

# PESQUISA E COTIDIANO ESCOLAR: PRECONCEITO E DESEMPENHO NAS CLASSES ESCOLARES HOMOGÊNEAS

*José Leon Crochik\**

\*Pesquisador 1 – CNPq; Professor na graduação – IP-USP; Professor na pós-graduação – PUC-SP.  
jlchna@usp.br, São Paulo [Brasil]

*Nicole Crochik\*\**

\*\*Graduando em Psicologia – IP-USP.  
nicrochik@hotmail.com, São Paulo [Brasil]

A separação, na escola, dos alunos com maior e menor rendimento ainda ocorre nos diversos níveis de nosso sistema educacional. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o tipo de pensamento que subjaz a essa separação e algumas de suas conseqüências. São apresentados diversos estudos que nos levam a inferir que a segregação escolar é criada e mantida por um tipo de ideologia – a da racionalidade tecnológica – que representa a atual sociedade e oculta suas contradições, e que uma de suas conseqüências é o preconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preconceito. Racionalidade tecnológica. Segregação escolar.

## 1 Introdução

Este texto estabelece uma reflexão sobre as classes escolares que se constituem homogeneamente, segundo critérios de desempenho, por meio da relação entre o que gera esses critérios e o preconceito. A tese de que tal homogeneidade das classes contribui para o desenvolvimento da discriminação é corroborada por dados de algumas pesquisas sobre a padronização do ensino e sua relação com o preconceito. Num primeiro momento, discute-se a racionalidade tecnológica como uma forma de ideologia que, entendemos, medeia o princípio do desempenho, tal como Marcuse (1981) o define, e que fundamenta a divisão das classes escolares. Em seguida, apresentam-se alguns estudos que demonstram a existência de relação entre aquela ideologia e o preconceito, analisando pesquisas que trazem subsídios para refletir sobre as conseqüências do ensino padronizado e sua relação com vários tipos de discriminação.

## 2 A ideologia da racionalidade tecnológica

Se a ideologia, no seu sentido marxiano, indica uma falsa consciência associada a conteúdos que dificultam a percepção das contradições sociais, no século XX, com o capitalismo monopolista, fortaleceu-se uma nova forma de doutrina, que Marx (1984) já vislumbrava n' *O Capital*, sua última obra – uma ideologia que não se destaca da realidade, uma realidade que é máscara de si própria. Com isso, perde-se a compreensão do movimento histórico, de que a sociedade atual é derivada das formas anteriores e que também pode ser alterada. Sem essa perspectiva histórica, só resta aos que pensam de acordo com essa nova forma de ideologia aperfeiçoar a sociedade existente, mas sem alterá-la em sua base.

Marcuse (1982), na década de 1960, chamou essa forma ideológica de “pensamento unidimensional”, aquele que não possui negatividade, a potencialidade de ir além das aparências e perceber o movimento de seu objeto – no caso, a sociedade –, e só consegue afirmar o existente. Demonstra a presença da unidimensionalidade também na linguagem, nas artes, nos costumes, mas principalmente mostra que, na produção da técnica, essa ideologia está presente:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de “neutralidade” da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das “técnicas” [...] (MARCUSE, 1982, p. 19).

Em outro texto, discutindo a obra de Weber, Marcuse (1998) escreve:

O conceito de razão técnica talvez seja ele próprio ideologia. Não somente sua aplicação mas já a técnica ela mesma é dominação (sobre a natureza e sobre os homens), dominação metódica, científica, calculada e calculista. Determinados fins não são impostos apenas “posteriormente” e exteriormente à técnica – mas eles participam da própria construção do aparelho técnico: a técnica é sempre um projeto sócio-histórico; nela encontra-se projetado o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pretendem fazer com o homem e com as coisas. Uma tal “finalidade” da dominação é “material”, e nesta medida pertence à própria forma da razão técnica [...] (MARCUSE, 1998, p. 132).

