

# CONCEITOS EUGÊNICOS MINAM OS DISCURSOS VEICULADOS EM AMBIENTES ESCOLARES<sup>1</sup>

Sueli Salles Fidalgo\*

**RESUMO:** *Em comunidades que se aceitam em uma relação dada por um mito de origem, o conformismo (Adorno e Horkheimer, 1985; Horkheimer e Adorno, 1973; Bauman, 1999) e a alienação (Heller, 1970) convivem instituídos por uma ideologia que oculta a realidade social (Chauí, 1973). Dentro dessa perspectiva, este artigo objetiva discutir o discurso excludente, mas naturalizado - e, portanto, não refletido - que é veiculado na escola, verificando até que ponto esse discurso não estaria praticando uma espécie de eugenia (ainda mais cruel, porque sequer é feita às claras e se apóia em uma pseudo-igualdade de direitos), que separa "bons" de "maus", a ambos justificando por sua condição social, dada a priori. Considerando que a linguagem é constituída por e constitutiva da ideologia (Rajagopalan, 2003; Bauman, 1999; Fairclough, 1989), traço um histórico da formação da escola pelos traços de exclusão que aparecem em discursos dos que ajudaram a constituir a escola que temos hoje, tomando como ponto de partida a certeza de que, de seu lugar de poder, eles podiam tanto problematizar as concepções reinantes, quanto transmitir valores que ajudavam a fixá-las, naturalizando os pré-conceitos, que acabaram legitimados socialmente pela comunidade - como legitimado foi o fracasso escolar.*

**PALAVRAS-CHAVES:** *exclusão social; inclusão escolar; linguagem-poder; alienação; conformismo; mito de origem*

---

<sup>1</sup> Agradeço à Angela C. Lessa e Maria Cecília C. Magalhães pela leitura cuidadosa e sugestões.

\* Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC-SP.

## Introdução

Este artigo tem objetivo de discutir a organização da escola, analisando quatro forças que a compõem, principalmente quando inserida em um sistema neoliberal: (1) a linguagem veiculada e seu papel no contexto escolar; (2) a concepção eugênica de que cada um é livre para agir, mas carrega biológica e historicamente as suas limitações; (3) a alienação provocada pela submissão ao domínio de uma cultura em um mundo escolar que, na realidade, se define por um multiculturalismo irrefletido e (4) a exclusão social que resulta dessa organização escolar, sendo a exclusão, ela mesma uma das forças - dialeticamente um resultado e uma causa das demais ações sociais que compõem a escola.

### 1. A linguagem e suas interfaces: multi-ou monocultura?

Como instrumento de organização da consciência e da cultura (Vygotsky, 1934 e Bakhtin/Volochinov, 1929)<sup>3</sup>, a linguagem constitui os membros de uma mesma comunidade e, ao mesmo tempo, é constituída e (re)significada pelas compreensões e usos que a comunidade faz dela. Essa natureza dinâmica, dá à linguagem uma função de mediadora das ações no mundo e permite aos seres humanos analisá-la (e a si próprios) pela compreensão das ações verbais e mesmo semióticas que realizam.

A linguagem, portanto, não pode ser compreendida como uma abstração ou conjunto de leis abstratas, de função atemporal - como é usualmente ensinada, com seu acúmulo de regras gramaticais -, mas deve ser vista em cada contexto particular em que é utilizada,

---

<sup>2</sup> Sobre a semelhança entre Vygotsky e Bakhtin a esse respeito, ver discussão de Fidalgo, 2002 (pp.46 a 52 *passim*)

