



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Paula Santos da Silva

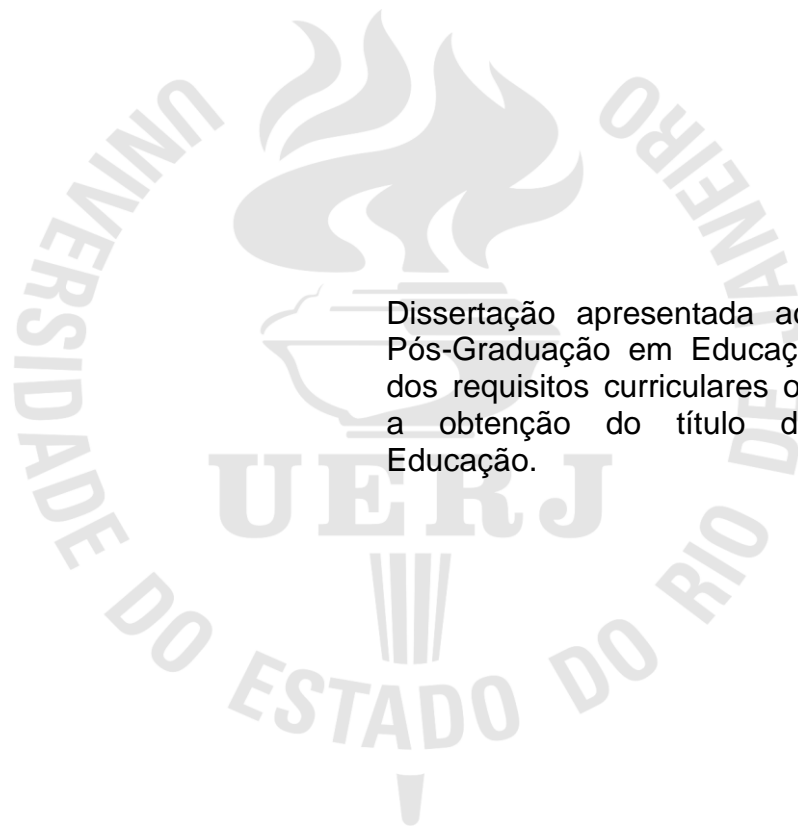
**Socialização, modos do pensamento e diversidade: contribuição à
compreensão do fracasso escolar na educação pública
fundamental**

Rio de Janeiro

2011

Paula Santos da Silva

**Socialização, modos do pensamento e diversidade: contribuição à
compreensão do fracasso escolar na educação pública fundamental**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Paula dos Santos.
Socialização, modos do pensamento e diversidade :
contribuição à compreensão do fracasso / Paula Santos da Silva. -
2011.
132 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar - Teses. 2. Educação multicultural - Teses.
3. Capacidade de aprendizagem - Teses. 4. Sociologia
educacional - Teses. 5. Escolas públicas (Ensino fundamental) -
Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. III. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

na CDU 371.212.72

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paula Santos da Silva

**Socialização, modos do pensamento e diversidade: Contribuição à
compreensão do fracasso escolar na Educação Pública Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 19 de Agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.ª Dr.ª Edith Ione dos Santos Frigotto
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos das classes de alfabetização.

Com eles, tenho aprendido a ler o mundo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Paizinho querido, que tem me sustentado nos bons e maus momentos.

Aos meus dois grandes amores, Xandi e Bebelá. Minha família e alegria maior. Obrigada pela paciência e compreensão neste percurso e nas muitas horas de estudo. Com vocês, minha vida tem sido muito melhor! Obrigada por vocês fazerem parte de mim. Eu amo muito vocês!!!

À minha mãe, por todo apoio e principalmente pela ajuda nos cuidados com minha filha querida. Sem sua ajuda, talvez não fosse possível esta caminhada.

Ao meu Orientador Luiz Antonio, Professor querido. Obrigada por todas as aulas, discussões, pela paciência e compreensão. Com você, tenho aprendido muito mais do que esta pesquisa demonstra, tenho aprendido a ser uma pessoa muito melhor. Jamais terei como agradecer por toda paciência que teve comigo nos piores momentos de minha vida, quando em plena UTI, em meio a uma diabetes infantil, quase perdi minha pequena Isabela. Obrigada de coração!!!

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Nossos encontros são tão importantes. Com vocês tenho pensado, repensado, e com certeza, tenho me tornado uma professora melhor!

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias por me concederem licença para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Espero poder retribuir todo o investimento a mim concedido!

À todas as professoras e professores, colegas de trabalho, com os quais aprendo muito. À Diretora do CIEP Maestrina Chiquinha Gonzaga, Prof^a. Marilda, que sempre me apoiou. Obrigada por sua ajuda!

À UERJ, que sempre sonhei estudar, por me acolher desde a graduação. Nesta instituição vivi muitos momentos maravilhosos de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional. Agradeço, principalmente a Prof^a. Rosy Rosalina, professora querida que há tanto tempo não vejo, mas que ainda hoje tenho em meu coração. Você continua sendo minha fonte de inspiração!

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

SILVA, Paula Santos da. **Socialização, modos de pensamento e diversidade:** contribuição à compreensão do fracasso escolar na Educação Pública Fundamental. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este estudo tem como objetivo problematizar a hipótese de que a condição de pobreza seja causa de patologia cognitiva. Dessa maneira, procuramos analisar como a mente se torna social, à luz das idéias da Sociologia do Conhecimento através da construção teórica de Peter Berger e Thomas Luckmann, da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky e das contribuições a cerca da possibilidade da diversidade cognitiva construída a partir de realidades culturais distintas , tal como discutido por Luiz Antonio Gomes Senna. Este estudo procura compreender a forma como os sujeitos produzem conhecimentos nos contextos culturais. Durante a abordagem das sustentações teóricas deste trabalho, defende-se que os alunos, sujeitos da aprendizagem, são resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Defendemos ainda, que professores têm sido agentes inocentes da exclusão a medida que desconhecem a figura epistemológica do aluno real e que somente uma educação na perspectiva intercultural, daria conta de preservar e valorizar a diversidade cultural e cognitiva dos sujeitos.

Palavras-chave: Aluno real. Fracasso escolar. Diversidade cultural e cognitiva. Educação intercultural.

ABSTRACT

This study aims to discuss the hypothesis that the condition of poverty is a cause of cognitive pathology. Thus, we analyze how the mind becomes social ideas in light of the sociology of knowledge through the theoretical construction of Peter Berger and Thomas Luckmann, the Historic-Cultural Theory of Lev S. Vygotsky and contributions about the possibility of cognitive diversity constructed from different cultural realities, as discussed by Luiz Antonio Gomes Senna. This study seeks to understand how subjects produce knowledge in cultural contexts. During the approach supports this theoretical work, it is argued that students learn the subject, are the result of the process of meaning production, performed with the aid of symbolic systems of culture. We argue further that teachers have been innocent agents of exclusion as they are unaware of the epistemological figure of the student and that only a real education in intercultural perspective, would take care to preserve and enhance cultural diversity and the cognitive subject.

Keywords: Student real. School failure. Cognitive and cultural diversity. Intercultural education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1 – | Visão de Mundo imersa numa determinada Concepção de Mundo | 48 |
| Figura 2 – | Diferentes Visões de Mundo estabelecidas dentro de uma única Concepção de Mundo | 48 |
| Figura 3 – | A busca pelo equilíbrio entre diferentes racionalidades | 49 |
| Tabela 1 | Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono na região Sudeste do Brasil | 78 |
| Tabela 2 – | Diferentes Modos de Pensamento | 91 |
| Tabela 3 – | Alunos com defasagem de aprendizagem e Analfabetos Funcionais detectados pela SME/RJ no ano de 2009 | 94 |
| Tabela 4 – | Quantitativo e percentual de Escolas do Amanhã por CRE/RJ | 96 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS PALAVRAS | 13 |
| 1.1. | Apresentação do objeto de estudo da pesquisa | 19 |
| 1.2 | Estrutura do trabalho e áreas de sustentação | 22 |
| 2 | O POVO BRASILEIRO: FORMAÇÃO E IDENTIDADE SEGUNDO DARCY RIBEIRO | 29 |
| 2.1 | Contribuições de Darcy – Em busca de uma teoria sobre a formação do povo do Brasil | 33 |
| 2.1.1 | A constituição do povo do Brasil | 35 |
| 2.2 | A sociedade na escola – A busca pelo sujeito ideal..... | 38 |
| 2.3 | Algumas considerações | 42 |
| 3 | A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE: COMPREENDENDO O ALUNO ENQUANTO SUJEITO SOCIAL | 46 |
| 3.1 | Algumas considerações à cerca da constituição da Sociologia do Conhecimento – O sujeito socialmente constituído | 53 |
| 3.2 | Os processos de socialização e a constituição do sujeito social | 61 |
| 3.3 | As relações entre socialização, identidade e cultura – Algumas conclusões sob a ótica sociológica | 74 |
| 4 | A FIGURA EPISTEMOLÓGICA DO ALUNO REAL | 84 |
| 4.1 | O papel da cultura no desenvolvimento cognitivo – Contribuições vygotksyanas | 85 |
| 4.2 | Propriedades da mente em diversidade cognitiva e o contexto cultural da aprendizagem | 90 |
| 4.3 | A desqualificação do sujeito real na escola pública | 93 |
| 5 | IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO | 101 |
| 5.1 | Efeitos da ação do professor sobre o aluno real – O fracasso escolar mascarado pelo preconceito | 103 |
| 5.2 | Superando a condição de agente da exclusão social – A ação docente na perspectiva da diversidade cultural | 105 |
| 6 | CONCLUSÃO | 112 |
| | REFERÊNCIAS | 118 |
| | Anexo A | 123 |
| | Anexo B | 133 |

INTRODUÇÃO : AS PRIMEIRAS PALAVRAS...

Nada é impossível de Mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

Um dos maiores desafios enfrentados pela educação pública em todo o país é alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos, de maneira que se tornem sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos a favor da conquista de sua emancipação intelectual e de seus direitos enquanto cidadãos.

A cidade do Rio de Janeiro, responsável pela maior rede de ensino público da América Latina, não foge à regra e também se depara com a necessidade emergencial de alfabetizar a todos, oferecendo uma educação pública de qualidade, a qual cada um tem por direito.

Evidentemente, não se podem negar os grandiosos avanços no que diz respeito à universalização do ensino público em todo país. Um grande passo rumo ao desenvolvimento. Porém, temos vivido a experiência de que não é suficiente universalizar o acesso da população às escolas, mas oferecer-lhes qualidade de ensino, para que possam assim, se desenvolver e fazer a nação prosperar.

A erradicação da pobreza¹ no Brasil é o primeiro dos desafios. A condição de pobreza costuma estar associada à ausência das condições mínimas para o cidadão suprir suas necessidades fundamentais, como alimentação, saúde e moradia. Neste estudo, procuramos nos fundamentar expandindo este conceito para além da carência material, focalizando o que ela acarreta: o sentimento de inferioridade, de baixa auto-estima e exclusão social (MARTINS, 2008). Não se trata apenas de uma

¹ Para maior aprofundamento sobre erradicação da pobreza, que não será explorado com maior rigor, ver BUARQUE, Cristovam (1999).

questão econômica, de distribuição de renda, mas também de uma questão social, ou seja, da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos.

Não há desenvolvimento sem educação e o aspecto estratégico de maior impacto na luta contra a pobreza é, sem dúvida, a escolarização de todas as crianças. Uma educação que permita ao sujeito se tornar responsável pelo seu futuro, resultando em um país que possa de fato se transformar numa nação, unificando sua população: pobres e ricos incluídos no direito aos benefícios que a modernidade nos oferece. Uma nação não se desenvolve com o enriquecimento da minoria da população e a pobreza de muitos; uma educação de qualidade para quem pode pagar por ela, e uma escola pobre para aqueles que necessitam do apoio do Estado.

Contudo o que nos motiva neste trabalho de pesquisa, é que o fracasso escolar dessa população em situação de pobreza, tem sido utilizada pela classe dominante, como estratégia de desqualificação social, perpetuando à condição destes à marginalidade e apartação em que vivem.

A problemática da exclusão social nos põe diante de inúmeras incertezas em relação à sociedade, e, principalmente, da nossa incapacidade de sair do abismo que elas representam. A exclusão percorreu toda a história de formação do povo brasileiro, não só na diferença entre raças, mas também entre nobres e pobres. Sobre isso, Martins (2008, p.15) nos aponta:

A exclusão se dava aí: excluídos eram aqueles aos quais, pelo berço em que nasceram, não se reconhecia direito ao respeito, a dignidade, ao decoro, ao tratamento digno próprio das pessoas de condição, como se dizia. A pobreza não suprimia o direito de trato em relação àqueles que o tivessem por origem social.

Martins (2008) destaca o período colonial e afirma que a pobreza se baseava em critérios de exclusão social.

Pessoas que faziam trabalhos mecânicos como se dizia, estavam impedidas de ocupar cargos públicos, nas câmaras, estamentalmente interdadas, e isso nada tinha a ver com riqueza ou pobreza. Tinha a ver com condição social. (p.15)

Contudo, o fato é que, com freqüência, temos visto crianças de regiões muito pobres, fracassarem nas escolas, não conseguindo sequer, se apropriar da leitura e da escrita. Na vasta produção acadêmica sobre o fracasso escolar temos visto

crianças sendo consideradas culpadas por serem menos inteligentes ou por não estarem prontas para a alfabetização. Outras vezes, a responsabilidade é atribuída aos pais pelo fracasso dos filhos, uma vez que, por sua falta de incentivo e participação na educação das crianças, dificultam o desenvolvimento da aprendizagem. Mas a questão é que, crianças de áreas menos favorecidas, vem construindo trajetórias de insucesso na aprendizagem .

Não há como negar a relação entre fracasso escolar e desigualdades sociais. No entanto, não há fundamento teórico consistente que justifique afirmar que a origem social seja a causa do fracasso escolar e que indivíduos das classes mais carentes padecem de deficiências de aprendizagem por causas socioculturais. O desafio que este estudo se propõe, é o de contestar tal ideia e questionar a maneira como a situação de pobreza de parcela significativa da população, tem sido utilizada como justificativa de diferenciação, controle social e exploração da força de trabalho.

Na busca incessante por culpados, ao invés do esforço coletivo por soluções viáveis, diversas explicações sobre o fracasso escolar têm sido analisadas no decorrer da história da educação no Brasil. Para Patto (2008), é com a chegada da República brasileira, influenciada pelo liberalismo², que se passa a justificar, a partir da concepção da classe dominante, a diferença entre raças, grupos e classes sociais, conseqüentemente o insucesso escolar dos indivíduos das classes menos favorecidas. Acreditava-se (PATTO, 2008) que, com a abolição do trabalho escravo, os sujeitos então livres, numa sociedade capitalista, seriam capazes de obter sucesso ou fracasso apenas por suas aptidões naturais, por suas habilidades individuais, mesmo em condições de total desigualdade social, ou seja, exclusivamente por mérito pessoal. Dessa maneira, justificava-se a desigualdade e esses sujeitos oriundos das classes mais pobres eram, e ainda são, depreciados e desqualificados cognitivamente e socialmente, ocultando-se uma compreensão mais ampla desses alunos em situação de fracasso escolar.

No decorrer da história, algumas dessas explicações sobre o fracasso exerceram grande influência nas instituições escolares. Dentre elas destacam-se

² Entendendo-se por liberalismo, a doutrina baseada na defesa da liberdade individual, em todas as áreas da vida dos sujeitos (econômica, política, religiosa e intelectual).

três tipos de abordagens principais, com base em Patto (2008) e Oliveira (1999). A primeira delas é o que se pode chamar *abordagem psicologista*, que defende que a capacidade de aprender é inata, ou seja, se sujeitos não se alfabetizam, se não aprendem, é porque são portadores de algum tipo de deficiência de ordem mental, sensorial, afetiva ou neurológica. Dessa abordagem surgiram diversas explicações sobre dificuldades que impediriam o aluno de aprender. Essa *abordagem psicologista*, como forma de justificar o fracasso escolar, reduziu o fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem escolar por parte do aluno, sendo ele o único responsável por seu insucesso. Nesta perspectiva, que contava com a Psicologia Experimental como principal respaldo teórico, passou-se a utilizar testes psicométricos, que comprovavam as diferenças individuais, procurando atestar, através da “ciência”, as supostas deficiências de aprendizagem do aluno em situação de fracasso escolar.

A segunda abordagem de grande impacto na busca pela compreensão do fracasso escolar é a *biológica*, que buscava culpabilizar o fracasso escolar dos alunos a disfunções biológicas e nutricionais, surgindo então, dessa maneira, a medicalização do fracasso escolar, que ainda trazia uma mensagem inevitável: o sujeito do fracasso escolar não é normal, ele é doente. A medicalização do fracasso escolar (OLIVEIRA, 1999; PATTO, 2008) passa a ser sustentada por pesquisas experimentais na área da psicologia, a qual concordava com a ideologia liberal, sugerindo que o critério legítimo das diferenças individuais, explicariam a diferença de rendimento escolar e o acesso desigual da população as oportunidades escolares mais avançadas. Esta abordagem, na realidade, vinha sendo sustentada pelo preconceito e pela falta de uma política educacional comprometida com a educação de todos, visando, assim, privilegiar e não abalar as elites dos países capitalistas; afinal, neste sistema, muitos trabalham incessantemente, para que poucos possam usufruir das riquezas, fruto do trabalho de escravos e posteriormente, de trabalhadores livres, porém, oprimidos e mantidos sob o controle social daqueles que detém o poder, e para que assim permaneçam. Ainda segundo Patto (2008), essa abordagem tem suas origens em teorias racistas que preconizavam a desigualdade anatômica e fisiológica das raças justificando inclusive a diferença entre classes e raças.

A terceira explicação histórica sobre o fracasso escolar é a *abordagem culturalista* que partia do pressuposto de que o maior custo na aquisição da leitura, da escrita e do conhecimento escolarizado de sujeitos das classes mais pobres era resultante de um ambiente cultural desfavorecido, tanto no que diz respeito a bens materiais e a estímulos culturais valorizados pela classe dominante. Sobre esta abordagem, Oliveira (1999, p.12) nos diz:

(...) temos uma abordagem culturalista, que vai da deficiência cultural à diferença cultural. (...) afirmava-se que as condições de vida e aspectos culturais da parcela da população com nível sócio-econômico mais baixo eram importantes na determinação de seu fracasso, tanto na escola quanto em sua inserção na sociedade. Dessa forma, não se critica a estrutura social, nem as relações sócio-econômicas injustamente assimétricas, mas a cultura das classes privilegiadas economicamente é tomada como universal e considerada normal, correta e superior (...).

Como a autora destaca, é a pobreza que determina a falta de capacidade intelectual, uma vez que há falta de oportunidades oferecidas a este indivíduo, no que diz respeito a uma cultura dita universal: a cultura das elites. Essa cultura chamada de universal, cultura das elites, passa a ser considerada superior. Isso significa que quem não apresenta familiaridade com esses pressupostos culturais é considerado um ser inferior. Na verdade, esta é apenas mais uma estratégia de manter o poder sob a guarda de alguns poucos, como temos visto no decorrer da história.

Essa última abordagem que tenta justificar o fracasso escolar de inúmeras crianças, em sua maioria, moradoras das áreas mais pobres das cidades, deu origem as mais diversas explicações como a ³*Teoria da Carência Cultural, a Ideologia do Dom, Déficit Cognitivo, etc..* As causas do fracasso escolar, justificadas pelas condições familiares relacionadas à sua classe econômica, tende a nos enredar e a compreender que o aluno não alcança sucesso escolar devido à sua condição de pobreza e às limitações materiais que ela acarreta. O mais perverso desta abordagem é que se prega a diferença cultural associando-a à incapacidade e não, à diversidade. Dessa maneira, justifica-se a desigualdade social, fazendo

³ Para um maior aprofundamento sobre as diferentes explicações sobre o fracasso escolar, ver PATTO, M.H.S. (2008).

surgir o que Buarque (1999) chama de *apartação*, ou seja, a separação entre diferentes.

No mundo inteiro, uma cortina já separa os seres humanos entre os que têm e os que não têm acesso às maravilhas da técnica. No lugar da cortina de ferro que separava países, uma cortina de ouro separa ricos e pobres. (...) como um corte entre incluídos e os excluídos. No lugar da desigualdade surge a *apartação*, um *apartheid* social. Como as castas na Índia tradicional. Mantida esta dinâmica, por mais trinta, cinquenta anos, com o avanço técnico da biotecnologia e na medicina a serviço da minoria, o corte social será tão grande que não haverá possibilidade de reversão: os seres humanos serão diferenciados em espécies distintas. A preocupação com a pobreza desaparecerá, como já não havia com a pobreza dos índios ou dos escravos, vistos como seres inferiores, diferenciados da elite. (p. 33 e 34).

A desigualdade e a exclusão fomentando o fracasso escolar justificado como diferença levam-nos a um processo de *discriminação negativa* (CASTEL, 2008), que expulsa esses sujeitos para as margens do mundo social. Basta lembrarmos a perseguição e extermínio dos índios, aborígenes, seres não civilizados; a exploração dos negros através da escravidão, já que considerados inferiores por causa da diferença da cor da pele. Temos também o exemplo do movimento nazifascista alemão que, devido à grande crise econômica vivida pelo país à época, buscava através de justificativas irracionais, uma explicação para a falência do Estado, permitindo que o preconceito legitimasse ações políticas, as quais levaram à violência e ao extermínio de milhões de pessoas! Se pensarmos em nível cronológico, essas grandes tragédias não aconteceram há muito tempo, e, hoje, nos parecem absurdos intoleráveis, mas que já foram realidades justificadas.

A intenção geral deste estudo é fazer uma análise teórica de temas como realidade, cotidiano e os sujeitos reais com os quais trabalhamos e que têm se defrontado com o fracasso escolar. Acreditamos que este estudo de caráter teórico-conceitual nos ajudará a compreender e analisar o nosso *aluno em situação de pobreza*, o qual tem sido diagnosticado como incapaz de aprender. Nossa intenção, neste estudo, é conhecer como este sujeito se constitui socialmente e como inferem sobre o mundo, entendendo-os primeiramente como sujeitos inteligentes e capazes. A pesquisa empírica neste momento, não nos ajudaria, uma vez que já encontramos

dados estatísticos oficiais que estaremos utilizando posteriormente, que justificam nossa inquietação.

1.1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA TEÓRICA

A rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, composta por 1.064⁴ escolas, passou por uma grande avaliação na mudança de gestão, na qual detectou 315.000 alunos com defasagem escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Destes, 28.000 alunos foram considerados Analfabetos Funcionais⁵, constatando-se, segundo análise da SME/Rio no mesmo ano, que as escolas localizadas em áreas de maior violência e pobreza, obtiveram os piores resultados⁶. Foram então selecionadas estas escolas mencionadas, para comporem um projeto chamado “Escolas do Amanhã”⁷, visando a estabelecer estratégias para realfabetizar esses sujeitos, como se estes não houvessem aprendido nada durante anos de frequência escolar. Muito pouco se contestou sobre a avaliação realizada e houve divulgação em massa desses dados e as ações “milagrosas” que seriam empreendidas, exaltando a gestão em exercício e depreciando o trabalho desenvolvido pelas demais gestões anteriores e pelos professores em exercício. Mais uma vez, busca-se compreender o fracasso escolar, sem a preocupação primeira de quem é esse sujeito de fato. Tenta-se justificar o insucesso, mas não se busca compreender como este indivíduo pensa, como se constitui, quem de fato ele é para estabelecer estratégias para evitar que chegue à situação de fracasso.

O fato é que, com isso, se reacendeu a discussão sobre a relação entre capacidade intelectual e origem sócio-econômica. Na busca pelos culpados do

⁴ Dados obtidos no site oficial da SME/Rio.

⁵ Por Analfabeto Funcional entende-se o sujeito que mesmo sabendo escrever algumas palavras, é incapaz de ler pequenas mensagens com compreensão.

⁶ Sobre a avaliação da SME/Rio em 2009, o Analfabetos Funcionais e Escolas do Amanhã, trataremos mais detalhadamente no capítulo 4.

⁷ Maiores informações sobre o Projeto Escolas do Amanhã e a lista de escolas participantes, ver anexo.

fracasso na educação pública, rediscutem-se questões sobre a pobreza, deficiências culturais, desnutrição, déficits cognitivos e as mais variadas patologias, sempre na tentativa de manter a massa de trabalhadores com uma educação de baixa qualidade, tutelados pelo Estado, culpados por sua incompetência, sustentando um sistema capitalista cruel, que desqualifica os indivíduos em prol da prosperidade de poucos e não de toda a nação.

Procuraremos aqui, através de um estudo teórico, percorrer o caminho inverso: vamos primeiramente conhecer o aluno, ao invés de compreender as causas do fracasso escolar. Não buscaremos a tipificação desse aluno imaginário, com o qual muitas vezes ainda nos reportamos como modelo de aluno ideal, sustentado por uma cultura universal; mas buscaremos compreender como este sujeito se constitui enquanto indivíduo de uma determinada sociedade, de uma comunidade específica e como constrói sua identidade social. Nosso objetivo maior é compreender como o sujeito proveniente da classe pobre, aluno da escola pública carioca, constrói conhecimentos, para então ter subsídios na busca de estratégias de ensino que lhe permitam usufruir da leitura e da escrita em benefício próprio, tornando-se efetivamente sujeitos da escrita. Não cabe aqui, relativizar caso a caso, mas fazer uma análise teórica que prestigie a maioria desses alunos que, historicamente vem sendo desqualificados (PAUGAM, 2003) social, cultural e cognitivamente, além de serem separados em verdadeiros guetos dentro das próprias escolas: as turmas de Realização.

Partimos nossa pesquisa do princípio que não há nada que prove que esses sujeitos, na sua grande maioria, tenham uma incapacidade intelectual que lhes impeçam de se apropriar de maneira competente da leitura e da escrita. São particularmente pessoas que se mostram criativas e detentoras de inúmeras habilidades que lhes permitem conviver com a pobreza e sobreviver à violência; habilidades e competências estas que fazem sentido em sua realidade e as identificam ao seu grupo social. Com relação ao conhecimento escolarizado, demonstram mais desconforto do que falta de competência, diria até resistência, uma vez que o seu conhecimento, as habilidades desenvolvidas e a sua cultura são depreciadas pela elite detentora da cultura dita universal.

Muito se falou sobre a desnutrição como causa de fracasso escolar, questão diretamente associada à pobreza. Cogitava-se que seria a responsável pelo déficit, prejudicando o desenvolvimento intelectual, uma vez que acaba gerando carência nutricional. No entanto, esta questão já foi desmistificada através de pesquisas realizadas e divulgadas (SAWAYA, 2006; COLLARES, 1992; PATTO, 1992; MOYSÉS E LIMA, 1983) que comprovaram que somente a desnutrição severa pode afetar o desenvolvimento intelectual do indivíduo pela carência de nutrientes necessários ao crescimento. Contudo, provou-se também, que estes mesmos sujeitos nem chegam às escolas, pois não sobrevivem, chegando a óbito nos primeiros sete anos de vida. Ou seja, as crianças que são atendidas nas escolas públicas do Rio de Janeiro não são portadoras de desnutrição severa e não são acometidas de deficiência intelectual devido à carência nutricional. Evidentemente, isto não quer dizer que a fome não atrapalhe a vida dessas pessoas; mas não as impede de aprender. O que temos nas classes menos privilegiadas é desnutrição leve, que já se comprovou também através de estudos médicos e pesquisas, afinal não chega a afetar ou lesionar órgãos envolvidos na capacidade intelectual do indivíduo; além do que, as escolas públicas, particularmente as da cidade do Rio de Janeiro, oferecem a merenda escolar, tendo especialistas da área nutricional, responsáveis pela manutenção de um cardápio equilibrado com os nutrientes necessários ao crescimento dessas crianças.

Para alcançar o principal objetivo desta pesquisa, exposto nestas primeiras palavras - contestar a hipótese de que a pobreza seja causa determinante do fracasso escolar de alunos das escolas públicas, mais especificamente da *rede municipal de educação do Rio de Janeiro* - estruturaremos o presente trabalho tendo como suporte metodológico o estudo teórico-conceitual, visando a estabelecer bases sólidas de sustentação do tema pesquisado. Este tipo de procedimento de pesquisa, busca reconstruir teorias, conceitos, idéias e ideologias, tendo como meta, compreender o problema e aprimorar os fundamentos teóricos já desenvolvidos.

Entendemos que a relevância deste estudo reside na necessidade de se estabelecer uma teoria sobre esse sujeito real, constituído numa realidade social distinta, a qual exerce forte influência no modo como o sujeito lê o mundo e se relaciona com ele. Pensa-se aqui na necessidade de uma teoria sobre este aluno,

tendo em vista que o modelo com o qual a escola idealiza, não se assemelha com os sujeitos sociais que tem adentrado as instituições escolares da rede pública de ensino.

1.1 Estrutura da pesquisa e áreas de sustentação teórica

Como num jogo de quebra-cabeça, em que ao unir as peças torna-se possível visualizar e conhecer de fato a imagem escondida, buscamos algumas áreas de conhecimento que se complementam, para nos auxiliar neste estudo. Assim encontramos conceitos, definições e questionamentos em áreas que se dedicam à compreensão do indivíduo, à construção de sua identidade social e cultural, sua relação com o conhecimento e com a sociedade. A intenção desta pesquisa não é estudar propriamente o fracasso escolar, como se este fosse um fenômeno isolado ou uma patologia da qual o sujeito em situação de pobreza da escola pública está acometido. Mas sim, investigar e analisar quem é esse sujeito-aluno e porque tem apresentado maior custo para se apropriar da leitura e da escrita, encontrando-se por isso em situação de fracasso escolar. Reafirmamos uma vez mais que, nos estudos realizados sobre o fracasso desses sujeitos e pela experiência profissional já adquirida com tais alunos de áreas carentes, que não há indícios de patologia cognitiva na maioria desses indivíduos, que justifique tão alto percentual de crianças consideradas Analfabetas Funcionais. Na convivência em sala de aula diariamente com esses indivíduos, temos chance de investigar, que não há nada que impeça esses sujeitos de aprender. São perfeitamente capazes, haja vista que possuem outros variados talentos e dispõem de grande quantidade de conhecimentos que fazem sentido no meio social do qual são provenientes e no qual se encontram inseridos. Por essa razão, concluímos que, se houvesse um distúrbio neurológico que afetasse sua capacidade de aprender, que é inata a todo ser humano, não demonstrariam dificuldades somente para se alfabetizarem, mas teriam outros comprometimentos perceptíveis.