Assim, essa ideologia calcada na técnica nos leva a pensar os homens e a natureza de forma sistemática, metódica e calculista, o que dificulta a percep-

ção dos objetos e dos homens em suas relações sociais; segundo Horkheimer e Adorno (1985), a busca tradicional pela verdade foi substituída pelo procedimento de dominação da natureza e dos homens; estes se tornam objetos a ser controlados de forma semelhante àquilo que produzem.

Essa razão instrumental, nos termos de Horkheimer (2000), tem como base a lógica formal de pensar, pela qual todos os objetos devem ser submetidos às mesmas operações dessa lógica. Com o seu predomínio, as diferenças devem-se restringir à classificação e ordenação. Sem dúvida, com esse procedimento, houve avanço sem precedente das forças produtivas, que permitiu criar condições, reais e potenciais, para o surgimento de uma sociedade igualitária, calcada na abundância da produção. No entanto, relações de produção do capitalismo não “explodiram”; ao contrário, passaram a ser reproduzidas com o auxílio da aparente neutralidade da técnica, da ciência e do progresso. Cada vez que há progresso, as relações de dominação social se fortalecem. Nesse sentido, as relações de produção existentes são anacrônicas, assim como a necessidade do trabalho para o aumento de bens necessários à sobrevivência dos homens. Ora, com toda a riqueza e conhecimento existentes, o desafio não é mais o de como produzir bens materiais, mas sua distribuição. Assim, a questão da eficiência seria destinada unicamente à produção material, os homens não mais precisariam ser formados predominantemente para esse fim, e a educação poderia voltar-se para a vida e, mais do que isso, para uma vida digna de ser vivida. Isso implica que a questão de nossa época não é mais predominantemente econômica, isto é, voltada à produção de bens, mas política; e por ser política, a ideologia tem uma função fundamental na manutenção da atual organização social, ao obstar que se perceba que uma vida livre já seria possível. Na década de 1940, Horkheimer e Adorno (1985) já afirmavam:

Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência

daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que pré-forma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se crêem impotentes. Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 49).

Assim, paradoxalmente, o que contribui para a liberdade também aprisiona: a tecnologia. E se ela se converte em ideologia, todos os objetos perdem sua especificidade. Mesmo a política torna-se algo próprio à administração e à competência, deixando de se referir a conflitos de interesses. Se a racionalidade técnica é propícia à dominação da natureza e à produção de bens materiais, quando se espalha pelo campo das relações humanas e de suas instituições, entre as quais as escolas, estas passam a assumir a mesma racionalidade da esfera da produção material. Nessa perspectiva, é possível compreender a divisão dos alunos segundo o seu desempenho, para aumentar a eficiência do sistema escolar.

Em suma, a ideologia da racionalidade tecnológica configura-se pela apreensão de todos os objetos, independentemente de suas particularidades, segundo as categorias da lógica formal. Os problemas políticos tornam-se, como dissemos, questões de administração; os problemas individuais, falhas de adaptação, enquanto as contradições sociais são entendidas como falhas do pensamento daqueles que as percebem. E a arte, o pensamento e as emoções só são valorizados quando servem a outro fim: eficiência e produtividade.

A avaliação dos alunos como critério para a hierarquia das classes escolares se dá pelo desempenho apresentado. Essa avaliação, que, por certo, incorpora critérios racionais, uma vez que se objetiva saber quanto os alunos aprenderam de determinados conteúdos, raramente tem a precisão que os testes psicológicos almejam ter e apresenta uma influência de grau desconhecido, provavelmente alto, do acaso. Mensurações contínuas atenuariam esse efeito, mas, mesmo que aumentassem a sua precisão, o que estaria em questão é o aprendizado dos alunos com base em critérios externos, fixados por necessidades sociais, que devem ser entendidas historicamente. Com a crescente racionalização dos meios de produção e sua progressiva automatização, é provável que parte substancial do que era exigido para o desempenho no trabalho hoje não seja mais necessário; esses conteúdos anacrônicos, quando se considera a produção, mantêm seu valor como conhecimento universal, mas sua importância para a reprodução da criação de bens necessários à sobrevivência diminui. A educação voltada para o trabalho, que justificaria o desenvolvimento de competências dos alunos, torna-se anacrônica. Marcuse (1981) constatava, já na década de 1960, que:

