

Fracasso escolar e questões de gênero e etnia no Brasil

Licinia Maria Correia

Diante do f

Gênero e Raça

Todos os anos tem matrícula e quem não vai tem chamada. Todos os dias tem criança para estudar. Mas nem todas as crianças estão estudando. Nós não vemos que elas entram na escola, ficam um dia, faltam dois, três, até que saem. Nós não percebemos porque as salas estão sempre cheias. Até faltam vagas. Por que não o sábado de manhã, na virada do mês. Você tem que ficar na fila esperando alguém sair para poder entrar. Porta de escola no início do ano é assim. Tem gente demais querendo entrar. Uns entram, encontram o que procuram e saem muito tempo depois satisfeitos. Outras pessoas não logo, não encontram o que queriam, não gostaram do que viram. E há aquelas pessoas que ficam lá dentro esperando, um dia quem sabe, vão despejar em suas cabeças aquilo que tanto precisam aprender. Na verdade isto se parece com muitas situações vividas neste país: fila de posto de saúde, de INSS, de banco... A diferença está na valoração dada para cada uma dessas situações. Por exemplo, se alguém vai fazer uma cirurgia e morre, o médico pode ser processado e ter cassada sua licença. Na escola, a criança reprova, repete, sai da escola, torna-se um analfabeto funcional durante muito tempo foi dito que ela (a criança) é quem não tinha os méritos necessários à aprendizagem. É assim que se faz educação no Brasil.

...educação, não é o caso de um tema que não é novidade. A história de fracasso escolar não é de hoje. Mas é bem antiga. Há de tempo dos nossos tataravô, e até antes, um aguçamento. Enquanto o mundo está enfrentando o dilema da necessidade de escolarização, a escola brasileira expulsa suas crianças e adolescentes. Como esse é um problema que parece não ter solução para futuro imediato, talvez o positivo no momento é pensar a educação em termos de desescolarização sob uma outra ótica, sob a ótica dos que não foram. E pensar a história dos alunos que não conseguem chegar a um nível de escolarização satisfatória, é falar de fracasso.

A evasão escolar, mais do que uma realidade, é fato que marca a vida de muitas crianças. Essa marca começa na repetência. Quem repete e porque não sabe, porque não fez direito, não fez certo. Precisa fazer de novo. E repete de ano para escola brasileira significa ter que fazer a mesma coisa. Eu não consigo me imaginar fazendo a mesma coisa repetidas vezes. Junta-se a isso a mídia que propaga a educação de que a pessoa vem por seus próprios méritos. Repete de ano quem não tem méritos. Para sustentar a repetência é a lar parte do cotidiano. Um exemplo: Me ludo (1994) - 30 narra um episódio ocorrido em sua infância. Querendo discutir com seus alunos que não se referem a tempo e rotação da terra perguntou:

— O que se repete sempre? (querendo ouvir a dia, a noite...)

Eles responderam:

— O ano.

Para muitos meninos e meninas ter uma coisa que sempre se repete é o ano escolar. Cansados de ficar na mesma série, mudam de escola. Cansados de mudar de escola, mudam de ano. Um ano sem escolas. Muitos anos sem escola. Tanto tempo sem escola, mesmo estando nela. Vão engobrar as estafetas dos evadidos. Dos que ficaram para trás. Estes não foram... domesticados, não aprenderam.

Segundo a UNICEF, a "cultura da repetência" e do fracasso escolar faz parte da vida de 30 milhões de crianças brasileiras que estudam em escolas públicas. De cada mil crianças, apenas 45 conseguem chegar à oitava série sem repetência. A média de permanência dos alunos que se formam - 392 em 1000 - é de 12 anos. E 408 não chegam a se formar, em média passam em média, 6,5 anos na escola.

Secretaria da Educação do Estado de Nova Górcia, informe estatístico: Minas Apódo e Górcia, 1994.

Fracasso escolar e questões de gênero e etnia no Brasil

Licinia Maria Correa

I Diante do fracasso

Todos os anos tem matrícula. Todos os dias tem chamada. Todos os dias tem criança para estudar. Mas nem todas as crianças estão estudando. Nós não vemos que elas entram na escola, ficam um dia, faltam dois, três, até que saem. Nós não percebemos porque as salas estão sempre cheias. Até faltam vagas. Parece até o sacolão, no sábado de manhã, na virada do mês. Você tem que ficar na fila esperando alguém sair para poder entrar. Porta de escola no início do ano é assim. Tem gente demais querendo entrar. Uns entram, encontram o que procuram e saem muito tempo depois satisfeitos. Outras pessoas saem logo, não encontraram o que queriam, não gostaram do que viram. E há aquelas pessoas que ficam lá dentro esperando, um dia quem sabe, vão despejar em suas cabeças aquilo que tanto precisam aprender. Na verdade isto se parece com muitas situações vividas neste país: fila de posto de saúde, de INSS, de banco... A diferença está na valoração dada para cada uma dessas situações. Por exemplo, se alguém vai fazer uma cirurgia e morre, o médico pode ser processado e ter cassada sua licença. Na escola, a criança reprova, repete, sai da escola, torna-se um analfabeto funcional e durante muito tempo foi dito que ela (a criança) é quem não tinha os méritos necessários à aprendizagem. É assim que se faz educação no Brasil.

Colocamo-nos diante de um tema que não é novidade. A história de fracasso escolar não é de hoje. Aliás, é bem antiga. Foi do tempo dos nossos tataravós e até agora ninguém resolveu. Enquanto o mundo caminha em direção à necessidade de escolarização, a escola brasileira expulsa suas crianças e adolescentes. Como esse é um problema que parece não ter solução num futuro imediato, o que é possível no momento é pensar a educação ou talvez a deseducação sob uma outra ótica, sob a ótica dos que não foram. E pensar a história dos alunos que não conseguem chegar a um nível de escolarização satisfatória, é falar de fracasso.