Dentre as áreas de conhecimento que estarão nos amparando, elegemos a Antropologia Social, a Psicologia Cultural, a Sociologia do Conhecimento, a Linguística e a Educação para participarem dessas reflexões. O objetivo maior é compreender esse sujeito e por que se encontra em situação de fracasso, desta maneira, contribuindo com o trabalho dos professores que se dedicam a construir uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, seguiremos após esta seção de caráter introdutório, relativo ao problema a ser investigado; para a seção 2, que se sustentará na Antropologia Social, visando à compreensão de como a identidade social e cultural desse indivíduo foi construída historicamente. Este capítulo procurará investigar os processos de formação do povo brasileiro para que possamos conhecer esse sujeito em suas particularidades: como pensam, que valores prezam, e como se relacionam com o conhecimento e como se vê enquanto nação. Buscaremos conhecer sua cultura apoiados na definição de Roberto Da Matta (1981):

(...) quando um antropólogo social fala em “cultura”, ele usa a palavra como um conceito chave para a interpretação da vida social. Porque para nós “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de civilização, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. (p.2)

Nessa perspectiva, a cultura como definida pela Antropologia Social, nos parece ser um instrumento eficaz para compreendermos as diferenças entre os sujeitos e as sociedades. Através do conceito antropológico de cultura, temos a possibilidade de nos conhecermos profundamente, entendendo o por quê de sermos o que somos. Neste sentido, encontramos pistas sobre os alunos aos quais temos dedicado essa pesquisa.

Como representantes da Antropologia Social, destacamos neste capítulo, os estudos de Darcy Ribeiro, o qual buscou, durante toda a sua produção científica, compreender a construção histórica de nossa identidade social enquanto povoação. Darcy, o intelectual, não chegou a ser merecidamente reconhecido pela academia, no entanto, sua contribuição para a compreensão de nossa história é significativa e consistente. Sua análise sobre as bases da formação e o sentido do

Brasil é feita de maneira crítica e embasada historicamente. Não se utiliza de subterfúgios políticos e não demonstra receio de ser rechaçado pelos intelectuais e acadêmicos de nossa época. Era movido unicamente pela ética, por ideais de um mundo mais justo, e por um profundo patriotismo, que o acompanhou durante toda a sua vida. Esta análise terá como objetivo nos dar maiores subsídios para compreender como se constituíram os sujeitos desta nação, quais as relações históricas entre o período de formação do povo brasileiro, a escola que temos na atualidade e como o fracasso escolar tem sido utilizado como mecanismo de banimento social desde o momento que nos tornamos um novo povo, perpetuando as condições ideais para que a elite se mantenha no poder, à custa da marginalização e do controle dessa nova gente.

Na seção 3, buscaremos como base de sustentação teórica, a Sociologia do Conhecimento, representada pelos estudos de Peter Berger e Thomas Luckmann, sobre a construção social da realidade e os processos de socialização vividos pelos sujeitos. Nesta , buscaremos complementar a abordagem sociocultural estabelecida pela Psicologia Sócio-Histórica Vygotskyana que trataremos no capítulo seguinte, uma vez que os autores apresentam os fundamentos relativos à vida cotidiana e como o sujeito torna-se membro de uma coletividade, através das interações sociais estabelecidas no cotidiano. Nesta seção, visaremos compreender como vem se constituindo a identidade social desse *sujeito-aluno em situação de pobreza*, como constroem sua realidade e como estes processos repercutem durante toda a vida desse indivíduo. Faremos uma análise teórica sobre os processos de socialização definidos pelos sociólogos Berger e Luckmann (2004, 2009), visando compreender como a realidade social desses sujeitos-alunos reais oriundos das classes pobres se constituem, como a escola pública brasileira tem se portado enquanto espaço de controle e socialização, assim como, instituição que privilegia os conhecimentos científicos e a formação de sujeitos ideais definidos pela modernidade.

Berger e Luckmann (2004, 2009) nos trazem um estudo teórico pautado nas bases epistemológicas da Sociologia do Conhecimento, que nos dá subsídios nesta pesquisa, para identificar e explicar os nexos existentes entre “condições sociais”, identidade sócio-cultural dos indivíduos e de suas coletividades,

tentando levantar a discussão sobre como a modernidade e o pluralismo têm contribuído para a geração de sujeitos em crises de sentido, inclusive nossos alunos. Procuraremos discutir, ainda neste capítulo, alguns problemas epistemológicos que historicamente se deram na validação da Sociologia do Conhecimento enquanto ciência, para justificar nossa escolha também por esta base teórica.

Na seção 4, estaremos privilegiando o reconhecimento desse sujeito-aluno real, da escola pública brasileira, vítimas da pobreza e do preconceito social, analisando epistemologicamente suas peculiaridades enquanto sujeitos históricos. Para tanto, aliamos a este estudo, a Psicologia Social e Cultural, entendendo-a como uma área de conhecimento interdisciplinar, tendo em vista que em muito nos auxilia para a compreensão da identidade social deste aluno e da importância do grupo e da coletividade nesta construção identitária.

A noção de identidade que percorre esta pesquisa, e que nos é muito cara, ocupa um lugar central neste estudo teórico: o indivíduo forma a sua personalidade social, cultural e cognitiva em constante interação com o meio. A maneira como o humano pensa e sente é construída socialmente através das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Estas não são características inatas ao indivíduo, mas são estabelecidas pelo meio, onde realiza inúmeros processos de interação social. A identidade, na perspectiva a qual a entendemos, está sempre inconclusa, uma vez que a vida social é feita através de interações entre indivíduos e destes com a sociedade, numa relação constante, que só se finda com a morte do sujeito. Assim, a identidade se constitui num conjunto de signos, valores, referências, influências, crenças e características pessoais e psicológicas que delineiam o sujeito e que estão em permanente transformação. Para Dechamps e Moliner (2009), os processos identitários são...

(...) objeto de debates bem antigos, tanto em matéria filosófica, religiosa ou ideológica, como em matéria de ciências humanas – é simplesmente o conflito entre a afirmação e a necessidade individual e a afirmação e a necessidade coletiva (...) entre o indivíduo e o grupo. (p.17)

Ao afirmarmos que a identidade social do sujeito é proveniente de um conflito entre o individual e o coletivo, optamos por investigar a constituição da identidade a partir do que a Psicologia Cultural chama de “abordagem sociocultural” na

perspectiva vygotskyana. No pensamento de Vygotsky, a abordagem sociocultural tem por objetivo “(...)explicar as relações entre o funcionamento da mente humana, de um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre, por outro”. (WERTSCH, 1998: 13), dessa maneira, consideramos crucial a abordagem sócio-cultural para a compreensão da natureza do maior custo no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Procuraremos correlacionar, ainda nesta etapa da pesquisa, a teoria da formação do povo brasileiro segundo os estudos de Darcy Ribeiro (2005), a construção social da realidade desses indivíduos segundo a Sociologia do Conhecimento a partir das concepções de Berger e Luckmann (2004, 2009) e o processo de desenvolvimento desse sujeito-aluno a partir da concepção histórico-cultural da educação segundo Lev Vygostky (1998, 2005). E em consonância com a construção teórica estabelecida neste estudo, traremos algumas idéias defendidas por Luiz Antonio Gomes Senna (2007) no que diz respeito ao aluno real e à não existência de propriedades universais como estabelecidas no arquétipo do aluno ideal, que o qualifica como indivíduo capaz de aprender, mas que há propriedades de mentes em diversidade cognitiva. Essa diversidade, ou modos de pensamento precisam ser conhecidos pelos pares educativos, para que o círculo vicioso do preconceito, do estigma e da exclusão possa ser rompido, assim como o fantasma do fracasso escolar, que desqualifica alunos e torna professores, agentes inocentes da exclusão.

Na seção 5, procuraremos nos deter na outra figura central deste processo de ensino-aprendizagem: o professor. Buscaremos como sustentação teórica, a Pedagogia, enquanto ciência da educação que investiga os processos de ensinar e aprender, para que seja realizada uma reflexão sobre o papel do professor nesse processo de intervenção na perspectiva de uma educação intercultural. Esta área ainda nos ajuda a compreender e assim, defender a importância da formação continuada e em serviço do professor, para que possa refletir sobre sua prática e tão complexa tarefa que exerce, uma vez que envolve diversos aspectos da vida humana.

Objetivaremos caracterizar os efeitos da ação de professores, que por falta de um conhecimento mais aprofundado de como se constitui esse aluno real atendido

nas escolas públicas, tem perpetuado o preconceito, a situação de fracasso escolar e exclusão social; assim como procuraremos defender a formação em serviço desses milhares de professores que bravamente tem lutado por uma educação pública de qualidade.

Por fim, a seção 6 buscará resgatar de maneira global as principais conclusões desta pesquisa, que em muito contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora, professora de escola pública e cidadã que deseja e acredita ser possível uma educação pública de qualidade para todos. Nossa verdadeira intenção é contribuir, mesmo que de forma humilde, para que seja dado o direito a milhares de pessoas a sair da condição de indigência intelectual, de incapacidade e de subalternidade em que se encontram, para que este país possa finalmente se desenvolver.

(...) só o passado como opção de conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente.

Boaventura de Souza Santos

2 O POVO BRASILEIRO: FORMAÇÃO E IDENTIDADE SEGUNDO DARCY RIBEIRO

Tomando o conceito de cultura sob a luz da Antropologia Social, entendemos que, para o estudo e reflexão sobre o indivíduo, faz-se essencial delimitarmos a origem deste, numa perspectiva mais ampla, como pertencente a um povo, a uma nação. Para isso, buscamos as contribuições de Darcy Ribeiro neste capítulo.

A pergunta inicial que deveríamos introduzir neste momento é “quem foi Darcy?”, pois o conhecendo e compreendendo sua trajetória, ficará claro o porquê Darcy.

Darcy Ribeiro foi um Homem que vivia por suas utopias e para isso não se acovardava em teorizar o Brasil de fato como ele é. Atrevido, usava seus escritos como forma de luta por seus ideais. Audacioso, escrevia sem medo como se fosse inabalável. Seus ideais libertavam-no do temor.

Nessa seção, não poderemos abordar a trajetória de um único homem, pois Darcy foi muitos - antropólogo, etnólogo, escritor, pensador, político, educador, homem de fé e de partido, um “*fazedor*”, como ele mesmo se descrevia. Tantos feitos para uma só vida: protetor dos índios, poeta, intelectual, reformista da universidade brasileira, defensor da educação do povo. Pessoa de estilo “...*desabrido e franco debatedor apaixonado de ideais...*”, homem de esquerda. Se dizia com muitas peles...

Quem sou eu? Às vezes me comparo com as cobras, não por serpentário ou venenoso, mas tão só por que eu e elas mudamos de pele de vez em quando. Usei muitas peles nessa minha vida já longa, e é delas que vou falar. A primeira de minhas peles que vale a pena ser recordada é a do filho da professora primária... Outra saudosa pele minha foi a de etnólogo indigenista. Vestido nela, vivi dez anos nas aldeias indígenas do Pantanal da Amazônia. Não os salvei e esta é a dor que mais me dói...Pele que encarnei e encarno ainda, com orgulho, é a de educador, função que exerço a quatro décadas. Essa, de fato, foi minha ocupação principal desde que deixei a *etnologia de campo*. *Eu investia contra o analfabetismo ou pela reforma da universidade com mais ímpeto de paixão que sabedoria pedagógica...*

Havia em Darcy, um intelectual comprometido eticamente em tornar o Brasil no que ele deveria ser, e não o que nos impuseram os que colonizaram nossa terra. Incansável, preocupava-se em combater os mecanismos de dominação, opressão e atraso que se instauraram sobre nossa gente.

Darcy foi homem, além de tudo, corajoso. Usava a palavra como seu instrumento estratégico de denúncia e conscientização. Incomodava as elites não só por denunciar as injustiças, mas também por revelar a perversidade com a qual eram realizadas. Exemplo disso, podemos ver em toda sua obra, e como na passagem a seguir:

No Brasil, o preconceito racial é muito forte, muito duro. Mas o mais duro é o preconceito social. Você passa por um pobre no Brasil como se passa por um cachorro morto ou como se passa por um poste: você não vê. Nós estamos calejados de tanta brutalidade. (RIBEIRO, 2008, p. 15).

Foi esse compromisso ético e político com o Brasil que o levou ao exílio em tempos de ditadura. Optou por continuar na América Latina, o que o tornou ainda mais brasileiro, como ele mesmo considerava. Neste período, foi muito requisitado profissionalmente por sua experiência com a reforma universitária, o que acabou prolongando sua ausência no Brasil, mas que lhe rendeu prestígio como intelectual⁸.

Ao retornar ao Brasil após 12 anos, retoma sua luta pelos menos favorecidos e assim continua sua militância política. Mantinha-se destemido e movido pelos seus ideais, mesmo desagradando as elites dominantes do país. Seu pensamento independente e desafiador lhe rendeu muito preconceito, uma vez que expunha toda perversidade da opressão. Exemplo disso é o que declara ao retornar ao Brasil em 1976:

...vi logo que o país se dividira, mais cruamente ainda, em diferentes ordens de gente. A primeira diferença que me saltou à vista foi a que separa os que já comeram, sobretudo os que comem há gerações, dos que ainda não comeram. Nos bem nutridos é visível a beleza, a esbeltez que admirei extasiado na praia de Ipanema. Os que não comeram, ao contrário, vi exibindo sua fraqueza e feiúra, em quantidades maiores do que meu coração suporta, em massa, por toda a baixada. ...Tão contrastante é essa massa imensa, afundada na pobreza, com as minorias privilegiadas que formam uma espécie de país rico, dentro do país faminto, que cabe perguntar quem é

⁸ Hoje, as obras de Darcy Ribeiro são mais lidas e respeitadas nos países da América Latina do que no Brasil. Mais informações ver: RIBEIRO, Darcy. Testemunho. 4 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, Brasília: UnB, 2009.

marginal no Brasil. Se marginais são os 60% de brasileiros paupérrimos ou se marginais são os que compõem a parcelinha de 1% dos super-ricos, legítimos representantes atuais da velha classe, desde sempre infiel ao Brasil e ao seu povo. Estes “marginais” é que mais uma vez nos venceram ontem, conspirando e torturando, e nos vencem agora subornando, mistificando. (RIBEIRO, 2009, p. 165 e 170).

Darcy sabia que todo homem-cidadão comprometido com a causa dos menos favorecidos e que lutava por ela, incomodava profundamente aos que tiravam proveito da dominação, e pagou o preço de sua luta sendo exilado e estigmatizado pela intelectualidade brasileira.

Como ele mesmo dizia, era um homem de *fazimentos*, e todos movidos pelo ideal de um país sem tantas desigualdades sociais. Viveu com os índios brasileiros, exercendo sua função de antropólogo, buscando conhecer e compreender o seu modo de viver e de pensar. Criou o Museu do Índio no Rio de Janeiro, tendo por objetivo desmistificar a imagem do índio como canibal, selvagem e preguiçoso. Foi um dos idealizadores do Parque Nacional do Xingu⁹. Escreveu sua principal obra composta por seis volumes: Os Estudos de Antropologia da Civilização¹⁰. Preocupado com a educação, criou a Universidade de Brasília, projeto que desencadeou no Brasil uma campanha pela reforma universitária que denunciava os graves problemas do Ensino Superior no Brasil. Escreveu alguns romances. Dedicou-se a política movido por seus ideais, elegendose vice-governador do Estado do Rio de Janeiro. Na Secretaria de Cultura, idealizou e coordenou a implementação de 500 CIEPs¹¹ na década de 1980. Foi o criador também da Biblioteca Pública Estadual, da Casa França-Brasil, da Casa Laura Alvin, do Centro Infantil de Cultura de Ipanema e pelo Sambódromo, que funcionava inclusive como Escola de 1º Segmento do Ensino Fundamental. Ainda na vida política, elegeu-se Senador da República, defendendo vários projetos de leis, dentre os quais, a

⁹ O Parque Nacional do Xingu foi a primeira reserva indígena homologada pelo Governo Federal.

¹⁰ Os Estudos de Antropologia da Civilização é composta por seis volumes com quase duas mil páginas, são eles: O processo civilizatório, As Américas e a Civilização, O dilema da América Latina, Os Brasileiros – Teoria do Brasil, Os índios e a civilização e O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. Maiores detalhes ver “Testemunho” de Darcy Ribeiro.

¹¹ Centro Integrado de Educação Pública idealizado por Darcy Ribeiro durante o governo de Leonel Brizola na década de 80. Eram instituições escolares com o funcionamento em horário integral, visando atender as necessidades das crianças das classes populares. O projeto propunha-se a oferecer educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais em suas unidades. Obedeciam a um projeto arquitetônico uniforme idealizado por Oscar Niemeyer, na tentativa de evitar a diferença de qualidade entre as escolas. Maiores detalhes ver www.fundar.com.br

reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo em vista torná-la mais democrática e eficiente. Dentre outros feitos, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras e recebeu o título de Doutor Honoris Causa de algumas Universidades renomadas de países estrangeiros.

Sua luta tinha a palavra como arma. Suas palavras tinham sempre a intenção de denunciar, de descortinar as verdades, de fazer a sociedade ver, tomar conhecimento de barbaridades da sociedade moderna. Lutou até o fim de sua vida com o mesmo empenho e paixão por seus ideais. Já perto do fim de sua vida deu um depoimento a Isa Grinspum Ferraz, que se encontra na introdução do livro “Utopia Brasil” (2008) mostrando sua coragem e persistência na luta por um país melhor.

O que é que nós todos queremos? É fazer um país habitável, em que as pessoas existam pra serem felizes, alegres, amorosas, afetuosas, todo mundo comendo todo dia. Não é uma alegria? Não é um absurdo que num país tão grande, tão cheio de verde, tenha tanta gente com fome?... O Brasil não tem nenhum bezerro abandonado, não tem nenhum cabrito abandonado, nenhum frango. Todo frango tem um dono. Mas tem milhões de crianças abandonadas. Quando uma sociedade perde seu nervo ético, perde seu apego por suas crianças, que é a sua reprodução, é uma enfermidade tremenda. (RIBEIRO, 2008, p. 14).

Darcy era movido pela utopia de reinventar o Brasil e fazê-lo uma nação melhor. Sendo assim, o elegemos como base de sustentação antropológica para nossas investigações teóricas, uma vez que ousadamente, se permitiu contar a história sobre a formação do povo brasileiro, não só sob a ótica do colonizador, como já bem conhecemos; mas sob a perspectiva do colonizado, daquele que foi desrespeitado, estigmatizado, violentado e escravizado, ou seja, dos índios brasileiros e posteriormente, dos escravos vindos da África que, com suor e sangue, construíram essa nação chamada Brasil.

Nosso objetivo primeiro neste estudo, é buscar conhecer a figura epistemológica do sujeito real, o aluno-massa que está assentado nos bancos escolares da rede pública de ensino. Para tanto, entendemos que as contribuições teóricas de Darcy Ribeiro, referentes a formação da nação chamada Brasil, nos auxiliará na compreensão da construção identitária de nosso povo. Consideramos que, conhecendo a formação dos percursos da constituição da identidade social

desse povo, teremos subsídios para uma análise mais fidedigna de quem é esse sujeito do fracasso escolar.

2.1 Contribuições de Darcy – Em busca de uma Teoria sobre a formação do povo do Brasil

Nosso principal objetivo é conhecer e compreender esses brasileiros, gente de pouca idade, que já tem experimentado o fracasso escolar devido ao seu maior custo no processo de alfabetização. Essas situações de insucesso têm levado muitos à exclusão, à marginalização, à indigência intelectual e à tutela do Estado, pois são considerados indivíduos sem competência cognitiva, deficientes, ou seja, sujeitos anormais.

A notícia de que 28 mil crianças do 4º e 5º Anos foram consideradas Analfabetas Funcionais, que posteriormente procuraremos discutir, alarmou toda a população, e acabou gerando mais um rótulo a esses sujeitos. Entendemos que há efetivamente um maior esforço no processo de aquisição da leitura e principalmente da escrita, por se tratar de uma convenção, de um arranjo político e por não se constituir como parte de seu cotidiano, não sendo valorizado por seu grupo social e não contemplando sua identidade cultural. Admitimos que, para alcançarmos uma compreensão sobre a origem desse maior esforço na alfabetização, faz-se necessário conhecermos quem são esses sujeitos no que diz respeito a sua identidade social, histórica e cultural.

Entendemos a cultura como fator histórico de papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, tendo em vista que ela se refere ao conjunto de atividades e formas de agir e de pensar de um grupo social. A cultura comporta características que nos distingue de outros, nos aproximando ou afastando de um determinado grupo social. A existência humana é de ordem cultural, uma vez que abrange tudo o que nos diferencia enquanto pessoa: valores, tradições, crenças, modos de agir, pensar e se comunicar.

Todo o pensamento de Darcy Ribeiro (2008) está registrado em suas obras destinadas a dar à América Latina e ao Brasil uma teoria de si, de sua formação. Considerava que poucos conheciam de fato o Brasil, o seu povo e de que maneira se constituiu a sua identidade social. Com esse objetivo central, escreve a série de Estudos de Antropologia da Civilização, durante o seu período de exílio. Toda a produção de Darcy Ribeiro é proveniente de suas pesquisas, observações e análises criteriosas sobre o Brasil e porquê ele não deu certo. Sob a forte influência da Sociologia e da Política, Darcy encontrou na Antropologia, a competência para elaborar uma explicação sobre o humano e suas variantes. Com o auxílio desta disciplina científica, buscou uma teoria da história alternativa (RIBEIRO, 2009), tendo por base o materialismo e a dialética para explicar diferentes povos, inclusive os povos latino-americanos. No cerne de sua obra, Darcy Ribeiro procurou teorizar as origens da formação do povo do Brasil, tendo como ponto central, os que já habitavam estas terras – os índios. E essa é a grande inovação e ousadia de Darcy: contar a história pelo viés do colonizado, dos que tiveram suas terras invadidas, daqueles que foram oprimidos, violentados e dizimados.

2.1.1. A constituição do povo do Brasil pelos olhos do oprimido

Compreender como surgimos enquanto povo-nação é um aspecto essencial para o exercício de autoconhecimento do que somos hoje, de nossa identidade social.

O Brasil, como nos conta a obra de Darcy Ribeiro, foi colonizado pelos portugueses, que ao desembarcarem nestas terras, viram grande fonte de riqueza e lucro, tanto com relação aos bens naturais, quanto força de trabalho a ser explorada. Nosso povo, tal qual o conhecemos atualmente, surge da miscigenação dos portugueses, que invadiram nossas terras, com os índios que aqui já viviam e posteriormente, com a chegada dos negros africanos vindos como escravos. Dessa miscigenação, surgiu uma nova estrutura societária, baseada no escravismo e na exploração de um povo que foi oprimido desde sempre; um *povo novo* (RIBEIRO, 1995), de matrizes raciais e tradições culturais variadas, pois não foram somente raças que se misturaram dando origem a um povo fortemente mestiço, mas também

de cultura mestiça, formando uma nova gente, com um tom de pele, cultura, crenças e tradições peculiares.

Essa nova sociedade e cultura brasileiras, apesar de tantas e tão variadas matrizes formadoras, fez surgir um povo único, singular marcado pelas qualidades oriundas de nosso povo originário – os índios brasileiros e os negros africanos; mas também das condições ambientais de nossa terra. Darcy (1995) expõe em seus escritos que nossa unidade étnica sofreu a ação de três forças diversificadoras (RIBEIRO, 1995), que influenciaram diretamente a nossa formação: *A força ecológica*, que devido às condições de meio ambiente distintas, fez surgir à necessidade de adaptações regionais para a sobrevivência, fazendo surgir conseqüentemente novas paisagens humanas; a *força econômica*, que fez surgir formas diferenciadas e especializadas de produção; e a *força de imigração*, que permitiu a integração de novos povos estrangeiros, como europeus, árabes e japoneses, abasileirando-os. Dessas três forças, fez surgirem também vários brasis dentro de uma só nação: caboclos, sertanejos, crioulos, caipiras, gaúchos, e etc.. Vários brasis num só Brasil, várias matrizes raciais e culturais, formando uma só gente de uma mesma etnia. E assim somos até os dias atuais, um só país com culturas tão diversificadas, pelas dos mais variados tons e de múltiplos falares.

Darcy Ribeiro (1995) nos relata que a chegada do europeu em terras brasileiras é percebida pelo índio, com muito espanto, talvez até como uma fato mítico; contudo não se esperava que a sua chegada trouxesse tantos males.

Provavelmente seriam pessoas generosas, achavam os índios. Mesmo porque, no seu mundo, mais belo era dar que receber. Ali, ninguém jamais espoliara ninguém e a pessoa alguma se negava louvor por sua bravura e criatividade. (...) Pouco mais tarde, essa visão idílica se dissipa. Nos anos seguintes, se anula e reverte-se no seu contrário: os índios começam a ver a hecatombe que caíra sobre eles. Maíra, seu deus, estaria morto? Como explicar que seu povo predileto sofresse tamanhas provações? Tão espantosas e terríveis eram elas, que para muitos índios melhor fora morrer do que viver. (p. 42-43)

Com os missionários, os índios aprendiam que por sua própria culpa, de seus pecados, é que o bom deus os estaria castigando. Para os recém-chegados, os índios viviam uma vida inútil, sem sentido. Para os índios, viver era uma dádiva, com fartura para a sua sobrevivência. Andavam nus, entendendo que tudo o que tinham e recebiam da natureza era por bondade dos deuses, inclusive sexos

opostos e complementares. Segundo Darcy (1995), *“Para os índios, a vida era uma tranqüila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária.”* (p. 47) Não sabiam nada sobre pecado e perdição eterna. Com os recém-chegados, passaram a conhecer as doenças, que vitimou tantos índios; além das guerras de extermínio e escravização que dizimou milhares de índios que defendiam até a morte, seu modo de ser e de viver. Para os colonizadores, aquelas terras eram riquezas que deveriam ser exploradas; e aquela gente não civilizada, os aborígenes, eram como “um gado humano” que só restava ser escravizado para ser usado como força de trabalho. As índias, além da força de trabalho, ainda eram usadas para satisfação sexual dos recém-chegados, gerando o início da mestiçagem, começando de fato, a formar o povo brasileiro.

Darcy Ribeiro desenha um povo que nasce da exploração e da violência. Em seu livro “O povo brasileiro” (1995), com base em sua formação em Antropologia, Darcy nos relata a instituição social conhecida como cunhadismo, que nos ajuda a compreender o Brasil em suas origens e no que ele se tornou. A antiga prática indígena do cunhadismo de incorporação de estranhos à sua comunidade, consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Dessa maneira, estabelecia-se laços familiares com todos os membros do grupo, pois no costume indígena, havia um sistema de parentesco classificatório que permitia relacionar uns com os outros, todos os membros de um povo. Darcy (1995) relata que, segundo documentação histórica, cada europeu podia fazer muitos desses enlaces matrimoniais, que passavam a ser utilizados como estratégia de recrutamento de mão-de-obra, sem nenhum custo para o colonizador.

Na prática do cunhadismo, irmãos ou cunhados, genros e noras eram classificados como “transáveis ou incestuosas”, evitando-se apenas, relações com filhos ou genros. Dessa maneira, a principal função desta instituição, foi fazer surgir nesta terra, uma numerosa população mestiça. Para Darcy (1995), foi a prática do cunhadismo que possibilitou a criação do Brasil.

Sem a prática do cunhadismo, era impraticável a criação do Brasil. Os povoadores europeus que aqui vieram ter eram uns poucos naufragos e degredados, deixados pelas naus da descoberta, ou marinheiros fugidos para aventurar vida nova entre os índios. Por si sós, teriam sido uma erupção passageira na costa atlântica, toda povoada por grupos indígenas. Com base no cunhadismo se

estabelecem criatórios de gente mestiça nos focos onde náufragos e degredados se assentaram. (p.83)

A função do cunhadismo foi exatamente fazer surgir uma numerosa camada de gente mestiça que ocupou o Brasil e passou a formar nosso povo.

Nos primeiros momentos de nossa civilização, foram a curiosidade e o estranhamento mútuo que cercaram brancos e índios. Nos tornamos povo em meio a um choque de visões de mundo e culturas absolutamente distintas, que acabaram sobrepondo-se e integrando-se na formação do novo povo. Nesse processo de colonização, ao Brasil não foi dado o direito de se organizar segundo as suas próprias necessidades. Até mesmo a circulação de idéias era suprimida como forma de controle, o que de maneira determinante, impediu o desenvolvimento de um espírito crítico que pudesse contestar a exploração e o domínio sobre o povo. Leis, religiões e estruturas de poder já estabelecidas, nos foram impostas para incorporação, independentemente de nossos anseios e necessidades, o que acabou gerando em nós, uma resistência ao que é imposto; afinal, por que incorporar algo que não nos contempla? Assim, nos tornamos um povo sem identidade própria, sujeitos da “ninguendade”, como dizia Darcy (1995). Sem identidade, o povo não se reconhece e nem caminha de forma autônoma.

