		5
3ª 1	23	20	1	2
3ª 2	25	20		5
3ª 3	31	26		5
4ª 1	37	30		7
4ª 2	36	32		4
5ª 1	28	18	4	6
5ª 2	39	30	3	6
5ª 3	33	26	3	4
5ª 4	33	26	2	5
total	443	337	18	87

Fonte: Secretaria da Escola Luiz Lazzarin

É fato que esta escola teve altíssimo índice de transferência escolar nas

primeiras séries do ensino fundamental. E é um fato preocupante alegado por uma das professoras já que na comunidade não tem entre seus moradores a característica da mobilidade.

A reprovação e o abandono são fatores de fluxo que interferem diretamente na aprendizagem. Quem nunca reprovou alcançou média de 180 pontos e aqueles que reprovaram apenas uma vez tiveram uma diferença de desempenho de 34 pontos, com 146 de média de proficiência no SAEB. Entre os alunos que nunca abandonaram a escola, a média é de 172, contra 149 pontos dos alunos que abandonaram o estudo uma única vez. Os resultados de aprendizagem pioram à medida que o estudante foi reprovado ou abandonou a escola por mais de uma vez. (INEP, p.28)

Principalmente nas 1ª e 5ª séries esses fenômenos são extremamente preocupantes. A 1ª série do ensino fundamental é período que a criança confronta suas vivências com a nova estrutura, agora mais sistemática e organizada. Ela convive agora com dois mundos diferentes, esse choque por muitas vezes é bastante traumático.

Na escola reside um certo tipo de cultura (letrada e erudita) em que a criança que advém de classes menos favorecidas economicamente não tiveram familiaridade quando no âmbito familiar e comunitário. Quando esta atinge o estágio das aprendizagens formais, já traz consigo toda uma estrutura de conhecimento que reflete a cultura de sua família e de seu meio cultural, cultura essa, entretanto, nem sempre compatível, e muitas vezes repudiada, com a cultura da escola. Na sua vida em comunidade a criança aprende uma infinidade de conhecimentos nas relações sociais e com o ambiente, é criada em cada um uma identidade preenchida com simbolismos e ações que são próprios da cultura em que estão inseridos,

(...) acción simbólica, intersubjetividad, objetividad, identidad (...) son elementos de una red hecha de puntos de encuentro, que multiplicados y complejificados producen tanto el yo como la vida social. Es en la multiplicidad y movilidad de estos puntos de encuentro que emerge el tejido de la vida social y los sujetos sociales construyen lo que saben sobre si mismos, sobre los otros, sobre su modo de vida. En estos puntos de encuentro se forjan las representaciones sociales, las cuales expresan los procesos a través de los cuales una comunidad produce el sistema de saberes que le confiere una identidad social, una forma de enfrentar lo cotidiano y una forma de relacionarse con los objetos que la rodean. (JOVCHELOVITCH apud BANCHS, 2000, p.34).

Já a 5ª série é a troca da professora, da tia que está presente todos dias durante

quatro anos, e que opera como a substituta da mãe durante a manhã, por vários outros professores. Não existe mais apenas o sinal da hora do recreio e de ir embora, agora tem um sinal para cada professor que for invadir aquele mundo que era só deles.

### **Que fatores levam à exclusão?**

*A falta de cursos de capacitação para trabalhar com esses alunos. É claro que nos professores devemos estar enganados(sic) dentro da comunidade do deficiente somente aqueles que se dedicam Totalmente conseguiram ter acesso a esse tipo de deficiência e passam a fazer parte do mundo dos alunos especial, respeitando assim suas particularidade. Pedagoga*

O aluno passa então a carregar uma culpa que não é sua, mas a interioriza já que acredita não ter jeito de ser consertado. Quando a genética e os atributos mentais são descartados entra em ação a tão propagada desculpa de que sua condição financeira é a culpada pela não aprendizagem. Os sujeitos são esquecidos enquanto tais e muitas vezes passam a ser identificados pelo número da chamada do diário de classe. Na educação especial a diferença é a marca que cada um carrega, um comprometimento motor, cognitivo, na fala, uma síndrome. Eles não são olhados além das suas deficiências, tanto nas escolas regulares como nas de educação especial.