Um montante cada vez maior do trabalho efetivamente realizado torna-se supérfluo, dispensável, sem significado... Uma progressiva redução de mão-de-obra parece ser inevitável, e o sistema, para fazer face a essa eventualidade, tem de prover à criação de ocupações sem trabalho; tem de desenvolver necessidades que transcendem a economia de mercado e que podem até ser incompatíveis com ele. (MARCUSE, 1981, p. 21).

O que os economistas hoje chamam de “desemprego estrutural” ilustra o que essa citação afirma: empregos que se perderam para sempre e não serão substituídos em outras áreas. No Brasil, na última eleição para presidente da República, a geração de empregos foi uma das propostas mais discutidas, mas

essa criação pouco se relacionava, mesmo nos discursos dos candidatos, com o crescimento produtivo; era necessário gerar empregos, diziam os candidatos, mas sua relação com a produção não estava no centro da discussão. Ora, se os empregos diminuíram, se o trabalho tornou-se objetivamente menos necessário para a sobrevivência dos homens, por que a educação continua predominantemente voltada para o mundo do trabalho, seja como propedêutica às universidades, seja por meio de cursos profissionalizantes? É provável que o mito do progresso contínuo, como um fim em si mesmo, esteja presente e que a ideologia da racionalidade tecnológica seja uma de suas expressões.

### 3 Desempenho escolar e preconceito

Nos moldes burgueses, uma sociedade voltada à produtividade incentiva a competição. Como o próprio Marx (1984) assinalou, o modo burguês de produção também foi importante, ao permitir que se desenvolvesse uma sociedade de produção abundante, base para a criação de uma sociedade justa; sem esse tipo de produção, uma revolução social poderia resultar num comunismo primitivo, criticado por Marx (1978), considerando que o ápice social deveria corresponder a uma sociedade em que todos tivessem condições de viver dignamente, tendo o “reino da liberdade” realizado a superação do “reino da necessidade”.

A competição, por sua vez, distancia os homens entre si, e é um valor contraditório à igualdade que tenha como essência a diferença. Uma das funções da educação é tornar-nos diferentes uns dos outros: a socialização plena deveria corresponder à individualização plena. A transmissão da cultura teria de permitir a expressão de necessidades individuais distintas e compartilháveis, destacando-se o universo humano pela identificação dos indivíduos com o que é diferente, como outra possibilidade de expressar o humano. A educação

para a competição, contudo, tende a igualar os indivíduos em competências que as máquinas cada vez mais podem exercer.

A discussão atual sobre a educação inclusiva, ainda que em termos liberais, defende a convivência, em sala de aula, de alunos diferentes entre si também no que se refere ao desempenho, mas antes dessa discussão, na década de 1960, Adorno (1995) alegava:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. (ADORNO, 1995, p. 161).

A competição afasta os homens uns dos outros e tende a depreciar os que não apresentam competência para o que é valorizado socialmente em nosso convívio: a competência direta e indiretamente voltada para o controle, quer de coisas, quer de pessoas. Um dos fatores que contribuem para esse afastamento é o preconceito, definido, em geral, como uma atitude hostil – que se pode apresentar mesmo em atitudes compensatórias –, contra grupos ou indivíduos a eles pertencentes, considerados, em geral, mais frágeis (ADORNO, 1995). Cabe lembrar que a educação para a excelência e para a competição expressa a força, o que nos leva à conclusão de que a própria educação, que deveria estimular o bom convívio entre os homens, contraria esse objetivo.