Um povo sem identidade...logicamente desenvolve conceitos frágeis, volúveis, sobre si próprio. Por não conseguir afirmar-se, outorga ao descobridor, pela lógica inerente ao seu povo “descoberto”, a tutela de seu destino, sua organização e seus interesses. Segue, pois, vacilante de convicções, titubiando entre suas próprias aspirações e os ditames daqueles que legitimarão ou não a sua conduta. (PEREIRA, 2008, p. 10).

Dessa maneira, nos constituímos com o sentimento de inferioridade que nos acompanha desde sempre, por não termos nos tornado europeus. Contudo, Darcy nos aponta que esse sentimento de inferioridade não deveria prevalecer, pois conseguimos realizar a tarefa mais complexa que foi, ao invés de reproduzir o modelo europeu, conseguimos “...reinventar o humano, criando um novo gênero de gentes, diferentes de quantas haja.” (RIBEIRO, 1995, p. 453). Um povo original, como nenhum outro; que resiste e se reinventa.

2.2 A sociedade na escola. A busca pelo sujeito ideal

A História nos mostra que, apesar das intensas lutas do povo, o Brasil sempre foi mantido em situação de dependência. Havia um objetivo maior do colonizador, que girava em torno do maior lucro possível, caracterizando o sentido da colonização.

O que Portugal queria para a sua colônia americana é que fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que pudesse vender com grandes lucros até o fim da era colonial. (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 55)

Para a conquista de seus objetivos, Portugal teve o suporte valioso da educação, que foi um dos principais instrumentos utilizados pelos povos colonizadores que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência. Com a educação, seria possível transformar os aborígenes em pessoas civilizadas segundo seus ideais, porém, submissas, tal qual a elite portuguesa necessitava para alcançar suas metas. A idéia era simples: através da educação seriam transmitidos os preceitos do catolicismo, tornando muito mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, uma vez que os portugueses se apresentariam em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa maneira, nossos colonizadores e a Igreja, aliaram-se na conquista do Novo Mundo. Assim, trabalhavam em parceria, uma vez que a Igreja tinha seu trabalho facilitado pela realeza, os missionários procuravam converter os índios aos costumes europeus e a fé católica, o que facilitava o alcance dos objetivos da coroa portuguesa.

O primeiro grupo de jesuítas, chegou ao Brasil em 1549, na cidade de Salvador. Logo perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem lhes ensinar a leitura e a escrita, para que tivessem acesso às Sagradas Escrituras. Sendo assim, surgiu a necessidade, de além da catequese, de organizarem escolas para ler e escrever, e além da transmissão do idioma, se responsabilizariam também e conseqüentemente, pela divulgação da cultura portuguesa. A escola, portanto, chega em terras brasileiras sob a visão de mundo dos portugueses e assim, ela se constituiu.

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O serviço de Deus e a serviço D'El-Rei eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasileiras: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa. (PAIVA, 2000, p. 44 e 45).

A educação é utilizada nesse contexto, como transmissora de informações e como treinadora de habilidades, tendo como parâmetro um modelo de sujeito ideal. Nessa perspectiva, no entanto, a questão do que é ideal, é posto em xeque, uma vez que é eleito por uma determinada sociedade e se dissemina para as demais, independentemente de suas características. Segundo Valle (1997, p.8), *“A educação é como um espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, o que ela deseja fazer de si...”*. Assim, a educação foi uma perfeita estratégia utilizada pelo colonizador, pois difundiu valores e costumes de um povo, a idéia de continuidade que Portugal necessitava e a conseqüente preservação da sociedade. É interessante observar que ao mesmo tempo que se buscava a formação de um sujeito ideal, com características especificamente européias, faz-se necessário encaixá-lo aos anseios da coroa; portanto, este sujeito ideal, além de civilizado, precisava continuar sendo passivo e submisso à dominação dos colonizadores. E essa é a escola que o Brasil conheceu desde a sua formação. Essas são as raízes históricas da escola no início da formação do Brasil. Uma escola que busca civilizar tendo como parâmetro o modelo europeu de sujeito ideal e que ensina a não contestar, dando continuidade a história descortinada por Darcy Ribeiro sobre a formação do povo brasileiro.

Esse é o ideal de sujeito que ainda habita no inconsciente coletivo do professor, pois foi com esse modelo de sujeito ideal que construiu sua formação. Mas ao adentrar na escola básica, a realidade é muito diferente daquela

contemplada em sua formação. Ao se deparar com um sujeito tão diferente do idealizado pela sociedade, o professor tende a lidar com esse sujeito aluno com profunda estranheza como veremos em capítulos posteriores, por que este não se enquadra no perfil de aluno traçado durante toda a formação. Os alunos da educação básica, especialmente da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, de fato estão cada vez mais distantes do ideal de aluno que habita em nosso imaginário. Este foi constituído, tal qual Darcy nos informou, num processo de resistência a figura do europeu, que é proveniente da figura do sujeito cartesiano, tido como o modelo ideal e universal de sujeito. Sobre o sujeito cartesiano, Senna (2005, p. 4) explica:

O sujeito cartesiano firmou-se entre nós como um arquétipo social, um sobre-esqueleto em que nos apoiáramos para arremedar Deus em sua capacidade de conceber e controlar a ontogenia das coisas e a sua causalidade no tempo. E, como enfiado em Deus, não lhe bastaria a divina providência criadora – algo que não lhe fora dado na condição de homem –; haveria de se sustentar em algum argumento de credibilidade com que pudesse ser enxergado e compreendido como um deus ordinário, formado a partir de um exercício vocacional de divinização. Nasce aí, os postulados sociais da conduta científica expressos em “O discurso do método”, de Descartes, um arquétipo social de sujeito científico: o pio cumpridor das leis de Deus, transido na cultura judaico-cristã e, sobretudo, cético com relação ao outro. Toda a modernidade, desde o Iluminismo, ajustar-se-ia desde então à máxima “penso, logo existo”, fundando-se, assim, uma sociedade que promulgaria a si mesma como objeto e produto da razão, mas no fundo, escravizar-se-ia ao arquétipo meramente dogmático do sujeito cartesiano, à luz de uma cultura que privilegiaria o individualismo sob a crença obsessiva em alguma teologia do próprio homem.

Ao falarmos de sujeito ideal, cabe primeiramente destacarmos que o “ideal” foi construído, ou seja, inventado, eleito por alguém, portanto sem origem. Segundo Foucault (2008), discutindo a idéia de conhecimento e sujeito do conhecimento, a partir da perspectiva nitzcheniana, afirma que há uma distinção entre origem e invenção. A origem para ele, pressupõe uma natureza sobre-humana, soberana e bela; já a invenção traz consigo a identificação com sentimentos humanos relacionados a menquinhez e baixeza, pois, alguma coisa só é inventada em determinado momento, a partir de relações obscuras, para instituir e impor um certo sentido de mundo e de pensamento (Foucault, 2008). Para Foucault, assim como a religião, a poesia e o ideal foram inventados, o conhecimento e a verdade também

foram. Dessa maneira, se de fato não há nenhuma relação de dependência entre conhecimento e natureza humana, não há nenhum instinto que leve o sujeito a naturalmente desejar conhecer, assim como sugeriu Aristóteles. Sendo assim, Foucault (2008) afirma que o conhecimento não é instintivo, mas sim “contra-instintivo e contranatural”. Para ele, sendo o conhecimento inventado, é também em certo sentido, imposto ao mundo.

Revisitando a Modernidade, nos deparamos com a validação do sujeito ideal e universal nos escritos de René Descartes, quando define o método cartesiano para se chegar ao conhecimento e a verdade absoluta. Evidentemente que estabelecendo o método, define também o perfil desse sujeito que seguirá esse método. Para Descartes, só é possível comprovar a existência de algo que puder ser provado. Assim, estabelece uma maneira de ordenar o conhecimento de acordo com certos princípios, Esse método é composto de regras essenciais para a comprovação da verdade, que são: a verificação da evidência real do fenômeno estudado, a análise minuciosa do objeto parte à parte visando compreender toda a sua composição, a síntese de cada parte analisada e a enumeração dos princípios utilizados, assim como as conclusões visando a ordenação do pensamento (Descartes, 2004).

Descartes, ao definir o passo a passo de como se chega ao conhecimento, delimita o sujeito que busca o conhecimento através desse método, ou seja, o sujeito ideal, inteligente, que busca o conhecimento e a verdade absoluta. Segundo Patto (1999), o método cartesiano e o sujeito idealizado segundo esses preceitos, é autenticado pelas ciências da natureza no período do Iluminismo. É nesse mesmo período histórico que, motivado pelos ideais burgueses de igualdade, liberdade e fraternidade e na crença incontestável na Razão e na Ciência como motivadoras de uma sociedade justa e igualitária, que a escola se estabelece como uma instituição que levará o povo à luz do conhecimento e a verdade, ou seja, a escola se estabelece então, vinculada a um modelo de sociedade pautada na figura do modelo ideal de ser humano: o sujeito cartesiano. No entanto, este modelo eleito de cunho europeu, não contempla o indivíduo que se constitui no Brasil, retratado anteriormente, e reforça ainda mais, o sentimento de inferioridade deste povo.

2.3 Algumas considerações

Nesta etapa da pesquisa, buscamos em Darcy Ribeiro e suas contribuições teóricas à cerca da formação do povo do Brasil, as raízes históricas da constituição da identidade social de nosso sujeito-aluno, na tentativa de compreender como se tornou o que é hoje e as razões da complexa relação com o conhecimento científico valorizado pela escola. Como nenhum outro teórico, Darcy (1995) relata todo o percurso histórico de formação de nossa gente, pelo olhar daquele que foi colonizado, mostrando que a história até então conhecida, não é exatamente estabelecida segundo os padrões românticos, ingênuos e tão bem intencionados como nos é revelado.

Com o breve relato do percurso profissional e de vida de Darcy, procuramos mostrar seu compromisso ético, político e social com o Brasil, razão primeira que o levou aos estudos e a busca pela construção de uma teoria sobre o Brasil. Entendemos que, sua principal intenção, era conhecer e compreender a nação que o Brasil se tornou e as razões de tão profunda complexidade no que diz respeito a sua identidade social, o sentimento de inferioridade perante outras nações, assim como, seu alto grau de resistência e capacidade de se reinventar.

A partir dos estudos de Darcy, se torna possível compreendermos que nosso povo se formou em meio a um alto grau de complexidade e que inevitavelmente, isso marca nossa identidade social. Tal complexidade se dá tanto da forma a qual o Brasil foi colonizado, a partir da violência e do trabalho forçado, assim como pelas inúmeras imposições feitas ao povo aqui encontrado, como o trabalho forçado, a imposição de idéias, costumes e falares. Darcy (1995) nos mostra que nossa formação enquanto povo-nação acontece num verdadeiro emaranhado de visões de mundo e culturas absolutamente distintas que nos é apresentada e imposta para incorporação. É pelos olhos do colonizado, que Darcy (1995) nos conta a história inicial de nosso povo, o que nos leva a compreender de que maneira nos tornamos uma nação cuja gente apresenta uma resistência ímpar, uma capacidade admirável de agregar valores e culturas diferentes. Também nos é possível compreender, como se construiu o sentimento de inferioridade que marca a identidade social do

brasileiro. Darcy (1995) nos mostra que desde nossa formação enquanto povo, nos é trazido um modelo de sujeito ideal que não contemplava as características da gente aqui encontrada, nos colocando a sensação de fracasso e de inferioridade por não termos nos tornado o povo nos moldes do homem europeu, eleito como modelo ideal.

De maneira atrevida e inteligente, características que marcam toda a sua trajetória intelectual, Darcy (1995) mostra, contando a história da formação do povo brasileiro, que nossa inadequação ao modelo de sujeito ideal, não se dá por incapacidade, mas por preservação de uma identidade social já construída anteriormente decorrente de uma construção cultural determinante na maneira de ser, agir e pensar do povo do Brasil. De maneira sutil, nos sugere que o que é visto como incapacidade de adequação ao modelo de sujeito eleito como ideal, que chamamos de sujeito cartesiano, o qual está apoiado nos ideais da Modernidade e adaptados por René Descartes com seu método cartesiano, pode ser considerado como demonstração de inteligência, uma vez que não descarta sua identidade social, mas é capaz de agregar culturas e se reinventar como nenhuma outra nação.

Para o estudo aqui proposto, consideramos as idéias de Darcy (1995) essenciais, pois é esse sujeito social que encontramos nos bancos das escolas públicas deste país. Todas as características elencadas anteriormente, fazem parte da identidade social do sujeito-aluno em situação de fracasso escolar, sob o qual centramos nosso esforço intelectual. A partir do pensamento desenvolvido por Darcy, nos é possível compreender que a escola de hoje ainda tem como meta a ser alcançada, o modelo de sujeito ideal eleito desde a formação de nosso povo-nação como melhor e universal; e assim como antes, nossa gente, continua a não se enquadrar nesse modelo, uma vez que não contempla as características da constituição cultural de nosso povo, tendo em vista que nossa identidade, no que diz respeito a cognição, percepção e relações sociais, estão diretamente influenciadas pela cultura, como continuaremos a investigar a partir de outras áreas do conhecimento.

A sociologia não é uma ação, e sim uma tentativa de compreensão.

Peter L. Berger

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE: COMPREENDENDO O ALUNO ENQUANTO SUJEITO SOCIAL

Para que possamos compreender as tramas do fracasso escolar de parcela significativa da população menos favorecida, se faz necessário examinarmos, como fizemos no capítulo anterior a partir das contribuições antropológicas de Darcy Ribeiro, qual a identidade desse sujeito da sociedade brasileira e suas particularidades. Nesta etapa do estudo teórico, elegemos a Sociologia como área disciplinar essencial para nos auxiliar na análise de nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que entendemos que o homem/aluno é um sujeito sócio-histórico e que a cultura de cada grupo social é parte constitutiva do ser humano. Isto significa dizer que o meio social e as relações estabelecidas uns com os outros afetam diretamente a constituição deste sujeito. Nossa identidade não é constituída biologicamente, mas dependente da cultura do grupo e do meio social no qual o indivíduo se encontra. A análise do cotidiano que nos propomos a realizar relaciona-se com a interpretação de que o homem faz da sua realidade e de como se relaciona com o mundo a sua volta.

Consideramos essencial, a investigação sobre a constituição da sociedade a qual este aluno, foco de nossa atenção e respeito neste trabalho de pesquisa, está inserido. Entendemos que é exatamente a partir desta inserção, que este se torna um ser social, histórico e individualmente constituído.

É importante que tenhamos claro que a história da civilização ocidental é constituída a partir de um conjunto composto de crenças, valores, instituições, economia e educação, advindas da produção humana, que foi e continua sendo construída e alicerçada no decorrer dessa história. Rodrigues (2003), parte desta mesma premissa, tendo em vista que procurava defender que a produção humana e cultural se encontra delimitada por fundamentos de base que a sustentam, a qual chama de *concepção de mundo*.

Uma *concepção de mundo* diz respeito ao modo como os indivíduos compreendem, organizam e se relacionam tanto com o mundo natural, quanto com o

cultural. Para Rodrigues (2003), uma *concepção de mundo* refere-se a um complexo modo de compreensão do indivíduo sobre o mundo ao qual encontra-se inserido. A partir de uma *concepção de mundo* pré-estabelecida numa determinada sociedade, torna-se mais “fácil” compreendermos como o homem se relaciona com conhecimento, tendo em vista sua realidade social; e ainda, como este mesmo sujeito, constituído de forma única, estabelece sua individualidade.

Como seres que possuem a capacidade de utilizar a razão para se organizar, viver e conviver com outros, consideramos importante destacar que a principal característica que nos diferencia de outros seres vivos é justamente a utilização da razão. É exatamente a capacidade de ajuizar, buscar soluções lógicas e planejar ações, que nos distingue como seres inteligentes. Somos dotados da capacidade de raciocinar, ou seja, é a racionalidade que nos caracteriza. Buscamos formar juízos sobre o mundo que nos cerca na tentativa de compreender a realidade a qual estamos inseridos, e assim, achar um sentido para vida. É através de uma determinada *concepção de mundo* que podemos conceber formas mais amplas e universais de pensamento de uma sociedade. Dentro da amplitude de uma determinada *concepção de mundo*, surge em cada sociedade, o que Rodrigues (2003) chama de *visões de mundo*. Elas representam as formas de compreensão que o indivíduo vai construindo a partir de sua realidade, do meio ao qual está inserido e do momento histórico e cultural vivenciado. É a *concepção de mundo* que estará delimitando as *visões de mundo* construídas, ou seja, o ajuizamento que o sujeito faz de sua realidade. Portanto, podemos entender que numa sociedade regida por uma determinada *concepção de mundo*, as *visões de mundo* que os sujeitos vão construindo a partir de suas realidades, estão imersas em ideais mais amplos de compreensão do mundo social, como procuramos representar no esquema abaixo:

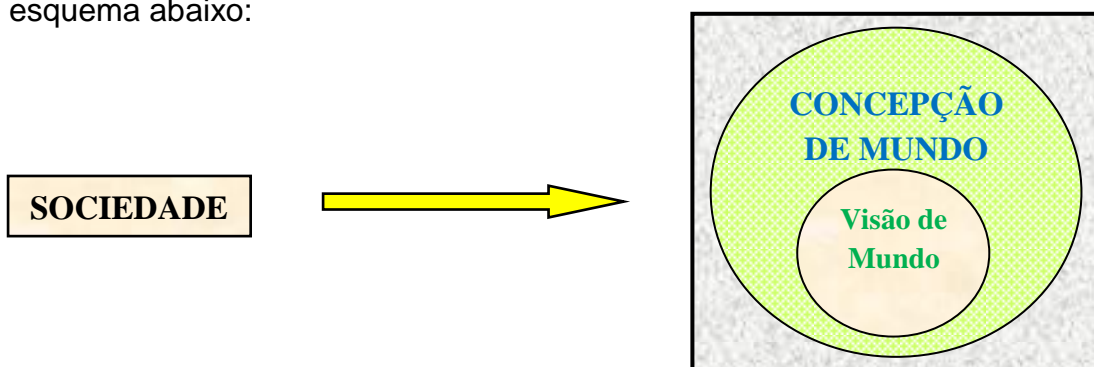


Figura 1 – Visão de mundo imersa numa determinada Concepção de mundo.

Numa sociedade onde há maior divisão de classes e a população tem maior acesso ao conhecimento, haverá diversidades de visões de mundo, uma vez que haverão diversas origens sociais. O esquema abaixo representa tais sociedades:

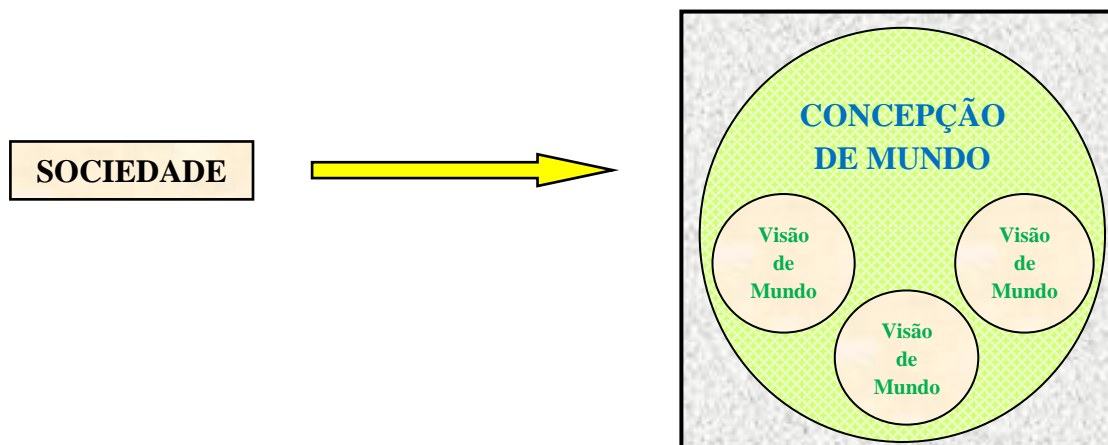


Figura 2 – Diferentes visões de mundo estabelecidas dentro de uma única Concepção de mundo.

Sendo assim, uma visão de mundo estabelecida por uma sociedade, está diretamente relacionada a uma forma de compreensão mais ampla do mundo, como numa relação de interdependência. Porém, um grupo social, sempre estabelece diversas *visões de mundo*, tendo como tronco central, uma *concepção de mundo* já estabelecida na sociedade em questão.

Através da história do mundo ocidental, Rodrigues (2003) procura mostrar em seus estudos, que duas grandes concepções governaram nossa história: *de racionalidade religiosa e de racionalidade científica*. Em cada momento da história das civilizações, o mundo foi regido por concepções de mundo, guiando a racionalidade humana por modos gerais de compreensão deste mundo, ora privilegiando a *racionalidade religiosa*, ora a *racionalidade científica*. Se uma determinada sociedade é regida por uma *concepção de mundo* com predominância da *racionalidade científica*, as *visões de mundo* construídas pelos grupos sociais tenderão a ser sustentadas teoricamente, a partir da valorização da ciência, com menor influência da *racionalidade religiosa*. Contudo, percebe-se nos estudos de Rodrigues (2003), uma tendência dos povos a buscar o equilíbrio entre tais racionalidades, ou seja, há uma busca por parte das sociedades, por uma associação recíproca entre ciência e religião, onde ambos possam beneficiar-se, e em conseqüência, a sociedade também. Isto tende a acontecer, quando *visões de*

mundo passam a ser predominantes dentro de uma determinada *concepção de mundo*, como representamos abaixo:

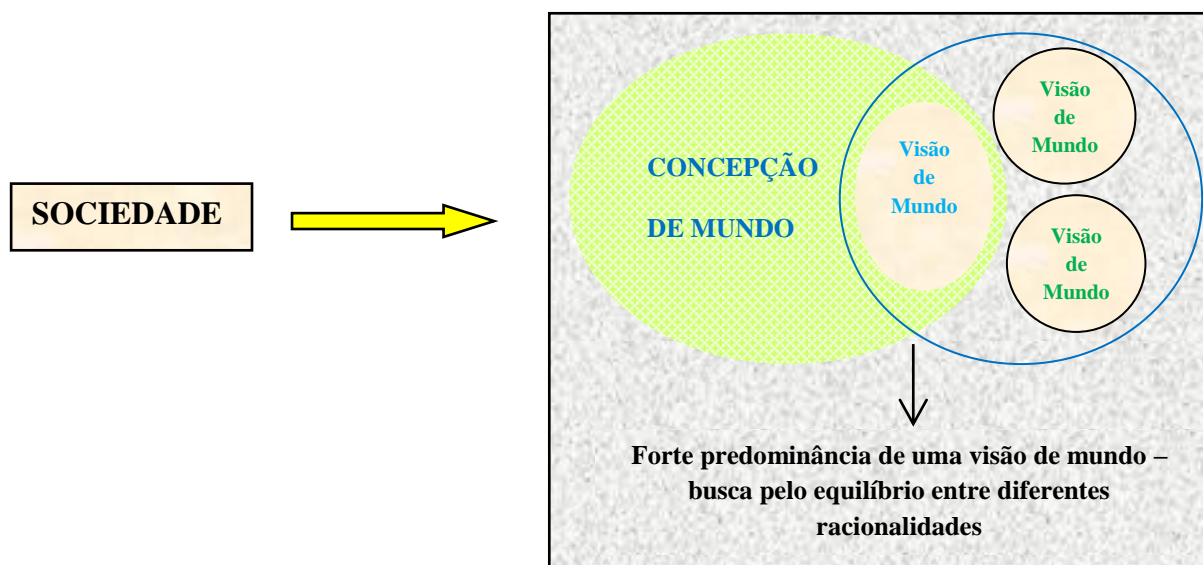


Figura 3 – A busca pelo equilíbrio de diferentes racionalidades.

O que Rodrigues (2003) destaca e que nos é muito útil para compreensão de nosso objeto de estudo, é que toda *construção social*¹² é resultante da relação de interatividade entre *concepções e visões de mundo* estabelecidas de maior destaque para um grupo de indivíduos. As *visões de mundo* vão se estabelecer a partir da relação do sujeito com sua realidade social, construída cotidianamente, por meio da convivência entre os indivíduos e seus pares mais diretamente envolvidos. Portanto, nos constituímos como seres sociais, envolvidos e influenciados por uma realidade formada a partir de *concepções* e respectivas *visões de mundo* de uma determinada sociedade.

A realidade, tal qual a concebemos, diz respeito a uma qualidade de fatos que reconhecemos ser independente de nossa vontade, e por constituir-se através dos processos de relações e interações sociais estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade já constituída. A realidade vai se estabelecendo inevitavelmente por uma necessidade humana dos seres de estarem em constante interação uns com os outros. Ao nascermos, nós humanos, estabelecemos uma relação de profunda dependência com o outro que já conquistou autonomia para sobreviver. Num determinado meio social, essa relação de dependência não se refere apenas aos

¹² Referimo-nos à construção social entendendo-a como todo tipo de produção da humanidade, ou seja, sua política, sua cultura e etc.

aspectos biológicos, mas também aos emocionais. Um bebê humano, por exemplo, não é capaz ainda de alimentar-se, de defender-se. É um ser sem autonomia que necessita do outro para sobreviver no início da vida. É estabelecida uma relação de dependência emocional, pois este novo ser necessita construir sua própria identidade, constituir-se enquanto indivíduo, diferente do outro, mas com profundo vínculo afetivo com o outro significativo. Somos influenciados pelas mesmas *concepções e visões de mundo* do outro através da cultura que nos é transmitida no início da vida por quem nos ampara e auxilia nesta etapa de convívio em sociedade. É importante compreendermos que não nascemos pré-determinados para uma sociedade específica ou com características genéticas para adaptarmo-nos a um tipo de sociedade definida no ato de nossa concepção. O indivíduo não nasce membro de nenhuma sociedade. Como seres sociais, que necessitam uns dos outros, até mesmo no que diz respeito a sobrevivência, temos a necessidade deste outro que nos é essencial, até que alcancemos um mínimo de autonomia para sobrevivência. Esse outro, que nos é fundamental desde o início da vida, pertence a uma sociedade com *concepções e visões de mundo* já pré-estabelecidas, com a qual também nos adaptaremos. Não escolhemos a que sociedade nos integraremos ao chegar ao mundo, não escolhemos nossos pais ou outros que farão parte de nossa realidade. Esta não é uma opção, mas uma realidade inevitável.

O que a Sociologia do conhecimento nos auxilia a compreender, desde a sua constituição enquanto ciência respeitável, até a contribuição teórica de Berger e Luckmann, quando buscam compreender como a realidade é construída socialmente, é que como sujeitos sociais, sem destino pré-estabelecido, temos uma *pré-disposição à sociabilidade* (Berger e Luckmann, 2009), fazendo de nós seres capazes de adaptarmo-nos a qualquer tipo de meio social no qual formos inseridos. Portanto, aprendemos a ser o que somos através da mediação de outros que são importantes para a nossa sobrevivência e com os quais nos relacionamos. Assim, o pensamento humano funda-se nas atividades e nas relações sociais produzidas por meio das interações estabelecidas pelos sujeitos que estão envolvidos por suas sociedades. É através dessa *pré-disposição à sociabilidade* da qual somos dotados, que o homem é capaz de interagir e estabelecer uma relação dialética com o mundo que o cerca, constituindo-se enquanto pertencente a uma determinada sociedade. Tal sociedade, a partir de *concepções e visões de mundo* constroem uma cultura

específica, que pode ser distinguida por gostos, comportamentos e valores que foram sendo apreendidos durante o processo do homem estar em sociedade com outros, que lhe ensinam cotidianamente a dinâmica social de determinado meio o qual incorporamos como marcas que definem e delinham a nossa identidade social.

É a partir desta perspectiva que passamos a compreender nosso aluno da rede pública de ensino: um indivíduo cuja identidade social foi forjada mediante *visões de mundo* que são coerentes com a realidade imediata de seu grupo social e não, como alguém inferior porque diferente das *visões de mundo* que contemplam o grupo social privilegiado pela escola. As *visões de mundo* são estabelecidas mediante realidades sociais específicas, e a maneira dos indivíduos agirem sobre o mundo é coerente com esta condição. Uma criança cuja a realidade social está relacionada à carência de itens essenciais a sobrevivência humana passa a agir sobre o mundo, tendo em vista a satisfação dessas necessidades imediatas. É um equívoco quando a escola rotula um comportamento como anormal, tendo em vista que o que se dá num primeiro instante da inserção dessas crianças na instituição escolar, é um choque entre diferentes *visões de mundo*, pois foram estabelecidas segundo realidades distintas. Dá-se o confronto, uma vez que a escola elege *visões de mundo* como certas e nega a possibilidade da diferença, quando a vê como deficiência, tornando impossível a convivência, contrária a tolerância e ao que chamamos de Educação inclusiva.

Dessa maneira, o interesse sociológico, no que diz respeito às questões da realidade e do conhecimento, se dá pelo fato de sua relatividade social. Tanto a realidade, quanto o conhecimento referem-se a contextos sociais específicos e essas relações, para serem compreendidas de maneira adequada, precisam ser analisadas dentro de seus respectivos contextos. Como vimos, cada sociedade se estabelece a partir de *concepções de mundo* envolvidas por racionalidades específicas e *visões de mundo* nela inseridas e confrontadas. Assim, tomamos por base teórica a Sociologia do Conhecimento entendendo-a como necessária, uma vez que se justifica no que se refere às diferenças observáveis entre as sociedades em termos daquilo que foi admitido como conhecimento e como realidade para cada sociedade. A relatividade social da realidade diz respeito às diferenças dos variados contextos sociais. Sociedades são diferentes, pois são formadas por *concepções de*

mundo baseadas numa racionalidade, a qual, como vimos, ora pode ser mais de ordem científica, ora mais voltada para os aspectos da religião; ou ainda buscando o ponto de equilíbrio entre ambas as formas de racionalidade, o que nos auxilia a compreender os confrontos entre diferentes realidades.