A evasão escolar, mais do que uma realidade, é fato que marca a vida de muitas crianças. Essa marca começa na repetência. Quem repete é porque não sabe, porque não fez direito, não fez certo. Precisa fazer de novo. E repetir de ano na escola brasileira significa ter que fazer a mesma coisa. Eu não consigo me imaginar fazendo a mesma coisa repetidas vezes. Junta-se a isso a idéia tão propagada na educação de que a pessoa vence por seus próprios méritos. Repete de ano quem não tem méritos. Para mostrar como a repetência já faz parte do cotidiano de muitos meninos e meninas, Machado (1994: p.50) narra um episódio ocorrido em sua sala de aula. Querendo discutir com seus alunos questões referentes a tempo e rotação da terra, pergunta:

- O que se repete sempre? (querendo ouvir o dia, a noite...)

Eles responderam:

- O ano.

Para muitos meninos e meninas há uma coisa que sempre se repete: o ano escolar. Cansados de ficar na mesma série, mudam de escola. Cansados de mudar de escola, mudam de ano. Um ano sem escolas. Muitos anos sem escola. Tanto tempo sem escola, mesmo estando nela. Vão engrossar as estatísticas dos evadidos. Dos que ficaram para trás. Estes não foram... domesticados, não aprenderam.

Segundo a UNICEF, a "cultura da repetência" e do fracasso escolar faz parte da vida de 30 milhões de crianças brasileiras que estudam em escolas públicas. De cada mil crianças, apenas 45 conseguem chegar à oitava série sem repetência. A média de permanência dos alunos que se formam - 392 em 1000 - é de 12 anos. E 608 não chegam a se formar, embora passem em média, 6,5 anos na escola¹.

¹ Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, informe publicitário: *Minas Aponia o Caminho*, 1994.

Estamos convivendo com uma escola que se diz promotora da igualdade social, entretanto segrega a maior parte de seus alunos do acesso ao saber coletivo. Para nós, falar de fracasso escolar é falar de uma história cheia de contrastes, de idas e vindas, marcada pela evolução das relações econômicas e sociais. É, portanto, situar a escola num contexto de vida. Talvez nem tanto de vida, mas de "sobrevida" de crianças e adolescentes que "entram, ficam e saem".

Patto (1990) mostra que o fracasso escolar não pode ser explicado a partir da história individual da criança. Ele deve ser situado como produto de uma história que vai conduzindo a criança ao fracasso. Nesse sentido, a autora examina as idéias sobre fracasso, busca sua filiação histórica na tentativa de captar a realidade social como ela é, como ela se faz. Por este caminho, defronta-se com a sociedade industrial capitalista em formação e todos os artifícios de justificação deste novo modo de produção: as ciências e a criação dos sistemas nacionais de ensino.

De fato, estamos num contexto de sociedade, onde a divisão social do trabalho é capitalista e seus sujeitos são as classes sociais. Somos fruto da divisão capital-trabalho, da estratificação social que determinou o aparecimento de uma classe dominante chamada burguesia e uma classe dominada, chamada proletariado. Em linhas gerais somos ricos e pobres. Portanto, falar de educação é também colocar-se de um lado. Mais que isso é entrar na casa dos ricos, na casa que a burguesia construiu para si antes mesmo na tomada do poder. Paulo Freire (1984) diz não ser possível pensar em educação sem estar atento à questão do poder: *"não foi a educação burguesa que criou e formou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática uma educação que lhes interessava."* (p.27)

São estes e outros estudos que nos dão possibilidade de entrar nesta casa por outra porta. Não vamos entrar pela porta da frente, pois significaria falar do que está nas aparências, do que parece ser, do que interessa aos que detêm o poder. Entrar pela porta da frente é "dar de cara" com um conhecimento pro-

cessado, filtrado, limpo. É dar recado. Não que se deva ignorar estes conhecimentos, pois eles foram produzidos e reproduzidos num determinado momento da história, em condições determinadas. Eles são importantes e necessários. Mas, se entrarmos pelos fundos, veremos o que está acontecendo por toda a casa. A porta dos fundos é uma porta secundária, reservada aos pobres. E a história do fracasso escolar diz respeito aos pobres. Nos fundos da casa estão os restos da construção, aquilo que já não serve, aquilo que foi jogado fora. Uma prática que guarda semelhança com a "evasão escolar". Quem sabe aqui, junto ao escombros, aos repetentes, aos evadidos, às classes especiais, vamos conhecer uma outra versão da história. A história dos excluídos: meninos e meninas, a quem, por serem pobres, negros e mulheres, lhes têm sido reservados os fundos. Fundos da sala onde estudam, da casa onde trabalham, da cidade onde moram. A estas crianças e adolescentes os restos: de comida, de material escolar, de trabalho e de vida.

É essa a nossa história. Não sei porque, mas quando penso em história, penso que deve ser algo muito bom, ou seja, muito bom no sentido que quando penso em histórias penso em lições de vida, coisas que nem sempre são boas, mas que certamente, ao ouvi-las, vão mostrando para nós como as coisas podem ser daí em diante. As histórias servem para mostrar que as situações que estamos vivendo nem sempre são novidades. Já aconteceu alguma coisa parecida, em algum lugar, em algum momento da história. Rubem Alves (1990) considera o fracasso um jeito que estes meninos e meninas encontraram para falar que "não gostam disso que comem". Para ele, *"só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer. Fala-se no fracasso absoluto da educação brasileira, os moços não aprendem coisa alguma... O corpo, quando algo indigesto pára no estômago, vale-se de uma contração visceral saudável: vomita. A forma que tem a cabeça de preservar a sua saúde, quando o desagradável é despejado lá dentro, não deixa de ser um vômito: o esquecimento. A recusa em aprender é um demonstração de inteligência. O fracasso da educação é, assim, uma evidência de saúde e um protesto: a comida está deteriorada, não está cheirando bem, o gosto está esquisito."* (p.106)

A história do fracasso escolar é bem assim. De repente, vemos que as crianças “evadidas” de hoje se parecem com aquelas que convivemos na infância. E então começamos a ver como suas histórias de vida são semelhantes, como suas escolas são semelhantes. Por que não contar essas histórias? Por que não pedir que essas crianças e adolescentes abram seu “histórico escolar” e falem dele?