*Falta de conhecimento, falta de base. Pedagoga*

*A escola estar preparada no seu espaço físico, não respeitar o nível de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência. Cursando pedagogia*

*Discriminação (sic) social, e principalmente do meio. Espaço inadequado. Professora Especialista.*

*São tantos. Falta de perspectiva da escola, perde o interesse pelo mesmíssimo, para trabalhar, ou até pela drogadição.* Professora especialista

**Que tipo de inclusão você produz?**

*Nenhuma, não sei.* Professora especialista

*Diversos assuntos são correlacionados com a disciplina.* Professora especialista.

*Integrá-lo, dar-lhes atendimento necessário, respeitando o seu nível de desenvolvimento de aprendizagem.* Cursando pedagogia.

*Direitos sociais.* Pedagoga

**Você concorda com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escola regular?**

*Concordo, desde que a escola tenha espaço físico adequado e também profissionais comprometidos com a educação.* Cursando pedagogia.

*Não concordo. penso que são crianças especiais e precisam de atendimento especial e na escola regular eles mesmos irão se sentir excluídos. precisam ser atendidos por profissionais especializados.* Pedagoga

*Não sou totalmente contra, depende do distúrbio que apresentam, tendo em vista que necessitam atendimento à parte.* Professora especialista

A inteligência vai ser medida por testes psicológicos/psicométricos e todo o contexto social mais amplo é negligenciado, restringindo ao aluno e à escola toda a problemática da exclusão escolar, caracterizada também pela reprovação sucessiva e maciça. Muitos rótulos são então criados especialmente a esses alunos.

*Não, pois não tenho preparação para acompanhar, mas é preciso socializar estes. Professora especialista.*

Nas falas dos professores é possível notar que a maioria não concorda com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, alegando que poderiam ser excluídos, mas a solução dada é permanência em escolas especiais. A solução da exclusão do ensino regular destas crianças é a exclusão para centros de atendimento especializado. Outra solução seria que estas crianças tivessem acompanhamento especializado dentro da escola, mais uma vez é preciso excluir pra incluir.

Exclusão é tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social. (SAWAIA, 2001, p.7).

Uma das formas mais comuns de questionar o antagonismo entre inclusão/exclusão no mundo atual é através do maniqueísmo, o “bem” e o “mal”. Se a exclusão social remete-se a definir/rotular algumas pessoas como as que não tiveram oportunidades, ou que estão numa camada social econômica e cultural abaixo das outras, então a inclusão terá como objetivo criar condições para que estas atinjam um determinado patamar social e consigam receber o *status* de integradas à sociedade capitalista. As condições que determinam quem são os excluídos são ditadas pela própria sociedade através de convenções, códigos, padrões, etc. (...) *é o sistema de valores de uma sociedade que define os fora de norma como não tendo valor ou utilidade social, o que conduz a tomar a desinserção como fenômeno identitário na articulação de elementos objetivos e elementos subjetivos* (WANDERLEY, 2001, p. 21).

Para MADER, inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Carlos Skliar, (entrevistado por SCHMIDT, 2001, p.33), assim define inclusão: (...) *a inclusão - tal como ela tem sido colocada como condição existencial para todas as ordens da vida - constitui, na minha opinião, uma estratégia de controle dos excluídos; a inclusão é uma forma de disciplinar a alteridade dos outros, desses outros que são para o neoliberalismo, sempre dos mesmos outros.*

De fato o termo inclusão é bastante abrangente e de acordo com a descrição de MADER, parece ser um ideal. Apesar de trazer novamente a dualidade entre normal e anormal colocados frente aos parâmetros de certo errado, a autora descreve inclusão como sendo o termo para caracterizar uma sociedade em que a justiça e a aceitação das diferenças são os principais vetores.

SKLIAR, por sua vez traz uma definição de inclusão um pouco mais realista, que retrata de modo mais fiel como a inclusão está sendo colocada na sociedade. Em seu discurso fez menção ao neoliberalismo que é, como intitula a obra de CARCANHOLO *et alli* (1998) *a tragédia do nosso tempo*. Por assim ser está entranhada em tudo o que fazemos e por consequência em tudo o que somos, já que somos aquilo que produzimos.