Podemos observar que, em diferentes sociedades, o que para um grupo pode ser considerado errado, ou até mesmo bizarro, para outro pode ser visto como natural e coerente. A isto é que chamamos de *relativismo cultural*. Esse termo foi usado pela primeira vez por Franz Boas (1887), que defendia que o bem e o mal, o certo e o errado, e outras categorias de valores são relativos porque diretamente relacionados a uma determinada cultura, ou seja, dependente da aprovação social dada por uma determinada sociedade. Exemplo disto é o profundo estranhamento que sentimos por determinadas práticas sociais, uma vez que são incoerentes com nossas visões de mundo. Se considerarmos, por exemplo, hábitos e alguns costumes indígenas, tais como a morte cerimonial de prisioneiros de guerra e o canibalismo (FREIRE E MALHEIROS, 1997), intolerável para alguns grupos, mas coerente com as visões de mundo daquele grupo social, sendo consideradas práticas comuns, socialmente aceitáveis e até mesmo valorizadas entre alguns povos. Hábitos, costumes e crenças fazem parte do repertório cultural de uma pessoa e são coerentes com as *concepções de mundo* do grupo social ao qual está inserido. Dessa maneira, elegemos como premissa principal de sustentação teórica para a investigação de nosso objeto de estudo, a Sociologia do Conhecimento, representado pelos os estudos de Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2009), que elaboram um Tratado de Sociologia do Conhecimento, uma obra clássica editada pela primeira vez no ano de 1966. Neste Tratado, defendem que a realidade é construída socialmente, variando de acordo com o contexto social ao qual cada sujeito está inserido. A identidade do indivíduo, nos seus aspectos culturais, emocionais e cognitivos estão portanto, diretamente relacionados ao seu contexto histórico e social. Consideramos que tal obra permanece atual e pode nos auxiliar na compreensão de quem é esse sujeito-aluno que vive em situação de pobreza, na sociedade brasileira. Sujeito este, que se constituiu de forma peculiar como exposto no capítulo anterior, a partir da construção teórica de Darcy Ribeiro (2005) que descreve de maneira franca, a formação do povo-nação do Brasil e como a identidade social desses sujeitos se construíram.

3.1 Algumas considerações à cerca da constituição da Sociologia do Conhecimento – O sujeito socialmente constituído

Segundo Berger e Luckmann (2009), o termo “Sociologia do Conhecimento”, surge a partir dos estudos de Max Ferdinand Scheler,¹³ na Alemanha, nas primeiras décadas do Século XX. Desprestigiada, foi mantida à margem da Sociologia durante muito tempo, principalmente devido ao período histórico turbulento em que foi desenvolvida¹⁴ e o contexto filosófico vivido pela sociedade alemã. Até a sua consolidação enquanto ciência, devido à polêmica sobre sua validação científica, muito se refletiu e problematizou sobre a essência desta teoria até os tempos atuais.

Scheler, como o precursor de tais questionamentos, busca inicialmente compreender as mudanças sociais que aconteciam em torno da implantação do Socialismo, o sentido social do trabalho e do conhecimento durante o crescente processo de industrialização da Alemanha e sua caótica crise econômica. Scheler (Matheus, 2002), filósofo alemão, teve grande influência da fenomenologia de Husserl¹⁵ que procurava descrever o modo como o mundo é compreendido pela consciência humana. As ideias do existencialismo¹⁶ de Friedrich Nietzsche alargaram as perspectivas da Sociologia do Conhecimento e influenciou o pensamento de Scheler, uma vez que colocava o “... *pensamento humano como instrumento de luta pela sobrevivência e pelo poder.*” (BERGER E LUCKMANN, 2009, p. 18). A contribuição de Nietzsche para os estudos de Scheler se deu a partir

¹³ Para maiores informações consultar o artigo: MATHEUS, Carlos (2002). Dossiê: Consciências do mundo - Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento. Margem, nº 16, p. 13-27.

¹⁴ Vale ressaltar que as primeiras décadas do Século XX, foram marcadas por turbulências sociais e políticas na Alemanha e também pelas Grandes e trágicas Guerras Mundiais.

¹⁵ A fenomenologia foi fundada por Edmund Husserl, constituindo-se no estudo filosófico dos objetos e estruturas da consciência purificada, cognitiva, individual e coletiva, ou seja, uma investigação da consciência geral e comum a todos os sujeitos cognitivos plenos. Husserl observou que os estados mentais são sempre dirigidos para além de si mesmos, ou seja, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, há sempre uma intencionalidade. A fenomenologia enquanto metodologia filosófica exigia suspender a crença no mundo natural para examinar o conteúdo essencial da experiência e sua intencionalidade. Para maiores informações, consultar LAW, Stephen. (2009). Filosofia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

¹⁶ Compreende-se por existencialismo, o movimento filosófico que considera cada homem como um ser único e responsável por seus atos e conseqüentemente, por seu destino. Para aprofundamento do tema, ver REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario (2006). História da filosofia: de Nietzsche à Escola de Frankfurt. 6 v. São Paulo: Paulus.

da elaboração de um projeto filosófico que procurava desconstruir e negar a diferença entre seres humanos.

O historicismo de Wilhelm Dilthey (REIS, 2006), pensador alemão, também teve grande influência sobre os fundamentos epistemológicos da Sociologia do Conhecimento, uma vez que defendia que as bases de compreensão do mundo, sempre são o resultado de processos históricos. Dilthey buscava compreender o homem enquanto um ser histórico e pregava que seria através da experiência, que poderíamos apreender a realidade histórica e humana.

Outra grande contribuição à Sociologia do Conhecimento foi à historicidade existencial de Martin Heidegger, filósofo alemão, que dedicou-se a “questão do que é o ser”. Buscava compreender como enfrentamos nossa própria existência e como compreendemos o mundo o qual estamos inseridos. Heidegger repensa a consciência humana e questiona a máxima de Descartes: “Penso, logo existo”.

Heidegger retornou ao “Penso, logo existo” de Descartes para produzir sua própria versão do cogito cartesiano: “Dasein” – literalmente “ser aí”- é a expressão que usou para esse modo original de consciência humana. Dasein difere do cogito cartesiano por estar “sempre já” no mundo, e não separado dele. (...) Dasein envolve assim uma existência encarnada material situada no tempo e num cenário sócio-histórico com outras pessoas, dimensões ignoradas pelo “Eu” cartesiano. O ser de Dasein é um projeto em aberto de “vir a ser”: criamos a nós mesmos através de nossas ações e escolhas. (Law, 2009: 329)

Para Heidegger (LAW, 2009), enquanto Descartes trata a mente do sujeito cognoscente como fonte de certeza e compara o mundo das coisas materiais com ela, ele enfatiza a realidade vivida de nosso ser num mundo que não é de nossa própria escolha; uma sociedade que nos integramos e que exerce grande influência em nossa constituição enquanto seres sociais, a partir de nossa atividade. A divergência que se dá na Sociologia do Conhecimento com a qual estamos sustentando o presente estudo, é a de que a partir da construção teórica de Peter Berger e Thomas Luckmann (2004, 2009) sobre esta ciência, é que criamos realmente a nós mesmos, a nossa identidade social. Nossas ações e escolhas são de fato fundamentais para nossa constituição social, porém há algumas questões de ordem inevitável como vimos, sob a qual não temos controle e até a maturidade necessárias relativas aos processos de socialização sob a qual os indivíduos estão

sujeitos. É justamente a inserção num mundo institucionalizado, muito diferente da realidade social de um grupo, é que pode tornar mais custosa a inserção do indivíduo ao mundo social e institucionalizado podendo gerar *crises de sentido* (BERGER E LUCKMANN, 2004), sob a qual abordaremos posteriormente.

Outro pensador de grande influência para a construção das bases epistemológicas da Sociologia do Conhecimento e também no pensamento de Scheler e demais estudiosos que se debruçaram sob esta ciência, foi de Karl Marx. Ele defendia que a realidade é historicamente constituída, partindo do pressuposto que a “... *consciência é determinada por seu ser social.*” (BERGER E LUCKMANN, 2009, p.16) e a atividade humana se constituía como um de seus fundamentos, principalmente a ideia de trabalho, tão analisada por ele, e as conseqüentes relações sociais estabelecidas por tal atividade. Para Marx, a sociedade se constitui através da interação social que se dá nas relações de trabalho.

Sob tantas influências teóricas e o momento histórico vivido pela Alemanha, Scheler (MATHEUS, 2002), faz uma análise sobre a *teoria da percepção emocional dos valores*, impregnada pelos abalos decorrentes da Primeira Guerra Mundial. Posteriormente, encaminha sua produção teórica sobre a ética para os estudos da ciência, tendo por propósito investigar a natureza do ser e suas propriedades racionais – a chamada ontologia¹⁷, buscando compreender “... *qual o lugar do homem no universo...*” (MATHEUS, 2002: 17). Scheler procurava compreender a relação entre as mudanças históricas vividas naquele momento conturbado de guerras, crises sócio-econômicas e conflitos ideológicos na Alemanha e em todo o mundo no final do Século XIX e início do Século XX, dedicando-se então, a investigar os fundamentos epistemológicos do processo de construção social da realidade. Ele compreendia que todo o conhecimento tem características individuais e sociais, à medida que o sujeito está sempre em busca do aprender para constituir-se e comunicar-se com o outro. Para Scheler (MATHEUS, 2002) o processo de conhecimento se constitui da seguinte maneira:

(...) um fazer implícito, pelo qual o que conhece gera a ação transformadora. Isso implicaria a continuidade natural entre o científico e o tecnológico. Há algo de metafísico e também de

¹⁷ Ontologia vem do grego *ontos* e *logoi*, tendo por significado “o conhecimento do ser” como tendo uma natureza humana comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

ideológico no conhecimento científico, tanto quanto há algo de utópico no empirismo do desenvolvimento tecnológico. (...) O ser humano aparece assim, como elemento mais avançado da síntese entre os impulsos instintivos e os ideais utópicos presentes na evolução do universo. (p. 26)

Assim, de acordo com Scheler (MATHEUS, 2002), o pensamento evolui do impulsivo para o utópico, do real para o ideal. Descrevia o impulsivo como a necessidade material pela qual os valores se apresentam e se tornam realizados; e o ideal, como a impossibilidade de qualquer valor se esgotar em qualquer das ocasiões de sua realização. Scheler compreendia os valores como parte constituinte do projeto de organização de uma sociedade. Para isso, eles condicionam o conhecimento que todo grupo social constrói para instaurar sua visão particular da realidade, assim como da coletividade, ou seja, todo conhecimento é fundado em valores e tornam-se conhecidos através das relações sociais. Para Scheler (MATHEUS, 2002), a Sociologia do Conhecimento lhe dava subsídios para compreender o lugar do indivíduo no mundo, e este lugar se compunha através da interseção entre o social e o universal, sendo este último composto pelos valores.

Todo conhecimento, nesta perspectiva, produzido por qualquer sociedade humana, encontra-se vinculado a valores de um determinado grupo, tempo histórico e são apreendidos através das relações sociais e da incorporação desses valores em cada realidade subjetiva individual, por isso, ele defendia que antes de ser empírico, constituía-se num conhecimento primeiramente social.

Após os estudos de Max Scheler (BERGER E LUCKMANN, 2009; MATHEUS, 2002; JÚNIOR, 2002), houve um período de muitos debates e reflexões sobre suas formulações teóricas, principalmente no que diz respeito à sua validade e aplicabilidade enquanto ciência. Neste período, mesmo após a morte de Scheler, a produção por ele deixada influenciou os estudos de Karl Mannheim, sociólogo húngaro contemporâneo a Scheler, que foi responsável por difundir a Sociologia do Conhecimento para outros países, uma vez que os textos de Max Scheler nem chegaram a ser traduzidos.

Para Mannheim (JÚNIOR, 2002) a Sociologia do Conhecimento tinha por função, reproduzir a capacidade humana de interagir socialmente na produção de conhecimento e na constituição de um povo. Por isso, tornara-se essencial neste

momento histórico, a definição do estatuto teórico desta Sociologia com relação à Epistemologia.

A grande questão que se colocava neste período para Mannheim, e que muito nos auxilia na compreensão de um sujeito-aluno real, é de que se o conhecimento tem sua origem a partir dos vínculos que se estabelecem no meio social deste indivíduo. Dessa maneira, faz-se necessário admitir que como há diferentes contextos sociais, e conseqüentemente, diferentes visões e modos de inferir sobre o mundo, tendo sua validade assegurada mediante as condições sociais em que se constituiu. Haveriam conhecimentos particularizados, sendo então, todos relativos, pois dependeriam sempre do contexto social do qual emergem, tornando inviável, a construção de uma verdade única e universal.

Na passagem do século XIX para o século XX, em meio a um cenário de crise, as sociedades contemporâneas passam a buscar mensagens otimistas sinalizadas em suas ações, que para Rodrigues (2003), filósofo de nosso século, serviam como “pontes sobre abismos históricos” (p.35) e um norte para a construção de novos caminhos para o futuro. Era uma visão consoladora das constatações da decadência e mazelas do momento histórico. Para ele, é no passado que se encontram os alicerces que clareiam as razões da crise do momento presente. A cada período histórico, há o anunciar de novos tempos, numa visão otimista que fazia com que gerações pudessem prosseguir rumo ao futuro. Rodrigues (2003) afirma que os tempos modernos rompem com a noção de que o homem não tinha responsabilidade sobre o tempo presente, já que a idéia que prevalecia era a de que é sempre no passado que está a causa de todos os males. O homem, então, passa a ter consciência de que o futuro e o presente são produtos de sua ação. O otimismo não deixa de existir, mas funciona nos momentos de crise, como consolo e esperança de salvação; e nos momentos de afirmação, ele é portador de crença no futuro. O discurso burguês que anuncia o domínio dos instrumentos de produção, disponibilizam o usufruto dos bens materiais, construindo uma sociedade igualitária, e que esta acabaria com as raízes da exploração; ambos vão trazer ao homem contemporâneo o otimismo na ação humana, configurando-se a chegada de uma nova era, de um novo homem; e é nesse momento que exalta-se a ciência.

Os últimos anos do século XIX foram de muita esperança devido às grandes conquistas humanas, prevalecendo uma *concepção de mundo* racional científica. São muitas e importantes as conquistas, como a luz elétrica, a máquina à vapor, o trem, o avanço das ciências médicas, a engenharia. Já no século XX, o homem não consegue deter a racionalidade construída no século anterior, instaurando-se um período de crise da racionalidade desenhada no século anterior. Consonante com esta crise, o capitalismo revela a fraqueza da racionalidade humana incapaz de elaborar e produzir saídas para as misérias por ela mesma criadas. Para Rodrigues, “... O sistema capitalista se comporta como um monstro que se alimenta de seus próprios pés.” (2003, p. 46)

Neste quadro de crise, diante da imagem assustadora que se desenvolveu no século XX, instrumentos de otimismo destacam-se: o Médico, o Sacerdote, o Estado, o Líder e a Fé. São instrumentos nos quais as pessoas, investem toda a sua esperança de salvação; momentos que Rodrigues chama de “*momentos sociais de fraqueza coletiva ou pessoal*”, que resulta de um sentimento de insegurança, incerteza e medo no que está instituído. É nesta realidade social estabelecida e do confronto entre o exacerbado Positivismo Lógico¹⁸ e a Sociologia do Conhecimento, enquanto teoria das relações efetivas do conhecimento com a situação social, que Mannheim (Júnior, 2002), influenciado pelo historicismo de Dilthey, restringe a Sociologia do Conhecimento ao estudo do contexto da descoberta, deixando de lado, a possibilidade de instituir uma Sociologia do Conhecimento que transcendesse o conhecimento social e se unisse ao conhecimento científico.

Na concepção de Júnior (2002), a Sociologia do Conhecimento permaneceu até os anos 60 com as seguintes características:

¹⁸ Este momento histórico caracterizou-se como um dos movimentos mais importantes do pensamento filosófico analítico, conhecido também por neopositivismo ou por empirismo lógico. Tendo surgido nos anos vinte com o Círculo de Viena, o positivismo lógico manteve uma vasta influência durante cerca de trinta anos. Os elementos deste movimento, unidos por uma postura radicalmente empirista, apresentada como a concepção científica do mundo, procuraram revolucionar a filosofia através do uso dos recursos da lógica simbólica na análise da linguagem científica. Foi liderado por Moritz Schlick e estruturou-se com o objetivo de tornar o Positivismo Lógico, um movimento filosófico verdadeiramente internacional. Ao longo dos anos trinta, embora o movimento estivesse em plena ascensão, o Círculo de Viena conheceu um declínio que culminou no seu desaparecimento, provocado por um clima de hostilidade política e pelo nazismo, que culminou na dispersão dos teóricos que compunham o grupo. O Positivismo Lógico sustentou-se em três doutrinas principais: o princípio da verificação, o reducionismo filosófico e a ênfase dada à estrutura da linguagem.

(...) a) reconhecia a existência de conhecimentos particulares, oriundos de diferentes contextos sociais, cuja gênese poderia e deveria ser analisada por ela; b) tinha o importante papel de distinguir conhecimentos ideológicos daqueles que, após alguma depuração metódica, poderiam ser considerados como científicos; c) diferenciava-se da Epistemologia e da Filosofia da Ciência, pois não tinha a pretensão de estabelecer critérios de validação para o conhecimento científico. (p. 120)

Apesar da grande contribuição de Mannheim (JÚNIOR, 2002) para a reestruturação e divulgação da Sociologia do Conhecimento, este sociólogo foi muito criticado, justamente sob a alegação de que as bases teóricas do historicismo o conduziram a um exacerbado relativismo, numa época em que a postura epistemológica valorizada e aceita pelos teóricos era de que “... *toda a preposição era determinada pelos dados, pela possibilidade única de verificação*”, (Júnior, 2002, p. 118)

A sociologia ganha novo fôlego com o físico americano que se dedicou a história e a filosofia da ciência – Thomas Kuhn (BERGER & LUCKMANN, 2009; JÚNIOR, 2002). Com sua clássica obra “*A estrutura da revolução científica*”, Kuhn põem em xeque a visão ortodoxa do progresso científico como uma acumulação gradual de conhecimentos, mas defende que a ciência se desenvolve através de períodos bem definidos historicamente e afetados por esta historicidade. Para Kuhn (BERGER E LUCKMANN, 2009; JÚNIOR, 2002), o avanço da ciência é determinado por seu tempo histórico e suas conseqüentes mudanças sociais. Ele contesta, portanto a concepção formalista, que compreende a ciência como uma atividade meramente racional e controlável. Procura mostrar, através de seus estudos, que a ciência é afetada pelo cotidiano, pelo momento social que cada época histórica apresenta, com suas peculiaridades e características próprias. A partir desta formulação teórica, admite-se que cada período da humanidade é fundamentalmente influenciado por pensamentos e formulações teórico-científicos relevantes dentro daquele contexto específico, tendo em vista os interesses políticos e as ideologias de um determinado momento histórico. A sociologia do conhecimento, tal como foi construída desde a década de 20 na Alemanha, visava tratar das relações do pensamento humano e o contexto no qual é produzido.

Assim, elegemos a Sociologia do Conhecimento como o principal suporte teórico, buscando compreender por que diferenças sociais têm sido elencadas como

impeditivos da aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras; uma vez que defendemos aqui, tal como Berger e Luckmann (2009), que a realidade é construída numa relação de dependência com o contexto social e, entendendo que a Sociologia do Conhecimento, dedica-se a analisar o processo em que as realidades são construídas, transmitidas e apreendidas pelos indivíduos, de geração em geração, como verdades, como conhecimentos, como marcas identitárias.

Como vimos até aqui, a Sociologia do Conhecimento traz como contribuição ímpar, o olhar particular dos acontecimentos sociais da realidade, uma vez que até a sua divulgação, as explicações universais é que eram valorizadas, herança do pensamento da filosofia moderna, onde fora traçado o modelo cartesiano de verificação do conhecimento e conseqüentemente, de sujeito do conhecimento.

A Sociologia do Conhecimento, tal como fora construída desde a década de 20 na Alemanha, visa tratar das relações do pensamento humano e o contexto no qual é produzido. Assume para seu corpo de sustentação, a idéia de que a consciência humana é determinada por seu ser social; o que nos dá base para a desconstrução do sujeito ideal e para a compreensão do sujeito real. Nas palavras de Berger & Luckmann (2009: 15), “ *Pode-se dizer assim que a Sociologia do Conhecimento constitui foco sociológico de um problema muito mais geral, o da determinação existencial do pensamento enquanto tal.*” Portanto, a teoria sociológica tem por objetivo neste estudo, descortinar a realidade da sociedade, fazendo-se necessário a análise da maneira pela qual essa realidade é construída no interior dos grupos sociais.

3.2 Os processos de socialização e a constituição do sujeito escolar

Em sua principal obra, “A Construção Social da Realidade”, com data da sua primeira edição em 1966, Berger e Luckmann descrevem como se dá, no cotidiano, a inserção de um novo indivíduo no grupo social, e como este elabora e interpreta a realidade que lhe é dada, processo ao qual chamaram de Socialização.

A Socialização é o processo educativo que tem como objetivo transformar o indivíduo em um membro da sociedade. Através da educação e da capacidade de aprender, e principalmente das interações sociais estabelecidas continuamente, é que a socialização se torna possível. Dessa maneira, podemos afirmar que a socialização de um indivíduo, não termina com a sua mera inserção na sociedade, mas se caracteriza como um processo contínuo e permanente na vida social, uma vez que todo ser está em constante interação social e vivenciando diferentes situações em sociedade.

O processo de socialização se dá por intermédio da comunidade de indivíduos que recebe o sujeito no mundo. Através da convivência, as pessoas interagem entre si e influenciam-se mutuamente, porém ao iniciarem sua convivência com seres já socializados, ou seja, já inseridos na comunidade onde relacionam-se com outros, estes influenciam-se com maior intensidade. Aranha (2006) cita como exemplo, uma situação extrema, mas que nos ajuda a compreender a importância das interações sociais e como o processo de socialização de um indivíduo acontece: É a história das meninas-lobo, encontradas na Índia em 1920, as quais viviam numa matilha desde muito pequenas. A autora nos mostra através desta história verdadeira, que o comportamento delas se assemelhava a dos lobos. Elas andavam de quatro, alimentavam-se de carne crua, não sabiam rir ou chorar, não se expressavam através de palavras e uivavam à noite. Através da vivência com lobos, só tiveram os hábitos e comportamentos destes como modelo e influência, o que as impediu de adquirir comportamentos humanos. Isso nos faz concluir que, para que indivíduos tornem-se humanos e civilizados, é imprescindível a relação que se estabelece entre os sujeitos; sendo assim, só nos tornamos um por que temos o outro. É impossível que nos tornemos humanos no isolamento.

A humanização é variável em sentido sociocultural. Em outras palavras, não existe natureza humana no sentido de um substrato biologicamente fixo, que determine a variabilidade das formações socioculturais. Há somente a natureza humana, no sentido de constantes antropológicas que delimita e permite as formações socioculturais do homem. Mas a forma específica que esta humanização se molda é determinada por essas formações socioculturais, sendo relativa às suas numerosas variações. (Berger e Luckmann, 2009, p. 70)

Para os autores acima, embora se possa dizer que existe uma natureza humana, é mais significativo afirmar que é o homem que constrói sua própria natureza. É exatamente na relação com o outro que o indivíduo adquire parâmetros para se constituir como sujeito. Para Aranha (2006, p. 59) “... a *humanização se realiza mediada pela cultura*”, a condição humana resulta da assimilação de modelos sociais e especificamente modelos de outros que relacionam-se com o sujeito. O processo de socialização resulta portanto, da inserção do sujeito num grupo de pessoas as quais estabelecem um mundo cultural próprio. Neste, estabelece-se um sistema de significados já pré-determinado por outros, de modo que, com a chegada de um novo membro por acontecimento do nascimento, este já encontra um mundo de valores, crenças e costumes já estabelecidos. Sobre isso Aranha (2006, p.59) afirma:

A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom de voz nas conversas, as relações sociais, tudo, enfim, se acha estabelecido em convenções. Até a emoção, que é uma manifestação espontânea, sujeita-se a regras que dirigem de certa maneira sua expressão.

Por isso, entendemos que só nos tornamos humanos pela assimilação de modelos sociais já estabelecidos. Sem a mediação da cultura, não há humanização. Isso significa dizer que a condição humana não apresenta características universais e eternas, pois variam de grupo social, uma vez que sua existência é historicamente constituída.

A interação social é o que nos permite partilhar com outros a realidade da vida cotidiana. O processo de interação mais importante e mais determinante em nossa vida social é a que acontece na situação que Berger e Luckmann (2009) chamam face a face. Nessa perspectiva, o outro passa a ser apreendido no momento partilhado por dois.

Na situação face a face, o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vívido presente sou apreendido por ele. Meu “aqui e agora” e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face. (BERGER E LUCKMANN, 2009: 46)

O outro é apresentado a mim plenamente na interação face a face. Nesse relacionamento social, o outro é plenamente real e esta realidade faz parte de uma

realidade maior: a vida cotidiana. Entretanto, é somente na interação face a face que de fato, o outro se torna real para mim.

Convém lembrar que a inserção do homem numa determinada cotidianidade é fatídica, uma vez que não lhe cabe a escolha. Ele nasce inserido numa cotidianidade, a qual assume características próprias de acordo com um dado contexto histórico e de acordo com uma estrutura social específica. Segundo Heller (1989), a cotidianidade é determinada, portanto, pela dimensão espaço-tempo na qual se estrutura. Dessa maneira, podemos entender que a vida cotidiana é a manifestação concreta e objetiva, tanto em seus aspectos materiais e simbólicos, da própria história humana.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com a sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (Heller, 1989: 17)

Nesse sentido, podemos entender no contexto deste estudo, que a vida cotidiana é a esfera da vida humana na qual se realizam as atividades voltadas para a reprodução do indivíduo, ou seja, da sua existência enquanto sujeito. Para Heller (1989) nada pode existir sem se reproduzir como tal. É através da vida cotidiana e suas atividades que se reproduz o indivíduo singular inteiro e se produz e reproduz a sociedade. Sendo assim, o indivíduo inserido na vida cotidiana de um grupo social deve aprender tudo o que diz respeito a sua cultura: valores, crenças, a manipulação de objetos, instrumentos e utensílios significativos para o grupo. Isso significa dizer que, o que não é de valor para o grupo social, não é apreendido, não por falta de capacidade intelectual, mas sim por falta de significado social.

Como em todo tipo de aprendizagem, também na situação face a face, apreendemos o outro através de *esquemas tipificadores*. Essas tipificações moldam a maneira como lidamos com o outro, determinando as ações dos sujeitos nas interações face a face, acontecendo de maneira recíproca.

Os esquemas tipificadores que entram nas situações face a face são naturalmente recíprocos. O outro também me apreende de uma maneira tipificada, como "homem", "americano", "vendedor", um "camarada insinuante", etc. As tipificações do outro são tão

suscetíveis de sofrerem interferências de minha parte como as minhas são da parte dele. (BERGER E LUCKMANN, 2009: 49)

Assim, a realidade social da vida cotidiana é apreendida num contínuo de tipificações. Durante a vida cotidiana, vamos estabelecendo diversos esquemas que, no decorrer das interações sociais vão se aprimorando, se especializando. Por exemplo, podemos ter um esquema inicial de que todo adolescente é problemático por viver crises de sentido, manifestando-se através de atitudes de rebeldia. Tendemos a lidar num primeiro momento, com todo sujeito adolescente, pautados nesse esquema típico que estabelecemos para “adolescente”. Mas é na interação face a face que percebemos suas subjetividades e podemos romper com essa tipificação pré-estabelecida, criando um novo esquema: nem todo adolescente é rebelde.

O mesmo acontece em todas as outras situações da vida cotidiana. Vamos a todo instante estabelecendo esquemas tipificadores, que vão se especializando a partir das interações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, podemos pensar no sujeito aluno da rede pública de ensino, o qual estabelecemos esquemas tipificadores pelo perfil que dele se divulga: todo aluno da rede pública de ensino por ser pobre, apresenta maior dificuldade para aprender. Como toda relação social, as estabelecidas entre professor e aluno, também sofrem influência destes esquemas. Essa tipificação de aluno da rede pública se faz presente no inconsciente de professores e de toda a sociedade. É somente nas situações cotidianas face a face que podemos romper com esses esquemas. A questão é que muitos, não vivenciado a interação face a face com esse sujeito, mantendo uma tipificação negativa de aluno da rede pública de ensino, e que muito interessa a classe dominante, já que cumpre o papel de manter a estrutura de classe já estabelecida, de maneira que os mais afortunados economicamente são considerados mais capazes intelectualmente e por isso mais aptos para comandar, e os menos afortunados economicamente, menos capazes intelectualmente, cabendo-lhes a obediência. Assim, se constitui a identidade social do aluno; formando-se por processos sociais que vão se estabelecendo na vida cotidiana e vão sendo delineados pela estrutura social, uma vez que, acha-se em relação dialética com a sociedade.

Contudo, do ponto de vista filosófico, Aranha (2006) afirma que não há sociedade estática. Em maior ou menor grau, todas mudam, assim como o tempo histórico se modifica a cada época. Para a autora, as transformações ocorridas numa comunidade cultural devem ser consideradas como atos de liberdade provenientes da capacidade humana de compreender o mundo e intervir nele, o que permite que a cultura esteja em constante recriação.

Em coletividade, há uma necessidade humana de que os sujeitos busquem a organização de tal modo que, possam satisfazer as suas necessidades básicas da vida cotidiana. Essa organização é o que chamamos de *instituição*. O objetivo maior das instituições sociais diz respeito à organização das ações humanas para que os indivíduos possam conviver uns com os outros. Para Berger e Luckmann (2009), a inerente instabilidade do organismo humano força o homem a fornecer a si mesmo um ambiente estável e organizado para sua conduta. Por isso, podemos entender que a ordem social é um produto humano e não é determinada biologicamente. Sendo assim, as instituições sociais estão relacionadas à questão do controle social e por isso estabelecem regras que devem ser seguidas sistematicamente por todos os indivíduos incluídos nela.