Já há algum tempo tenho me perguntado sobre o processo educativo, sobre a escola e sua função. A quem atende, a quem deveria atender, quem se beneficia dela e quais os benefícios que ela traz. São perguntas que, certamente, tenho trazido junto com a experiência escolar e que foram se estruturando à medida que fazia minha opção profissional. A escola pela pedagogia tem nos colocado em constante diálogo com a realidade da nossa educação.



foto: Sabine Linder

Da experiência de trabalho com grupos comunitários, tento saber um pouco mais desse menino e dessa menina que sai da escola. Como são, o que fazem, como vivem e principalmente como encaram a escola. Qual o significado da escola nas suas vidas. Que situações são estas que os afastam cada vez mais do ambiente escolar? O que a experiência nos tem mostrado é que ler as estatísticas de “evasão escolar” tem uma repercussão, mas estar diante da pessoa que “engorda” tais estatísticas tem outra repercussão. Conviver com a criança que fracassa, estar com ela todos os dias, na rua, na sua casa, no seu trabalho, ver como se comporta diante da sua vida, tem reflexos bem distintos. Fez-nos pensar que estes meninos e meninas são sujeitos inseridos no mundo e constituídos por esse mundo. A experiência de “fracasso escolar” que vivenciam pode produzir uma interpretação negativa de suas potencialidades.

Como voltar para minha casa todos os dias, dormir e não sonhar com o menino “evadido”, que diz não ser esforçado, mas que é o esteio da casa, cuida das irmãs mais novas, sustenta a família e tem uma desenvoltura para enfrentar o problema de alcoolismo da mãe que daria inveja a qualquer um de nós “adultos”? E a menina que, com o mesmo discurso de “não sou esforçada” justifica porque não consegue aprender matemática e, no entanto, é capaz de se resolver muito bem quando sai às ruas para vender balas ou guardar carros sabendo o quanto precisa ganhar para comprar o gás, o arroz, o feijão que falta na sua casa? O que tem a matemática de tão complicada na escola e de tão elementar na vida cotidiana?

As perguntas que levantamos sobre o sucesso e fracasso escolar destas crianças e adolescentes foram surgindo a partir de observações de suas vidas, de seu cotidiano. Nosso trabalho de acompanhamento escolar tem trazido cada dia mais novidades. Novidades que são velhas, são relatos de situações vividas que vão se constituindo numa teia de fatores da exclusão escolar.

Comecei a fazer esse acompanhamento de forma assistemática, ajudando as crianças aqui e ali nas dificuldades escolares. Com o aumento do grupo, fomos percebendo a necessidade de pensar nisto como uma atividade sistemática, pois não eram simplesmente dificuldades de aprendizagem de uma ou outra criança, mas eram também problemas que as mães enfrentavam na hora da matrícula, da compra do material escolar. É a mal-dita democratização do ensino. Nesse tempo que venho me dedicando ao trabalho com meninos e meninas de rua, temos tratado de tirar a poeira que encobre histórias de repetência, multi-repetência e evasão. Certamente não serão estas as palavras e os termos que utilizam. Falarão de esforço-preguiça, burrice-inteligência, errar-aprender, bom da cabeça-ruim da cabeça, saber-não saber... mas falarão.

II

O que se fala de educação no Brasil

1 - Das origens do pensamento educacional brasileiro

O fracasso escolar é tema amplamente discutido no Brasil. Sob o nome de evasão, fracasso ou

repetência podemos distinguir duas grandes vertentes na abordagem do assunto.

Uma trata o fracasso como deficiência: falta de inteligência, de cultura, de dinheiro, de carinho, de afeto, de comida. É como se chamássemos de "milagre divino" a sobrevivência de uma camada da população, porque pelo diagnóstico estaria condenada à morte.

Outra vertente trata o fracasso como culpa da escola, que reproduz a ideologia capitalista e exclui crianças e adolescentes pobres do ambiente escolar, impedindo o acesso à escolarização. Este modo de pensar coloca inocentes de um lado e, de outro, os culpados. Não percebe a existência de uma inter-relação entre os elementos presentes na instituição escolar.

As pesquisas mais recentes sobre fracasso escolar têm mostrado um outro lado do processo ensino-aprendizagem, o lado de dentro. Não há como sustentar a idéia de que as crianças não aprendem porque são defasadas culturalmente, e por isso desqualificar o ensino para que elas aprendam ou promover a equalização social. Também a explicação sócio-econômica não responde a indagações relacionais, quando as crianças e adolescentes dos quais falamos pertencem a um mesmo grupo social - são pobres.

A proposição de Heller (1992) aponta para isto: a escola é um espaço de relações que não são totalmente dadas mas se processam no dia-a-dia e vão tendo formas e sentidos, cores e tons, cheiros e sabores vários de acordo com a sensibilidade da cada pessoa. Se é verdade que "*a vida cotidiana é a vida do homem inteiro*" (p.17) e, por isso, ele nunca se limita a papéis determinados, nosso desafio é descobrir categorias analíticas que dêem conta de apreender os dados que emergem na cotidianidade.

Uma tal análise precisa considerar que a escola é um espaço de relações instituídas. Foucault (1993: 71) fala dessas relações como sendo relações de poder, um poder que perpassa o todo da sociedade. Não se sabe de quem é, nem de onde vem. Mas sabe-se perfeitamente quem não o possui. Se pensarmos assim, não seria a escola uma instância onde se exerce o poder por meio de mecanismos nada ideológicos mas que controlam o corpo e a consciência do indivíduo?

Esta visão do fracasso escolar é o resultado de muitos estudos e ensaios acerca do fenômeno educativo. É principalmente a tentativa de conceber a educação como parte da vida cotidiana, postulando a utilização de metodologias que captem as relações estabelecidas no âmbito escolar. O processo ensino-aprendizagem é assim redimensionado exigindo uma reflexão sobre as condições em que ele acontece.

2 - *Reconstruindo uma história de fracassos*

A não-escolarização, a semi-alfabetização e o analfabetismo funcional são doenças crônicas, que têm afetado de muitas formas a convivência social. Esse fato tem marcado por décadas a sociedade brasileira. Em seu livro "*A produção do fracasso escolar*", Patto (1993) trata de desenraizar o fracasso, tirá-lo do papel de efeito e colocá-lo junto às possíveis causas. Ela fala da escola como uma instituição mergulhada na sociedade, refletindo no seu interior as contradições desta sociedade e acredita que a produção do conhecimento sobre fracasso escolar, as explicações, a maneira como foram produzidas, a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta o conhecimento como universal e a escola como promotora do acesso a esse conhecimento estão enraizadas nas idéias que constituíram o modo capitalista de pensar.