Transportando esses conceitos para a educação temos o que está sendo chamada de educação inclusiva. Claudio Bapstista (entrevistado por SCHMIDT,2001, p.32), define:

A educação inclusiva pode ser considerada como sinônimo de educação de qualidade, desde que o movimento de inserir os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum seja paralelo à contínua transformação da escola, construção de espaços e dispositivos que ainda não existem. As experiências de inclusão consideradas bem-sucedidas associam-se a territórios com intenso investimento nas políticas públicas de educação e saúde.

Ainda temos o conceito de educação especial. Vejamos como é definido pela Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de Setembro de 2001:

Art.3º - Por *educação especial*, modalidade escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

MADER (-:-) traz um breve comentário sobre o que a Secretaria de Educação utiliza como “desculpa” para não implantação das políticas de inclusão e integração: *A Secretaria de Educação alerta que a integração dos portadores de deficiência complicaria o seu orçamento, pois haveria uma necessidade de redefinir o plano salarial dos professores que atuariam nas classes integrativas.*

Para se constituir então, a exclusão precisa ser internalizada, se naturalizar para o indivíduo ou grupo. Esta naturalização da exclusão, colocada como marca social, serve para explicar a incidência dos aparatos que promovem o ciclo de reprodução dessa situação excludente, sempre representada por uma aceitação do próprio sujeito excluído expressa em afirmações como os velhos ditos populares: “pau que nasce torto morre torto” ou também, “isso é assim e não há nada para fazer”. Essa forma de incorporação e introjeção se confundem com o *habitus* o termo também utilizado por P. BOURDIEU e J.C. PASSERON para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.

Como podemos perceber educação inclusiva e educação especial, nas definições expostas, não trazem muitas diferenças. Ambas trazem o postulado principal como o de atendimento integral aos portadores de necessidades especiais. De acordo com BUENO (2000) a educação especial tem sido apresentada como um dos agentes fundamentais para a integração social das crianças deficientes. Porém parece que a educação especial tem se colocado mais como um atendimento de caráter assistencialista à população carente (desprovidos de condições econômicas) e para a manutenção dos deficientes. BUENO (2000) diz ainda, que a educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade do ensino regular, isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança “*diferente*”, legitimando a ação seletiva da escola regular.

## **5. O papel do professor**

Não devemos nos restringir a figura do professor para explicar a maioria dos

problemas da educação, temos a clara noção de que a competência pedagógica tem sua raiz na questão política da educação e que a grave crise pela qual passa a escola pública brasileira é fruto do descaso com que a elite governante a encara. Por melhor que o professor esteja preparado, consciente de seu papel, sua meta está sendo reduzida a mero executor de atividades que lhe são atribuídas de “cima para baixo”. Dessa forma,

não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação (PATTO, 1997, p. 289).

Ainda para PATTO (1997) com os educadores mal pagos tem início uma cadeia de fatos que como resultado apresenta a péssima qualidade da educação brasileira. Mencionando alguns elos dessa cadeia: o corpo docente está integrado quase que exclusivamente por mulheres, que não mais lecionam por “amor à arte”, mas para subsistir, cumprindo em sua maioria tendem a ter três jornadas de trabalho (duas lecionando e uma como dona-de-casa). Elas ainda carregam o peso da desvalorização do cargo. Não têm mais tempo para estudar, ou buscar por qualquer tipo de aperfeiçoamento, sendo que as capacitações oferecidas nem sempre suprem as suas necessidades, e ensinam em condições cada vez mais precárias. Essas trabalhadoras desenvolvem algumas estratégias para sobreviver, mas que, muitas vezes, conspiram contra a qualidade da escola e *instituem o desrespeito no trato com seu usuário destituído de poder*. ( PATTO, 1997, p. 290) Com a insatisfação e o desgaste dessas condições, as professoras tendem a viver seu descontentamento na relação com o aluno da escola pública e com sua família:

A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido. Portanto, apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber que há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas o exercem e por que o fazem de determinadas maneiras (PATTO, 1993, p. 178).