As instituições afetam os sujeitos fortemente, provocando, na maioria das vezes, a mudança de conduta individual. Quando um comportamento não é modificado para a adaptação do sujeito ao conjunto de regras que a sociedade impõe a ele por intermédio das instituições sociais, diversas questões podem aflorar como mecanismos de auto-defesa, através de processos de resistência que podem evidenciar-se através de rebeldia, de indisciplina, de agressividade e violência; mas também de apatia e de baixa-estima, que na maioria das vezes resultam no aparecimento de dificuldade de aprendizagem.

Esta é uma questão altamente relevante e que deve ser pensada e discutida tanto por políticas públicas, como no interior das escolas, principalmente daquelas que atendem a uma clientela na qual os sujeitos vivem numa cultura muito diferente da que é apresentada pela escola, que representa-se como a principal responsável pela transmissão dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, assim como a construção de novos saberes, tendo-se em vista as necessidades e o progresso das sociedades.

Isso nos parece evidente num primeiro momento, mas o que temos visto no interior de escolas que atendem classes menos favorecidas, nas quais vivem imersos numa cultura predominantemente oral, de que havendo maior custo no aprender, são considerados como menos capazes. Nenhum aspecto referente a sua identidade social e a sua realidade cotidiana são consideradas e esse sujeito simplesmente é tipificado como anormal.

Entendemos tal qual os autores destacados, que o processo de socialização só se torna possível devido a possibilidade da consciência do indivíduo, composta por variadas realidades, mover-se de uma para outra, permitindo ao indivíduo ocupar vários papéis no dia-a-dia. Exemplo disto, podemos pensar nas diferentes funções sociais que uma mulher pode ocupar: ser humano, mulher, amiga, amante, mãe, esposa, filha, professora, aluna, etc. A possibilidade de transitar em diferentes realidades, é o que torna a Socialização necessária, considerando-se que a cada papel exercido em sociedade, um processo de Socialização precisa acontecer.

Compreendendo a sociedade como um processo dialético, composto por realidades objetivas e subjetivas, Berger e Luckmann (2009) descrevem como acontece a Socialização de um indivíduo e como tais processos podem afetar o sujeito. Para os autores, a realidade é construída socialmente, assim como preconizado pela epistemologia da Sociologia do Conhecimento; o que significa dizer que o meio social ao qual cada indivíduo é inserido, determina a construção dos primeiros alicerces da identidade desse sujeito. Somos dotados de uma “predisposição para a sociabilidade”, o que torna possível a cada indivíduo adaptar-se a realidade social estabelecida, tendo em vista que não temos o controle deste acontecimento. A sociedade é apresentada ao indivíduo, como uma realidade objetiva já constituída, que passa a ser incorporada pelo novo membro do grupo.

A apreensão da realidade constituída numa determinada sociedade, aquela que é real, ou seja, objetiva, e aquela que o sujeito vai construir a partir de sua interpretação de mundo – a realidade subjetiva, dá-se através de processos de interiorização (BERGER E LUCKMANN, 2009). Através da interiorização, o sujeito toma para si, uma realidade objetiva já constituída. Assume como seu, as crenças, valores e costumes daquele grupo ao qual lhe acolheu no início da vida, incorporando-as a sua identidade social. Para Berger e Luckmann (2009), um

indivíduo passa por diversos processos de Socialização em sua vida, que se dão, a medida que o indivíduo necessita apreender uma realidade diferente da sua para adequar-se as exigências da vida social. Destaca os dois processos iniciais de Socialização da vida de uma pessoa, como fundamentais para a constituição de sua identidade, tanto para o sucesso ou para a resistência dos demais processos de Socialização subseqüentes que o sujeito vivenciará no curso de sua trajetória de vida, chamando-os de Processos de Socialização Primária e Secundária.

A Socialização Primária, como o próprio termo dá pistas, segundo Berger e Luckmann (2009), diz respeito à primeira inserção do indivíduo numa determinada sociedade. Esse processo inicial se dá no momento da chegada do novo membro ao seu grupo, que chamaremos de origem, fato que acontece ainda na primeira infância, período no qual o sujeito é totalmente dependente de um outro, que além de lhe cuidar, apresenta-lhe a sociedade num primeiro momento. Esse outro, que é fundamental na vida de cada ser humano, passa a ser chamado pelos autores de “outros significativos”, dando justamente a idéia de que configuram-se como essenciais na manutenção da vida. Toda adaptação a um grupo social, ou seja, a Socialização, se dá através de relações de interação social com outros mais experientes. No caso da Socialização Primária, acontece da mesma maneira, porém, sendo este sujeito ainda sem autonomia e individualidade constituídas, passa a agregar para si, o mundo daquele outro que lhe é mais confiável emocionalmente – o outro significativo. Nessa interação, o sujeito incorpora o mundo desse outro como o único existente e possível, e faz dele o seu próprio mundo. Adquire, através da internalização que se dá durante as relações de interação uns com os outros, o que será então, sua próprias crenças, valores e costumes, por uma necessidade de identificação com esses outros significativos e como forma de legitimar sua própria identidade que está sendo constituída.

Para Berger e Luckmann (2009, p. 64), “A Socialização Primária é a primeira Socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.” Como primeiro processo de interiorização do mundo e da cultura do outro, os autores destacam esse processo de Socialização como o mais importante na vida do indivíduo, uma vez que é nele que se constrói sua identidade social. Além disso, a interiorização inicial vivida pelo indivíduo, constituindo-se como

Primária, é realizada tendo por sustentação, o vínculo emocional e afetivo que se estabelece a medida que esse sujeito é cuidado pelo outro e por isso, passa-lhe a ser significativo, como os autores destacam:

Não é necessário acrescentar que a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem essa ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. (BERGER ; LUCKMANN, 2009: 170)

Dessa forma, os autores citados defendem que a criança, sendo ainda um ser sem autonomia tanto intelectual quanto motora e afetiva para garantir sua sobrevivência, necessita também do outro significativo para lhe apresentar o mundo social ao qual está inserida. Esse sujeito então, em processo inicial de construção de sua identidade, absorve os papéis, os valores e as atitudes desses outros ao qual tem uma forte ligação afetiva.

Já a Socialização Secundária dá-se quando surge alguma divisão de trabalho. Caracteriza-se como a interiorização de realidades baseadas em instituições e toda sua complexidade de divisão de trabalho e distribuição de conhecimento. Para isso, a Socialização Secundária exige a adaptação do sujeito e a interiorização de vocabulário e comportamento adequado. Normalmente, a Socialização Secundária é a que acontece quando o sujeito adentra o mundo escolar. Ainda criança, tendo experimentado a Socialização Primária exercida pela família ou por aqueles que lhe cuidam, os sujeitos interiorizaram e sedimentaram valores, costumes e crenças da cultura do grupo ao qual foi imediatamente inserido por ocasião de sua chegada ao mundo. Essa instituição família, cenário da Socialização Primária, possui regras próprias e peculiares, muito diferentes da segunda instituição que o sujeito é inserido na sua vida cotidiana: a instituição escolar. A escola, como toda instituição, possui suas funções e regras, e tem por meta essencial, tornar o indivíduo civilizado segundo padrões do que se entende por ideal baseado nos padrões da cultura científico-européia. Na Socialização Secundária, o indivíduo precisa adquirir conhecimentos, modos de se portar e vocabulário específico que fazem parte do mundo institucional da escola. Contudo, a grande questão é que na Socialização Secundária, todos devem adequar-se ao sujeito eleito de modelo ideal a ser

alcançado: o sujeito da cultura científica, o sujeito cartesiano. Para escola, todos aprendem da mesma maneira, pois tem como parâmetro um indivíduo padrão.

Contudo, o que vemos nas escolas é que alguns indivíduos se adequam muito bem à instituição escolar e outros resistem bravamente. Mas se tomarmos por base a Socialização Primária desses sujeitos, podemos compreender sua identidade social e as diferenças quando na inserção ao mundo escolar. Vemos muitas diferenças de comportamento em escolas privadas, onde se pode pagar pelo serviço, e instituições públicas, onde o poder aquisitivo da clientela é mais baixo; mas a questão não diz respeito a ter condições ou ser pobre, como muitos levam a crer, mas sim a diferença na identidade social construída na Socialização Primária de cada um. Essa questão, nada tem haver com déficit cultural como muitos apregoaram, mas com diversidades culturais. Crianças com maior poder aquisitivo são provenientes de famílias com maior grau de instrução, e por isso estão inseridos e realizam seu processo de Socialização Primária num meio social onde a cultura escrita está presente e tem sentido social valorizado para o grupo; e se o mundo da escrita faz parte da realidade desses indivíduos, competências, habilidades e comportamentos já foram construídos em decorrência da cultura que fora transmitida. Esse sujeito ao adentrar o mundo escolar, que tem como padrão um sujeito ideal segundo aspectos relativos à cultura científica, semelhantes a sua realidade, tem sua Socialização Secundária encaminhada de maneira tranquila, pois acontece como sequência coerente com sua vida cotidiana. Para esses sujeitos, a Socialização Secundária acontece como um processo complementar e sequencial com a Socialização Primária. Esses sujeitos chegam a escola familiarizados com a cultura escrita, com muitas das habilidades necessárias já desenvolvidas, motivadas e desejando se apropriar do código alfabético, uma vez que é altamente valorizado por seu grupo social. Já crianças de áreas mais pobres, onde o poder aquisitivo é muito baixo, o nível de instrução, tende a ser também menor. Sendo assim, a cultura escrita, característica da cultura científica, não se faz presente, ou quando faz, não há muita relevância. Nesses meios, o que predomina é a cultura oral. Todos os conhecimentos e características culturais do grupo são transmitidas através da oralidade, dando-se por isso que constroem modos de pensamento coerentes com a realidade vivida. As habilidades e competências construídas nesses meios são outras, diferentes das necessárias para o manejo da cultura

escrita. Isso significa dizer que não são menos capazes, mas desenvolveram habilidades que são coerentes e significativas para o seu grupo social. Vemos com frequência por exemplo, crianças altamente habilidosas para os esportes, inclusive, vários dos melhores jogadores de futebol no Brasil, são oriundos das classes pobres economicamente. O que se torna problemático é que essa criança de meio social menos favorecido, torna-se um sujeito social com características outras que não se assemelham com o ideal estabelecido como meta a ser alcançada, e por isso é desprestigiado pela comunidade escolar. Chegando à escola, esse sujeito tem seu processo de Socialização Secundária de forma turbulenta e incoerente, uma vez que não acontece como sequência de um processo inicial, como no caso anterior. Para alguns desses sujeitos, a transição da Socialização Primária para a Socialização Secundária não é um processo coerente. Motivados pelo estranhamento e pelo sentimento de inferioridade, tendem a reagir a essa falta de sentido; o que podemos considerar inclusive como prova de sua inteligência, já que reage numa tentativa de preservação de sua identidade social. Sem coerência, os sujeitos-alunos costumam apresentar maior resistência as regras da escola e ao que apresenta como essencial: os conteúdos curriculares. Alguns indivíduos reagem com apatia, outros com agressividade e outros ainda bloqueando sua capacidade de aprender, uma vez que o rito da alfabetização, simboliza o primeiro passo para a possibilidade dos sujeitos transitarem pela cultura científica.

O que podemos perceber levando-se em conta a construção da identidade social de cada sujeito, é que desenvolvem um processo de Socialização Primária coerente com o seu grupo social de origem e essas características tornam-se sedimentadas na sua identidade social. Na transição de um processo a outro, quanto maior coerência, com mais tranqüilidade se dará o sucesso da inserção e adaptação social.

O que compreendemos com este estudo teórico através das contribuições da Sociologia do Conhecimento, é que o que se difunde como menor capacidade intelectual em decorrência da pobreza, não passa de uma questão de diferentes realidades e conseqüentes construções de identidade, levando-se em conta a diversidade cultural dos grupos sociais. Para o sujeito da escola pública, oriundo de um meio menos favorecido, onde o nível de instrução é muito baixo, a transição da

Socialização Primária para a Secundária dá-se em meio a incoerência e a negação ao seu grupo de origem. Esses indivíduos aprendem na instituição escolar que, quem eles são, seus valores e cultura, não são bons, por que muito diferente dos padrões do sujeito da cultura científica, eleito pela classe dominante como melhor.

...a realidade da vida cotidiana mantém-se pelo fato de corporificar-se em rotinas, o que é a essência da institucionalização. Ademais disso, porém, a realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros. Assim como a realidade é originariamente interiorizada por um processo social, assim também é mantida na consciência por processos sociais. Esses últimos não são radicalmente diferentes dos exercidos na primeira interiorização. Refletem também o fato básico de que a realidade subjetiva deve ter com a realidade objetiva uma relação socialmente definida. (BERGER e LUCKMANN, 2009, p.191 e 192)

Para os autores, a realidade interiorizada precisa ser conservada na vida cotidiana do indivíduo, como uma forma de preservação da identidade construída. Essa conservação se dá principalmente através dos outros significativos.

A realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para a sua conservação. Só é possível o indivíduo manter sua autoidentificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade... (BERGER E LUCKMANN, 2009, p. 198)

No caso da Socialização Secundária de alunos provenientes de áreas pobres, onde este processo não se dá de maneira coerente, o outro significativo deste espaço caracterizado na figura do professor, vai afetar diretamente a identidade desse sujeito, uma vez que não reconhece nesse sujeito, as características do aluno que esperava encontrar. Não tendo sua identidade aceita no processo de Socialização Secundária, o sujeito pode vivenciar crises de sentido (BERGER E LUCKMANN, 2004), podendo ocasionar assim, situações de fracasso de aprendizagem.

Ao aluno, diante desta situação, lhe cabe ou resistir não se transformando no sujeito que a escola tenta transformar, preservando assim sua identidade social; ou abrir mão de quem é e se transformar de fato, em outro diferente dos seus. O que a escola pretende fazer é ao encontrar com esse sujeito-aluno, transformá-lo em outro, num processo que Berger e Luckmann (2009) chamam de *alternação*.

É evidente que estar em sociedade já implica estar em constante transformação de nossa vida subjetiva, pois processos de socialização acontecem

todo o tempo e não se findam. Mas o que Berger e Luckmann(2009) alertam é que processos de *alternação* a que a escola se propõem , dizem respeito a uma transformação total, como se o sujeito pudesse descartar sua Socialização Primária, construir uma nova e se transformar em outro. Para Berger e Luckmann(2009), a alternção vai exigir processos de Ressocialização, que são semelhantes a Socialização Primária pois precisam produzir um tom afetivo semelhante com o outro significativo de sua infância. Segundo os autores...

Uma receita para a alternção bem sucedida deve incluir condições sociais e conceituais, servindo as condições sociais evidentemente de matrizes para as conceituais. A condição social mais importante é a possibilidade de dispor de uma estrutura efetiva de plausibilidade, isto é, de uma base social que sirva de "laboratório" da transformação. Esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significativos com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva. (BERGER E LUCKMANN, 2009, p. 201 e 202)

A Ressocialização acarreta a transformação total do indivíduo, na qual este "muda de mundo". Berger e Luckmann (2009) destacam que, para uma alternção bem sucedida, seria necessário esquecer o vivido anteriormente e mudar radicalmente os outros significativos, o que na maioria das vezes não é possível, uma vez que esses sujeitos ao adentrarem no mundo institucionalizado, não mudam necessariamente de grupo social e de origem. Esse é o maior custo de aprendizagem que o aluno da rede pública de ensino vivência e rejeita: ter de se transformar em outro diferente dos seus.

A grande questão que Berger e Luckmann (2009) nos apontam é que alguns sujeitos conseguem transformar sua realidade subjetiva dando sentido a Socialização Secundária; mas outros, não conseguindo lidar com a incoerência e as contradições referentes à sua Socialização Primária, ou seja, ao que aprenderam como certo, como importante dentro de seu grupo de origem, podem reagir demonstrando rejeição, o que pode ser percebido através de atitudes tanto de rebeldia, quanto de apatia em contextos escolares, interferindo, muitas vezes no sucesso escolar de muitas crianças. Isso no faz concluir que o que na grande maioria das vezes pensa-se ser dificuldade de aprendizagem, não passa de um choque de diferentes culturas, que manifesta-se nos processos de socialização que ao invés de serem complementares e coerentes entre si, mostram-se sem coerência e desprestigiam o sujeito e sua identidade enquanto membro de um determinado

grupo social. Nesse sentido, o maior desafio para uma escola que se considere inclusiva, é criar estratégias que permitam os sujeitos de diferentes realidades, principalmente os das classes menos favorecidas, se apropriarem da cultura legitimada pela escola, sem abrir mão de sua identidade cultural.

3.3 As relações entre socialização, identidade e cultura – Algumas conclusões sob a ótica sociológica

Através das bases teóricas da Sociologia do Conhecimento, tivemos a intenção de buscar subsídios para a compreensão do aluno enquanto sujeito social de uma realidade específica, uma vez que a premissa fundamental que sustenta as idéias desenvolvidas por Berger e Luckmann, é de que a realidade é construída socialmente (BERGER E LUCKMANN, 2009, p.11) e afeta diretamente qualquer análise sobre tais sujeitos que possamos fazer. Essa realidade é apreendida pelo sujeito como coerente e, já as primeiras experiências de vida, como sendo a única possível no seu meio, em sua sociedade. É fundamental a compreensão teórica sobre a sociedade na qual esse sujeito de pesquisa encontra-se inserido, uma vez que defendemos que o meio social interfere ativamente na constituição de cada ser. Procuramos também, através do entendimento do processo de construção da Sociologia do Conhecimento enquanto ciência, as bases epistemológicas que permeiam o estudo de Berger e Luckmann, os quais defendem a necessidade de se investigar a vida cotidiana do indivíduo, tendo por objetivo maior, compreender a realidade daquela cena social, na qual indivíduos interagem uns com os outros (BERGER E LUCKMANN, 2009, p.11). A vida cotidiana representa a realidade tal qual é assimilada pelo indivíduo sob a ótica de sua comunidade de origem.

Berger e Luckmann (2009), dessa maneira, propõem, tendo em vista o caráter social da vida humana, que o cotidiano e as experiências que nos constituem dia a dia, devam ser investigados, pois através do cotidiano, podemos compreender como os sujeitos ajuízam o mundo, e como a sua realidade social têm influência na

maneira pela qual estes constituíram sua realidade. Entendemos, portanto, que a compreensão da realidade desses indivíduos, a influência de seu meio social, é parte integrante da sua constituição enquanto sujeito. A análise da vida cotidiana de nosso aluno, portanto, se mostra como retratos sociológicos, os quais podem nos auxiliar na compreensão de como este indivíduo interpreta sua realidade e como lida com o conhecimento no cotidiano. Segundo o dicionário de nossa língua materna (AMORA, 1999), cotidiano refere-se à rotina, o que é habitual, aquilo que se faz todos os dias. Pais (2003), sociólogo português contemporâneo, investiga a vida cotidiana, utilizando-a como exposição da realidade e mostragem de como os sujeitos se constituem. Este associa o cotidiano ao “*campo das ritualidades*”, pois expressa o que fazemos habitualmente e da mesma maneira. Sobre esta associação, ele diz:

No “conhecimento prático” cotidiano a rotina aparece como uma espécie de “cunha” entre as ações inconscientes (tomada a expressão no seu corrente sentido psicológico) e aquelas que são levadas a cabo de uma forma deliberadamente consciente. Neste sentido, o conceito de rotinização reporta-se à prevalência de determinadas formas de conduta sustentadas por uma “segurança ontológica”, isto é, por uma confiança ou certeza de que a realidade é o que ela aparenta ser. (PAIS, 2003, p. 29)

A realidade desses sujeitos, por isso, torna-se campo de investigação propício, pois nos traz pistas sobre o cotidiano desses indivíduos, e como se constituem, auxiliando-nos assim, a um amplo e aprofundado conhecimento de quem é de fato este aluno, oriundo das comunidades pobres da cidade e em situação de fracasso escolar. Contudo, Pais (2003) nos alerta, no entanto, que se temos na palavra cotidiano, a idéia de rotina, podemos representá-la também enquanto termo associado a “rota”, caminho. Pautando-nos em seu sentido etimológico, a palavra “rotina” tem sua origem no latim e é proveniente dos termos *via* e *rupta*, da qual derivam também o vocábulo ruptura, ou seja o rompimento de algo, o efeito de romper alguma coisa. É nesta perspectiva que compreendemos então, o cotidiano, ou seja, como “*rotas de conhecimento*”¹⁹ (PAIS, 2003) inseridas na vida social de cada sujeito. O cotidiano, nesta pesquisa, passa a significar então o fio condutor do conhecimento, a sua origem. Assim, a realidade cotidiana do aluno o qual pesquisamos, torna-se a matéria-prima de investigação de como o

¹⁹ O termo “rotas de conhecimento” é utilizado por José Machado Pais em seu livro “Vida cotidiana: enigmas e revelações” da Editora Cortez.

conhecimento se constrói na vida desses sujeitos, para que de fato possamos conhecê-lo além da mera aparência e de saber qual sua realidade sócio-econômica. Conhecer esse sujeito refere-se a compreender quem é social, psicológica e cognitivamente, entendendo-o primeiramente como sujeito aprendente²⁰ e buscando assim, as razões que tem levado estes a não se tornarem sujeitos da escrita.

Berger e Luckmann (2009), pautados nas bases epistemológicas da Sociologia do Conhecimento nos trazem uma contribuição valerosa para nossa compreensão do aluno, sujeito do fracasso escolar ao qual pesquisamos, quando analisam a influência dos processos de socialização vividos pelos sujeitos e, à medida em que, elaboram uma teoria que busca desvendar como o sujeito se constitui socialmente e como esta inserção na sociedade pode influir na forma em que os diferentes sujeitos constroem conhecimento. Como consequência disto, nos dá pistas, sobre o porquê alunos das escolas localizadas nas áreas mais pobres da cidade, tendo em vista os vários aspectos que estão inseridos neste ambiente (violência, falta de infra-estrutura, o convívio com a marginalidade, etc.) e a cultura oral predominante, tem apresentado um maior custo no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para investigar como é estabelecida a realidade social dos indivíduos, Berger e Luckmann (2009) elegem o que chamam de análise fenomenológica da vida cotidiana desses sujeitos, considerando-a como a mais eficiente e adequada proposta metodológica, uma vez que nos permite fazer a descrição da experiência subjetiva da vida cotidiana desses indivíduos. A análise à qual nos reportamos descreve o fato social analisado, assim como ele se apresenta. O objetivo não é buscar as causas do fato estudado, através de justificativas biológicas ou genéticas, como tem sido feito até o momento, o que acreditamos mascarar ainda mais o problema real. Nossa intenção é compreender como esse aluno se constitui socialmente, para então compreender como se relaciona com a leitura e a escrita.

²⁰ Utilizamos a expressão “sujeito aprendente” entendendo-a a partir dos estudos de Alicia Fernandes (2001) que o define como “...articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com outro e com outros.” (p. 55) confirmando o que temos defendido neste trabalho, tendo como suporte teórico os estudos de Vygotsky, Berger e Luckmann, que o sujeito se constitui socialmente.

Como vimos, tendo a realidade da vida cotidiana como objeto de estudo, é importante compreender que esta já se encontra constituída por outros indivíduos antes da inserção do sujeito na sociedade em questão. Cada indivíduo passa a interpretar a realidade vivenciada. Tomando consciência de sua intencionalidade, Berger e Luckmann (2009), afirmam que a consciência é formada por diferentes e múltiplas realidades. Esse é o principal preceito de sustentação teórica que embasa a idéia de socialização desenvolvida por esses processos.

Nesse estudo, o que temos observado, como discutido no primeiro capítulo, através de várias tentativas de investigação sobre a situação de fracasso escolar desses alunos das classes menos favorecidas, é que somente o fracasso é analisado, como um fenômeno isolado do meio social. Mas tal análise se finda, à medida que se chega à constatação do insucesso escolar dessas crianças. A partir daí, evidenciado o problema, o foco de investigação direciona-se para as causas do fracasso escolar, com a idéia de que, estudando as causas e compreendendo-as, seria possível então, explicando-as, contribuir para a sua solução. Assim ocorreu em diversos momentos da educação brasileira, como por exemplo, quando se passou a justificar o maior custo na aquisição da leitura e da escrita dos sujeitos das classes pobres, na sua falta de aptidão, associando-a a uma possível anormalidade, sugerindo a existência de prejuízo neurológico. Essa justificativa, durante longo tempo, serviu de explicação, mesmo que de maneira velada, da pobreza dos indivíduos, eximindo inclusive, a responsabilidade do poder público quanto à educação pública de qualidade e emancipatória para toda a população, independente de sua classe social.

Neste momento da história da educação no Brasil, passa-se a estudar os “distúrbios de aprendizagem”, a dar-lhes nomes e definições de caráter patológico, e como patologias, serem tratados por meio da medicalização dessas “anormalidades”(PATTO, 1988). Contudo, essas explicações, mostrando-se de extrema fragilidade, quando confrontadas com aspectos de ordem social, passam a não se sustentar, havendo portanto, a necessidade de se buscar outras justificativas, como aconteceu quando a desnutrição passou a ser pensada como causa provável do fracasso escolar das crianças pobres.

É, de fato, muito tentadora a associação que pode ser feita entre pobreza→desnutrição→dificuldade de aprendizagem→fracasso escolar, uma vez que se pensa encontrar fundamentos de ordem biológica para essa correlação. Deixou-se mais uma vez, o sujeito-aprendente de lado, visando à busca da compreensão da relação entre tais problemas. A desnutrição, como causa produzida pela pobreza, passou a ser investigada com o apoio das ciências médicas, o que acabou dando credibilidade ao tema. Porém, nessa perspectiva, várias pesquisas foram realizadas buscando-se compreender se a desnutrição de fato poderia ocasionar prejuízo na aprendizagem dos sujeitos (Sawaya, 2006; COLLARES, 1992; MOYSÉS E LIMA, 1983; BAETA, 1982). Percebe-se que sempre buscou-se compreender a causa do fracasso escolar, e não propriamente evitá-la, pois se assim fosse, o foco seria erradicar a pobreza, para que a desnutrição não afetasse mais nenhuma criança neste país. Mas isso não aconteceu; a pobreza pode ser encontrada de norte a sul do Brasil. Mas, o fato é que as pesquisas comprovaram que a desnutrição é de fato um grave problema principalmente nas regiões mais pobres do país, mas não justificaria o quantitativo de crianças que fracassavam na escola sendo reprovadas ano após ano.

Tabela 1 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono na região Sudeste do Brasil

| Unidade da Federação | Aprovação | Reprovação | Abandono |
|-----------------------------|------------------|-------------------|-----------------|
| <i>Sudeste</i> | 89,6 % | 8,7 % | 1,7 % |
| Minas Gerais | 88,0 % | 9,6 % | 2,4 % |
| Espírito Santo | 85,7 % | 11,8 % | 2,5 % |
| Rio de Janeiro | 80,9 % | 16,0 % | 3,1 % |
| São Paulo | 93,9 % | 5,3 % | 0,8 % |

Fonte: IBGE – INEP/2000

O progresso da educação no Brasil é notório, uma vez que já tivemos quase metade da população que freqüentava os bancos escolares obtendo o título de reprovados, mas ainda há muito a se fazer, pois não há como tornar uma nação desenvolvida, como tanto desejamos, tendo índices de reprovação tão altos nos dias

atuais, como constatamos nos dados acima; e tantos outros, que mesmo sendo aprovados, não fazem uso competente da leitura e da escrita.

É evidente que compreender o fracasso escolar em suas origens, contribui muito para que possamos auxiliar nossos alunos a obterem melhor rendimento. Contudo, embora essa tarefa já venha sendo realizada com muita competência em muitos estudos, sempre se parte da concepção de um sujeito único, ideal e universal, desconsiderando a realidade de cada grupo social, suas particularidades e a identidade estabelecida desses sujeitos. Como abordado neste capítulo, enquanto seres sociais somos inseridos numa determinada sociedade, a qual não temos o poder de escolha e experimentamos a convivência com o outro através das relações sociais que vão se estabelecendo, uma vez que somos indivíduos incapazes de sobreviver sem a presença deste outro já inserido na sociedade anteriormente. Berger e Luckmann (2009), ao desenvolver o tratado sociológico onde investigam como a realidade se constrói nas sociedades humanas, trás à luz a discussão sobre esses sujeitos, a influência que o meio social exerce sobre a constituição de sua identidade. Através dos estudos sobre o processo de socialização vivido pelo sujeito, Berger e Luckmann (2009) nos alertam sobre a possibilidade da construção da diversidade de modos de ler a realidade, de compreendê-la, uma vez que tal processo é diretamente dependente da cultura de cada grupo social.