Para mostrar que o fracasso não é de hoje, Patto (1986) menciona alguns dados citados por pesquisadores que vêm acompanhando a trajetória da educação brasileira: "*os dados mencionados por Dias, referentes aos anos de 1961-64, guardam uma intrigante semelhança estrutural com as percentagens obtidas por Kessell cerca de 15 anos antes (1945-1948). Assim é, que, segundo Kessell, das 1.200 crianças que se matricularam no 1º ano da escola pública brasileira em 1945, somente 4% concluiu o curso em 1948, sem reprovação, 7% em 1949, com uma reprovação, 3% em 1950 com duas reprovações e 0,7% em 1951, após três reprovações; estas porcentagens integram cerca de 15% de crianças que conseguiram, frequentemente às custas de muitas reprovações, chegar ao fim do curso primário. Das 85% restantes, 50% abandona a escola sem concluir o primeiro ano, 18% completa o primeiro*

ano, 9% o segundo e 8,5% o terceiro. Segundo Dias, o contingente de alunos que se matricularam na primeira série primária, em 1961, chegou reduzido em mais de 80% na quarta série, em 1964. A redução acentuada deu-se da primeira para a segunda série do curso primário: cerca de 55% dos alunos deixou de se matricular na série seguinte." (p.28)

Ainda neste mesmo trabalho, a autora mostra como o panorama não mudou muito. Em 1978, duas décadas depois, com as mudanças estruturais e de funcionamento introduzidas pela lei 5.692/71, uma escola municipal de 1º grau, da periferia de São Paulo (Jardim Miriam), são constatados os seguintes índices:

1as. séries - 45,97%	5as. séries - 20,50%
2as. séries - 21,72%	6as. séries - 37,96%
3as. séries - 19,75%	7as. séries - 16,52%
4as. séries - 5,42%	8as. séries - 6,31% (p.29)

A realidade da educação brasileira não corresponde aos ideais sob os quais se assenta o princípio de escola para todos. Temos, por um lado, a garantia constitucional de educação gratuita e obrigatória para crianças e adolescentes até os 14 anos e, por outro lado, a exclusão das crianças e adolescentes da escola, negação desse direito, evidenciada nos altos índices de evasão escolar, sendo que a maior parte dos evadidos concentra-se na primeira série do primeiro grau.

A Constituição Brasileira garante, no cap. III, artigo 208, "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".² O artigo 227, da Constituição Federal fala ainda que "é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação"³. Entretanto, dados do IBGE (1990) indicam que "65,1% das crianças e adolescentes na faixa de 10 a 17 anos, trabalham mais de 40 horas semanais ao mesmo tempo em que aproximadamente 3.400.000 jovens, nesta mesma faixa de idade, permaneciam não-alfabetizados quando, pela legislação em vigor, deveriam ter completado, no mínimo, três anos de estudo. Além disso, a taxa de escolarização declinava abruptamente da faixa de 10 a 14 anos (84,3%) para a de 15

a 17 anos (56,8%), ao mesmo tempo em que a taxa de atividade elevava-se de 17,2% para 50,4%."⁴

Em 1991, Sérgio Costa Ribeiro (p.74) apresentou um dado novo nas pesquisas sobre o fracasso escolar, argumentando que é a repetência e não a evasão o principal entrave à escolarização dos alunos. Utilizando uma metodologia que pergunta pela situação escolar de cada indivíduo, verifica "que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim, é importante (5,2% da matrícula)". Ribeiro constata que o problema da educação brasileira não é o da falta de acesso à escola mas o congestionamento de alunos, principalmente na 1ª série e o abandono escolar pelo acúmulo de repetências.

O que acontece na 1ª série, não é a saída da escola, pois as crianças ao sair de uma escola ingressam em outra, sem romper com o sistema de ensino. Ribeiro (1991: 81) afirma que o número médio de permanência do aluno brasileiro na escola é de 8,5 anos. Somando isso à idade média de ingresso na escola, conclui que a idade em que ocorre a evasão está em torno dos 16 anos. Como as repetências são maiores nas séries iniciais, o aluno sente-se cada vez mais "velho" para a série que frequenta e daí abandona a escola.

Na verdade, o que impossibilita a universalização do ensino, é uma prática pedagógica que acredita na repetência como fortalecedora do processo ensino-aprendizagem e como sinal de que a escola é boa e exigente. Infelizmente, a realidade é que uma repetência acarreta novas repetências e as chances "de um aluno novo na 1ª série ser aprovado é quase o dobro do que a possibilidade daquele que já é repetente na série" (Ribeiro, 1991: 82).

Apesar de estarem sendo produzidas muitas teorias sobre o fracasso escolar, procurando mudar o enfoque do aluno para a escola, tratando não como patologia mas como determinação social, a escola em sua prática ainda situa o fracasso no aluno, "considerando-o a priori como portador de algum tipo de 'desvio' ou 'anormalidade'", é o que diz Costa (1993: p.23). A consequência desta maneira de pensar está nos altos índices de evasão escolar, nos encaminhamentos destas crianças a classes especiais, a tratamentos psicológicos. Para Machado (1994:

² Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. p.138.

³ Idem, p.148

⁴ Jane Souto de Oliveira e Yeda Botelho Salles. "Quando seremos apenas crianças?" *Revista Democracia*, Rio de Janeiro, IBASE, abril/maio de 1994, v.X, nº 101, p.15.

p.11), "o destino dessas crianças é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classe de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado para classe especial), ou então parar de estudar (deixar de ser aluno)".

Para entender este "destino" reservado àqueles que procuram a escola, é importante saber porque a insistência na escolarização. O que faz com que a cada ano aumente a procura por vagas nas escolas de nosso país?