Na função organizativa do mito as relações sociais são postas para legitimar e

manter um sistema de coesão social, ele utiliza para isso relações de poder, de trocas, de sexo, etc. Ele apresenta a forma de modelos para compreender a realidade, neste caso o desempenho escolar do aluno carente, e impõe a forma como lidar com esta realidade. Ele explica essa condição da exclusão do aluno sem a necessidade de justificar seu caráter real. O professor aceita as explicações e legitima sua prática.

*Essa oferta de modelos contida nas construções míticas representa, do ponto de vista do sujeito individual, a possibilidade de perceber neles o reduto da própria identidade, e de reafirmar-se no espaço social com a certeza de ter um referente especular de si próprio (ARRUDA, apud MITJAVILA, 1994, p.99)*

### **Sua formação ajudou na prática em sala de aula?**

*Sobre o conteúdo sim, em partes tive que pesquisar quanto à didática aprendi na prática. Professora especialista.*

*Foi através dela que desenvolvi meu conteúdo, mas só depois de algum tempo de prática que peguei a coisa. Professora especialista*

*A prática é sempre diferente. Pedagoga*

### **O que você quer passar aos seus alunos?**

*Ética, cidadania, dignidade e capacidade de lutar por uma vida melhor. Acreditar no futuro e ter valores na vida. Professora especialista*

*Na vida vence o melhor. É preciso ser honesto e responsável. Ter muita coragem e não desanimar nunca. Conhecimentos da disciplina.*

Todas escreveram que querem deixar para os seus alunos, o mínimo para que,

*estes possam continuar suas vidas da melhor maneira possível, que tenham capacidade de aprender, de transformar o mundo lutando pelos seus direitos. Que cada um faça a sua parte, cumpra o seu papel de cidadão, respeite e seja respeitado* (Pedagoga).

Nas entrevistas com as professoras encontramos alguns discursos semelhantes quanto à responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem, mas a “desestrutura familiar” foi muito relacionada nas entrevistas. Em algumas pesquisas foi alegado que essa desestrutura familiar causava “distúrbios emocional e psicológico” com isso “a criança não consegue desenvolver a aprendizagem”. Juntamente com a falta de interesse da família foram as principais causas do fracasso escolar relatado pelos professores

Em todos os questionários a exclusão foi na maioria das vezes citada apenas em relação os alunos com necessidades especiais. A referência aos abandonos, às reprovações não foram associadas com a exclusão.

Todas as pesquisadas alegaram que suas escolas e seus professores não estavam preparados para receber alunos com qualquer tipo de deficiência, nos seus porquês estavam as condições físicas das instituições, as barreiras arquitetônicas, e profissionais despreparados para atender essa “clientela”. E a maioria alegou a necessidade destas crianças freqüentarem a escola especializada.

Quando se referiram aos alunos problemas, elas conseguiam identificá-los como sendo aqueles que apresentavam falta de interesse, problemas familiares econômicos e sociais, e que os professores só dispunham do conselho de classe para discutir e tentar encontrar soluções para os casos. A única resposta que elas encontraram para os alunos era trabalhar em sala de aula através de “forma diversificada”, “com respeito”, “observando os limites de cada um”, “aproveitando os alunos com maior conhecimento”.

As diretoras alegaram o caráter paternalista da escola pública, que agora está assumindo papéis demais e não consegue suprir nem suas próprias tarefas. Alguns problemas afetam em demasia o trabalho escolar como: falta de contato com a comunidade; a falta de orientadores, supervisores e outros profissionais como o psicólogo; alguns profissionais que se esquecem que estão lidando com “gente”.

Elas também concordam que o bom professor ou a boa professora é aquela que consegue despertar no aluno o interesse pelas atividades e pelo estudo, e aquele que não coloca o aluno dito “problema” para fora da sala de aula.

Consideram que suas escolas não estão aptas para receber crianças com necessidades especiais, pelos mesmos motivos apontados pelas professoras.

Os dados aqui relatados só poderão ser considerados nos espaços sociais que a pesquisa atingiu, de modo algum, podemos considerá-los como uma generalidade.

### **Considerações Finais**

A intenção dessa pesquisa era de justamente tentar encontrar nos discursos dos professores e dos estudantes, alguns elementos que trariam questionamentos para a interlocução com os teóricos.

