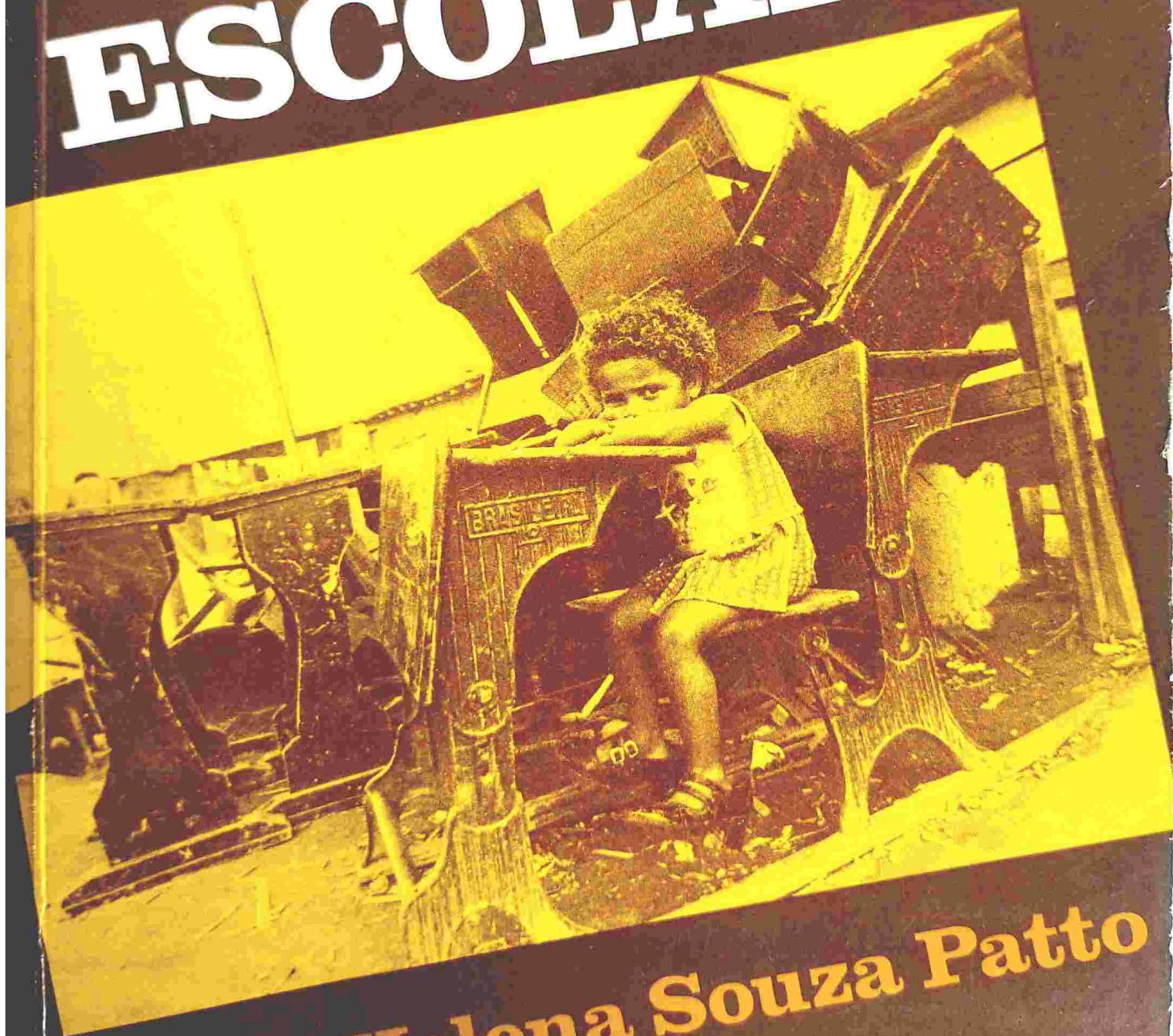


INTRODUÇÃO À

PSICOLOGIA ESCOLAR



Maria Helena Souza Patto

lao

Sumário

Prefácio 1

PARTE I — SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA ESCOLAR

1. Introdução 7
2. Psicólogo escolar: educador ou clínico?
(*Roger Reger*) 9
3. A escola, objeto de controvérsia
(*Aparecida Joly Gouveia*) 17
4. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial
(*Maria Helena Souza Patto*) 25
5. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social
(*David Swartz*) 33
6. Avaliação educacional e clientela escolar
(*Magda B. Soares*) 47
7. Educação “bancária” e educação libertadora
(*Paulo Freire*) 54

PARTE II — POBREZA E ESCOLARIZAÇÃO

1. Introdução 73
2. Conceitos de privação e de desvantagem
(*U. S. Department of Health*) 76
3. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas
(*J. McVicker Hunt*) 87
4. Estrutura social, linguagem e aprendizagem
(*Basil Bernstein*) 129

5. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças
(*R. Hess e C. Shipman*) 152
6. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico
(*Susan Houston*) 174
7. A mística ambiental: treinamento do intelecto *versus* desenvolvimento da criança
(*Edward Zigler*) 193
8. Da psicologia do 'desprivilegiado' à psicologia do oprimido
(*Maria Helena Souza Patto*) 208

PARTE III — A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

1. Introdução 231
2. Educação e relações interpessoais
(*Dante Moreira Leite*) 234
3. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual
(*R. Rosenthal e L. Jacobson*) 258
4. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos
(*Elba S. Sá Barreto*) 296
5. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador
(*R. Bohoslavsky*) 320
6. A relação pedagógica como vínculo libertador
(*G. Garcia*) 342
7. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica
(*Guiomar N. de Mello*) 361
8. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem
(*Sara Delamont e D. Hamilton*) 378
9. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta
(*Maria Helena Souza Patto*) 399

PARTE IV — REPENSANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR

1. Introdução 411
2. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento
(*Melany S. Copit*) 414
3. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo
(*Silvia Leser de Melo Pereira*) 424

Prefácio

A publicação de uma coletânea de textos introdutórios à psicologia escolar vem se fazendo, por vários motivos, cada vez mais necessária nos últimos anos. O primeiro, de ordem eminentemente prática, refere-se ao número crescente de psicólogos, sobretudo recém-formados, que a cada ano passam a exercer suas atividades profissionais nesta área da psicologia aplicada. Se há muito pouco tempo o mercado de trabalho era restrito para o psicólogo interessado em trabalhar num contexto escolar, este fato deixou de corresponder à realidade nos últimos três ou quatro anos. Isto porque, diante de vários sintomas de que a escola pública não está conseguindo cumprir seus objetivos e obrigações para com a sociedade que a mantém — e entre estes sintomas os índices de reprovação e evasão são os que mais alarmam as autoridades educacionais — os poderes públicos, através dos serviços de assistência ao escolar, despertaram para a existência do psicólogo enquanto profissional que pode ser útil ao sistema de ensino e ao sistema social vigente. Assim é que, recentemente, cerca de setenta psicólogos foram contratados pela Prefeitura do Município de São Paulo para exercerem a função precípua de psicólogos escolares, não mais nas clínicas destes serviços de atendimento ao escolar, mas nas próprias escolas da rede municipal de ensino.

Este acontecimento, inédito na história da psicologia escolar no Brasil, constitui, sem dúvida, motivo de satisfação para todos aqueles que acreditam que é a nível institucional que o psicólogo pode vir a cumprir, de forma mais ampla, seu papel social. Mas, é exatamente por assumir esta característica de ação direta sobre uma instituição pública da importância e da complexidade da escola que este fato inusitado deve constituir também motivo de preocupação para os profissionais diretamente envolvidos na formação dos psicólogos.

Privilegiando a formação em psicologia clínica, em seu sentido mais restrito — ou seja, de diagnóstico e tratamento de distúrbios da personalidade, realizados em consultórios particulares ou instituições para doentes mentais — esses cursos não têm dedicado a devida atenção à formação do psicólogo, de modo a motivá-lo e prepará-lo para o exercício de uma função profilática e libertadora junto às camadas oprimidas da população, na qual possa fazer psicologia sem psicologizar e fazer ciência sem cientificar.

Assim, a feitura desta coletânea teve como ponto de partida a preocupação com a qualidade do trabalho do psicólogo nesta área que se lhe abre de atuação, bem como o conhecimento da precariedade de material didático que possa ser facilmente utilizado pelos professores que anualmente se defrontam com a tarefa de ministrar a disciplina *Psicologia escolar e problemas de aprendizagem*, que integra o currículo dos cursos de graduação em Psicologia, ou disciplinas optativas afins.

Como se poderá notar no decorrer das leituras, o objetivo básico que norteou a seleção dos textos não foi o de informar detalhadamente sobre métodos e técnicas de que o psicólogo escolar pode se valer em seu trabalho. Isto porque não acreditamos na existência de vários tipos distintos de psicólogos, definidos de maneira estanque em função de suas especialidades, mas na existência do psicólogo, que embora possa atuar em contextos profissionais diversos, lança mão de um mesmo corpo de conhecimentos e de um mesmo instrumental básico de ação. Conseqüentemente, defendemos a idéia de que as ferramentas teóricas e práticas do psicólogo escolar devem ser encontradas em *todas* as disciplinas que compõem o currículo de seu curso de graduação. O que o psicólogo escolar necessita, tendo em vista as especificidades da instituição em que vai atuar e, portanto, como condição *sine qua non* para a adoção de uma postura profissional mais consciente, realista e comprometida “com a transformação do mundo e com a dignidade do homem” (Martins, 1978, p. XIV), é de uma profunda compreensão das relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista.

— Acreditamos que somente a partir deste ponto de referência mais amplo ele pode adquirir condições para superar uma visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra e repensar o seu papel (Parte I); atentar criticamente para o fenômeno da pobreza em suas causas estruturais, sua função no sistema social, suas conseqüências sobre o desenvolvimento humano e a maneira como tem sido encarada e trabalhada nas escolas (Parte II) e entrar em contato com determinantes *escolares* das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar, indo além dos tradicionalmente situados *no* aluno (Partes II e III). A aquisição de uma visão crítica das produções

nesta área, deve vir, no entanto, necessariamente aliada à vivência da realidade escolar, sem o que o psicólogo escolar estará impossibilitado de moldar gradual e reflexivamente uma práxis inovadora.

Ora, a escolha deste caminho, muito mais de formação do que de informação, provavelmente decepcionará a muitos que venham aqui buscar respostas claras e definitivas sobre o que e como fazer para resolver os problemas que emergem no dia-a-dia das escolas. A verdade é que esposamos uma concepção de “introdução” a um assunto diversa da implícita na maioria dos manuais introdutórios; fazemos nossas as palavras de Deleule¹ quando tece as seguintes considerações a respeito do conceito de introdução:

“Introduzir é sempre pôr em guarda contra... Uma introdução jamais deveria consistir numa enumeração mais ou menos exaustiva e conjectural de antecedentes e determinantes; não deveria dar ‘receitas’ nem fornecer ‘chaves para’... Introduzir não é oferecer ao eventual leitor o mágico ‘sésamo’ do pensamento nem, tampouco, guardar mesquinamente o ‘segredo’ que — protegido de uma vulgarização impossível — ficaria mais bem guardado no não-dito de um discurso, generoso em outros aspectos.

Introduzir é, em primeiro lugar, *inquietar, pôr em questão*, no duplo sentido desta expressão: formular a questão e perguntar pelo seu sentido, isto é, descobrir sua origem.

Introduzir é *iniciar*, isto é, tomar o caminho da indagação e comunicar em primeiro lugar a necessidade da própria indagação.

Daí se conclui que introduzir não é facilitar a compreensão da obra, da disciplina ou do autor mas — ao contrário — tornar o empreendimento estranho e, neste sentido, atribuir-lhe uma *dificuldade* que à primeira vista não contém.”

A seleção dos textos contou com algumas dificuldades, entre elas a falta de publicações, nas áreas da psicologia educacional e da psicologia escolar, compatíveis com a perspectiva que elegemos; além disso, a cessão de direitos autorais muitas vezes não correu de acordo com o esperado e algumas modificações, nem sempre para melhor, tiveram que ser introduzidas no plano original. Mesmo assim, o resultado final deste longo processo de confecção do sumário nos parece suficiente para levar o leitor a entrar em contato com vários textos e idéias, de cujo confronto poderão nascer propostas de trabalho e indagações férteis.

Ao incluirmos autores cujas concepções implícitas ou explícitas sobre a natureza das ciências humanas e sobre o papel do psicólogo escolar divergem acentuadamente, não estamos convidando o leitor a empreender a tentadora tarefa de conciliá-las; tal atitude seria, na melhor das hipóteses, equívoca. O encadeamento ou seqüência dos textos, no

1. D. Deleule, *La psicología, mito científico*. Barcelona, Ed. Anagrama, 1975, p. 19.

qual às vezes se alternam leituras de orientação funcionalista ou positivista e textos de base materialista dialética, não significa a assunção de uma postura eclética ou neutra frente à diversidade teórica vigente nas ciências do homem, pois sabemos que a neutralidade acaba sendo profundamente comprometida com a dominação.

Esperamos que a presente publicação possa ajudar professores, alunos e profissionais a atingir condições de uma concepção mais crítica em relação às informações que lhes são oferecidas nesta área e ao papel do psicólogo no sistema de ensino brasileiro. A referência reiterada à necessidade de crítica não deve ser tomada aqui como descuido estilístico; ao contrário, a recorrência deste termo foi proposital, o que justifica um esclarecimento sobre o sentido que lhe atribuímos; como Martins² acreditamos que:

“Talvez seja conveniente explicitar a noção de crítica, pois não empregamos esta noção no seu sentido vulgar de recusa a uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta este conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadamente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos.”

Tendo sido estruturada a partir de nossa experiência didática junto à disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, tal como vem sendo desenvolvida no curso de graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, não poderíamos deixar de registrar o papel insubstituível desempenhado por aqueles alunos que não pouparam esforços no sentido de trabalhar ativamente conosco.

Maria Helena Souza Patto

São Paulo, março de 1980

2. J. de S. Martins, *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, HUCITEC, 1978, p. 2.

PARTE I

Sociedade, educação e psicologia escolar

Introdução

A estratégia básica de ensino adotada nesta coletânea consiste, como dissemos no prefácio, em seqüenciar textos que se posicionem diferentemente diante de um mesmo fenômeno, de tal forma que de sua contraposição nasça a dúvida, o questionamento e a busca ativa, através de discussões em classe, de uma definição mais satisfatória, porque mais profundamente inserida no universo de debates vigente nas ciências humanas, do papel social do psicólogo, em geral, e do psicólogo escolar, em particular.

Somente nesta medida faz sentido iniciar com o artigo de Roger Reger; ao informar ao leitor sobre as diferentes maneiras como o psicólogo tem atuado mais freqüentemente nas escolas e ao propor uma definição alternativa de seu papel, este autor nos oferece um instigante ponto de partida para as leituras que se seguem. Isto porque todo o seu raciocínio se desenvolve, embora implicitamente, a partir de uma concepção específica sobre a relação existente entre escola e sociedade; quando define como objetivo básico do psicólogo escolar “ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos”, Reger se vale de um termo bastante ambíguo, sem a preocupação de explicitá-lo: o conceito de *eficiência* do ensino. E aqui cabe perguntar: o que seria um sistema de ensino eficiente? Certamente, aquele que conseguisse promover ao máximo a consecução de seus objetivos e desempenhasse, com a maior precisão possível, seu papel na sociedade que o inclui e determina. Mas, quais os objetivos deste sistema de ensino cuja eficácia pretendemos ajudar a promover? Como estes objetivos se configuram nas intenções das leis e se concretizam na realidade dos processos e produtos que se efetivam na prática escolar? Sobre esta questão fundamental Reger se omite, o que equivale, a nosso ver, a admitir a versão oficial segundo a

qual a escola é uma instituição neutra que visa a realizar um projeto de socialização dos imaturos e prepará-los para a vida em sociedade, tomada esta, em seus aspectos estruturais e funcionais, como algo natural, dado, que abrange instituições empenhadas no sentido de beneficiar a todos e a cada um de seus membros.