por participantes específicos, com um determinado fim, em um tempo e espaço finitos e portanto, sócio-historicamente marcados. Os que a utilizam devem compreender que os significados construídos em um contexto serão diversos em um momento seguinte, pois são temporais e dependem das diversas vozes que os participantes trazem para cada interação específica (Bakhtin/Volochinov, 1929; Bakhtin, 1953). Essa compreensão da natureza polifônica da linguagem, entendida como constitutiva de uma prática social, permite a seus usuários entenderem os conceitos ideológicos que estão, muitas vezes ocultos em cada fala, em cada ação lingüística, já que, como afirma Rajagopalan (2003:127), as falas “*são atravessadas pela conotações político-ideológicas*” e “*não há como sair da linguagem para falar sobre ela de forma descompromissada*” (grifo do autor). No entanto, compreender essa função constitutiva e ideológica da linguagem implica em ser capaz de compreender a linguagem por trás da linguagem – o que não ocorre freqüentemente em uma cultura cujos membros, talvez por sua história de *ditaduras veladas* por um princípio de desenvolvimento (elas próprias frutos de significados também velados), estão acostumados a repetir e concordar.

Além disso, como lembram Liberali et alii (2004), discutindo Moita Lopes (2002):

É através do discurso que aprendemos a ser quem somos e percebemos como somos nos mundos sociais em que nos inscrevemos. Essa percepção da possibilidade de várias inscrições revela, assim, a heterogeneidade de nossas identidades sociais que são, ao mesmo tempo, fragmentadas e construídas em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição.

No entanto, a história da educação brasileira não revela que há, em nosso país, a compreensão da heterogeneidade – pelo menos, não na escola. As diferenças, se existem, estão fora da escola e,

em alguns casos, *devem permanecer excluídas*, como os que trazem suas marcas. Como afirmam Lessa *et alii* (2004):

Historicamente, a educação no Brasil sempre quis fazer crer que éramos uma sociedade homogênea: em princípio, homogeneamente católica e branca, depois, homogeneamente de raças e credos diversos e todos aceitos, pelo “milagre” da miscigenação. Na prática escolar, no entanto, a homogeneidade continua centrada no denegrir de outras raças, credos, valores, linguagem, enfim, de culturas que não sejam a de uma classe minoritariamente dominante, cujo representante escolar ou universitário é o professor (*grifo dos autores*).

É ainda importante lembrar que as culturas (assim, plural e multi) veiculadas e aceitas na escola são mais facilmente as culturas estrangeiras, fruto de anos de dependência econômica que coloca os brasileiros e seu mercado em eterna posição de colônia, monopólio de metrópoles diferentes em momentos históricos diversos. As culturas locais e, principalmente, as populares, devem ser apagadas se não pela rejeição aberta, ao menos pelas ações educativas, para as quais cultura popular é sinônimo de *um “negrinho” de uma perna só, com um capuz vermelho que só serve para fazer traquinagem, e assim mesmo, só precisa ser lembrado no mês de agosto a cada ano, no dia do folclore*.

Logo, tanto quanto as vozes de uma polifonia muda, também as culturas (pelo menos em sua heterogeneidade nacional e local) estão silenciadas nos contextos escolares. Ainda que sejam multiculturais, não se percebem como heteroglôssicos (Bakhtin, 1929), pois não aceitam a pluralidade de relações, que trazem, para a interação, os valores e pressupostos que acabam por definir os significados no momento preciso do uso da linguagem como instrumento cultural (Cf. Holquist, 1989:69-89, *passim*). Em outras palavras, a organização da escola ignora ou finge ignorar a força da linguagem na decisão de que *“o que vemos é determinado pela forma*



*como vemos e a forma como vemos já foi determinada pela posição de onde vemos*"<sup>4</sup> (Holquist, *op. cit.*:164).

Assim, o espaço escolar cunha, com o uso de uma linguagem monologizada, os valores que serão *aceitos* como condição legal (Cf. Gentili e Alencar, 2001) ou ignorados pela própria condição de legalidade; as regras que serão seguidas em todos os sentidos (lingüístico, social e cultural) até que seja possível burlá-las, tapando, em ambos os casos, os olhos dos participantes das interações escolares à percepção de que a palavra é "*uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória*" (Bakhtin/Volochinov 1929:66).