No preconceito, atribuem-se características imaginárias ao alvo, que dependem mais do preconceituoso do que da vítima (CROCHÍK, 1997). O estudo de Adorno e outros (1950) mostra, por meio de pesquisas empíricas realizadas na década de 1940, nos Estados Unidos, que o anti-semitismo, assim como o preconceito contra diversos alvos, é mediado por motivações psíquicas, o que não significa, como alertam esses autores, que o preconceito seja somente um fenômeno psicológico, posto que a própria constituição

do indivíduo é determinada socialmente. Essas características imaginárias, no entanto, podem depender de como o alvo historicamente foi situado. A esse respeito, Horkheimer e Adorno (1985) citam como exemplo o judeu, que durante o período moderno foi obrigado a lidar apenas com a circulação de mercadorias e, por esse motivo, foi-lhe imputada pelos anti-semitas a marca de gostar de lidar com dinheiro; uma situação delimitada historicamente é transformada pelo preconceituoso em uma característica natural. Assim, o preconceito, em última análise, depende de quem o cultiva, nutrindo-se de uma percepção errônea de dados da realidade acerca do seu alvo.

Para este trabalho, importam especificamente dois resultados obtidos na pesquisa de Adorno e outros (1950): 1) quem tem preconceito em relação a um alvo tende também a ser preconceituoso em relação aos demais; 2) os diversos tipos de personalidades autoritárias descritas nessa pesquisa, consideradas por nós como preconceituosas. Esses pesquisadores aplicaram aos sujeitos várias escalas, entre as quais uma que avaliava o grau de anti-semitismo, e outra, o de etnocentrismo; como obtiveram alta correlação entre elas, concluíram que, de fato, o preconceituoso tem diversos alvos, o que indica que o problema, conforme assinalado, é basicamente dependente de quem cultiva o preconceito.

Já os diversos perfis de personalidade autoritária descritos mostram que o preconceito pode estar mais ou menos arraigado. O tipo menos comprometido – o “ressentido manifesto” – tomava o judeu como a explicação para os seus fracassos na vida; para esse tipo, dizem Horkheimer e Adorno (1985), o esclarecimento é suficiente para que o preconceito desapareça; um dos tipos mais regredidos que descrevem – o “manipulador” – refere-se àqueles indivíduos que dirigem os afetos para manipulação de coisas e pessoas. O que lhes dá prazer é ser eficiente, isto é, controlar adequadamente, para os fins que lhes são determinados, aquilo que têm à sua disposição. Esse tipo parece coincidir com o que Adorno (1995) chamou de “assassino de gabinete”, sobre o qual pouco se pode fazer para que se modifique.

Esses resultados dão conta de quanto a proximidade entre o preconceituoso e sua vítima pode contribuir para a diminuição ou eliminação do preconceito. Se o preconceito depende do sujeito que atribui características imaginárias – que independem da experiência – às suas vítimas, e se são diversos os graus de discriminação, então essa proximidade entre ambos pode atenuar ou eliminar o preconceito, quando o indivíduo que o desenvolve não o tem arraigado em sua personalidade. Há na literatura diversos estudos sobre a “hipótese do contato” que, embora tragam resultados conflitantes, indicam que o contato entre o preconceituoso e a vítima pode atenuar o preconceito (VALA; MONTEIRO, 1996). Para nosso intento, cabe lembrar que as classes escolares homogêneas dificultam o convívio entre alunos de desempenhos diferentes, dada a segregação que promovem.

Ora, se os critérios das distinções entre as classes são socialmente arbitrários e promovem a valorização dos mais aptos, e se os alunos das diversas classes quase não têm contato entre si, é possível que surja o preconceito contra os alunos de pior desempenho, ocorrendo o mesmo no sentido inverso; assim, essa separação, calcada na lógica da racionalidade técnica, é propícia ao surgimento do preconceito, desde que os alunos incorporem essa racionalidade, representada pela segregação entre os mais e menos aptos. Desse modo, haveria relação entre a ideologia da racionalidade tecnológica, subjacente àqueles critérios, e o preconceito.