Podemos perceber um pouco essa crença no poder redentor da escola, se voltarmos à Revolução Francesa e à ascensão da burguesia com seus ideais. Para se firmar enquanto classe dominante, a burguesia começa a promover reformas sociais que lhe possibilitariam manter a ordem vigente ao mesmo tempo em que, aparentemente, atendia às reivindicações do proletariado. Uma das exigências populares era a de um sistema educacional. E a burguesia percebeu a importância desse feito para manter-se porta-voz dos interesses das massas trabalhadoras. O que estava em vigor neste período era a expressão de uma concepção dualista da educação que preconizava "uma educação distinta para cada classe: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho" (p.93).

Na *História das idéias pedagógicas*, Gadotti (1993) mostra como o pensamento pedagógico iluminista "acentuou o movimento pela liberdade individual iniciada no período anterior e buscou refúgio na natureza: o ideal de vida era o bom selvagem, livre de todos os condicionamentos sociais" (p.88). É no século das luzes, da cultura, da razão que nascem as ciências humanas e toma forma o pensamento positivista e é "através de Rousseau que o século XVIII realiza a transição do controle da educação da Igreja para o Estado" (p.89). Explicava-se o progresso pela racionalidade econômica e científica. Eram as habilidades individuais e o mérito pessoal que davam ao homem as condições do seu sucesso. E quem poderia conferir este certificado de competência, senão a escola?

Segundo Patto (1993), "o nacionalismo... é o pano de fundo que nos permite entender o advento dos sistemas nacionais de ensino" (p.21). A burguesia, para garantir a soberania nacional e popular, que supunha ser possível uma sociedade de classes, lan-

ça mão de um artifício: a escola. Na compreensão de Zanotti (1972), sua missão será promover "a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum e, para muitos, leiga - será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem" (p.21).

A escola assume a missão de redentora. Os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, que a burguesia não conseguia concretizar com seu modo de produção capitalista, seriam agora promovidos pela escola: "a constituição das nações não era vista com algo espontâneo, mas como algo que precisava ser construído; nesta construção, a escola, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandiu-se como sistema nos países mais desenvolvidos" (p.26).⁵

A obrigatoriedade da escola e a universalização do ensino não realizou a tão sonhada igualdade para todos e a burguesia se viu compelida a criticar um sistema de ensino que ela mesma criou, investindo contra a pedagogia tradicional e propondo a instauração de uma "educação que fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança". Esta era a teoria da Escola Nova, segundo Gadotti (1993: p.142). Inaugura-se com isso o escolanovismo, movimento que propunha o ato pedagógico centrado na atividade da criança. É inegável a contribuição desta teoria que trouxe muitas conquistas para a educação, como o aperfeiçoamento dos métodos e das técnicas de ensino. Entretanto, Paulo Freire (1984) denuncia o caráter conservador desta visão pedagógica, que não questiona a divisão social em classes e nega a natureza política do processo educativo.

Com o acirramento das desigualdades sociais, tornando cada vez mais difícil a ascensão social através da escola, a burguesia interessa-se por estudar as desigualdades naturais, como originárias das diferenças individuais. Note-se que em momento algum ela abdica de seu ideal de igualdade para todos. Assim vai se constituindo a psicologia científica e

⁵ Maria Helena Souza Patto. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz Editora, 1993, 3ª reimpressão.

cabe a ela “*buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais*”, segundo Patto (1993: p.28). Desde o final do século XIX, a psicologia postulou um conhecimento do fracasso escolar, fundamentado na idéia de que a origem dos problemas escolares estava nas características das crianças. Sobre isto, Costa (1993) afirma: “*médicos e psicólogos atribuíram o fracasso escolar à ‘fraqueza’, ‘debilidade’ das ‘capacidades intelectuais’ ou ‘morais’ das crianças em questão. Utilizando, então, uma noção emprestada à Medicina Mental da época, eles designavam essas crianças como ‘anormais da escola primária’, os ‘atrasados’, distintos dos chamados ‘enfermos psicológicos’, dos ‘débeis profundos’ e dos ‘alienados’*” (p.25)

A psicologia diferencial passa à mensuração das faculdades mentais desenvolvendo, para isto, os testes de inteligência, de aptidão e de personalidade. Segundo Patto (1987), essa psicologia nasce

“*com uma demanda social e uma determinação ideológica específicas: prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Ela é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar, racionalizar, visando, em última instância, a um aumento de produtividade.*” (p.87)

Essa psicologia nasce para continuar mostrando que todos são iguais e o que caracteriza as condições sociais desiguais são as diferenças inatas. Assim, com o surgimento da psicologia diferencial, a pobreza - condição social fruto dessa diferença inata - passa a justificar a incapacidade de adquirir determinado conhecimento, conseqüentemente, a não-escolarização (pressuposto da não ascensão social).

Mesmo considerando a importância destes trabalhos, é possível avaliar seus reflexos no pensamento educacional como trabalhos que utilizavam-se de duas categorias para rotular crianças com problemas de aprendizagem: os atrasados e os instáveis. Segundo Costa (1993), “*depois de Binet e Simon (com a*

“*escala métrica da inteligência*”, 1905), estas categorias passam a ter sua “*medida*”, que padronizada, “*permite verificar o grau de inteligência de qualquer criança*”. Ao lado das descrições clínicas do tipo médico, as descrições baseadas na “*psicometria*” e na análise estatística se inflamam de rigor matemático e técnico: *florescem novos testes, sempre mais modernos e aperfeiçoados (Terman, Wisc, Nemi etc.), passando os testes de Binet e Simon a serem considerados arcaicos.*” (p.25)

É nessa perspectiva que Machado (1994) tem enfocado os efeitos do encontro da saúde com a educação. Na maioria das vezes, em nome de uma su-

posta neutralidade estes encontros tem deixado sequelas irreparáveis na vida de muitas crianças e suas famílias, que confiam seus sonhos e aspirações à instituição escolar. No entanto, é esta mesma escola que lhes segrega o acesso a um saber que é legado de todos, utilizando-se de mecanismos - leia-se testes, rótulos, diagnósticos - que ao invés de estimular sua permanência, facilitam sua saída.

Para Schwarcz (1993: p.48), essa interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos possibilita o surgimento das teorias raciais defendidas pelos poligenistas que acreditavam “*na existência de vários centros de criação, que correspondiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas*”. As desigualdades sociais podem ser tomadas por um conjunto de fatores: a cultura, a raça e a diferença individual. E dessa teoria iremos tratar mais adiante.