Pela pesquisa empírica se tratar basicamente de um apoio, demos ênfase à linguagem como um campo de busca da constatação dos fatos, tendo a noção que a linguagem, aqui escrita e oral, é um, se não o mais importante, meio de transmissão da socialização. *As objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação lingüística. A vida cotidiana é, sobretudo a vida com a linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por*

*isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana.* (BERGER, 1997. p.56-57).

Além de um problema pedagógico, o fracasso escolar surgiu e permanece como um problema político, assim para responder a situações criadas pelo mito do aluno carente é necessário modificar a maneira como enxergamos o fracasso escolar. Ao invés de justificá-lo pelas carências das crianças, (o que ela não trouxe de suas comunidades, o que ela não sabe, o que ela na tem) é preciso assumi-lo como um desrespeito a um direito fundamental da humanidade: o direito de aprender.

Algumas das decisões políticas tomadas por nossos representantes são marcadas por um preço, são decisões voltadas para os interesses de grandes empresas, que na maioria das vezes afetam os cidadãos comuns. Assim também ocorre na educação brasileira. Muitos creditam que os sucessivos fracassos das políticas públicas criadas para a educação são causados pela conhecida falta de vontade política ou problemas em sua concretização, e isto já são sobejamente conhecidos por nós, como também as prescrições para a sua cura.

Nas últimas décadas os possíveis diagnósticos e prescrições para a cura dos problemas educacionais foram bastante similares, o fato é que a cada governo, apesar de algumas políticas terem seus resultados práticos reconhecidos, não levaram à cura dos problemas educacionais, que nessa altura já se tornaram crônicos. Se já sabemos as causas e as suas possíveis curas, a grande pergunta então, está em não porque as práticas válidas da política social não são implementadas, mas porque certas políticas públicas atuais para a educação são preferidas a outras? (...) *Em um processo no qual domínio público e domínio privado se interpenetravam, no qual a gestão política apresentava-se como assunto de interesse particular dos funcionários e não como assunto pertinente ao campo dos interesses objetivos.* (NOGUEIRA, 1998 :204)

O que podemos enxergar é que o “fracasso” das políticas sociais é apenas o resultado do sucesso no alcance de outras metas, ou seja, o Estado, representado aqui pelas autoridades competentes do sistema educacional, busca suas verdadeiras metas ao subverter os interesses públicos da educação em favor dos interesses privados.

Nesse quadro, a criança carente e abandonada sempre foi e será a meta a ser atingida. Da mesma maneira que em outras épocas e outros ciclos, a filantropia tem se mostrado uma fonte segura de empregos. Em torno da

criança abandonada e carente é que, hoje em dia, estão conectados os interesses empresariais e estatais articulados pelas respectivas burocracias. (PASSETI, 1999, p. 368-369)

O que queremos ressaltar com isso é que o contínuo fracasso da educação brasileira, não deve ser apenas atribuído a já tão conhecida desatenção ou incompetência dos governantes. O descaso que persiste no sistema educacional brasileiro, mesmo através dos anos de tentativas de melhora, nos aventa que o alcance dos objetivos mantidos pelas resoluções oficiais é intencionalmente dissimulado pela destinação dos meios a outros fins. O fracasso ocorre pelo sucesso na preservação dos interesses privados

Contudo, os aspectos delicados da educação brasileira e da situação da maioria das crianças, não são decorrentes de fatos recentes, os fantasmas do passado brasileiro ainda assombram as práticas políticas, os objetivos em prol do todo (sociedade) são desviados para o benefício de partes (amigos e patrocinadores).

A difusão da idéia de que a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. Por isso é que desde o tempo dos imigrantes europeus - que formaram os primeiros contestadores políticos - até o dos migrantes nordestinos - (...) o Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinqüência latente nas pessoas pobres (PASSETI, 1999, p. 348).

Sob este sistema, a escola representa apenas um entre outros meios de mistificação e de manutenção da situação existente. Dá ao aluno um adestramento que o torna leal e resignado diante do sistema e o impede de resignar-se. Ela prepara para a fábrica e os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada.

Crianças e jovens de rua, onde fica evidente o racismo velado, de maioria negra são vítimas de total abandono e indiferença desse sistema, que em vez de aumentar o número de sapatos ou de distribuir mais igualmente os sapatos que já existem, prefere ignorar os pés descalços.