Em pesquisa recente (CROCHÍK, 2005), foram aplicadas a estudantes universitários duas escalas: uma para avaliar a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica, e outra, a manifestação do preconceito. Encontrou-se uma correlação significativa entre essas duas variáveis ( $r = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ), o que evidencia que, de fato, há uma tendência de que aqueles que têm uma perspectiva técnica da realidade, ou seja, que percebem o mundo por meio de categorias formais e sistemáticas, manifestam mais preconceitos e vice-versa. Como a correlação foi de magnitude intermediária, podemos dizer que nem todos que desenvolvem essa forma de pensamento são preconceituosos, e que

aqueles que se constituem como tais não necessariamente pensam segundo a razão técnica; a tendência mais freqüente, no entanto, é que as duas variáveis sejam relacionadas.

Com os resultados de estudos apresentados nesta parte do trabalho, podemos inferir que, além de a segregação dos alunos de diferentes desempenhos em salas distintas colaborar para o surgimento de preconceitos, a própria racionalidade técnica, incorporada pelos alunos, contribui para acentuar a discriminação. Pela segregação, os alunos das primeiras classes podem julgar-se superiores aos das demais; pela incorporação daquele modo técnico de pensar, eles podem ser levados a compreender que essa distinção é natural, ou seja, é própria da realidade, deixando de perceber a arbitrariedade e a violência desse ato.

#### **4 Pesquisas sobre o fracasso escolar**

A frase “3º [Colegial] C, e ninguém acreditava na gente...” estampada na camiseta de um estudante da Universidade de São Paulo, referente à expectativa das pessoas do colégio em que cursara o ensino médio, exemplifica o tema a que se refere este trabalho.

Podemos inferir dos resultados da pesquisa freqüentemente citada de Rosenthal e Jacobson (1973), que as aulas ministradas pelos professores diferem de acordo com a expectativa docente em relação aos alunos para os quais lecionam. Essa pesquisa foi realizada numa escola pública com alunos de baixo poder aquisitivo, do jardim de infância, e também com alunos de primeira a quinta série do ensino fundamental. Esse experimento foi realizado em classes homogêneas quanto ao desempenho dos estudantes, classificado como acima da média, médio e abaixo da média. Os pesquisadores aplicaram o teste de Flanagan de capacidade geral, um teste de inteligência recente que, à época, era desconhecido dos professores. Depois da aplicação, informaram

aos docentes que alguns de seus alunos, escolhidos aleatoriamente para a pesquisa, seriam “potencialmente capazes de grandes progressos”. Esse teste foi aplicado mais duas vezes em todos os alunos participantes do experimento. Constatou-se, pelos resultados, que os alunos, tidos pelos professores – graças às informações fornecidas pelos pesquisadores – como aqueles com maior capacidade de desenvolvimento, foram os que realmente mais progrediram, independentemente da classe em que estudavam. O modo pelo qual os professores passaram a tratar as crianças consideradas mais inteligentes se distinguiu não só pela quantidade de tempo a elas dedicado, mas também pela relação que os docentes mantinham com elas. Esses pesquisadores sugerem a hipótese de que a postura do professor (o tom de voz e a expressão facial, por exemplo) transmite, de algum modo, suas expectativas aos alunos que, além de terem obtido melhores resultados no teste aplicado pelos pesquisadores ao final do experimento, também foram mais bem avaliados pelos professores do que os demais estudantes. Essas avaliações indicavam serem eles “[...] possuidores de maiores capacidades de vencer mais tarde na vida, mais felizes, mais curiosos e mais interessantes [...]” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973, p. 202), vistos como mais ajustados, afetuosos, com menos necessidade de aprovação social, ou seja, tornaram-se, aos olhos de seus professores, mais inteligentes e mais autônomos. Ao mesmo tempo, crianças não apontadas no experimento como possuidoras dessas características também evoluíram ao longo do ano, porém as avaliações atribuídas a elas não foram positivas como as dos demais alunos; ao contrário, as crianças que “inesperadamente” progrediram tiveram avaliação pior dos professores! Como esse desenvolvimento não estava previsto por eles, esses alunos passaram a ter um comportamento não esperado e, assim, indesejável a seus olhos.