III

A naturalização das desigualdades

1 - Cultura, raça e pobreza como causas das desigualdades sociais

O século XIX foi o grande laboratório da burguesia. Era evidente que o fosso entre a classe do-



foto: Jorge Luís Rodríguez Gutiérrez

minante e o proletariado estava aberto e era intransponível, e não havia por parte da burguesia interesse em modificar esse quadro. O momento era de consolidar as conquistas e, mais que isto, garantir o controle da situação. Segundo Leite, *"as diferenças aparentes entre os povos são tão visíveis que não podem ter escapado à observação de grupos que entraram em contato, em vários períodos históricos; o problema não reside, portanto, na existência de diferenças, mas na verificação de sua profundidade e na explicação de sua origem."* (1983: p.129)

As teorias raciais serviram para ampliar as justificativas da estratificação social, que já eram fato. Nessa época, a relação da "anormalidade" da criança com sua origem social era no sentido de considerar o seu meio nocivo e incapaz de dar-lhe as condições necessárias à apropriação do conhecimento que a escola burguesa proporcionava. A teoria da carência cultural encontra ressonância num Brasil, que transitava entre o escravismo e o desejo de se tornar liberal. Nesta profusão de identidades, onde se misturavam os ideais eugênicos do nazismo, as teses monogenistas da igreja, as teses evolucionistas dos darwinistas sociais e a necessidade de constituir uma nação, os intelectuais brasileiros procuraram acreditar que o atraso econômico e social do Brasil (em relação à Europa) devia-se, segundo Costa (1989: p.82) *"às condições naturais constitutivas do Estado brasileiro"*. Mesmo reconhecendo a fragilidade dos testes de inteligência e fazendo críticas à mensuração da inteligência como prova da incapacidade de aprender do indivíduo, encontramos, contraditoriamente, reflexos deste mesmo modo de pensar a aprendizagem, nos escritos e nas atitudes de pensadores brasileiros: *"mas há também padrões ambientais e educacionais que se encarregam de prejudicar ainda mais as poucas oportunidades e perspectivas das crianças pobres, nascidas de famílias que produzem alta incidência de fracassos escolares e que tendem a perpetuar a própria condição nos filhos, devido em parte a hábitos educacionais decorrentes de sua formação cultural."*⁶

Sob este prisma, as soluções para enfrentar o problema da repetência e da evasão que, a esta altu-

ra já estava cronificando, eram, na proposta de Cardoso (1949), buscar

o conhecimento do meio familiar, dos antecedentes hereditários, da história do indivíduo, dos resultados de exames médicos atuais e passados é indispensável, quando se pretende compreender a maneira estranha que o comportamento de certas crianças representa. Só assim poderá ser intentado um diagnóstico e empreendida a parte de maior relevância que se resume no ajustamento do indivíduo." (p.87)

Estas tentativas frustradas de criar o "homem brasileiro", fusão das raças originárias, mentalmente sadio, que na perspectiva da Liga Brasileira de Higiene Mental, Costa (1989: p.62) *"não era um indivíduo qualquer. Ele deveria ser branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e anti-liberal"*, desembocou em planos educacionais que preconizavam a aproximação cultural: *"no nível mais simples, a aproximação requer o reconhecimento das deficiências educacionais que resultam das condições de vida destas famílias; o segundo nível chama a atenção para o fato de que essa cultura tem interesses específicos e que tais interesses devem ser usados para promover o início do desenvolvimento de qualquer atividade; finalmente, o nível mais alto seria a aproximação cultural, o que significa um respeito autêntico pelos esforços das famílias marginalizadas na luta contra as condições de vida."*⁷

O diagnóstico "científico", o prognóstico e a classificação dos alunos que restaram em *educáveis* e *treináveis*, aumentando de 1.448 para 3.598 (cerca de 150% de aumento) o número de classes especiais, em 1987, segundo Ferreira (1994: p.34), são simplesmente decorrências de uma política educacional pautada nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade.

2 - Como entender infância, gênero e etnia nas relações escolares?

Em seu livro *"História social da criança e da família"* (1978), Ariès mostra que a concepção de infância para nossa sociedade não foi sempre a mesma. Mudava de acordo com a época. Se no século

⁶ Ana Maria Poppovic. "Atitudes e cognição do marginalizado cultural". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, MEC, 57(126), 1972, p.244-254.

⁷ Ana Maria Poppovic. *op. cit.*

XVII ela foi definida pela teologia cristã como a consequência do pecado original e o papel da educação, por conseguinte, era punir o corpo e salvar a alma, na idade da razão, com Descartes, essas opiniões acerca da infância se modificam, pois aqui já não se pensa a partir da teologia e da fé, mas da ciência positiva e, por antecedência, da economia. A infância do século XVIII é tida como um “bem”, uma aquisição que o estado burguês deveria controlar para utilizar como e quando fosse necessário. Nesse contexto sócio-econômico é que surge a “escola para todos” como um dever *interessado* do estado e da sociedade.

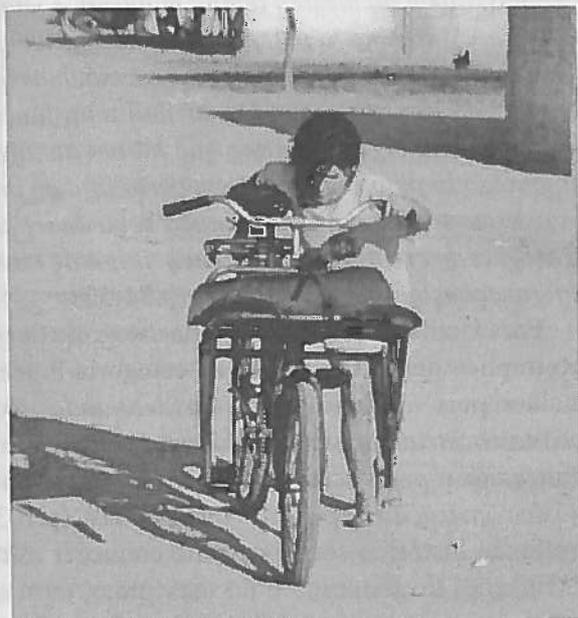


Foto: Jorge Luis Rodríguez Gutiérrez

Também nos ares da ciência positiva surge a epistemologia genética de Piaget (1983), que formulou uma teoria acerca do desenvolvimento infantil distinguindo dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança: “por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo.” (p.211)

A teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil revolucionou os estudos e pesquisas sobre a linguagem e o pensamento da criança, quando concentrou-se em conhecer as características que dis-

tinguem o pensamento da criança do pensamento do adulto, mostrando que a diferença entre estas duas formas de pensamento era mais qualitativa do que quantitativa, num período histórico onde o que se fazia era enumerar as deficiências da criança em relação ao adulto, buscando formas de educação que a transformassem num adulto precoce.