Ora, a revisão realizada por Gouveia vem nos mostrar que não existe uma concepção unânime sobre a relação entre escola e sociedade; ao contrário, existem pelo menos duas formas antagônicas de considerá-la: como agência positiva de socialização ou como agência negativa de ideologização. Apesar do número crescente de publicações que dissecam as relações entre escola e sociedade sob a ótica da filosofia da práxis, ou que denunciam a escola enquanto aparato ideológico do Estado, que reproduz a divisão da sociedade em classes sociais dominantes e dominadas, as publicações sobre a escola e suas relações com um mundo social reificado, não questionado em suas determinações básicas, ainda predominam.

Como representantes desta concepção sobre as trocas que se dão entre a sociedade e o sistema escolar elegemos Dias e Coombs, cujas idéias a respeito desta relação coincidem com a versão que permeia as publicações e os pronunciamentos dos órgãos e das autoridades governamentais responsáveis pelo ensino. Porém, como dissemos, existem vozes discordantes que revelam, atrás da aparente equanimidade da escola, uma profunda tendenciosidade que colabora com outras instâncias infra e superestruturais na reprodução das relações de produção vigentes nas formações sociais objeto de estudo. Entre os autores que se dedicam a esta importante tarefa, destacamos Pierre Bourdieu, sociólogo educacional francês, apresentado aqui por um artigo da autoria de David Swartz, da Universidade de Boston, e o educador brasileiro, de renome internacional, Paulo Freire que antecedeu, de forma extremamente original, à maioria dos autores europeus que hoje ocupam o centro das atenções dos educadores em várias partes do mundo. Magda Soares vem, no marco teórico desta segunda força em sociologia da educação, ilustrar como a transmissão cultural da desigualdade social se efetiva num dos momentos do processo educacional: o momento-chave da avaliação da aprendizagem.

Evidentemente, a adoção de uma ou de outra destas perspectivas deve resultar em atitudes e ações profissionais muito diferentes por parte dos psicólogos que militam nas escolas da rede pública de ensino. A natureza destes modelos de atuação discordantes só ficarão mais claras à medida que progredirmos na leitura e na discussão das demais leituras incluídas nas Partes II, III e IV deste livro de textos; somente então poder-se-á voltar ao início da discussão que é, afinal, o principal objetivo do trabalho que realizamos: o papel social do psicólogo escolar.

O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial

MARIA HELENA SOUZA PATTO

A concepção do ensino como um sistema passível de ser submetido à "análise de sistemas" acabou por predominar, nos últimos anos, nas publicações sobre a educação escolar, quer nas de natureza acadêmica, quer nas divulgadas pelos órgãos oficiais encarregados dos assuntos da educação e da cultura. Este tipo de análise gira em torno, basicamente, de três componentes que tomados em conjunto permitiriam, segundo seus adeptos, diagnosticar as disfunções ou crises de que padecem os sistemas assim analisados: a entrada (*input*), o processamento e a saída (*output*).

A análise sistêmica de instituições como o sistema escolar privilegia o exame da relação entre o sistema em questão e o ambiente social no qual ele existe; neste sentido, o sistema escolar está incluído na categoria dos sistemas abertos.

Entretanto, quando nos defrontamos com este método analítico da relação entre escola e sociedade é fundamental que levantemos as seguintes questões: que papel os autores que têm se valido desta abordagem acreditam que a educação formal desempenha nas sociedades em que se inserem? Como concebem as formações sociais específicas para as quais voltam seu instrumental analítico, ou seja, os chamados países do Terceiro Mundo? Que tipos de trocas se dão entre o sistema escolar e o ambiente social?

A análise dos textos de Dias¹ e Coombs,² aqui apenas esboçada, poderá, seguramente, nos esclarecer a este respeito.

1. J. A. Dias, "Sistema escolar brasileiro", in Moysés Brejón (org.), *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo, Pioneira, 10ª ed., 1977, p. 71-91.

2. P. H. Coombs, *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

Segundo Dias, "o sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação. A rigor, o sistema escolar cuida de um aspecto especial da educação, a que se poderia chamar escolarização. A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social." (*Op. cit.*, p. 72.) Como geralmente um sistema está contido num sistema mais amplo e pode ser constituído de partes que também assumem as características de um sistema, surge a necessidade dos conceitos de supersistema e de subsistema. No caso particular do sistema escolar, a sociedade é um supersistema; o sistema escolar dela recebe uma variedade de elementos (*inputs*) e a ela fornece uma série de produtos (*outputs*). Procurando representar graficamente a relação entre o supersistema societal e o sistema escolar, Dias oferece ao leitor o seguinte modelo de sistema escolar:

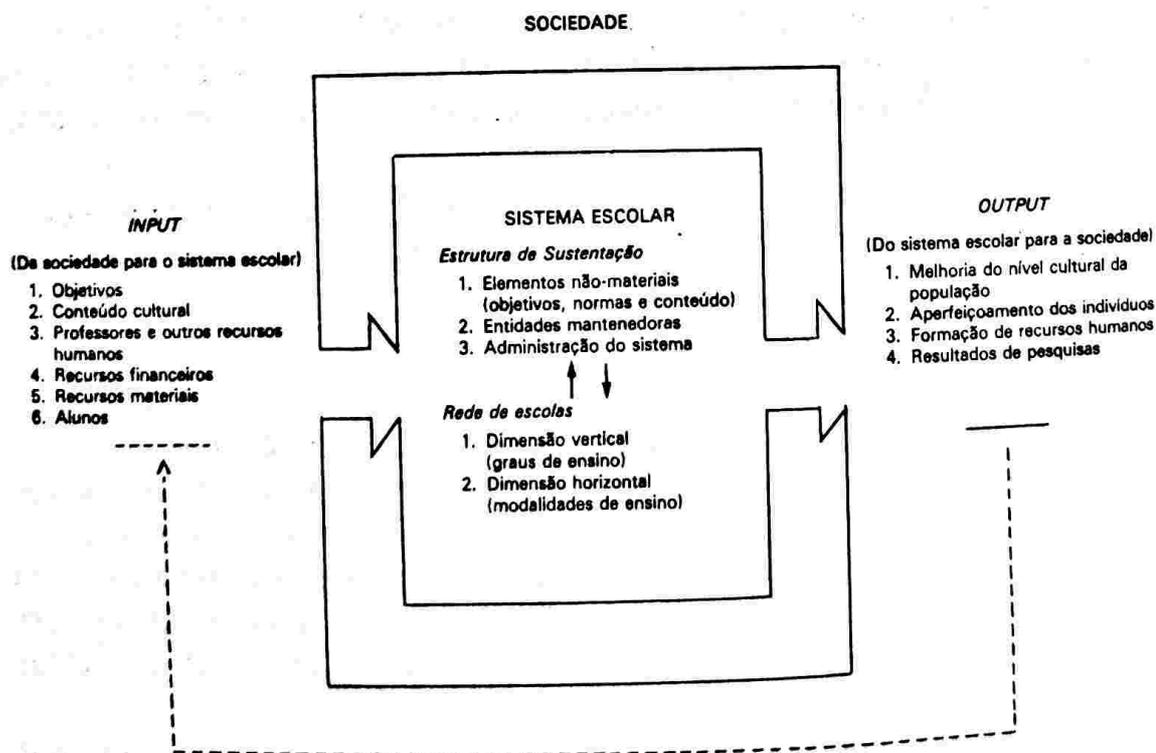


Fig. 1. Modelo de sistema escolar (segundo J. A. Dias, *op. cit.*, p. 73).

A fim de que possamos apreender como o autor concebe as relações entre escola e sociedade, faz-se necessário explicitar a maneira como cada um dos componentes do *input* e do *output* são por ele definidos. Quanto às contribuições da sociedade para o sistema escolar, o exame de três dos seis elementos por ele enumerados é suficiente para nos proporcionar uma boa idéia a respeito: 1. *objetivos*: todo sistema escolar é montado para cumprir uma função social. Cabe à sociedade, portanto, estabelecer os objetivos a serem buscados, que são as *expressões dos anseios, das aspirações, dos valores e das tradições da própria sociedade*; 2. *conteúdo cultural*: a sociedade possui um cabedal de conhecimentos, adquiridos no transcorrer de sua história, e que nos dias atuais se caracteriza por um extremo dinamismo e vertiginosa expansão (...). *Da massa de conhecimentos que possui a sociedade o sistema escolar retira o conteúdo de seus currículos e programas (...)*; 3. *recursos financeiros*: no mundo moderno os sistemas escolares são organizações de enormes proporções, *absorvendo considerável parcela dos orçamentos públicos e particulares*. Os recursos financeiros injetados no sistema escolar constituem elementos indispensáveis ao seu funcionamento e tendem a crescer, mesmo em termos percentuais, pois os sistemas escolares, principalmente nos países em desenvolvimento, ainda não alcançaram o pleno atendimento da população” (*idem, ibid.*, p. 75, grifos nossos).

Como contribuição do sistema escolar para a sociedade, Dias assim comenta os elementos enumerados na coluna de *output*: 1. *“melhoria do nível cultural da população*: na medida em que aumenta o número de egressos das escolas, cresce a média de escolaridade da população, bem como se modifica o seu estilo de vida, com o aparecimento de novos interesses, novos valores, novas aspirações. Disto resulta uma potencialidade mais alta da população em todos os aspectos da vida social; 2. *aperfeiçoamento individual*: o indivíduo de maior escolaridade *adquire a capacidade para uma vida mais significativa e dinâmica, com uma visão mais ampla do mundo*. Portanto, também do ponto de vista de cada indivíduo o sistema escolar tem uma contribuição decisiva, como fonte de *capacitação para uma vida mais plena, para uma maior realização pessoal*; 3. *formação de recursos humanos*: no mundo atual assume caráter de grande significação a contribuição do sistema escolar para o mercado de trabalho, através da qualificação de trabalhadores para os vários setores da economia. O crescimento econômico exige sempre maiores proporções de pessoas com variados níveis de qualificação. A educação é vista atualmente como um *investimento social de alta rentabilidade*, justamente porque o crescimento econômico depende da existência de recursos humanos (*idem, ibid.*, p. 76, grifos nossos).

Após descrever a estrutura didática do sistema escolar brasileiro, em suas dimensões vertical (graus de ensino) e horizontal (modalidades de ensino), bem como sua estrutura de sustentação, Dias passa à consideração de alguns dos problemas que este sistema tem enfrentado nos últimos anos, através de uma abordagem descritiva, no nível manifestado no texto, mas, como veremos, explicativa nas entrelinhas. Um dos principais problemas relativos ao ensino primário ou de 1.º grau refere-se ao flagrante desrespeito ao artigo 176 da Constituição, segundo o qual a educação é direito de todos, obrigatória e gratuita, dos 7 aos 14 anos. É sabido que um grande contingente de crianças de 7 a 11 anos não tem acesso à escola no país, constituindo-se nos "excedentes" do ensino de 1.º grau, sobretudo nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste. Este fato, segundo o autor em questão, é "involuntário, pois, na verdade, carecemos de recursos suficientes" (p. 81). Além disso, é inevitável a menção à perda representada pela evasão e pela reprovação, ou seja, ao fracasso dos que conseguem chegar aos bancos escolares. Embora a pirâmide educacional brasileira tenha se tornado menos afunilada, a partir de algumas mudanças introduzidas na política educacional nos últimos anos, permanece o fato de que no decorrer das quatro primeiras séries do 1.º grau a evasão e a reprovação respondem por uma expressiva redução no número de crianças que se matriculam na 1.ª série, quando comparado com o contingente que atinge a 4.ª série, quatro anos depois. Os dados mencionados por Dias, referentes aos anos de 1961 a 1964, guardam uma intrigante semelhança estrutural com as porcentagens obtidas por Kessell³ cerca de quinze anos antes (1945-1948). Assim é que, segundo Kessell, das 1.200.000 crianças que se matricularam no 1.º 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 integralizam cerca de 15% de crianças que conseguiram, freqüentemente 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. Apesar das mudanças estruturais e de funcionamento introduzidas pela lei 5.692 no ensino de 1.º e 2.º graus, o panorama da reprova-

3. M. Kessell, "A evasão escolar", *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, 56, 19, p. 53-72.

ção e da evasão não é muito diferente; segundo dados colhidos numa escola municipal de 1º grau de um bairro periférico da cidade de São Paulo (Jardim Miriam), os índices de reprovação, em 1978, foram as seguintes:

1 ^{as} séries — 45,97%	5 ^{as} séries — 20,50%
2 ^{as} séries — 21,72%	6 ^{as} séries — 37,96%
3 ^{as} séries — 19,75%	7 ^{as} séries — 16,52%
4 ^{as} séries — 5,42%	8 ^{as} séries — 6,31%

O fato de as porcentagens de reprovação decrescerem progressivamente da primeira até a quarta série é assim interpretado por Dias: “é que o sistema escolar, pelos mecanismos da evasão e da reprovação, vai eliminando os menos capazes” (*id. ibid.*, p. 84).

Os altos índices de reprovação na 1ª série geram, por sua vez, um verdadeiro congestionamento no início da escolarização, o que resulta na presença de um grande número de crianças na 1ª série do 1º grau com idades muito superiores à esperada; são estes os alunos que, de ano para ano, passam a integrar as classes fracas, o contingente de “irrecuperáveis” e de “deficientes” que, de acordo com a legislação, justificam a criação de classes especiais; mais cedo ou mais tarde, irão inevitavelmente engrossar as fileiras dos analfabetos que passaram pela escola.

Em relação aos períodos diários de aula extremamente curtos (na maioria das escolas, os alunos nelas permanecem apenas 3 horas por dia), à rapidez com que os vários períodos se sucedem, num verdadeiro atropelo, à precariedade do material permanente, à falta de material de consumo, de material pedagógico e à falta de qualificação do corpo docente, a justificativa é sempre a mesma: a impossibilidade de destinar mais verbas ao ensino, nos chamados países subdesenvolvidos.

Coombs, examinando aquilo que ele caracteriza como uma “crise mundial da educação”, valendo-se do mesmo método de análise de sistemas, vai além de Dias, na medida em que pretende analisar, explicar e sugerir estratégias de mudança de uma situação que assume proporções internacionais. Segundo ele, a chave para a explicação de tal crise encontra-se no seguinte fato: “a partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantásticamente rápidas, provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial — na ciência e tecnologia, nos assuntos econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais. Os sistemas de ensino também cresceram e mudaram mais rapidamente do que em qualquer outra época. Todos eles, porém, têm-se adaptado muito vagarosamente ao ritmo mais veloz dos acontecimentos que os rodeiam. O conseqüente desajustamento — que tem assumido as mais variadas formas — entre os sistemas de ensino e

o meio a que pertencem constitui a essência da crise mundial da educação." (*op. cit.*, p. 21)

Entre as causas específicas deste desajustamento, Coombs destaca quatro: a) a abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino; b) a aguda escassez de recursos; c) a inércia inerente aos sistemas de ensino; d) a inércia da própria sociedade. Por "inércia da sociedade" Coombs entende o produto do "pesado fardo das atitudes tradicionais, dos costumes religiosos, dos padrões de prestígio e incentivo e das estruturas institucionais — que a tem impedido de fazer um melhor uso da educação e dos recursos humanos com vistas ao desenvolvimento nacional" (*id. ibid.*, p. 21). Estes fatores, aliados à escassez de recursos e à inércia inerente aos sistemas de ensino, não estão, segundo o autor, podendo fazer frente às pressões exercidas pelo povo no sentido de obter um nível mais alto de escolaridade, nem à demanda crescente e mutante de mão-de-obra especializada necessária ao desenvolvimento nacional.