A Percepção do fracasso escolar é dificultada por justificativas encontradas no desempenho escolar, deslocando a discussão de um problema coletivo, social, para o plano individual. Entre essas justificativas, as tentativas de legitimar o mito do aluno carente continuam expondo a criança, uma dessas, a desnutrição se apresenta como uma das principais causas do fracasso escolar.

Segundo MOYSÉS & COLLARES, a desnutrição só afeta o cérebro anatomicamente quando ocorre simultaneamente em três condições:

- A intensidade da desnutrição deve ser grave;
- A época da incidência deve coincidir com o período de maior velocidade de crescimento do cérebro (no homem, do segundo trimestre de gestação até os seis meses de vida para a maioria dos autores, no máximo até os dois anos de idade);
- A duração deve ser longa, incidindo durante a maior parte do período de maior crescimento.

E para os autores essas afirmações de que a desnutrição seja um dos fatores principais responsáveis pelo fracasso escolar apresenta dois vieses fundamentais:

A criança que teve desnutrição grave, no início da vida, raramente chega à escola, pois a maioria morre no primeiro ano de vida;

A desnutrição grave pode interferir com as funções cognitivas mais complexas que o homem pode desenvolver, que não são necessárias para o processo de alfabetização e nem sequer estão presentes aos sete anos de idade.

Outra conclusão a que chegamos, é muito bem explicitada por PATTO,

Diante do estado de coisas vigente no campo da pesquisa da criança oprimida é de que não conhecemos a criança brasileira em suas características psicossociais e pedagógicas; aliás, nem poderíamos, já que, sobretudo, a estudamos mal. Colecionamos afirmações, muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela não sabe fazer e não conhece; ignoramos o que ele sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois afinal, a mantém viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. Exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta ( 1997, p. 275)

E aquelas crianças que não conhecemos são:

crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvore. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora fina com o lápis, mas constroem pipas. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades, e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar ( MOYSÉS e LIMA, 1982)

Sem dúvida alguma, sabe-se que os profissionais da educação pública precisam de melhores condições salariais. Não se discute o melhoramento das condições físicas das instituições, porém uma escola voltada para as necessidades desses profissionais só será possível à medida que estes tiverem uma formação profissional de melhor nível. Não à parte de treinamento técnico, isso se consegue até mesmo só pela prática, mas uma formação intelectual consistente, mais humana, que os instrumente para uma nova reflexão a respeito da ação pedagógica numa sociedade com desigualdades sociais, que os capacite a identificar o inimigo corretamente, e desta forma se aliar aos alunos numa luta pela educação.

A formação do pedagogo precisa sair das mãos dos institutos, e cursos particulares e públicos de péssima qualidade e ser entregue às Universidades de comprovada competência. Só dessa forma, todos os participantes da vida escolar não mais serão constrangidos por planos educacionais e pacotes pedagógicos que só dificultam o objetivo de socializar o saber. Só então a verdadeira carência dos brasileiros, aquela que resulta da falta de acesso da maioria ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história, começará a ser suprida.

Naquele bairro, com alcunhas negativas e com seus barracos e casas com tijolos à vista, onde encontramos uma escola com as mesmas histórias de evasão e abandono, situando as mesmas representações sociais, uma escola com grades nas janelas e portões altos, pois precisa ser protegida “deles”, daquele povo. Personagens sem falas diante do todo. Dois mundos divididos por portões, dois mundos atados por nós sucessivos de uma tecedura de enganos. Da visão de um mundo que não lhes pertence para uma visão de que não são capazes de pertencer àquele mundo. É nesse contexto que o mito sobrevive.

É necessário dar voz às personagens, retirar as cordas das marionetes, colocá-los para representar sozinhos e acreditar como Hannah Arendt que se expressou mais ou menos assim: a diferença decisiva entre as “infinitas improbabilidades” sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos “milagres”. São homens que os realizam - homens que, por terem recebido o duplismo da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito.

Aquele povo tem todo direito a isso, basta cumpri-lo.