Não cabe aqui, no entanto, nem culpar, nem vitimar os professores pelo que ocorre nas escolas, já que ela vive, hoje, o resultado de uma visão de educação irrefletida. Nesse aspecto, os professores, como outros profissionais, agem de acordo com uma formação na qual desenvolveram o conformismo (Heller, 1970), que, como lembra essa autora, é uma característica que adquirimos de duas maneiras:

(...) por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são "impingidos" pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se uma tal atitude (p. 44, grifos da autora)

Essa formação, fruto das contingências de uma história nacional que todos conhecemos e que são também alvo de algumas considerações neste artigo, fez com que nos acostumássemos a aceitar, irrefletidamente, as práticas que causam a nossa própria exclusão e a opressão de nossos alunos por não sermos agentes de nossa pró-

---

<sup>3</sup> Em inglês: "(...) what we see is governed by how we see, and how we see has already been determined by where we see it from."

evidentes na escola pública. No entanto, a falta de formação para professores, que se vêem forçados a trabalhar com a diversidade que resulta desse processo inclusivo, a falta de materiais e prédio adequados e tantos outros problemas que a escola pública apresenta (Cf. Fidalgo e Lessa, 2004) fazem do ambiente escolar um *locus* que pode tanto gerar conformismo e alienação (Cf. Heller, 1970), quanto violência como reação às condições de ensino-aprendizagem permitidas (Cf. Pinheiro, 2004) ou, em alguns casos, transformações geradas por um espírito de inconformismo pouco comum em professores que já viveram anos de *desencanto* (Gentili e Alencar, 2001:19) com a realidade escolar.

Há mais de uma forma de analisarmos a situação do sistema escolar. Temos, por exemplo, a análise de Agar (2000, apud Habermas, 2004:68)<sup>5</sup> que diz que “*enquanto eugenistas antiquados e autoritários procurariam produzir cidadãos a partir de um único molde central projetado, a marca distintiva da nova eugenia liberal é a neutralidade do Estado*” que deixa a critério dos pais decidir o aperfeiçoamento educacional ou nutricional que os filhos deverão receber, isentando-se, portanto, de responsabilidades pela divulgação de slogans de “direitos iguais a todos.” No entanto, parece evidente que se mudanças biológicas, genéticas são tão importantes para a formação do indivíduo quanto as influências ambientais, a modificação filogenética de um grupo por ações em uma ou em outra área precisam ser alvo de análise.

Se analisarmos a formação da escola, historicamente, veremos que a formação da escola se deu de forma fadada ao fracasso em uma sociedade pós-moderna, na qual os conceitos fluidos (Bauman, 2001) e temporais já não permitem a construção de conhecimentos pela transmissão de uma cultura idealizada e acumulada. Em outras palavras, o modelo de escola que ainda temos no

---

<sup>4</sup> AGAR, N. 2000. Liberal Eugenics. In: KUHSE, H e Peter Singer (orgs). 2000. *Bioethics*. London:Blackwell.

país pressupõe que seus participantes não sejam nem investigadores de sua prática (Giroux, 1997; Kincheloe, 1993), nem agentes de sua práxis (Freire e Lessa, 2003), nem críticos da ordem reinante. No entanto, a realidade extramuro escolar exige que os alunos tenham essas e outras competências<sup>5</sup> se não quiserem compor o já vasto quadro de *inimpreáveis* (Alencar, 2001:101) existente no país. Exige ainda que o aluno se torne um adulto – o que não significa adquirir conceitos abstratos, quase sempre apenas valorizados na escola, mas que adquira “*todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade*” (Heller, 1970:18). Ao mesmo tempo, não basta adquirir essas habilidades. É preciso que ele seja capaz de “*orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente*” (ibid).