Com os estudos de Berger e Luckmann (2009), nos é possível compreender com maior clareza, que a criança, desde o início de sua vida, é inserida numa determinada relação social, seja com seus pais ou com outras pessoas de importância relacional, e que dessa maneira, se torna também um indivíduo. Este novo membro da sociedade, ainda na primeira infância, não é capaz de agir com total autonomia, mas como um organismo individual com habilidades inerentes à espécie humana, relacionando-se com os outros que lhe são significativos e empregando essas habilidades no seu comportamento. Assim, a partir do agir desses outros que lhe são significativos, compreende o sentido da sociedade a qual integra e forma a sua identidade social, na qual estão inseridas sua cultura, seus valores adquiridos no grupo de origem, sua forma de ler o mundo e de agir sobre ele. Sendo assim, a vida cotidiana, as conseqüentes relações estabelecidas no grupo, nos oferece um rico material de investigação sobre o indivíduo: como se

constitui, como pensa, como aprende, etc. Ao nascer, o sujeito é imerso num determinado contexto sócio-cultural que vai fazer parte de sua vida, tornando-se um espaço coerente e repleto de significado, que são fundamentalmente o alicerce da vida afetiva. A sociedade não só se compõe de fatos reais, verdadeiros, objetivos, mas também de forma subjetiva, à medida que cada indivíduo ajuíza essa realidade e a compreende de maneira coerente e legítima. Berger e Luckmann (2009) afirmam, ainda, que os indivíduos incorporam essa realidade subjetivamente construída, com tamanha intensidade, que passam a dar sentido às crenças, valores e ideologias, que esse sujeito social se apropria como sendo real e o único modelo de sociedade existente e possível. Dessa maneira, entendemos que a Sociologia do Conhecimento propõe, que a sociedade se constitui por realidades que são, ao mesmo tempo objetivas e subjetivas, ou seja, a sociedade se compõe de fatos reais e das representações, que nada mais são do que resultado de como os sujeitos compreendem e interpretam tais fatos.

Assim, com este capítulo, podemos compreender que não é possível qualquer reflexão consistente sobre nossos alunos, se não considerarmos sua constituição social. É essencial reputarmos que tipo de influência, o meio social teve e tem na vida dessas pessoas ainda crianças, tendo em vista que são indivíduos que vivem em locais onde a violência e a marginalidade convivem lado a lado. Esses sujeitos estão imersos numa ideologia, coerente com uma determinada época e permeada pelos valores desse meio social. Não há como estar inserido numa comunidade, com outros que lhe tornam sujeitos sociais, e não ser influenciado pela ideologia e cultura daquele meio e de seus participantes. Os conflitos, valores, necessidades vivenciados por este sujeito, moldam sua existência social. Como pensar no aluno, sem considerar quem ele é, de onde vem, quem são seus pares afetivos, como construiu sua identidade social, como é a sua realidade e qual a cultura valorizada em seu meio? Influenciados pelas idéias marxistas, entendemos que só nos tornamos humanos de fato, capazes de conviver com outros, quando considerarmos todos os fatores que envolvem nossa existência e que inevitavelmente, formam nossa identidade.

No caso desta pesquisa, entendemos que os sujeitos-alunos a que nos referimos, vivenciam o processo de socialização primária num meio social em que a

principal ferramenta de agir sobre o mundo é a oralidade, e é desta forma, com as características específicas desse modo de pensar, que passam a ler o mundo, uma vez que, como veremos no capítulo seguinte, “...o pensamento organizado dos seres humanos deriva do emprego da língua.” (SENNÁ, 1994, p. 351) Sendo assim, ao experimentarem um segundo momento de socialização, mediado pela instituição escolar, defrontam-se com uma forma de agir sobre o mundo diferente do que já experimentaram, trazendo-lhes o desafio de aprender um modo de pensar e agir coerentes com o que é valorizado com tal meio social. Isso nos faz pensar que, das milhares de crianças que não têm se alfabetizado nas escolas públicas brasileiras, e especificamente as cariocas, a grande maioria não tem uma deficiência que as torna incapaz. O que esses sujeitos apresentam é um estranhamento a uma cultura que lhe é imposta e que exige habilidades e competências já pré-estabelecidas, que não foram construídas devido à realidade social desses indivíduos. Isso não significa que não possam aprender a língua escrita, se não estão imersos nesta realidade, mas de que haverá maiores conquistas a serem alcançadas para que se apropriem da leitura e da escrita. É injusto, uma escola que parta do mesmo ponto em seu trabalho pedagógico, considerando todos iguais, uma vez que são diferentes, tendo em vista a realidade a qual constituíram sua identidade social. Além disso, e talvez mais grave, é que a atitude de estranhamento desses indivíduos com relação a cultura escrita, é vista pela escola como uma deficiência ou algo de ordem patológica. Sob as relações que se estabelecem no interior dessas escolas, entre professores e alunos, páiram de forma velada, sentimentos de inferioridade, não aceitação e muitas vezes manifestam-se com a recusa a apropriação ao código escrito, ou atos de indisciplina ou apatia. Isso nos leva a compreensão das inúmeras comparações que são constantemente realizadas, principalmente pela mídia, no que se refere a educação pública, que atende a classe pobre, e a educação privada, que direciona-se ao atendimento de crianças de meios mais favorecidos economicamente,. Essa comparação, normalmente conclui que a educação pública não é de qualidade, na maioria das vezes, pela má formação dos professores. Evidentemente, há questões referentes às políticas públicas com relação ao maior investimento na educação que precisam ser consideradas e melhoradas, contudo, esse tipo de comparação entre educação pública de pouca qualidade e educação privada de qualidade superior, tendo por base unicamente o

desempenho dos alunos, não encontra fundamento que se sustente, tendo em vista que muitas vezes os professores são os mesmos ou seus níveis de formação são compatíveis. O que não se considera, é que a escola é a mesma, comparando sujeitos que já estão familiarizados com a cultura valorizada pela escola com aqueles que ainda não tiveram oportunidade de transitar por ela.

Em consonância com as idéias desenvolvidas pela Sociologia do Conhecimento e com os fundamentos desenvolvidos por Berger e Luckmann, Vygostky anteriormente, como procuraremos mostrar no próximo capítulo, já defendia que as relações sociais são determinantes para a constituição das funções superiores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo de cada sujeito. Para ele, é através das interações sociais que o psiquismo humano é constituído. Dessa maneira, Vygostsky entende que o desenvolvimento psicológico não é isolado, ele se dá sob a influência do desenvolvimento sócio-cultural. Sendo assim, as relações sociais afetam diretamente a constituição do psiquismo humano, na construção das funções de ordem cognitiva, conseqüentemente influenciando a maneira como os sujeitos constroem conhecimentos e como lidam com essa pluralidade. Para Senna (2007: 9) “(...) *os sujeitos não são universalmente programados para dispor da cognição de uma única forma.*”, justamente por que somos seres sociais e nos diferenciamos uns dos outros, à medida que nos constituímos sob a influência determinante de realidades sociais distintas, com processos de socialização coerentes com cada realidade social, como vimos com Berger e Luckmann (2009). Dessa maneira, concluímos que o processo de constituição da individualidade dos sujeitos, se dá em razão da apropriação da cultura, isto é, dos produtos materiais e simbólicos da atividade histórica e social dos homens, acumulados de forma objetiva ao longo da história. Isso significa dizer que, não se trata de maior ou menor capacidade intelectual, mas se trata de uma questão cultural, uma vez que o meio proporciona ao indivíduo, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias e referentes ao seu meio.

Saindo da escola depois de três a quatro anos de estudos, sem aprender quase nada, as crianças pobres levam consigo pela vida afora a humilhação de seu fracasso. Saem convencidas de que não aprenderam porque são menos inteligentes do que aquelas que, aparentemente nas mesmas condições tiveram sucesso. Nossa escola tenta provar ao aluno pobre que ele é pobre porque é burro, quando, na verdade, ela é que não lhe dá condições de superar suas dificuldades. (...) Atribuir a culpa do fracasso à própria criança, à sua família, ou à situação de pobreza em que vivem significa culpar a própria vítima e absolver a escola de qualquer responsabilidade pelo desastre que representa para a Nação um sistema educacional incapaz de educar o seu povo.

Darcy Ribeiro

4 A FIGURA EPISTEMOLÓGICA DO ALUNO REAL

Falar do aluno real, neste estudo, diz respeito a descrever o sujeito social que encontramos nas salas de aula das escolas públicas, mais especificamente daquelas localizadas nas áreas mais pobres e na maioria das vezes, mais violentas da cidade do Rio de Janeiro. Como vimos, não é o fato de ser pobre que torna esse sujeito incapaz; mas o que o diferencia no que diz respeito a sua constituição enquanto sujeito social.

O aluno real que adentra as escolas da rede pública e se assenta nos bancos escolares é um indivíduo cuja realidade de vida cotidiana lhe coloca frente a aprendizagens que dizem respeito ao seu próprio grupo social e a sua sobrevivência na comunidade.²¹ São, na sua maioria, crianças capazes de aprender. Prova disso é que desenvolvem habilidades, competências e falares coerentes com o seu grupo social de origem.

No convívio diário com esses alunos, podemos perceber que não desenvolveram habilidades essenciais para o ato da escrita, colocando-se numa posição de profundo estranhamento, como se lhes fosse apresentado uma língua estrangeira. Para o ato da escrita é exigida atenção concentrada, capacidade de análise de partes dentro do todo, o manejo do lápis e até mesmo a simples atitude (simples para nós!) de permanecer sentado numa mesma posição por um tempo prolongado, como a escola exige. Mas investigando a vida social desses sujeitos, na simples interação face a face, nota-se que tais habilidades não foram construídas por não fazerem parte de sua realidade. Contudo, percebem-se outras competências desenvolvidas, que dizem respeito às necessidades do grupo, como o cuidado da casa e dos irmãos menores, habilidades culinárias, atenção a muitos acontecimentos simultâneos, senso de direção competente, resistência emocional como forma de proteção aos acontecimentos bárbaros que muitas vezes vivenciam

²¹ Cabe lembrar que as escolas que esse estudo se reporta, são aquelas localizadas em áreas conflagradas e por isso, são participantes do Projeto da SME-RJ chamado Escolas do Amanhã, cuja ação principal é assistir crianças que tenham desenvolvido traumas por conta da violência e pobreza do entorno, que as impeça de aprender. A lista das escolas, o bairro atendido e a caracterização do Projeto encontra-se anexo a este trabalho.

e grande habilidade no que diz respeito aos grandes músculos. O que vemos, não são sujeitos mais ou menos inteligentes, mas indivíduos com realidades sociais distintas, que interiorizam a cultura de seu grupo social de origem e desenvolvem habilidades coerentes com essa realidade social. Caracterizam-se como sujeitos sociais que vivenciam processos de socialização primária de acordo com a sua realidade social e, em consequência disso, reagem de maneiras diferentes quando vivenciam sua socialização secundária ao chegar no espaço escolar. A cultura do grupo representada por visões de mundo, valores, costumes, tradições e modos de vida é parte constitutiva do ser humano.

Toda a distinção entre indivíduos de classes sociais diferentes, que conseqüentemente experimentam processos de socialização condizentes com a sua realidade, faz não só com que se tornem sujeitos sociais com habilidades e competências diferentes, mas também, apresentem modos de pensamento coerentes com essa construção. Esse é o aluno real ao qual nos reportamos.

4.1 O papel da cultura no desenvolvimento cognitivo – Contribuições Vygotskyanas

Compreendendo a cultura como parte da natureza do ser, buscamos as contribuições de Vygotsky, que durante sua trajetória acadêmica, preocupou-se com o estudo do desenvolvimento humano constituído na história e na cultura. Seus estudos teóricos e empíricos versaram sobre temas como desenvolvimento, linguagem, cultura, educação, construção do conhecimento e deficiência, marcando gerações de pesquisadores em todo o mundo.

Vygotsky desenvolveu seus estudos contrapondo-se às visões naturalista e mecanicista da época, assumindo o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos. Sua produção teórica foi desenvolvida num momento histórico de inúmeros problemas sociais: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Civil. Em meio a tantos conflitos sociais, Vygotsky, juntamente com

seu grupo de pesquisa na Universidade de Moscou, desenvolveu uma análise da Psicologia, que passava por um momento de extremo paradoxo: a Psicologia no começo do século XX fica dividida entre a filosofia de Descartes e o evolucionismo.

Por um lado, a psicologia subjetiva, com raízes na filosofia idealista de Descartes, via o estudo dos fenômenos psíquicos como manifestação do espírito, dos quais só se podia obter uma descrição subjetiva negando uma abordagem naturalista dos fenômenos. Por outro, a psicologia naturalista científica, própria do positivismo evolucionista, considerava a atividade consciente do homem como resultado direto da evolução do mundo animal, reduzindo a ação dos complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares, estudados em laboratório por meio de técnicas exatas. (BRAGA, 2010: 21)

Vygotsky desenvolveu seus estudos influenciado pelos escritos de Marx e Engels, assim como a Sociologia do Conhecimento. Em seus estudos, conclui que as condições sociais de vida exercem forte influência sobre as formas de comportamento e a constituição da mente. Vygotsky (OLSON, 1998) entendia a cultura como instância formadora da mente, do psiquismo humano. Para ele, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais estabelecidas no interior de uma determinada cultura e num momento histórico específico.

A influência de Marx e Engels sobre os estudos de Vygotsky, refere-se ao materialismo histórico e dialético. Toma para si a ideia de que toda ciência é histórica e oriunda da atividade humana e não simples consequência da razão. Para Vygotsky, a ideia da evolução segundo a Teoria da Evolução de Darwin, explica a evolução das espécies, mas são as leis sócio-históricas que explicam o desenvolvimento do homem enquanto sujeito imerso no mundo, na sociedade.

Segundo Braga (2010), citando os escritos de Luria...

Os animais são dependentes de programas hereditários de comportamento e/ou resultados da experiência individual (por treinamento ou por sua vida em sociedade); diferentemente da atividade inconsciente do homem que se baseia nos conhecimentos e habilidades presentes na experiência da humanidade, acumulada no processo da história social... (p. 22)

Vygotsky entendia o homem como um ser social, “...um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.” (SIRGADO, 2000: 46). Para Vygotsky e seus parceiros de pesquisa, as características especificamente humanas são desenvolvidas culturalmente através das interações estabelecidas no grupo social. Vygotsky se baseia na explicação de Marx e Engels sobre a origem do Homo

Sapiens: o homem assume postura ereta e especializa suas mãos para o trabalho, uma vez que vê-se envolvido com o trabalho coletivo e social oriundos da sua sobrevivência.

Vygotsky elabora a teoria histórico-cultural tendo como meta principal caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1998, p. 25). Para tanto, durante a sua trajetória acadêmica, Vygotsky dedicou-se a três questões fundamentais: compreender a relação entre indivíduos e seu ambiente físico e social, investigar o trabalho como principal meio de relacionamento entre o homem e as pessoas de seu entorno e analisar a relação entre o desenvolvimento da linguagem humana e o uso de instrumentos.

Sobre o processo de desenvolvimento humano, Vygotsky toma por base a distinção entre funções elementares e funções superiores. Segundo Vygotsky, as funções elementares são naturais, portanto, com sua origem na evolução biológica; já as funções superiores são de ordem cultural. Para ele, como são processos de ordens diferentes, devem ser explicados por princípios também diferentes. Entendia a natureza social e cultural das funções mentais superiores como relações sociais internalizadas. Essa é uma de suas principais idéias que ajuda a sustentar a hipótese principal deste estudo, de que alunos pobres economicamente e oriundos de comunidades carentes não são menos capazes, mas desenvolveram modos de pensamento que não são aceitos ou valorizados pela escola. Essa idéia diz respeito ao que chama de funções psicológicas superiores. Elas consistem no modo de funcionamento psicológico humano, como a capacidade de planejamento, memória voluntária, linguagem, imaginação, etc. São assim chamadas por Vygotsky, pois referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

De acordo com os estudos de Vygotsky, características tipicamente humanas não estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento, mas resultam da interação dialética do homem com o seu meio sócio-cultural. Assemelha-se assim a Berger e Luckmann, que defendem a constituição social da realidade dos sujeitos

como dependente do meio social ao qual o indivíduo encontra-se inserido. Segundo a perspectiva vygotskyana, os processos psicológicos superiores não são inatos, mas se desenvolvem ao longo das interações do indivíduo com seu meio social através de processos de internalização²² das formas culturais de comportamento. Sendo assim, Vygotsky entendia que, processos psicológicos superiores relacionam-se aos aspectos sócio-culturais e dependem do meio. Diferentemente dos processos psicológicos elementares que manifestam-se de forma automática, como ações reflexas puramente biológicas. Dessa maneira, defende a origem cultural das funções psíquicas, argumentando que as funções psicológicas especificamente humanas, originam-se nas relações do indivíduo e sua realidade sócio-cultural. Portanto, podemos compreender que o desenvolvimento mental humano não é pré-determinado nem imutável, mas relacionado diretamente ao desenvolvimento histórico e social da vida humana. Para ele, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, e por isso, todas as funções psicológicas superiores, tais como o modo de memorizar, de resolver problemas, de localizar-se espacialmente, de elaborar conceitos, de sensibilizar-se por algo ou por alguém, originam-se da internalização de relações sociais envolvendo o sujeito e outros parceiros de uma mesma cultura, tendo como mediadores, instrumentos, signos e outros elementos do ambiente carregado de significado cultural.

Nessa concepção, a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento humano. Vygotsky considera que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, configurando-se como aspecto necessário e universal do processo de constituição das funções psicológicas. A produção do conhecimento, nessa perspectiva, se dá a partir da necessidade humana de interação. Dessa maneira, há uma busca incessante por parte do sujeito, pela compreensão do mundo ao seu redor, que lhe é apresentado sob a perspectiva daqueles que lhe são mais significativos, como afirmamos anteriormente sob a influência da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann. Numa visão vygotskyana, podemos afirmar que a construção de conhecimento se fundamenta através de processos de interação, que tem a linguagem como principal instrumento, os processos de internalização e a interpretação que cada qual faz da realidade a sua volta.

²² Vygostky chama processo de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, a transformação de um fenômeno social em psicológico.

O processo de aprendizagem descrito nos estudos de Vygotsky é baseado em dois níveis de desenvolvimento essenciais que ele chama de Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 1998). O primeiro nível diz respeito ao que o indivíduo é capaz de realizar sob a orientação de outro mais experiente; e o segundo nível refere-se ao desenvolvimento das funções mentais que já se estabeleceram, demonstrado através daquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho e com autonomia. O intervalo entre um e outro, ou seja, do que o sujeito é capaz de realizar sob orientação do outro mais experiente, ao desenvolvimento pleno da capacidade de tal tarefa, é o que chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o nível de desenvolvimento que define as funções que ainda não amadureceram, mas estão presentes e em estado de maturação.

Vygotsky nos apresenta a figura de uma mente que se encontra em estado de prontidão para compreender a experiência de mundo a partir de registros previamente construídos ao qual denomina Zona de Desenvolvimento Potencial. À medida que tal estado mental se confronta com uma percepção distinta da mesma experiência, manifesta por um sujeito outro, automaticamente cai em desequilíbrio e entra em Zona de Desenvolvimento Proximal, em busca do conhecimento que lhe permita compartilhar a mesma experiência com dois significados distintos, o seu próprio e o do outro. Concluído o processo de aproximação mútua, uma vez compartilhando os sujeitos ambos os conhecimentos da mesma experiência, restaura-se o equilíbrio e as mentes entram em Zona de Desenvolvimento Real. (SENNA, 2000, p. 4)

Sendo assim, no processo de interação social, é produzida uma situação de desenvolvimento que pode ocorrer a construção de conceitos, que segundo Vygotsky, podem ser de dois tipos: os espontâneos ou cotidianos, os quais originam-se da experiência da criança com o mundo; e os científicos, derivado do conhecimento escolarizado sob a influência da cultura científica nos moldes cartesianos. São esses conceitos construídos pelo sujeito, que vão determinar a maneira pela qual a inteligência estabelece seus modos de interação com o mundo. É através da relação interpessoal estabelecida na interação face a face entre os sujeitos, que possibilita que ele interiorize as formas culturalmente estabelecidas do funcionamento psicológico, delineando-se assim as funções psicológicas superiores essenciais para o desenvolvimento do conhecimento escolarizado. Dessa forma, a cultura ao qual esse sujeito está inserido modelará suas funções psicológicas; e

como há grupos de culturas absolutamente distintas, haverá conseqüentemente desenvolvimentos também distintos.

4.2 Propriedades de mentes em diversidade cognitiva e o contexto cultural da aprendizagem

Até o momento, já temos que o sujeito escolar ao qual nos referimos, ou seja, aquele oriundo de comunidades pobres e inserido na rede municipal de ensino, principalmente os que foram rotulados como Analfabetos Funcionais, são indivíduos que, na sua maioria, não têm nenhum distúrbio neurológico que os impeça de se alfabetizar. São sujeitos de fato distintos, pois constituídos historicamente de maneiras diferentes, sob valores culturais próprios de cada grupo social.

Buscando entender a possibilidade da diversidade cognitiva e sua relação com a cultura, tomamos os estudos desenvolvidos por Senna (2007), que sob forte influência da abordagem histórico-cultural, desmistifica a idéia da existência de propriedades universais como estabelecido no arquétipo do aluno ideal ditado pelos moldes cartesianos. Partindo de estudos da Teoria da Gramática e considerando toda a complexidade cultural como parte constitutiva da natureza humana e sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, Senna (2007) afirma que podem ocorrer modos de pensamento diversos, derivados da mente enquanto fenômeno real. É a cultura como “...*forma particular de um grupo social organizar seu entorno e expressar seus juízos compartilhados na coletividade.*” (p. 14) que integra-se ao desenvolvimento da mente e transforma-se através das operações mentais. Para Senna (2007), sujeitos diferentes culturalmente desenvolvem modelos mentais distintos por que estes, estão associados a modos de leitura de mundo, que por sua vez são determinados pela maneira como o sujeito interpreta sua realidade social.

Ainda que a estrutura central da cognição humana seja de natureza universal – e com isso faço cá reiterar que o potencial cognitivo não é um dom garantido a uns e negado a outros, mas sim, uma estrutura presente na própria condição humana - os sujeitos não são

universalmente programados para dispor da cognição de uma única forma. (p. 9)

Os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana se organiza para interagir e interpretar o mundo. Senna (2003) trata então, de dois modos distintos de operação cognitiva: um modo cotidiano, que chama de *modo narrativo de pensamento*, no qual constrói conceitos espontâneos desde o primeiro dia de vida, através da experiência cotidiana, e da oralidade como principal instrumento; e o *modo científico de pensamento*, que se origina a partir do conhecimento escolarizado sob a influência da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, na qual privilegia a língua escrita. Esses dois modos distintos de pensamento, relacionam-se aos diferentes modos de leitura de mundo e dos diferentes níveis de planejamento exigidos para sua execução, acarretando dessa forma ao usuário, o desenvolvimento de habilidades específicas e coerentes para tal. Senna (2003, p. 16) faz a distinção entre os dois modos de pensamento, com o quadro explicativo abaixo:

Tabela 2 - Diferentes Modos de Pensamento

| PROPRIEDADES DOS MODOS NARRATIVO E CIENTÍFICO DO PENSAMENTO | |
|---|---|
| <i>Modo Narrativo</i> | <i>Modo Científico</i> |
| Centrado na realidade presente e imediata de mundo | Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico |
| Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado | Privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor |
| Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção | Opera sob um foco de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto |
| Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação | Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio |
| Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo | Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio |
| Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato | Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais |

| | |
|--|--|
| Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente | Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais |
|--|--|

Dessa maneira, podemos identificar e compreender as causas do maior custo na apropriação da leitura e da escrita por parte do aluno da escola pública, uma vez sendo proveniente de comunidades mais pobres, interagem e interpretam o mundo a partir do modo narrativo de pensamento, estando sob a exigência do modo científico característico da escola. Assim, é possível identificar nesse aluno, não uma deficiência, mas uma outra maneira de agir sobre o mundo, construída histórica e culturalmente. Podemos compreender, então, que o problema do fracasso na aprendizagem decorrente do maior custo na alfabetização de crianças da rede pública de ensino, deriva do fato da escola eleger um único modelo de mente como legítimo e, caracterizar outros modos de pensamento, decorrentes da construção histórico-cultural do sujeito, como anormalidades.

Do ponto de vista das faculdades mentais humanas, nada intervém na capacidade de aprendizagem, exceto distúrbios neurológicos gravíssimos cujas proporções eu nem saberia descrever. Os distúrbios de aprendizagem arrolados em contextos de ensino-aprendizagem – dentro e fora da escola – decorrem de interpretações intolerantes dos modos como o sujeito cognoscente se organiza internamente, visando a construir o conhecimento necessário para que a aprendizagem se dê. A origem da intolerância não está apenas associada a um preconceito sobre a figura de certos sujeitos socialmente interpretados como marginais, mas propriamente, da imposição de um modelo cognitivo às condutas praticadas pelo sujeito cognoscente, durante a experiência de aprendizagem. (Senna, 2000, p. 3 e 4)

O grande equívoco em que, ainda hoje, incorremos em nossas instituições escolares, inclusive como herança de nossa colonização, é a imposição de um modelo de sujeito herdado da concepção filosófica de sujeito científico, que fora traçado na Antiguidade Greco-Romana. Esse sujeito científico idealizado e imposto pela racionalidade moderna, é aquele cuja ferramenta de pensamento fora construída tendo por base a cultura escrita e todas as habilidades e competências necessárias para tal; absolutamente incompatível com o povo-massa do Brasil, que se constituiu a partir da exploração, da escravização e à margem de seus direitos (Ribeiro, 2005). Lembremos que o sujeito social que se constituiu no Brasil e que hoje, não compartilha das riquezas produzidas pela sociedade, são sujeitos reais,

instituídos a partir de sua pluralidade e constituídos nos moldes daqueles que não usufruem da cultura escrita, convivendo em comunidades onde há a predominância da oralidade como forma de comunicação e organização de pensamento.

Portanto, há que se defender uma escola que acolha a diversidade cultural do povo, não só no que diz respeito a suas manifestações artísticas e suas necessidades sociais, como temos visto. Mas acolher, conhecer e legitimar modos de pensamento diferentes do idealizado pela cultura científica, respeitando-se a construção histórica do aluno. A escola popular precisa compreender que o sujeito real com o qual trabalha é instituído a partir de sua pluralidade cultural, e formado com base na complexidade de fatores que o levaram a ser usuários das línguas orais; e conseqüentemente aos professores, cabe auxiliar o aluno a integrar seu modo narrativo de pensamento, ao modo científico, para que possa sair da condição de exclusão e marginalidade social.

4.3 A desqualificação do sujeito real na escola pública

Com tudo que fora exposto e tendo por objetivo maior contestar a hipótese de que a condição de pobreza seja causa de patologia cognitiva, que impeçam os sujeitos de se alfabetizarem, levando milhares de indivíduos a situação de desqualificação social (PAUGAM, 2003), é que procuramos neste estudo, conhecer e compreender de fato, esse aluno real, esse *sujeito-aluno em situação de pobreza*, clientela típica das escolas públicas localizadas em comunidades mais carentes da cidade do Rio de Janeiro. E com a intenção de buscar compreender as razões do fracasso escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tendo em vista que o maior percentual de alunos considerados analfabetos funcionais, encontra-se nessas escolas da periferia, segundo a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, é que buscamos alguns dados referentes a avaliação realizada no ano de 2009, que revelou a situação da alfabetização neste município. Dos 460.453 alunos de 3º ao 9º Ano, 315 mil alunos foram constatados com defasagem nas

disciplinas de Português e Matemática, e uma média de 28 mil crianças, do 4º e 5º, foram consideradas analfabetas funcionais.

Tabela 3 – Alunos com defasagem de aprendizagem e analfabetos funcionais detectados pela SME/RJ no ano de 2009

| Avaliação dos alunos do 3º ao 9º ano | | | |
|---|---------|---|--------------------------------------|
| Total de alunos Avaliados | | Alunos com nível de aprendizagem adequada | Alunos com defasagem de aprendizagem |
| nº | 460.453 | 145.453 | 315.000 |
| % | 100% | 32% | 68% |

Tomando por base os dados da avaliação, foi declarado pela SME-RJ, que os piores desempenhos foram obtidos pelas escolas localizadas em área de risco, que configuram-se como as mais pobres da cidade.

Os piores resultados ficaram nas 150 escolas localizadas em área de risco, que integram o projeto da prefeitura chamado “Escola do Amanhã”.

- Nas Escolas do Amanhã, os números são piores. Eu não tenho eles aqui comigo, mas tive a curiosidade de olhar e, como era previsível, os números são piores (...) tanto de reforço, como de analfabetismo funcional – ressaltou a secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro Claudia Costin.

(...) Os mais de 28 mil analfabetos representam 14% do total de alunos do 4º, 5º e 6º ano que fizeram a avaliação em março. (...)os alunos considerados analfabetos funcionais serão transferidos para turmas específicas. (31/03/2009, O Globo)

Certamente poderíamos levantar inúmeros questionamentos sobre a avaliação diagnóstica, que tinha por objetivo central, averiguar as habilidades de leitura e escrita, contudo este não é nosso objetivo.

No ano de 2009, com toda a realidade de uma nova gestão procurando conhecer e diagnosticar a rede na qual iria liderar e evidentemente depreciar o trabalho de gestões anteriores, na tentativa de se auto-afirmar, consideramos importante a análise de dados oficiais, uma vez que estes foram divulgados para a

população, sem contestações, sendo aceitos como verdades. Os dados dessa avaliação e a forma como foram divulgados, além de depreciar o árduo trabalho de gestores, professores e demais funcionários, induz ainda mais a idéia impregnada pelo senso comum, de que crianças pobres teriam menos capacidade intelectual devido as suas deficiências sociais. Essa é uma questão, que como vimos, além de equivocada, é preconceituosa e perversa, mas que ajuda a manter o controle social, tendo em vista, manter a engrenagem do sistema capitalista funcionando.

Dos alunos avaliados, destacaram-se como analfabetos funcionais, crianças entre 9 e 11 anos de idade, por não mostrarem-se com habilidade para a compreensão de enunciados, escrita de pequenos textos através do código alfabético sem erros ortográficos ou erros considerados de menor importância para o nível de escolaridade desses sujeitos. Todas essas escolas então, são separadas sob um novo nome: “Escolas do Amanhã”. As informações divulgadas sobre o “Programa Escolas do Amanhã”, é de que essas crianças apresentam dificuldade de aprendizagem, pois a violência na qual esses sujeitos vivenciam, criam-lhes traumas que impedem seu sucesso escolar. De fato, a violência é um fator incontestavelmente grave, no qual não nos aprofundaremos nesta pesquisa; contudo, há o aspecto da pobreza, que mesmo que apresente-se velado, interliga-se as questões problemáticas dessas comunidades de risco, alimentando idéias preconceituosas que caem no senso comum. Dessa maneira, reascendesse a discussão e as tentativas de explicação sobre o fracasso escolar, baseados na associação entre fracasso escolar e origem social.

A rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, composta por 1.064 escolas, destacada então, depois da avaliação já citada, 150 escolas²³ com o pior desempenho. Todas essas escolas estão localizadas nas áreas mais pobres e violentas da cidade, como já foi visto na citação da reportagem do Jornal O Globo.

²³ Projeto “Escolas do Amanhã”. Para maiores informações acessar <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>

Tabela 4 : Quantitativo e percentual de Escolas do Amanhã por CRE/RJ²⁴

| <p align="center">Quantitativo de <u>Escolas do Amanhã</u> por</p> <p align="center">Coordenadoria Regional de Educação (CREs)</p> <p align="center"><i>150 Escolas do Amanhã de um total de 1064 escolas que integram a rede de ensino do município do Rio de Janeiro</i></p> | | | | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| CREs | 1ª CRE | 2ª CRE | 3ª CRE | 4ª CRE | 5ª CRE | 6ª CRE | 7ª CRE | 8ª CRE | 9ª CRE | 10ª CRE |
| nº de escolas | 8 | 15 | 14 | 25 | 11 | 14 | 10 | 28 | 8 | 17 |

Nossa preocupação gira em torno das intenções e conseqüências que geraram, uma vez que, os resultados da avaliação foram amplamente divulgados pela mídia, inclusive, com o apoio da mais poderosa rede de TV brasileira, levando a notícia a grande parte da população. O que questionamos aqui, é que a informação foi divulgada de maneira que tende a induzir a população menos esclarecida, a concluir que pobreza afeta de fato, a capacidade intelectual das crianças. A maneira como a notícia sobre os analfabetos funcionais fora divulgada, ou seja, sem análise anterior sobre a situação da educação pública no Rio de Janeiro e as ações anteriores, que foram interrompidas pela nova gestão, levou a população, uma notícia sem uma análise mais aprofundada, levando por isso, a conclusões precipitadas e preconceituosas. Assim, a partir da divulgação dos resultados da avaliação das crianças da rede pública de ensino no Rio de Janeiro, esses alunos passam a ser vistos novamente, como sujeitos com carências nutricionais e traumatizados pela violência do entorno, e por esse motivo, com dificuldade de aprendizagem. Mais uma vez, a solução encontrada para o fracasso escolar, orienta-se no sentido de levar o aluno a se enquadrar nos moldes da instituição. Evidentemente, não negamos que a violência é um fator negativo que pode afetar o cotidiano desses sujeitos, mas não impedi-los de aprender.

²⁴ Ver a abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, a identificação e a localização das Escolas do Amanhã em anexo.

As ações idealizadas e empreendidas como o “Programa Escolas do Amanhã”, aquelas localizadas nas áreas conflagradas da cidade do Rio de Janeiro, que trazemos em anexo, a as turmas de Realphabetização²⁵, instauradas sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, passam a ser inconsistentes, apesar de conter algumas ações interessantes, pois formuladas com base na ideia do déficit cultural. Programas são empreendidos, projetos são desenvolvidos, mas a escola permanece estática, nos mesmos moldes de séculos atrás. Continua a eleger e tomar como legítimos, modelos mentais à margem do sujeito falante, desconsiderando que este se constituiu na oralidade e que sua cultura não só precisa ser respeitada, mas que ela é parte constitutiva da natureza do ser, uma vez que, a partir dela, se constitui também, a identidade social e intelectual desses sujeitos. O aluno idealizado pela escola, e que também está no cerne de todos esses programas empreendidos a partir de 2009, vincula-se a um único eixo cultural determinante do sujeito lógico moderno, daquele que se constituiu nos moldes da cultura científica, onde a língua escrita funciona como instrumento fundamental, ou seja, não há grandes inovações.

Não há como falar de Educação Inclusiva, uma vez que a escola não reconhece o aluno como um indivíduo constituído pela cultura. A escola não se transforma, desrespeita a identidade cultural dos sujeitos e desprestigia a diversidade cognitiva de seu povo. Um dos grandes equívocos cometidos pela escola é privilegiar um único modelo mental especializado (SENNA, 2007), ao invés de um modelo de mente que pressuponha as diferentes especialidades. O problema do fracasso da aprendizagem decorrente do maior custo na alfabetização de crianças da rede pública de ensino, oriundas das classes menos privilegiadas, decorre da tentativa de tentar enquadrar todos os sujeitos a um só modelo de mente (Senna, 2007), desconsiderando todos os demais modelos com que a mente humana é capaz de operar.

²⁵ Cabe registrar aqui, que fora solicitado a SME/RJ, através de processo, a autorização para divulgação e análise sobre a proposta das turmas de Realphabetização, idealizadas pelo Instituto Ayrton Senna, assim como a participação nas reuniões pedagógicas diretamente relacionadas a estas turmas. A solicitação foi negada sob a alegação de que, no contrato assinado pela SME/RJ junto ao Instituto Ayrton Senna, há uma cláusula que proíbe a divulgação do projeto para fins de estudos acadêmicos. Também não foi permitida a divulgação do contrato assinado.

4.4 Considerações finais

Com os estudos de Vygotsky, torna-se possível caracterizarmos o perfil epistemológico do aluno enquanto sujeito real, histórico e cultural. Na perspectiva vygotskiana, os aspectos psíquicos são constituídos socialmente, através das interações cotidianas estabelecidas. Para Vygotsky, o comportamento e a constituição da mente humana são influenciados de forma determinante sob as condições sociais de vida, de maneira que pode-se considerar a possibilidade da existência de constituições distintas, uma vez que também encontramos condições sociais e culturais diversas.

Dessa maneira, procuramos buscar em Vygotsky a sustentação teórica no que diz respeito ao viés psicológico, tendo em vista sua discussão sobre as funções psicológicas superiores. Seus estudos nos acrescentam a ideia de que, as funções psicológicas superiores são diretamente influenciadas pela construção cultural de seu grupo social. Essas funções psicológicas que Vygotsky chama superiores, como vimos no decorrer deste capítulo, são essenciais no processo de aprendizagem dos sujeitos, assim como na construção conceitual com a qual lê e infere sobre o mundo, ou seja, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Coerente com a construção teórica vygotskyana e em consonância com os estudos de Berger e Luckmann (2009) no viés sociológico, encontramos em Senna (2003) a explicação no que diz respeito à possibilidade da diversidade cognitiva, uma vez que considera, apoiado também nos estudos da lingüística, que o pensamento humano organizado, é proveniente do emprego da língua. Para este autor, há a existência de dois modos distintos de pensamento: o modo narrativo de pensamento, que vincula-se aos conceitos cotidianos trazidos nos estudos de Vygotsky, que são associadas aos meios onde a comunicação se dá através da oralidade; e o modo científico, proveniente da construção dos conceitos científicos, segundo pensamento vygotskyano. Para Senna (2003), os sujeitos agem sobre o mundo pautados nessa construção, que está diretamente associada à cultura do grupo ao qual o indivíduo pertence. Entendemos que, com as contribuições trazidas neste capítulo, nos é possível conhecer e compreender a figura epistemológica do

sujeito-aluno real, ou seja, daquele que adentra as salas de aula das escolas públicas e parece não se “encaixar” ao que a escola oferece. Pelo viés da diversidade cognitiva, torna-se compreensível que tantas crianças apresentem um maior custo no processo de aquisição da língua escrita, assim como, torna-se viável a percepção de que não há argumentos que justifiquem explicações para o fracasso dessas crianças, quando pautados em carências, deficiências ou coisas do gênero. O que ocorre, podemos concluir, é uma visível inadequação pedagógica, uma vez que as necessidades dessas crianças para transitarem entre os diferentes modos de pensamento, não tem sido contemplados, na maior parte das vezes, por um total desconhecimento desse sujeito real, sua cultura e tudo o que é decorrente desta construção social.

*Todos gritamos contra o preconceito,
mas nenhum de nós está livre dele.*

Spencer

5 IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO

Um dos maiores desafios na formação docente é desconstruir o mito imposto durante séculos pelo senso comum, relativo à relação entre a capacidade intelectual e a pobreza. Ainda temos uma escola pública cujo ensino é elitista, meritocrático e excludente, o que se agrava muito, uma vez que esse professor não sabe como lidar com a cultura popular e ensinar as crianças desses setores sociais.

Durante a formação inicial dos docentes, sabe-se que não há uma preocupação em ensiná-los a lidar com a cultura popular, com as especificidades desse sujeito oriundo de meios sociais mais pobres economicamente. Ao professor, lhe é ensinada uma série de disciplinas com seus respectivos conteúdos, mas tendo como parâmetro um sujeito ideal, forjado com base em características condizentes com a racionalidade científica, muito distante dos alunos que ocupam os bancos das escolas públicas cariocas. Resultado disto é que se dá na relação do par educador-educando, um profundo estranhamento mútuo, prejudicando o processo ensino-aprendizagem. Segundo Mattos (2005)²⁶, educadores tendem a considerar as dificuldades educacionais dos alunos no maior custo que alguns grupos podem vir a apresentar. O processo de ensino/aprendizagem é caracterizado pela ação daquele que ensina e o reflexo daquele que aprende. Quando este processo não acontece nesta ordem, o aluno passa a ser culpabilizado por sua incapacidade cognitiva para aprender. O professor não reconhece nesse aluno da classe popular as características do sujeito ideal que serviu e ainda serve de modelo a ser atingido. Não é incomum constatarmos na fala dos professores, expressões pejorativas com relação a esses alunos (MATTOS, 2005). Este, por sua vez, reage, na maioria das vezes, de forma negativa, ora com indisciplina, ora com a recusa a aprendizagem.

²⁶ Observações sobre os resultados da pesquisa etnográfica sob o título “Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens de área rural e urbana no estado do Rio de Janeiro.

Alunos e professores passam a conviver num estado de conflito constante.

Os docentes passam a ver as habilidades não desenvolvidas pelos alunos e sua pouca familiaridade com a cultura escrita, como um sinal de anormalidade. Por falta de um conhecimento mais apurado sobre esse sujeito social e suas características quanto a relação entre sua cultura, suas funções psicológicas superiores e seu processo de aprendizagem, a influência que um exerce sobre o outro, é que professores culpam os alunos por suas dificuldades ou por sua falta de interesse. Passam a adotar uma atitude de descrença, na capacidade desse aluno aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento. É indispensável que o professor acredite no potencial de cada aluno, para que dessa maneira, crie condições favoráveis à aprendizagem, valorizando sua cultura e apresentando-lhe a cultura erudita como meio de inserção social.

É preciso facilitar a aprendizagem da tolerância através do reconhecimento e valorização da cultura de cada grupo social. É necessário que possibilitemos o desenvolvimento da pluralidade cultural e de tudo o que ela acarreta, para que o professor possa superar preconceitos e acreditar na capacidade de aprender do aluno. Sua cultura precisa tornar-se parte de uma educação voltada para seus interesses e necessidades. Torna-se indispensável para o bom desempenho desse aluno, considerarmos sua cultura de origem e seus conhecimentos prévios sobre a língua escrita no momento da alfabetização. Estarão obviamente fadadas ao fracasso práticas pedagógicas que desconsiderem as habilidade já construídas e as que ainda precisam se desenvolver no sujeito aprendente. O que temos visto é que essas habilidades essenciais para o processo de leitura e escrita, sendo consideradas como naturalmente desenvolvidas durante o processo de socialização primária da criança, faz com que o professor alfabetizador já parta de práticas pedagógicas que ensinem a dinâmica da leitura e escrita. O erro recorrente tem sido o de acreditar que tais habilidades indispensáveis à aprendizagem da língua escrita como um sistema de comunicação são naturalmente desenvolvidas por todos os indivíduos. Crianças das classes populares, por não conviverem num constante movimento de interação significativa com a cultura escrita, não desenvolvem essas habilidades, mas podem vir a desenvolver, uma vez que lhe seja apresentada uma outra perspectiva cultural. Essa apresentação precisa ser efetivada pela escola, na figura do professor, tendo como princípio norteador, o respeito genuíno a cultura e

especificidades do sujeito aluno. A cultura acadêmica precisa chegar ao aluno, como uma perspectiva de integração e participação social, e não como substituta de uma cultura inferior. A escola deve ser o local de acolhimento desses alunos, agregando valores e servindo de modelo de que é possível, respeitando-se as bases da identidade social de cada sujeito, integrar-se e movimentar-se em outras perspectivas culturais. A ação pedagógica funciona dessa maneira, como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Dessa maneira, a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto. A prática social deve ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. Portanto, a educação não está à margem da história, mas apenas no contexto em que os indivíduos estabelecem entre si as relações de produção de sua própria existência.

5.1 Efeitos da ação do professor sobre o aluno real – O fracasso escolar mascarado pelo preconceito

É evidente que a maneira como o professor vê seu aluno tem conseqüências sobre o desempenho deste. Professores que já partem do princípio de que dificuldades com habilidades características do modo de pensamento científico, privilegiado pela escola, significa menor capacidade do sujeito aprendente, tendem a investir menos nas intervenções pedagógicas destinadas a esses indivíduos. Habilidades, competências e a familiaridade com que se lida com o conhecimento escolarizado, com o código escrito, não são inatos, mas são construídos histórica e culturalmente.

A ação pedagógica fundamentada em um modelo de sujeito idealizado pela Idade Moderna, caracteriza-se como o primeiro passo rumo ao fracasso, por que nessa perspectiva, tudo o que for diferente, passa a ser visto como um desvio. Quando o sujeito aprendiz passa a ser considerado como aquele que não é capaz, ou que tem alguma característica de anormalidade, passa-se a lhe ser imputado um

rótulo, um esteriótipo, que por sua vez, nos predispõe a pressupor comportamentos compatíveis com o rótulo imputado.

A consciência sobre a pluralidade cultural e suas especificidades na realidade dos sujeitos, deve começar pelo próprio professor que muitas vezes acaba assumindo uma postura preconceituosa com relação ao sujeito-aluno, por que toma a sua própria cultura como superior. A escola que, historicamente, tem como meta a formação desses sujeitos ideais, a partir dos preceitos valorizados pela cultura científica, choca-se ao receber sujeitos reais, oriundos de comunidades predominantemente orais, marcadas pela desigualdade, exclusão e preconceito social, características herdadas de nosso processo de colonização. É necessário romper efetivamente com o conceito social previamente determinado, que toma o sujeito pobre como aquele que é destinado a ser o subalterno, aquele que vai servir os outros, por que lhe faltou capacidade para ascender socialmente. É preciso desconstruir o pré-conceito da vocação social para a exclusão que fora instituída desde a formação desse povo, como bem vimos com Darcy (2005). A incapacidade da escola interagir com os múltiplos universos culturais possíveis (SENNA, 2003), é um dos fatores que impedem o sucesso escolar de muitas crianças da rede pública de ensino.

Aliado à consciência da pluralidade cultural e suas conseqüentes vertentes na identidade de cada sujeito, há que se romper com o preconceito social que estigmatiza o sujeito da classe popular e impede esse sujeito social, de ser visto como indivíduo capaz. A palavra preconceito, derivada do latim *prejudicium*, designa um julgamento ou decisão anterior, um precedente, ou prejuízo, ou seja, ter uma idéia formada sobre alguma coisa que ainda não se conhece, tendo conclusões prévias sem uma análise imparcial e cuidadosa anteriormente. Para Dallari (1996), há aspectos que são potencialmente geradores de preconceito, e que ainda precisam ser rompidos, os quais destacamos:

- a *ignorância* que leva os sujeitos a pré-julgamentos infundados, já que toda a base de comparação é pautada por sua própria perspectiva cultural;
- a *intolerância* que acolhe e dá impulso ao preconceito, uma vez que os sujeitos tornam-se incapazes de enxergar a riqueza que há na diversidade, fato este que ajuda na perpetuação das desigualdades e exclusão da classe pobre;

- o *medo* que sendo utilizado como mecanismo de controle, perpetua preconceitos contra as minorias e legitima a exclusão e,
- a *educação domesticadora* e não emancipatória, que forma sujeitos incapazes de uma reflexão crítica e posicionamento contra as injustiças sociais.

É nessa perspectiva que no cotidiano das salas de aula das escolas públicas das áreas mais pobres, estabelece-se uma opinião negativa sobre a capacidade intelectual desse sujeito-aluno. Não conhecendo sua cultura, e como tais características são constitutivas da sua leitura de mundo e estrutura cognitiva com a qual operam sobre o mundo, é que o preconceito se estabelece nas ações pedagógicas de professores até bem intencionados, mas mal preparados. Assim, o grande problema do preconceito é que ele funciona como um mecanismo perverso e sutil na maioria das vezes. Ele se dá silenciosamente no nível do pensamento, das idéias (DALLARI, 1996), impregnando a ação pedagógica docente, que por sua vez, tem suas bases de sustentação construída a partir de uma formação profissional comprometida muito mais com a classe dominante do que com a emancipação da classe pobre.

5.2 Superando a condição de agente da exclusão social – A ação docente na perspectiva da diversidade cultural

Apesar do inegável e imprescindível avanço da escola pública de nível básico junto às comunidades marginalizadas, a condição de exclusão tem se perpetuado através do fracasso escolar de parcela significativa desses indivíduos. Contudo, a abertura da escola às classes populares simplesmente como espaço físico, tem demonstrado não ser suficiente para gerar sujeitos integrados a sociedade. Atrelada a expansão do ensino público, a função social do professor, como profissional de ensino, precisaria ser reestruturada, adequando-se a sua nova realidade, aos novos desafios e sua nova clientela. O que, de fato, não aconteceu. A formação profissional dos professores manteve-se orientada sob os ideais de um sujeito característico da razão científica e suas especificidades . O que temos ainda hoje é,

um descompasso entre a democratização do ensino público e a adequação da formação pedagógica dos professores, que deveria ter o objetivo de oferecer educação de qualidade e a conseqüente construção de ferramentas eficientes de inclusão social para esses sujeitos.

Os professores ocupam um lugar privilegiado na sociedade contemporânea, contudo, sua formação profissional precisa estar adequada as necessidades desse aluno da classe popular, cujo contexto cultural molda sua identidade social e cognitiva. O estranhamento que afeta professores, que não reconhecem nesse sujeito da classe pobre, características que se aproximem do sujeito escolar ideal de sua formação, tem servido como mecanismo de exclusão e legitimação do fracasso escolar desses indivíduos. De maneira inocente, professores, por não encontrarem referência sobre um sujeito social diferente daquele apreendido em sua formação, passam a justificar seu “fracasso pedagógico”, nas idéias empreendidas pelo senso comum, de que alunos de classes menos privilegiadas, possuem uma deficiência oriunda de sua origem sócio-cultural.

Para a superação da condição de agente da exclusão desses alunos das classes marginalizadas, há que se considerar a educação e a formação desse profissional, numa perspectiva intercultural, cujo princípio fundamental é o compromisso com a pluralidade e o respeito a diversidade das culturas que convivem no mesmo espaço escolar. Para isso, esse profissional da educação, requer uma formação adequada com saberes que possibilitem compreender a dinâmica de pensamento e leitura de mundo desses sujeitos. Nesse panorama, tendo em vista privilegiar uma educação intercultural, Senna (2007) propõe:

Trata-se, portanto, da construção de uma nova identidade profissional, orientada por um novo sentido público, no interior do qual se descortina um sujeito-aluno inédito na história do homem moderno, com uma subjetividade não previamente traçada na abstração de um modelo ideal de razão. (...) Tal profissional necessita conhecer em profundidade as condições de produção desses cidadãos, o que implica a adição de novos saberes em sua própria formação, envolvendo não um punhado de orientações técnicas, mas, sim, bases substantivas com que se lhe dêem a conhecer: a) a natureza epistemológica dos sujeitos sociais contemporâneos e b) a natureza que seu papel assume no interior da cultura social. (p. 75)

Tendo como eixo norteador a educação intercultural, é essencial ao professor, compreender o sujeito-aluno enquanto ser histórico e socialmente constituído. É

necessário que se tenha claro que dentro de princípios da educação intercultural, uma cultura não pode se impor a outra. A pretensa universalidade da cultura ocidental (MARÍN, 2007) veicula “verdades” concebidas sob a base de um único modelo de sociedade eleita como superior pela classe dominante, seguindo critérios que beneficiam somente a sua classe. Contudo, temos visto que, a cultura não é uma entidade resistente às mudanças, mas caracteriza-se como pertencente a um mundo que se constitui em grande complexidade e está impregnado de uma diversidade cultural que é contrária a toda pretensão teórica e reducionista de impor verdades universais, como vimos com o desenvolvimento da Sociologia do Conhecimento enquanto ciência.

Desde a sua invenção, a escola, no entanto, vem servindo como instrumento de dominação, uma vez que nela se impõe culturas e línguas oficiais, negando identidades culturais. Para Marin (2007), a modernidade vai impregnar a história, com a expansão do progresso a partir da revolução industrial e com a constituição de um Estado-Nação como modelo, na qual supõe um povo único, com língua e cultura homogêneas, negando a diversidade cultural e a importância de sua preservação. Para esse autor, é justamente a tentativa de homogeneização dos povos, de forma autoritária, é que se encontram as raízes de todos os conflitos contemporâneos; e a escola tem sido utilizada como o instrumento.

A escola oficial, tal como existe em nossos países, tem veiculado a imposição de toda essa concepção ocidental, que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e dos conhecimentos das culturas tradicionais. O processo de ocidentalização do mundo tem imposto igualmente falsas oposições entre modernidade e tradição, entre cultura oral e cultura escrita, privilegiando um tipo de inteligência e uma maneira determinada de construir o conhecimento. Tem sido um processo de exclusão, que acaba por sacrificar um enorme patrimônio cultural coletivo. (Marín, 2007, p. 143)

No contexto da América Latina, e especialmente do Brasil e toda a sua trajetória ímpar de formação, o problema começa quando uma cultura se impõe a outra como forma de legitimação da dominação dos colonizadores. A cultura dos povos indígenas, primeiramente; e depois dos negros escravos, que passam a ser estigmatizadas como atrasadas e consideradas inferiores, uma vez que são considerados obstáculos aos interesses das classes dominantes.

A escola pública brasileira é remanescente dessas questões históricas que marcam sua constituição. Um de seus grandes desafios contemporâneos é formar sujeitos que saibam viver juntos numa sociedade democrática e multicultural, capaz de administrar a igualdade e a justiça na diversidade cultural. Precisamos de uma escola aberta e tolerante diante das pluralidades de um povo que se constituiu diante da dominação e da agregação de tantas matrizes culturais. Para essa escola, seguindo os princípios de uma nova racionalidade, que tem como meta, o respeito e a preservação da identidade cultural de seus membros, é que professores precisam de uma formação profissional, tanto inicial quanto continuada, na perspectiva da reflexão intercultural, um tipo de educação que valorize cada contexto histórico, as culturas, as línguas e os saberes locais.

A própria escola caracteriza-se como um espaço privilegiado de formação docente. É no interior dessas instituições, com suas respectivas realidades sociais e culturais, que professores e toda comunidade escolar precisam se repensar. É justamente nos espaços de formação em serviço, que professores precisam ter a liberdade de pensar suas individualidades e como transformar a suas práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação intercultural.

Grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, tributário de um sistema que desconsidera as diferenças culturais e individuais, voltando-se apenas, para grupos de alunos já em sintonia com o universo escolar. Entendemos que através da educação numa perspectiva intercultural e uma formação docente que aponte para o aluno real, entendendo suas bases culturais, sociais e cognitivas, é que estaremos caminhando para o grande desafio de humanizar a educação.

O fato é que, esses alunos das classes marginalizadas, tornam-se intoleráveis para a escola, que não os reconhece como sujeitos cognitivos capazes, os quais muitas vezes assumem o rótulo, e resistem ao processo de aprendizagem que os torna outro, desvinculado de sua identidade cultural. Estes sujeitos do fracasso escolar, os analfabetos totais ou funcionais, são como estrangeiros dentro de sua própria terra. Não se reconhecem no espaço escolar. São vítimas do preconceito social que funciona como um mecanismo perverso e sutil de banimento e exclusão.

A Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela lei primeira que rege a educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, a Educação Inclusiva exige, além de uma formação docente na perspectiva da cultura popular e o respeito a diversidade, mas principalmente de um novo modelo de escola. Uma escola que, além da possibilidade do acesso, haja também a permanência desses sujeitos, a medida que todas as barreiras para a aprendizagem possam ser removidas. A educação na perspectiva da interculturalidade inclui, seguindo os preceitos do movimento de acolhimento, de hospitalidade (DERRIDA, 2003) que “... *que eu abra a minha casa e não apenas a ofereça ao estrangeiro, mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar.*” (p.23-25), exigindo que a escola não só o acolha, mas o reconheça como um sujeito legítimo, com direito inclusive, de ter sua desigualdade respeitada.

(...) os seres humanos, envolvidos em seus interesses sociais, com sua herança cultural, sua personalidade individual, tentam ser diferentes uns dos outros (...) Nosso comportamento individual e coletivo se organiza, pois, em torno de três princípios: a racionalidade instrumental, a afirmação identitária e comunitária e a subjetivação que é o desejo de individuação. Somos todos iguais na medida em que todos procuramos construir nossa individuação. Em contrapartida, se nos definirmos por nossas ações instrumentais, somos desiguais, dado que um é forte, qualificado ou educado, e o outro é fraco, não qualificado ou analfabeto. Inversamente, se nos definirmos por nosso pertencimento a uma comunidade, somos ainda mais desiguais, dado que o que se pensa civilizado ou crente julga o outro bárbaro ou ímpio e entre eles só pode se estabelecer uma guerra cultural ou uma completa segregação. (TOURAINÉ, 1998, p. 69 e 70)

Para Touraine (1998), é justamente o fato de sermos desiguais e buscarmos a preservação de nossa identidade cultural, o que nos torna iguais. Dessa maneira, não se trata de tentar reconhecer o valor universal de uma cultura, ou a superioridade de uma sobre a outra, mas de reconhecer em cada indivíduo, o direito de combinar diferentes papéis que podem vir a desempenhar na vida coletiva ou particular, sem com isso inferiorizar nenhuma cultura. Portanto, a escola na perspectiva da interculturalidade, precisa assumir a responsabilidade de adequar suas práticas sob o princípio de que somos todos iguais justamente por que antes somos desiguais.

Hoje, o que mais a escola pública necessita é entender e valorizar a diversidade das inteligências, construídas a partir de realidades sociais e culturais

distintas, visando criar condições de um diálogo intercultural que nos permita compartilhar conhecimentos e não inferiorizar saberes e seus sujeitos.

Assim, defendemos uma educação, que tenha como base de reflexão, a importância de se preservar a diversidade cultural como patrimônio da humanidade. Desta maneira, as escolas precisam adotar a perspectiva da educação intercultural, que tem como princípio norteador, a tolerância enquanto valor genuíno, como eixo essencial de trabalho pedagógico com os alunos. A educação intercultural, refere-se à interação entre culturas na compreensão do mundo, entendendo-a como riqueza de um povo. Nessa perspectiva, a diferença passa a ser considerada natural, e a educação, com a missão de agregar valores e possibilitar aos indivíduos, caminhar pelos diferentes modos de pensamento, sem ter que abrir mão de sua identidade cultural.

A luz e a verdade não pertencem a ninguém e é melhor que assim seja. A percepção visual da “realidade/verdade” de um objeto ou sujeito não é necessariamente o que temos frente a nossos olhos. Essa “realidade/verdade” pode encontrar-se à esquerda, à direita ou atrás de nossa percepção. Por esse motivo, é muito importante que focalizemos nossas percepções e construamos uma visão global, que seja acompanhada pela idéia de uma totalidade, relacionada em todas as suas partes. (...)Iguualmente, a luz não pode ser propriedade de ninguém e vive no brilho dos olhos das crianças, nos reflexos do sol na água e na pele das folhas das árvores nos bosques. A luz é como a verdade: todos nós possuímos um pouco de luz e cada um de nós tem dela apenas uma parte. Se quisermos que nasça um novo amanhecer, devemos juntar todos os fragmentos de luz e unir toda a energia que possuímos, para que volte a nascer a vida.

Marín

Conclusão

A nossa sociedade atribui à alfabetização uma grande importância, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida e necessidades para o desenvolvimento do capitalismo em regiões urbano-industriais. A escrita, em nossa sociedade, passa a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, mas também pela oportunidade de desenvolvimento que ela oferece. A não apropriação da leitura e da escrita em nossa sociedade atua como um marco na condição de exclusão social, pois em todas as instâncias da vida em sociedade, a leitura e a escrita se fazem presentes.

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola pública brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso a escola pública, ela não tem conseguido ensinar efetivamente a todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando estes são provenientes de grupos sociais pouco letrados, havendo o predomínio da oralidade como forma de comunicação e pensamento. Esses sujeitos, tem sido colocados em situação de exclusão, uma vez que a escola e seus agentes, ignoram a figura epistemológica do aluno real que encontramos nas salas de aula das escolas públicas, e pelo seu desconhecimento, colocam-se numa posição de profundo estranhamento pela maneira como esses alunos de comunidades pobres se relacionam com a cultura escrita e sob quais perspectivas lêem o mundo a sua volta.

Com as contribuições de Darcy Ribeiro(1995), vimos como o povo do Brasil se formou e as consequências dessa constituição até os dias de hoje. Defende a noção de um povo novo nascido como resultado dos processos de desindianização, de desafricanização na América Latina. Tendo por base o materialismo histórico e dialético, Darcy Ribeiro coloca a história a favor da formação do povo brasileiro. Um povo nascido “ninguém”, como ele mesmo dizia, que se reinventa, em sua dura condição de povo colonizado, e retoma a autonomia de seu desenvolvimento.