### **Referências Bibliográficas**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Uma introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BANCHS, M. A. **La psicología social como práctica política ética**: reflexiones en torno a la arista subjetiva de las representaciones sociales. In: REVISTA ABRAPSO. Psicologia e Sociedade. Vol 12. São Paulo: ABRAPSO, 2000 pp. 32-53.

BARBERÁ, E. **Psicología del género**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

BARAIBAR, Ximena Ribero. **Temas viejos en tiempos nuevos**: aproximación al debate sobre exclusión social. 1999. 207f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidad de la República. Montevideo, 1999.

BARRETO, Angela Rabelo. **Situação Atual da Educação Infantil no Brasil**. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília

BECKER, D. **O que é Adolescência?** São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BUENO, Maria Sylvia Simões. As Políticas Brasileiras Atuais para a Educação Básica e a Onda Neoliberal. In. GHIRALDELLI JR.(org.)**Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000 pp.57-74.

CAGLIARI, Luis Carlos. O príncipe que virou sapo. In. PATTO, M.H.S. (org) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CARVALHO, Mauro Giffoni de. **Os “bons” e os “maus”**: interação verbal e rendimento escolar. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1993. (Dissertação de mestrado)

CARVALHO, J. e PEIXOTO, Vicente. **Dicionário da língua portuguesa**. 19ª ed. São Paulo: Credilep S.A., 1971.

CAVALLARO, James Louis. Discursos para Insegurança Pública. In. COIMBRA, Cecília. **Operação Rio: O Mito das Classes Perigosas**. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000. 440p.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982. ( Col. Primeiros Passos).

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio: O Mito das Classes Perigosas**. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico** 4ª ed., São Paulo. Nacional, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GALTON, F. Hereditary genius. Nova York: Macmillian, 1914.
- GRIFFO, Clénice. **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização**: perspectivas do aprendiz. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1994. (Dissertação de mestrado.)
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – SED. Plano estadual da Educação. jul., 2004.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1963. 183p.
- EMBACHER, Arlete. Miniweb Educação. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br>. Acesso em : 12 abril 2006.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian, Liana de Marco e Mário Corso. Edição Comemorativa de 20 anos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 7ª ed. tradução de Lígia M. Pondré Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1989
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização**: da oralidade à escrita. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALTON, F. **Hereditary genius**. Nova York: Macmillian, 1914.
- GUSDORF, Georges. **Mito e metafísica**. São Paulo: Ed. Nacional, 1960.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **Teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993. p.69-114.
- HEIDBREDER, Edna. **Psicologias do Século XX**. 3ª. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1975.
- HOBSBAWM, Eric. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores da educação básica. Disponível: <http://www.inep.gov.br/basica/>. Acesso em: 27 março 2006. (a)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>, Acesso em: 27 março 2006 (b)

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 187p.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrimdo o outro - Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Angela (org.) **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. pp 69-82.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura : um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. [Campinas, SP: Papyrus], 1989. 323p

LEWIS, Oscar. 1973. A cultura da pobreza in: HARDIN, Garret (org.) **A Ciência Social num Mundo em crise**, São Paulo, Perspectiva/EDUSP, p. 146-153.

MADER, G. **Intervenção da pessoa portadora de deficiência**: vivência de um novo paradigma (s/d)

MELO, Gislane Ferreira de, GIAVONI, Adriana and TROCCOLI, Bartholomeu Torres. **Gender stereotypes applied in female athletes**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Sept./Dec. 2004, vol.20, no.3, p.251-256.

MITJAVILA, Myriam. **Sobre a densidade social do mito**. Notas para uma leitura sociológica do tema. In: Plural. Revista do programa de pós-graduação em sociologia. São paulo: Usp, 1995.

MOREIRA, D. Leite. **O caráter nacional brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1976.

MOYSÉS, M. A., e G. Z. Lima. **Desnutrição e fracasso escolar**: uma relação tão simples? Revista da ANDE, 1(5):57-61, 1982.

MOYSÉS, Lúcia M. **O Desafio de Saber Ensinar**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**; seleção de textos de Gerárd Lebrun; Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 4ª ed. São paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os pensadores)

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**. Idéias para a reforma democrática do Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PAIVA, Vanilda. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v.6, n.18, p.7-23, jan./mar. 1998b., MEC/SEF,COEDI,1998, Vol.II.