O problema escolar que temos é então resultado de que, longe de ser um espaço para formação de pessoas pensantes, movidas por e movedoras dos ambientes; pessoas que se compreendem como sócio-historicamente constituídas a partir de conflitos constantes que as forcem a re-significar os conceitos, colaborativamente, a escola que temos constitui-se como espaço de reprodução da concepção estratificada – fundada ainda no Brasil Império e início da República – de que a uns caberia o pensar; a outros, o agir, dividindo (1) a sociedade pelas aptidões dos indivíduos que as compõem e (2)

---

<sup>5</sup> Neste texto, quando me refiro a competências, não estou me referindo ao que Chauí (1979:27) chama de “regra da competência” que impera na escola. Embora concorde com a autora quanto à definição de que na escola impera o discurso do poder equacionado com essa regra (de quem pode falar, quando, como e com quem), ao falar de competência, refiro-me àquilo que é necessário ser desenvolvido durante o período escolar, ao que é função da escola para que o aluno não seja socialmente excluído, embora tenha vivido sob a égide de inclusão escolar. Em outras palavras, refiro-me ao que Perrenoud (2000:15) chama de “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar” uma situação. Logo, não são saberes, mas os mobilizam e está no nível dos processos mentais superiores ou da metacognição.



as escolas pelas funções sociais que esses indivíduos devem ocupar. Esse funcionalismo, visto como seleção feita pela evolução natural dos seres vivos, encontrava aporte teórico no evolucionismo de Darwin (Patto, 1999:56-62, *passim*) e em pesquisas do século XIX que buscavam comprovar a superioridade hereditária de uns sobre outros (*ibid.*). Era, portanto, uma divisão por um princípio estruturalista e biológico de cabeça, tronco e membros que se pautava na idéia científica da época de que a herança genética que definia “os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico” era a mesma que determinava a aptidão e capacidade de cada indivíduo (Galton, 1869:1 *apud* Patto, *op. cit.*). Era também a genética que determinava a inteligência dos seres humanos, sendo a dos negros, por exemplo, “inferior de dois graus” (*ibid*) em relação à dos brancos, no entendimento de Galton e outros cientistas da época, que trazendo as ciências naturais para as pesquisas em ciências humanas, usavam conceitos e critérios do primeiro grupo para embasar os trabalhos desenvolvidos no segundo.

No Brasil que, na época, formava o seu sistema escolar, multiplicaram-se textos que defendiam, por um lado, a reprodução “das famílias eugênicas” (Domingues, 1929:137) e, por outro, “O aperfeiçoamento constante dos métodos de educação, de educação social do homem, afim de que os bons genótipos (das famílias eugênicas)” encontrassem “um ambiente que” orientasse e conduzisse “seu desenvolvimento do modo mais eficiente possível” (*ibid*).

Portanto, já na época da Primeira República, tínhamos um trabalho pedagógico regulamentado e controlado por um grupo com poder para falar “sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo” (Chauí, 1979:27). Dentre outras tarefas, a esse grupo cumpria dividir a educação por necessidades, de acordo com o que classe dominante julgava importante para cada camada social, mantendo cada indivíduo adaptado à sua realidade<sup>7</sup> para que,

---

<sup>6</sup> Conceito de adaptação social, defendido por Domingues (1929:137), cuja base está em Durkheim.



cumprido suas obrigações, cada um contribuísse para a “*communhão social*” (Domingues, 1929:137) - às expensas da comunidade pedagógica. Assim, por definir a escola segundo concepções hegemônicas, os formadores da escola do século XX já deixavam de fora das discussões, os pais, alunos, professores e outros membros das atividades pedagógica a quem, como já disse, cumpria obedecer às decisões.

O final do século XX e início do século XXI não encontrou a situação escolar muito diferente. O Decreto no. 3298, de 20 de dezembro de 1999, que “(...) *dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (...)*,” analisado por Fidalgo e Lessa (2004), por exemplo, traz uma definição de deficiência mental como:

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho. (meu grifo)

Ao ler esse trecho do documento, é impossível não nos indagarmos se não se estaria, pela naturalização do que deve ser aceito socialmente (habilidades sociais universais, letramento, formas de comunicação vistas como “adaptativas”, lazer e trabalho) ao mesmo tempo, definindo a criança com menor poder aquisitivo como um possível “deficiente mental” e construindo um conceito de *ninguendade* para as massas (Alencar, 2001:52). Assim, voltando à concepção de cidadania como concepção legal (Kymlicka e Norman, 1997), os alunos que apresentam as características acima, estão naturalmente, legalmente e justificadamente excluídos da sociedade - o que tira do Estado neo-liberal a aparente neutralidade com que sustenta as práticas de eugenia ambiental, como definido acima.

