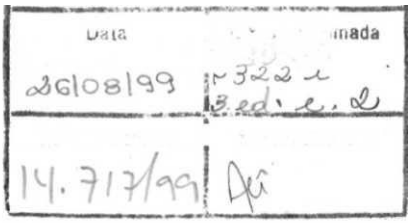
OBS: A enumeração das páginas estão na parte superior

MARIA HELENA SOUZA PATTO (organizadora)

Introdução à psicologia escolar

3- edição revista e atualizada

Sociedade Unificada Paulista d» Ensino Pon-viur. Ob etiv> ■ SUPERO



N.ü de */oiuiiio S .M-jistraolu pot

^p'.o'\é."f,

Casa do Psicólogo®

1997 Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.

Rcscrviidos os direitos de publicação em língua portuguesa à

Casa do Psicólogo Livraria c Editora Ltda.

Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP

l-one (011) 852-4633 Fax (011) 3064-5392

E-mai|| Casapsi@uol.com.br

olbi

íi proibida a reprodução total ou parcial desta publicação para i|uak|Ucr finalidade, sem autorização por escrito dos editores.

Imprjsso no Brasil / Printed in Brazil

Sumário

Prefácio.....7

Parte I — Sociedade, Educação e Psicologia escolar

Introdução.....13

1. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial

Maria Helena Souza Patto.....15

2. A escola, objeto de controvérsia

Aparecida Joly Gouveia.....25

^ 3. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social

David Swartz.....35

1 4. Avaliação educacional e clientela escolar

Magda Becker Soares.....51
5. Educação "bancária" e educação libertadora
Paulo Freire.....61
Parte II — Pobreza e escolarização
Introdução.....81
1. Conceito de privação e de desvantagem
Vários autores.....85
2. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas
J. Mc Vicker Hunt.....97
3. Estrutura social, linguagem e aprendizagem
Basil Bernstein.....145
4. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconómico
Susan H. Houston.....171
5. O príncipe que virou sapo
Luiz Carlos Cagliari.....193
6. Desnutrição, fracasso escolar e merenda
Maria Aparecida A. Moysés e Cecília Azevedo L. Collares.....225
3
Introdução à psicologia escolar
7. Da psicologia do "desprivilegiado " à psicologia do oprimido
Maria Helena Souza Patto.....257
8. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro
Maria Helena Souza Patto.....281
Parte III —A interação professor - aluno
Introdução.....299
1. Educação e relações interpessoais
Dante Moreira Leite.....301
2. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos
Elba Siqueira de Sá Barreto.....329
3. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização
Rodolfo H. Bohosi jwsky.....357

4. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente

Guilhermo García.....383

5. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem Sara Delamonte David Hamilton.....403

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

Maria Helena Souza Patto.....427

Parte IV — Repensando a Psicologia escolar

Introdução.....439

1. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo

SylviaLeser de Mello.....441

2. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação?

Marcos C. Silva Loureiro.....449

3. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário

Maria Helena Souza Patto.....459

Prefácio

Uma coletânea de textos introdutórios à psicologia escolar justifica-se, em primeiro lugar, pelo número crescente de psicólogos que passaram a trabalhar junto à rede de ensino público elementar. Se antes o mercado de trabalho era restrito para o psicólogo interessado cm trabalhar em escolas públicas de lu grau, este fato deixou de corresponder à realidade a partir do momento em que, diante da cronicidade dos altos índices de reprovação, os poderes públicos reanimaram os serviços de assistência ao escolar a partir da crença de que os problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar encontram explicação no corpo e na mente adoecidos dos educandos.] Foi assim que cresceu o número de psicólogos que vêm exercendo a função de psicólogos escolares, não mais nas clínicas de atendimento ao escolar, mas nas próprias escolas da rede de ensino e, mais recentemente, nos postos de saúde espalhados pela cidade de São Paulo. O poder outorgado aos psicólogos numa instituição pública da importância e da complexidade da escola — principalmente como produtor de laudos psicológicos que decidem o destino escolar dos examinandos — deve ser motivo de preocupação para os profissionais diretamente envolvidos cm sua formação.

Em segundo lugar, a organização desta coletânea teve como ponto de partida não só essa preocupação, como também a intenção de oferecer material didático aos 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 cm Psicologia, ou disciplinas afins.

Como se poderá notar no decorrer das leituras, o objetivo que norteou a seleção dos textos não foi o de informar 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 necessita, tendo em vista as especificidades da instituição escolar pública em que vai atuar (e como cqndição sine qua non para a adoção de uma postura profissional mais consciente, mais crítica e mais comprometida "com a transformação do mundo e com a dignidade do homem"'), é compreender as relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista industrial num país do Terceiro Mundo.

Acreditamos que somente a partir deste ponto de referência mais amplo é que ele pode: adquirir condições de superar uma visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra c repensar o seu papel (Parte I); atentar criticamente para o fenômeno da pobreza em suas conseqüências sobre desenvolvimento humano e a maneira como tem sido encarada e trabalhada nas escolas (Parte II); e entrar cm contato com determinantes escolares das dificuldades de aprendizagem e dc ajustamento escolar, indo além dos tradicionalmente situados no aluno (Partes II, III e IV). A aquisição dc uma visão crítica das produções nesta área deve ir, no entanto, necessariamente aliada à vivência da realidade escolar, sem o que o psicólogo escolar estará impossibilitado dc moldar gradual e reflexivamente uma práxis inovadora.

Ora, a escolha deste caminho, muito mais de formação do que informação, provavelmente decepcionará os que estão em busca de respostas claras e definitivas sobre o que e como fazer para resolver os problemas que emergem no dia-a-dia das escolas. A concepção de "in-Irodução" que adotamos diverge da que se faz presente na maioria dos manuais introdutórios. Concordamos com Dcleulc,2 quando ele diz que

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 mesquinhamente o 'segredo' que - protegido dc uma vulgarização impossível - ficaria mais bem guardado no não-dito de um discurso, generoso em outros aspectos. _

1. Jose de Souza Martins, Sobre o modo capitalista de pensar. S.P., Hucitec, 1978, p. XIV.

2. D. Deleule, La psicologia, mito científico. Barcelona, Anagrama, 1975, p. 19.

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 a 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 a princípio não se percebe.

Nas quatro partes que compõem o livro, os capítulos estão dispostos de modo que, a cada novo texto, as idéias contidas nos anteriores possam ser repensadas. Ao incluirmos autores cujas concepções implícitas ou explícitas sobre a natureza das Ciências Humanas, sobre o papel do psicólogo e sobre as causas das dificuldades de escolarização de grande parte das crianças que freqüentam a escola pública elementar divergem, não estamos convidando o leitor a empreender a tarefa tentadora, mas equivocada, de conciliá-las. Não houve qualquer intenção de ecletismo ou de contemplar a famigerada "diversidade" da psicologia. O

encadeamento de textos nos quais comparecem concepções de orientação positivista e de base materialista histórica não significa a assunção de uma postura eclética ou relativista frente à diversidade teórica vigente nas ciências do homem; o objetivo é colaborar com professores e alunos dos cursos de Psicologia e Pedagogia, bem como com profissionais ligados de alguma forma à escola pública, na formação de uma postura mais crítica frente às informações que lhes são oferecidas nesta \área e a seu papel junto ao sistema de ensino brasileiro.

A repetição da palavra "crítica" não deve, portanto, ser tomada como descuido; ao contrário, sua recorrência foi proposital, o que justifica um esclarecimento sobre o sentido que lhe atribuímos:

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 seus Wt 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 limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos.7,

Tendo sido estruturado a partir de nossa experiência didática junto à disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, que ministramos no curso de graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, não poderíamos deixar de registrar o papel fundamental que tiveram na produção deste livro os alunos que souberam ouvir, pensar e comprometer-se com a transformação do mundo e a dignidade do homem.

Maria Helena Souza Patto São Paulo, abril de 1997

3. J. de S. Martins, Introdução a M.A. Foracchi e J.S. Martins (orgs.). Sociologia e Sociedade. Livros Técnicos e Científicos, R.J., 1977, p. 2.

Introdução

A definição segundo a qual o objetivo básico do psicólogo escolar é "ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos" é generalizada c baseia-se num termo ambíguo, sem a preocupação de explicitá-lo: o conceito de eficiência do ensino. Diante dele, é preciso perguntar: o que é um sistema de ensino eficiente? De que eficiência se está falando? Para realizar que objetivos? Em benefício de quem? Como estes objetivos se configuram nas intenções das leis? Como se concretizam na realidade dos processos e produtos escolares? Apagar estas questões fundamentais é admitir a versão oficial segundo a qual a escola é uma instituição neutra que visa a realizar um projeto de socialização dos imaturos c prepará-los para a vida cm sociedade, concebida, em seus aspectos estruturais e funcionais, como algo natural, dado que abrange instituições empenhadas em beneficiar a todos e a cada um de seus membros, independentemente da origem social, da cor, do credo e do sexo.

O Capítulo 1 resume esta concepção não-crítica das trocas que se dão entre a sociedade e o sistema escolar, presente nas publicações e pronunciamentos dos órgãos c autoridades governamentais responsáveis pela política educacional. A revisão das ideias presentes na sociologia da educação realizada por Aparecida Joly Golvcia mostra, no entanto, que não existe uma concepção unânime a respeito da relação escola-sociedade de classes; 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 a partir dessa segunda ótica — ou seja, que incluem a escola entre os aparatos ideológicos do Estado —, uma concepção de escola que não questiona seu vínculo no processo histórico ainda predomina.

Na revisão dc Gouveia, as pesquisas que apontam causas extra-escolares do fracasso escolar (deficiências ou distúrbios físicos e mentais dos alunos, hábitos e atitudes familiares etc.) estão presentes como parte do conhecimento a respeito dos determinantes do fracasso da escola pública. Como se verá na Parte II, pesquisas mais recentes, feitas a

partir de outro referencial teórico-metodológico, reinterpretam os resultados das pesquisas anteriormente mencionadas c centram o foco na dimensão intra-escolar da produção desse fracasso.

Entre os autores que revelam sob a aparente equanimidade da escola capitalista uma profunda tendenciosidade que colabora com outras instâncias superestruturais na reprodução das relações de produção vigentes estão Pierre Bourdieu, sociólogo educacional francês (apresentado aqui por David Swartz, da Universidade de Boston), e Paulo Freire, cuja crítica à "educação bancária" antecedeu à de muitos autores europeus. 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-chave do processo educacional: o da avaliação da aprendizagem.

E importante registrar que no interior de uma terceira concepção sociológica da relação entre escola e sociedade, a escola não é só aparato ideológico de Estado, mas também lugar de circulação de contra-ideologias comprometidas com os interesses das classes dominadas, o que tira o propósito de transformação da escola, mesmo que dentro dos limites das condições históricas atuais, do beco sem saída das concepções meramente reprodulivistas da escola capitalista.1

A adoção de uma ou outra destas perspectivas deve resultar em atitudes e ações profissionais muito diferentes por parte dos psicólogos que trabalham em escolas. A natureza desses modelos de atuação discordantes só ficará mais clara à medida que se progredir na leitura e na discussão dos demais textos incluídos nas Parles subseqüentes. Somente então se poderá voltar ao tema fundamental quando se trata de formar psicólogos: a questão do lugar real e do lugar possível desses profissionais junto à rede de ensino elementar, especialmente a pública, numa sociedade dividida em classes.

1. A esse respeito, veja Saviani, D. Escola e Democracia. S.P., Cortez, 1983.

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 cm

conjunto permitiriam, segundo seus adeptos, diagnosticar as difunções ou crises de que padecem os sistemas assim decompostos na análise sistêmica: entrada (input), processamento e saída (output).

Essa análise 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 cm 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 c Coombs,2 aqui apenas esboçada,

(*) Do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

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

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

poderá, seguramente, nos esclarecer a este respeito.

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:

SOCIEDADE

OUTHUT

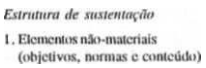
INVUT

(Da sociedade para o .sistema escolar)

1. Objetivos

2. Conlcúdo cultural

3. Prolcssorcs c outros



SISTEMA ESCOLAR

(Do sistema escolar para a sociedade)

1. Melhoria do tifvcl cultural da população

2. Aperfeiçoamento dos indivíduos

3. Formação de recursos humanos

4. Resultados de pesquisas

4. Recursos linanceiros

5. Recursos materiais

6. Alunos

l_N

2. Entidades nunloocdonu

3. Administração dosislcma

l_N

Rede de escalas I. Dimensão vertical

VI

(graus de ensino) 2. Dimensão horizontal

■ 1

■

I I

I

■

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

O sistema escolar brasileiro

13

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 sociedadde, 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 c 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 cm termos percentuais, pois os sistemas escolares, principalmente nos países cm 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 valores, novas aspirações. Disto resulta uma potencialidade mais alta da população cm 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 econô-

mico 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) c 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 manifesto do texto, mas, como veremos, explicativa nas entrelinhas. Um dos principais problemas relativos ao ensino primário ou de 1 - grau refere-se ao flagrante desrespeito ao artigo 176 da Constituição, segundo o qual a educação é direito de todos, obrigatória c gratuita, dos 7 aos 14 anos. E 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 ls 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 19 grau a evasão e a reprovação respondem por uma expressiva redução no número de crianças que se matriculam na \ - série, quando comparado com o contingente que atinge a 4a 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 le ano da escola pública brasileira em 1945, somente 4% concluíram o curso em 1948, sem

reprovação, 7% em 1949, com uma reprovação, 3% em 1950, com duas reprovações e o,7% em 1951, após três reprovações; estas porcentagens integralizam cerca de 15% de crianças que conse

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

guiram, freqüentemente depois de muitas reprovações, chegar ao fim do curso primáro. Das 85% restantes, 50% abandonam a escola sem concluir o primeiro ano, 18% completam 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 deixaram de se matricular na série seguinte. Apesar das mudanças estruturais e dc funcionamento introduzidas pela lei 5.692 no ensino de ls e 2-graus, o panorama da reprovação e da evação não c muito diferente; segundo dados colhidos numa escola municipal dc 19 grau de um bairro periférico da cidade dc São Paulo (Jardim Miriam), os índices de reprovação, em 1978, foram as seguintes:

/* séries— 45,97% 5a*séries— 20,50%

2«séries— 21,72% 6a* séries— 37,96%

3a*séries— 19,75% 7a5 séries— 16,52%

4& séries — 5,42% 8a1 séries — 6,31 %

O fato de as porcentagens de reprovação decrescerem progressivamente da primeira até a quarta série é assim interpretada 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 Ia série geram, por sua vez, um verdadeiro congestionamento no início da escolarização, o que resulta na presença de um grande número de crianças na 13 série do 19 grau com idades muito superiores à esperada; são estes os alunos que, de ano para ano, passam a integrar as classes fracas, o contingente dc "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 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 falo: "a partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantasticamente 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. c('r.,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 alqançou 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 cola-boração em dinheiro, os países em melhores condições econômicas deveriam prestar qualquer outro tipo dc ajuda aos países mais "atrasados", como é o caso da exportação de professores, especialistas em planejamento dc currículo, e assim por diante. Dc qualquer forma, venham de onde vierem os recursos financeiros, argumenta Coombs, eles serão bem-vindos, pois permitirão adquirir melhores recursos humanos, edifícios, equipamentos c material de ensino dc 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 c que dependem única c exclusivamente da boa vontade c 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 dc aventura e mudança" (id. ibid., p. 22). Tudo isto cm nome da promoção da qualidade, da eficiência e da produtividade dos sistemas de ensino, concebidos como empresas criadoras c transmissoras de conhecimentos (id. ibid., p. 24).

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 em seu discurso a crença dc que a escola é, por excelência, uma agência de "socialização", ou seja, uma instituição que dc um lado expõe o indivíduo ao pensamento científico e

enriquecc-lhe o acervo de informações, levando-o, assim, a uma visão mais moderna c 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 ls c 2-graus, cm 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

4. Aparecida Joly Gouveia, "A escola, objelo de controvérsia", nesta coletânea.

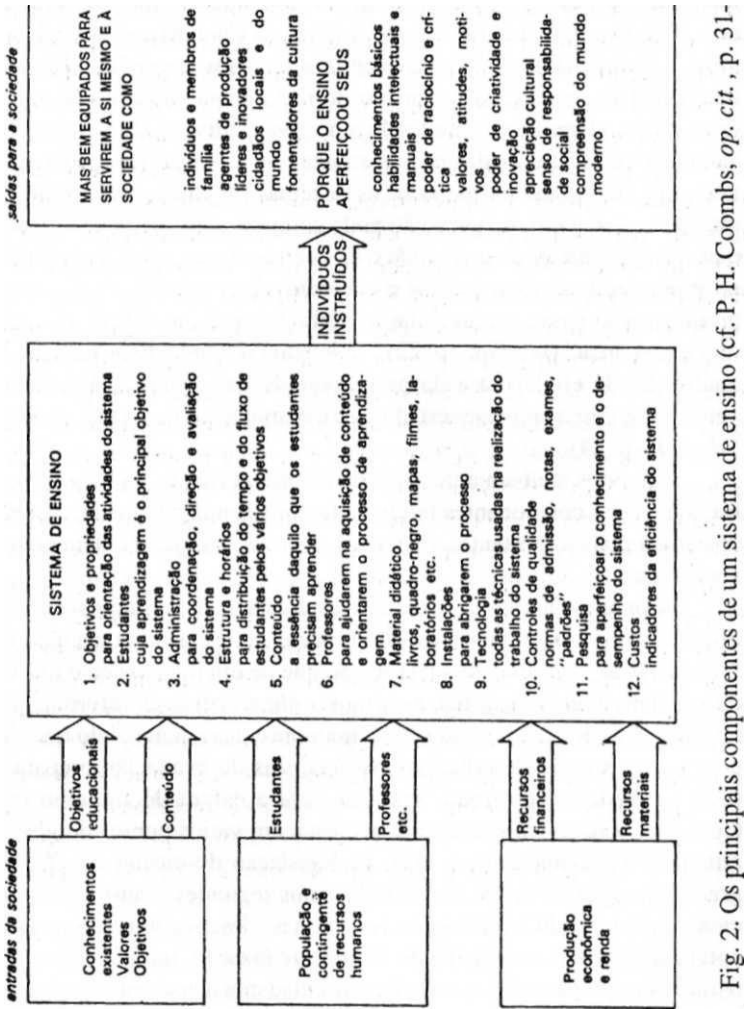


Fig. 2. Os principais componentes de um sistema de ensino (cf. P. H. Coombs, *op. cit.*, p. 31-

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 serie de ratócs do conhecimento dos estatísticos educacionais experientes, os números oficiais sobre assuntos como matrícula, taxas de evasão e reprovação, gastos e custos unitários devem ser considerados (especialmente nos países cm 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 escola, existem mais de 460 milhões de adultos analfabetos nos países membros da UNESCO porque "a situação é esta". Mudá-la, para os veiculadores das ideias dominantes sobre a escola c o ensino depende, acima dc tudo, do esforço dos educadores e da boa vontade dos políticos dos vários países, no sentido dc viabilizar uma cooperação internacional através da qual os países desenvolvidos possam ajudar "desinteressadamente" os países cm desenvolvimento. Trata-se, portanto, da mesma ideologia que alimentou o MEC-USAID, ou seja, da "ajuda" norte-americana entendida não como interferência em assuntos nacionais, mas como ação orientada pelo mais puro desinteresse. É visível, nesse discurso, a ausência de menção à exploração, à desigualdade social de oportunidades, à dominação cultural e às práticas sociais de exclusão. Nele tudo sc passa como se, dc um lado, o sistema escolar fosse "eliminando os menos capazes" e, de outro, como sc não houvesse recursos suficientes para melhorar a qualidade da educação popular. Há um silêncio significativo a respeito da corrupção e da malversação das verbas públicas c do descaso do Estado pela educação popular. Há um silêncio ainda mais significativo a respeito da relação entre a dívida externa c as verbas disponíveis para a educação pública nos países dependentes ou satelitizados, eufeniisticamcnte chamados, neste tipo de literatura, de países "cm desenvolvimento".

2

A escola, objeto de controvérsia

Aparecida Joly Gouveia*

Abrangendo parcelas cada vez mais numerosas e diversificadas da população e envolvendo os indivíduos durante períodos prolongados, que se iniciam

cedo na infância e avançam pela vida adulta, a escola, no Brasil como em outros países, constitui hoje objeto dc discussão que ultrapassa o círculo dos grupos implicados no seu funcionamento

Tendo adquirido grande visibilidade social, inclusive porque passou a absorver parcelas consideráveis dos recursos públicos, a escola tem sido julgada de diferentes ângulos e com variadas preocupações. Para eleitos administrativos, sua eficiência em geral se avalia por taxas de aprovação e conclusões de curso, adotando-se como critério para a aprovação o rendimento do aluno, medido em termos dos conhecimentos adquiridos em determinado lapso de tempo. Para tal avaliação, os padrões são comumente estabelecidos pelo professor em função do que este, com base em sua experiência, julga se deva obter.

O desenvolvimento cognitivo tem constituído, igualmente, a variável critério em projetos dc avaliação bastante ambiciosos em que, por interesses teóricos ou razões práticas, se procura determinar a influência, sobre o aprendizado, de fatores de ordem vária, tais como nível de qualificação do professor , práticas pedagógicas e recursos didáticos, características do prédio, instalações e equipamentos escolares, origem sócio-econômica e outros atributos do corpo discente. Assim, entre outros estudos, o dirigido por Coleman (1966) nos Estados Unidos, e a pesquisa comparativa promovida pela International Association for the Evaluation of Educationa! Achicvcmcnt cm vinte e um países (Postleth-waite, 1974) investigam a importância relativa de fatores escolares e

(*) Do Departamento de Ciências Sociais da FFLCH. da Universidade de São Paulo. Artigo originalmente publicado em Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) 16, 1976, 15-19.

e;;tra-escolares na variância dos resultados obtidos, em provas de matemática, linguagem e outras disciplinas, elaboradas especialmente em vista dos objetivos colimados.

Alguns esforços têm sido feitos no sentido de se apreenderem modificações comportamentais outras que não a simples retenção de conhecimentos, mas, mesmo em tais casos como, por exemplo, naqueles em que se procura avaliar a influência da experiência escolar sobre o raciocínio abstrato, a capacidade de resolver problemas e a criatividade, o que se tem conseguido detectar é o que se

manifesta quando os indivíduos estão freqüentando ou concluindo um curso. Assim, pode-se em certo sentido dizer que o que nessas tentativas se obtém são ainda medidas da eficiência interna da escola.

A noção, difundida a partir do início da década de sessenta, de que o nível de capacitação da força de trabalho seria importante fator de desenvolvimento econômico levou à preocupação com a eficácia externa da escola, avaliada em termos de adequação do preparo escolar a presumíveis necessidades da economia. Assim, a atenção em parte se desloca do comportamento escolar do aluno para o rendimento do "produto" da escola na situação de trabalhador ou profissional.

Esse enfoque, que foi estimulado pela divulgação de trabalhos realizados por economistas (Schultz, 1963; Becker, 1964), teve rápida aceitação em países como o Brasil que, propondo-se metas desenvolvimentistas, passaram a considerar suas escolas desse ângulo. Dessa maneira, certas reformas educacionais inspiraram-se declaradamente na preocupação de fazer da escola instrumento de desenvolvimento econômico.

Paralelamente, na esfera acadêmica, grande impulso teve o campo da economia da educação. Os interesses dos economistas dirigiram-se inicialmente aos retornos individuais da escolaridade, medidos comumente em termos de incrementos salariais, c, por outro lado, aos benefícios sociais, considerados em termos de produtividade agregada e distribuição da renda. Uma outra ordem de indagações revela-se nos trabalhos sobre custo-eficiência das escolas.

Na verdade, a preocupação com a escola ultrapassa atualmente os limites das divisões acadêmicas convencionais, podendo-se alinhar os autores, pelo menos os que atingem um público mais amplo, mais facilmente em função de posições ideológicas do que propriamente em termos de campos disciplinares.

Por outro lado, torna-se mais explícito e difundido o interesse

pelos efeitos não-cognitivos da escolarização. Entre os sociólogos, a atenção para estes aspectos se manifesta claramente quer em trabalhos de orientação psicossociológica baseados em dados obtidos em pesquisas de campo realizadas em situações precisamente indicadas, quer em especulações ou reflexões teóricas de escopo mais ambicioso, tais como as apresentadas por Althusser e outros autores neo-marxistas.

Alheios às apreensões dos educadores que apontam o "baixo nível intelectual" dos alunos como indício da deterioração dos padrões de ensino, que teria resultado da rápida expansão da rede escolar, os sociólogos que se dedicam a esse ou aquele tipo de análise preocupam-se menos com conhecimentos, habilidades mentais ou competências específicas do que com valores e atitudes. Igualmente, pode encontrar-se nas duas correntes, de maneira explícita, a noção de que não é somente o conteúdo dos programas de ensino, mas também a maneira de ensinar, a natureza do relacionamento entre professores c alunos, as sanções e os critérios de avaliação que produziriam os presumíveis resultados não-cognitivos, condenáveis segundo uns, desejáveis segundo outros.

Uma diferença fundamental, de postura, existe, porém, entre as duas correntes. De um lado, há a posição radical dos que denunciam a função "idcologizanle" da escola, a inculcação de crenças e valores no interesse das classes dominantes (Baudelot e Establet, 1971). De maneira sutil, c por isso mesmo efetiva, a escola levaria o indivíduo a formular uma visão do mundo compatível com a preservação do status quo. Consagrando a ideologia do talento, ou "dom", ou enfatizando o mérito e eficácia do esforço pessoal, a escola o levaria a aceitar como natural ou explicável a sua situação particular, de membro da classe dominante ou dominada. Por sua influência "domesticadora", a escola seria na sociedade capitalista de nossos dias o mais importante dos "aparelhos ideológicos" do Estado; afastaria ou diminuiria a necessidade de recorrer-se às formas de coação mais ostensivas empregadas pelos aparelhos repressivos — o exército, a polícia, os tribunais (Althusser, 1974). Ou então, "inculcando nos estudantes uma mentalidade burocrática", contribuiria para a formação de trabalhadores alienados, como convém aos interesses das empresas na sociedade de consumo (Gintis, 1971).

A "ideologização" apontada em afirmações desse teor, contrapõe-se a "socialização" concebida pela corrente que imagina a escola como uma instituição que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquece-lhe o acervo de informações e o leva assim a uma visão mais

moderna, mais racional do mundo (Moore, 1963; Inkeles, 1969; Armer e Youtz, 1971); ou que, disciplinando o uso do tempo e empregando critérios universalistas de avaliação, o prepara para a difícil transição do círculo protegido da

família para a esfera efetivamente mais neutra do trabalho ou profissão (Parsons, 1959; Dreeben, 1967).