Piaget contrapõe-se às idéias de sua época e parte de uma perspectiva que procura situar as influências e as determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência. Esta corrente de pensamento tem influenciado no processo de avaliação da escola, principalmente das pré-escolas e creches que funcionaram muito tempo como um mero depósito de crianças, sem a preocupação de oferecer-lhes um ambiente adequado e favorável ao seu pleno desenvolvimento.

Embora concordando que as investigações de Piaget nos proporciona um quadro vivo, coerente e pormenorizado do pensamento infantil, Vygotsky (1993) mostra o quanto a teoria de Piaget está influenciada pela filosofia positiva quando “levanta a questão da inter-relação objetiva de todos os traços característicos do pensamento infantil” (p.11). Piaget revela que seus pressupostos básicos estão fundados na idéia de uniformidade social e biológica do desenvolvimento psíquico, os mesmos pressupostos que atribuem à natureza a explicação das diferenças sociais entre os sexos e grupos étnicos.

Para Vygotsky e os psicólogos russos, a pessoa enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso ao mundo enquanto objeto de conhecimento; portanto, o acesso ao objeto é mediado por um filtro: o grupo cultural. A construção do conhecimento se dá por um processo de interiorização do objeto (gênese) e de interação social (a interpretação do objeto). Os sistemas simbólicos que se colocam entre o sujeito e o objeto do conhecimento tem origem social. Nesse sentido, a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da vida humana. Para ele, a contradição é a polaridade que explica a ação, a prática social.

É da necessidade de ver a criança e o adolescente como sujeito de seu processo histórico-social que queremos compreender como se dá a assimilação do fracasso escolar na vida destes meninos e meninas. A perspectiva interacionista possibilita a desconstrução do discurso que traduz diferença como sinônimo de capacidade intelectual, porque procura superar a idéia de predestinação fatalista do destino

humano e de transmissão hereditária e acredita nas implicações psicológicas do fato de sermos participantes ativos e vigorosos de nossa própria existência.

Desse modo, podemos tratar as diferenças entre homens e mulheres e entre grupos étnicos como mecanismos usados por um grupo social para naturalizar as desigualdades geradas por ela mesma. Ou seja, a organização social é quem determina as relações de apropriação e expropriação. Então, saber-não saber, sucesso e fracasso são derivações de um modo de produção exclusivo.

Como já não é possível submeter as diferenças a uma suposta herança genética e sim a uma dinâmica que organiza as relações sociais em representações de poder, admitimos a existência de diferenças biológicas que dividem a humanidade em dois sexos (masculino e feminino), mas além disso existe uma relação social que chamamos *gênero* porque refere-se a formulações sociais, culturais e psicológicas que são impostas sobre tais diferenças biológicas.

Quando utilizamos gênero como categoria que nos permite analisar as relações entre o discurso e a situação de fracasso e repetência escolar, estamos tratando de reconhecer o ser menina e o ser menino na escola como experiências distintas em situações concretas. Como Scott (1991:103), entendemos que o conceito "*transcende o reducionismo biológico, interpretando as relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais*".

Em seu livro "*A menina repetente*" Anete Abramowicz (1995) nos mostra que o fracasso escolar tem interpretações diferentes na vida do menino e da menina. Para a autora a infância feminina vem realizando cotidianamente uma dupla jornada: além de brincar e estudar (reprodução do ser criança), a menina executa os trabalhos domésticos (ser trabalhadora). Aliás, o trabalho doméstico (em casa ou em casa de outros) é a única alternativa para a menina que fracassa, enquanto os meninos dispõem de várias alternativas, excluindo esta, que é "naturalmente" tarefa feminina.

Abramowicz (1995: p.27) considera que dar voz às meninas não significa construir um novo tipo, mas

evitar a cristalização de qualquer um, substituindo as estereotípias pelos sujeitos concretos. Ela vê o lugar social em que a criança vive como produtor e reprodutor de saberes e enunciados que favorecem a identificação da criança com o meio e consigo mesmas. E, portanto, situar as falas de meninas e meninos é permitir que expressem sua concepção de existência e de mundo. É reconhecer que a escola "cria", particularmente, o menino e a menina repetente. "*A escola produz uma realidade social (que é produção de desejo) que é ao mesmo tempo material, social e semiótica. A menina repetente vive, há um tempo, um movimento que não começou na escola, mas que é atualizado por ela e que lhe atribui uma função doméstica. Isso significa dizer que há um atualização, realizada pela escola, de um certo tipo de prática e discurso de uma determinada sociedade; são estratégias de cristalizações existenciais e de novas configurações no campo social.*" (p.51-52)

Para Heilborn (1992), o uso da categoria de gênero implica desnaturalização da categoria homem e mulher, pois "*quando se fala em identidades socialmente construídas, o discurso antropológico está enfatizando a perspectiva sistêmica que domina o jogo de construção de papéis e identidades*" (p.103). A reflexão histórico-social permite conhecer as representações do feminino e do masculino, num espaço onde as meninas não ocupam um lugar de poder, nem de contraposição.

Entendendo que o fenômeno do fracasso escolar precisa ser analisado numa perspectiva desnaturalizante, as relações étnicas se constituem num importante fator que socialmente tem sido usado como justificativa das desigualdades sociais. Optar pelo termo etnia em vez de raça é uma tentativa de "*enfatizar que os grupos humanos são um fenômeno histórico e cultural e não categorias de pessoas biologicamente determinadas exibindo traços hereditários comuns em termos morais e intelectuais*"⁸.