Portanto, a expectativa gerada nos professores influenciou sua avaliação em todas as classes. As avaliações mais desfavoráveis entre todas foram atribuídas aos alunos que tiveram progresso não esperado e que estudavam na classe de mais baixo rendimento escolar. Mesmo aqueles considerados mais

aptos, em razão de pertencerem a uma classe tida como fraca, não receberam dos professores avaliações tão favoráveis quanto as dos alunos que cursavam classes de rendimento avaliado como médio ou alto. Por extensão, conclui-se que é pouco provável que um aluno que pertença ao grupo considerado mais atrasado seja visto pelos seus professores como alguém bem-ajustado e capaz.

Segundo observou Patto (2000), na escola objeto de sua pesquisa, nenhum membro do corpo docente tinha interesse em lecionar na classe considerada fraca, à qual acaba sendo destinada uma professora pouco valorizada por seus pares – e que também reclamava da incumbência. Nesse processo, é patente que tanto a professora quanto seus alunos haviam sido menosprezados pela escola, o que poderia comprometer o desempenho de ambos. Em alguns colégios e em cursinhos, supõe-se que ocorra o mesmo movimento: Os “melhores” professores são destinados às classes mais fortes, que são muito mais estimuladas e recebem um investimento maior da instituição, pois, além de registrarem alta aprovação nos vestibulares, corroborarão o nome da escola como garantia de ingresso nas melhores universidades. Às classes mais fracas, por sua vez, são destinados professores menos motivados, que não estimulam tanto seus alunos; investe-se menos nessas classes e a preocupação de que os alunos se saiam bem nos vestibulares é menos intensa.

A frase citada por Patto (2000, p. 279): “[...] a maioria das crianças está condenada a não aprender e investir nelas parece perda de tempo [...]” exemplifica a opinião da professora que leciona na classe fraca. Ela demonstra o conformismo dos professores ao depararem com uma classe de alunos que apresentam maior dificuldade. O fato de essa professora afirmar, ainda no primeiro semestre, que a maioria das crianças será reprovada denota seu pensamento de que qualquer esforço feito com e por elas será em vão.

Ainda a respeito do estudo de Patto (2000), o objetivo da professora que dá aulas na classe fraca parece claro: fazer com que as crianças aprendam o mínimo para obter notas mínimas de aprovação e, assim, aumentar a promoção de sua classe, valorizando mais o desempenho do que o aprendizado,

o que contribui para a formação deficiente dos alunos, aprovados apesar de lerem e escreverem apenas seu nome ou algumas poucas frases. A professora ainda se refere ao fato de os alunos não precisarem saber mais do que o previsto no currículo escolar.

Outro aspecto do estudo de Patto (2000), de interesse para este trabalho, é a diferenciação feita pelos próprios professores quanto a alunos considerados “fortes” e “fracos”, muito mais perceptível quando alunos da classe mais forte vêm assistir a uma aula na sala dos alunos considerados mais fracos. Nessa situação, a professora trata os visitantes com maior consideração: passam a ser vistos como sujeitos e não como objetos. Paradoxalmente, nesse contexto, a professora sente sua autoridade ser posta em xeque, à medida que os estudantes da sala mais adiantada demonstram saber mais que os visitados e se relacionam com a professora num nível diferente, como quase-educadores. Os próprios alunos da sala forte se sentem superiores aos da sala que estão visitando, e esse sentimento fica bem evidente.

Nesse mesmo trabalho, Patto (2000) relata a dinâmica de uma classe considerada forte pela escola. É curioso que, apesar de a classe ser considerada forte, a professora aponta alguns alunos que conseguiram “furar a peneira”; ou seja, para ela, são alunos que não deveriam pertencer ao grupo. Os alunos segundo sua capacidade são diferenciados claramente por ela: a separação se nota pela disposição dos estudantes na sala. Os bons alunos sentam-se nas primeiras carteiras, identificando a classe como forte; aqueles que apresentam comportamentos não condizentes com o padrão estabelecido pela professora, considerados “casos perdidos” por ela, ocupam os lugares mais ao fundo da sala. Isso demonstra que a hierarquia constituída pelos alunos considerados “fortes” e “fracos” se reproduz também dentro de uma mesma classe.