Os que denunciam as funções latentes da escola acreditam naturalmente no seu poder ou eficácia; dentre esses, por não duvidar do caráter pernicioso dos sistemas escolares — burocratizados, dispendiosos e iníquos — há mesmo quem preconize a desescolarização da sociedade (Illich, 1971). Ao contrário, os que valorizam a escola buscam identificar condições em que a sua ação se exerça de maneira mais eficaz.

Vista como fator de mudança social, por isso que levaria à modernização ou racionalização, ou como instrumento de preservação da ordem \ igente, por isso que levaria à interiorização de crenças e valores que legitimam e perpetuam as iniquidades sociais, a escola encontra-se assim sob fogos cruzados.

Em face de posições radicais e evidencias inconeludentes, o quadro ainda mais se complica com a palavra dos que, sem atribuir à escola, explicitamente, qualquer influência no sentido de produzir mudanças nas atitudes e valores dos educandos, apontam, contudo, o papel que os mecanismos de seleção e promoção escolar desempenham na manutenção do status quo.

De fato, dados provenientes de pesquisas realizadas em vários países indicam que o sistema escolar, ao adotar critérios aparentemente neutros para avaliar o desempenho dos alunos, acaba estimulando os mais aptos para o trabalho escolar e reforçando ou agravando as devantagens dos menos predispostos ou preparados para as atividades que a escola requer; por outro lado, sabe-se também que uns e outros não se encontram igualmente distribuídos pelas diferentes camadas da população.

Obviamente, esses fatos serão tanto mais graves quanto mais estreita for a relação entre nível de escolaridade e sucesso em outras esferas. Nos Estados Unidos, onde várias pesquisas sobre o problema têm sido realizadas, o número de anos de escolaridade se mostra estreitamente relacionado com o status ocupacional, mesmo quando se controla a origem social do indivíduo. Discute-se, porém, até que ponto os níveis de escolaridade estabelecidos para a admissão a certas ocupações correspondem a exigências reais no que toca à competência e até que

ponto resultam de pressões dos grupos que atingem graus de instrução mais elevados (Collins, 1971).

De qualquer forma, mesmo que as condições ou requisitos da economia levem a critérios universalistas, meritocráticos, de emprego, o problema da desigualdade das oportunidades persistirá, pois os indivíduos das camadas baixas, que via de regra, não alcançam os níveis escolares prevalecentes nas camadas mais favorecidas, concorrerão em situação desvantajosa no mercado de trabalho.

A preocupação com as desigualdades educacionais não se justifica somente pelo que a escolaridade possa representar em lermos de probabilidade de emprego, ou de emprego mais vantajoso. Jencks (1972) que, a partir do exame de dados provenientes de várias fontes, minimiza a influência da escolaridade sobre a carreira do indivíduo e expressa ceticismo a respeito de reformas educacionais destinadas a promover a igualdade social e econômica, assinala entretanto que nem por isso se devem negligenciar as diferenças na qualidade da escola, pois as experiências proporcionadas aos alunos, quando agradáveis e enriquecedoras, importam pelo que representam para eles na própria época em que as vivenciam.

O tema das desigualdades educacionais não interessa apenas à sociologia americana. Archer (1970) aponta que, na Inglaterra, os sociólogos não só têm realizado, como se sabe, numerosos estudos sobre o problema, mas têm tido mesmo certa influência sobre a política educacional; e que, na França, já em 1925, se publicava um trabalho sobre o assunto (Goblol).

O interesse pela questão das desigualdades no acesso a diferentes graus c tipos de ensino acentuou-se nos últimos anos em face da constatação de que, nem mesmo com a grande expansão das matrículas verificadas cm todos os países, em diferentes níveis do sistema escolar, após a Segunda Guerra Mundial, passaram as oportunidades educacionais a ser usufruídas equitativamente (Husén, 1972). Mesmo nos países nos quais as camadas econômica e socialmente menos favorecidas têm hoje acesso à escola c a graus de escolarização relativamente elevados, desigualdades relacionadas com a origem social persistem, quer sob a forma de distribuição diferencial dos alunos por vários tipos de escola, quer quanto à extensão mesma da escolaridade. Por outro lado, embora a instrução média das mulheres tenha se elevado, persistem, igualmente, certos padrões diferenciais de distribuição relacionados com o sexo.

Essas constatações reforçam a noção de que o problema das desigualdades educacionais não pode ser resolvido simplesmente com medidas destinadas a ampliar a oferta de vagas. A atenção se dirige assim para o perfil da demanda e para os fatores que a condicionam.

Para explicar as diferenças observadas entre diversos grupos sociais no que respeita à demanda, às vicissitudes e à direção da carreira escolar, várias teorias têm sido propostas, diferindo as explicações principalmente pela maior ou menor ênfase atribuída a um dos seguintes fatores: a) valores e atitudes em relação à educação que, segundo certos autores (Keller eValloni, 1964), estariam relacionados com a vantagem relativa que determinado grau de escolaridade teria para indivíduos diferentemente situados na escala social; b) capital cultural, representado pela familiaridade com objetos, noções e linguagem que a escola pressupõe, mas que dificilmente se encontra em estudantes provenientes de famílias menos instruídas (Bernstein, 1961; Bourdieu, 1966; Bourdieu e Passeron, 1971); c) hábitos de pensamentos c indagação estimulados em diferentes graus por certas práticas de socialização familiar, encorajadoras umas, inibitórias outras (Élder, 1965; Hess e Shipman, 1965).

Obviamente não se afastam, quando aplicáveis, explicações mais simples, como o fato de a família não poder prescindir da contribuição, monetária ou não, representada pelo trabalho dos filhos menores. Também estreitamente relacionado com as posses da família, distingue-se analiticamente, dentre os fatores que afetam a educabilidade, o estado nutricional do estudante e mesmo carências alimentares bem anteriores à idade escolar, aspectos estes que têm recebido cuidadosa atenção em estudos recentes (Birch e Gusson, 1970; Barros, 1973).

Provenientes de pesquisas de inspiração vária, realizadas em diversos países, são hoje numerosos os dados que informam sobre a relação entre comportamento escolar e características dos alunos ou de suas famílias.

As evidências referentes à influência de variáveis extra-escola-res sobre o prosseguimento regular da carreira escolar já não permitem, assim, que a escola seja pensada em função de um aluno ideal ou de uma população indiferenciada. Contudo, a atenção concentrada inteiramente nesses aspectos pode conduzir a uma confortável atitude de passividade diante dos sistemas escolares vigentes.

Convém, a propósito, lembrar que o que se sabe sobre a importância de fatores extra-escola-res, ou sobre a relativa irrelevância de fatores propriamente escolares,

refere-se a situações encontradas em sociedades com certas características e escolas de certos tipos — as escolas que aí existem; escolas que se organizam em função de certos objetivos, empregam certos métodos de ensino e certos critérios de avaliação dos alunos.

Embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar talvez dificilmente se operem sem que a própria sociedade se transforme, não se pode tranqüilamente esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e prática escolares. A experiência histórica tem demonstrado que, mesmo nos países onde, por força de movimentos revolucionários, a ordem social foi radicalmente alterada, todo um esforço paralelo tem sido necessário para transformar a escola no sentido desejado. E pelo que se sabe a respeito da persistência de certo grau de selctividade social dos sistemas escolares nesses países (Markiewicz-Lagncau, 1969), é de sc supor que as dificuldades não sejam facilmente superáveis. Há mesmo quem afirme que, na prática, as revoluções deste século pouca ou nenhuma alteração substancial introduziram nas escolas (Reimer, 1975).

Para os que consideram utópica a proposta de uma sociedade sem escolas, mas ao mesmo tempo se inquietam com os efeitos indesejáveis dos sistemas escolares vigentes, ou com a sua ineficácia em termos dos objetivos que lhes atribuem, a primeira tarefa, a nosso ver, consistiria cm identificar mais precisamente do que tem sido feito até agora as características institucionais diretamente responsáveis pelos males apontados. E a partir daí seria necessário sobretudo que alternativas de ação fossem apresentadas. De pouco vale engrossar o coro das vozes que condenam a situação existente se não se prevêem soluções de cuja aplicação se possa cogitar, a mais curto ou longo prazo, em condições especificadas.

Referências bibliográficas

Allhusscr, Louis, Ideologia y aparatos ideológicos de Estado. Buenos

Aires, Nueva Vision, 1974. Archer, Margaret Scotford, "Egalitarianism in English and French

Educational Sociology", Archives Européenes de Sociologie,
Tomo XI, n« 1, 1970, 116-129. Armer, Michael, e Robert Youtz, "Formal Education and Individual

Modernity in an African Society", American Journal of Sociology,
76 (4), 1971, 603-626. Baudelot, Christian, e Roger Establet, L 'école capitaliste en France.
Paris, Maspero, 1971. Barros, F. M., "La desnutrición en el niiïo y sus consecuencias", Revista
del Centro de Estúdios Educativos, México, 3 (1), 1973, 67-91. Becker, Gary S., Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis
with Special Reference to Education, National Bureau of
Economic Research, Nova York, 1964. Bernstein, Basil, "Language and Social Class: Research Note", The
Journal of British Sociology, 9 (2), 1960, 159-174. Birch, Herbert G., e Joan Dye Gusson, Disadvantaged Children: Health,
Nutrition and School Failure. Nova York, Harcourt, Brace &
World, 1970.
Bourdieu, Pierre, "L école conservatrice: les inégalités devant Y école et la culture", Revue Française de Sociologie,V\l, 1966, 325-347.
Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron, La reproduction. Paris,
Editions de Minuit, 1971. Coleman, James et ai, Equality of Educational Opportunity, U. S.
Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.
C, 1966.
Collins, Randall, "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", American Sociological Review, vol. 36 (6), 1971, 1002-1019.
Dreeben, Robert, "The Contribution of Schooling to the Learning of
Norms", Harvard Educational Review, vol. 37, nü 2, 1967. Elder, H., Jr., "Family Structure and Educational Attainment", American
Sociological Review, 30, 1965, 81-96. Gintis, Herb, "Contre-culture et militantisme politique", Temps Modernes,

fev., 1971, 1420-1425. Goblot, E., La barrière et le niveau. Paris, Alcan, 1925. Apud Archer,

op. cit.

Hess, R. D., e W. C. Shipman, "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children", Child Development, 36, 1965, 869-886.

Husén, Torsten, Origine sociale et éducation, Organisation de Cooperation et de Développement Economique, Paris, 1972.

Illich, Ivan, Deschooling Society. Nova York, Harper & Row, 1971. Jcncks, Christopher, Inequality, a Reassessment of the Effect of Family

and Schooling in America. Nova York, Basic Books, 1972. Keller, Suzanne, e Marisa Valloni, "Ambition and Social Class", Social

Forces, 43, 1964, 58-70. Markicwicz-Lagneau, Janina, Education, égalité et socialisme. Paris,

Anthropos, 1969.

Parsons, Talcott, "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", Harvard Educational Review, XXIX, 1959.

Postlethwaite, T. Neville, "International Studies on Educational Achievement", Comparative Education Review, 18, nu 2, 1974, 297-318.

Reimer, Everett, A escola esta morta. Rio dc Janeiro, Francisco Alves, 1975.

Schultz, Theodore W., The Economic Value of Education. Nova York, Columbia University Press, 1963.

Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social

David Swartz*

Um dos problemas crônicos das ciências sociais é a falta de boas traduções das principais pesquisas realizadas em outros países. Esta forma de provincianismo

lingüístico tem sido especialmente verdadeiro no caso dos trabalhos de Picrre Bourdieu, um importante sociólogo francês, cujos estudos sobre as instituições de ensino superior estão catalisando a atenção dos interessados pela sociologia da educação, na França.1 Cinco

(*) "Picrre Bourdieu: The Cultural Transtnission of Social Incquality", Harvard Educaüonal Review, 47, 4, nov. de 1977, 545-555. Tradução de Maria Helena Souza Patto.

J. A sociologia da educação é apenas uma das dimensões da variada obra de Bourdieu. Ele se dedica fundamentalmente a explorar e explicar a multiplicidade de maneiras pelas quais os fenômenos e as práticas culturais estabelecem relações entre a estrutura social e o poder. Esta orientação o levou a escrever sobre uma variedade de assuntos, desde as práticas culturais, tais coino freqüência a museus e fotografia, até a sociologia dos intelectuais e da ciência. Ela também norteia as pesquisas conduzidas no Cenler for European Sociology, do qual Bourdieu é diretor. Os números de 1972 do Current Research, publicado pelo Cenler for European Sociology, 54 Bourlevard Raspail, Paris, 6e., França, contêm informações mais detalhadas. Nos países de língua inglesa, Basil Bernstein e Randall Collins já registraram seus agradecimentos a Bourdieu por alguns de seus insights teóricos. Bernstein registra a análise de Bourdieu dos aspectos estruturais dos processos educacionais; Collins chama a atenção para a concepção de Bourdieu segundo a qual as instituições de ensino superior transmitem tanto cultura de elite, quanto conhecimentos e habilidades. Veja Basil Bernstein, Class, Codes and Contrai: Theorelical Studies Towards a Sociology of Language, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971, p. 1; Randall Collins, "Functional and Conflict Theories of Educacional Stratification", American Sociological Review, 1971, 36, 1002-1019; c Collins, "Some Comparative Principies of Educational Stratification", Harvard Educational Review, 1977, 47, 1-27.

dos artigos de Bourdieu foram recentemente traduzidos para o inglês e estão presentes em vários livros de leituras de sociologia educacional.2

Além disso, este ano marcou o aparecimento em inglês de Reproduction: in Education, Society and Culture, uma obra extremamente inovadora e polêmica, da autoria de Bourdieu e seu colaborador, Jean-Claude Passeron.3 Finalmente, estão

sendo traduzidos para a língua inglesa um sexto artigo de Bourdieu e um livro anterior, em colaboração com Passeron, The Heirs: Students and Culture* Assim, já é possível empreender uma avaliação inicial da teoria e da pesquisa assinadas por Bourdieu. Neste artigo, pretendemos apresentar uma visão geral descritiva dos aspectos mais notáveis da abordagem de Bourdieu às instituições educacionais; além disso, identificaremos e criticaremos suas contribuições a esta área do conhecimento.

A força da obra de Bourdieu é o exame da relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais. Segundo Bourdieu, a educação serve para manter a desigualdade social, mais do que para reduzi-la. A tarefa do sociólogo, portanto, é "determinar a contribuição

2. Pierre Bourdieu, "Cultural Reproduction and.Social Reproduction", in Richard Brown (org.), Knowledge, Education and Cultural Change, Londres, Tavistock, 1973, p. 71-112, e também em Power and Ideology in Education, Jerome Karabel e A. H. Halsey (orgs.), Nova York, Oxford University Press, 1977, p. 487-511. Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin, "The School as a Conservative Force. Scholastic and Cultural Inequalities" c "Scholastic Excellence and the Values of the Educational System", in John Egglcston (org.), Contemporary Research in the Sociology of Education, Nova York, Harper & Row, 1974. p. 36-46, 338-371. Pierre Bourdieu, "Intellectual Field and Creative Project" e "Systems of Education and Systems of Thought", in Michael F. D. Young (org.), Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Londres, Collicr-Macmillan, 1971, p. 161-188, 189-207.

3. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeion, Reproduction: in Education, Society and Culture, Beverly Hills, California, Sage, 1977, p. 260. Trata-se da tradução de La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 279.

4. Pierre Bourdieu, Luc Bollanski e Monique de Saint-Martin, "Les stratégies de reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement", Social Science Information, 1973, 12, 61-113, será lançado em língua inglesa com o título "Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education", in M. S. e S. Giner (orgs.), Contemporary Europe: Structural Change and Ciritural Patterns, Londres, Roulledge & Kegan Paul (no Prelo). Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1964, será lançado em

língua inglesa com o título The Heirs: Students and Culture, Chicago, University of Chicago Press (no prelo).

Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social

33

feita pelo sistema educacional à reprodução da estrutura de relações de poder e de relações simbólicas entre as classes sociais".5

O sistema de educação superior, segundo Bourdieu, cumpre as funções de transmitir privilégios, distribuir status e instilar respeito pela ordem social vigente. Embora dotada da função tradicional de transmitir a cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes. A fim de exemplificar esta afirmação, Bourdieu afirma que as democracias ocidentais contemporâneas baseiam-se em formas simbólicas, indiretas de coerção, recorrendo menos à violência física, direta para manter o controle social. A crença generalizada na igualdade, por exemplo, torna difícil aos grupos dominantes outorgar status abertamente; assim sendo, é necessário encontrar novos c mais discretos meios de controle e de herança social. Segundo Bourdieu, os grupos dominantes delegaram a tarefa de outorgar c distribuir status de elite a um sistema em expansão e aparentemente meritocrático de ensino superior. Os interesses da classe alta podem, assim, ser preservados sem violar os princípios da ideologia democrática, obscurecendo e legitimando, desse modo, "a reprodução das hierarquias sociais, transformando-as em hierarquias acadêmicas".6

A teoria de Bourdieu sobre o sistema de ensino superior faz parte de uma teoria mais geral sobre a transmissão cultural ("ação pedagógw ca") que estabelece relações entre o conhecimento , o poder, a socialização e a educação. Através da socialização e da educação são internalizadas disposições culturais relativamente permanentes; estas, por sua vez, estruturam o comportamento individual c grupai de tal maneira que reproduzem as relações de classe existentes. Numa ordem social estratificada, os grupos e as classes dominantes controlam os significados culturais mais valorizados socialmente e os legitimam. Quando inculcados através da educação, estes significados geralmente são aceitos e respeitados pelos grupos subordinados, na ordem social. Assim, as relações de poder entre os grupos e

classes sociais são mediadas por significados simbólicos; a cultura, em seu nível mais fundamental, não

5. "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Brown, p. 71, e Karabel e , Halsey, p. 487.

6. Reproduction, p. 153.

é isenta de conteúdo político, mas expressão dele.

Bourdieu explica os padrões de desigualdade valendo-se não só de dados sobre a mobilidade ou sobre as "entradas" e "saídas" do sistema de ensino. Além disso, ele se detém nos processos através dos quais o conhecimento e o estilo cultural funcionam como portadores de desigualdade social. O conceito de capital cultural é central na análise de Bourdieu e lhe permite analisar as habilidades, as disposições, o conhecimento e os antecedentes culturais gerais da mesma forma como são analisados os bens econômicos produzidos, distribuídos e consumidos pelos indivíduos e pelos grupos. Como tal, a cultura — seja ela considerada em seus aspectos materiais (livro, obras de arte), sob a forma de práticas (visitas a museus, concertos) ou de circulação institucional de credenciais acadêmicas — pode ser tratada nos mesmos termos que as leis que governam as relações macro e microeconômicas. No nível das disposições individuais, o capital cultural refere-se a uma "competência lingüística e cultural" socialmente herdada que facilita o desempenho escolar.

Bourdieu refere-se a uma distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais no que se refere aos níveis de escolaridade atingidos e aos padrões de consumo cultural. A maioria dos diplomas universitários na França, por exemplo, são obtidos por indivíduos pertencentes às classes mais altas; muito poucos são conseguidos por filhos de trabalhadores rurais e operários. Bourdieu, portanto, detém-se na maneira como as condições estruturais do ensino abrangem interest ses e ideologias de classe, reproduzem a distribuição desigual do capital cultural e na análise do porquê o próprio sistema educacional promove níveis desiguais de desempenho e de realização acadêmica. Bourdieu foi um dos primeiros sociólogos a analisar criticamente o tema tão em moda da "democratização" do ensino, numa época em que as teorias sobre a "sociedade especializada" e a "ascensão da meritocracia" dominavam o pensamento educacional.7 A ascensão através da

educação de uns poucos indivíduos na estrutura social, não significa que tenha havido qualquer modificação ou que a estrutura de relações de classe seja flexível. A mobilidade social por meio da realização acadêmica "é até mesmo capaz de contribuir à estabilidade social,

7. Burton R. Clark, Educating the Expert Society, São Francisco, Chandler, 1962; e Michael Young, The Rise of the Meritocracy, Londres, Thames and Hudson, 1958. .

da única maneira concebível em sociedades que se baseiam cm ideais democráticos e, desta forma, colabora com a perpetuação da estrutura de relações de classe".*

Há três temas recorrentes na obra de Bourdieu. Primeiro, o desempenho acadêmico está ligado ao background cultural. Bourdieu verifica que o desempenho escolar das crianças tem uma relação mais evidente com a história educacional dos pais do que com seu nível ocupacional. Segundo, a educação escolar resulta numa diferença. O sistema educacional "retraduz" o grau de oportunidade educacional e as quantidades iniciais de capital cultural herdado em traços nitidamente acadêmicos. Este processo c particularmente visível no caso de alunos de classe baixa academicamente bem-sucedidos que dependem notavelmente da escola para a aquisição de seu capital cultural. A escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada e por isso representa uma das fontes mais ricas dc apoio da ideologia meritocrática. Finalmente, Bourdieu relaciona sistematicamente o processo seletivo da educação à estrutura dc classe social, sem reduzir esta relação a um simples determinismo de classe. Uma alta correlação direta entre classe social e desempenho escolar nos níveis primário c secundário de ensino pode gradualmente diminuir ou desaparecer no nível universitário; isto não significa, contudo, que o processo educacional não continue a transmitir os efeitos da classe social. Assim, os antecedentes de classe social são mediados por um conjunto complexo dc fatores que interagem dc diferentes maneiras, em diferentes níveis de escolarização.

Para demonstrar a maneira pela qual os antecedentes educacionais dos pais afetam o desempenho acadêmico dos filhos, Bourdieu se vale dos conceitos de "ethos de classe" e capital cultural. O primeiro conceito designa um "sistema dc valores implícitos e profundamente internalizados que, entre outras coisas, participa

na definição das atitudes cm relação ao capital cultural e às instituições educacionais".9 Segundo ele, o fato de os jovens permanecerem ou não na escola depende consideravelmente da percepção que têm da probabilidade que as pessoas de sua classe social têm dc serem bem-sucedidas academicamente. Bourdieu afirma que "existe uma correlação estreita entre esperanças subjetivas e oportunidades

8. "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Brown, p. 71, e Karabel e Halsey, p. 487.

9. "The School as a Conservative Force", p. 32.

objetivas; estas últimas modificam efetivamente as atitudes e o comportamento, agindo através das primeiras".'" As ambições e expectativas de uma criança em relação ao ensino e à carreira são produtos estruturalmente determinados da experiência educacional c da prática cultural de seus pais, de seus pares ou do grupo a que pertence. Portanto, o ethos de classe, muito mais que o capital cultural "é o principal determinante dos estudos (que a criança empreende)"."

Bourdieu enfatiza, portanto, a seleção através da auto-seleção. Como os jovens da classe trabalhadora têm pouca chance de freqüentar a universidade, não aspiram atingir alto nível de escolaridade. Bourdieu define este processo cm termos de "um sistema de relações circulares que une estruturas e práticas"; as estruturas objetivas produzem disposições subjetivas estruturadas que produzem ações estruturadas que, por sua vez, tendem a reproduzir a estrutura objetiva.12 Portanto, sua formulação sublinha o papel ativo da escola na determinação das expectativas educacionais de um indivíduo. Um ethos da classe trabalhadora que leva à auto-eliminação, por exemplo, resulta de uma avaliação de que as escolas oferecem poucas oportunidades de sucesso para os que não têm um capital cultural razoável.

Além das diferenças de classe quanto ao ethos, as diferenças de classe quanto ao capital cultural também afetam a realização escolar. A exposição prolongada à instrução universitária, por exemplo, não compensa inteiramente a desvantagem inicial de capital cultural dos jovens das classes baixa c média. Como Bourdieu encara a transmissão educacional como um veículo de desigualdade de status, ele procura nos aspectos estruturais do currículo, do ensino e,da avaliação

explicação para este padrão. Sugere que o programa tradicional de estudos humanísticos, que caracteriza a rotina preparatória para o ingresso na

10. Em outras passagens, a relação entre aspiração e oportunidade é caracterizada em termos quase mecanicistas de ajustamento automático. Veja "The School as a Conservative Force", p. 44.

I I. "The School as a Conservative Force", p. 35.

12. Reproduction, p. 203. Para Bourdieu, o conceito de "habitus", isto é, um sistema de disposições relativamente duradouras, medeia a relação entre estruturas e práticas. Num texto recente, Esquisse d'une théorie de la pratique (Genebra, Droz, 1972), Bourdieu afirma que a mediação é de natureza dialética. Veja a tradução para o inglês, Outline of a Theory of Practice, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

universidade e nas escolas profissionais de elite na França, é tangencial aos tipos de habilidades necessárias no mercado de trabalho. Este currículo só pode ser valorizado pelos estudantes cuja situação econômica lhes dá uma segurança profissional. Além disso, este programa funciona como um mecanismo seletivo: o sucesso acadêmico em humanidades requer uma sintonia com a cultura geral c um estilo de linguagem refinado e elegante. Portanto, o conteúdo e o estilo curricular oferecem vantagens aos que possuem "o capital lingüístico cducacionalmcnte aproveitável" da "linguagem burguesa"; sua tendência "à abstração, ao formalismo, ao intelectualismo c à moderação eufemística" reflete uma disposição literária c refinada específica da socialização da linguagem nas classes privilegiadas. Este estilo lingüístico socialmente valorizado e academicamente venerado contrasta agudamente com a "expressividade ou o expressionismo da linguagem da classe trabalhadora, que se manifesta na tendência a ir do particular para o particular, dos exemplos à alegoria".13 Além disso, difere dos aspectos distintivos da linguagem típica da classe média baixa, com sua "excessiva correção dos erros ou preocupação com a correção gramatical, indicativos de um estilo de linguagem caracterizado pela extrema sensibilidade às normas de correção acadêmica".14

A utilização na França de uma pedagogia tradicional, aberta, difusa, também garante os privilégios dos possuidores de capital cultural, através dc uma discriminação sutil que favorece o estilo burguês. Não oferecendo técnicas

compensatórias adaptadas aos diferentes níveis culturais dos alunos, a pedagogia tradicional cumpre a função de servir aos interesses dais classes mais altas, requerendo "que todos os seus alunos tenham aquilo que ela não dá": isto é, um domínio prático e informal da cultura e da linguagem que só pode ser adquirido na família de classe alta." É através do estilo, mais que do conteúdo, que o privilégio cultural é reforçado e o desprivilegio cultural é desconsiderado.