Longe de explicitar as causas infra-estruturais (econômicas) desta suposta crise, Coombs põe-se a tecer comentários sobre sua natureza e a fazer recomendações para sua superação; entre estas recomendações, a necessidade de dinheiro, embora não seja a única nem a mais desafiadora, é mencionada em primeiro lugar. Porém, ele está convencido de que será muito difícil conseguir mais dinheiro, pois "a participação do ensino na renda e nos orçamentos nacionais já alcançou um ponto que restringe suas possibilidades de conseguir somas adicionais". Por isso, em muitos casos será necessário o apoio de fontes localizadas fora das fronteiras do país, ou seja, do capital estrangeiro. Além da colaboração em dinheiro, os países em melhores condições econômicas deveriam prestar qualquer outro tipo de ajuda aos países mais "atrasados", como é o caso da exportação de professores, especialistas em planejamento de currículo, e assim por diante. De qualquer forma, venham de onde vierem os recursos financeiros, argumenta Coombs, eles serão bem-vindos, pois permitirão adquirir melhores recursos humanos, edifícios, equipamentos e material de ensino de melhor qualidade e em maior quantidade, além de, em muitos lugares, possibilitar a alimentação de "alunos famintos, a fim de que possam ter condições para aprender" (*id. ibid.*, p. 22). Mais do que isso, os sistemas de ensino precisarão de muitas coisas que o dinheiro não pode comprar e que dependem única e exclusivamente da boa vontade e da decisão dos técnicos envolvidos no processo de ensino: "idéias e coragem, determinação e uma nova predisposição para a auto-avaliação, reforçada por um desejo de aventura e mudança" (*id. ibid.*, p. 22). Tudo isto em nome da promoção da qualidade, da eficiência e da produtividade dos sistemas de ensino, concebidos como empresas criadoras e transmissoras de conhecimentos (*id. ibid.*, p. 24).

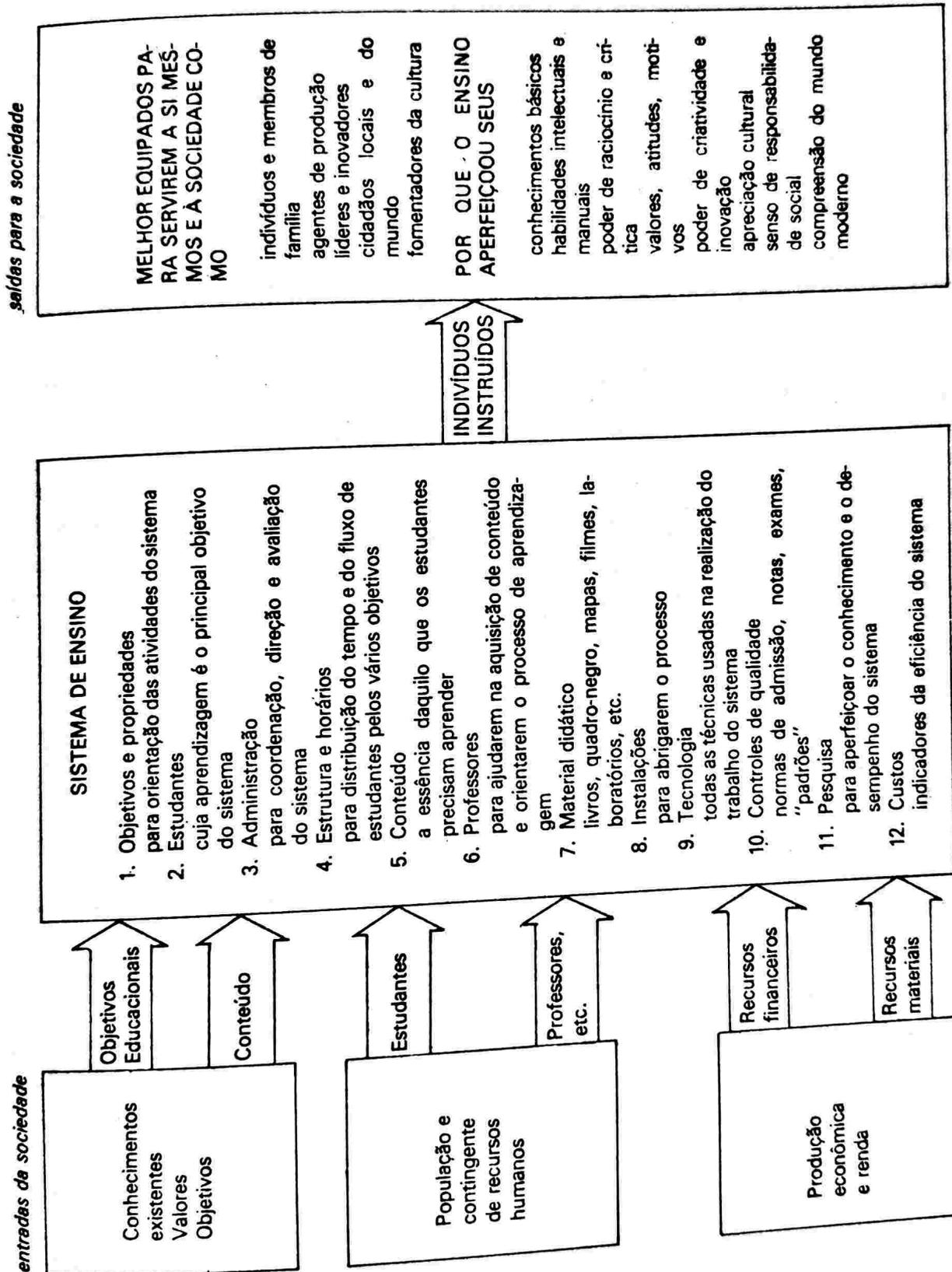


Fig. 2. Os principais componentes de um sistema de ensino (cf. P. H. Coombs, *op. cit.*, p. 31-32).

Coombs também apresenta um diagrama simplificado que mostra alguns dos componentes internos de um sistema de ensino, que ele considera mais importantes, bem como as relações que mantêm com a sociedade.

Comum a ambos os autores apresentados, encontramos incrustada em seus discursos a crença de que a escola é, por excelência, uma agência de "socialização", ou seja, uma instituição que de um lado expõe o indivíduo ao pensamento científico e enriquece-lhe o acervo de informações, levando-o, assim, a uma visão mais moderna e mais racional do mundo, e de outro, através de critérios universalistas de avaliação, prepara-o para a transição do círculo familiar para a esfera do trabalho (cf. Gouveia).⁴ Em suma, se a escola não está, em vários pontos do globo, atingindo seus objetivos — que, na legislação do ensino de 1º e 2º graus, em vigor no Brasil, são definidos nos seguintes termos: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente" — isto se dá involuntariamente, como conseqüência de contingências que escapam às melhores intenções dos donos e dos representantes do poder. Exemplo claro desta visão dos fatos encontra-se numa passagem de Coombs sobre as estatísticas educacionais e sua confiabilidade. Diz ele: "Por uma série de razões do conhecimento dos estatísticos educacionais experientes, os números oficiais sobre assuntos como matrículas, taxas de evasão e reprovação, gastos e custos unitários devem ser considerados (especialmente nos países em desenvolvimento) com certa reserva. *Não podemos culpar ninguém em particular — simplesmente a situação é esta.*" (*Id. ibid.*, p. 35.) Esta mesma conclusão está presente em vários momentos do discurso desses autores: há alunos famintos, há altíssimas taxas de reprovação e evasão escolar, há milhões de crianças sem escolas, existem mais de 460 milhões de adultos analfabetos nos países membros da UNESCO porque "a situação é esta". Mudá-la, para os veiculadores da ideologia dominante sobre a escola e o ensino depende, acima de tudo, do esforço dos educadores e da boa vontade dos políticos dos vários países, no sentido de viabilizar uma cooperação internacional através da qual os países desenvolvidos possam ajudar desinteressadamente os países em desenvolvimento.

4. Aparecida Joly Gouveia, "A escola, objeto de controvérsia", *Cadernos de Pesquisa*, 16, 1976, p. 10, nesta coletânea.

PARTE II

Pobreza e escolarização

Introdução

Todo psicólogo que se vincule à rede pública de ensino enfrenta, inevitavelmente, o problema do baixo rendimento escolar das crianças provenientes das chamadas classes mais baixas, problema este que vem alarmando autoridades educacionais, diretores e professores. Aliás, foi exatamente a ocorrência deste fenômeno num momento da história política e econômica do país — ou seja, num momento em que a demanda de mão-de-obra especializada, necessária à implementação do período de “internacionalização do mercado interno” pelo qual passa a economia brasileira (v. Tavares, 1973)¹ é incompatível com os altos índices de reprovação no início da escolaridade primária — que resultou na ampliação de oportunidades de trabalho para os psicólogos, junto às escolas públicas. A veracidade de tal afirmação é de fácil demonstração se examinarmos, como o fez Masini (1978),² os objetivos gerais dos programas elaborados pelos setores de Psicologia dos departamentos de assistência ao escolar estadual e municipal de São Paulo: o trabalho com crianças e professores da primeira série do 1.º grau é, sem dúvida, sua meta prioritária.

É exatamente aqui que convém perguntar: munidos de que concepção de “criança marginalizada” ou “criança carentiada” os psicólogos têm se dedicado a essa tarefa? Muito provavelmente, se não certamente, com a visão dominante na psicologia norte-americana sobre esse assunto, pois sabemos que é a psicologia produzida nos Estados Unidos

1. Maria Conceição Tavares, *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

2. Elcie S. Masini, *Ação da Psicologia na escola*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

que predomina nos cursos de formação de psicólogos, estado de coisas especialmente verdadeiro nas disciplinas que versam sobre a "privação cultural". A partir desta constatação, surgem duas questões: 1) Qual a versão ou versões mais frequentemente apresentadas, nesta literatura, para o fato comprovado de que as crianças provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico são malsucedidas na escola? 2) Qual a natureza desta versão predominante, ou seja, até que ponto ela veicula uma visão científica e reveladora do fenômeno em questão e até que ponto é portadora de preconceitos que mascaram a realidade social? A primeira questão é amplamente respondida no texto elaborado pela equipe de especialistas convocada pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar norte-americano, no auge da preocupação, naquele país, com a escolaridade dos "desprivilegiados": o final da década de sessenta.

No artigo de Hunt, autor que exerceu poderosa influência sobre o movimento de educação compensatória ocorrido naquele país, encontramos representada toda uma linha de argumentação sobre a natureza do fracasso escolar dessa parcela da população e sua solução, que poderia ser resumida nos seguintes itens: a) a "privação cultural" é um fato e sua explicação se esgota na existência inquestionada de ricos e pobres; b) a compreensão das dificuldades escolares apresentadas pelas crianças pobres deve ser buscada em suas deficiências psicológicas (segundo ele, de natureza exclusivamente cognitiva); c) o único caminho para a superação destas dificuldades consiste no planejamento de programas escolares ou paraescolares que visem ao desenvolvimento das funções cognitivas enfermas por um ambiente tido como culturalmente insatisfatório.

Basil Bernstein, através de suas proposições a respeito da natureza dos códigos de comunicação predominantes nas populações de diferentes níveis sócio-econômicos na sociedade inglesa, fez reviver no âmbito restrito dos estudos sobre a "privação cultural" a questão da relação entre linguagem e pensamento; ao atribuir à linguagem falada um papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, inverte a relação que existe na teoria piagetiana entre estas duas instâncias, já que nesta a linguagem é tomada como sintoma ou indicador da estrutura e do funcionamento cognitivo subjacente. A proposição básica de Bernstein — segundo a qual predomina na classe operária um código *restrito* de comunicação verbal — foi rapidamente assimilada pelos pesquisadores norte-americanos, a ponto de se tornar um dos pilares sobre os quais se assentam os programas de educação compensatória. Porém, e o próprio Bernstein o tem denunciado, suas colocações sociolinguísticas, que ele queria destituídas de juízos de valor, foram transformadas em afirmações categóricas sobre a *deficiência lingüística* dos indivíduos per-

tencentes às camadas de mais baixo nível sócio-econômico, deficiência esta responsável pelas demais dificuldades cognitivas e intelectuais reveladas por estes indivíduos em situações de aprendizagem. Não tardaram as pesquisas de laboratório que comprovaram experimentalmente esta deficiência; entre elas, a pesquisa empreendida por Hess e Shipman é a mais freqüentemente mencionada como prova da existência de uma pobreza de linguagem entre os indivíduos socialmente “desfavorecidos”.

Nestas circunstâncias, um texto como o de Susan Houston pode desempenhar o importante papel de grito de alarma que induz a necessidade de repensar. Embora não explicita as causas infra-estruturais que fazem com que sejam disseminadas afirmações muitas vezes errôneas a respeito das capacidades dos que se encontram na base da pirâmide social, Houston denuncia esta prática, tentando provar que da perspectiva de análise oferecida pela lingüística é absurdo atribuir uma deficiência da linguagem a toda uma parcela da população.

Pelos mesmos motivos, o alerta de Zigler contra o excessivo cognitivismo presente nas intervenções educacionais compensatórias e a necessidade de atentarmos para outros aspectos da personalidade das crianças tidas como culturalmente deficientes — suas atitudes, seus valores e, em especial, seus temores e fantasias frente a professores e outras autoridades presentes na escola — podem servir à tarefa de revisão das afirmações vigentes sobre as deficiências que lhes são atribuídas e à conseqüente percepção de que muitas destas deficiências podem resultar de uma interpretação apressada e mal fundamentada do comportamento apresentado pela criança em determinadas circunstâncias.

O capítulo final se propõe a realizar um balanço da maneira como a Psicologia tem se posicionado frente à classe oprimida e um esboço de compromissos alternativos. Entre outros aspectos, a necessidade premente de desenvolver outras modalidades de pesquisa e de ação educativa mais reveladoras e mais fecundas é particularmente ressaltada, em consonância com as colocações de Houston e com as análises críticas e as propostas de alguns autores incluídos na Parte III.

Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido

MARIA HELENA SOUZA PATTO*

Nos últimos vinte anos, nos Estados Unidos, e a partir da década de setenta, no Brasil, assistimos ao surgimento, na Psicologia, de um novo foco de intenso interesse: a chamada marginalidade, carência ou privação cultural. Via de regra, na extensa bibliografia acumulada durante estes anos, estes termos têm sido usados para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, que nela aparecem impropriamente chamadas de classes baixas, classes desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas.