Nesses termos, Gentili (2001: 41) também ressalta que “o pior não é que o *apartheid educacional* continue existindo e tenha se tornado mais complexo. O pior é que(...) pareça inevitável” (grifo do autor). Ainda pior é que ele mascare o real. No caso específico das leis e políticas públicas de inclusão escolar, somos levados a crer que o aluno está sendo incluído na escola e na sociedade. Na realidade, no entanto, talvez pela falta de oferecimento de formação profissional contínua e *de fato*; talvez pela falta do envolvimento dos pais, alunos e professores nas decisões pedagógicas que afetam diretamente a sua vida, a sociedade pratica uma inclusão *sui generis*, misto de segregação inclusiva e exclusão por confinamento (Cf. Gentili, *op. cit.*: 32-33). Assim, por um lado, ela inclui o aluno com necessidades especiais na escola, mas nega-lhe a educação porque ele se torna mais um nas massas, com suas necessidades não percebidas a menos que sejam gritantes. Além disso, a sociedade ignora as consequências dessa inclusão (inclusive em relação à exclusão de outros membros da comunidade pedagógica). Por outro lado, ela confina em escolas cujos muros estão cada vez mais altos, crianças que antes habitavam as ruas (e incomodavam por suas ações *violentas* ou mesmo porque seu grande número já era visto como uma forma de violência e ameaça à sociedade, não podendo, portanto, ser por ela ignorado).

O conceito de confinamento nos remete à discussão de Goffman (1987:11) sobre instituições totais, “*um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante; separados da sociedade mais ampla (...), levam uma vida fechada e formalmente administrada*”. Temos, ao longo dos anos, praticado os levantamentos de muros de instituições totais. Além das escolas, há, por exemplo, o distanciamento e não aceitação de culturas ditas populares ou que não tragam uma organização – principalmente lingüística – como as das classes dominantes. Não são só em *manicômios, prisões e conventos (ibid)* que a exclusão por trancafiamento ocorre. Também isolamos comunidades dentro de seus limites, ca-

vando um enorme abismo cultural entre dominados e dominantes e, nesse processo de distanciamento, a linguagem, mais uma vez, tem uma função primordial. É com ela que alguns são subalternizados ou assujeitados (Brandão, 1998) por outros.

No modelo de escola que discuto aqui, portanto, os alunos aprendem a receber a concessão de uma cidadania, embora parcial, na medida em que recebem do Estado apenas alguns direitos. A verdadeira cidadania, aquela que é construída pelos participantes de uma comunidade, em uma sobreposição complexa de “*consensos e dissensos*” (Cf. Gentili, 2001:73), essa pressupõe colaboração e criticidade, dois termos que não são debatidos nessas instituições totais, nem estão nos currículos.

### **3. A negação de multiculturas: construindo a alienação e perpetuando a sociedade excludente**

Subalternizados (Bourdieu, 1998) por sua condição de quem tem todas as condições para agir socialmente (está incluído), mas não age por seus próprios deméritos (não aprende porque é *biologicamente inferior*), os alunos, em especial os da escola pública, vivem, ao mesmo tempo, a negação das culturas de suas comunidades e famílias e a reprovação iniciática em uma nova comunidade – cuja cultura é louvada inclusive por eles. Dessa forma, a escola exclui os alunos e a comunidade com que trabalha, perpetuando um ciclo de exclusão social labiríntico, no qual a própria representação do que seja incluir é minotaurizada.