O método tradicional de ensino é também definido pela transmissão oral do conhecimento, através de conferências formais. Bourdieu faz a interessante observação de que ate mesmo a organização física da universidade francesa — salões de conferências, anfitea

13. Reproduction, p. 116.

14. Reproduction, p. 134.

15. Reproduction, p. 128.

tros epodiums, em lugar de pequenas salas de seminário ou até mesmo de bibliotecas — testemunham a proeminência da palavra falada. A aula ministrada sob a forma de conferência outorga ao professor o papel de transmissor legítimo dos bens culturais. O conhecimento obtido em sala de aula não resulta, portanto, de significados transacionados entre alunos e professores, mas da imposição, pelo instrutor, de significados simbólicos legitimados."1

Os clássicos exames oral e escrito, bem como a metodologia tradicional de ensino, são vantajosos para os mais ricos de capital cultural: estes exames costumam medir a capacidade de expressão lingüística tanto quanto o domínio da matéria, senão mais. Por exemplo, em sua análise do agrégation, o exame competitivo de âmbito nacional, que dá ingresso aos cargos docentes no nível secundário e universitário, Bourdieu prova que os candidatos que se distinguem pela elegância da expressão escrita e falada geralmente são os escolhidos." A novidade da abordagem de Bourdieu aos exames nacionais está no fato de ele conseguir demonstrar a presença de elementos classistas neste sistema supostamente neutro e objetivo de condução dos candidatos bem-suce-didos aos postos mais altos de liderança no comércio, na universidade e na administração estatal. Estes exames nacionais representam o mais alto nível que se pode alcançar no sistema educacional francês e simbolizam o triunfo da educação secular,

controlada pelo Estado, sobre os interesses da Igreja, do distrito e da classe social. Embora estes exames teoricamente promulguem os ideais da igualdade democrática e do desempenho meritocrático, Bourdieu argumenta que, na prática, favorecem os que são culturalmente privilegiados.

A análise que Bourdieu faz em A reprodução dos resultados de um teste de linguagem aplicado a universitários, ilustra seu segundo tema recorrente — como o sistema educacional retraduz o grau inicial de oportunidade educacional e a quantidade de capital cultural em traços tipicamente acadêmicos. Os conceitos-chavc usados na interpretação dos resultados dos testes são os de capital cultural e "grau de seleção". Os estudantes de nível social mais alto — a maioria dos estudantes

16. Esta concepção sobre a fonte do conhecimento vigente em sala de aula distancia Bourdieu dos "novos" sociólogos da educação como Nell Keddie. Veja Keddie, "Classroom Knowledge", in M. F. D. Young (org.), Knowledge and Control, p. 133-160.

17. "Scholastic Excellence and the Values of the Educational System", p. 338-371.

universitários — obtêm escores altos cm todos os tipos de questões relativas a vocabulário, desde as que pedem a definição de conceitos escolares até as que pressupõem um background cultural mais geral. Ao herdar as formas de atividade cultural mais valorizadas socialmente de seus pais, que geralmente têm algum nível de educação universitária, estes herdeiros culturais estão aptos a reverter o capital cultural em bom desempenho acadêmico.

Os poucos estudantes universitários pertencentes às classes mais baixas obtêm escores mais baixos em questões que requeiram cultura geral, pois não possuem os antecedentes culturais de seus colegas provenientes da classe mais alta. Contudo, na medida em que representam um grupo acadêmico altamente selecionado, os estudantes de classe baixa obtêm resultados tão bons quanto aqueles em questões referentes a conceitos acadêmicos. Estes poucos sobreviventes da classe baixa compensaram sua falta inicial de capital cultural através da aquisição, na escola, de um capital cultural, de uma capacidade intelectual excepcional, dc esforço ou de circunstâncias sociais e familiares não

usuais. A grande maioria dos estudantes de classe média obtém os escores mais baixos, porque representa um grupo menos selecionado c porque provém dc uma classe na qual os investimentos de peso na atividade cultural começaram há muito pouco tempo.

A abordagem dc Bourdieu estabelece elos entre os processos educacionais c a estratificação social. Padrões macroscópicos de desigualdade entre as classes sociais c de distribuição desigual do capital cultural estão ligados a processos microscópicos de natureza metodológica, avaliativa e curricular.18 Mas — c este é o terceiro tema recorrente na obra dc Bourdieu — ele não reduz a relação entre a estrutura de classes e a função seletiva do ensino a uma simples relação dc determinismo de classe. Ao contrário, Bourdieu refere-se ao sistema educacional como "relativamente autônomo", ao caracterizar suas relações com as estruturas externas. Isto significa que pode haver uma falta significativa de sincronia entre um sistema educacional dc elite e as demandas

18. Neste aspecto, Bourdieu não repele o que Christopher Hurn chamou de uma omissão séria presente em grande parte da "nova" sociologia da educação. Embora focalize os ingredientes do processo educacional, Bourdieu age cuidadosamente, de mo(jo a nunca perder de vista as influências da estrutura social sobre o ensino, a avaliação e o currículo. Christopher Hurn, "Recent Trends in the Sociology of Education in Britain", Harvard Educational Review, 1976, 46, 105-114.

do mercado de trabalho, embora, simultaneamente, a função dp sistema educacional de reproduzir a estrutura social seja preservada. De um lado, o sistema educacional está ligado à estrutura social; as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades acadêmicas pela transmissão educacional do capital cultural. Como o sucesso acadêmico é visto em termos de talento, esforço e mérito individuais, esta ligação à estrutura social permanece oculta. De outro lado, Bourdieu ressalta que o sistema educacional consegue uma certa autonomia em relação às estruturas externas, através de sua capacidade auto-reprodutiva e seu interesse assumido em proteger o valor do capital cultural escolar. Referindo-se a Durkheim,19 Bourdieu menciona a capacidade que o sistema educacional tem de recrutar suas lideranças dentro de suas próprias fileiras, para explicar sua continuidade e estabilidade históricas incomuns, o que tor,-na o sistema educacional

mais semelhante à Igreja do que ao mundo dos negócios ou ao Estado. Além disso, enquanto produtor e reprodutor do capital cultural mais valorizado socialmente, o sistema educacional resiste ou subverte com sucesso as reformas que poriam em risco o valor de mercado do capital cultural.

Bourdieu analisa a expansão pós-Segunda Grande Guerra do sistema educacional francês em termos de "estratégias de reprodução" de classe, através das quais os grupos de classe média e alta tentaram "manter ou melhorar sua posição na estrutura de relações de classe, salvaguardando ou aumentando seu capital".20 Estas estratégias protegem ou conquistam posições dentro da hierarquia social preservando, reforçando ou transformando determinadas configurações de posse do capital. Bourdieu põe cm foco as diferenças sutis que distinguem as estratégias de investimento educacional na classe média e na classe alta. Examina as mudanças nos padrões de propriedade de três tipos de capital: econômico (dinheiro e propriedade); social (rede de contatos sociais) e cultural (diplomas escolares e cultura "informal"). O quadro de referência teórico elaborado por Bourdieu contém três tipos diferentes de estraté-" gias de investimento das classes sociais na educação.

19. Reproduction, p. 195-198. A referência a Durkheim gira em torno de um seu trabalho pouco conhecido, mas fundamental na sociologia da educação, L'évolution pédagogique en France, 2" éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

20. "Les stratégies de reconversion", p. 61.

A primeira estratégia pertence aos membros da nova classe média que desde a Segunda Guerra Mundial têm obtido ganhos econômicos modestos. Tradicionalmente possuidores de um capital cultural pequeno, parecem estar investindo grande parte de sua recente riqueza na educação, considerada como o meio mais seguro de melhorar sua posição social e de barganhar poder no mercado dc trabalho. Não é de surpreender, portanto, que os grupos dc classe média estejam exigindo que o currículo e o ensino sejam profissionalizantes. De fato, estes grupos constituem a coluna dorsal do atual movimento francês que visa a eliminar o tradicional programa de humanidades e criar opções curriculares e pedagógicas que correspondam mais dc perto às habilidades exigidas nas novas profissões.

Uma segunda estratégia foi adotada pelos membros da elite intelectual que tradicionalmente investe na educação e já detém um capital cultural considerável. Esta fração da classe mais alta garantiu durante várias gerações a reprodução dc professores, escritores e artistas na França. Tal como as principais carreiras de tradição humanística na educação francesa, a elite intelectual está disposta a proteger o capital cultural da desvalorização — isto é, da correspondência muito estreita entre as exigências acadêmicas c as novas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Estes capitalistas abastados de cultura defendem os méritos do ensino dc belas-artcs, opõem-sc às reformas que imprimiriam uma orientação vocacional ao ensino universitário c defendem a completa autonomia da universidade.

Uma parcela majoritária da classe alta perseguiu uma terceira estratégia, a fim dc manter suas posições de poder e privilégio. Diante dos ideais democráticos de igualdade c novas restrições administrativas e legais, tornou-se cada vez mais difícil simplesmente herdar a riqueza econômica e o poder. Para os abastados em capital econômico, mas apenas moderadamente abastados em capital cultural, como os capitães da indústria e do comércio, o declínio das empresas familiares estimulou a reconversão do capital econômico em credenciais escolares, com vistas a legitimar o acesso aos altos cargos de direção nas empresas francesas dc maior porte. Dc outro lado, os abonados em ambos os tipos de capital — o econômico e o cultural — como os médicos e os advogados, intensificaram a acumulação de capital cultural, para poderem competir com sucesso pelos mesmos altos cargos de direção nas empresas e proteger estas posições contra os arrivistas culturais de

classe média. Isto leva a crer que os grupos que empregam esta estratégia apoiariam a expansão das oportunidades educacionais e certamente gostariam de estabelecer vínculos mais pragmáticos entre o ensino e o mundo dos negócios. Mas também tomam todos os cuidados para preservar para si mesmos o caminho elitista dos estudos humanísticos no ensino secundário e superior. Além disso, estes grupos dominam as escolas profissionais de prestígio, as famosas "Grandes Écoles" cujos formandos são diretamente conduzidos aos altos postos de liderança nas universidades, nos serviços públicos administrativos e nas grandes corporações.

A análise que Bourdieu faz das variadas e muitas vezes conflitantes estratégias de investimento educacional das classes sociais demonstra que nem todas apostam o mesmo no ensino. Ele sugere, com perspicácia, que o aumento da demanda de credenciais escolares representa mais do que uma resposta ao conflito entre grupos de status em competição ou de uma exigência maior de habilidades. Em vez disso, Bourdieu amarra ambas às mudanças ocorridas no capital cultural e econômico das classes sociais e ao papel do ensino superior nestas mudanças.

Segundo Bourdieu, o sistema de ensino superior tradicional francês tem se caracterizado por um alto grau de harmonia entre professores e alunos, porque ambos detêm um considerável capital cultural e representam grupos sociais altamente selecionados. Atualmente, o ensino francês encontra-se cm transição, pois a política de democratização contribuiu para uma modificação fundamental na relação estrutural entre os transmissores e os que adquirem o saber. Os professores encontram-se diante de um número cada vez maior de estudantes menos selecionados, de classe média, que não possuem o background cultural tradicionalmente garantido. Não só o aumento numérico, mas as mudanças nas características estruturais da população universitária, ajudam a explicar a decepção, a confusão c a tensão crescentes nas universidades francesas. Segundo Bourdieu, estas mudanças subjazem à crise contemporânea do ensino superior na França.

Como um todo, a obra de Bourdieu é estimulante e desafiadora, embora, às vezes, seja entediante. Seria útil se ele incluísse uma apresentação mais sistemática e completa das pesquisas que realizou, além de comparações mais freqüentes com outras posições teóricas e outros dados empíricos. Muitas de suas formulações teóricas e de seus insights

mais interessantes são apresentados sem apoio empírico ou sem a especificação das condições empíricas de sua verificação. Além disso, às vezes, tem-se a impressão de que para Bourdieu os dados são secundários à força de sua organização lógica; freqüentemente ele cria categorias e conceitos sem especificar cuidadosamente os referenciais empíricos correspondentes. Por exemplo, o leitor não é devidamente esclarecido sobre o tipo de socialização implícito no conceito dc "ação pedagógica".21

No entanto, Bourdieu é essencialmente um teórico, cuja obra inspirou muitas pesquisas na área da educação e em campos afins.22 Qualquer quadro dc referência teórico que esclareça certos aspectos ou problemas deve fazê-lo em detrimento da análise adequada dos demais. Bourdieu afirma que sua "abstração metodológica", segundo a qual o sistema de ensino é considerado como "apenas um sistema de comunicação"entrc as classes sociais, é a "condição para a apreensão dos aspectos mais específicos e mais ocultos" da relação entre o ensino e a estrutura de classes sociais.23 Embora sua abordagem ilumine os mecanismos culturais e pedagógicos mais sutis que contribuem para a persistência da estratificação social, ela também exclui da análise a relação da escolarização com o Estado c o processo dc trabalho. Bourdieu afirma convincentemente que a cultura medeia as relações entre as classes sociais e que o ensino é, sem dúvida, a esfera onde esta mediação mais provavelmente ocorre. No entanto, as relações das classes sociais também são mediadas pelas estruturas estatais e pela política educacional instituída pelo Estado. O planejamento e a política educacional, por exemplo, são levados a efeito muito mais pelos administradores burocratas do Estado do que por professores relativamente autônomos, embora não devamos subestimar o importante papel mediador das associ

21. André Petilat, "Notes critiques a propos de 'La reproduction' de P. Bourdieu et J. Cl. Passeron", Revue Européenne de Sciences Sociales, 1971, 25, 185-197.

22. Alguns aspectos da teoria de Bourdieu foram elaborados por pesquisadores bolsistas no Conter for European Sociology. Na área da educação, especificamente, destacam-se o trabalho realizado por Claude Grignon sobre o ensino técnico e vocacional e o estudo de Monique Saint-Martin sobre os estudantes universitários franceses na área de ciências naturais. Veja Claude Grignon. L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement scientifique, Paris, Mouton, 1971.

23. Reproduction, p. 102.

ações trabalhistas e de docentes. Além disso, os interesses empresariais não estão totalmente ausentes mesmo na educação de elite, como o demonstra a

mudança recente nos currículos em direção aos estudos orientados para as ciências e os negócios.24

Bourdieu articula seu modelo de estratégias de reprodução e de investimento educacional das classes sociais considerando a estratificação social como um contínuo. A dinâmica de seu modelo seria mais bem caracterizada como uma competição entre grupos de status e não como um conflito entre classes sociais. Esta perspectiva é comprovada pela maior afinidade de Bourdieu com Weber do que com Marx. Ele descreve o comportamento individual e grupai como governado pela racionalidade do investimento calculado. Sem dúvida, este pressuposto metodológico c válido para as classes média e alta, que têm um capital para investir. Embora permita que se faça discriminações mais sutis de status entre estes grupos, é duvidoso, no entanto, que o mesmo modelo se aplique tão bem aos grupos de classe baixa que não possuem um capital cultural razoável nem se reproduzem através de uma estratégia racional de investimento. Isto sugere que o modelo de Bourdieu talvez se limite a determinados grupos sociais.

A noção de reprodução permanece como um lembrete salutar de que a mudança, quer assuma a forma de mobilidade social, quer de reforma educacional, pode realmente ser compatível com uma estabilidade mais profunda e duradoura. Bourdieu propõe uma "ciência da reprodução das estruturas", um estudo das "leis que determinam a tendência das estruturas a se reproduzirem através da produção de agentes dotados de um sistema de predisposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas c que, assim, contribuem para a reprodução das estruturas".25 Contudo, podemos nos indagar se a ciência de Bourdieu funciona tão suavemente. Talvez ele esteja levando adiante uma proposta francamente funcionalista, embora num nível mais profundo.

Na verdade, Bourdieu pode estar superestimando a capacidade do sistema social para reproduzir-se indefinidamente, para se proteger e se regenerar. Por exemplo, num nível individual, a análise que Bourdieu

24. Esta questão é destacada por Vivane Isaniberg-Jamali c Monique Segré, numa revisão da obra de Bourdieu intitulada "Systèmes scolaires et systèmes socio-économiques", L'Année Sociologique, 3° série, 1971, 22, 527-541.

25. "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Karabel e Halsey, p. 487.

faz da auto-seleção como um processo de tradução quase perfeita entre as possibilidades objetivas e as aspirações subjetivas é inteligente, mas não totalmente convincente. O erro de cálculo e a distorção de probabilidades objetivas também são aspectos comumente encontrados nas estruturas de valor e de aspiração dos grupos e dos indivíduos.26 No plano societário, o comprometimento ideológico com a igualdade de direitos, típico das democracias ocidentais, obscurece as estruturas subjacentes de dominação c subordinação. No entanto, Bourdieu não reconhece prontamente que este compromisso pode também pôr o sistema educacional numa posição que o impede de liberar os bens prometidos. Em outras palavras, sua perspectiva de reprodução estrutural exclui a consideração da contradição como um gerador de ação humana e transformação social. Neste contexto, a concepção dc Bowlcs c Gintes de que a educação é uma arena dc conflitos de classe social, onde a contradição precipita a mudança e a reforma educacional, parece mais convincente.27

Apesar de algumas omissões teóricas c de confusões conceituais ocasionais, a teoria de Bourdieu sobre o sistema educacional contém insights importantes que requerem mais discussões e pesquisas. Numa área que permaneceu durante tanto tempo teoricamente inexpressiva, sua obra representa uma tentativa bem-vinda de desbravar áreas raramente exploradas pela sociologia da educação.

26. James E. Rosenbaum, Making Inequality: the Hidden Curriculum of High School Tracking, Nova York, Wiley, 1976, p. 224 e caps. 5 e 6; e Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification", Harvard Educational Review, 1972, 42, 521-562.

27. Samuel Bowles c Herbert Gintis, Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, Nova York, Basic Books, 1976.

4

Avaliação educacional e clientela escolar

Magda Becker Soares*

A perspectiva que adotamos nesta exposição conduz inevitavelmente à negação da afirmativa que parece estar oculta no tema deste simpósio: "A utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais e sociais". Na verdade, o tema, assim formulado, afirma implicitamente que a avaliação educacional pode ser utilizada para aumentar a oferta e/ ou o aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais. Ora, sob a perspectiva de uma análise daquilo que realmente ocorre nos sistemas de ensino, a avaliação é, ao contrário, um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e eqüidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, cm conseqüência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos a que se propõe o processo de ensino. Implicitamente e mascaradamente, a avaliação exerce o controle do conhecimento e, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais.

A avaliação exerce o controle do conhecimento na medida em que define o que deve saber o estudante e avalia se ele sabe tudo o que deve saber e apenas o que deve saber, e ainda se sabe tal como deve

(*) Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Trabalho apresentado no simpósio "A utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais sociais". São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nov. 78.

saber. Dessa maneira, a avaliação é uma forma de dominação, tal como afirmam Bourdieu-Passeron: "o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares c das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais

eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura" (Bourdieu Passeron, 1975). Pode-se, pois, dizer que a avaliação, na verdade, limita as oportunidades educacionais c sociais, na medida em que legitima determinada cultura em detrimento de outra e legitima determinada forma de relação com a cultura, em detrimento de outras formas.

O controle, pela avaliação, das hierarquias sociais é, de certa forma, conseqüência desse controle que faz do conhecimento. A "determinada cultura" que a avaliação legitima, e a "determinada forma de relação com a cultura" que também legitima são a cultura da classe dominante e a forma de relação que com a cultura mantém a classe dominante.

Dessa forma, para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, cm geral, não mais que de sua performance escolar; para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados na avaliação estão condicionados apenas secundariamente à sua performance escolar: primordialmente, são determinados pelas condições de vida — econômicas, sociais e culturais — dadas ao indivíduo em decorrência de sua posição na hierarquia social, e pela distância que separa essas condições das exigências c expectativas da escola. Em outras palavras: inspirando-se na cultura da classe dominante e solicitando comportamentos que expressam a relação que com essa cultura mantém a classe dominante, a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional.

A própria expressão "oportunidades educacionais" pressupõe a aceitação da discriminação entre estudantes. Oferecer oportunidades educacionais significa oferecer ensejo, ocasião para que o indivíduo se eduque; não significa, nem semanticamente nem na praxis do sistema de ensino, oferecer condições para que o indivíduo se eduque. Sob o universalmente aceito princípio da "igualdade de oportunidades edu

cacionais" subentende-se outro princípio: o das desigualdades entre os indivíduos para fazer uso dessas oportunidades. Por isso, a desigualdade de

resultados é aceita como natural e por ela não se responsabiliza a escola: o fato de igualar as oportunidades isenta-a de responder pela desigualdade de resultados.

Tal "isenção"justificou-se enquanto foi possível atribuir o sucesso ou fracasso escolares à presença ou ausência de dons inatos, a desigualdades naturais de capacidade intelectual que conduziriam, forçosamente, a desigualdades no aproveitamento das oportunidades educacionais. Segundo Michacl Young, cm sua obra The Rise ofMeritocracy (Young, 1958), a capacidade intelectual, associada ao esforço, definiria o mérito e este seria o único critério dc determinação do sucesso ou fracasso educacionais. A avaliação educacional é, assim, considerada justa enquanto se declara baseada no mérito e enquanto o sistema assegura que a todos é dada igual oportunidade dc demonstrar seu mérito. Cria-se, assim, aquilo que Clarence J. Karier, cm seu texto Ideology and Evaluation: in Quest of Meritocracy, chamou dc uma "utopian vision of an opcn meritocratic society wherc ali would rcccivc theirjust rewards on the basis of their Iruc natural talcnl"1 (Karier, 1974). O mesmo autor mostra a inversão de raciocínio dc psicólogos comoTerman cThorndike, nas primeiras décadas deste século: ambos afirmavam que a hierarquia social e ocupacional é que é determinada pela capacidade intelectual, e não o contrário, e que a riqueza, os privilégios e o status são conseqüências, e não origem, do talento, dos dons e habilidades intelectuais. Assim, o ideal meritocrático, tão bem descrito por Young, afirma que o sistema educacional, c a avaliação, como principal instrumento deste, têm por função levar cada indivíduo a assumir sua posição na hierarquia social não cm virtude de sua classe, status, riqueza ou privilégios, mas em virtude dc seus naturais talentos c seu méritq.

É interessante notar que a ideologia do dom e o ideal meritocrático correspondem ao enfoque fundamentalmente psicológico do ensino e do estudante que predominou até meados deste século, quando o desenvolvimento das ciências sociais passou a alertar os educadores para a estreita relação entre capacidades intelectuais c condi

I. "uma visão utópica dc uma sociedade meritocrática aberta, onde todos receberiam a recompensa justa, baseada em seu verdadeiro talento natural". (Trad.da org.)

ções de vida, entre resultados escolares e classe social. É produto indiscutível da ideologia do dom a preocupação da psicologia da educação com as "diferenças individuais", preocupação que conduziu (e ainda conduz) ao absurdo social da proposta de currículos diferenciados em função das diferenças de habilidades intelectuais. Em nome de uma "educação para as diferenças individuais", em nome de uma proclamada necessidade de proteger o estudante do fracasso, oferece-se a cada grupo (em última análise, grupo social) um currículo apropriado às suas supostas habilidades: canalizam-se, controlam-se c limitam-se as possibilidades do indivíduo, na ilusão de que isto está sendo feito em seu benefício e em função de suas capacidades naturais, quando, na verdade, se está amarrando irremediavelmente o indivíduo à posição desfavorável que tem na hierarquia social. Ainda hoje, depois do impacto das ciências sociais sobre a área educacional, cientistas do porte de um Benjamin Bloom advogam a necessidade de ajustar o ensino às habilidades e características individuais vistas como decorrência de dom ou de talento, não como resultado de condições sociais, econômicas e culturais. Assim é que, no Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning (Bloom et al, 1971), os autores afirmam que "what is desirable for particular students and groups of students is in part dependent on their present characteristics and their goals and aspirations for the futurc"c ainda que "what is desirable for the individual student may coincide with the greatest range of possibilities available in the light of his ability, previous achievement, and personality".2 Em nenhum momento os autores apontam as relações das características dos estudantes, de seus objetivos e aspirações para o futuro, de suas habilidades, de seu rendimento prévio e de sua personalidade com as condições sociais e econômicas de sua existência. Essas características, aspirações e habilidades são consideradas como dados individuais a partir dos quais se deve organizar o processo de ensino, sem que se sinta necessário levar em conta, questionar e combater os fatores que conduziram a tais dados individuais. Busca-se, assim, nada

2. "o que é desejável para alunos c grupos de alunos em particular depende em parte de suas características atuais e de suas metas e aspirações para o futuro"; "o que é desejável para um aluno em particular pode coincidir com toda a gama de possibilidades disponíveis para sua capacidade, suas realizações anteriores e sua personalidade". (Trad. da org.)

mais que ajustar o processo de ensino às características do estudante, ao invés de levá-lo a superar essas características. No já citado Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, os auto-res, ao citar as estratégias da aprendizagem para a competência, afirmam: "Other strategies include permitting students to go at their own pace, guiding students with respect to courses they should or should not take, and establishing different tracks or streams for different groups of learners."3 (Bloom et al, 1971) Essas estratégias, como, cm geral, todas as estratégias de currículos diferenciados, só encontram justificativa à luz de uma ideologia do dom; se substituirmos o conceito de "desigualdades naturais" pelo conceito "desigualdades culturais", socialmente determinadas, todos os recursos dc mera adequação do ensino às desigualdades tornam-se moralmente inaceitáveis.

Esta é a grande contribuição das ciências sociais nas últimas décadas: o desmascaramento da ilusão ideológica de que as desigualdades de rendimento escolar se explicam por desigualdades naturais, desigualdades de dons, dc que a escola nada mais faz que transformar as desigualdades de fato em desigualdades de direito. Ao denunciar a estreita relação entre o rendimento escolar c as situações sociais, as ciências sociais demonstram que as desigualdades escolares se devem não a diferenças dc dom, ou de mérito, mas a desigualdades culturais socialmente determinadas. Provando ainda a relação entre sucesso escolar e as situações sociais privilegiadas, entre fracasso escolar e as situações das classes desfavorecidas, demonstram que a escola confirma c reforça a cultura das classes privilegiadas, "dissimulando", segundo Bourdieu, "a seleção social sob as aparências da seleção técnica c legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares" (Bourdieu, 1975).

Persiste, entretanto, na escola, a ideologia do dom e a defesa da meritocracia. Citando novamente Karicr: "There is, perhaps, no stronger social class stabilizer, if not tranquilizer, within a hierarchically ordered system than the belief, on the part of the lower class members, that their

3. "Permitir que os alunos caminhem em seu próprio ritmo, orientá-los quanto aos cursos que deveriam ou não deveriam fazer e estabelecer diferentes trajetórias

ou fluxos para diferentes grupos de aprendizes são algumas outras estratégias possíveis."

place in life was not arbitrarily determined by privilege, status, wealth, and power, but rather is a consequence of merit, fairly derivcd."4 (Karier, 1974)

Bernard Charlot, em sua recente obra La mystification péda-gogique, demonstra que a escola reduz o social ao individual e isola a educação das realidades econômicas e sociais que a condicionam, a fim de camuflar seu papel no jogo das desigualdades sociais (Charlot, 1977).