O pensamento darcyniano nos permite começar a compreender o sentido que o Brasil tomou para si e as razões desse percurso de formação. A grandiosa contribuição de Darcy é justamente, anunciar (ou denunciar) a história verdadeira, sem romantismos, mostrando o lado perverso do humano/colonizador. Sujeito este, que não chega a terras brasileiras por bondade ao seu semelhante, para lhe trazer a salvação através da palavra de Deus e da civilização; mas sim, por que vê aqui e em nossa gente, riquezas a serem usurpadas e um povo a ser facilmente explorado. É sob o jugo da colonização, que nos tornamos povo, com um profundo sentimento de inferioridade de um povo que foi abusado, mas com uma forte capacidade de resistência, como forma de sobrevivência. Por isso, nossa identidade nacional é complexa, contraditória e ainda não resolvida. Nascido da exploração, da dominação e da violência do europeu sobre o índio e o negro, o Brasil enquanto nação, obriga-se ao exercício do esquecimento para lembrar-se de sua origem, compreendendo e reescrevendo sua narrativa de nação. A partir de uma constituição marcada pela exploração, violência e imposições, nasceu uma nação que, apesar de rica culturalmente, devido suas inúmeras matrizes étnicas, como vimos, carrega em seu inconsciente coletivo, um sentimento de inferioridade que marca sua identidade, tendo em vista que não é reconhecido e não se reconhece no formato do sujeito idealizado pela cultura moderna.

A história real da educação no Brasil é regida por interesses econômicos dos governos que se propunham a acompanhar os modelos e tendências mundiais. Assim, podemos afirmar que a nação brasileira já nasceu com uma educação desigual, que se limitava a ensinar a ler, escrever e efetuar contas, uma parcela ínfima da população representada pela classe rica; e mantinha um aprendizado que não visava a emancipação intelectual dos sujeitos, para a classe pobre, para que estes pudessem continuar produzindo as riquezas, que jamais usufruiriam. Historicamente, a escola que se construiu no Brasil, não foi voltada para a reflexão da sociedade sobre si mesma, mas sim, uma escola voltada para o trabalho técnico de produção em série; uma escola que deixava do lado de fora de seus muros, a cultura nativa, que procurava resistir à invasão da civilização cristã européia.

Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria de seus alunos. Aqueles oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nessa casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem

precisariam de escola para ingressar no mundo letrado. Em conseqüência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo e incapaz. Até prova que assim é, através de célebres testes de prontidão. Só que se esquece de que 80% de crianças que fracassam nesse teste são exatamente os pobres, que mais necessitam da escola pública, porque só nela teriam uma porta para a escolarização e a instrução. (RIBEIRO, 2009, p. 184)

Vimos anteriormente, que a cultura é uma criação do homem e é a partir dela, que efetivamente nos tornamos humanos. Através do trabalho, para a satisfação de suas necessidades, o homem transforma o mundo natural e a si mesmo. Para tanto, estabelece relações sociais, modelos de comportamento, instituições e saberes. A educação exerce um papel fundamental no aperfeiçoamento dessas atividades, uma vez que ela facilita a transmissão dos conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, possibilitando a assimilação de modelos de comportamento valorizados pelo grupo.

Com a Sociologia do Conhecimento e sua evolução enquanto ciência, defendemos neste estudo teórico, que “(...) *a consciência do homem é determinada por seu ser social.*” (BERGER E LUCKMANN, 2009, p. 16). Sua identidade enquanto ser racional, é marcada pela construção cultural do grupo social ao qual é inserido, e esta determina a maneira com a qual lê e infere sobre o mundo. Através da importante contribuição dos Sociólogos Peter L. Berger e Thomas Luckmann, defendemos que a maneira como a sua realidade social é estabelecida e as características peculiares e distintas de cada grupo, determinam a sua constituição enquanto pessoa. Entendemos, a partir desses teóricos, que processos de socialização, marcam a entrada do ser humano na vida em sociedade, e que, apesar dos muitos processos de socialização vividos pelo sujeito durante toda a trajetória de sua vida, é a primeira delas, chamada de Socialização Primária, que forma a identidade social do indivíduo, pois, além de tudo, é carregada de um valor afetivo que fica registrado no inconsciente do ser.

A partir disso, compreendemos que a entrada da criança na instituição escolar, que Berger e Luckmann (2009) caracterizam como fazendo parte do processo de socialização secundária, pode ser vivenciada de forma coerente e tranqüila ou marcada uma espécie de choque cultural, gerando crises de sentido (BERGER E LUCKMANN, 2003) no indivíduo. Este choque deve ser entendido como causado por processos de ressocialização, a qual a escola se propõe a fazer, quando recebe o sujeito-aluno, fora dos padrões do idealizado pela cultura científica.

Identificamos como inadequado esses processos de ressocialização, uma vez que, exigem, como os autores expõem em sua obra, que a socialização inicial ou primária, tão fortemente marcada na constituição dos sujeitos, seja descartada, como se possível fosse, “jogar no lixo” uma identidade e substituí-la por outra.

Complementado a linha de pensamento desenvolvido pela Sociologia do Conhecimento, que entende o homem como um ser social, Vygotsky, a partir da perspectiva da Psicologia Histórica, defende que além do sujeito se constituir num sujeito social, ou seja, que vive em sociedade, a sua cultura é parte constitutiva do seu ser. As funções psicológicas chamadas superiores, são amplamente influenciadas pela construção cultural de seu grupo social de origem e as construções conceituais que estabelece para inferir sobre o mundo: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Na tentativa de delimitar o problema, encontramos em Senna(2007, 2003), coerente com a construção teórica empreendida neste estudo, contribuições para entendermos que, o que a escola considera anormalidade ou deficiência, constitui-se como formas de leitura de mundo, que os sujeitos constroem a medida que se constituem como sujeitos sociais. Senna (2007, 2003) destaca que há dois modos distintos de pensamento que se constituem durante a formação social da identidade dos sujeitos, a saber: o modo de pensamento narrativo e o modo de pensamento científico. Ambos constituem-se em maneiras de operar sobre o mundo, que foram estabelecidas de acordo com a construção cultural de seus grupos sociais. Os sujeitos de grupos sociais onde a comunicação estabelecida é predominantemente através da oralidade, desenvolvem habilidades decorrentes desse modo de pensamento; e o mesmo se dá no modo de pensamento científico, no qual os sujeitos desenvolvem habilidades valorizadas e importantes para a interação com o mundo tendo ferramenta, o sistema de escrita.

Dessa maneira, tendo como base de análise este aparato teórico, passamos a compreender o problema do fracasso escolar, decorrente do maior custo da alfabetização de crianças pobres, sob outra perspectiva, descartando explicações anteriormente estabelecidas pela história da educação, a partir de *abordagens psicologistas*, com a ideologia do dom, de *abordagem biológica* que trazia a desnutrição como a grande responsável pela não-aprendizagem, e as explicações de *abordagem culturalista*, com a ideia de déficit cultural, na qual uma cultura é

considerada melhor que a outra. Passamos a ver o problema do fracasso desses sujeitos, sob a ótica de constituições identitárias distintas, tendo por base a formação histórica da realidade de cada indivíduo. Nessa perspectiva, que chamamos intercultural, assim como existem culturas distintas que não podem ser comparadas, também existem sujeitos constituídos culturalmente de maneiras diferentes e que relacionam-se com o mundo, segundo essa constituição particular; o que significa dizer que, saem de cena o esteriótipo dos sujeitos normais e anormais, e passa-se a destacar a diferença, que a partir de então, começa a ser vista como a característica que nos torna iguais a todos.

Sendo assim, diante das contribuições teóricas analisadas, passamos a entender que o maior custo na apropriação do sistema de escrita de crianças pobres, é decorrente de um desconhecimento da figura epistemológica do aluno real que se faz presente na escola pública, e não por uma incapacidade intelectual deste. Entendemos que, se há alguma incapacidade, esta configura-se como a da escola, e de seus atores, principalmente na figura dos professores, que tem sido agentes inocentes da exclusão e não tem conseguido remover as barreiras que dificultam o acesso dessas crianças de classes menos privilegiadas, a se tornarem sujeitos da escrita.

Coerente com esta perspectiva, consideramos a educação intercultural como aquela que privilegiaria a convivência entre diferentes culturas e, sujeitos com modos de pensamento distintos. Nessa perspectiva, é a escola que deve encontrar estratégias de inserir a todos na cultura científica, de maneira que os sujeitos possam estar inseridos em sociedade, sem ter que abrir mão de sua própria identidade, nem serem desqualificados socialmente por isso.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

BRAGA, Elizabeth dos Santos A constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação – História da Pedagogia**. São Paulo, v. 2, p. 20-22, 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A segunda abolição. Um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Ideias**, n. 6, São Paulo: FDE, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Policiais, juízes e igualdade de direitos. In: Vários autores. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

DECHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social – Dos processos identitários às representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. **Conferência I.** Rio de Janeiro: NAU/PUC-Rio, 2008.

FRANZ, Boas. Museums of ethnology and their classification. **Science** 9:589, 1887.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro.** Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão/SR3. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

HELLER, Ágnes. **Cotidiano e história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JÚNIOR, Léo Rodrigues. Karl Mannheim e os problemas epistemológicos da Sociologia do Conhecimento: É possível uma solução construtivista? **Episteme**, n. 14, p. 115-138, Porto Alegre, 2002.

LAW, Stephen. **Filosofia.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 30, p. 139-160, Cuiabá, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 3. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATHEUS, Carlos. Dossiê: Consciências do mundo – Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento. **Margem**, nº 16, p. 13-27, São Paulo, 2002.

MATTA, Roberto Da. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2:215-228, 2005.

MÓYSES, Maria Aparecida A. ; LIMA, Gerson Zanetta de. Fracasso escolar, um momento complexo: Desnutrição, apenas mais um fator. **Pediatria**, n. 5, São Paulo, 1983.

OLIVEIRA, Marília Vilella de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: Como pensar hoje? **Revista Educação e Filosofia**, v. 13, n. 26, São Paulo, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana. Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, José Maria de. A educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed., Belo Horizonte: Authêntica, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988.

_____. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 3(1/2), p.107-121, 1992.

_____. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

PEREIRA, Alexandre Charpinel Gama. **Entre brasis e brasileiros – Vozes dissonantes nas políticas de educação para a inclusão social**. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2008.

REIS, José Carlos. **História e teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. A antropologia dialética de Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro”. In: **SINAIS – Revista Eletrônica – Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.6, v. 1, Dezembro, p. 52-72, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Utopia Brasil**. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Testemunho**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UNB, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Glórias e misérias da razão: Deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E. et. al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAWAYA, Sandra Maria. Desnutrição e baixo rendimento escolar: Contribuições críticas. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, São Paulo, 2006.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009). **Dados da avaliação sobre nível de alfabetização dos alunos do 4º e 5º anos de Escolaridade**. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/sme>. Acesso em: Jun de 2010, 2009.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana. **Revista DELTA**, São Paulo, n.10(2), p. 339-372, 1994.

_____. **Linguagem e aprendizagem: Do mito ao sujeito cognoscente**. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem, Rio de Janeiro, 2000.

_____. O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento. In: **Educação e Linguagem**. São José dos Campos, n.7, 2003.

_____. Categorias e sistemas metafóricos: Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. **Educação em Foco**, v. 11-1, p. 169-187, 2006.

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática: Uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 1, São Paulo, 2007.

_____. **Anotações de aula/Disciplina de Pós-Graduação: Problemas da descrição gramatical no estudo do processo de construção da escrita**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e Diversidade – O sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO A

Programa Escolas do Amanhã

Após o estudo de dados demográficos, da realidade social da cidade do Rio de Janeiro e de uma revisão de Português e matemática durante 45 dias, foram realizadas duas provas para identificar analfabetos funcionais e crianças que precisam de reforço escolar. Tendo em vista que muitas crianças de escolas localizadas em áreas de maior violência obtiveram um desempenho com menor sucesso, a SME-RJ no ano de 2009, chegou a conclusão de que a violência pode estar inviabilizando a aprendizagem desses sujeitos; por isso foi criado o Programa Escolas do Amanhã, que conta com as seguintes ações:

- Educação em tempo integral, no conceito de Bairro Educador, em se se mobilizam os potenciais da comunidade para ajudar na educação das crianças, especialmente no contra-turno;
- Artes, esportes e reforço escolar;
- Uma metodologia de ensino mais dinâmica, voltada a desfazer bloqueios cognitivos gerados pela violência;
- Professores e funcionários ganhando um prêmio anual de desempenho maior se as crianças aprenderem mais;
- Laboratórios de ciências em cada sala de aula e um método de ensino de Ciências moderno, centrado em experimentação que desenvolve a mente investigativa e o prazer de aprender para combater a evasão escolar e aprofundar a aprendizagem;
- Computadores em sala de aula com softwares que solidificam o aprendizado das matérias de forma lúdica;
- Mães e avós comunitárias que ficam no recreio e ajudam na busca de crianças que deixam de ir às aulas;

- Uma abordagem intersetorial que integra diferentes secretarias para resolver os problemas com que se defrontam estes alunos, especialmente as secretarias de Assistência Social, de Saúde, de Cultura, de esportes e Lazer e a da Pessoa com Deficiência.

Este programa iniciou-se em maio de 2009, com a capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. No dia 24 de agosto de 2009, deu-se início as atividades.

| PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Designação | Unidade Escolar | Bairro | Comunidade atendida | dentro da favela | no entorno da favela |
| 01.01.005 | General Mitre | Santo Cristo | Morro da Providência | X | |
| 01.01.007 | Mal. Mascarenhas Moraes | Caju | Caju | | X |
| 01.01.501 | CIEP Henfil | Caju | Parque Alegria | | X |
| 01.03.001 | Estados Unidos | Catumbi | Morro da Mineira | X | |
| 01.03.502 | Canadá | Estácio | Morro de São Carlos | X | |
| 01.07.007 | Humberto de Campos | Mangueira | Mangueira | X | |
| 01.07.008 | José Moreira da Silva | São Cristovão | Mangueira | X | |
| 01.23.003 | Júlia Lopes de Almeida | Santa Teresa | Morro dos Prazeres | X | |
| 02.04.009 | C. C. Guararapes Cândido | Cosme Velho | Cerro Corá | X | |
| 02.04.011 | Joaquim Nabuco | Botafogo | Dona Marta | | X |
| 02.06.21 | Alte. Tamandaré | Vidigal | Vidigal | X | |
| 02.06.023 | Prefeito Djalma | Vidigal | Vidigal | X | |

| | | | | | |
|-----------|----------------------------|-------------------|----------------------|---|---|
| | Maranhão | | | | |
| 02.06.501 | CIEP Pres. João Goulart | Ipanema | Cantagalo | X | |
| 02.08.005 | Bombeiro Geraldo Dias | Tijuca | Salgueiro | X | |
| 02.08.011 | Jorn. Brito Broca | Tijuca | Morro da Formiga | X | |
| 02.08.014 | Frei Cassiano | Tijuca | Morro do Turano | X | |
| 02.08.502 | CIEP Antoine Mag. T. Filho | Tijuca | Morro do Boréu | X | |
| 02.09.007 | Assis Chateaubriand | Vila Isabel | Morro dos Macacos | X | |
| 02.09.012 | Mário de Andrade | Vila Isabel | Morro dos Macacos | X | |
| 02.09.501 | CIEP Salvador Allende | Vila Isabel | Morro dos Macacos | X | |
| 02.27.001 | Abelardo Chacrinha Barbosa | Rocinha | Rocinha | X | |
| 02.27.002 | Paula Brito | Rocinha | Rocinha | X | |
| 02.27.501 | CIEP Dr. Bento Rubião | Rocinha | Rocinha | X | |
| 03.12.013 | São Domingos | Del Castilho | Parque União | | X |
| 03.12.022 | Rubens Berardo | Inhaúma | Alemão/Nova Brasília | X | |
| 03.12.026 | Henrique Foréis | Inhaúma | Fazendinha | X | |
| 03.12.027 | Prof. Afonso Várzea | Inhaúma | Alemão | X | |
| 03.12.028 | Hermenegildo de Barros | Engenho da Rainha | Conjunto Engenho | X | |
| 03.12.037 | Profª. Vera Saback Sampaio | Bonsucesso | Alemão | X | |
| 03.12.501 | CIEP Patrice Lumumba | Del Castilho | Parque União | | X |
| 03.12.502 | CIEP Procópio Ferreira | Del Castilho | Parque União | | X |

| | | | | | |
|-----------|--------------------------------|---------------------|---------------------|---|--|
| 03.13.008 | Mário Augusto T. de Freitas | Engenho Novo | São João | X | |
| 03.13.013 | Ministro Gama Filho | Lins de Vasconcelos | Cachoeirinha | X | |
| 03.13.502 | CIEP Chanceler Willy Brandt | Jacaré | Jacarezinho | X | |
| 03.13.503 | Lins e Vasconcelos | Lins de Vasconcelos | Comunidade do Amor | X | |
| 03.28.501 | CIEP Vinícius de Moraes | Jacarezinho | Jacarezinho | X | |
| 03.29.001 | Prof. Mourão Filho | Bonsucesso | Alemão | X | |
| 04.10.020 | Joracy Camarco | Olaria | Alemão/ Cruzeiro | X | |
| 04.10.026 | Profª. Maria Cerqueira e Silva | Manguinhos | Mandela | X | |
| 04.10.501 | CIEP Juscelino Kubstschek | Manguinhos | Mandela | X | |
| 04.10.502 | CIEP Maestro Francisco Mignone | Olaria | Alemão | X | |
| 04.11.001 | Monsenhor Rocha | Penha | Cruzeiro | X | |
| 04.11.002 | Bernardo Vasconcelos | Penha | Cruzeiro | X | |
| 04.11.004 | Leonor Coelho Pereira | Penha | Cruzeiro | X | |
| 04.11.202 | Gregório Bezerra | Penha | Cruzeiro | X | |
| 04.11.502 | CIEP José Carlos B. Monteiro | Penha | Cruzeiro | X | |
| 04.30.001 | Prof. Josué de Castro | Manguinhos | Maré | X | |
| 04.30.002 | Teotônio Vilela | Manguinhos | Maré | X | |
| 04.30.007 | Nova Holanda | Bonsucesso | Maré | X | |
| 04.30.009 | Prof. Paulo Freire | Bonsucesso | Maré | X | |
| 04.30.201 | CIEP Ministro | Bonsucesso | Maré | X | |

| | | | | | |
|-----------|-------------------------------|---------------------|-----------------------|---|--|
| | Gustavo Capanema | | | | |
| 04.30.204 | CIEP Op. Vicente Mariano | Bonsucesso | Maré | X | |
| 04.30.206 | CIEP Hélio Smidt | Bonsucesso | Maré | X | |
| 04.30.501 | CIEP Presidente Samora Machel | Bonsucesso | Nova Holanda | X | |
| 04.30.502 | CIEP Elis Regina | Bonsucesso | Nova Holanda | X | |
| 04.31.010 | Armando Fajardo | Cordovil | Cidade Alta | X | |
| 04.31.011 | Raul Pederneiras | Cordovil | Cidade Alta | X | |
| 04.31.013 | Montese | Cordovil | Cidade Alta | X | |
| 04.31.014 | Ministro Laf. de Andrada | Cordovil | Cidade Alta | X | |
| 04.31.016 | C. C. Cruzada S. Sebastião | Parada de Lucas | Parada de Lucas | X | |
| 04.31.021 | Heitor Beltrão | Vigário Geral | Vigário Geral | X | |
| 04.31.501 | CIEP Mestre Cartola | Vigário Geral | Vigário Geral | X | |
| 05.14.004 | Sergipe | Vicente de Carvalho | Morro do Juramento | X | |
| 05.14.005 | Bolívia | Vicente de Carvalho | Morro do Juramento | X | |
| 05.14.027 | Sebastião Lacerda | Irajá | Conjunto Amarelinho | X | |
| 05.14.030 | Olimpia do Couto | Irajá | Conjunto Amarelinho | X | |
| 05.14.032 | Mendes Viana | Colégio | Comunidade Para Pedro | X | |
| 05.14.033 | Paula Fonseca | Colégio | Jorge Turco | X | |
| 05.14.501 | Dom Oscar Romero | Irajá | Comunidade Para Pedro | X | |
| 05.15.033 | Oswaldo Goeldi | Marechal Hermes | Muquiço | X | |
| 05.15.048 | Rostham Pedro de | Cavalcante | Jardim | X | |

| | | | | | |
|-----------|----------------------------|----------------|---------------------------------|---|---|
| | Faria | | Primavera | | |
| 05.15.059 | República Dominicana | Madureira | Serrinha | | X |
| 05.15.062 | Figueiredo Pimentel | Turiaçu | Piraquê | X | |
| 06.22.025 | Lúcio de Mendonça | Anchieta | Oliveira Bueno | X | |
| 06.25.009 | Cornélio Pena | Irajá | Amarelinho | | X |
| 06.25.011 | Prof. Escragnolle Dória | Costa Barros | Pedreira | X | |
| 06.25.013 | Fernando R. da Silveira | Costa Barros | Chapadão | X | |
| 06.25.019 | Escultor Leão Velloso | Pavuna | Pedreira | X | |
| 06.25.023 | Thomas Jefferson | Acari | Final Feliz/ Acari | X | |
| 06.25.027 | Andréa Fontes Peixoto | Pavuna | Parque Columbia | | X |
| 06.25.033 | Zilda Nunes da Costa | Pavuna | Village/Pavuna / Chapadão | | X |
| 06.25.034 | Motorista Pascoal André | Pavuna | Chapadão | X | |
| 06.25.204 | CIEP Rubens Gomes | Barros Filho | Chapadão/Cos ta Barros | X | |
| 06.25.205 | CIEP Antônio Candeia Filho | Acari | Acari/Coelho Neto | X | |
| 06.25.206 | CIEP Anton Makarenko | Costa Barros | Quitanda/Cost a Barros | X | |
| 06.25.501 | CIEP Adão Pereira Nunes | Irajá | Amarelinho | X | |
| 06.25.502 | CIEP Zumbi dos Palmares | Coelho Neto | Lagartixa/Acari | X | |
| 07.16.014 | Helena Lopes Abranches | Gardênia Azul | Gardênia Azul | | X |
| 07.16.033 | Rio das Pedras | Rio das Pedras | Rio das Pedras/Areal | X | |

| | | | | | |
|-----------|-----------------------------|----------------|------------------------------|---|---|
| 07.16.203 | Lindolfo Collor | Rio das Pedras | Rio das Pedras/Rua Nova | X | |
| 07.16.204 | Gov. Roberto da Silveira | Rio das Pedras | Rio das Pedras/Mangueira | X | |
| 07.24.026 | Embaixador Ítalo Zappa | Vargem Pequena | Vargem Pequena | X | |
| 07.34.002 | Leila B. de Carvalho | Cidade de Deus | Cidade de Deus/15 | X | |
| 07.34.007 | Alberto Rangel | Cidade de Deus | Cidade de Deus/13 | X | |
| 07.34.009 | José Clemente Pereira | Cidade de Deus | Cidade de Deus/Jardim Amanhã | X | |
| 07.34.010 | Pedro Aleixo | Cidade de Deus | Cidade de Deus/CIMPA (AP) | X | |
| 07.34.501 | CIEP Luiz Carlos Prestes | Cidade de Deus | Cidade de Deus/Pantanal | X | |
| 08.17.029 | Antônio Bandeira | Senador Camará | Comunidade do Sapo | X | |
| 08.17.032 | Ernesto Francisconi | Senador Camará | Comunidade do Sapo | X | |
| 08.17.035 | Mário Fernandes Pinheiro | Senador Camará | Rebu | X | |
| 08.17.039 | Sampaio Correa | Senador Camará | Taquaral | X | |
| 08.17.040 | S. Francisca Xavier Cabrini | Senador Camará | Coréia | X | |
| 08.17.041 | Abrahão Jabour | Jabour | Coréia | X | |
| 08.17.043 | Evaristo de Moraes | Santíssimo | Rebu | | X |
| 08.17.044 | Fernando Maximiliano | Santíssimo | Cavalo de Aço/Sapo | X | |
| 08.17.045 | Ariena Vianna da Silva | Senador Camará | Comunidade do Sapa | X | |

| | | | | | |
|-----------|--------------------------------|---------------------|-----------------------|---|--|
| 08.17.046 | Raul Francisco Ryff | Senador Camará | Taquaral | X | |
| 08.17.059 | Joana Angélica | Bangu | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.061 | Joaquim Edsom de Camargo | Vila Kennedy | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.064 | Marieta da Cunha Silva | Bangu | Vila Aliança | X | |
| 08.17.067 | Pres. Café Filho | Vila Kennedy | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.071 | Ruben Berta | Bangu | Vila Aliança | X | |
| 08.17.074 | Alcides Etchegoyen | Bangu | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.076 | Orestes Barbosa | Bangu | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.078 | Edison Carneiro | Bangu | Taquaral | X | |
| 08.17.081 | Cel. José Gomes Moreira | Bangu | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.127 | Ayrton Senna da Silva | Bangu | Taquaral | X | |
| 08.17.128 | Austregésilo de Athayde | Bangu | Taquaral | X | |
| 08.17.207 | Vila Kennedy | Bangu | Vila Kennedy | X | |
| 08.17.506 | Olof Palme | Bangu | Taquaral | X | |
| 08.17.509 | Maestrina Chiquinha Gonzaga | Bangu | Taquaral | X | |
| 08.33.019 | Lima Barreto | Magalhães Bastos | Fumacê | X | |
| 08.33.024 | Pres. Roosevelt | Realengo | Vila Vintém | X | |
| 08.33.045 | Costa do Marfim | Realengo | Comunidade do Batã | X | |
| 08.33.503 | Thomas Jefferson | Realengo | Fumacê | X | |
| 09.18.004 | Atenas | Inhoaíba | Nova Cidade | X | |
| 09.18.042 | Fernando Barata Ribeiro | Santíssimo | Santíssimo | X | |
| 09.18.043 | Tem. Góes Monteiro | Santíssimo | Carobinha | X | |

| | | | | | |
|-----------|----------------------------|--------------|--------------------|---|--|
| 09.18.052 | Casimiro de Abreu | Campo Grande | arobinha | X | |
| 09.18.077 | Gastão Penalva | Campo Grande | Nova Cidade | X | |
| 09.18.079 | Constantino Magalhães | Campo Grande | Carobinha | X | |
| 09.18.081 | Cora Coralina | Campo Grande | Carobinha | X | |
| 09.18.086 | Fábio César Pacífico | Campo Grande | Carobinha | X | |
| 10.19.004 | João Gualberto Jorge | Paciência | Gouvéias | X | |
| 10.19.005 | República Árabe da Síria | Paciência | Cesarinho | X | |
| 10.19.006 | Vivaldo R. de Vasconcelos | Paciência | Cesarinho | X | |
| 10.19.016 | Aldebarã | Santa Cruz | Antares | X | |
| 10.19.017 | Otelo de Souza Reis | Santa Cruz | Antares | X | |
| 10.19.018 | Haydêa Vianna F. Castro | Paciência | Vila Paciência/Aço | X | |
| 10.19.021 | Silvia de Araújo Toledo | Santa Cruz | Vila Aliança | X | |
| 10.19.031 | Marechal Pedro Cavalcanti | Paciência | Gouvéias | X | |
| 10.19.051 | Marinheiro João Cândido | Santa Cruz | João XXIII | X | |
| 10.19.052 | Liberdade | Santa Cruz | João XXIII | X | |
| 10.19.060 | Manoel Porto Filho | Paciência | Gouvéias | X | |
| 10.19.501 | Primeiro de Maio | Santa Cruz | Antares | X | |
| 10.19.502 | Maestro Heitor Villa Lobos | Santa Cruz | Antares | X | |
| 10.19.503 | Dr. Nelson Hungria | Paciência | Gouvéias | X | |
| 10.26.024 | Tatiana Chagas Memória | Guaratiba | Jardim Maravilha | X | |
| 10.26.201 | Posseiro Mário Vaz | Pedra de | Jardim | X | |

| | | | | | |
|--|---------------------|--------------------|---------------------|---|--|
| | | Guaratiba | Maravilha | | |
| 10.26.202 | Hildebrando A. Góes | Pedra de Guaratiba | Guaratiba/Foic e | X | |
| <p>Fonte: Mov. 01 – Março – 2009</p> <p>Planilha de Realização – E/SUBE/CE</p> | | | | | |

ANEXO B

ABRANGÊNCIA DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

1ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Bairro de Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Praça Onze, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão.

2ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Alto Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praia Vermelha, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal, Vila Isabel.

3ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa.

4ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Ilha do Fundão, Ilha do Governador, Ilha do Governador - Bancários, Ilha do Governador - Cocotá, Ilha do Governador - Freguesia, Ilha do Governador - Galeão, Ilha do Governador - Guarabu, Ilha do Governador - Itacolomi, Ilha do Governador - Jardim Carioca, Ilha do Governador - Jardim Guanabara, Ilha do Governador - Moneró, Ilha do Governador - Pitangueiras, Ilha do Governador - Portuguesa, Ilha do Governador - Praia da Bandeira, Ilha do Governador - Tauá, Ilha do Governador - Tubiacanga, Ilha do Governador - Zumbi, Jardim América, Manguinhos, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral, Vila da Penha.

5ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Turiaçu, V. Cosmos, Vaz Lobo, Vaz Lobo, Vicente Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vista Alegre.

6ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, Ricardo de Albuquerque.

7ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire.

8ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Bangu, Deodoro, Guadalupe, Guilherme da Silveira, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar.

9ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Augusto Vasconcelos, Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Santíssimo.

10ª. Coordenadoria Regional de Educação

Abrangência: Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Sepetiba.