O tempo de um século ou mais não conseguiu mudar a realidade social reveladora de que, de uma forma ou de outra, a escola ainda é “*uma instituição organizada, mantida e regida*” por uma classe dominante, com padrões culturais, i.e., tradições, valores, costumes, organização social, diferentes daqueles aos quais esse aluno está acostumado (Poppovic, 1972). Dessa forma, ao negar as cultu-



ras que convergem para esse centro de conflito em que se transforma a sala de aula, os educadores provocam uma “*marginalização cultural*” – que, no entender da autora citada, indica que, ao contrário da chamada *privação cultural por parte do aluno*, este estaria sofrendo uma ação de exclusão e marginalização, não sendo esta uma condição dada *a priori*. Em outras palavras, o aluno não é excluído porque *não tem cultura* (sendo, por isso, deficiente cultural, quiçá também *mental*), mas porque a cultura que tem não é valorizada pelo sistema escolar (Cf. Poppovic, 1972:245; Bernstein, 1961).

Como vemos, a escola ainda tenta evidenciar a percepção de que a culpa pelo fracasso escolar, se houver, será da própria criança que apresenta deficiências quer em sua formação física, ou social, o que poderia ser outro indício de que o modelo de escola que temos hoje ainda é pautado por uma visão estruturalista da organização social e funcionalista das tarefas que os membros de cada “*casta*” devem desempenhar – sistema social criticado ainda em 1931, pela fábula de Huxley, que via, no futuro, uma sociedade organizada por castas, cientificamente pensadas. Os seres humanos, sem vontade própria, eram condicionada a uma servidão que julgavam trazer felicidade e mantinham-se em suas funções metódicas “para o bem de todos”, mas proveito apenas de alguns.

Nesse aspecto Althusser, por volta dos anos 70 (séc. XX), influenciado pelo estruturalismo que imperava em pesquisas biológicas, lingüísticas e sociais, interessava-se em identificar um lugar vazio na sociedade, onde as mudanças ocorressem, não por ação organizada dos agentes, mas por falhas nos Aparelhos Repressores ou Aparelhos Ideológicos. Segundo Brandão (1998:23), para Althusser, “*a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação, um caráter moldador das ações.*” Logo, confirmava-se a compreensão de um sujeito assujeitado (Brandão, *op.cit.*: 38), ou seja, para ele cada indivíduo seria levado a assumir lugares sociais sem que tivesse consciência de que estava sendo guiado pela(s) ideologia(s), mas acreditando-se, ainda assim, senhor de suas ações.



Nesse sentido, também, em meados do século XX, já estávamos uma espécie de eugenia ambiental, pois agíamos conforme a ideologia reinante, aceitando, irrefletidamente, o que nos era imposto – inclusive na escola e em relação à formação das crianças.

Isso me leva a concordar com Rodrigues e Brandalise (1998:10), quando denunciam que algumas medidas educacionais tomadas no país “*perversamente sinalizam que se está querendo inculcar nos excluídos que “a culpa é deles próprios”*”, já que estão dotados das mesmas condições que os outros e convivem nos mesmos ambientes.

Logo, embora com pelo menos um século que separa os princípios eugênicos com que as escolas foram construídas dos princípios pós-modernos de saberes des-/re-construídos, a escola ainda se fundamenta na égide de que “*como a (...) sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só pode ser atribuída a um dado “natural”*” (Bisseret, 1978:31). Podemos também ir mais além de um século, já que as desigualdades já eram justificadas pelas diferenças desde a Idade Média, quando as religiões as definiam como atributos recebidos do dom divino. Essa mesma definição, assim como a sistematização cada vez mais forte das teorias eugênicas de superioridade de uma raça em relação a outras, legaliza(va) também a dominação de um povo por outro. Isso é visto nas ciências – nos estudos racistas de Gobineau (1852), por exemplo – como também na Igreja – nas pregações de Padre Vieira (século XVII), que, apesar de se compadecer com o sofrimento dos escravos nos “*infernos dos engenhos*”, tentava convencê-los da condição subalterna em que viviam na África e do benefício de terem sido escravizados, dizendo:

Começando, pois, pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios; e vos ter trazido a esta, onde instruídos

na fé, vivais como cristão, e vos salvei (Vieira, 1665/1998: *Sermão XIV*).