Dissimulação, camuflagem, mistificação — de tudo isso a avaliação é o grande instrumento. Nas palavras de Bourdieu: "Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um "dom" que cm qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros." (Bourdieu, 1975) Pretendendo-se "neutra", "científica" e rigorosamente "técnica", a avaliação supõe reduzir toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o estudante c o conhecimento, julgando, assim, ocultar todos os demais fatores que atuam nessa relação. Medindo, na verdade, os resultados do processo de socialização, a avaliação declara estar medindo o mérito, e atribui a responsabilidade dos resultados obtidos aos atributos do estudante — interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidades, aptidão — ou aos atributos do professor — sua capacidade para fazer o estudante aprender. Toda a bibliografia educacional sobre avaliação insiste exaustivamente na necessidade da coerência interna do processo, isto é, a coerência entre a avaliação e os objetivos e a metodologia de ensino, mas nunca discute o problema da coerência externa do processo, isto é, a coerência entre a avaliação e as condições culturais do estudante, decorrentes de sua situação econômica e social.

Entretanto, as funções sociais que a avaliação desempenha no sistema educacional estão permanentemente presentes no processo de ensino.

4. "Não há, talvez, estabilizador, se não tranqüilizador, de classe social mais poderoso num sistema hierarquicamente ordenado do que a crença dos integrantes das classes mais baixas de que seu lugar na vida não foi arbitrariamente determinado por privilégio, status, riqueza e poder, mas é conseqüência do mérito, avaliado com isenção." (Trad. da org.)

Estão presentes nos mecanismos de seleção em que, ostensivamente e sob a aparência dc uma absoluta neutralidade, alguns são escolhidos e muitos são rejeitados por um processo de eliminação cuja relação com a hierarquia social é dissimulada por sua pretensa objetividade: no Brasil, é exemplo desse processo dissimulado de eliminação das classes desfavorecidas o concurso vestibular: inúmeras pesquisas já demonstraram que também no Brasil, como na França dc Bourdieu, a universidade acolhe predominantemente os "herdeiros" dos privilégios sociais.

Há, porém, outros mecanismos em que a função social da avaliação é mais sutilmente dissimulada. Um deles é aquele que Bourdieu denominou dc "eliminação sem exame" (Bourdieu, 1975): na verdade, a seleção, além de mascarar a eliminação que se faz em estreita relação com a hierarquia social, mascara ainda a eliminação daqueles que são excluídos antes mesmo de serem examinados. Considerando, no conjunto dc candidatos à seleção, apenas dois subconjuntos — os escolhidos e os rejeitados — a seleção oculta o complemento desse conjunto, que é o conjunto dos não-candidatos, daqueles que foram eliminados ou se auto-climinaram por força das relações entre a estrutura de classes e o sistema de ensino. A tão acentuada pirâmide educacional dos países subdesenvolvidos explica-se não só pela seleção que se verifica entre um grau c outro mas, dentro do mesmo grau, pela "eliminação sem exame" — "a desistência resignada das classes populares diante da escola" (Bourdieu, 1975).

Outro mecanismo, ainda mais sutil, dc dissimulação da função social da avaliação é aquele que Snydcrs denomina desescolarízação, atribuindo ao termo uma significação diferente da que lhe dá Illich (Snydcrs, 1976). Em quase todos os países, mas sobretudo nos países subdesenvolvidos, as escolas se diferenciam, sem que isso seja oficialmente reconhecido, em escolas que servem às classes privilegiadas e escolas que servem às classes desfavorecidas. Nestas,

contraditoriamente, o número de estudantes em cada sala de aula é mais numeroso, os professores são menos qualificados, o material é deficiente e, portanto, a influência da escolarização é menor. O ensino ajusta-se às condições dc que dispõe e, complacentemente, mediocriza-se, não é mais que uma forma degradada do ensino desenvolvido nas instituições que servem às classes privilegiadas: neste sentido é uma desescolarízação ou uma subescolarização. Pode-se estabelecer um paralelo entre as duas "redes" que Baudelot e Establet denunciam no sistema de ensino francês

(Baudelot-Establet, 1971) e os dois tipos de escola que servem à clientela escolar dos países subdesenvolvidos, pois esses dois tipos constituem realmente duas redes, uma que conduz ao sucesso, outra ao fracasso. Nas escolas que atendem à clientela socialmente desfavorecida, tanto o ensino como a avaliação ajustam-se às características dessa clientela, e permitem assim a promoção de uma série a outra, criando a ilusão do sucesso escolar, ilusão que é desmistificada quando o estudante submete-se a mecanismos de seleção fora da escola que o aprovou ou quando, na vida profissional, fracassa na competição com os que provêm das escolas que servem às classes privilegiadas. O mesmo fenômeno ocorre sempre que o sistema busca estratégias para amenizar as desvantagens que se prendem à origem social. Exemplo brasileiro são os cursos e exames supletivos que, pretendendo oferecer tardiamente oportunidades educacionais àqueles a quem não foram proporcionadas no momento adequado, criam a ilusão de uma igualdade que é apenas formal.

De tudo isso se pode concluir que, como afirmamos no início desta exposição, a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. Sua utilização, tal como se dá na maior parte dos países e, particularmente, nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais, como pretende o tema deste simpósio, mas, ao contrário, restringe-as e orienta-as no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social.

Referências bibliográficas

Baudelot, C, e R. Establet, Uécole capitaliste en France. Paris, Maspero, 1971.

Bloom, Benjamin S. et al., Handbook on Formative and Summative Evaluation ofStudent Learning. Nova York, McGraw-Hill,1971.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron, A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975 (tradução de Reynaldo Bairão).

Charlot, Bernard, La mystification pédagogique. Paris, Payot, 1977.

Karier, Clarence J., "Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy".

In: Michael W. Apple et al., Educational Evaluation: Analysis

and Responsability. Berkeley, McCutchan, 1974. Snyder, Georges, Ecole, classe et lutte des classes. Paris, Presses

Universitaires, 1976. Young, Michael, The Rise of the Meritocracy. Londres, Thames and

Hudson, 1958.

21

Educação "bancária" e educação libertadora

Paulo Freire*

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos nos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito — o narrador, c objetos pacientes, ouvintes — os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como

seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou transforma-se em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora.

(*) Em Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970 (2S edição), Capítulo II, p. 65-87.

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.1

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, cm que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

f Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a ábsolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e

1. Poderá dizer-se que casos como estes já não sucedem nas escolas brasileiras. Se realmente não ocorrem, continua, contudo, preponderantemente, o caráter narrador que estamos criticando.

o conhecimento como processos de busca.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.

Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação c o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Ao contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;

b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;

e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; 1) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos

os que seguem a prescrição;

g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feito" para ser de experiên

cia narrada ou transmitida.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. j Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo", e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer

tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.

Na verdade, o que pretendem os opressores "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime",2 e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.

Para isto servem-se da concepção e da prática "bancárias" da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de "assistidos". São casos individuais, meros "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade. "Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens inep-\ tos e preguiçosos."

Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução para eles estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como trânsfu-

2. Simone de Beauvoir, El pensamiento político de la derecha. Buenos Aires, Siglo Veinte S. R. L., 1963, p. 34.

gas, a uma vida feliz...

Sua solução estaria em deixarem a condição de ser "seres fora de" e assumirem a de "seres dentro de".

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si".

Este não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores. Daí que a "educação bancária", que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos.

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão "bancária" propor aos educandos o desvclamcnto do mundo, mas, ao contrário, perguntar-lhes

se "Ada deu o dedo ao urubu", para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que "Ada deu o dedo à arara".

A questão está cm que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção "bancária" se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação dc Ser Mais.

O que não percebem os que executam a educação "bancária", deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não sc sabem a serviço da desumanização ao praticarem o "bancarismo") é que nos próprios "depósitos" encontram-se as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios "depósitos" podem provocar um confronto com a realidade cm devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua "domesticação".

A sua "domesticação" e a da realidade, da qual sc lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição dc si mesmos e da realidade. Dc si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação dc humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na cm suas relações com ela, como devenir constante.

E que, se os homens são estes seres da busca c se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los c engajar-sc na lula por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta

possibilidade.3 Sua ação, identificando-se desde logo com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.

A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria.

Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Esta concepção "bancária" implica, além dos interesses já referidos, outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática.

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com oS outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência \i"eõmo algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração "enchê-los" de pedaços seus.

Para esta equivocada concepção dos homens, no momento mesmo em que escrevo, estariam "dentro" de mim, com pedaços do mundo que me circunda, a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos todos que aqui estão, exatamente como dentro deste quarto estou agora. Desta forma, não distingue presentificação à consciência de en

3. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

trada na consciência. A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente presentes à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim.

Mas, se para a concepção "bancária" a consciência é, em sua relação com o mundo, esta "peça" passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de

imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de "encher" os educandos —de conteúdos. É o de fazer depósitos de "comunicados" — falso saber — que ele considera como verdadeiro saber.4

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tanto mais "educados", porque adequados ao mundo.

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle de leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos critérios dc promoção, na indicação bibliográfica,5 cm tudo, há sempre a conotação "digestiva" e a proibição ao pensar verdadeiro.

4. A concepção do saber, da concepção "bancária" é, no fundo, o que Sartre (El Hombre y las cosas) chamaria de concepção "digestiva" ou "alimentícia" do saber. Este é como se fosse o "alimento" que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...

5. Há professores que, ao indicar uma relação bibliográfica, determinam a leitura de um livro da página 10 à página 15, e fazem isto para ajudar os alunos...

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador "bancário" escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. E con-viver, sim-patizar. Nunca sobrepor-se, sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.

Mas, cm nada disto pode o educador "bancário" crer. Con-viver, sim-patizar implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.

E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. Esta superposição, que é uma das notas fundamentais da concepção "educativa" que estamos criticando, mais uma vez a situa como prática da dominação. Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens, reduzidos a meras coisas — não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de bioíilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia.

Mientras la vida (diz Fromm), se caracteriza por el crecimiento de una manera estrueturada, funcional, el individuo necróftlo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecânico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgânico en inorgânico, de mirar la vida mecanicamente, como si todas las personas vivientes fuezen cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transfonnan en cosas. La memoria y no la experiência; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necróftlo puede realizar-se con un objeto — una flor o una persona — unicamente si lo posee; en consecuencia una ametuiza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. (...) Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida.6

6. Erich Fromm, El corazón dei hombre, p. 28-29.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.

A concepção "bancária", que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase

coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar, tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário — o de controlar o pensar c a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. E inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem.

Este sofrimento provém "do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano" (Fromm). Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, "restabelecer a sua capacidade dc atuar" (Fromm).

"Pode, porém, fazê-lo? E como?", pergunta Fromm. "Um modo, responde, é submeter-se a uma pessoa ou a um grupo que tenha poder e identificar-se com eles. Por esta participação simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam c converter-se cm parte deles."7

Talvez possamos encontrar nos oprimidos este tipo de reação nas manifestações populistas. Sua identificação com líderes carismáticos, através de quem se possam sentir atuantes e, portanto, no uso de sua potência, bem como a sua rebeldia, quando de sua emersão no processo histórico, estão envolvidas por este ímpeto de busca dc atuação de sua potência.

Para as elites dominadoras, esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação — na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores.

Por isto mesmo é que podem considerar — logicamente, do seu ponto de vista — um absurdo "lhe violence of a strike by workers and

7. Erich Fromm, El corazón dei Hombre, p. 28-29.

[can] call upon the state in the same breath to use violence in putting down the strike".8

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção "bancária", sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária.

A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação "bancária" ou se equivocou nesta manutenção ou se deixou "morder" pela desconfiança e pela descrença nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação.

Disto, infelizmente, parece que nem sempre estão convencidos os que se inquietam pela causa da libertação. É que, envolvidos pelo clima gerador da concepção "bancária" e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora. Paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador. E há até os que, usando o mesmo instrumento alienador, chamam aos que divergem desta prática de ingênuos ou sonhadores, quando não de reacionários.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão "bancária" criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da

8. Niebuhr Reinhold, Mural Man and tmmoral Society. Nova York, Charles Scribner's Sons, 1960, p. 130.

dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos "depósitos".

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ao contrário da "bancária", a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers9 chama de "cisão". Cisão em que a consciência é consciência de consciência.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas uni ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognóscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognóscível.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação

9. "The reflexion of consciousness upon itself is as self-evidcnt and marvelous as is its intentionality. I aim at myself: I am both one and twofold. I do not exist as thing exisls, but in an inner splil, as my own object, and thus in motion and inner

unrest." . Karl Jaspers, Pltilosophy, vol. I, The University of Chicago Press, 1969, p. 50.

gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

E através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Esta prática, que a tudo dicolomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente.

O papel que cabe a estes, como salientamos nas páginas precedentes, é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da "preservação da cultura e do conhecimento", não há conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como

incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

A prática problematizadora, ao contrário, não distingue estes momentos no quefazer do educador-educando.

Não é sujeito cognoscente cm um, e sujeito narrador do conteú

do conhecido em outro. c ccíA! o c/vie^ ^ ~Po*-e conuccmi

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis dc depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Na medida cm que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "ad-miração", o conteúdo, qualquer que cie seja, do estudo a ser feito, "re-ad-mira" a "ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos.

Pelo fato mesmo dc esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da "doxa" pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do "logos".

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, ao contrário, busca ^.emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema

em suas conexões com outros, num plano dc totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que

é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

"A consciência c o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.""1

Por isto é que, certa vez, num dos "círculos de cultura" do trabalho que se realiza no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de "ignorante absoluto", declarou, enquanto discutia, através de uma "codificação", o conceito antropológico de cultura: "Descubro agora que não há mundo sem homem." E quando o educador lhe disse: •— "Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?".

"Não!", respondeu enfático, "faltaria quem dissesse: Isto é inundo". O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: "consciência e mundo se dão ao mesmo tempo".

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos" que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de "visões de fundo"," não se destacavam, "não estavam postos por si".

Desta forma, nas suas "visões de fundo", vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido

10. Jean-Paul Sartre, El Hombre y las cosas. Buenos Aires, Losada, 1965, p. 25-26. 1 1. Edmund Husserl, IDEAS — General Introduction to Pure Phenomenology". Londres, Collier Books, 3" ed„ 1969, p. 103-106.

em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se "destaca" e assume o caráter de problema, portanto, de desafio.

A partir deste momento, o "percebido destacado" já é objeto da "admiração" dos homens e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

Enquanto, na concepção "bancária" — permita-se-nos a repetição insistente — o educador vai "enchendo" os educandos dc falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.

A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no inundo.^

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A "bancária", por motivos óbvios, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, dcsvelador da realidade.

A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens c na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.

Sua "duração" — no sentido bergsoniano do termo — como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança.

Enquanto a concepção "bancária" dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança.

Deste modo, a prática "bancária", implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente "bem-comportado", não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa.'2 Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como "projetos" — como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma

12. Eni Cultural Action for Freedom, discutimos mais amplamente este sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) problematizadora. Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico.

nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto dc partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inserlados.

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita.

Enquanto a prática "bancária", por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.

O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.

Seria, realmente, uma violência, como dc fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento dc busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao Ser Mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar.

Esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental — repitamos — ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder.

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problcmatizadora, enquanto um quefazcr humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

Por isto é que esta educação, cm que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo.

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.

Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor.

Nenhuma "ordem" opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: "Por quê?".

Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.

No processo revolucionário, a liderança não pode ser "bancária", para depois deixar de sê-lo.

Parte II Pobreza e escolarização

Introdução

Todo psicólogo que se vincule à rede pública de ensino defronta-se com o problema das dificuldades de escolarização tão comuns entre as crianças dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas, índices altos de repetência

têm deixado o país em má situação no cenário internacional. Este fato (que tanto mobiliza os governantes, mais do que a injustiça que ele contém), somado a pressões periódicas do capital por mão-de-obra mais qualificada e das próprias classes trabalhadoras por acesso à educação escolar, fez das quatro primeiras séries das escolas públicas de lu grau objeto da atenção das instâncias governamentais responsáveis pela política educacional e reconduziu os psicólogos para dentro das escolas. Segundo Elcie Masini,1 entre os objetivos gerais dos programas elaborados pelos setores de psicologia dos Departamentos dc Assistência ao Escolar estadual e municipal de São Paulo, o trabalho com crianças e professores da primeira série do Ia grau tornou-se meta prioritária a partir dos anos 70. Mas munidos de que concepção dc pobreza, de cultura popular e de criança pobre? Pesquisas mostram que quase sempre com a visão dominante na psicologia norte-americana, resumida na "teoria" da carência cultural, na qual a pobreza comparece como fato social naturalizado, a cultura popular como pobre de estímulos necessários ao desenvolvimento psíquico e a criança pobre como portadora dc deficiências de toda ordem. Se assim é, qual a explicação predominante, nessa literatura, para o fato comprovado de que as crianças provenientes de famílias pobres são mal-suce-didas na escola? Até que ponto esta explicação desvela a produção escolar desse insucesso ou é portadora de uma visão ideológica que embaça a percepção da dimensão político-social da má qualidade da escola para o povo?

As concepções dominantes nessa literatura estão presentes em dois textos: no elaborado pela equipe de especialistas convocada pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar norte-americano nos anos 60 (no auge da preocupação, naquele país, com a escolaridade dos "desprivilegiados") e no artigo de Hunt, autor que exerceu grande in

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

fluência sobre o movimento de educação compensatória ocorrido naquele país, cujas idéias podem ser assim resumidas: a) a insuficiência de estimulação ambiental é um fato nas famílias pobres; b) a compreensão das dificuldades escolares apresentadas por essas crianças deve ser buscada em suas deficiências

psicológicas (segundo ele, de natureza cognitiva); c) o caminho para a superação destas dificuldades está no planejamento de programas escolares ou paraescolares que visem ao desenvolvimento de funções cognitivas supostamente retardadas por um ambiente cultural insatisfatório — e cultural comparece aqui não como falta de acesso a bens culturais da chamada cultura erudita, mas em seu sentido antropológico, o que significa afirmar a insuficiência, o primitivismo da cultura popular.

Ao afirmar a existência de códigos de comunicação próprios aos diferentes estratos sociais, Basil Bernstein fez reviver o problema da relação entre linguagem e pensamento. Ao atribuir à linguagem falada um papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, inverteu a relação existente na teoria piagetiana entre estas duas instâncias, na qual a linguagem é tomada muito mais como sintoma ou indicador do estágio cognitivo atingido do que elemento estruturante do funcionamento da cognição. 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 assentaram os programas de educação compensatória. Porém — e o próprio Bernstein o tem denunciado —, suas teses sociolinguísticas, que ele queria destituídas de juízos de valor, foram transformadas em afirmações categóricas sobre a deficiência lingüística dos segmentos mais pobres das classes populares, deficiência esta tomada como responsável pelas dificuldades que essas pessoas enfrentam em situação escolar.

Nessas circunstâncias, um texto como o da lingüista Susan Houston pode desempenhar o papel fundamental de fazer pensar. Embora não explicite as causas infra-estruturais que fazem com que sejam disseminadas afirmações errôneas a respeito das capacidades dos que encontram na base da pirâmide social, Houston expõe o equívoco contido na atribuição de deficiência de linguagem a toda uma classe social.

Os capítulos 5 e 6 dão continuidade à linha crítica iniciada no texto de Houston: o lingüista Luiz Carlos Cagliari desmonta um a um os mitos vigentes nas escolas públicas brasileiras sobre a incapacidade

cognitiva e lingüística das crianças pobres e comenta as misérias do processo de alfabetização que nelas predomina; a médica pediatra Maria Aparecida Moysés (com a colaboração da pedagoga Cecília Collares) problematiza a relação simples entre desnutrição e fracasso escolar. Finalmente, em dois textos escritos em épocas diferentes, fazemos a crítica da tese da carência cultural e trazemos para o centro da questão aspectos da vida escolar diretamente implicados na produção da exclusão da escola que atinge tantas crianças jovens num país congenitamente injusto.

1

Conceitos de privação e de desvantagem

Vários autores*

O caráter embrionário da teoria e da pesquisa neste campo reflete-se na diversidade e na confusão terminológica e conceituai a respeito da natureza da

privação e do desprivilégio psicossocial. Portanto, conceituar o problema de forma mais adequada é uma tarefa prioritária se quisermos realizar pesquisas e planejar programas. Em sua acepção mais comum, esses termos (usados para designar o pobre pertencente a grupos étnicos de classe baixa) podem soar como eufemismos para alguns e como insulto para outros (aqueles a quem os termos se aplicam). Outros rótulos têm sido usados (desprivilegiado, culturalmente diferente, classe operária, crianças do centro da cidade etc.) para designar, de maneira ampla, um segmento da população geralmente considerado vítima de algum tipo de falta de oportunidade ou de infortúnio. Todos estes termos padecem de um mesmo dilema: como se referir a uma parte da sociedade que possui relativamente pouco prestígio, status, poder e outros recursos básicos, sem aumentar seu infortúnio, estereolipando-a e sugerindo que seus membros são inferiores quando avaliados em função de alguma norma de comportamento de classe média.

Existem dois padrões de privação: padrões objetivos (definidos por especialistas" ou pelas normas sociais) e padrões subjetivos (definidos pelo próprio sujeito). Nem sempre os atuais problemas de definição e de medida e estes padrões coincidem. As necessidades físicas do organismo são mais facilmente definidas que as sociais e talvez os estados

(*) Em Perspectives on Human Deprivation: Biological, Psychological and Sociological, Washington, U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1968, p. 91-99. Tradução de Neyde Brandão Rochlitz. Todo o conteúdo desta publicação foi produzido por grupos de trabalho constituídos, conforme o assunto, por vários pesquisadores que até então haviain-se destacado na literatura especializada norte-americana. Do grupo que redigiu esta parte participaram, entre outros, Robert Hess, James Birren, Jacob Gewirtz e Irvin Sigel.

associados à privação sejam mais fáceis de medir. Isto é particularmente verdadeiro para aspectos como a quantidade de tempo que uma criança passa com a mãe ou o pai, por exemplo. A estimativa subjetiva feita pela criança a respeito do tempo que deseja passar ou passa com seus pais provavelmente não corresponderá à estimativa objetiva (isto é, especializada) da privação de relações entre pais e filhos.

Podemos distinguir quatro aspectos da privação: 1. uma condição ou configuração de elementos do ambiente; 2. os mecanismos de intercâmbio que medeiam o impacto destes estímulos ambientais sobre o comportamento e a capacidade do organismo; 3. os produtos destes intercâmbios entre o indivíduo e o ambiente sobre as características e o comportamento do organismo; 4. a época do ciclo vital durante o qual esta condição se faz presente. Todas estas distinções supõem que a privação psicossocial se refere ao ambiente circundante e àquela parte do ambiente que se impõe por negligência, prioridade ou uma política deliberada voltada para determinados membros da sociedade ou instituição.

Esta ênfase sobre o contexto ambiental externo como origem da privação exclui determinadas deficiências e prejuízos que podem ter efeitos semelhantes, mas que ocorrem pela ação de causas naturais, tais como a deterioração de estruturas físicas pela idade, como conseqüência de deficiências congênitas, acidentes (não relacionados com deficiências ambientais) c outros tipos de causas. Estas condições e seu impacto sobre o funcionamento ótimo serão discutidos em algumas passagens deste livro, uma vez que a contribuição que este tipo de conhecimento pode trazer para uma maior compreensão da privação e de sua interação com o bem-estar do organismo é significativa. E evidente que estas áreas de estudo são críticas e relevantes. Entretanto, este grupo de trabalho deteve-se na análise da privação decorrente de condições sobre as quais a sociedade exerce um controle mais discricionário.

Modelos de privação e seu impacto sobre o comportamento

De modo geral, na literatura atual e nos trabalhos elaborados pelos integrantes do grupo de trabalho estão presentes conceitos sobre a natureza da privação e/ou dos mecanismos através dos quais ela afeta o comportamento cognitivo do indivíduo ou a maneira como este comportamento é valorizado. Estes pontos de vista podem ser resumidos da seguinte maneira:

Conceitos de privação e de desvantagem

1. Modelo da desnutrição

Talvez a visão mais difundida da privação psicossocial seja a que se baseia no modelo dos efeitos da desnutrição. A criança "carente" teria recebido quantidades insuficientes de nutrientes necessários a um crescimento e a um

desenvolvimento adequados. Este modelo simples é desenvolvido de várias maneiras, por vários dos autores que se dedicam a este campo:

a. Privação econômica — De uma forma ou de outra, a noção de privação econômica enquanto problema central da criança desprivile-giada, do qual decorrem todos os demais, encontra-se em um número considerável de trabalhos, especialmente os de autoria de sociólogos e economistas. A suposição que subjaz a este ponto de vista é de que o âmago do problema do desprivilegiado é, antes de tudo, uma incapacidade de adquirir bens e serviços de vários tipos, e não uma questão de como estas pessoas usariam recursos financeiros se os tivessem. Este enfoque tende a enfatizar a questão da disponibilidade de recursos, mais do que o problema dos valores, da cultura e do estilo de vida.

/Geralmente, os mecanismos de intercâmbio entre o ambiente e o com-portamento do indivíduo são pouco desenvolvidos, isto é, não fica claro como a disponibilidade de recursos adicionais afetaria o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e adultos.

b. Privação como falta de exposição a estimulação benéfica — Talvez a maneira mais popular de conceber o impacto da privação psicossocial seja aquela segundo a qual a criança (e o adulto) não foi exposta a estímulos "benéficos" dos mais variados tipos. Não aprendeu em casa os conceitos de que irá necessitar na escola, ou não adquiriu o vocabulário necessário a um funcionamento eficiente na sociedade contemporânea; não foi exposto a objetos e experiências culturais de vários tipos; seu cabedal de informações a respeito do mundo e a maneira como funciona é inadequado. Resumindo, sua vida é falha naqueles aspectos referentes à estimulação necessária à promoção de um desenvolvimento social e cognitivo eficaz. Este ponto de vista veicula um conceito de aprendizagem semelhante a uma almofada recheada de experiências e da aquisição de conhecimentos relevantes; neste contexto, o termo relevante assume o significado de experiências úteis na sociedade de classe média, voltada para a escolaridade.

e. Privação como falta de um padrão no mundo de experiências

— Segundo um outro ponto de vista, intimamente relacionado ao anterior, a experiência da criança não abrangeu um conjunto adequado de padrões, seqüências ou associações entre os eventos que lhe permitam compreender a^inter-relaçâo dos elementos presentes no seu mundo de experiências/Ela não se acostumou, por exemplo, a perceber relações de causa e efeito. A estimulação e os estímulos aos quais a criança é exposta não são apresentados num contexto que lhe permita usá-los e generalizá-los para situações ou experiências futuras. Neste sentido, a privação não é uma questão de ausência de estímulos, mas de ausência dc padrão, associação e seqüência nos estímulos apresentados à criança/Às vezes, esta idéia é formulada em termos de uma falta de significado no mundo externo ou da conseqüente incapacidade do adulto, tanto quanto da criança, de organizar e utilizar os estímulos com os quais está familiarizado.