A competição e o desempenho no mundo do trabalho, tal como existe no sistema capitalista, são reforçados pelas situações descritas neste trabalho. Cabe acrescentar que a ameaça de reprovação e a conseqüente vergonha de ser considerado mau aluno podem contribuir para o conformismo na vida

adulta. O modelo a ser seguido para obter êxito tanto nas atividades escolares quanto nas atividades para as quais a escola prepara pode fortalecer a tese de que o sucesso depende basicamente do esforço individual; quando sobrevém o fracasso, o estudante presume que seja por conta de suas deficiências pessoais, e não em decorrência de sua condição social e econômica prévia.

No texto “Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública”, de Amaral (1997), são narradas algumas histórias que possuem relação com a necessidade de “formatação” pela qual as pessoas passam, uma idéia de que ninguém pode fugir ao padrão considerado ideal. A autora conta a lenda grega de Procusto, homem que determinava que as pessoas, para cruzarem seu caminho, precisavam caber exatamente num leito de certa medida, o que, é claro, raramente acontecia. Para fazê-las caber no leito, ele passou a esticar as pessoas pequenas e a amputar membros das pessoas grandes demais, processo a que poucas sobreviveram.

Esse poder absoluto, ilustrado pela lenda, que exige que todos se adaptem a um padrão arbitrário – ao qual, além do mais, poucos se encaixam perfeitamente –, é o que ocorre nas escolas, em que se estabelece um padrão único para todas as crianças; as que não conseguem, por qualquer motivo, preencher os requisitos determinados são postas em classes especiais ou nas consideradas fracas.

No mesmo texto é narrada a história denominada “Uma joaninha diferente”, na qual uma joaninha que não tem bolinhas é rejeitada pelas outras por ser diferente e é expulsa do jardim onde morava. Ela, então, resolve fazer um teste: pinta de vermelho um besouro todo preto e o deixa com as bolinhas, tornando-o semelhante a uma joaninha. Quando ele entra no jardim, as demais joaninhas o recebem com festa, não percebendo nenhuma diferença. Nesse momento, a joaninha sem bolinhas sai da folha da qual tudo observava, pega um pano e limpa a tinta do besouro. Daí pergunta: “Quem é a verdadeira joaninha?” Essa história infantil nos faz pensar que os critérios estabelecidos para aceitar ou não uma pessoa num grupo podem ser extremamente irrele-

vantes, como nessa situação. O importante é que todos sejam aparentemente iguais uns aos outros, ocultando o que, segundo Adorno (1991), é a essência da humanidade: a diferença.

Esse texto e os demais expostos neste ensaio nos permitem considerar que os critérios utilizados para dividir os alunos em diferentes classes segundo suas aptidões podem ser arbitrários, o que nos leva a uma outra questão: por que é necessária essa divisão? Alguns dos elementos explicitados até aqui são indícios de que tal separação ocorre de modo que fortaleça os alunos “mais fortes”, reproduzindo, assim, o sistema capitalista cujo lema é “A cada um de acordo com suas possibilidades”, em detrimento do lema de uma sociedade livre (“A cada um de acordo com suas necessidades”). Esse incentivo à competição ainda remete à idéia de sobrevivência do mais apto, tal como Darwin propôs em sua teoria; dessa forma, nós nos estaríamos comportando não propriamente como homens, mas como animais, desprezando a idéia de que uma das tarefas da sociedade deveria ser dar condições de sobrevivência a todos.

Por último, caberia mencionar o aspecto destacado por Bueno (1997), em seu texto “Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente”, acerca da educação especial. Desde seu surgimento, esta modalidade tem de atender a dois interesses contraditórios: dar escolaridade às crianças deficientes e, ao mesmo tempo, isolá-las das consideradas normais. De acordo com o autor, esse fenômeno ocorre tal como desenvolvemos neste trabalho, uma vez que a sociedade atual visa tanto à produtividade quanto à homogeneidade. A produtividade é exigida de todos os indivíduos e de todas as instituições. Nessa perspectiva, as escolas passaram a submeter seus alunos à seriação dos cursos para que, assim, almejassem ser produtivas. Como exigência da sociedade, que necessita de homogeneidade em todos os seus segmentos, a instituição escolar exige que todos os alunos se comportem da mesma forma, não existindo espaço para o diferente.