Predominantemente voltados para crianças e adolescentes pobres, estes trabalhos tomam como critério para definir a condição carenciada destes indivíduos os padrões da cultura dominante, de modo geral, e as exigências da escola oficial, em particular. Bloom, Davis e Hess (1965), por exemplo, consideram que, no contingente de alunos que nos sistemas escolares de vários países não conseguem progredir normalmente através das várias etapas de escolarização, encontra-se uma porcentagem substancial de crianças cujas experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar, cuja motivação para a aprendizagem escolar e cujo nível de aspiração são deficientes. Estes autores referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam na idade escolar

(*) Este capítulo é uma síntese de dois artigos da autora: “Psicologia e populações marginais”, em M.A.V. Leme e A.M. Almeida, *Introdução à Psicologia (no prelo)*, e “Pesquisa e educação pré-escolar no Brasil: algumas reflexões”, apresentado no I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau, Brasília, MEC-INEP, agosto 1979.

encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral. Da mesma forma, De Cecco (1968, p. 186) define a criança culturalmente deficiente como aquela que é criada num ambiente pré-escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal nas escolas públicas.

A partir desta conceituação do fenômeno, na qual os membros das classes exploradas são considerados carentes ou deficientes quando comparados com os padrões da cultura dominante, cientistas humanos e educadores partiram para a busca de uma caracterização psicossocial destes grupos, que fundamentaria propostas de medidas educacionais que pudessem retirá-los da condição de carência e os integrassem cultural e socialmente; entendendo-se por integração a aquisição dos valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitisse a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura. Somente assim, acreditavam os que empunharam a bandeira da “redenção dos desafortunados”, via escolarização numa sociedade de classes, poder-se-ia efetivar a democratização da sociedade, através da viabilização das condições de igualdade de oportunidade para todos.

Neste capítulo, examinaremos primeiramente as afirmações e medidas educacionais mais representativas da maneira como *as classes subalternas têm sido equivocadamente abordadas pela Psicologia*. A seguir, serão formuladas algumas questões que se inserem numa perspectiva crítica do conhecimento gerado pela ciência psicológica a respeito desse segmento da população. É somente a partir destas indagações que se pode construir as bases para a impugnação deste conhecimento e buscar abordagens alternativas ao estudo e à compreensão das condições de existência das classes dominadas, numa sociedade capitalista.

Em linhas gerais, o vasto conteúdo publicado sobre esta parcela da população pode ser assim dividido: os trabalhos teóricos, os relatos de pesquisas experimentais e de campo e os programas educacionais, em seus aspectos de descrição e avaliação.

A psicologia da “carência cultural”

1. A teoria e a pesquisa

No nível teórico assistimos ao renascimento, com todo o seu vigor, da polêmica hereditariedade-meio, desta vez com uma ênfase explícita na importância do ambiente no desenvolvimento humano e infra-humano.

Sem dúvida, J. McVicker Hunt (1961, 1964a, 1964b, 1969) ocupa um lugar de destaque entre os teóricos que fundamentam todo o movimento educacional voltado para o atendimento das chamadas crianças carentes. Seu livro *Intelligence and Experience* (1961) constitui-se num dos pilares do pensamento psicológico e educacional sobre o fenômeno da privação cultural; partindo de um ponto de vista *interacionista* a respeito da influência relativa da maturação e da aprendizagem no processo de desenvolvimento, Hunt difunde a teoria piagetiana e introduz nos meios educacionais norte-americanos a pedagogia de Maria Montessori, até então relegada ao esquecimento nesse país.

Ao lado do modelo piagetiano, que explica o desenvolvimento humano em termos de adaptação cognitiva, a presença de outros modelos também se faz sentir na fundamentação teórica das pesquisas e programas de ensino nesta área. Entre eles, destacam-se o modelo da aprendizagem cumulativa, desenvolvido por Gagné (1965, 1968) e a teoria S-R, tal como foi proposta por Skinner (1950) e continuada por Bijou (por exemplo, 1968), entre outros.

O empenho dos educadores em reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural sobre o desenvolvimento infantil — e este é o objetivo mais geral da maioria dos programas de educação compensatória — não podia se efetivar sem a retaguarda de teorias interacionistas e ambientalistas sobre o desenvolvimento humano. De outro lado, esse movimento só poderia ocorrer num contexto de reavivamento da ideologia liberal, na melhor tradição de Dewey (1916). Finalmente, a operacionalização destes programas exigia um levantamento das características psicológicas das crianças carentes, a fim de que se pudesse determinar suas dificuldades ou deficiências, “entrada” a ser processada através de programas educacionais compensatórios, na busca da consecução da “saída” ou objetivo desejado.

O exame da extensa literatura disponível sobre a psicologia da pobreza revela-nos que um dos aspectos do problema que mais recebeu atenção por parte dos pesquisadores foi, sem dúvida, a tentativa de caracterizá-la psicologicamente, através, salvo pouquíssimas exceções, de uma metodologia positivista. Além dos relatos relativos a métodos e técnicas pedagógicos ou de modificação de comportamento, poucos são os estudos relatados que não se tenham voltado para a identificação e a enumeração de comportamentos, habilidades, atitudes ou circunstâncias que supostamente as distinguem das classes sociais dominantes. As características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo lingüístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perceptivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontram-se entre os tópicos mais pesquisados.

Uma das características destes estudos é que eles são em sua maioria valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social — a dominante — são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. As conclusões a que chegam, em todas as áreas mencionadas, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo, dado por muitos.

Embora já tenhamos resumido o teor destas pesquisas em outra oportunidade (Patto, 1973), passemos a um rápido apanhado das principais conclusões contidas nesta literatura. O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos freqüentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema — o ambiente familiar — tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos (Milner, 1951; Hunt, 1961; Riessman, 1962; Deutsch, 1963; S. Deutsch, 1964; Bloom, 1965).

O número de pesquisadores que se voltaram para o estudo da linguagem verbal dos integrantes desses grupos ou classes aumentou no decorrer dos anos, a ponto de se chegar a afirmar, em várias publicações, que esta área do desenvolvimento seria a mais basicamente comprometida entre eles (Milner, 1951; Hunt, 1964; Hess e Shipman, 1965; Be-reiter e Engelman, 1966; Blank e Solomon, 1968). Geralmente estes autores consideram a linguagem como variável independente e o pensamento e o raciocínio como variáveis dependentes, ou seja, que o pensamento e o raciocínio dependem da linguagem. Estes estudos sobre a linguagem verbal das populações de baixa renda levaram à formulação de várias afirmações, resumidas e criticadas por Houston (1970), todas elas marcadas pela idéia de que estas pessoas são verbalmente deficientes: 1) a linguagem da criança desprivilegiada é deficiente; 2) a criança desprivilegiada não usa as palavras adequadamente; 3) a linguagem da criança desprivilegiada não oferece uma base adequada ao pensamento; 4) a linguagem é dispensável à criança desprivilegiada: estas crianças geralmente se comunicam mais através de recursos não-verbais do que de recursos verbais.

Vários dos artigos e pesquisas que chegam a estas conclusões têm como ponto de partida os trabalhos realizados pelo sociolinguísta Basil Bernstein (1960, 1961) sobre os códigos restrito e elaborado de comunicação. Segundo Bernstein, quanto mais baixo o nível sócio-econômico de um grupo numa sociedade de classes, maior o predomínio de um código restrito de comunicação ou de uma linguagem pública; em outras palavras, a afirmação central de Bernstein poderia ser assim resumida: a estrutura do sistema social e a estrutura da família modelam a comunicação e a linguagem e esta, por sua vez, modela o pensamento e os estilos cognitivos de solução de problemas. Em nenhum momento, contudo, ele emite juízos de valor, qualificando os códigos restrito e elaborado como "errado" e "certo" ou "deficiente" e "normal". Tal tipo de valorização corre por conta dos pesquisadores e educadores que se basearam no trabalho de Bernstein e o difundiram; aliás, o próprio Bernstein, em uma publicação mais recente (1974), sentiu a necessidade de alertar para as deformações e o uso indevido de suas afirmações. Um exemplo de pesquisa que partiu da obra de Bernstein e procurou verificar experimentalmente suas afirmações foi conduzido por Hess e Shipman (1965); este experimento é frequentemente mencionado na fundamentação teórica dos programas de educação compensatória que visam à superação da "deficiência" de linguagem dos "carençados". Os programas planejados e implantados por Bereiter e Engelman (1966) e por Blank e Solomon (1968) são exemplos vivos de medidas pedagógicas que partem do pressuposto de que sua deficiência básica encontra-se na área de linguagem.

Vários foram também os estudos que procuraram descrever esta população em seus aspectos motivacionais e atitudinais; também aqui, os resultados das pesquisas são desfavoráveis ao oprimido, quando comparado a representantes da média e da alta burguesia. Em linhas gerais, as conclusões a que chegam, apesar das nuances existentes entre os diferentes estudos, podem ser resumidas em três afirmações básicas: 1) o grau e a direção da motivação das crianças socialmente desfavorecidas são inconsistentes com as solicitações e metas da educação formal; 2) os reforços simbólicos ou não-materiais e o adiamento do reforço são inoperantes na manutenção e/ou modificação de seu comportamento; 3) seu nível de aspiração, seu autoconceito e sua atitude geral diante da escola e das atividades nela previstas geralmente são incompatíveis com o sucesso acadêmico (por exemplo, Bernstein, 1960; Sewel, Haller e Strauss, 1957; Terrel, Durkin e Wiesley, 1959, *apud* Gordon, 1965).

Todas estas características adquiridas, em última instância, nas experiências vividas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida resultariam num retardamento ou deficiência na aquisição de habilida-

des perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com um desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar.

Os estudos comparativos do rendimento intelectual de amostras de indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes são antigos, inúmeros e redundantes: os resultados mais altos associam-se invariavelmente às crianças das classes dominantes (veja em Anastasi, 1965, uma revisão destas pesquisas desde o início do século; Ginsberg, 1951, Almeida, 1959, Weil, 1959, Lindgren e Guedes, 1965, são exemplos de estudos brasileiros deste teor). Tais resultados, segundo os pesquisadores, constituiriam prova convincente de que as crianças das classes subalternas crescem numa família e numa cultura cujas características impedem o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e cognitivas. O procedimento básico, nestas pesquisas, consiste na aplicação dos clássicos testes de nível mental em amostras de sujeitos de diferentes níveis econômicos e no cálculo do QI médio para cada uma destas amostras. No entanto, a validade de aplicação destes instrumentos de mensuração da inteligência às populações de baixa renda raramente é objeto de questionamento por parte de seus usuários.

Em termos escolares, são freqüentes as menções a uma aprendizagem lenta e pobre, à apatia e ao desinteresse em sala de aula, às dificuldades de abstração e de verbalização, ao desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola, aos altos índices de reprovação e de evasão escolar, além das já tradicionais referências aos problemas de nutrição e saúde e de suas repercussões sobre a aprendizagem e o rendimento escolar. Todos estes fatores contribuem, segundo os pesquisadores, para que estas crianças apresentem um atraso escolar médio de dois anos quando atingem a 6^a série e de três anos quando atingem a 8^a (por exemplo, Bernstein, 1961; Deutsch, 1963; Lesser, 1964). Nesta linha de raciocínio, os educadores vão ainda mais longe, atribuindo ao baixo nível de escolaridade a responsabilidade pela incapacidade pessoal e profissional destes indivíduos, materializada em sua incapacidade de ascensão social.

É neste contexto que surge o movimento da educação compensatória, que atingiu o seu apogeu nos Estados Unidos na década de sessenta e que se encontra em fase ascensional em nossos meios educacionais.

2. Os programas de educação compensatória

Divididos em dois grandes grupos, os programas educacionais compensatórios, quer assumam as características de programas preventivos, quer sejam definidos como remediativos, têm como objetivo geral reverter os supostos efeitos nefastos que o ambiente familiar e vicinal,

tal como foi caracterizado pelas pesquisas neopositivistas, produziriam sobre o desenvolvimento psicológico dos membros jovens das classes exploradas. Sua proposta consiste, portanto, em contribuir num âmbito educacional formal para minimizar a probabilidade de que a pobreza seja autoperpetuadora. Em outras palavras, eles visam a promover efetivamente a igualdade de oportunidades, baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto.

Embora existam programas educacionais remediativos, ou seja, que têm como população-alvo as crianças carenciadas após o seu ingresso no sistema escolar primário e secundário, a grande maioria dos programas criados na década de sessenta, nos Estados Unidos, são de natureza preventiva, ou seja, procuram evitar o insucesso escolar durante os anos pré-escolares através da estimulação cognitiva e do desenvolvimento de atitudes compatíveis com a escolarização, tal como ela se configura nas escolas públicas. Estes programas diferem acentuadamente quanto à fundamentação teórica e aos materiais, métodos e técnicas utilizados; mesmo assim, é possível afirmar que, em maior ou menor grau, todos eles se propõem a estimular a criança a perceber aspectos do mundo que a rodeia e a fixar estes aspectos através do uso da linguagem, desenvolver um repertório verbal mais amplo e mais preciso, adquirir o domínio sobre aspectos do ambiente e o entusiasmo pela aprendizagem como um fim em si, desenvolver o raciocínio e a criatividade, exercer atividades de aprendizagem intencional e adquirir uma maior capacidade de atenção e concentração (cf. Bloom, Davis e Hess, 1965, p. 17-18).

Entre os programas pré-escolares de educação compensatória norte-americanos mais divulgados encontram-se o projeto Head Start, o programa academicamente orientado criado por Bereiter e Engelmann (1966), o projeto Peabody de Treinamento Precoce, da autoria de Gray e Klaus (1965) e de inspiração nitidamente behaviorista, o projeto do Instituto de Estudos do Desenvolvimento, da Universidade de Nova York, liderado por Martin Deutsch (1968), o projeto Perry de ensino pré-escolar, desenvolvido por Constance Kamii, Weikart e colaboradores (Sonquist e Kamii, 1967; Kamii e Radin, 1967), baseado na teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo e em suas implicações educacionais, além da aplicação dos princípios da pedagogia montessoriana, liderada por Ordem (1968) ao ensino das chamadas crianças desprivilegiadas.

No Brasil, destacam-se os trabalhos iniciados pela Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo (1972), por uma equipe multidisciplinar que se propôs a montar uma programação

psicopedagógica que seria implementada nas creches sob sua administração direta ou indireta, os programas desenvolvidos pelas equipes psicopedagógicas das secretarias de educação de vários estados e municípios da Federação (relatados e criticados por Campos, 1979), tendo como alvo as crianças que freqüentam os parques infantis e as classes de pré-primário das redes públicas estaduais e municipais de ensino, as atividades de pesquisa e de ensino levadas a efeito por Witter (1977) e seus orientandos (por exemplo, Bonamigo e Bristoti, 1978) visando à modificação do repertório comportamental de professores e alunos em escolas freqüentadas por crianças “carentiadas” e o trabalho de pesquisa conduzido por Poppovic e colaboradores (1972, 1973, 1974, 1975) que resultou no planejamento do Programa Alfa (1977).

Coerentemente com a preocupação com a problemática do ensino da chamada criança “carentiada” existente nos meios acadêmicos, recente pronunciamento do Ministro da Educação coloca entre as prioridades do atual governo a educação pré-escolar e o atendimento à população escolar que freqüenta a primeira série do primeiro grau (*Jornal da Tarde*, 20/06/79).