⁸ Verena Stolcke. "Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?" *Revista Estudos Afro-Asiáticos* (20), junho 1991, p.101-117 (comunicação apresentada à 1ª Conferência de Antropólogos Sociais, Coimbra, 31 de agosto a 3 de setembro de 1990; traduzida do original *Is sex to gender as race is to ethnicity?* por Carlos Alberto Medeiros; recebido para publicação em dezembro de 1990).

Para naturalizar a divisão social, a burguesia do século XIX desenvolveu teorias científicas baseadas na doutrina da superioridade racial. Esta doutrina afirmava a inferioridade das massas empobrecidas, atribuindo as desigualdades às leis da natureza. A característica marcante é, novamente, a naturalização das supostas diferenças raciais e culturais para justificar a exclusão e a discriminação. Souza (1983), em seu livro *"Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social"* fala que em nossa sociedade capitalista *"é a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nessa nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos... É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros."* (p.29)

Ser negro implica reconhecer socialmente um modelo de identificação que é para o negro um fetiche: o branco, a brancura. O menino e a menina negra vivem também na escola, uma experiência que fixa a negritude como diferença. Diferença que o faz inferior e subalterno ao branco. *"Porque aqui a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se auto-definirá. Assim é que para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como referencial."* (p.26-27)

Gonçalves (1987)⁹ diz que o processo ensino-aprendizagem manipulado pela escola exclui do currículo a história de luta dos negros na sociedade brasileira, impondo às crianças um ideal de ego branco. A escola, parte de um ideal de democracia racial que desconsidera a particularidade cultural, ou seja, o direito de ser negro a partir da diferença. Por não poder ser negro, a miscigenação tem sido a porta de entrada no mundo do branco.

A consciência da dessemelhança em nossa sociedade é marcada pela presença de estereótipos e preconceitos que adquirem uma significação aparentemente positiva. A superpotência sexual, a musicalidade, o ritmo, a resistência física são um falso reconhecimento da suposta superioridade negra. Entretanto, todos esses dons são a irracionalidade e primitivismo do negro em oposição à racionalidade

e o refinamento do branco. Assim é que para Costa (1983) o branco exerce sua violência racista contra o negro: *"pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico."*

As leituras sobre o fracasso escolar têm provocado uma atitude de diálogo que prioriza a escuta do outro. A repetência e a evasão não são movimentos que interessam somente à escola, interessam também ao menino e à menina, ora como expressões de submissão, ora como expressões de resistência. Esta atitude gera a necessidade de incluir categorias de análise que permitam um diálogo entre as diversas teorias científicas com as práticas cotidianas. O cotidiano possibilita o equilíbrio entre a individualidade e o ser genérico.

Agnes Heller (1970) em seu livro *"O cotidiano e a história"* propõe uma análise das relações entre a vida comum dos homens e os movimentos da história, pois para ela *"a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias."* (p.17)

Se considerarmos que é na vida cotidiana, com suas múltiplas possibilidades, o lugar em que se opera a produção de conflitos e sua transformação, o desafio que se coloca diante de nós é entender como se concretiza o processo educativo no interior da escola, como acontece a incorporação, apropriação/expropriação de saberes e práticas que facilitam a permanência de uns e a exclusão de outros.

Bibliografia

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. São Paulo, Editora Papirus, 1995
- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*, São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1990, 14ª edição
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1978, 2ª edição.

⁹ Citado por Nara M.G. Bernardes (1992).

- BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Editora Biblioteca Pioneira de Ciências da Educação, 1986, 19ª edição
- BRUSCHINI, Cristina e COSTA, Albertina de O. (org.) *Uma questão de gênero*. São Paulo, Editora Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*, São Paulo, Editora Brasiliense e Abril Cultural, 1984 (Coleção Primeiros Passos)
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília, Gráfica do Distrito Federal, 1988
- COSTA, Dóris A. F. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência*. Porto Alegre, Editora Kuarup, 1993
- COSTA, Jurandir Freire. *História da psiquiatria no Brasil - Um corte ideológico*. Rio de Janeiro, Editora Xenon, 1989, 4ª edição
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. São Paulo, Editora UNIMEP, 1994, 2ª edição
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - Em três artigos que se complementam*. São Paulo, Editora Cortez e Editora Autores Associados, 7ª edição, 1984
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Editora Ática, 1993 (Série Educação)
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1992, 4ª edição
- MACHADO, Adriana Marcondes. *Crianças de classe especial - Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, Editora Casa do Psicólogo, 1994 (Série Psicologia e Educação)
- MOREIRA LEITE, D. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo, Pioneira, 1983, 4ª edição
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar - Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Editora T.A. Queiroz, 1993, 3ª reimpressão
- PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz Editora, 1986, 4ª reimpressão, v.1
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo, Editora Victor Civita, 1983, (Coleção Os Pensadores)
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças - Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1993
- SCOTT, Joan. *Gênero - Uma categoria útil para análise histórica*. Recife, SOS Corpo, 1991, p.1-27
- SOUZA, Neusa S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1983
- VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1993

Artigos

- BERNARDES, Nara M.G. "Vida cotidiana e subjetividade de meninos e meninas das camadas populares - Meandros de opressão, exclusão e resistência". *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. ano 12 (3 e 4), 1992, p.24-33
- CARDOSO, O.B. "O problema da repetência na escola primária". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC, 13(35), 1949, p.74-88
- GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. "Minas: saiba porque o UNICEF deu nota 10 à educação". *Revista Minas Aponta o Caminho*, Informe Publicitário, s.l., s.ed., 1994, p.8-9
- OLIVEIRA, J.S. e SALLES, Y.B. "Quando seremos apenas crianças?" *Revista Democracia*, Rio de Janeiro, IBASE, abril/maio 1994, 34p., v.X, nº 101, p.12-16
- POPPOVIC, Ana Maria. "Atitudes e cognição do marginalizado cultural". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC, 57(126), 1972, p.244-254
- RIBEIRO, Sérgio Costa. "A pedagogia da repetência". *Revista da Fundação Carlos Chagas/Caderno de Pesquisa*, v.4, São Paulo, 1991, p.73-85
- STOLCKE, Verena. "Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?" *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. nº 20, Rio de Janeiro, junho 1991, p.101-117