•d. Privação como ausência de contingências ambientais — Al-uns autores colocam o problema da privação psicossocial como um caso especial da questão das contingências de reforçamento aos quais os indivíduos estão expostos. Em circunstâncias dc privação, por exemplo, os agentes socializantes não relacionam o input da estimulação a esquemas eficientes de aprendizagem (Gerwitz, 1968; Hess, 1968; Hess e Shipman, 1967). Segundo estes autores, o planejamento do ambiente é uma das características essenciais do problema. O ambiente da criança desprivilegiada é organizado (principalmente pelos pais ou pelo professor) de uma tal maneira que o comportamento desejado não é adequadamente encorajado por meio de esquemas adequados de reforço. Poder-se-ia dizer que este conceito de privação não apresenta nada de novo do ponto de vista de uma teoria da aprendizagem, mas consiste na definição de um contexto no qual o input é controlado mais por fontes humanas que por recursos experimentais, e no qual as fontes humanas de planejamento e controle ambientais não foram eficientemente organizadas a fim de produzir os resultados desejados.

e. Privação como interação entre necessidades maturacionais evolutivas e falta de estimulação — Um ponto de vista comum na discussão do modelo da desnutrição é que certas atividades cognitivas desempenham um papel biologicamente estimulante na maturação de estruturas neurais, importantes para um posterior desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem. Estudos com animais comprovam que diferentes modalidades de estimulação podem afetar o crescimento das

estruturas neurais e parece plausível que esta interação entre a estrutura biológica e o ambiente possa estar envolvida no impacto da privação psicossocial sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem nos seres humanos. A oportunidade de usar habilidades previamente adquiridas pode se refletir no desuso de estruturas neurais no adulto.

2. Modelo da disparidade cultural

Muitos autores, particularmente sociólogos e antropólogos, estão voltados para os componentes sociais e culturais da privação psicossocial. Seus pontos de vista enfatizam os aspectos estruturais, julgando que esta dificuldade reside nas disparidades e no conflito de valores c objetivos entre a subcultura c o sistema sócio-cultural mais amplo. Estes pontos de vista assumem diversas formas:

a. Privação como resultado do pluralismo cultural — Segundo um desses pontos de vista, as diferenças étnicas e a segregação auto-imposta ou involuntária de grupos étnicos em áreas isoladas ou guetos induz a diversos tipos de prejuízos. Os dialetos e as línguas étnicas têm menos prestígio na comunidade do que o inglês padrão (Lambert e Taguchi, 1956); as oportunidades ocupacionais c educacionais são provavelmente restritas não só como resultado da discriminação, mas também por falta de informação e de contato com outros segmentos da sociedade. A natureza da privação, entretanto, não é tanto uma questão de nível absoluto de capacidade e rendimento, mas de uma avaliação diferencial de grupos étnicos pela sociedade dominante, ou por outros grupos étnicos relevantes. No passado, a técnica de intervenção mais popular nos programas planejados para dar assistência a grupos étnicos foi a de acelerar o processo de aculturação (americanização) a fim de diminuir ou eliminar as diferenças culturais. Mais recentemente, existe uma tendência a reconhecer, valorizar e utilizar as características étnicas a serviço de objetivos educacionais, econômicos e políticos. A ascensão do poder negro c a introdução de cursos sobre cultura africana nas escolas são exemplos desta tendência. A mudança de cultura pode também colocar o adulto que possui habilidades sociais e ocupacionais antiquadas, adequadas a uma era anterior, numa posição desvantajosa. Os adultos migrantes e imigrantes podem se ver cm posições seriamente desvantajosas.

b. Privação como aprendizagem de comportamentos não valorizados pela sociedade de classe média — De acordo com um desses pontos de vista, as crianças residentes em áreas desprivilegiadas na sociedade, especialmente em comunidades de favelados, aprendem comportamentos apropriados e úteis no ambiente do lar, mas inúteis em experiências escolares subseqüentes, não gratificados e, portanto, não bem-sucedidos. A ênfase dos proponentes deste ponto de vista não está na incapacidade da criança para aprender, mas na falta de congruência entre o comportamento que ela aprendeu e o comportamento que é valorizado pela sociedade de classe média, orientada para a escolaridade.

c. Privação devida à inadequação das instituições sociais — Relacionado com o ponto de vista anterior encontra-se a afirmação segundo a qual a dificuldade reside nas instituições da classe média, cujos representantes na escola, nas instituições policiais e em outros aspectos da estrutura social não entendem a criança ou o adulto, não empatizam com seus problemas, não são capazes de se comunicarem com eles ou desconhecem outras maneiras de lhes permitir aprender a respeito dos principais componentes da sociedade e relacionarem-se com eles. Em seu relatório para nosso grupo de trabalho, Labov apresenta este ponto de vista, da seguinte maneira:

Sempre existiram pobres nos Estados Unidos — relativa ou absolutamente pobres — e neste sentido, privados de privilégios, poder e meios de usufruir a vida como os outros. Porém, supunha-se que todos estes cidadãos tivessem tido igual oportunidade de melhorar sua situação, ou a de seus filhos e que supostamente a estrutura social deste país estivesse organizada de forma a tornar isto possível. Recentemente, estamos tomando consciência de que isto não ocorre: a pobreza tornou-se uma situação estável para vários grupos de norte-americanos — em particular, negros, porto-riquenhos, mexicano-americanos e brancos sulistas dos Apalaches. Uma criança que cresce nestes lares pobres não tem a mesma expectativa de mobilidade social ascendente como no passado. A atuação social das crianças pertencentes a estas famílias tem se mostrado especialmente precária e o fracasso educacional coloca mais uma barreira à ascensão social. Estas crianças estão, portanto, privadas num sentido importante — privadas de oportunidade de mobilidade social ascendente, que é a principal vantagem que a sociedade norte-americana oferece. Talvez esteja presente um problema de privação biológica, resultante de

alimentação e cuidados médicos deficientes, mas o problema que se tomou crucial para este grupo é a privação social.

O fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é, claramente, a causa da privação social posterior. Este fracasso também foi considerado como resultado da privação. Muitos observadores acreditam que existem certos valores e habilidades normalmente oferecidos às crianças nos lares norte-americanos, mas não acessíveis às crianças de famílias pobres. A finalidade de programas tais como a "Operação Headstart" é remediar esta situação, suprindo crianças em idade pré-escolar com estes elementos ausentes.

Existe, entretanto, outro ponto de vista, que se detém nas deficiências dos professores e das escolas mais do que nas das crianças. No que se refere aos adultos, podemos nos deter na ausência de iniciativa, de independência e de habilidades ocupacionais dos desempregados — ou no caráter objetivo do sistema social que enfrentam. As crianças provenientes de lares pobres podem ter desenvolvido padrões de aprendizagem precários, pouco treino da capacidade de abstração e ser indisciplinadas mas é também verdade que os professores ignoram as necessidades das crianças, têm uma percepção deficiente das suas capacidades e carecem de habilidade para ensiná-las adequadamente.

A matriz cultural do gueto inclui: os padrões que foram descritos como "cultura da classe baixa" (Miller, 1968), comum a vários grupos étnicos; as formas culturais particulares dos grupos étnicos envolvidos; e padrões comuns à juventude delinqüente das grandes cidades, tais como os descritos por Cloward e Ohlin (1960) e Cohen (1955). Como um todo, estes padrões têm algo em comum — opõem-se ao sistema dominante de valores da classe média. A ênfase da escola no planejamento do futuro, num discurso abstrato e objetivo, na aprendizagem como fim em si mesmo, no respeito pela lei, na religião oficial e na propriedade privada, nas regras de adequação do comportamento sexual ou verbal, entra em conflito com os valores da cultura popular mantida nas áreas desprivilegiadas ou "privadas". Qualquer pessoa que conheça profundamente as áreas de gueto deve saber que "privação cultural" ou "privação verbal" são conceitos precários para abordar os problemas educacionais. As crianças encontradas no seu próprio meio, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com a cultura da classe média. Elas estão

em contato com uma cultura diferente e oposta; entre 5 e 15 anos, elas conhecem sua própria cultura cada vez mais e a

cultura da escola cada vez menos. Muitas rejeitam explicitamente a escola e seus valores; para outras, o conflito que interfere com o sucesso escolar está fora de seu alcance.

3. Modelo social estrutural

Para um determinado ponto de vista teórico, o desprivilégio é um aspecto inerente a um sistema social complexo, altamente diferenciado, hierárquico. Numa sociedade como a nossa, a distribuição de recursos, de prestígio e de poder impõe sobre alguns segmentos da população desvantagens que, por sua vez, relacionam-se com a atividade e o desempenho cognitivo do indivíduo:

a. Privação como resultado da competição por recursos escassos na sociedade — Num sistema hierárquico, grupos dominantes podem, em nome de seus próprios interesses econômicos ou sociais, tentar manter a dependência de outras parcelas da sociedade e excluí-las da competição no mercado de trabalho e em outras áreas. Por exemplo, a exclusão dos negros dos sindicatos pode ser considerada tanto como resultado da competição por empregos, como de práticas discriminatórias. Deste ponto de vista, barreiras competitivas de qualquer natureza, estabelecidas a fim de minimizar ou eliminar a competição, e que sistematicamente excluem grupos enquanto grupos e não a partir de características individuais, podem ser consideradas como privação baseada em causas sócioestruturais.

b. Privação como uma falta de alternativas de atuação na sociedade — Outro ponto de vista estrutural a respeito da privação é aquele segundo o qual a falta de poder, prestígio e outros recursos para a ação coloca o indivíduo em situações que exigem pouco raciocínio ou comparação e, portanto, estimulam relativamente poucas das operações cognitivas necessárias ao sucesso na sociedade de classe média (Hess, 1964). A falta de oportunidades e alternativas da criança e do adulto são desvantagens impostas pela estrutura social da qual fazem parte. Algumas pesquisas realizadas recentemente examinam as relações entre variáveis sociais mais amplas e o rendimento cognitivo c educacional do indivíduo (Hess et ai, 1968; Hess, no prelo; Kamii e Radin, 1967; Bernstein, no prelo), particularmente através de comportamentos mediados pela família.

c. Privação como discriminação contra grupos étnicos e contra o

Conceitos de privação e de desvantagem

90

pobre —Alguns pesquisadores consideram que a vivência de experiências discriminatórias na sociedade, contra pessoas que não têm riqueza ou recursos e contra aqueles provindos de certos grupos minoritários é um componente central das populações desprivilegiadas. Os efeitos da discriminação racial têm sido descritos por muitos autores: Coleman (1966), Pettigrew (1964) e Katz e Cohen (1962). O mecanismo pelo qual a discriminação possivelmente afeta a aprendizagem e a cognição se evidencia na falta de um sentimento de competência e eficiência ou de vontade de se afirmar no ambiente. As implicações deste ponto de vista são muitas e afetam os sistemas escolares e muitas outras áreas que tenham impacto sobre a educabilidade e a atividade cognitiva Atualmente, encontra-se em curso um grande número de pesquisas com o objetivo de examinar os efeitos da discriminação e da ocupação de um status diferencial sobre a atividade produtiva e a eficiência nesses grupos.

4. Modelo do trauma ambiental

A privação e os ambientes pobres são considerados por alguns autores como especialmente prejudiciais às capacidades da criança. A afirmação mais freqüente, neste tipo de argumento, é o "conceito de irreversibilidade" que sugere a ocorrência de um efeito negativo permanente sobre as capacidades mentais como resultado de privação no início da vida. Esta noção está relacionada com o conceito de interação entre estimulação e estrutura neural, descrito acima, mas o transcende, na medida em que sugere que a experiência da pobreza, da violência e da discriminação prejudica a capacidade cmocional-intelectual do indivíduo, tornando-lhe difícil, se não impossível, recuperar-se totalmente.

5. Modelo dos recursos subdesenvolvidos

Um ponto de vista implícito em várias discussões registradas na literatura é de que o efeito da privação psicossocial seria, em primeiro lugar, uma questão de subdesenvolvimento das capacidades humanas. Segundo este ponto de vista, a criança adaptou-se adequadamente ao seu mundo, mas seu ambiente é relativamente simples e falta-lhe a complexidade necessária para funcionar eficientemente num ambiente social mais amplo. Uma vez dadas as oportunidades

adequadas, a criança ou o adulto adquirirão as experiências ou capacidades de que necessitam.

6. Privação como desvio de condições ambientais ótimas

Os tipos de impacto da privação psicossocial sobre as capacidades do indivíduo, descritos até aqui, não esgotam as conotações do termo. Como dissemos anteriormente, o termo privação pode ser usado para indicar tanto as desvantagens impostas ao indivíduo por seu ambiente, como estados de perda decorrentes de danos nos mecanismos normais de funcionamento do organismo. Assim sendo, o termo privação é usado para designar estados de desvantagem. Ser privado, neste sentido amplo, significa crescer e amadurecer sob condições de vida aquém de um nível ótimo. Esta definição de privação inclui as conseqüências indesejáveis da superexposição a uma influência normalmente positiva. A privação sensorial e o isolamento podem levar a um comportamento inadequado da parte do indivíduo, mas a superexposição a estímulos auditivos, sob as condições de ruído presentes na indústria, pode resultar em defeitos auditivos. Os alimentos podem limitar o desenvolvimento de um indivíduo quando ingeridos em doses insuficientes, mas podem também causar problemas dc desenvolvimento se presentes em quantidade excessiva. No isolamento social encontramos um outro exemplo; os adultos geralmente têm uma vida mais satisfatória c apresentam um comportamento mais adequado quando em interação com um número significativo de outras pessoas. Sob as condições de superpovoação urbana, entretanto, a quantidade de interação social pode ser forçada a um nível opressivo tão elevado que o comportamento do indivíduo melhoraria se houvesse uma redução na interação social exigida. O problema científico consiste em descobrir a faixa ótima entre o excesso e a escassez.

A partir do que foi dito fica evidente que é possível estabelecer uma distinção entre estes níveis de privação: (1) o que é necessário para a sobrevivência do indivíduo, (2) o que é normativo ou esperado na cultura e (3) o que é ótimo para o desenvolvimento e para o amadurecimento dos indivíduos. Estes três níveis podem ser descritos como graus de privação, suficiência e saciedade.

A partir daí pode-se concluir que o ambiente ótimo pode ser mais adequadamente definido, para cada nível de idade, em termos de necessidades

biológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos nas várias faixas etárias abrangidas pelo ciclo vital. Um padrão dictário para a gestante, para a criança em crescimento, para o adolescente e para os

adultos mais velhos, são realmente diferentes, da mesma forma como o nível ótimo de atividade para a prática de exercícios físicos difere para as várias faixas etárias.

De uma maneira geral, a classe social, a etnia e a renda relacionam-se com a privação. Estas variáveis amplas, entretanto, encobrem condições mais detalhadas do ambiente. O indivíduo de classe baixa, por exemplo, freqüentemente está mais exposto a condições ambientais nocivas e é desfavorecido na recuperação das conseqüências destas exposições, o que resulta num acúmulo de conseqüências ambientais indesejáveis. Em termos mais amplos, o comportamento da classe social mais baixa é influenciado pela luta direta pela simples subsistência, ao passo que o comportamento da classe média, que não está preocupada com este tipo de luta, está mais voltado para a consecução de objetivos mais abstratos.

Uma outra dimensão da privação refere-se à adequação das informações de que o indivíduo dispõe no ambiente. Jovens e adultos, pessoas da classe mais alta e da classe mais baixa vivem sob diferentes correntes de informações que influenciam sua visão do mundo e seu desejo de partir para uma atuação. Por exemplo, o fato de não compreender o significado de uma doença, pode levar o indivíduo a ignorar sintomas potencialmente perigosos. A privação biológica, às vezes, aparece como causa de comportamento inadequado, mas, às vezes, é resultado de uma privação social. A doença do arrimo de família, como conseqüência de falta de cuidados, pode reduzir o padrão de vida da família. Assim sendo, a privação social pode levar à privação de saúde, que por sua vez leva a uma maior privação social na família, o que pode resultar numa espiral descendente de mobilidade social. Os estados de privação em populações humanas estão em interação contínua. Além dos estados de privação relativa, associados à classe social, à etnia e a diferenças geográficas, é preciso considerar os efeitos das instituições. Nas gerações anteriores, um número significativo de crianças cresceu em instituições para órfãos. Mais recentemente, devido ao grande número de idosos institucionalizados, os efeitos da natureza das instituições sobre o comportamento

voltaram a ocupar um lugar de destaque. O caráter dos ambientes institucionais pode ter uma influência permanente ou temporária na adequação do comportamento de seus residentes.

Referências bibliográficas

Cloward, R. A., e L. E. Ohlin, Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs. Glencoe, The Free Press, I960.

Cohen, A., Delinquent Boys. Glencoe, The Free Press, 1955.

Coleman, J. S. et al, Equality of Educational Opportunity. U. S. Department of Health, Education and Welfare, US Govt. Print. Of., 1966.

Gewirtz, J. L., "The Role of Stimulation in Models for Child Development". In: L. L. Dittman (org.), New Perspectives in Early Child Care. Nova York, Atherton, 1968, capítulo 7.

Hess, R. D., "Social Class and Ethnic Influences upon Socialization". In: P. H. Mussen (org.), L. Carmichael's Manual of Child Psychology. Nova York, John Wiley (no prelo), 3" edição.

Hess, R. D., e R. Bear, Early Education. Chicago, Aldinc, 1968.

Hess, R. D., c V. C. Shipman, "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children", Child Development, 36: 869-886, 1965.

Kamii, C. K., e N. L. Radin, "Class Differences in the Socialization Practices of Negro Mothers", Journal of Marriage and the Family, 29: 302-310, 1967. Katz, I., e M. Cohen, "The Effects of Training Negroes upon Cooperative Problem Solving in Biracial Teams", J. Abn. Soc. Psychol, 64: 319-325, 1962.

Lambert, W. E., eY. Taguchi, "Ethnic Cleavages amongYoung Children", J. Abn. Soc. Psychol, 53: 380-382, 1956. Miller, W. B., "Lower-Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency", J. Soc. Issues, 14 (3): 5-19, 1968. Pettigrew, T. F, A Profile of the Negro American. Princeton, Van Nostrand, 1964.

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas

J. McVlCKER HUNT*

Durante a maior parte do século passado, qualquer pessoa que alimentasse a idéia de aumentar a capacidade "natural" dos seres humanos era considerada como um "benfeitor" irrealista. Os indivíduos, as classes sociais e as raças possuíam as características que possuíam porque Deus ou a herança genética fizeram-nos assim. Fico feliz ao encontrar pessoas, geralmente consideradas sensíveis, que se dedicam ao fornecimento de experiências pré-escolares como um antídoto para o que denominamos privação cultural ou desvantagem social. O grupo do Child Welfare Research Station, da Universidade de Iowa, sob a liderança de Stoddard (Stoddard e Wellman, 1940), apresentou os efeitos de sua escola maternal e os considerou como provas que justificavam o uso generalizado desse tipo de escola. Isto foi há 25 anos. O trabalho desse grupo, no entanto, foi feito em pedaços pela crítica e, neste processo, perdeu muito do valor sugestivo que poderia ter. Muitos devem estar lembrados do ridículo que se criou cm torno do "QI inconstante" (Simpson, 1939) e da maneira pela qual muitas pessoas, como Florence Goodenough (1939), zombaram através da imprensa do fato de um grupo de treze crianças "débeis mentais" ler sido trazido para os limites da inteligência normal através de treinamento realizado por pajens de inteligência limítrofe numa escola estalai para retardados mentais (refiro-me ao trabalho de Skcels e Dye, 1939, ao qual retornarei). O fato de atualmente pessoas sensíveis estarem planejando o uso de escolas ma

(*) "The Psychological Basis for Using Pie-School Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation". Merril-Palmer Quarterly, 1964, 10, 209-248. Tradução de Maria Helena Souza Patto.

temais como um meio de educação compensatória e recebendo a aprovação geral significa que algo mudou.

A mudança, é claro, não ocorreu na natureza humana ou na natureza de seu desenvolvimento, mas em nossas concepções sobre elas. Algumas de nossas crenças mais importantes sobre o ser humano e seu desenvolvimento mudaram ou estão em processo de mudança. Foram estas mudanças que nos permitiram tentar,

a título experimental e de demonstração, aquilo que até a Segunda Grande Guerra seria considerado uma estúpida perda de tempo e de esforços. São também estas mudanças ocorridas nas concepções teóricas sobre o ser humano e seu desenvolvimento que possibilitaram o assunto a que me dedico, ou seja, as bases psicológicas da utilização de programas pré-eseolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural.

Estas crenças em mudança são seis. Elas serão formuladas cm sua forma anterior à mudança, ou seja, a forma que tanto impediu o tipo de empreendimento ao qual estamos prestes a nos engajar: 1. crença na inteligência fixa; 2. crença no desenvolvimento predeterminado; 3. crença de que o cérebro funciona como um centro telefônico fixo e estático; 4. crença de que a experiência durante os primeiros anos de vida, particularmente antes do desenvolvimento da linguagem, é irrelevante; 5. crença segundo a qual, qualquer que seja a experiência que afete o desenvolvimento posterior, estamos diante de um caso de reações emocionais baseadas no destino de necessidades instintivas; 6. crença de que a aprendizagem é motivada por necessidades homeostáticas, estimulação dolorosa ou por impulsos adquiridos a partir desses.

Passemos à discussão das bases empíricas c conceituais das mudanças que vêm tendo lugar desde a Segunda Grande Guerra cm cada uma destas crenças. Terminarei o artigo tentando justificar o tipo de empreendimento que está sendo proposto no momento e mostrando como a obra de Maria Montessori, relegada ao esquecimento, pode conter sugestões práticas de como levar esta iniciativa adiante.

A crença na inteligência fixa

Praticamente todas as idéias têm raízes numa história conceituai e em dados observáveis. A noção segundo a qual o desenvolvimento intelectual seria fixo tem suas bases conceituais na teoria da evolução de Darwin (1859) e na intensa controvérsia emocional que a acompanhou.

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

95

Provavelmente, o leitor recordar-se-á de que Darwin acreditava que a evolução ocorria não através de mudanças moldadas pelo uso ou pelo desuso, como a concebia Lamark (1809), mas através de mudanças que resultavam de variações na descendência de todas as espécies ou raças e que seriam então selecionadas pelas condições nas quais viviam. A seleção diz respeito às variações

que sobrevivem e, através da reprodução, são transmitidas para as sucessivas gerações. Implícita nesta noção está a afirmação de que as características de qualquer organismo são predeterminadas por sua constituição genética. Talvez esta afirmação implícita jamais tivesse adquirido a força que adquiriu se não fosse reto-mada por duas figuras importantes na história relativamente recente do pensamento humano. A primeira destas figuras, Francis Galton, afirmou que as variações que ocorrem nas características do ser adulto são he-reditariamente determinadas. Além disso, Galton raciocinou da seguinte maneira: se Darwin estava com a razão, a esperança de modificar o destino da humanidade não estaria na eutenia (ou tentativa de mudar os indivíduos através da educação) e sim na eugenia (na seleção dos indivíduos superiores que deveriam sobreviver). Além disso, ele percebeu que diante da necessidade de decidir quais os indivíduos que sobreviveriam e reproduziriam, seria necessário ter algum critério para a sobrevivência. Fundou então seu laboratório antropometrico para mensurações do ser humano com a esperança de, através de testes, poder determinar quais indivíduos deveriam sobreviver. Note-se que ele não estava meramente decidindo quem deveria ser selecionado para empregos numa dada indústria mas quem deveria sobreviver para reproduzir. Esta era sua preocupação essencial.

Galton teve um discípulo muito influente na introdução destas concepções na corrente de pensamento norte-americano: Cattell, que trouxe os testes de Galton para a América e, a partir de 1890, ensinou-os a universitários, primeiramente na Universidade da Pcnnsylvania e depois na Universidade de Columbia. Cattell foi um professor influente nessas universidades e sua influência se fez sentir sobre muitos de seus discípulos anteriores à Primeira Guerra Mundial, quando suas simpatias pela Alemanha levaram-no a deixar a Columbia.

Stanley Hall foi outro psicólogo quase tão responsável quanto Galton pela introdução no pensamento norte-americano das idéias que apoiavam a crença na inteligência fixa. Embora não tenha conhecido Galton nem Darwin pessoalmente, leu muito sobre a teoria da evolução

quando ainda estudante e, tal como relata em sua autobiografia, "ela me ati ngiu como uma luz, era o que eu buscava". A importância de Hal 1 está no fato de ele ter levado seus alunos da Clark University, da qual foi o primeiro presidente, a

uma forte adesão à noção de inteligência fixa e muitos destes alunos tornaram-se os líderes da nova psicologia na América (Boring, 1929, p. 534). Entre eles estavam três dos mais ilustres líderes do movimento de testes. Um deles foi Henry H. Goddard, que realizou a primeira tradução dos testes de Binet para o inglês para aplicação naVinelandTraining School c que escreveu também a história da família Kallikak (1912). Outro deles foi F. Kuhlmann, que também foi um dos primeiros tradutores e revisores dos testes de Binet e que, em colaboração com Rose G. Anderson, adaptou-os para a aplicação em crianças pré-eseolares. O terceiro foi Lewis Terman, autor da revisão Stanford-Binct, a versão mais conhecida dos testes de Binet na America. Estes três psicólogos comunicaram sua crença na inteligência fixa para a maioria dos que difundiram o movimento de testes na América.

Isto quanto às raízes conceituais da crença na inteligência fixa que foram transmitidas no decorrer da história do pensamento.

A crença na inteligência fixa também teve uma base empírica. Não só a fidedignidade dc tcstcs-rclestes mostrou que as posições que os indivíduos ocupavam num grupo permaneciam constantes (em termos dc resultados de Ql) mas também os testes mostraram-se capazes de prever desempenhos como sucesso acadêmico, sucesso em postos militares durante a Primeira Grande Guerra, etc. Entretanto, todas estas provas referiam-se a crianças em idade escolar, expostas a experiências até certo ponto padronizadas (Hunt, 1961). Quando os pesquisadores co-mcçaiam a investigar a constância do QD (quociente de desenvolvimento) e do QI de crianças cm idade pré-escolar, o grau de constância mostrou-se muito mais baixo. O leitor provavelmente se recorda das interpretações dada a esta ausência de constância no QD pré-escolar (veja Hunt, 1961. p. 311 e scgs.). Anderson argumentou da seguinte forma: os testes abrangem diferentes funções nas diferentes idades; portanto, não se pode esperar qualquer constância cm seus resultados. Porém, a epigênese das funções intelectuais do homem é inerente à natureza de seu desenvolvimento e as conseqüências deste fato não foram levadas em conta pelos críticos dos resultados obtidos com os testes para bebês. Embora soubessem que a estrutura básica da inteligência se modifica nas primeiras etapas do desenvolvimento, tal como as estrutu

ras físicas se modificam na etapa embriológica do desenvolvimento morfológico, parece que não perceberam que é, portanto, inevitável que os testes para bebês necessariamente abranjam conteúdos e funções diferentes em idades sucessivas.