Neste sentido, vivemos hoje, com cerca de dez anos de atraso, uma nova fase da problemática da “democratização” do ensino, de uma forma muito semelhante ao ocorrido em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Lá, como aqui, o ideal liberal de promover a igualdade de oportunidades e de direitos para *todos* os cidadãos (independentemente de seu nível social e econômico), através do ensino público, mostrou-se inviável; no caso brasileiro, os índices de reprovação e evasão nas primeiras séries do primeiro grau aí estão, desafiando teimosamente as inúmeras reformas pelas quais passou o sistema educacional brasileiro, desde as primeiras décadas deste século, e mostrando, de maneira irrecusável, que a crença dos ideólogos da educação liberal (por exemplo, Dewey, nos Estados Unidos, e seu discípulo Anísio Teixeira, no Brasil) de que as injustiças sociais, materializadas na extrema pobreza da maioria da população, pudessem ser abolidas através da igualdade de oportunidade de acesso à educação escolar, viabilizada pelo aumento do número de vagas disponíveis no ensino público, não passa de uma ilusão.

Concordamos com Maria Malta Campos (1979) quando ela insere “o mito do atendimento ao pré-escolar” num contexto de renascimento e revisão dos ideais liberais, após o impacto causado pela insistência com que os dados sobre repetência e desistência no início da escolaridade primária *negaram* que igualdade de oportunidades de acesso à escola primária fosse sinônimo de superação das dramáticas diferenças existentes na qualidade de vida dos integrantes de classes sociais. Entre nós

este impacto é recente e estamos, enquanto educadores, desnorteados frente ao fato aparentemente paradoxal de que a inegável ampliação da rede de ensino público, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 5692 tenham resultado em visível fracasso. Neste contexto de desilusão e desesperança surge a educação pré-escolar como o “Abre-te sésamo” para o tão procurado sucesso da tese liberal, como o “eureka” dos educadores que obstinadamente buscam fazer da educação formal a alavanca de reformas sociais democratizantes. A palavra de ordem é a seguinte: ampliemos o ensino obrigatório de modo a incluir pelo menos um ano de escolarização pré-primária e todos os males da escola primária estarão resolvidos. Acredito que seja isto que Malta Campos queira dizer quando afirma que a educação pré-escolar “não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas [que] já se tornou um mito (...) considerado como a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais da população. Enfim, a panacéia universal.” (1979, p. 53.)

Com estas palavras introdutórias, que reconheço duras e à primeira vista derrotistas ou negadoras de qualquer possibilidade de que os educadores desempenhem qualquer papel importante nos processos de mudança social, quero apenas colocar a necessidade premente de que se dê uma dimensão realista e uma fundamentação sólida ao ensino, principalmente à educação pré-escolar, tão em foco no presente momento educacional brasileiro.

Sabemos que a expansão da rede de atendimento educacional ao pré-escolar — quer ele assuma a forma de creches de cuidados diários, de classes de pré-primário, anexas às escolas de 1.º grau, de escolas especializadas na faixa pré-escolar ou de programas pré-escolares de emergência, como o PLANEDI — visa especialmente ao atendimento das crianças das classes oprimidas, sem possibilidades econômicas de se beneficiarem da rede particular de atendimento ao pré-escolar, sem poderem contar com um atendimento familiar adequado às suas necessidades, principalmente pela ausência dos pais durante longos períodos diários em busca de meios de subsistência e sem serem absorvidas, até o momento, por unidades educativas que as abrigue e lhes propicie um ambiente sadio, promotor de desenvolvimento físico, intelectual e afetivo-emocional que ajude a fundar os alicerces sobre os quais se construirá um indivíduo inteiro, capaz de refletir criticamente sobre o mundo social que o cerca, sobre a maneira como é inserido neste meio e sobre a forma como *poderia* dele participar de um modo mais ativo e transformador.

O que geralmente encontramos, entre as medidas governamentais tomadas recentemente, neste setor, são programas que, além de se vol-

tarem para algum tipo de suprimento de necessidades alimentares, procuram, em graus variáveis de eficiência, desenvolver a prontidão da clientela atingida para a aprendizagem e o ajustamento exigidos na escola de 1º grau. Temos aí um primeiro problema grave, que merece análise mais detida: os programas públicos de atendimento ao pré-escolar têm definido como objetivo a ser atingido o desenvolvimento dos comportamentos previstos na escolas de primeiro grau, tal como estas escolas se apresentam, portadoras que são de deficiências metodológicas e curriculares palpáveis, de problemas agudos de natureza administrativa e de falta de infra-estrutura material e humana. Costumo citar como exemplos patentes desta política suspeita de planejamento pedagógico da pré-escola duas afirmações: uma delas da autoria de Bereiter, autor norte-americano de um programa de educação compensatória preventivo ou pré-escolar que, num artigo publicado em 1968, registra a seguinte afirmação:

“(...) o educador pré-escolar tem não só a responsabilidade de ensinar às crianças deficientes culturais comportamentos relevantes para o conteúdo da instrução posterior mas também a responsabilidade de ensinar aquelas habilidades e hábitos que as capacitarão a usar este material sob as condições de vida na escola primária que geralmente inclui classes numerosas, grande quantidade de tarefas em que a criança trabalha sozinha em sua carteira e, freqüentemente, ensino não muito qualificado.” (p. 502-503)

Posição muito semelhante é adotada por Poppovic (1975) quando afirma ter organizado o instrumento cognitivo de sua pesquisa tendo em vista vários critérios, entre eles “colocar as atuais exigências dos currículos da primeira série escolar como linha de limite superior a ser atingida” (p. 11).

Ora, nós bem sabemos das contradições presentes no ensino de 1º grau, de seu anacronismo metodológico e curricular, de sua inadequação enquanto ambiente propiciador de real aprendizagem e de crescimento intelectual, de sua negação ostensiva dos hábitos, crenças e habilidades das crianças provenientes das classes subalternas. Conhecemos a distância que separa as disposições legais e os programas no papel, de um lado, e as atividades que se processam no dia-a-dia das salas de aula; estamos cientes do caráter seletivo deste ensino, impedindo, por sua própria natureza, que a chamada criança “marginalizada” seja incentivada a aprender e realmente o faça. Portanto, tomar os pré-requisitos necessários ao sucesso nesta escola como objetivo a ser atingido pela pré-escola significa aceitar que “um mal justifica outro”.

Portanto, entendo que o primeiro problema a ser enfrentado pelos que militam na área do ensino pré-escolar e de 1º grau é o de reflexão crítica sobre o que nele tem sido feito, que tipo de cidadão estamos for-

mando, as necessidades de quem estamos atendendo. Se a escola não pode estar na vanguarda dos processos de mudança social que visem ao benefício da maioria, nem por isso deve estar à margem da ação de outras instituições sociais e políticas que lutam pelo mesmo fim; a própria legislação sobre o sistema escolar brasileiro, em seus vários aspectos, oferece brechas de atuação que permitem aos educadores inovar, ao invés de permanecerem apegados a uma concepção do processo de ensino-aprendizagem medieval. Assim, rediscutir integradamente os *objetivos* da escola, desde a educação pré-primária, até os cursos universitários de graduação e de pós-graduação, e as atividades — meio para atingi-los, é o primeiro passo para fazer da escola uma instituição participante dos processos políticos e sociais que visem à criação de formações sociais alternativas, mais compatíveis com os ideais democráticos defendidos por tantos. A escola alienada e alienante que aí se encontra — e nesta categoria incluo os programas de atendimento ao pré-escolar — jamais permitirá a consecução destes ideais, na medida em que está voltada única e exclusivamente para formar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico de uma sociedade urbano-industrial capitalista. E aqui pergunto: igualdade de oportunidades, equalização da qualidade de vida, são objetivos viáveis numa formação societal que, em sua essência, se caracteriza pelos opostos “acumulação e miséria”, “desenvolvimento e pobreza” e que só pode sobreviver através da coexistência destes extremos?

Uma metodologia educacional alternativa — por exemplo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1970) — que visa exatamente aos objetivos de reflexão crítica e de conhecimento do mundo social circundante por parte do educando, a que nos referimos acima, mostrou-se inviável num passado recente de nossa história. Será ela possível agora ou ainda estamos numa fase de medidas educacionais paternalistas, populistas em relação às camadas oprimidas da população? Somente a prática, a experiência, a tentativa poderá nos informar. É preciso tentar.

Se quisermos realmente uma escola para o povo, no sentido que lhes dão Paulo Freire e M. Tereza Nidelcoff (1975) precisamos *formar pessoal* docente e técnico para efetivá-la. Estamos, agora, diante do segundo grande problema a ser enfrentado: o da reciclagem do corpo docente em exercício e da *formação* dos futuros professores, nas escolas destinadas a este fim. E quando falo em formação não estou me referindo ao mero treinamento ou adestramento em métodos e técnicas que serão executados mecanicamente nas salas de aula, mas à mudança do esquema referencial dos educadores e dos especialistas voltados para a criança vítima da pobreza, que lhes permitia uma visão de mundo, de escola, de seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento com

eles mais abrangente e inserida numa compreensão mais ampla da realidade social brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Para este fim, a técnica dos grupos operativos, proposta por Bleger (1971) parece-me especialmente promissora.

Esta visão mais ampla e integrada pode ter como resultado o ataque a outro sério problema que traz conseqüências muito negativas para a população atendida e para a eficiência das medidas tomadas pelos diversos órgãos que têm por objetivo a população de baixa renda em idade pré-escolar: a *especialização* ou *compartimentalização do atendimento* a que se refere Malta Campos (1979, p. 54). A integração dos vários programas de atendimento — nas áreas de saúde, nutrição, grupos de pais, escolarização, etc. — deve ir além das aparências, dos planos redigidos ou dos debates a nível de reuniões de cúpula entre departamentos, secretarias e ministérios. Mais do que isso, diríamos, como Malta Campos, que “se as forças econômicas e sociais atuam no sentido da deterioração da qualidade de vida de grandes parcelas da população, não há de ser a pré-escola ou a creche que poderão inverter o sentido e as conseqüências deste processo” (p. 59). A desnutrição, por exemplo, não é um fenômeno isolado, acidental em nosso sistema social, que possa ser resolvido simplesmente a nível de programas de alimentação, pois, conforme mostra Baldijão (1979), o pauperismo e a fome são aspectos estruturalmente ligados ao modo de produção capitalista.

Da psicologia do “carente” à psicologia do oprimido

Após vários anos de produção acrítica nesta área e de importação não-criticada da abordagem norte-americana a este tema, começam a tomar corpo as publicações que questionam a validade dos conceitos e do conhecimento acumulado sobre as populações “carentiadas”, dos programas de educação compensatória, bem como dos pressupostos filosóficos e políticos em que se baseiam. Para fins didáticos, subdividiremos estas abordagens críticas nos seguintes temas: 1) a análise da adequação do próprio conceito de carência cultural; 2) a reflexão crítica sobre os pressupostos filosóficos e políticos que alicerçam o movimento educacional em prol da igualdade de oportunidades; 3) a análise das pesquisas de caracterização da população carentiada, em especial o uso de testes psicológicos neste empreendimento; e 4) os programas de educação compensatória e suas conseqüências “ocultas” e necessárias ao sistema social no qual se inserem. Em última análise, a pergunta subjacente a esta perspectiva crítica pode ser reduzida à seguinte indagação: os referenciais teóricos e conceituais usados no equacionamento do fenômeno estudado e a caracterização resultante possuem o

status de conhecimento (saber) ou não passam de representações do real que, na verdade, o encobrem (ideologia)? Examinemos, a partir deste ângulo, os aspectos acima mencionados.

Depois que os termos “carência”, “deficiência” e “privação” cultural se consolidaram na linguagem dos psicólogos, sociólogos e educadores voltados para o fenômeno do baixo rendimento escolar e profissional das integrantes das classes oprimidas, a ponto de seu uso para designá-las ter excedido os limites das publicações especializadas, sua validade começou a ser questionada e termos alternativos foram sugeridos, nem sempre baseados numa percepção solidamente fundamentada do papel que estas classes desempenham numa sociedade capitalista. Por isso, os equívocos, como veremos, continuam.

Dois dos primeiros autores a levantar esta questão foram Mackler e Gidding (1965) que denunciam o juízo de valor implícito nas expressões “carência” e “deficiência”, como se a cultura dominante fosse “natural”, “correta”, “universal”, e todas que se afastassem de seus padrões fossem inferiores, primitivas, desprezíveis e deficientes. Esta argumentação costuma vir complementada pela defesa da cultura da pobreza como um modo de vida e de visão do mundo *diferente* daquele existente nas classes sociais mais altas. Se teve o efeito salutar de aliviar o conceito de seu caráter pejorativo, esta linha de argumentação produziu um outro tipo de mal-entendido que consiste em considerar a cultura da classe dominante e a da classe dominada como estanques, como se ambas pertencessem a classes sociais incomunicáveis ou, no máximo, passíveis de um processo de imitação da primeira pela segunda.

O termo “marginalidade cultural”, proposto por Poppovic (1972) não foge a esta regra, conforme análise realizada por Cunha (1977). Esta expressão assume, na obra desta pesquisadora, dois sentidos igualmente equívocos: a) os padrões culturais da população culturalmente marginalizada são produzidos pelas suas condições de vida e, nesse sentido, diferem e independem dos padrões da classe dominante e b) pelo contrário, aqueles padrões são resíduos desta cultura. Em ambos os casos, estariam “à margem” da cultura dominante. Segundo Cunha (1977, p. 204-205), “a subcultura das ‘camadas mais desfavorecidas’ não é um resíduo atrasado da subcultura da classe dominante. Ela é o produto de suas condições de vida. Entretanto, há alguns traços culturais da classe dominante que são impostos, pelos mais diferentes meios (entre os quais a escola e os meios de comunicação de massa) às ‘camadas mais desfavorecidas’.” Esta imposição, expressão das relações de dominação entre as classes sociais, é o conceito-chave que nos permite compreender os fenômenos culturais numa sociedade de classes. É ela responsável pela reprodução das relações de produção (exploradores-explorados), na medida em que, através da imposição de uma visão de

mundo na qual se supõe que o estado de coisas existente é dado, independe da vontade dos homens, que existe igualdade de direitos e de oportunidades, que aqueles que não vencem na vida possuem limitações pessoais, dissimula a dominação e a possibilidade de o oprimido tomar consciência de sua situação enquanto tal. A inculcação desta representação do real, necessária à manutenção do *status quo*, é realizada pelos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1974) ou agências simbólicas institucionalizadas, entre os quais as instituições religiosas, escolares e de comunicação de massa desempenham um papel fundamental. É graças à existência das relações de dominação que “a cultura de classe dominante é a cultura dominante e a cultura da classe dominada é a cultura dominada” (Cunha, 1977, p. 205-206). Na verdade, as manifestações culturais de qualquer grupo ou classe social são arbitrárias (no sentido que Bourdieu e Passeron dão a este termo) e a desvalorização de umas concomitantemente à imposição de outras nada mais é que um processo social que garante a expropriação do produto do trabalho do explorado e a acumulação do capital pela classe que detém o poder. Assim, para que possamos entender o fenômeno da dominação cultural, cujo resultado não pode ser a simples diferença entre as culturas dominante e dominada, nem tampouco sua identidade, é preciso remontar a um quadro sociológico mais amplo e inclusivo, que nos revele as determinações últimas das relações entre as classes sociais.