PASSETI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas**. In. PRIORE, Mary del. (org) História das crianças no Brasil. São paulo: Editora Contexto, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A.Queiroz, 1993.

\_\_\_\_\_ (org) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RESENDE, Valéria Barbosa de. **Fracasso e sucesso escolar os dois lados da moeda**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1994.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura USU Ed. Universitária , 1997.

SAWAIA,B.B. Identidade - uma ideologia separatista? IN:SAWAIA,B.B.(org.) **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis:Vozes, 2001. p.120-127.

SCHMIDT, S. Inclusão ou exclusão? IN: SCHMIDT, S. (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de janeiro:DP&A, 2001. p.31-40.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças:cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. **As idéias fora do lugar**. Estudos Cebrap, 3 151-161, Jan. 1973.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In:

Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SILVA, Maria Cristina da. **Fracasso escolar:** a subjetividade em questão. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TAJFEL, H., Sheikh, A.A. & GARDNER, R.C. (1964). **Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups.** *Acta Psychologica*, 22, 191-201

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. IN: SAWAIA, B.B (org.). **As artimanhas da exclusão.** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p.16-26.

ZALUAR Alba. (org). **Um século de favela.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.

**Apêndice A****Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação e Mestrado do Serviço Social****Questionário Para Professores****Caro/a Professor/a:**

Este questionário faz parte de uma pesquisa voltada para o fracasso escolar. Trata-se de um trabalho voltado para obtenção de Grau de mestre em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa está sendo realizada com professores de 1ª e 5ª séries. Este é um questionário anônimo e voluntário. Caso aceite participar, deverá responder todas as questões e devolver o questionário a pessoa que entregou. Mande suas dúvidas para [charlesgarciacosta@hotmail.com](mailto:charlesgarciacosta@hotmail.com), ou [charles.garcia@ig.com.br](mailto:charles.garcia@ig.com.br). Recorte este cabeçalho para não perder os contatos.

- Se faltar espaço para as suas respostas esteja à vontade para usar o verso das folhas.

## 1. caracterização do profissional

1.1) Você é um professor/a efetivo ( ) ou ACT ( )

1.2) Qual a sua Habilitação \_\_\_\_\_

1.3) Turmas que leciona 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) 5ª ( ) 6ª ( ) 7ª ( ) 8ª ( )

1.4) Há quanto tempo leciona? \_\_\_\_\_

1.5) Há quanto tempo está na escola? \_\_\_\_\_

## 2) Sobre a prática docente:

2.1) Sua formação ajudou na prática em sala de aula? Por quê?

---

---

---

2.2) Você pode caracterizar quais as maiores dificuldades que seus/as alunos/as encontram?

---

---

2.3) Como você trabalha as diferenças entre seus/as alunos/as?

---

---

---

2.4) Existem alunos/as problemas? Você pode caracterizá-los?

---

---

2.5) Quais são as recomendações da direção quanto aos alunos problemas?

---

---

---

2.6) existe algum tipo de encontro para resolver os problemas em sala de aula?

---

---

---

3) Sobre a repetência:

3.1) O que a palavra repetência quer dizer para você?

---

---

---

3.2) O que a caracteriza?

---

---

---

3.3) De quem é a culpa?

---

---

---

4) Exclusão/Inclusão

4.1) existe exclusão na escola?

---

---

---

4.2) Como acontece a exclusão?

---

---

---

4.3) Que fatores levam à exclusão?

---

---

---

4.4) Que tipo de inclusão você produz?

---

---

---

4.5) Você concorda com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escola regular?

---

---

---

4.6) A escola em que você trabalha tem condições de atendê-los? Por quê?

---

---

---

4.7) O que você quer passar aos seus/as alunos/as?

---

---

---

**Apêndice B: Roteiro de Entrevistas com diretores.**

1. Como a senhora vê a escola pública?
2. Existem problemas? Onde estão?
3. Na sua concepção quando um professor é bom?
4. Quais são as queixas mais frequentes dessa escola?
5. O que você, enquanto diretora faz perante as queixas?
6. Existe exclusão na escola?
7. Como acontece a exclusão?
8. Que fatores levam a exclusão?