Foi Woodworth (1941) quem argumentou, após examinar os resultados obtidos a partir de estudos de gêmeos, que deveria haver alguma diferença nos resultados de QI devida ao ambiente, embora a diferença encontrada entre os indivíduos em nossa cultura fosse em grande parte devida aos genes. No contexto da privação cultural, creio que Woodworth formulou o problema erradamente. Seria mais adequado se ele tivesse perguntado: qual seria a diferença de pontos no QI de um par de gêmeos idênticos aos seis anos de idade se um deles tivesse sido criado como McGraw (1935) criou o gêmeo experimental (de modo que aos 4 meses ele já sabia nadar, aos 11 meses já andava de patins e desenvolveu uma série de habilidades em cerca de metade a um quarto da idade cm que as pessoas usualmente as desenvolvem) e se o outro gêmeo tivesse sido criado num orfanato, como aquelas crianças descritas por Dcnnis (1960) que se encontravam num orfanato no Teerã onde 60% das crianças não se sentavam sozinhas aos 2 anos de idade e onde 85% das crianças ainda não se sentavam sem ajuda aos 4 anos de idade? Embora as observações deste tipo provenham das fontes as mais diversas e não tenham a força de experimentos controlados, sugerem enfaticamente que a falta de constância é uma regra tanto para o QI quanto para os QD durante os anos pré-escolares e que o QI não é fixo, a menos que a cultura da escola fixe o programa de encontros da criança com o ambiente. A validade transeccional dos testes nesta fase do desenvolvimento pode ser substancial mas a validade prediliva é pouco acima de zero (Hunt, 1961). Realmente, tentar predizer qual será o QI de uma criança quando ela atingir 18 anos de idade a partir do QD obtido durante seu primeiro ou segundo ano de vida c muito semelhante a tentar predizer a velocidade com que uma pluma cairá num furacão. A lei da queda dos corpos é válida apenas sob condições de vácuo especificadas e controladas. Do mesmo modo, qualquer lei relativa ao ritmo do desenvolvimento intelectual deve levar em conta a série de encontros com o ambiente que constitui as condições desse desenvolvimento.

A crença no caráter predeterminado do desenvolvimento foi tão prejudicial a uma consideração séria do uso do ensino pré-escolar como antídoto para a privação cultural quanto a crença na inteligência fixa. Esta crença também tem suas raízes históricas na teoria da evolução darwiniana. Penetrou na psicologia do desenvolvimento através de Stanley Hall (Pruette, 1926). Hall deu ênfase especial à crença no desenvolvimento predeterminado quando tornou central, em sua versão da teoria da evolução, o conceito de recapitulação. Segundo o princípio da recapitulação, o desenvolvimento de um indivíduo repete, sob forma resumida, o desenvolvimento da espécie. Hall conseguiu comunicar vários conceitos valiosos sobre o desenvolvimento psicológico através de suas parábolas baseadas no conceito de recapitulação biológica. Uma de suas parábolas mais famosas é a da cauda do girino. Cabe a Hall uma grande parte da responsabilidade pela forma que assumiu a investigação na psicologia da criança e do desenvolvimento durante a primeira metade deste século. Predominaram os estudos normativos do desenvolvimento ou a descrição do que é típico ou médio. Foi Arnold Gesell (1945, 1954), mais um dos discípulos de Stanley Hall, quem mais dedicou seus trabalhos à descrição normativa do desenvolvimento do comportamento infantil. Gesell incorporou a crença de Hall no desenvolvimento predeterminado à sua própria noção de que o desenvolvimento é governado por aquilo que ele chamou de "crescimento intrínseco". Note-se que a partir do momento em que se acredita no "crescimento intrínseco", o quadro normativo do desenvolvimento passa a ser não só uma descrição mas também uma aplicação do processo. Nesse contexto, todas as vezes que Joãozinho fizer algo errado ou "malfeito", seu comportamento pode ser explicado como conseqüência do estágio de desenvolvimento que está atravessando. Além disso, de acordo com a parábola de Hall sobre a cauda do girino — segundo a qual as pernas traseiras não se desenvolvem se a cauda for amputada — o comportamento indesejável de Joãozinho não deve ser impedido, caso contrário alguma característica futura desejável deixará de se manifestar.

A noção de desenvolvimento predeterminado também tem uma base empírica; dados obtidos a partir de vários estudos do desenvolvimento do comportamento, tanto em animais inferiores como em crianças, foram imediatamente interpretados como consonantes com essa crença.

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

Entre esses estudos, encontram-se aqueles levados a efeito por Coghill (1929) sobre o desenvolvimento do comportamento em salamandras. Esses estudos demonstraram que o desenvolvimento do comportamento, assim como o desenvolvimento anatômico, tem início na cabeça e continua em direção às extremidades, começa no centro do corpo e prossegue para fora e consiste de uma diferenciação progressiva de unidades mais específicas, a partir de unidades mais gerais. A partir desses resultados, Coghill e outros inferiram que o comportamento se desenvolve automaticamente, à medida que a base anatômica do comportamento amadurece. Foi a partir deste background que surgiu a distinção entre o processo de maturação de um lado e o processo de aprendizagem, de outro.

Entre os primeiros estudos sobre o desenvolvimento do comportamento, encontramos os realizados por Carmichael (1926, 1927, 1928), também com salamandras e girinos e que mostraram que as circunstâncias nas quais o desenvolvimento ocorre têm poucas conseqüências sobre esse desenvolvimento. Como se sabe, Carmichael dividiu ninhadas de salamandras e de girinos. Um grupo teve sua atividade inibida através de cloretona; outro foi mantido em água pura, num recipiente comum; um terceiro grupo foi mantido em água pura mas numa prancha que se movia, de modo a oferecer-lhes mais estimulação. O grupo mantido em água pura e numa mesa imóvel nadou na mesma época que o grupo que recebeu estimulação adicional, na mesa móvel. Embora tivessem sido privados de atividade durante cinco dias, os animais mantidos em solução de cloretona mostraram-se tão capazes de nadar meia hora após a remoção da cloretona quanto os dois outros grupos de animais (aqueles que se desenvolveram em água pura e condições estimuladoras normais e aqueles que se desenvolveram em água pura e condições de estimulação enriquecidas). Embora o próprio Carmichael tenha sido muito cuidadoso ao interpretar esses resultados, eles têm sido freqüentemente interpretados como provas de que o desenvolvimento é quase que inteiramente função da maturação e que a aprendizagem, representada pela prática, teria poucas conseqüências.

Esta interpretação foi confirmada por outros estudos clássicos sobre o efeito da prática. Num desses estudos, realizado por Gesell e Thompson (1929) tendo como sujeitos um par de gêmeos idênticos, o gêmeo que não recebeu treinamento revelou-se tão capaz de construir torres e subir escadas após uma semana de

prática quanto o gêmeo treinado, que passou por uma fase de treinamento em construção de

torres e de subir escadas durante várias semanas anteriores ao treino do gêmeo de controle. Em outro estudo levado a efeito por Hilgard (1932), um grupo de dez crianças em idade pré-escolar exercitou comportamentos como cortar com tesoura, subir escada e abotoar durante um período de doze semanas; novamente a superioridade do grupo experimental foi mantida durante um curto período de tempo sobre o grupo de controle, que não realizou qualquer treinamento especial. Uma semana de prática naquelas habilidades levou o grupo de controle a um nível de realização não mais significantemente inferior ao grupo experimental de um ponto de vista estatístico. Trabalhos posteriores realizados por outros pesquisadores aparentemente trouxeram confirmações para esta crença. Dennis e Dennis (1940), por exemplo, verificaram que crianças índias da tribo Hopi criadas em pranchas que inibiam os movimentos das pernas e dos braços durante as horas de vigília andavam na mesma época que as crianças Hopi criadas em liberdade, à maneira típica do homem branco. Além disso, Dennis e Dennis (1935, 1938, 1941) constataram a presença da seqüência usual de itens do comportamento ontogenético num par de gêmeos fraternos criados sob condições de "um mínimo de prática e de estimulação social". Muitos destes estudos produziram resultados que poderiam ser interpretados prontamente como consonantes com a noção de que a prática tem poucos efeitos sobre o ritmo do desenvolvimento e que o efeito da prática é função do nível de maturação presente no momento cm que a prática ocorre.

A partir dessas noções e desses tipos de provas, Watson (1928) afirmou em seu livro The Psychological Care ofthe Infantaria Childque a experiência é irrelevante durante os anos pré-escolares porque nada de útil pode ser aprendido até que a criança tenha amadurecido suficientemente. Assim, ele aconselhava que a melhor atitude a tomar seria deixar a criança crescer por si. Então, quando a criança tivesse "amadurecido c crescido", quando seu repertório de respostas tivesse amadurecido adequadamente, os responsáveis por ela poderiam introduzir a aprendizagem. Ele acreditava que a aprendizagem pode "engrenar" através da ligação destas respostas aos estímulos adequados, via princípio do condicionamento, e através de sua interligação em cadeias, a fim de produzir habilidades complexas.

Suspeito que o uso das "baby box" de Skinner, onde a temperatura, a umidade etc. são controladas, baseia-se na concepção de que o desenvolvimento é predeterminado c de que o repertório básico de respostas surge automaticamente, com a maturação anatômica.

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

102

Note-se que muitas das provas citadas referem-se a animais como salamandras e girinos, que se encontram em posições bastante inferiores na escala filogenética. Eles possuem cérebros cuja razão entre as porções destinadas a processos associativos ou intrínsecos e as porções diretamente ligadas à recepção de estímulos (input) e à emissão de respostas (output) é pequena. Quando animais com razões A/S (associação/sensorial) mais altas foram estudados, segundo procedimentos semelhantes aos utilizados por Coghill e Carmichael, os resultados obtidos mostraram-se muito dissonantes do conceito de desenvolvimento predeterminado. Quando Cruze (1935, 1938) verificou que o número de erros de bicadas em 25 tentativas decrescia durante os primeiros cinco dias de prática, embora os pintos tivessem sido mantidos no escuro -resultado consonante com a noção predeterminista - encontrou também resultados que apontavam na direção contrária. Por exemplo, os pintos mantidos no escuro durante 20 dias consecutivos e que tiveram oportunidade de ver a luz e de bicar somente durante os testes diários, não conseguiram um alto nível de precisão das bicadas e não mostraram nenhum progresso na seqüência bicar-pegar-deglutir.

De maneira semelhante, as maravilhosas observações de Kuo do desenvolvimento embrionário de pintos no ovo (veja Hunt, 1961) indicam que as respostas de bicar e os padrões de locomoção são "bastante exercitados" muito antes do nascimento. A "prática" de bicar parece começar com o balanço da cabeça, que está entre os primeiros movimentos observados no embrião. A prática dos padrões locomotores tem início com os movimentos vibratórios dos brotos das asas e das pernas; estes movimentos se transformam em movimentos de flexão e extensão à medida que os membros aumentam de tamanho e aparecem as juntas. Em torno do décimo primeiro dia de incubação a bolsa de gema se move para o lado ventral do embrião. Este movimento força as pernas a se dobrarem sobre o peito e aí permanecerem. A partir deste momento, as pernas não podem mais ser totalmente estendidas. São obrigadas, a partir de então, até a saída do ovo, a

permanecer nesta posição dobrada com a possibilidade de empurrões apenas contra a bolsa de gema. Segundo Kuo, esta condição leva as pernas a uma postura fixa de repouso e as prepara para levantar e locomover o corpo do pinto. Além disso, sua interpretação é confirmada por um "experimento natural". Nos sete mil embriões que observou, surgiram cerca de duzentos pintos aleijados. Estes pintos não eram capazes de permanecer em pé nem de andar após o nascimento. Não conseguiam

também manter-se no poleiro, pois suas pernas eram deformadas. Cerca de oitenta por cento das deformações ocorreu porque a bolsa não se dirigiu, por algum motivo desconhecido, para o lado ventral do embrião.

Estas observações sugerem que o advento cada vez maior do controle uterino do ambiente embriológico e fetal na filogênese, reflete o fato de que as circunstâncias ambientais cada vez mais se tornam importantes para o desenvolvimento inicial, à medida que o sistema nervoso central se torna mais predominante. Mais do que isto, note-se que à medida que o controle do sistema nervoso central se torna predominante, decresce a capacidade de regeneração. Talvez isto seja um sinal da potência relativa dos predeterminantes químicos do desenvolvimento conforme subimos na escala filogenética.

Talvez mais interessantes neste contexto sejam os trabalhos de Ricsen (1958), Brattgard (1952) e outros. Riesen criou chimpanzés no escuro a fim de testar algumas das hipóteses de Hebb em relação à importância da aprendizagem primária sobre o desenvolvimento perceptual. Verificou, em consonância com Brattgard (1952), Liberman (1962), Rasch, Swift, Riesen e Chow (1961) e Weiskrantz (1958), que mesmo certas estruturas anatômicas da retina requerem estimulação luminosa para um desenvolvimento normal. Os chimpanzés mantidos no escuro durante um ano c meio apresentaram retinas atípicas; mesmo depois de colocados em ambientes iluminados, o desenvolvimento de suas retinas continuou prejudicado e eles se tornaram permanentemente cegos. Tendo em vista que Weiskrantz (1958) encontrou uma escassez de fibras de Mueller nas retinas de

animais criados no escuro e que outros investigadores (especialmente Brattgard, 1952) verificaram que as células ganglionares da retina desses animais são deficientes na produção de ácido ribonucléico (RNA), estes estudos de criação sob condições de privação sensorial parecem apoiar a hipótese de Hydén (1959, 1960), segundo a qual os efeitos da experiência podem ser armazenados como o RNA dentro do componente glial do tecido da retina e, talvez também, no tecido cerebral.

Para os objetivos que temos no momento, é suficiente notar que tais pesquisas comprovam que mesmo estruturas anatômicas do sistema nervoso são afetadas em seu desenvolvimento pela experiência. Este fato vem dar apoio ao aforismo de Piaget (1936) de que "o uso é o alimento do esquema".

Consideremos outro estudo sobre os efeitos da experiência ini

ciai.1 Thompson e Heron (1954) levaram a efeito um experimento no qual compararam a capacidade de solução de problemas de cães escoceses criados como animais de estimação desde o nascimento, até os oito meses de idade, com a capacidade de animais da mesma ninhada, criados isolados em gaiolas durante o mesmo período. Os testes foram feitos quando os animais tinham 18 meses de idade, depois de terem convivido num canil durante um período de 10 meses. A capacidade de solução de problemas foi medida através do teste Hebb-Williams (1946) de inteligência animal. Num destes testes o animal é colocado com fome numa sala. Depois que o animal vê e cheira a vasilha de alimento, permite-se que veja a comida ser removida e colocada atrás de um anteparo situado num dos lados opostos da sala. Tanto os cães do primeiro grupo quanto os do segundo dirigem-se imediatamente para o local onde o alimento desapareceu. Após a repetição do procedimento por várias vezes, o alimento é colocado, enquanto o animal observa, atrás de um anteparo no outro lado da sala. Para visualizar bem a situação, imagine que o primeiro anteparo encontrava-se no canto à direita do animal c o segundo, no canto à sua esquerda. Quando o cão é libertado nessa nova situação, se ele foi criado como animal de estimação, dirige-se imediatamente para o anteparo do canto esquerdo em busca de alimento. Se tiver sido criado em gaiolas, em laboratório, é mais provável que se dirija ao anteparo da direita, onde encontrou o alimento anteriormente. Nos testes que realizou da permanência do objeto, Piaget (1936) caracteriza o comportamento de crianças de cerca de nove meses como muito

semelhante ao dos animais criados em gaiolas; o comportamento típico de crianças de cerca de quatorze meses assemelha-se ao dos animais de estimação.

E interessante comparar os resultados obtidos por Thompson e Heron que tiveram cães como sujeitos, com os resultados de vários estudos dos efeitos das experiências iniciais sobre a capacidade adulta de solução de problemas que tiveram ratos como sujeitos (Hebb, 1947; Gauron e Becker, 1959; Wolf, 1943). Enquanto os efeitos das experiências iniciais sobre a capacidade de solução de problemas em cães pare

1. A experiência inicia! (do inglês early experíence) é a que ocorre em estudos com sujeitos animais lactantes, embora este limite possa variar de acordo com os interesses do experimentador. Com sujeitos humanos, equivale aos primeiros anos de vida, geralmente os anos pré-escolares. (N. T.)

J

cem mais amplas e persistentes, elas são menos marcantes e menos persistentes em ratos. Esta comparação é mais uma confirmação da proposição segundo a qual a importância dos efeitos das experiências iniciais aumenta à medida que as porções associativas ou intrínsecas do cérebro aumentam em proporção, tal como se reflete na noção hebbiana de razão A/S.

O que dizer do fato de este tipo de experiência parecer de pouca ou nenhuma importância sobre o desenvolvimento de habilidades na criança pequena? Como ajustar a crença na ausência de efeitos da prática à tremenda apatia e ao retardamento profundo encontrados em crianças criadas em orfanatos? No caso do orfanato do Teerã, relatado por Dcnnis (1960), o retardamento na função locomotora é tão grande, como já mencionamos, que sessenta por cento não conseguem se sentar sozinhos aos dois anos, embora quase todas as crianças geralmente se sentem aos dez meses de idade; além disso, oitenta e cinco por cento ainda não conseguiam andar sem ajuda aos quatro anos, embora as crianças geralmente andem com quatorze ou quinze meses de idade e quase todos estejam andando antes dos dois anos. Creio que estes dois conjuntos de resultados podem ser

aproximados se levarmos em conta a epigênese na estrutura do comportamento durante os primeiros anos de vida. Os pesquisadores que estudaram os efeitos da prática negligenciaram esta epigênese. Procuraram os efeitos da experiência somente na prática direta da função ou esquema a ser observado c medido. A existência de uma epigênese do funcionamento intelectual significa que as raízes experienciais de um dado esquema serão encontradas em atividades antecedentes, estruturalmente bastante diversas do esquema observado e medido. Assim, a prática anterior em construir torres e abotoar pode ser relativamente irrelevante para o desenvolvimento da habilidade nessas atividades, enquanto a oportunidade anterior de jogar objetos e manipulá-los numa variedade de situações e a oportunidade anterior ainda de ter uma variedade de experiências visuais c auditivas pode ser de grande importância na determinação, tanto da idade em que a habilidade para construir torres e abotoar ocorrerá, como do grau de habilidade que a criança manifestará. Retornaremos a esse assunto.

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

O funcionamento cerebral e o modelo do centro telefônico

Não se pode culpar Darwin pela concepção do funcionamento cerebral como algo estático, semelhante a um centro telefônico. A origem do fermento que levou a estas concepções, entretanto, encontra-se na mudança da atenção de Darwin (1872) da evolução física para a evolução mental, que teve início em sua obra The Expression of the Emotions in Man and Animais. Foi, portanto, Darwin quem estimulou o desenvolvimento da área da Psicologia que mais tarde receberia o nome de psicologia comparada. O objetivo inicial era o de demonstrar que existe uma transição gradual dos animais inferiores para o homem nas várias faculdades mentais. Foram os Romanes (1882, 1883) que empreenderam esta tarefa, numa tentativa de mostrar, através do relato de casos anedóticos, que os animais são capazes de comportar-se inteligentemente, embora num nível de complexidade inferior ao homem. Foi Lloyd Morgan (1894) quem mostrou que se tratava de uma analogia muito imprópria a atribuição do mesmo tipo de processos da consciência e de faculdades humanas a cães, gatos e outros animais. Morgan aplicou a "lâmina da parcimônia" de Ockham às várias faculdades mentais. Logo a seguir, Thorndike e Woodworlh (1901) nocautearam faculdades fora de moda, como a memória, através de suas pesquisas que demonstravam que certas formas de prática como a

memorização diária de poesias não melhora a capacidade dc memorização de outros tipos de material, e que aprender matemática e latim não melhora o desempenho cm testes dc raciocínio.

Entretanto, o fato de que os animais são capazes dc aprender e de resolver problemas continuava óbvio. Segundo Morgan (1894) isso acontecia graças a um processo de ensaio e erro. Segundo esta concepção, conforme Hull (1943) claborou-a mais tarde, um organismo chega a qualquer situação com uma hierarquia pronta de respostas. Quando as que se encontram no topo da hierarquia não alcançam satisfação, enfraquecem (extinguem-se). Outras respostas, inferiores na hierarquia, tomam o seu lugar e associam-se aos estímulos presentes na situação. Ou, segundo Thorndike (1913), cstabelecem-sc novos laços S-R. O comportamento complexo era explicado a partir do pressuposto de que uma resposta pode ser estímulo para outra, de modo que possam se formar cadeias S-R. O telefone foi a invenção que veio oferecer um modelo mecânico para a concepção do papel do cérebro. Na medida em que o

arco reflexo era considerado como a unidade anatômica e funcional do sistema nervoso, o papel do cérebro na aprendizagem podia ser prontamente concebido como análogo ao da mesa telefônica. Assim, a cabeça foi esvaziada de funções ativas e o cérebro, que a preencheu, passou a ser considerado como foco de uma variedade de conexões estáticas.

Tudo isso levou a uma confusão básica no pensamento psicológico, que predominou pelo menos nos últimos 35 ou 40 anos. Trata-se da confusão entre metodologia S-R de um lado e teoria S-R, de outro. Não podemos evitar a metodologia S-R. O melhor que podemos fazer empiricamente é observar as situações em que os organismos se comportam e o que eles fazem nestes contextos. Porém, não há razão para não ligarmos as relações S-R que observamos através de uma metodologia S-R a tudo aquilo que o neurofisiólogo nos possa informar a respeito das funções internas cerebrais e a tudo aquilo que o endocrinologista possa nos fornecer como informação.

A metodologia S-R levou, de início, à concepção do organismo vazio. Entretanto, logo depois que L. Morgan removeu as faculdades mentais com a lâmina da parcimônia, Hunter (1912, 1918) descobriu que os animais eram capazes

de retardar suas respostas a estímulos (reação retardada ou adiada) e também de aprender respostas de alternância dupla. Estes dois comportamentos sugeriam que deve haver algum tipo de processo de representação ou processo simbólico entre o S e a R. Foi exatamente para explicar este comportamento que Hull (1931) promulgou a noção de ação estímulo-puro. Este conceito, por sua vez, foi formulado por Miller e Dollard em termos de pistas produzidas por respostas e impulsos produzidos por respostas. Quando Miller e Dollard (1941, p. 59) começaram a admitir que as respostas que funcionam como estímulo ocorrem no cérebro, a teoria S-R tradicional, e o conseqüente caráter periférico do estímulo e da resposta, começou a declinar. A morte da teoria S-R periférica foi quase que total quando Osgood (1952) transformou estas pistas e impulsos produzidos por respostas em processos mediadores centrais. E interessante notar que foram exatamente observações feitas a partir de uma metodologia S-R que destruíram a teoria S-R periférica tradicional e são estas observações que estão levando à necessidade de conceber o cérebro em termos de processos ativos.

A necessidade de postular teoricamente a existência de processos centrais ativos, entretanto, foi estimulada pela cibernética (Wiener, 1948) e baseou-se substancialmente nela. Pesquisadores do processo de

programação de computadores para a solução de problemas, principalmente de problemas lógicos, como Newell, Shaw e Simon (1958), têm esclarecido a natureza geral daquilo que é necessário para a solução de problemas. Descrevem três tipos principais de necessidades: 1) memórias ou informações armazenadas cm alguma parte, talvez no cérebro; 2) operações lógicas que desempenham o papel de ações que trabalham a informação nas memórias; e 3) arranjos hierárquicos destas operações e memórias em programas.2 Assim, o computador eletrônico substituiu o telefone enquanto modelo mecânico do funcionamento cerebral.

Este conceito de memórias e, mais ainda, o conceito de operações lógicas enquanto ações e o conceito de disposições hierárquicas destas operações diferem acentuadamente da noção de reflexos que se ligam uns aos outros. Além disso, pesquisas baseadas na ablação de partes do cérebro têm mostrado que não é a comunicação através do córtex das regiões de recepção sensorial com as regiões de saída motora o aspecto mais importante para o comportamento. O córtex pode

ser quadriculado cm partes muito pequenas sem um prejuízo sério para o comportamento; porém, se as fibras existentes sob uma área de substância cinzenta do córtex, compostas dc substância branca, forem cortadas, o comportamento é seriamente danificado. Assim, a noção de associação transcortical dá lugar à comunicação para cima c para baixo, do centro para a periferia do cérebro (veja Pribram, 1960).

A partir dessas mudanças na concepção do funcionamento cerebral, ditadas por suas próprias observações, quando os neuropsicólogos tornam-se familiarizados com o que é necessário para a programação de computadores, não é de surpreender que eles se perguntem onde estariam localizados os vários requisitos da função computadora — isto é, as memórias, as operações e os arranjos hierárquicos destas. Pribram (1960) reviu os resultados clínicos e experimentais relativos às conseqüências funcionais dc lesões cm várias porções do cérebro e chegou a uma resposta provisória. O cérebro parece estar dividido cm porções intrínsecas

2. Segundo Newell, Shaw c Simon (1958) "os problemas a respeito do comportamento dc solução de problemas podem ser respondidos em vários níveis e em vários graus de detalhe. A teoria por nós descrita explica o comportamento de solução de problemas em termos do que chamaremos de processamento de informações. Se considerarmos o organismo como consistindo de efetores, receptores e um sistema de controle que os une, nossa teoria é uma teoria a respeito do sistema de controle." (N. A.)

e porções extrínsecas. Esta terminologia foi usada por Rose e Woolsey (1949) pela primeira vez; o termo intrínseco é usado porque estas porções cerebrais não têm conexões diretas com fibras sensoriais ou motoras, enquanto as porções extrínsecas são assim chamadas porque possuem conexões periféricas diretas. Pribram sugere que estes componentes necessários aos vários tipos de processamento de informações e de tomada de decisões podem estar situados nas porções intrínsecas do cérebro.