É no contexto da filosofia da práxis que vamos encontrar o referencial teórico-metodológico que nos revela que, em última instância, não existem populações marginais numa sociedade de classes, a menos que coloquemos aspas nesta marginalidade; na verdade, estas populações, consideradas como “excluídas”, “não integradas a”, mantêm com a sociedade a que pertencem uma relação de participação-exclusão, ou seja: *participam* do mercado de trabalho como ofertantes de mão-de-obra mas não estão “*necessária e definidamente* incorporadas no processo global de produção, dada a *debilidade crônica da demanda* de força de trabalho que tipifica o sistema econômico capitalista ‘periférico’ em sua etapa contemporânea” (Pereira, 1971, p. 167-168; Paoli, 1974, p. 15-40). Trata-se, portanto, de uma forma especial de participação (*necessária* à sobrevivência do capitalismo), de uma marginalização apenas aparente, cuja falsidade se revela quando passamos dos esquemas funcionalistas de análise do universo social para o referencial materialista histórico. Sua aparente marginalidade, quer econômica, quer cultural nada mais é, portanto, que uma forma de participação que garante a acumulação do capital e a riqueza dos que os oprimem.

Este ângulo alternativo de análise do problema da “marginalidade” torna mais complexo o trabalho do psicólogo junto a esta parcela da

população. Numa perspectiva funcionalista (que considera os marginais como um grupo que ficou "de fora" do processo civilizatório), a atuação dos cientistas humanos só pode visar à sua incorporação efetiva no sistema social vigente, ajudando-a a sair da miséria e da não-participação social em que vive (através, entre outras medidas, da avaliação de suas "deficiências" afetivo-emocionais, intelectuais e cognitivas e de sua "correção" através de programas educacionais e terapêuticos que a integrariam aos padrões e normas da cultura ("civilizada")); tal proposta, aparentemente inovadora e reformista, é, no fundo, inequivocamente conservadora. Significa admitir que caberia à escola e a outras instituições a quem o sistema delega o poder de oprimir um papel de destaque numa política de promoção social, levada a efeito pelo Estado. Tal ilusão é desfeita por vários autores voltados para a análise do tipo de vínculo que marca a relação entre a escola e a sociedade capitalista, entre eles Freinet (1973), Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975), Establet e Baudelot (1971), Cunha (1977) e Freitag (1978).

Mas, a fraqueza das afirmações que apresentamos na primeira parte não se limita ao engano conceitual presente nos termos "carência" ou "marginalização cultural", nem tampouco à visão ideológica que permeia as propostas de promoção social através da escola. Assim, no próprio perfil psicológico da criança erroneamente chamada de "carente cultural", que resulta de pesquisas desta natureza, predominam os mitos e os preconceitos; entre os instrumentos de mensuração frequentemente utilizados sobressaem os testes psicológicos. A inadequação destes procedimentos de medida, sobretudo das provas de avaliação da inteligência, vem sendo há muito apontada por vários pesquisadores (por exemplo, Davis, 1948; Zazzo, 1952; Haggard, 1954; Harari, 1974) o que não impede que continuem a ser utilizados não só para fins de pesquisa mas, o que é ainda mais grave, para determinar o destino educacional dos filhos dos oprimidos. Haggard (1954), por exemplo, chama a atenção para as diferenças existentes entre crianças das diferentes classes sociais quanto à motivação para o tipo de tarefa proposta pelos testes, ao relacionamento com o aplicador e à familiaridade com os materiais, informações e processos mentais exigidos nos testes; conclui que estes instrumentos estão construídos de forma a favorecer as crianças das classes sociais dominantes. Destes aspectos, a falta de familiaridade com os materiais, as situações e o vocabulário presentes nos testes parece ser o mais determinante do fracasso das crianças das classes subalternas nos testes de nível mental e de prontidão para a leitura. A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), por exemplo, inclui itens como "a semelhança entre piano e violino", "as vantagens do uso de cheques para o pagamento de nossas contas", "a conveniência de dar esmolas para uma instituição de caridade a dá-las para um pe-

dinte”, entre outras; o Teste Metropolitano de Prontidão, por sua vez, inclui itens que requerem a familiaridade com raquetes de tênis, hibernação de ursos, e outros objetos, situações e palavras familiares à classe dominante. Concluir, a partir daí, que esta criança apresenta uma deficiência intelectual, é o mesmo que concluir que os filhos de industriais, residentes num grande centro urbano, são portadores de retardamento intelectual porque não dominam o vocabulário, não conhecem os objetos e não têm as vivências típicas de uma criança do interior nordestino.

Considerações como estas lançam-nos, sem dúvida, num território novo, ainda não desbravado pelos psicólogos, o que inevitavelmente resulta em insegurança e ansiedade profissional; pois se elas nos alertam para o que não devemos fazer, sob pena de contribuir para a manutenção da dominação econômica e cultural de uma classe sobre outra, nos deixam, de início, confusos quanto à maneira de atuar profissionalmente. A bibliografia sobre modelos alternativos de atuação, tanto no nível escolar como no institucional e terapêutico, é escassa, o que coloca o psicólogo diante do desafio de decidir o que fazer a cada passo de seu convívio com o oprimido. Evidentemente, este processo de decisão só pode ser frutífero se ocorrer no contexto de um objetivo geral claramente definido; para formulá-lo, é preciso que o psicólogo, antes de mais nada, adquira uma visão crítica solidamente fundamentada do papel que vem cumprindo junto aos integrantes das populações “marginais”, sobretudo no âmbito escolar; a diferença que o separa do professor enquanto autoridade pedagógica que pratica uma violência simbólica é apenas de grau; enquanto o professor desempenha seu papel de “professor-policia” (Nidelcoff, 1978) de uma maneira mais clara, o psicólogo, com seu arsenal de instrumentos de medida, seus critérios de normalidade e sua falta de conhecimento das características da formação social em que atua, desempenha este mesmo papel de maneira mais sutil, porque escudado numa pretendida neutralidade científica. Na verdade, ele pratica, em sua ação profissional diária, uma violência contra o oprimido, da qual raramente tem consciência, porque também ele é presa das inversões produzidas pela ideologia.

A formação que o psicólogo recebe nos cursos de Psicologia contribui, sem dúvida, para a sua atuação alienada e alienante junto às classes subalternas (veja Pereira, 1975). A formulação de um corpo de conhecimentos sobre a dimensão psicológica dos integrantes destas classes sociais é uma tarefa que está para ser feita. Encontramos muito poucos trabalhos que contribuam para a configuração de uma verdadeira psicologia popular; merecem destaque, neste sentido, os trabalhos realizados por Freire (1970, 1971, 1977), Bosi (1972) a respeito dos hábitos de leitura em operárias, Harari e colaboradores (1974) sobre um trabalho psicológico desenvolvido com uma população favelada, a

partir da teoria e técnica psicanalíticas, Moffat (1974) a respeito da psicoterapia do oprimido e Rodrigues (1978) sobre a representação do mundo e de si mesmos num grupo de operários de ambos os sexos, todos eles fontes de ricas sugestões teóricas e metodológicas e, acima de tudo, de provas de que é possível entender a classe operária e as populações "marginais" e interagir com seus membros sem os estereótipos e preconceitos que grassam na literatura que revimos e com mais isenção e verdade do que a pretensa objetividade da psicologia empirista e cientificista pode permitir.

Além da crítica ao uso de testes psicológicos e de outros instrumentos de medida afins, algumas considerações sobre as técnicas de entrevista e de observação, geralmente usadas nas pesquisas com sujeitos humanos, podem ser úteis. A entrevista, tal como a concebe Bleger (1971) e Harari (1974) — muito diferente dos habituais interrogatórios, geradores de falsas noções e falsas impressões sobre o oprimido, sua visão de mundo, suas habilidades verbais e intelectuais, seus valores e seu estilo de vida — é um recurso metodológico rico e ainda pouco explorado. De outro lado, as próprias técnicas e os contextos de observação do comportamento da criança oprimida carecem de revisão, se quiserem se transformar em recursos de real conhecimento de suas condições pessoais; a observação cronometrada e rigidamente categorizada, de pedaços estanques de sua atividade no mundo, precisa ser substituída pela observação orientada antropologicamente, como nos sugere e ensina Sara Delamont (1976). Quanto ao cenário da observação, os contextos artificiais e inibidores, como a sala de aula e o laboratório, devem dar lugar ao ambiente real de vida do "marginalizado", numa situação de pesquisa em que ele possa, mais livre e espontaneamente, se mostrar em sua complexidade.

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

A outra conclusão é de que praticamente tudo está por fazer na área da educação, incluindo o nível pré-escolar. Segundo Darcy Ribeiro (1978, p. 22), "a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise; é um programa" (p. 22). Num nível técnico-profissional, como pesquisadores e educadores, temos contribuído significativamen-

te para a consecução deste “programa”, alimentando, entre outras, as crenças de que a educação e o educador podem e devem ser politicamente neutros e a de que a pesquisa, para ser científica, precisa se orientar segundo os cânones da metodologia positivista. Além disso, é preciso dar fim às pesquisas onipotentes, realizadas por um único pesquisador, especialista numa área, que vê o fenômeno estudado de forma inevitavelmente limitada e não-explicativa, dada a formação precária que teve enquanto cientista do social e do humano. É imprescindível, por isso, a formação de equipes multidisciplinares que, a partir da proposição de modelos alternativos de pesquisa abordem os problemas que nos preocupam de forma integrada e compreensiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. M., “Um estudo do *status* mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar”, *Boletim de Psicologia*, 1959, 38, 35-55.
- Althusser, L., *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1974.
- Anastasi, A., *Psicologia diferencial*. São Paulo, Herder, 1965.
- Baldijão, C. E. M., “A desnutrição e o processo de acumulação de capital”, *Cadernos de Pesquisa*, 29, 1979, 49-53.
- Bereiter, C., “Instructional Planning in Early Compensatory Education”, in J. L. Frost (org.), *Early Childhood Education Rediscovered*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 497-506.
- Bereiter, C., e S. Engelmann, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey, Prentice-Hall, 1966.
- Bernstein, B., “Language and Social Class”, *British J. of Sociology*, 1960, 11, 271-276.
- _____, “Social Structure, Language and Learning”, *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.
- _____, *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1974.
- Bijou, S. W., “The Mentally Retarded Child”, *Psychology Today*, 1968, 47-51.
- Blank, M., e F. Solomon, “A Tutorial Language Program to Develop Abstract Thinking in Socially Disadvantaged Preschool Children”, *Child Development*, 1968, 39, 379-389.
- Bleger, J., *Temas de Psicologia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- Bloom, B. S., *Stability and Change in Human Characteristics*. Nova York, John Wiley, 1964.
- Bloom, B. S., A. Davis, e R. Hess, *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.

- Bonamigo, E. M. R., e N. C. P. Bristoti, "Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas", *Cadernos de Pesquisa*, 1976, 24, 25-39.
- Bosi, E., *Cultura de massa e cultura popular*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- Bourdieu, P., e J. C. Passeron, *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Campos, M. M., "Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica", *Cadernos de Pesquisa*, 1979, 28, 53-59.
- Cunha, L. A., *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977 (2ª edição).
- Davis, A., *Social-Class Influences Upon Learning*. Cambridge, Harvard University Press, 1948.
- De Cecco, J. P., *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey, Prentice-Hall, 1968.
- Delamont, S., e M. Stubbs (orgs.), *Explorations in Classroom Observation*. Nova York, John Wiley, 1976.
- Deutsch, Cynthia, *Environment and Perception*, in M. Deutsch, A. Jensen e I. Katz (orgs.), *Social Class, Race and Psychological Development*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Deutsch, M., "The Disadvantaged Child and the Learning Process", in A. H. Passow (org.), *Education in Depressed Areas*. Nova York, Teachers College, 1963, p. 163-180.
- _____, *Memorandum of Facilities for Early Childhood Education*. Washington, U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1968.
- Dewey, J., *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1959 (publicação original: 1916).
- Dias, J. A., "Sistema escolar brasileiro", in M. Bréjon (org.), *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 71-91.
- Establet, R., e C. Baudelot, *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- Freire, P., *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- _____, *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- _____, *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- Freitag, B., *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1978.
- Gagné, R. M., *The Conditions of Learning*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- _____, "Contributions of Learning to Human Development", *Psychol. Review*, 1968, 75, 177-191.
- Ginsberg, A., "Comparação entre os resultados de um teste de nível mental aplicado em diferentes grupos étnicos e sociais", *Arch. Bras. Psicotécnica*, 1951, 3, 27-44.
- Gordon, E. W., "Characteristics of Culturally Disadvantaged Children", *Review of Ed. Research*, 1965, 5.
- Gray, S. W., e R. A. Klaus, "An Experimental Preschool Program for Culturally Deprived Children", *Child Development*, 1965, 36, 887-898.

- Haggard, E., "Social Status and Intelligence: an Experimental Study of Certain Cultural Determinants of Measured Intelligence", *Genetic Psychol. Monogr.*, 1954, 49, 141-186.
- Harari, R. e outros, *Teoría y técnica psicológica de comunidades marginales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
- Hess, R. e U. Shipman, "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children", *Child Development*, 1965, 36, 869-886.
- Houston, S., "A Reexamination of Some Assumptions about the Language of Disadvantaged Child", *Child Development*, 1970, 4.
- Hunt, J. McV., *Intelligence and Experience*. Nova York, Ronald Press, 1961.
- _____, "The Psychological Basis for Using Preschool Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation", *Merril-Palmer Quarterly*, 1964 (a), 10, 209-245.
- _____, "The Implications of Changing Ideas on How Children Develop Intellectually", *Children*, 1964 (b), 3, 83-91.
- _____, *The Challenge of Incompetence and Poverty*. Urbana, University of Illinois Press, 1969.
- Jornal da Tarde*, "As três novas propostas de Portela", 20/06/79.
- Kamii, C. K., e N. L. Radin, "A Framework for a Preschool Curriculum Based on Some Piagetian Concepts", *J. of Creative Behavior*, 1967, 1, 1-7.
- Lesser, G. S. e outros, "Mental Abilities of Children from Different Social Class and Cultural Groups", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1965, 4.
- Lindgren, H. C., e H. A. Guedes, "Status social, inteligência e rendimento educacional entre estudantes de escolas primárias e secundárias em São Paulo — Brasil", *Pesquisa e Planejamento*, 1965, 9, 81-89.
- Mackler, B., e M. G. Gidding, "Cultural Deprivation: a Study in Mythology", *Teachers College Record*, 1965, abril, 608-613.
- Milner, E., "A Study of Relationship between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parent-Child Interaction", *Child Development*, 1951, 22, 95-112.
- Moffat, A., *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires, E.C.R., 1974.
- Nidelcoff, M. T., *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- Paoli, M. C. P. M., *Desenvolvimento e marginalidade*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- Patto, M. H. S., *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- Pereira, S. L. M., "A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo", *Psicologia*, 1975, 1, 15-20.
- Poppovic, A. M., "Atitudes e cognição do marginalizado cultural", *Revista Bras. de Estudos Pedagógicos*, 1972, 426, 244-245.
- Poppovic, A. M., Y. L. Esposito, e L. M. Chagas Cruz, "Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo", *Cadernos de Pesquisa*, 1973, 7, 11-60.
- Poppovic, A. M., Y. L. Esposito, e M. M. M. Campos, "Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar", *Cadernos de Pesquisa*, 1975, 14, 7-73.