É verdade que alguns de seus sermões parecem defender a igualdade – e isso é motivo de grande discussão nos dias de hoje: seria Vieira um preconceituoso ou um defensor da igualdade de direitos? No entanto, homem de seu tempo, como se definia, alguns de seus sermões demonstram, claramente, a concepção social, pedra fundamental sobre a qual se firmou a escola no Brasil:

Procurarei que seja com tal clareza que todos me entendais. Mas, quando assim não suceda – porque a matéria pede maior capacidade da que podeis ter todos – ao menos, como dizia Santo Agostinho na vossa África, contentar-me-ei que entendam vossos senhores e senhoras, para que eles mais devagar ensinem o que a vós e também a eles muito importa saber” (Vieira, *Sermão XXVII*).

Firmando suas bases, claramente, em um *princípio de diferenciação* (Bourdieu, 1996:49), Vieira, na religião, como Gobineau, nas ciências, dão sustentação aos fundamentos hegemônicos no cerne dos quais nos formamos até hoje. No entanto, como lembra Hobsbawn (2002:44), “*a história não tem nenhuma fórmula simples para descobrir as conseqüências exatas (...) ou soluções para problemas que provavelmente gerará ou já gerou.*”

Da mesma forma, como ressalta Lessa (2004) discutindo Bauman (1997), ainda que sem intenção de causar danos, é preciso que tenhamos sempre em mente que tudo que fazemos “*pode ter conseqüências de longo alcance e longa duração*”, pode afetar positiva ou negativamente pessoas com quem nos relacionamos, mas também outras, com as quais jamais teremos contacto.

Isso também nos leva a considerar o perigo de, como alerta Bauman (1997:138) tomar “*as idéias dos fortes por idéias fortes, e os sedimentos de longa coerção e doutrinação por leis da história*” –

que nos faria manter o status quo pela não leitura da linguagem que o tem, continuamente, constituído.

Assim, estamos diante de uma necessidade de considerar eticamente cada uma de nossas ações. Pode não ter sido intencionalmente que os construtores “acadêmicos, religiosos, políticos e científicos” de nossas escolas criaram (e criam) leis e políticas que permitiram (e cismam em permitir) práticas eugênicas, mas vivemos hoje as conseqüências do racismo e das desigualdades. Não é mais possível desconsiderá-las como já foi no passado. E justificá-las é fingir que não entendemos a linguagem que tem continuamente escrito a linguagem.

**ABSTRACT:** *When the members of a community see their constitution as genetic, based on a myth of origin, they allow for the appearance of conformism (Adorno & Horkheimer, 1985; Horkheimer e Adorno, 1973; Bauman, 1999) and alienation (Heller, 1970), which are established by a kind of ideology that hides social reality (Chauí, 1973). Within this perspective, this paper aims at discussing the excluding, yet naturalized and non-reflected discourse that permeates our public schools, verifying the extent to which this kind of discourse could be practicing a kind of eugenics – which is perhaps more cruel since it is not open, and is supported by the pseudo-egalitarian (or classless) perspective of rights and obligations. This eugenic freedom separates the “good” from the “evil” or the “able” from the “unable” and justify both by their a priori social condition. Considering that language is constituted and constitutive of (dominant) ideology (Rajagopalan, 2003; Bauman, 1999; Fairclough, 1989), I seek to analyze the speech of those who, directly or indirectly, were involved in the constitution of the Brazilian school system and who, from their positions of power could both challenge domineering concepts or transmit values that may have assisted in fixing such ideology, naturalizing even further the pre-concepts that ended up validated by the community - authenticating the school system bankruptcy.*