Há duas porções intrínsecas: a porção frontal do córtex, com suas conexões com os núcleos frontais dorsais do tálamo e as porções não sensoriais dos lóbulos parietal, occipital e temporal, com suas conexões com o núcleo pulvenar ou dorsal

posterior do tálamo. A lesão no sistema frontral perturba as funções executivas, o que sugere que este é o local do mecanismo central, neural dos planos. A lesão do sistema intrínseco posterior resulta em distúrbio das funções de reconhecimento, o que sugere que aí estejam localizados os mecanismos centrais, neurais do processamento de informações per se. As porções intrínsecas do cérebro tornam-se relativamente maiores à medida que consideramos animais superiores na escala filogenética. Talvez aquilo que Hebb (1949) chamou de razão A/S poderia ser mais adequadamente chamado de razão I/E (porções intrínsecas/porções extrínsecas).

A partir desses trabalhos, podemos considerar que a função das experiências iniciais é a de "programar" estas porções intrínsecas do cérebro de modo que elas possam mais tarde funcionar de maneira eficiente em situações de aprendizagem e na solução de problemas. (Esta abordagem também explica o fato de as aprendizagens iniciais serem mais lentas em animais superiores.)

A irrelevância das experiências pré-verbais

No entanto, as experiências iniciais, particularmente as de natureza pré-verbal, têm sido consideradas como irrelevantes para o desenvolvimento. Tem-se argumentado que tal experiência praticamente não teria efeitos sobre o comportamento do adulto porque não é lembrada. Houve alguns pensadores isolados que se pronunciaram a respeito da importância das experiências iniciais para o desenvolvimento da personalidade. Por exemplo, Platão acreditava que a educação e a criação de crianças eram funções importantes demais para serem levadas a efeito apenas por pais leigos. Porém, quando descreveu o tipo de educação

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

que as crianças deveriam ter em sua República, descreveu apenas experiências para crianças que já falavam. Rousseau fez mais do que uma simples referência em Emile à importância das experiências iniciais. Além disso, atribuiu, pelo menos implicitamente, importância à experiência pré-verbal ao prescrever que a criança, Emile, deveria ser desde muito cedo exposta à dor e ao frio, para que pudesse ser resistente.

Existe um exemplo ainda anterior que me é um tanto embaraçoso. Pensei que havia criado a técnica de divisão de ninhadas para determinar os efeitos da frustração alimentar em filhotes de ratos, mas posteriormente verifiquei, ao ler Lives

de Plutarco, que Licurgo, o legislador de Esparta, tomou cachorrinhos da mesma ninhada e criou-os de maneiras diversas, de tal modo que alguns se tornaram vira-latas vorazes e nocivos, ao passo que outros se tornaram caçadores e farejadores. Ele apresentou estes cães a seus contemporâneos e disse: "Homens de Esparta, o hábito, o treinamento, o ensino e a orientação na vida são de grande importância na produção da competência e eu o provarei a vocês imediatamente." Em seguida, produziu os cães através de criações diversas. Talvez Rousseau tenha se baseado nas histórias sobre os espartanos ao afirmar que Emile poderia ser fortalecido. Outros filósofos educadores, como Pestalozzi e Froebel, também consideraram importantes as experiências de infância mas, como educadores, estavam preocupados com as experiências dc crianças que já haviam aprendido a falar. Tanto quanto sei, a noção segundo a qual as experiências pré-verbais são de importância capital para as características do adulto nasceu com Freud (1905) e sua teoria do desenvolvimento psicossexual.

A irrelevância do desenvolvimento psicossexual

Freud não se limitou a atribuir importância às experiências pré-verbais; propôs também uma hipótese a respeito da natureza das experiências que seriam importantes para o desenvolvimento posterior, ou seja, as de natureza psicossexual. Quando examinamos os resultados de estudos objetivos sobre os efeitos dos vários tipos dc fatores considerados importantes do ponto de vista da teoria freudiana, é muito difícil encontrar provas claras de que eles são realmente importantes (Hunt, 1945, 1956; Orlansky, 1949). Para cada estudo que parece mostrar os efeitos de algum fator de natureza psicossexual agindo na primeira infância, há outro estudo que não encontrou tais efeitos. Além disso, quanto

mais cuidadosamente controlados os experimentos, mais os resultados tendem a ser consonantes com a hipótese nula. A conclusão a que tudo isto leva é a de que tudo indica que os tipos de fatores a que Freud atribuiu importância em sua teoria do desenvolvimento psicossexual não são muito importantes.

Antes da Segunda Grande Guerra, acreditava-se que as experiências iniciais eram importantes para o desenvolvimento emocional e para o desenvolvimento de características da personalidade, mas irrelevantes para o desenvolvimento do intelecto ou inteligência. Alguns dos estudos sobre as experiências iniciais

realizados com animais foram amplamente citados como confirmações desta crença. Entre eles, encontra-se uma pesquisa de minha autoria sobre os efeitos da frustração alimentar em ratos recém-nascidos sobre o comportamento de armazenamento, na idade adulta (Hunt, 1941). De fato, os efeitos da frustração alimentar na infância fizeram-se sentir tanto no ritmo da alimentação quanto no armazenamento, e mais no ritmo da alimentação que no ato de armazenar. Os ratos nem sempre armazenam como conseqüência da frustração alimentar na infância, embora regularmente comam mais rapidamente do que seus irmãos de ninhada que não passaram por esta experiência. No entanto, a frustração de alimento e água não precisa necessariamente ocorrer nos primeiros momentos da vida para que se verifique o efeito de comer mais velozmente ou beber mais rapidamente (Frcedman, 1957). No caso das pesquisas de meus colaboradores c de minha própria, grande parte da qual ainda não foi publicada, vários tipos de efeitos que teoricamente deveriam ter ocorrido, não ocorreram. A conclusão disto tudo, creio, é que nossas expectativas teóricas estavam erradas. Acredito também que a noção geral segundo a qual as características emocionais das pessoas são grandemente influenciadas pelas experiências iniciais enquanto as características intelectuais não o são, é também inteiramente errônea.

A importância das experiências pré-verbais para o desenvolvimento intelectual

Estou disposto a modificar minhas crenças, pois os estudos relativos aos efeitos das experiências iniciais sobre o funcionamento cerebral, tal como sugeridos pela teoria hebbiana, têm levado regularmente à confirmação de sua hipótese. Segundo Hebb (1949), sistemas que ele

denominou "assembléias de células" e "seqüências de fase" precisam ser construídos dentro do cérebro através daquilo que ele chamou de "aprendizagem primária". Esta seria uma outra maneira de expressar a idéia de que as regiões intrínsecas do cérebro podem ser adequadamente programadas pela experiência pré-verbal para que o organismo mamífero mais tarde funcione eficientemente na solução de problemas. Segundo Hebb, grande parte desta aprendizagem primária ou inicial baseia-se em experiências iniciais de natureza perceptual. É a partir desta

proposição que ele quebra quase que radicalmente a ênfase tradicional sobre a resposta na aprendizagem.

A partir desta concepção, Hebb (1947) foi levado, no início de seus trabalhos experimentais, a comparar a capacidade de solução de problemas na idade adulta de ratos criados com limitações de experiência perceptual impostas por uma criação em gaiolas com a capacidade daqueles que tiveram suas experiências perceptuais enriquecidas através da criação como animais de estimação. Como já disse quando teci comentários sobre a noção do desenvolvimento predeterminado, a capacidade de solução de problemas dos animais criados em gaiolas é inferior à exibida pelos ratos criados como animais de estimação. A teoria, encorajada por estes resultados exploratórios, levou então a uma série de estudos nos quais vários tipos de experiências perceptuais iniciais eram fornecidas a uma amostra de ratos c não oferecidas a outra amostra equivalente à primeira. Assim, as diferenças existentes entre os grupos na capacidade de solução de problemas ou na aprendizagem de labirintos na idade adulta era um índice tanto da presença quanto do grau do efeito da privação de estimulação. Estes estudos produziram regularmente efeitos substanciais cm vários tipos de experiência perceptual inicial. Além disso, elas são facilmente reprodutíveis (Hunt e Luria, 1956). Além disso, como já disse anteriormente, os efeitos negativos da privação de experiências perceptuais sobre a solução de problemas são cada vez mais mercantes à medida que subimos na escala filogenética, à medida que as porções intrínsecas passam a constituir uma proporção cada vez maior do cérebro. Atualmente dispomos de mais provas de que as experiências iniciais podem ser ainda mais importantes para as funções perceptuais, cognitivas e intelectuais do que para as funções emocionais e temperamentais.

Mudança na concepção da importância relativa do sensorial e do motor

Outra crença que necessita de correção é aquela relativa à natureza das experiências iniciais mais importantes ao desenvolvimento. Stanley Hall orgulhava-se do aforismo segundo o qual "a mente humana é manufaturada" (Pruette, 1926). Watson (1919) e outros behavioristas acreditavam que o aspecto motor, mais do que o sensorial, seria o mais importante no processo da aprendizagem. Dewey (1902) também atribuiu grande importância ao aspecto motor através de sua crença

de que a criança aprende principalmente fazendo. Dewey foi ainda mais longe quando enfatizou a idéia de que a criança deveria ser encorajada a fazer as coisas que ela faria mais tarde, ao assumir um lugar na sociedade. Mais recentemente, Osgood (1952) afirmava que os processos centrais que medeiam os significados são resíduos de respostas passadas. Com isso, quero apenas demonstrar e documentar a afirmação que fiz de que na teoria dominante a respeito da origem da mente e dos processos mediadores centrais estes foram concebidos como tendo por base resíduos de respostas passadas.

Como vimos, Hcbb (1949) discordou profundamente da posição teórica dominante. Segundo ele, a base da aprendizagem primária seria principalmente de natureza sensorial. Piaget, embora enfatizasse "a atividade como o alimento do esquema", concebeu o olhar e o ouvir, ambos tipicamente considerados como canais de entrada sensorial, como esquemas existentes na época do nascimento. Além disso, c ao olhar e ao ouvir que ele atribui importância-chave durante as primeiras fases do desenvolvimento intelectual. Esta ênfase é registrada em seu aforismo "quanto mais a criança vê e ouve, mais ela deseja ver e ouvir" (1936, p. 276).

As provas que levam à necessidade de correção da crença na importância das experiências motoras iniciais provêm não só dos estudos relativos aos efeitos da experiência perceptual inicial sobre a capacidade de solução de problemas em animais. Elas resultam também da comparação entre os efeitos da prática de carregar as crianças atadas em pranchas desde o nascimento sobre o aparecimento do comportamento de andar em crianças da tribo Hopi e os efeitos da estimulação auditiva e visual extremamente homogênea sobre a idade em que surge o comportamento de andar nas crianças de um orfanato no Teerã. O uso da prancha inibe a ação das pernas e dos braços da criança durante as horas do dia, durante a

maior parte do primeiro ano de vida. Apesar disso, a média e o desvio padrão da idade em que estas crianças criadas em pranchas começam a andar mostraram-se os mesmos para as crianças Hopi criadas com os braços e as pernas em liberdade (Dcnnis e Dennis, 1940). Ao contrário, oitenta c cinco por cento das crianças num orfanato do Teerã ainda não andavam sozinhas por volta dos 4 anos de idade e a diferença principal nas circunstâncias em que estas crianças foram

criadas, em relação à maioria das crianças, é a homogeneidade contínua das experiências auditivas e visuais (Dennis, 1960). As crianças do orfanato podiam usar livremente as funções motoras dos braços e das pernas. As crianças Hopi criadas em pranchas não podiam exercitar seus membros livremente mas estavam expostas, em virtude de serem carregadas às costas das mães, a uma rica variedade de estímulos auditivos e visuais.

Muito provavelmente, esta ênfase sobre o aspecto motor seja errônea em decorrência do falo da epigenese das funções intelectuais e comportamentais não ser considerada. Embora possa ser verdade que a educação através da ação seja mais adequada para crianças de jardim de infância e de idade pré-cscolar, tudo indica que a oportunidade de ver c de ouvir uma variedade de estímulos é de fundamental importância para o desenvolvimento durante o primeiro ano de vida (Fiske e Madde, 1961).

Todo comportamento e toda aprendizagem são motivados por estimulação dolorosa ou por necessidades homeostáticas

O fato de apatia c desenvolvimento retardado terem sido regularmente encontrados cm crianças criadas em orfanatos, onde as condições estimuladoras são particularmente homogêneas, sugere que a estimulação homogênea de alguma forma reduz a motivação, o que leva a uma outra mudança nas crenças teóricas vigentes.

É comum afirmar-se que "todo comportamento é motivado por necessidades homeostáticas, estímulos dolorosos ou estímulos neutros previamente associados aos dois primeiros". Este foi o conceito de motivação'que dominou durante quase toda a primeira metade deste século — dominante porque foi defendida tanto por teóricos acadêmicos (por exemplo, Dashiell, 1928; Freeman, 1934; Guthrie, 1938; Holt, 1931; Hull, 1943;Melton, 1941; MillereDollard, 1941; Mowrer, 1960) como por psicanalistas (por exemplo, Fenichel, 1945; Freud, 1915).

De acordo com esta noção, os organismos deveriam tornar-se tran

quilos na ausência desses estímulos. Porém, desde a década de 40 vêm-se acumulando provas que indicam que nem animais nem crianças tornam-se realmente tranqüilas na ausência de tais condições motivadoras (veja Hunt, 1963a). Buhler (1928) notou que a atividade lúdica de crianças é mais evidente na ausência

de tais condições motivadoras e Beach (1945) reviu os resultados de pesquisas para mostrar que os animais exibem com maior probabilidade atividades lúdicas quando estão bem alimentados, sem sede e em circunstâncias confortáveis. Harlow, Harlow e Meyer (1950) mostraram que macacos aprendem a desmontar quebra-cabeças sem qualquer motivação que não seja o prazer de desmontá-los. De modo semelhante, Harlow (1950) verificou que dois macacos trabalhavam continuamente na desmontagem de um quebra-cabeças de seis peças durante 10 horas, embora estivessem completamente livres de estímulos dolorosos e necessidades homeostáticas. Além disso, diz ele, na décima hora de testagem eles ainda "demonstravam entusiasmo pela tarefa".

Numa importante série de estudos a partir de 1950, Berlyne (1960) verificou que ratos em situação confortável e saciados exploram áreas que lhes sejam novas assim que tenham oportunidade para fazê-lo e quanto maior a variedade de objetos na região a ser explorada, mais persistente seu comportamento exploratório. Numa linha semelhante, Montgomery (1952) verificou que a tendência espontânea dos ratos a irem alternadamente para o lado oposto nos labirintos em T ou Y não é uma questão de fadiga cm relação à resposta dada mais recentemente, como Hull (1943) argumentava, mas é uma questão de esquivar-se do local que os animais experimentaram mais recentemente. O animal escolhe o local menos familiar (Montgomery, 1953) e os ratos aprendem apenas para obter uma oportunidade de explorar uma área não-familiar (Montgomery, 1955; Montgomery e Segall, 1955). Nesta mesma linha, Butler (1953) observou que macacos aprendem discriminações apenas para conseguir o privilégio de espiar por uma janela situada nas paredes de suas gaiolas, ou (Butler, 1958) de ouvir os sons provenientes de um gravador. Todas estas atividades parecem mais evidentes na ausência de estimulação dolorosa, necessidades homeostáticas e pistas previamente associadas a tais estímulos motivadores. São estes dados, que levam à necessidade de uma mudan-ça na concepção teórica de motivação tradicionalmente dominante.

Algumas das direções da mudança revelam-se no significado teórico dado a estas evidências. Uma destas maneiras é a atribuição de nomes aos impulsos. Assim, nos últimos anos, ouvimos falar de um

impulso manipulatório, um impulso exploratório, um impulso para a curiosidade, etc. Esta forma de reconhecimento teórico, circular, não passa de uma volta à teoria dos instintos de McDougall (1908).

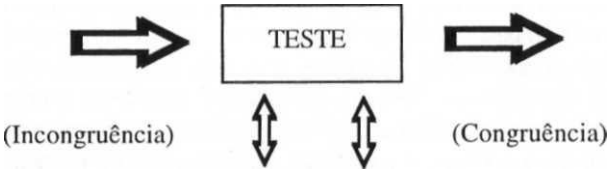
Uma segunda modalidade de reconhecimento teórico é nomear o que parece ser o significado teleológico de uma atividade. E o que lves Hendrick (1943) fez ao conceber o prazer das crianças diante de suas novas realizações como prova de uma "necessidade de domínio". É também o que White (1959) fez em sua excelente revisão destas evidências, atribuindo as várias atividades observadas à "motivação para a competência". Estes termos de significado teleológico podem ser úteis enquanto procedimentos classificatórios e mnemónicos mas têm poucas implicações para as relações de anteccdente-conseqücnte a serem investigadas.

Uma terceira modalidade de reconhecimento teórico consistiu no postulado da atividade espontânea. Sou responsável por isto (Hunt, 1960) tanto quanto Hcbb (1949), Miller, Galantcr c Pribram (1960) e Taylor (1960). Quando meu bom colega, Lawrcnce I. 0'Kelly, mostrou que a noção de atividade espontânea pode ser tão maleficamente circular quanto a nomeação dos impulsos c dos instintos, pude prontamente perceber a força de sua argumentação. Mas pude também perceber que eu começava a discernir pelo menos as linhas gerais de um mecanismo que chamei de "motivação intrínseca" ou "motivação inerente ao processamento de informações e à ação" (Hunt, 1963a).

Motivação intrínseca

As linhas gerais a respeito da natureza do mecanismo da motivação intrínseca começaram a ser discernidas a partir dos dados que levaram a uma mudança na concepção da unidade funcional do sistema nervoso — do arco reflexo para o feedback loop. O conceito de reflexo foi formulado pela primeira vez por Hall (1843). No entanto, foi desenvolvido e popularizado por Shcrrington (1906) que reconheceu claramente, a despeito da prova anatômica da existência do arco reflexo, que o reflexo era um construeto lógico e não uma realidade óbvia e palpável. E preciso notar que a evidência anatômica da noção de arco reflexo baseia-se numa supergcneralizaçâo da Lei de Bell-Magendie, que afirma que as raízes dorsais do nervo espinhal são compostas inteiramente de fibras sensoriais aferentes e que as raízes ventrais compõem-se inteiramente de fibras motoras eferentes. Esta afirmação é falsa. Pesquisas neurofisiológicas recentes mostram que as

raízes ventrais contêm fibras sensoriais e motoras (veja Hunt, 1963a). Uma prova ilustrativa da primeira parte desta nova afirmação é encontrada em observações do seguinte tipo: a cessação de descarga associada ao surgimento de um som ou de um zumbido no núcleo coclear de um gato quando este é posto diante de um rato colocado numa redoma (Hernandcz-Peon, Scherrer e Jouvet, 1956). A segunda parte pode ser ilustrada pela observação de que os movimentos dos olhos podem ser eliciados por estimulação elétrica de qualquer porção da área visual receptiva nos lóbulos occipitais de macacos (Walker e Weaver, 1940). Tais evidências dão ensejo ao conceito de feedback loop. A noção de feedback loop fornece as bases para uma nova resposta ao problema motivacional referente a o quê inicia e o quê finaliza um comportamento. Enquanto o reflexo foi considerado como a unidade funcional do sistema nervoso, acreditava-se que qualquer tipo de comportamento era iniciado pelo aparecimento de um estímulo e terminava quando este estímulo cessava de agir. A medida que o feedback loop toma o lugar do reflexo, o início do comportamento torna-se uma questão de incongruência entre a estimulação recebida pelo organismo a partir de um conjunto de circunstâncias e certos padrões existentes no organismo. Miller, Galanter e Pribram (1960) denominaram-no unidade TOTE (Test-Operate-Test-Exit) (veja a Figura 1). Esta unidade TOTE é, em princípio, semelhante ao termostato que controla a temperatura de uma sala. Neste caso, o padrão ou critério é a temperatura na qual o termostato está regulado. Quando a temperatura cai abaixo deste padrão, o "teste" registra uma incongruência que coloca a fornalha em funcionamento. A fornalha continua a operar até que o quarto tenha atingido o padrão; a coerência alcançada detém a operação, e pode-se afirmar que este sistema particular "morre".



OPERAÇÃO

Figura I

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

Podemos tomar vários tipos de padrões existentes no organismo como base para uma taxonomia de incongruências. Por exemplo, uma classe de incongruências pode ter como base aquilo que Pribram (1960) denominou "o termostato viesado do hipotálamo". Os organismos têm padrões, cm sua maioria inatos, para eventos como controle das concentrações de açúcar ou de íons de sódio na corrente sangüínea. Quando, por exemplo, a concentração de açúcar no sangue diminui em relação a um certo nível, os receptores situados no terceiro ventrículo são ativados. Diante de um certo nível de incongruência eles funcionam no sentido de liberar glicogênio do fígado; num nível mais alto, eles preparam os receptores para responder a sinais de alimento c o organismo os procura com avidez; diz-se então que o motivo fome foi ativado. Não é fácil fazer o sistema sexual adequar-se a este esquema.

Por outro lado (e o que nos interessa particularmente, tendo em vista a aprendizagem escolar), pode-se encontrar uma variedade de padrões na interação informativa do organismo com o ambiente. Talvez o mais primitivo deste tipo de padrão seja aquele referente à modificação numa fonte de estimulação presente num dado momento. Sempre que ocorre uma mudança em relação ao padrão presente, o organismo exibe aquilo que os russos chamaram de "reflexo de orientação" (Bcrlyne, 1960; Razran, 1961). Um segundo tipo de incongruência informativa tem como base um padrão de expectativas baseado na informação armazenada a partir de encontros anteriores com o mesmo objeto, pessoa ou local. Sistemas de expectativas como o autoconecito desempenham um papel importante na motivação. Os padrões estéticos são uma outra variação das expectativas.

Existe uma outra categoria de padrões, consistente de meios e fins. E o que Miller, Galanter e Pribram (1960) chamaram de "planos". Alguns planos estão ligados à estimulação dolorosa ou a necessidades homeostáticas, ao passo que outros são totalmente independentes. Piaget (1936) descreveu como um bebê transforma cm mela segurar ou olhar um estímulo interessante. Geralmente os estímulos tornam-se interessantes através de repetidos encontros, tornando-se reconhecíveis. É como se a possibilidade de reconhecimento tornasse objetos, pessoas e locais atraentes. Toda a gama de padrões que emergem no decorrer da interação informativa de uma criança com as circunstâncias com que se defronta durante o processo de desenvolvimento psicológico jamais foi descrita. Na adolescência, entretanto, os ideais constituem uma variedade impor

tante de padrões. Este tipo de padrão surge com o desenvolvimento do que Piaget (1947) chamou de "operações formais". Com o surgimento destas operações, o adolescente é capaz de imaginar um mundo mais desejável do que o que ele encontra e a incongruência entre o mundo observado e o ideal pode estimular planos de reformas sociais. Estas mesmas operações formais tornam o adolescente capaz de formular "teorias" a respeito de como vários aspectos do mundo funcionam c as incongruências entre a realidade observada e estas criações teóricas estimulam a indagação. Assim, podemos considerar o trabalho científico como uma profissionalização de uma forma de motivação cognitiva inerente à interação informativa do organismo humano com as circunstâncias.

A incongruência e as questões da direção do comportamento e do hedonismo

O conceito de incongruência também permite uma resposta provisória, hipotética à questão intrincada da direção hedônica do comportamento — a questão referente a o quê determina se um organismo se aproximará ou fugirá da fonte de informação incongruente ou nova (veja também Schneirla, 1959). Consiste também numa resposta à questão do hedonismo, uma vez que a aproximação talvez indique que a fonte de estimulação tem um valor hedônico positivo e a fuga provavelmente indique seu valor hedônico negativo.

As provas de que a informação incongruente ou nova estimulará a aproximação à sua fonte e que ela tem um valor hedônico positivo provêm de várias fontes. Numa pesquisa realizada por Nisscn (1930) que jamais chegou a constar dos manuais, aparentemente porque era muito dissonante das crenças dominantes — ficou demonstrado que os ratos se submeterão à dor de choques elétricos num aparelho de Warden a fim de sair de caixas vazias e ter acesso a um labirinto de Dashiell cheio de objetos novos. Uma vez descoberto que este labirinto existe no final de um caminho situado além do aparelho de obstrução, os ratos resistem à dor da travessia para obterem a oportunidade de explorar este "local interessante" e de manipular "objetos interessantes". O comportamento dos ratos neste experimento realizado por Nissen assemelha-se em muitos aspectos ao comportamento dos macacos de Butler (1953), que aprenderam discriminações a fim de espreitar, através dc uma janela, os estu

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

dantes que passavam pelo pátio em frente. De fato, a maioria dos dados mencionados para demonstrar que animais e crianças não se tornam passivos na ausência de necessidades homeostáticas e estimulação dolorosa pode ser usada para confirmar a noção de que um certo grau de incongruência é atraente e que muito pouca incongruência é maçante e pouco atraente.

Os resultados obtidos por Bexton, Heron e Scott (1954), no laboratório McGill, estudando a chamada "privação de estímulo" talvez sejam ainda mais convincentes. Como se sabe, os estudantes que serviram como sujeitos nestes experimentos de McGill receberam vinte dólares por dia para permanecerem deitados num quarto com temperatura e umidade controlados, a fim de proporcionar um nível ótimo de conforto, provido de vidros transparentes de modo que houvesse iluminação, mas não a percepção de formas; a variação sonora foi atenuada ao máximo e os movimentos foram inibidos através de tubos de cartolina que vestiam os braços e as pernas. Os sujeitos raramente suportavam estas circunstâncias homogêneas mais que dois ou três dias, mesmo com uma recompensa monetária tão liberal. Um exemplo dramático da força desta tendência a fugir da homogeneidade c de se aproximar de qualquer fonte de estimulação que traga alguma variação é o relato de um estudante de preferências musicais eruditas que várias vezes por hora apertava um botão que acionava um disco riscado e velho de música caipira. E como se, parafraseando o aforismo do marinheiro, o estudante quisesse alcançar "um porto qualquer de relativa incongruência numa tempestade de circunstâncias homogêneas".