- Poppovic, A. M., "Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem", *Cadernos de Pesquisa*, 1977, 21, 41-46.
- Ribeiro, D., "Sobre o óbvio", *Encontros com a civilização brasileira*, 1 (1), 1978, 9-22.
- Riessman, F., *The Culturally Deprived Child*. Nova York, Harper, 1962.
- Rodrigues, A. M., *Operário, operária*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- SEBES (Secretaria do Bem-Estar Social de P.M.S.P.) — *Projeto centros infantis: programação sócio-educativa*, 1972.
- Skinner, B. F., *Science and Human Behavior*. Nova York, Macmillan, 1953.
- Sonquist, H. D., e C. K. Kamii, "Applying Some Piagetian Concepts in the Classroom for the Disadvantaged", *Young Children*, 1967, 22.
- Weil, P. G. e outros, *Pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira*. Rio de Janeiro, SENAC, 1959.
- Witter, G. P., *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino* (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia-USP, mimeografada), 1977.
- Zazzo, R., "La psychologie scolaire", *Enfance*, 1952 (n.º especial).

PARTE III

A interação professor-aluno

Introdução

A relação professor-aluno é um tema que vem ocupando um espaço cada vez maior nas publicações sobre psicologia e sociologia da educação. Contudo, uma análise mais detida do material teórico e de pesquisa sobre esta relação mostra-nos que este interesse é compartilhado por autores cujas concepções sobre o papel social da escola diferem marcadamente.

De um lado, encontramos aqueles que reputam positiva a influência da escola sobre o educando, sem questionar seus conteúdos, sua metodologia e seus produtos implícitos e explícitos e preconizam o aumento da *eficiência* do educador enquanto detentor inquestionável de saber e de autoridade que transmite conhecimentos e forma atitudes considerados todos benéficos ao desenvolvimento do aprendiz.

Num ponto a meio caminho entre os extremos situam-se os representantes das propostas não-diretivas nas relações humanas; quando se voltam para as relações que se processam na educação escolar, estes autores geralmente denunciam as coerções incrustradas nas intervenções dos professores, mas não situam este comportamento impositivo ou dominador numa perspectiva social, política e econômica, limitando-se a descrever estilos de relacionamento que contrariam a natureza humana e a propor formas alternativas de interação, mais compatíveis com as premissas presentes em corpos teóricos que configuram um certo tipo de humanismo que tem em Rogers um de seus mais expressivos representantes.

Finalmente, de outro lado, situam-se aqueles que além de descrever a forma prevalente de interação entre professores e alunos nos siste-

mas de ensino em sociedades como a nossa, analisam-na contextualmente, ou seja, em suas relações com as dimensões infra-estruturais, estruturais e superestruturais da formação social em que ocorrem. Estes autores pertencem ao grupo que, segundo Gouveia,¹ estão empenhados em revelar o caráter ideologizante da escola; entre estes autores selecionamos aqueles que, ao contrário de alguns teóricos integrantes deste grupo — como é o caso de Althusser — vão além de uma abordagem sociológica do problema, necessária mas não suficiente para que entendamos como a escola reproduz as relações de produção numa sociedade capitalista; ao ingressarem no universo das relações interpessoais, detalhando como esta reprodução se dá no dia-a-dia das salas de aula, estes autores confirmam a necessidade e a possibilidade de desenvolvimento de uma psicologia comprometida com a revelação da realidade e não com seu ocultamento. Mais do que isso, alguns deles se dispõem a realizar, a partir da compreensão sociopsicológica do processo educacional, uma crítica da metodologia tradicional de ensino e a apresentar métodos alternativos que possibilitem dimensionar a educação formal de modo que ela se torne um processo que contribua para a restauração da possibilidade de consciência e de ação sociais transformadoras, perdidas pelos que foram submetidos, entre outras práticas, à educação escolar convencional.

Antecipando a importância que este tema viria a desempenhar na literatura educacional uma década depois, Dante Moreira Leite publicou ainda na década de cinquenta um artigo sobre as relações interpessoais na educação, com toda a agudeza e originalidade que o caracterizaram; valendo-se de seu gosto pela literatura e baseado na psicologia das relações interpessoais de Heider, Dante antevê o conceito de “profecia auto-realizadora”, trabalhado na década de sessenta por Rosenthal e Jacobson e chama a atenção para o importante tema da formação dos professores, na qual o autoconhecimento ocupa um lugar central; ao fazê-lo, Dante não deixa de se referir à questão das classes sociais, embora não a aborde sob o ângulo da dominação ou da luta de classes.

Esta tarefa será empreendida por Elba Barreto, Bohoslavsky e Garcia. Todos eles partem de uma concepção basicamente igual da relação entre escola e sociedade — aquela segundo a qual a primeira estaria a serviço dos interesses econômicos dos grupos dominantes na segunda; seu mérito está no fato de irem além desta afirmação de caráter demasiadamente genérico e especificarem a maneira pela qual a dominação se efetiva nas relações professor-aluno que se efetivam no processo de ensino. Garcia, baseado num método alternativo de ensino proposto

1. Veja Parte I, Capítulo 3, nesta coletânea.

por Bleger — o grupo operativo — relata sua aplicação num curso de formação de professores. Desnecessário dizer, o método Paulo Freire de alfabetização caberia inteiramente aqui, não tivesse sido já apresentado na Parte I, uma vez que a revisão da relação educador-educando faz parte da essência de sua obra.

Finalmente, os métodos de observação da interação professor-aluno são revistos, com o objetivo de informar sobre o estado atual nesta área e suas limitações, uma das quais é resumida por Jersild (citado por Elba Barreto) com as seguintes palavras: “um procedimento [observacional] obviamente falha em alcançar seu propósito, se a objetividade, no sentido literal, e a fidedignidade, no sentido estatístico, são obtidas sacrificando-se cada vez mais a substância com a qual um estudo pretende lidar”. A recuperação da substância perdida é o objetivo de Sara Delamont e seus colaboradores ao proporem um método antropológico de observação dessa interação.

A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta

MARIA HELENA S. PATTO

I

As propostas metodológicas compiladas por Michael Stubbs e Sara Delamont em *Explorations in Classroom Observation* (1976) pretendem ser um caminho alternativo na pesquisa educacional. Esta preocupação nasceu de uma insatisfação com o caráter que as investigações sobre o ensino e a escola assumiram no decorrer de sua história. Após um congresso realizado na Universidade de Lancaster, em 1970, um grupo de pesquisadores de Edinburgo resolveu escrever uma série de artigos que pudessem se constituir num início de mudança do estado de coisas insatisfatório com o qual haviam se defrontado nesse congresso.

Dois aspectos característicos da pesquisa educacional tradicional chamaram a atenção destes pesquisadores: a) a falta de pesquisas conduzidas em ambiente de sala de aula, ou seja, a falta de *observações diretas* de professores e alunos interagindo *dentro das salas de aula*; b) o uso de métodos e técnicas que não a compreensão dos processos educacionais, na medida em que não se detêm na observação do que ocorre em sala de aula — como é o caso da aplicação de testes e de questionários a amostras de sujeitos — ou, apesar de se voltarem para a observação direta dos fenômenos que ocorrem em sala de aula, não fazem justiça à complexidade destes eventos; nesta categoria estão incluídas as técnicas de análise da interação, entre elas a difundida técnica criada por Flanders (1965, 1970).

Delamont e Hamilton, no artigo precedente, teceram várias críticas à análise da interação; neste capítulo, além de complementar o quadro de restrições compartilhado por este grupo de pesquisadores ingleses

em relação aos métodos tradicionais de análise da interação, resta-nos esclarecer um pouco mais detalhadamente a natureza das chamadas técnicas antropológicas. Antes, porém, convém que nos detenhamos em algumas afirmações esclarecedoras, a este respeito, realizadas por Stubbs, no prefácio da coletânea; segundo ele, as técnicas e métodos antropológicos têm por objetivo detectar a complexidade da sala de aula, através do desenvolvimento de conceitos e de uma linguagem descritiva que captem alguns aspectos do comportamento de professores e alunos excluídos pelas técnicas convencionais de observação. Para atingi-lo, seus proponentes valem-se de diferentes métodos, baseados em diferentes referenciais teóricos pertencentes à psicologia, à psicologia social, à antropologia social, à sociologia e à sociolinguística. Isto porque acreditam que qualquer ortodoxia viria a impedir que esta área assumisse um caráter exploratório, necessário à sua consolidação em bases diversas das que prematuramente se estabeleceram na pesquisa em sala de aula. Em consonância com esta postura, valem-se dos mais variados métodos e técnicas de coleta de dados: desde o gravador e o filme, anotações no decorrer das observações e esquemas de observação previamente preparados, até entrevistas formais e informais com professores e alunos. É importante registrar desde logo, no entanto, que o uso que fazem de tais recursos, ou seja, a maneira como abordam os dados por eles registrados, difere substancialmente do modo como um pesquisador de orientação comportamental o faria.

Vários dos artigos contidos no livro estão voltados para a descrição e a explicação da comunicação verbal e não-verbal que ocorre em sala de aula. Para fins de ilustração da maneira como estes pesquisadores trabalham, vamos nos deter na apresentação mais próxima das idéias, conceitos e métodos contidos num artigo de Sara Delamont: "Beyond Flanders' Fields: the Relationship of Subject Matter and Individuality to Classroom Style", e no relato de pesquisa da autoria de Rob Walker e Clem Adelman: *Strawberries*.

II

Sara Delamont está voltada para a análise da maneira pela qual o estilo individual do professor e a matéria afetam a interação que se verifica em classe. Para isso, vale-se de dados fornecidos pela observação sistemática do comportamento dos professores, mas complementa-os com dados colhidos por meio de observação não-estruturada de longa duração e de entrevistas formais e informais com professores e alunos. Justificando esta complementação, Delamont argumenta que os esquemas de observação sistemática podem fornecer dados adequados sobre certos aspectos da interação em sala de aula; podem, por exemplo, mos-

trar que os professores diferem quanto à maneira como lecionam mas não são capazes de revelar *porque* diferem neste aspecto ou quais os componentes da situação de ensino, específica daquela sala de aula, estão contribuindo para que seu comportamento assuma aquela forma, preferentemente a outra. Para consegui-lo, é preciso recorrer a métodos que permitam que categorias e conceitos *emergam durante a pesquisa*.

O que Delamont pretende, em última instância, é o cotejo de um método tradicional de observação de interação — o FIAC (*Flanders' Interaction Analysis Categories*) — com uma metodologia menos rígida de coleta de dados, que permita apreender com mais fidelidade a vida que se processa em sala de aula. Durante oito semanas de pesquisa de campo, colheu dados que lhe permitiram estudar as relações entre estes dois tipos de métodos. Antes de passarmos ao procedimento propriamente dito, é importantíssimo registrar a crítica que Delamont tece ao rumo que as pesquisas educacionais tomaram, orientadas pelo método da análise da interação, na medida em que é a partir desta crítica que ela se lança em busca de outras formas de pesquisa que eliminem a possibilidade de ocorrência dos problemas detectados. Diz ela: "O principal objetivo da maioria das pesquisas conduzidas por meio de técnicas sistemáticas tem sido o de produzir resultados *práticos*, de aplicação imediata, ao invés da condução de pesquisa 'pura'. Os pesquisadores estão particularmente interessados em melhorar a *eficiência do professor* e usar os métodos de observação no treinamento de professores. (...) Este fato teve duas conseqüências fundamentais que nos preocupam: o desejo de melhorar o ensino no marco do *status quo* da sala de aula tradicional, em lugar de questionar suas premissas básicas e o propósito de estabelecer 'normas' para o comportamento do professor, em lugar de considerar cada professor como um indivíduo." (p. 104)

A primeira etapa da tarefa de caracterizar a relação entre a matéria e a individualidade do professor de um lado, e o estilo predominante em sala de aula, de outro, consistiu na observação da interação segundo o método de Flanders. Esta coleta de dados foi realizada nas primeiras semanas do trabalho de campo, antes que, segundo recomendações do próprio Flanders, o observador conhecesse os alunos pelo nome e os professores como pessoas e pudesse funcionar como um autômato, pois segundo as premissas do método de Flanders, o uso de métodos não-estruturados e de entrevistas, nesta fase, "corromperia" as avaliações. E Delamont não consegue deixar de ser bastante irônica ao fazer estes comentários.

A partir da categorização dos dados e do cálculo da porcentagem de interação dedicada à fala do professor, à fala do aluno e ao silêncio ou confusão, Delamont ordenou os professores decrescentemente em rela-

ção à porcentagem de "fala do professor", incluindo como ponto de referência os números obtidos por Flanders para aquilo que ele chama de "professor médio". Observou, através deste procedimento, que os professores de matérias semelhantes tendem a se agrupar em torno de porcentagens muito próximas. Por exemplo, os professores de Geografia e História falam mais, ao passo que os professores de línguas falam menos e os professores de ciências tendem a ocupar uma posição intermediária. Isto como padrão geral; na verdade, há exceções, como é o caso de um professor de Biologia e um de Geografia, que se encontram abaixo da média de Flanders. De outro lado, a simples ordenação das porcentagens de fala do professor nas várias matérias permite verificar que os professores de Matemática estão mais próximos dos professores de línguas do que dos professores de Física, Química e Biologia. Estes dados, segundo Delamont, são esperados, pois é sabido que os professores de línguas procuram fazer com que seus alunos falem a língua que estão ensinando, o que resulta em menos verbalização dos professores e mais verbalização dos alunos do que nas demais aulas. Sabe-se também que, dada a natureza fatural da Geografia e da História, seus professores tendem a cobrir o conteúdo da matéria dando aulas expositivas, em lugar de promover discussões ou atividades de perguntas-e-respostas. O fato de os professores de ciências terem se situado logo abaixo dos professores de Estudos Sociais, apresentando, portanto, uma alta proporção de intervenções verbais durante as aulas, ilustra a inadequação da aplicação do FIAC a determinadas matérias. Realmente, argumenta Delamont, os professores de ciências falam durante três quartos do tempo, *mas do tempo dedicado à interação pública*. Ao definir como interação somente a conversação pública que se dá entre duas ou mais pessoas, Flanders elimina todas as interações em sala de aula que definem uma situação de *interação privada*. Assim, todas as aulas nas quais uma pessoa lê ou expõe um assunto o tempo todo ou nas quais os alunos fazem trabalhos escritos ou trabalhos práticos em grupo ou individualmente não são passíveis de análise através do FIAC. E as aulas de ciências na escola observada, ao contrário da maioria das matérias, são constituídas, em grande parte, de trabalhos práticos, onde é comum a interação privada. Para detectá-la são necessários outros métodos.

Quando submete os dados colhidos através do método de Flanders a uma análise mais detalhada, Delamont se defronta com outras limitações; o cálculo da proporção de respostas do professor (que compara as proporções de respostas aceitadoras e rejeitadoras do professor diante do que os alunos falam), da proporção de perguntas do professor (que compara a quantidade de perguntas e de exposição na fala do professor) e da proporção de iniciativa do aluno (que compara a quantidade

de fala espontânea e de fala solicitada do aluno), resultou numa tabela que dá a impressão de caos e deu margem a uma série de perguntas sem resposta no contexto do método de Flanders. Para respondê-las, Delamont deteve-se no exame comparativo de quatro professores, através de outros métodos que permitissem apreender as causas das diferenças registradas entre eles. Duas das professoras comparadas, que lecionavam Latim numa escola irlandesa feminina tradicional, obtiveram resultados semelhantes quanto à proporção com que reagem acidentalmente às intervenções das alunas e quanto à baixa proporção de iniciativa dos alunos em suas aulas, mas diferiram substancialmente quanto à proporção de perguntas/exposição. E Delamont se pergunta: por que? O que responde por esta diferença? O FIAC certamente não pode nos esclarecer; somente a análise de dados mais qualitativos a respeito de aspectos do estilo e da apresentação pessoal do professor, da natureza dos horários, das atitudes dos professores frente a eles e sobre a maneira como os alunos interpretam as intenções dos professores e se sentem em relação a eles pode nos fornecer uma resposta.