Nesse texto, esse autor fornece exemplos que evidenciam a falta de desenvolvimento adequado de crianças em classes especiais: não se desenvolvem

como o esperado, repetem diversas vezes a mesma série – o que, provavelmente, ocorreria se elas estivessem cursando as salas regulares. Notam-se claramente, nessa circunstância, os efeitos da segregação sobre esses estudantes, privados de um ambiente social mais rico. O autor enfatiza ainda que a maioria dos problemas das crianças consideradas “alunos com necessidades especiais” se encontra no próprio processo pedagógico, que necessita de mudanças urgentes para que ocorra, de fato, a democratização da escola brasileira.

## 5 Considerações finais

Tendo em vista os estudos apresentados, deve-se destacar que:

- Aquilo que seria diferença entre os indivíduos torna-se, pela segregação escolar, desigualdade. A separação de alunos em classes “forte” e “fraca” ou A, B, C, D e E, nos diversos níveis de ensino, ocorre não com o fito de contemplar necessidades educativas dos estudantes com dificuldades e problemas disciplinares, mas, sim, para separá-los dos demais, alijando-os do grupo com melhor desempenho, segundo critérios que não podem ser pensados separadamente dos objetivos de uma sociedade desigual. Ao reproduzir de forma quase imediata a desigualdade social, a escola dificulta a reflexão sobre esse tema;
- A divisão estabelecida pode gerar competição e preconceitos entre os alunos em detrimento de uma possível solidariedade;
- Isso pode ocorrer tanto entre as classes quanto entre os alunos de uma mesma sala;
- Os alunos das classes consideradas fracas acabam por julgar-se inferiores aos seus colegas e sentem-se responsáveis pelo próprio fracasso, podendo exibir, entre outras, atitudes consideradas inadequadas, como a

indisciplina. Já os que se saem melhor é possível que desenvolvam um sentimento de superioridade e de desprezo em relação aos demais.

### **RESEARCH AND THE DAILY SCHOOL CONTEXT: PREJUDICE AND PERFORMANCE IN HOMOGENEOUS CLASSROOMS**

In school, the separation among students with higher and lower grades still happens nowadays in many levels of our educational system. The aim of this paper is to reflect on what kind of theory lays behind this separation and some of its consequences. Several studies are presented, which lead us to infer that the school segregation is developed and sustained by a kind of ideology – the technological rationality one – which represents the current society and hides its contradictions, being the prejudice one of its consequences.

**KEY WORDS:** Prejudice. School segregation. Technological rationality.

### **Referências**

- ADORNO, T. W. De la relación entre sociología y psicología. In: \_\_\_\_\_. *Actualidad de la filosofía*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1991. p. 135-204.
- \_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-123.
- \_\_\_\_\_. et al. *The authoritarian personality*. 1. ed. Nova York: Harper and Row, 1950.
- AMARAL, L. A. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação especial em debate*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 23-34.
- BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação especial em debate*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 55-65.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

\_\_\_\_\_. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 309-319, 2005.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

\_\_\_\_\_.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCUSE, H. *Eros e civilização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da sociedade industrial*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e sociedade*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. v. 2., p. 113-136.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos (Karl Marx)*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 7-48.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. 9. ed. São Paulo: Difel, 1984. livro 1, v. 1.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores em relação a alunos pobres. In: SCIENTIFIC AMERICAN. *Ciência social num mundo em crise*. 1. ed. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1973. p. 199-204.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

recebido em: 6 nov. 2005 / aprovado em: 10 jan. 2006

### Para referenciar este texto

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 313-331, jul./dez. 2005.