**KEY WORDS:** *social exclusion; educational inclusion; language-as-power; alienation; conformism; myth of origin*

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ALENCAR, C. (2001). Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: GENTILI, P e ALENCAR, C. 2001. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- BACKTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992. 275-326.
- \_\_\_\_\_; Volochinov, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BAUMAN, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus
- \_\_\_\_\_. (1999). *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BERNSTEIN, B. (1961). Estrutura social, linguagem e aprendizagem. Tradução de M. H. S. Patto. In: PATTO, 1997. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BISSERET, N. (1979). A ideologia das aptidões naturais. In: DURNAD, J. C. G. (org.) 1979. *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. pp. 30-67.
- BOURDIEU, P. (1996). *Razões práticas; sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1998). *A miséria do mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,
- BRANDÃO, H. H. N. (1998). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CHAUÍ, M. *Ideologia e educação*. Conferência realizada na Faculdade de Educação da Unicamp em 23 de novembro de 1973.
- DOMINGUES, O. (1929). A hereditariedade em face da educação. São Paulo: Companhia Melhoramentos. pp. 130-142.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- FIDALGO, S.S. (2002). A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para constituição de agentes críticos. São Paulo: PUC-LAEL. Dissertação de mestrado. Captada no site: [www.lael.pucsp.br](http://www.lael.pucsp.br)
- FIDALGO, S.S. e LESSA, A. B. T. C. (2004). A inclusão excludente. Artigo apresentado no 52º. Grupo de Estudos Lingüísticos (GEL) e enviado para a 52ª. Revista do Gel. (no prelo)



- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, P e ALENCAR, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, P. (2001). Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S. e M. Vizim (orgs.) 2001. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- GOFFMAN, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- HABERMAS, J. (1985). *O Discurso filosófico da modernidade*. Tradução do alemão de Ana Maria Bernardo, José Rui Meirelles Pereira et alli. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1990.
- \_\_\_\_\_ (2004). *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- HELLER, A. (1970). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- HOBSBAWN, E. (1997). *Sobre história*. São Paulo: Mercado de Letras.
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge
- HORKHEIMER, M e ADORNO, T. (1973). *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- HUXLEY, A.(1931). *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Globo.
- KINCHELOE, J.L. (1993). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed.
- KIMLICKA, W. e NORMAN, W. (1997). El retorno del ciudadano: uma revisión de la producción reciente em teoria de la ciudadanía. In: *La política, revista de estudos sobre el Estado e la sociedad*. Barcelona: Paidós.
- LESSA, A. B. T. C.; FIDALGO, S. S. e TEIXEIRA, J. B. (2004). New modalities in curricula construction for teacher education programs: transdisciplinarity and agency. Artigo enviado para a revista *Pensamiento Educativo*. Santiago, Chile. (no prelo).
- LESSA, A. B. T. C. (2004). Curso de letras: espaço para reconstrução de identidades. *Apresentação feita no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. São Paulo: ALAB/LAEL-PUC.
- LIBERALI, F; MAGALHÃES, M. C. C.; LESSA, A. B. T. C. e FIDALGO, S.S. (2004). Educando para a cidadania em contextos de transformação. Texto submetido para publicação na revista *ESpecialist*, número especial de Formação de Professores, 2004, (no prelo)



- PASTOR, A. (2002). Linguagem, construção dos saberes e da cidadania. In: AGAP, G. et alii. 2002. *A construção dos saberes e da cidadania*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- PATTO, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- POCHMANN, M; BARBOSA, A; CAMPOS, A; AMORIM, R; ALDRIN, R (orgs.). (2004). *Atlas da exclusão social: a exclusão no mundo*. São Paulo: Cortez.
- POPPOVIC, A. M. (1972). Atitudes e cognição do marginalizado cultural. In: Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, 57 (126): 244-254, abr/jun.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica; linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- RODRIGUES, M de F. e BRANDALISE, M. A. (1998). *Escolas especiais e visão classista*. Ponta Grossa: UEPG.
- SCHWARCS, L. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- VIEIRA, Pe. Antonio. (1655). Sermão XIV. in Vieira, Pe. Antonio. *Sermões*. Tomo I. Porto: Lello & Irmão. 1998.
- \_\_\_\_\_. (1665). Sermão XXVII. In Vieira, Pe. Antonio. *Sermões*. Tomo II. Porto: Lello & Irmão. 1998.
- VYGOTSKY, L.S. (1934). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.