Dados deste tipo, necessariamente individuais e idiossincrásicos, não podem ser colhidos através de esquemas sistemáticos e predeterminados; ao contrário, "exigem métodos não-estruturados, através dos quais o observador possa detectar os aspectos importantes de cada situação de ensino, quer eles sejam ou não os mesmos em cada caso. Em outras palavras, torna-se essencial a observação não-estruturada e, *para termos a certeza de que detectamos os aspectos da situação importantes para os participantes, fazem-se necessárias entrevistas formais e informais.*" (p. 109, grifo nosso) Tendo consciência de que os dados colhidos através de observação não-estruturada apresentam uma tendência a se tornarem difíceis de lidar, Delamont selecionou alguns temas unificadores que estruturassem os dados. A escolha destes temas não foi casual ou realizada aprioristicamente, em função de interesses predefinidos pelo pesquisador. Ao contrário, emergiram de duas fontes: as entrevistas formais e informais realizadas com as alunas e a fase de trabalho de campo, realizada pelo observador; todos os temas escolhidos se mostraram importantes na definição do professor enquanto individualidade. Entre os temas selecionados, quatro se destacam como os principais: o ambiente físico criado pelas professoras, sua aparência pessoal, as opiniões das alunas sobre elas e excertos de diálogos ocorridos durante as aulas. O primeiro aspecto foi caracterizado principalmente através de anotações de campo realizadas pelo observador, o segundo através de conversas informais com as alunas, o terceiro por meio de entrevistas formais com as alunas e o quarto através de *anotações detalhadas* tomadas em sala de aula, num contexto de observação não-estruturada.

A combinação destes dados com os referentes à natureza da matéria que ensinavam possibilitou entender as diferenças entre as duas professoras de Latim acima referidas; ao adotar esta múltipla perspectiva no entendimento da questão pesquisada, Delamont supera o simplismo da abordagem de Flanders, para quem o fator mais importante a ser analisado em sala de aula é a fala do professor, em seu aspecto quantitativo essencialmente. Numa passagem de uma de suas obras recentes, Flanders é bastante claro a esse respeito: "como o professor tem mais autoridade do que qualquer aluno" sua comunicação é "o fator mais importante no estabelecimento do tom da interação" (Flanders, 1970, p. 35-36, citado por Delamont, 1976, p. 104). A pesquisa empreendida por esta autora veio mostrar que o tom da interação depende de muitos outros fatores insuspeitados pelas categorias criadas pelo autor do FIAC.

III

Walker e Adelman vão mais longe, ao abordarem um aspecto da relação em sala de aula até agora negligenciado pelas abordagens moleculares vigentes: o da extrema complexidade dos significados comunicados em sala de aula através da interação verbal entre professores e alunos. Segundo eles, esta complexidade aparece com toda a sua força nas relações informais que se estabelecem entre o professor e os alunos, em especial nas piadas e relações jocosas que se dão em determinados momentos. Este tipo de interação pode parecer totalmente destituído de sentido para um observador que desconheça a história daquele grupo; assim sendo, um observador, munido do FIAC facilmente as colocaria na categoria ampla e indiferenciada de "silêncio ou confusão", perdendo, assim, aspectos importantíssimos da vida em sala de aula.

Estes pesquisadores logo perceberam que o uso dos instrumentos tradicionais de observação — quer fossem os sistemas de categorias previamente definidas, quer assumissem a forma de escalas de avaliação do comportamento — era inadequado aos fins a que se propunham: determinar os significados implícitos ou ocultos na interação verbal que se dá em sala de aula e que podem exprimir facetas importantes da vida da classe. Os métodos e técnicas existentes baseiam-se, segundo Walker e Adelman, em três pressupostos que os tornam, por princípio, inadequados à coleta do tipo de dados que permitem atingir esse objetivo. Estes pressupostos são assim resumidos: a) o papel do professor é considerado central em sala de aula e a variedade de papéis que os alunos podem assumir é desconsiderada; b) o contexto social predominante na relação professor-aluno é aquele em que uma pessoa fala (geralmente o professor) e todos os alunos assumem um papel de espectadores; c) a linguagem, o diálogo, a comunicação são considerados como processos

relativamente lineares, transparentes, inequívocos, quase mecânicos. Suas observações realizadas durante a pesquisa que empreenderam levaram-nos a formular premissas opostas: a) tanto a imagem do professor como a do aluno diferem em contextos diversos; nas diferentes aulas, as crianças desempenham papéis e assumem identidades muito diferentes e estas determinam, em grau considerável, os tipos de interação possíveis naquele ambiente; de outro lado, o papel dos professores observados não se resume numa relação mecânica de ensino, mas é marcado por calor humano e individualidade; isto porque realizaram a pesquisa numa escola que havia passado por profundas mudanças; b) as situações em que o professor fala e os alunos se limitam a ouvir passivamente são poucas e breves; a comunicação entre os alunos, que não se dá através do professor, é um elemento essencial à avaliação do que ocorre em sala de aula; c) as gravações que realizaram vieram mostrar que a comunicação oral, longe de ser um processo mecânico e previsível, é algo altamente complexo, rico de significados contraditórios e bizarras e freqüentemente permeado de dificuldades e confusões.

Oculto sob a estereotipia das situações formais em sala de aula, existe um verdadeiro sistema social do qual participam professores e alunos. Trata-se de uma intrincada rede de expectativas, identidades, simpatias e antipatias que interfere diretamente sobre as relações que se dão entre professores e alunos. Toda classe tem uma história e uma memória compartilhada; a reconstituição desta história é essencial à compreensão dos significados que aí são comunicados. Quanto mais informais as situações observadas, mais evidente se torna esta rede encoberta de inter-relações. Somente uma pesquisa que insira os diálogos em seu contexto espacial e temporal mais amplo é que poderão revelar, em toda a sua riqueza, que os eventos ocorridos em sala de aula têm para seus participantes significados implícitos adquiridos no decorrer do tempo e intimamente relacionados com as identidades pessoal e social de professores e alunos.

Para sanar as dificuldades presentes nos métodos até então desenvolvidos, Walker e Adelman valeram-se de métodos e técnicas de observação dos mais variados tipos: filmagem e gravação das aulas, observações intensivas durante períodos curtos e longos de tempo, acompanhadas de anotações, consultas às notas dos professores, seus planos de aula, entrevistas com os professores e os alunos. Como característica distintiva de sua pesquisa encontramos a observação participante de longa duração e a técnica cinematográfica do congelamento, por eles detalhada em outras publicações (Walker e Adelman, 1972; Adelman e Walker, 1974). A utilização da observação participante tem muito em comum com a técnica empregada por Smith e Geoffrey (1968) quando de seu estudo prolongado das salas de aula nos centros urbanos.

O significado das comunicações não seria acessível à pesquisa não-observacional, à pesquisa observacional pré-codificada e nem mesmo à observação participante de curta duração. Somente a presença do pesquisador em sala de aula, durante um longo período, *não só observando, mas também conversando com professores e alunos*, pode captá-lo. Daí a importância das entrevistas, sobretudo das informais.

O interesse último que subjaz a todo o empenho de Walker e Adelman é a criação de um instrumental que permita a avaliação do impacto de inovações educacionais sobre o ensino tradicional. Segundo eles, é preciso localizar e descrever as manifestações, a nível da sala de aula, de diferentes tipos de mudança educacional; descendo a este nível de análise é possível verificar se as inovações educacionais acarretaram modificações nos níveis mais profundos do processo de ensino ou não passaram de mudanças superficiais que deixaram intocado o cerne do processo educacional: a relação educador-educando.

IV

Desnecessário dizer, a leitura deste artigo não invalida a necessidade de entrar em contato direto com os textos a que ele se refere. Antes, não só o conhecimento na fonte dos nove capítulos que compõem a obra de Stubbs e Delamont é recomendável; a leitura de vários dos textos por eles reunidos nos fazem como que retroceder no tempo, mais precisamente às décadas de trinta e quarenta, quando surgiram vários estudos antropológicos de culturas primitivas e grupos raciais minoritários que tinham por meta estabelecer elos entre conceitos psicanalíticos, sociológicos e de psicologia social, através de métodos de investigação típicos da antropologia cultural: a observação participante, de longa duração, tanto de aspectos materiais como de características interpessoais dos grupos humanos estudados, as entrevistas informais com vários membros significativos na comunidade estudada, os estudos de caso, os relatos autobiográficos livres. Estamos nos referindo à época áurea dos estudos conduzidos por Ruth Benedict, Margaret Mead, Irving Hallowsell, Erik Erickson, e tantos outros, reunidos por Clyde Kluckhohn e Henry Murray (1950), numa obra aparentemente superada mas que pode ser revivida como uma forma de fazer frente à voragem quantificadora, à crença na possibilidade e na vantagem da robotização do pesquisador e de promover o ser humano para além de uma condição de objeto ou mesmo de sujeito de pesquisa, colocando-o no centro do processo de investigação, na qualidade de participante ativo deste processo, ou seja, como informante.

PARTE IV

Repensando a psicologia escolar

Introdução

Após contrapormos a visão predominante e algumas vozes discordantes em três assuntos fundamentais à psicologia escolar, pois têm servido para justificar a ação que o psicólogo vem tradicionalmente desenvolvendo nas escolas públicas, chegamos ao momento de convidar o leitor a repensar o papel do psicólogo escolar, a partir de uma revisão de suas crenças iniciais sobre a relação entre escola e sociedade, sobre as características psicológicas da criança oprimida, da função da escola diante da classe subalterna e o papel desempenhado pelo professor na consecução desta função, revisão esta que as leituras realizadas até aqui podem ter propiciado.

O fato de o conjunto de textos reunidos nesta coletânea ter início com um artigo sobre o papel do psicólogo escolar e terminar com a colocação da necessidade de revê-lo, é expressão de uma tripla convicção diante desta necessidade: a) a de que as idéias de Roger Regers, endossadas por muitos, necessitam ser inteiramente revistas, quer pelas dicotomias que encerram, quer pelo conceito vago e suspeito de eficiência do ensino que veiculam; esta revisão, se impossível ou muito difícil de início, muito provavelmente foi facilitada pela contribuição trazida pelos autores que, direta ou indiretamente, puseram em questão algumas destas dicotomias e o próprio conceito de eficiência; b) toda a psicologia, tal como vem sendo professada, e não só a psicologia aplicada à escola, está passando por um início de revisão e questionamento em nosso meio, por parte de grupos mais críticos e atentos para as relações que se estabelecem entre ciência e sociedade em determinadas formações sociais, especialmente quando estas ocorrem em países dependentes, como é o caso do Brasil. Nestes debates, as indagações sobre o que

seria uma psicologia do oprimido ocupam um importante espaço, embora não encontrem, de imediato, respostas claras e acabadas. Aliás, nem poderia ser de outra forma, a nosso ver, dada a natureza de nossa terceira convicção, qual seja, c) a de que teoria e prática, pensamento e ação, tal como afirmam vários dos autores escolhidos, e ao contrário do que declara Regers, não podem ser dissociados, sob pena de produzirmos um pseudoconhecimento. Somente através de uma diuturna prática refletida nos marcos de uma filosofia da práxis será possível elaborarmos um caminho alternativo para o exercício da psicologia como profissão que revele em lugar de ocultar, que liberte ao invés de aprisionar.

Se estas afirmações são válidas para a psicologia em geral, elas são especialmente válidas para a psicologia escolar; sabemos que após uma pretensa democratização do ensino, ocorrida nos últimos anos, e efetivada através do aumento do número de vagas na escola de 1.º grau, tornou-se significativo o número de crianças provenientes de famílias operárias e socialmente “marginalizadas” que chegam até os bancos escolares. Do processo de opressão de que são vítimas na escola, dada a própria natureza do conteúdo e da metodologia prevalecentes na rede de ensino público, tivemos oportunidade de tomar conhecimento, através de vários textos, entre eles os de Bohoslavsky e de Rosenthal e Jacobson.¹ A função que esta opressão cumpre, em termos econômicos, sociais e políticos, também pudemos entender, através dos escritos de Joly Gouveia, Swarts, Soares e Paulo Freire, entre outros. Resta-nos a imprescindível e árdua tarefa de desvendar a maneira como o psicólogo, armado de conceitos, métodos e técnicas que se pretendem científicos, tem contribuído para este estado de coisas, quer quando atua junto a alunos e professores nas escolas, quer quando participa de equipes de planejamento e avaliação curricular. No artigo sobre a psicologia do “disprivilegiado” e a psicologia do oprimido fizemos algumas incursões nesta direção, mas a resposta a esta questão só poderá ser encontrada através de uma minuciosa pesquisa de campo, que transcenda a mera conjectura.

Em Melany Copit encontramos uma contribuição que pode ser significativa neste empreendimento, uma vez que propõe a necessidade de repensarmos a psicologia do desenvolvimento, uma das ferramentas de trabalho do psicólogo escolar. Finalmente, em Silvia Leser, a crença na importância social da psicologia escolar, contanto que firmemente escudada numa psicologia popular.

1. Em M. T. Nidelcoff *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978, encontramos uma excelente análise deste processo de dominação via conteúdo e metodologia escolar.

Se não dispomos de respostas acabadas, se não dispomos de novas receitas que, de resto, pouco mais fariam do que tornar o psicólogo novamente um simples executor de práticas mal-entendidas, já podemos contar com alguns relatos de experiências bem-sucedidas que esboçam alguns rumos. Além dos novos caminhos que se abrem à teoria e à pesquisa, referidos no capítulo 8 da Parte II, as proposições de Bleger merecem menção pela novidade que podem representar nos meios educacionais, invadidos pelas técnicas comportamentais; não só no que se referem à utilização dos grupos operativos como método de ensino e de formação de professores, mas também na medida em que configuram uma psiquiatria e uma psicologia institucional,² de ampla aplicabilidade na instituição escolar, sua teoria sobre grupos e instituições começou recentemente a ser usada em nosso país, mais por profissionais voltados para a psicologia comunitária do que pelos psicólogos escolares.

Da mesma forma, o trabalho levado a efeito pela equipe coordenada por Roberto Harari³ com crianças faveladas prestes a ingressar na escola primária, na capital da Argentina, é rico de sugestões úteis ao psicólogo escolar. Tanto a prática sugerida por Bleger quanto o tipo de atendimento psicológico levado a efeito pelo grupo argentino baseiam-se na teoria psicanalítica, fato que faz com que a pergunta formulada por Regers — psicólogo escolar: educador ou clínico? — perca todo o seu sentido. Sem cair numa prática restrita que o termo “clínico” acabou por denotar na prática escolar — o de consultório psicológico infantil instalado na escola — o psicólogo escolar tem diante de si um fertilíssimo campo de trabalho no qual não precisa abrir mão de sua identidade profissional e transformar-se num professor, conselheiro, consultor ou qualquer outro tipo de dono todo-poderoso da verdade, segundo a proposta de Regers; na escola existe um espaço totalmente vago para o psicólogo lidar com angústias, fantasias e bloqueios de todos os tipos, individuais e grupais, à comunicação, à aprendizagem e ao crescimento de seus membros, sem precisar negar que se encontra numa instituição escolar mas, ao contrário, trazendo-a para o centro de suas atividades.

2. J. Bleger, *Psiquiatria e psicologia institucional*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

3. R. Harari e outros, *Teoria y técnica psicológica de comunidades marginales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974, capítulos 7 e 8.