A fuga da fonte de informação incongruente também ocorre quando o grau de incongruência entre ã informação que chega e a já armazenada na memória, a partir de experiências anteriores, é muito grande. As evidências, neste caso, podem ser encontradas, em sua grande maioria, na obra de Hebb (1946). As pesquisas que realizou sobre o medo em chimpanzés tinham por objetivo polemizar a afirmação de Watson segundo a qual as reações emocionais diante de estímulos inócuos basei-am-se em sua associação com estímulos dolorosos (veja Watson e Ray ner, 1920). Esta concepção tradicional do medo defrontou-se com dados altamente dissonantes quando Hebb e Riesen (1943) verificaram que filhotes de chimpanzés criados no berçário do Laboratório de Primatas de Yerques não têm medo de estranhos até

completarem cerca de quatro meses de idade. O fato de as histórias destes filhotes terem sido inteira

mente registradas tornou possível saber com segurança que estes estranhos não foram associados a estimulação dolorosa anteriormente. Mais tarde, Hebb (1946) constatou que mesmo reações intensas de pânico podem ser induzidas em chimpanzés adultos criados neste laboratório, apenas pela apresentação de uma escultura da cabeça de um chimpanzé ou de um ser humano ou apresentando-lhes um filhote de chimpanzé anestesiado. Estas figuras eram nitidamente familiares mas sem qualquer associação prévia com estímulos dolorosos ou outros estímulos causadores de medo. O fato de um filhote de chimpanzé, criado como animalzinho de estimação, fugir de medo ao ver seu querido dono — experimentador usando uma máscara ou até mesmo usando o casaco de um "tratador" igualmente familiar, veio sugerir que a fuga temerosa baseia-se na visão de "uma figura familiar com um aspecto não-famili-ar". Assim, a falta do restante esperado do campo no caso da escultura da cabeça dc um chimpanzé ou ser humano, e a falta dos movimentos esperados e das posturas habituais no caso do filhote anestesiado constituem "o aspecto não-familiar" — ou a discrepância entre o que é esperado a partir da experiência passada e o que é observado. A isto estou dando o nome de incongruência.

Os distúrbios emocionais intrigantes que crianças e animaizinhos apresentam imediatamente tornaram-se compreensíveis nestes termos. Por exemplo, o medo dc escuro c o medo dc ficar sozinho, presente na criança, confundiram Freud (1926) e levaram-no a ficar insatisfeito até mesmo com sua teoria da ansiedade; este mesmo tipo de comportamento em chimpanzés intrigou Kohler (1925, p. 251). No entanto, eles podem ser considerados como incongruência resultante da presença de estímulos não-familiares ou da ausência de estímulos familiares num contexto qualquer. Outros exemplos deste mesmo tipo de fenômeno seriam os seguintes: a criança perturba-se quando uma rima é alterada na leitura de uma quadrinha infantil; um cachorro late excitado e gane quando vê seu dono plantando bananeira e andando com as mãos; um gato corre freneticamente e se esconde ao ver seu pequeno dono ser carregado nos ombros por um vizinho conhecido. Embora Piaget (1936) não tivesse dedicado uma atenção especial a este aspecto, ele registrou em

suas observações que seus filhos perturbavam-se emocionalmente ao se defrontarem com versões modificadas dc coisas com as quais estavam familiarizados.

O fato de que a informação incongruente pode eliciar tanto uma

aproximação à " sua fonte quanto uma fuga dela pode ser intrigante, a menos que percebamos que isto significa que existe uma incongruência ótima (veja Hunt, 1963a). Hebb (1949) primeiramente reconheceu de maneira implícita a idéia de que existe um ótimo de incongruência, ao formular sua teoria sobre a natureza do prazer. Nesta teoria, ele afirmou que os organismos tendem a se ocupar com "o que é novo mas não muito novo" em qualquer situação. Isto sugere que o controle da motivação intrínseca é uma questão de oferecer ao organismo circunstâncias que forneçam um nível adequado de incongruência — isto é, uma incongruência com os resíduos de encontros anteriores com as circunstâncias que o organismo armazenou na memória. É a isto que denomino "o problema do emparelhamento" entre a informação que chega e aquela já armazenada (Hunt, 1961, p. 267 e segs.).

E difícil encontrar experimentos relevantes nesta área; porém, existe um particularmente interessante realizado por Dember, Earl e Paradise (195-7). A incongruência pode ser uma questão de discrepância entre o nível de complexidade encontrado e o nível de complexidade com o qual o organismo se acostumou. Os esforços no sentido de manter um nível ótimo de incongruência, ou de discrepância e complexidade, são um tipo de explicação para o tipo de "motivação para o crescimento" postulado por Froebcl (1826) c que Dcwey (1900) posteriormente tomou emprestado de Frocbel. Dember, Earl e Paradise colocaram ratos, postos num labirinto em forma de oito, diante da escolha entre dois níveis de complexidade. Nos dois labirintos usados, as paredes de uma das curvas eram pintadas de uma cor única c as paredes da outra curva eram pintadas de listras horizontais pretas c brancas, ou as paredes de uma das curvas tinha listras horizontais c as outras continham listras verticais. Partindo de uma posição teórica semelhante à que apresentamos, estes pesquisadores não tentaram prever qual das curvas um determinado animal preferiria imediatamente, pois não conheciam o grau de incongruência a que os ratos estavam acostumados. No entanto, previram que qualquer animal que registrasse uma mudança de escolha da curva entre o primeiro

c o segundo contato, mudaria cm direção à curva mais complexa. Isto significa que eles não esperavam mudanças de preferência da curva listrada para a pintada de uma única cor, mas que as mudanças ocorressem na direção oposta. Esta previsão foi confirmada. Num total de treze animais que fizeram esta mudança espontânea de escolha, doze foram na direção prevista. Estes experimentos precisam

ser repetidos e elaborados. À luz destas considerações, o problema do professor que procura manter o interesse das crianças pelo crescimento intelectual consiste em oferecer circunstâncias emparelhadas ou desemparelhadas com aquelas com as quais os alunos já se familiarizaram, de modo que um desafio interessante e atraente esteja continuamente presente.

Epigênese da motivação intrínseca

Na teoria tradicionalmente dominante sobre a motivação, a estrutura básica do sistema motivacional é essencialmente pré-formada. Considera-se que a aprendizagem se dá apenas através do princípio do condicionamento, no qual circunstâncias anteriormente inócuas adquirem significado motivacional através de sua associação a estímulos dolorosos ou necessidades homeostáticas. As observações realizadas por Piaget indicam claramente que existe uma epigênese na estrutura da inteligência e na construção de aspectos da realidade como objeto, causalidade, espaço e tempo; este fato sugere que também pode haver epigênese, não percebida até o momento, na estrutura da "motivação intrínseca". Piaget não tem se dedicado à motivação; ele restringiu seus interesses à inteligência e ao desenvolvimento do conhecimento sobre o mundo. Não obstante, muitas de suas observações e alguns de seus aforismos têm implicações que possibilitam pelo menos um quadro hipotético de uma epigênese da motivação intrínseca (veja Hunt, 1963b). E o caso, por exemplo, do seguinte aforismo: "quanto mais uma criança vê e ouve, mais deseja ver e ouvir" (Piaget, 1936, p. 276).

A-epigênese da motivação intrínseca parece se caracterizar por três fases. Estas fases, ou estágios, podem caracterizar as relações progressivas do organismo com qualquer conjunto de circunstâncias totalmente novo (Harvey, Hunt e Schoedcr, 1961). Elas assumem a forma de fases do desenvolvimento infantil apenas porque a criança defronta-se com vários conjuntos de circunstâncias

completamente novas quase que simultaneamente durante seu primeiro ou segundo anos de vida.

Durante a primeira fase, a criança evidentemente é motivada por necessidades homeostáticas e estimulação dolorosa, conforme mostraram as pesquisas clássicas de 0. C. lrwin (1930). Pesquisas levadas a efeito por pesquisadores russos (veja Berlyne, 1960; Razran, 1961) demonstraram que a reação de orientação também já está pronta por oca

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

125

são do nascimento em todos os mamíferos, incluindo o homem. Durante a primeira fase, que dura desde o nascimento até os quatro, cinco ou seis meses, a criança é fundamentalmente um organismo que responde às incongruências a curto prazo em características da entrada sensorial. Assim, o ofuscamento súbito dc uma luz ou o desaparecimento repentino de um som que esteve presente durante algum tempo provocará uma resposta de orientação ou atenção, de modo a produzir sinais fisiológicos de excitação. Durante esta primeira fase, os esquemas inatos de sugar, olhar, vocalizar, agarrar e de agitar-se modificam-se através de algo semelhante ao processo de condicionamento tradicional, no qual vários tipos diferentes de mudança na estimulação adquirem a capacidade dc evocar consistentemente os esquemas. Assim, algo ouvido torna-se algo para ser olhado, algo para ser olhado torna-se algo para agarrar, e algo para agarrar em algo para sugar. Esta fase termina numa "linha de transição" na qual a criança começa gradualmente a tentar ativamente a reter situações, ou circunstâncias, ou tipos de entrada sensorial que encontrou repetidas vezes (veja Hunt, 1963b; Piaget, 1936).

A segunda fase tem início nesta "linha de transição" na qual o bebê manifesta um interesse intencional por aquilo que pode ser caracterizado como recentemente familiar. O recentemente familiar evidentemente é alguma circunstância ou situação encontrada repetidas vezes. E possível que este processo de encontros tenha gradualmente constituído e armazenado, cm alguma parte do sistema intrínseco do cérebro, algum tipo de padrão que permite reconhecer a circunstância quando ela torna a acontecer. Uma das provas deste reconhecimento é o sorriso da criança. Segundo René Spitz (1946) esta resposta de sorrir é de natureza social. Mas as observações de Piaget (1936) indicam que o reconhecimento da face de um dos pais é apenas um caso especial de uma tendência mais geral a sorrir na presença

de uma variedade de situações encontradas repetidamente — entre elas os brinquedos pendurados sobre o berço, o jornal de Piaget colocado repetidas vezes sobre a cobertura do carrinho dc seu filho, e as próprias mãos e pés da criança. Este comportamento pode ser adequadamente caracterizado como intencional, pois ocorre quando a situação desaparece e os esforços da criança implicam uma antecipação da circunstância ou espetáculo a ser reconquistado. Além disso, a incapacidade de recuperar a circunstância recém-reconhecida comumente resulta em frustração. A ansiedade de separação e a tristeza decorrente da separação parecem ser

um caso especial do desgosto que se segue à incapacidade de recuperar a circunstância familiar. Esta consideração sugere que o processo de encontros repetidos que leva ao reconhecimento pode em si mesmo ser uma fonte de satisfação e prazer emocionais, que pode ser no mínimo uma das bases do reforçamento importante no apego ou catexis emocionais iniciais — que Freud (1904) atribuiu à libido, Hull (1943) e Miller e Dollard (1941) atribuíram à redução do impulso c que Harlow (1958) recentemente atribuiu à maciez das mães substitutas de chimpanzés em seus experimentos. Esta segunda fase da epigênese da motivação termina quando os encontros repetidos com objetos familiares produzem gradualmente algo como a monotonia proveniente de uma situação muito pouco incongruente e quando esta monotonia funciona como ponto de partida para o interesse por variações novas do que é conhecido.

Este interesse pelo que recentemente se tornou familiar pode explicar atividades autógenas como o balbucio repetitivo que surge comumente no segundo, terceiro e quarto meses, e o exame persistente dos pés e das mãos que começa a surgir na última parte do quarto mes e persiste até o sexto mês. Tudo indica que é no processo de balbucio que o bebê põe seu esquema de vocalização sob o controle de seu esquema de ouvir. Igualmente, no decorrer do exame persistente da mão, e às vezes do pé, o bebê estabelece a coordenação olho-mão e olho-pé. Esta segunda fase termina quando, através de repetidos encontros com várias situações, a monotonia se instala e o bebê se volta para o que é novo na situação familiar (veja Hunt, 1963b).

A terceira fase começa com o surgimento do interesse pela novidade. Geralmente, tem início no final do primeiro ano, ou talvez um pouco antes. Piaget (1936) descreve seu início com o aparecimento do esquema de atirar. No processo de atirar, a atenção da criança passa do ato dc atirar para a observação da trajetória do objeto atirado. Revela-se também no interesse não só pelos meios familiares de atingir fins mas também no desenvolvimento de novos meios, através dc um processo de ensaio e erro. Aparece nas tentativas que a criança faz de imitar não só os esquemas, vocais e de outra natureza, que já desenvolveu, mas também esquemas novos. Este desenvolvimento do interesse pelo novo é acompanhado de um aumento acentuado na variedade de interesses e ações da criança. Ela aprende, assim, novos fonemas em seu esquema de vocalização, e estes se tornam símbolos das imagens que já desenvolveu; deste modo, surgem pseudo-palavras (veja Hunt, 1961, 1963b; Piaget, 1945).

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

Com o desenvolvimento do interesse pela novidade, a criança atingiu os requisitos necessários à "motivação para o crescimento", já exemplificado pelo intrigante experimento realizado por Dember, Earl e Paradisc (1957).

Aplicação desta teorização ao desenvolvimento de um antídoto contra a privação cultural

Resta-nos examinar algumas das implicações das concepções teóricas que apresentei neste artigo para o desenvolvimento de um programa pre-eseolar para a criança deficiente cultural. Antes de mais nada, a privação cultural pode ser considerada como a ausência de oportunidades do bebê c da criança pequena para ter as experiências necessárias ao desenvolvimento adequado daqueles processos centrais semi-autô-nomos necessários à aquisição de habilidades necessárias para a utilização dc símbolos lingüísticos c matemáticos e à análise de relações causais. A diferença existente entre a criança deficiente cultural e aquela que não apresenta esta deficiência c semelhante àquela encontrada entre ratos e cães criados cm gaiolas c aqueles criados como animais de estimação. O conceito dc privação cultural encontra-se ainda num estágio grosseiro e indiferenciado de definição. Entretanto, a partir das provas empíricas e das concepções que resumi, acredito que o conceito esteja sendo desenvolvido numa direção bastante promissora. Tudo indica que é possível planejar ambientes inslitucionais onde crianças culturalmente

deficientes, cm virtude da classe social a que pertencem, possam ser supridas através de um conjunto dc encontros com um ambiente planejado dc tal forma que funcionem como um antídoto contra as experiências que provavelmente não tiveram.

A importante pesquisa realizada por Skccls e Dyc (1939), que teve uma recepção irônica quando apareceu pela primeira vez, é altamente relevante nesse sentido. Como se sabe, esse trabalho baseou-se numa surpresa clínica". Duas crianças, uma das quais com treze meses de idade c um QI de 46, medido através do teste dc Kuhlman, e outra com dezesseis meses de idade e um QI de 35, após viverem nas circunstâncias relativamente homogêneas dc um orfanato estatal, foram enviadas para uma instituição estatal para débeis mentais. Cerca de seis meses depois, um psicólogo que visitava a instituição notou com surpresa que

aquelas duas crianças haviam alcançado um grau marcante de desenvolvimento. Não exibiam mais a apatia ou o retardamento motor que as caracterizava quando chegaram a esta instituição. Além disso, quando novamente testadas através da escala Kuhlman, a mais nova alcançou um QI de 77 e a mais velha um QI de 87, ou seja, ganhos de 31 e 52 pontos, respectivamente, num intervalo de seis meses. Num experimento que se seguiu a esta surpresa clínica, todas as crianças de um grupo de treze revelaram ganhos substanciais de QI ao serem transferidas de um orfanato para uma instituição para débeis mentais. Estes ganhos variaram entre 7 e 58 pontos de QI. Por outro lado, doze outras crianças, com os mesmos limites de idade mas com uma média dc QI um pouco mais elevada, foram deixadas no orfanato. Quando estas crianças foram retestadas, depois de um período de vinte e um a quarenta e três meses, todas mostravam uma perda substancial de pontos de QI que variou entre 8 c 45 pontos, sendo que em cinco destas crianças o decréscimo foi superior a 35 pontos.

Nos últimos dezoito meses, Skeels tem se dedicado ao acompanhamento dos indivíduos que compuseram os dois grupos acima descritos. Com três quartos dos indivíduos localizados, ainda não encontrou nenhum, entre aqueles pertencentes ao grupo que foi encaminhado do orfanato para a instituição para débeis mentais, que não esteja atualmente se mantendo eficientemente na sociedade. Em contrapartida, não encontrou ainda nenhum indivíduo pertencente ao

grupo que permaneceu no orfanato que não esteja vivendo sem apoio institucional (comunicação pessoal do autor). Embora o problema da permanência dos efeitos da privação de experiências durante a primeira etapa do desenvolvimento esteja ainda longe de ser resolvido, os dados que pude encontrar e que acabo de resumir permitem inferir que se a privação de experiências não persistir durante muito tempo, ela é consideravelmente reversível. Se isso for verdade, a idéia de enriquecer a ração cognitiva nos centros de semi-internato e nas escolas maternais para crianças deficientes culturais parece particularmente promissora.

A provável natureza da deficiência resultante da privação cultural

O fato de o conceito de privação cultural ser global e indiferenciado convida pelo menos a tentativas especulativas no sentido de interpretar a natureza da deficiência e de saber como e quando a criança

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

de classe baixa mais provavelmente será privada de experiências significantes.

Um dos aspectos relevantes da vida de classe baixa é a aglomeração, ou seja, muitas pessoas vivendo juntas num espaço pequeno. A aglomeração, no entanto, pode não ser prejudicial para a criança durante grande parte de seu primeiro ano de vida. Embora não tenhamos certeza disso, é concebível que um bebê no meio de um grande número de pessoas que vivem num quarto possa realmente receber uma ampla variedade de estímulos visuais e auditivos que facilitarão seu desenvolvimento, mais do que as condições típicas das classes mais privilegiadas durante quase todo o seu primeiro ano de vida.

Entretanto, durante o segundo ano de vida, as condições de vida num ambiente superpovoado seriam altamente prejudiciais. A medida que a criança começa a atirar objetos e a desenvolver seus próprios métodos de locomoção, cia está sujeita a atrapalhar adultos já mal-humorados e preocupados com seus próprios problemas de sobrevivência. Tais considerações são colocadas dramaticamente na obra de Lewis (1961), Los Hijos de Sanchez, estudo antropológico da vida em condições de pobreza. Em tal atmosfera de aglomeração, as atividades às quais a criança precisa sc dedicar a fim de desenvolver seus interesses e habilidades são quase que inevitavelmente contidas.

Além disso, a partir do terceiro ano de vida, a imitação de novos padrões deveria estar bem estabelecida e prover mecanismos para a aprendizagem da linguagem falada. A variedade de padrões lingüísticos para serem imitados fornecida pelos modelos adultos nas classes mais baixas não só é muito limitada mas também errada, tendo em vista os padrões da escolarização posterior. Mais ainda, a partir do momento em que a criança desenvolveu um certo número de pscudo-palavras e adquiriu o learning set (no sentido usado por Harlow) de que "as coisas têm nomes" e começa a perguntar "o que é isto?", muito provavelmente não obterá respostas ou obterá respostas punitivas que inibirão as perguntas. O fato de os pais estarem preocupados com os problemas associados à pobreza e suas condições de vida deixa-os com uma capacidade reduzida para se preocuparem com o que, a seu ver, não passam de perguntas sem sentido feitas por uma criança tagarela. Com poucos objetos e pouco espaço para brincar, as circunstâncias ambientais da classe baixa oferecem poucas oportunidades para os tipos de encontros ambientais necessários ao desenvolvimento adequado de uma criança

de dois anos, quer do ponto de vista do ritmo, quer na direção necessária à adaptação a uma cultura altamente tecnológica.

Se esta análise de gabinete tiver algum valor, pode-se concluir que o desenvolvimento da criança pequena nas circunstâncias aglomeradas da pobreza pode se dar sem problemas durante o primeiro ano de vida, começa a revelar algum retardamento durante o segundo ano e mostra-se ainda mais retardado durante os terceiro, quarto e quinto anos de vida. É muito provável que o retardamento que ocorre durante o segundo ano, e até mesmo durante o terceiro ano de vida, possa ser revertido num grau considerável através do fornecimento de circunstâncias ambientais adequadas ou de escolas maternais ou centros de cuidado diário (semi-internatos) para crianças a partir de três anos de idade. Assim, a análise que realizei baseado em grande parte naquilo que aprendi com Piaget (1936) e em minhas próprias observações do processo de desenvolvimento nos anos pré-escolares, poderia ser testada. Talvez seja interessante revelar que o Dr. Ina Uzgiris e eu estamos tentando desenvolver uma maneira de usar os esquemas sensório-motores e os primeiros esquemas simbólicos, descritos por Piaget para os três primeiros anos de vida da criança, com a finalidade de desenvolver um método de avaliação

do desenvolvimento intelectual e motivacional. Se nossos esforços forem bem-sucedidos, resultarão num instrumento que permitirá determinar quando e como as condições de desenvolvimento em circunstâncias superpovoadas da pobreza começam a resultar em retardamento e/ou apatia.

Enriquecimento pré-escolar e o problema do emparelhamento

A ênfase tradicional da educação sobre as habilidades numéricas e verbais pode nos desencaminhar na tentativa de desenvolver um programa de enriquecimento pré-escolar. Se as observações de Piaget (1945) estão corretas, a linguagem falada — ou seja, o aspecto motor da capacidade de linguagem — vem apenas depois que as imagens ou os processos centrais que representam objetos e eventos se desenvolveram, a partir de encontros repetidos com estes objetos e eventos. O fato de chimpanzés serem capazes de dissimular seus objetivos mesmo na ausência da capacidade de falar (Hebb e Thompson, 1954) confirma a idéia de Piaget a um nível de comparação filogenética. E provável que o leitor tenha conhecimento do fato de que 0. K. Moore, da Yale

O uso de programas pré-escolares de enriquecimento

University, tem ensinado crianças em idade pré-escolar a ler com a ajuda de uma máquina de escrever elétrica ligada a um sistema eletrônico de armazenagem e de recuperação de informações. O fato de as crianças, após a aprendizagem do reconhecimento das letras através do ato de pressionar a tecla adequada de uma máquina de escrever, serem capazes de descobrir espontaneamente que podem desenhar estas letras com giz num quadro negro é um apoio à tese da primazia da imagem. Além disso, Moore observou que o controle muscular destas crianças de quatro anos de idade, que parecem ter adquirido imagens sólidas das letras no decorrer de suas experiências com cias na máquina de escrever, corresponde ao controle típico de crianças de sete ou oito anos de idade (comunicação pessoal do autor).

O que parece importante num programa de enriquecimento pré-escolar é o fornecimento de oportunidades de encontros com circunstâncias que promoverão o desenvolvimento desses processos centrais semi-autônomos que podem servir como imagens representativas de objetos e de eventos c que podem se tornar pontos de referência para os símbolos falados necessários nas combinações de fonemas da linguagem falada ou escrita. Os resultados obtidos por Moore também

sugerem que estes processos semi-autônomos, se adequadamente desenvolvidos, podem servir de base para o controle motor. Estas considerações sugerem que um programa de enriquecimento pré-escolar adequado deveria permitir que as crianças encontrassem uma variedade de objetos c circunstâncias. Sugerem também que as crianças deveriam ter a oportunidade de imitar uma variedade ampla de modelos de ação e de linguagem. O perigo de tentar prescrever materiais e modelos no estágio de conhecimentos em que nos encontramos, entretanto, baseia-se no fato de que as prescrições podem não oferecer um emparelhamento adequado com aquilo que a criança já armazenou. O fato de os professores basearem suas expectativas em suas experiências com crianças culturalmente privilegiadas torna o problema do emparelhamento especialmente perigoso e inquietante quando vão trabalhar com deficientes culturais.

A volta à contribuição de Montessori

Diante dos perigos das tentativas de prescrição de programas de enriquecimento para crianças pré-escolares, seria conveniente reexaminar as contribuições educacionais de Maria Montessori, ampla

mente esquecidas nos Estados Unidos. De fato, até o último mês de agosto de 1962 eu teria identificado M. Montessori dizendo apenas que ela desenvolveu um tipo de jardim de infância e foi uma inovadora educacional que causou grande celeuma no início deste século. Foi então que tomei contato com seu trabalho, através de Jan Smedslund, psicólogo norueguês que me mostrou, durante uma conferência na Universidade de Colorado, que Montessori havia dado uma solução prática para aquilo que eu denominara "problema do emparelhamento".

Quando examinei a biblioteca cm busca de material sobre Montessori, descobri que uma romancista, Dorothy C. Fishcr, havia passado o inverno de 1910-1911 na Casa dei Bambini, em Roma, e que retornara para escrever um livro sobre o trabalho montessoriano. Este livro, chamado A Montessori Mother{ 1912), talvez ainda seja a melhor introdução ao trabalho de Montessori. M. Standing (1957) e Nancy Rambusch (1962) escreveram livros que atualizaram estes registros e o livro de Rambusch contém um levantamento bibliográfico completo do material disponível sobre a obra de Montessori.

Do meu ponto de vista, a contribuição de Montessori é especialmente interessante porque baseia seus métodos de ensino no interesse espontâneo da criança pela aprendizagem, isto é, naquilo que tenho chamado de "motivação intrínseca". Além disso, dá uma ênfase especial ao papel da observação das crianças feita pelo professor, a fim de descobrir que tipos de coisas incentiva seu crescimento c interesses individuais. Além disso, coloca grande ênfase naquilo que denominou processos sensoriais e que atualmente poderiam ser chamados, mais adequadamente, de processamento de informações. O fato de ela ter dado grande ênfase ao treinamento dos processos sensoriais foi uma das maiores causas que levaram seu trabalho a ficar fora da corrente principal do pensamento e da prática educacionais nos Estados Unidos antes da Primeira Grande Guerra. Sua ênfase era muito dissonante da ênfase americana na aprendizagem através da resposta, mais do que através da estimulação sensorial ou do processamento de informações. A partir da preocupação cm observar cuidadosamente o que interessava a unia criança, Montessori descobriu uma ampla variedade de materiais pelos quais as crianças revelavam um grande interesse espontâneo.

Além disso, Montessori quebrou a rotina na educação de crianças pequenas. Em suas escolas, não havia o menor empenho no sentido de manter todas as crianças fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Ao contrário, cada criança tinha liberdade para fazer aquilo que a interessasse. Isto significa que ela tinha liberdade para persistir numa dada tarefa durante o tempo em que estivesse interessada, podendo mudar de atividade sempre que a mudança lhe parecesse apropriada. Em relação a este aspecto, uma das observações interessantes feitas por Fisher diz respeito ao longo lapso de tempo em que as crianças permanecem interessadas em certas atividades, sob determinadas circunstâncias. Enquanto os conhecimentos acumulados a respeito de crianças pré-escolares afirmam que a natureza das atividades deve ser mudada a cada 10 ou 15 minutos na escola maternal, Fisher descreveu crianças que permaneciam absorvidas em atividades como abotoar e desabotoar uma fileira de botões durante duas ou mais horas.

Em terceiro lugar, o método montessoriano abrange crianças de três a seis anos de idade numa mesma classe. Do ponto de vista da epigênese do

desenvolvimento intelectual, tal esquema tem a vantagem de oferecer a crianças pequenas uma ampla variedade de modelos para serem imitados. Além disso, fornece a crianças mais velhas a oportunidade de ajudar a ensinar as mais novas. Ajudar a ensinar é uma tarefa bastante auto-reforçadora.

E provável que a principal vantagem do método de Montessori esteja no fato de fornecer a cada criança a oportunidade de encontrar circunstâncias que se emparelham com seus próprios interesses e estágio de desenvolvimento. Este fato tem como corolário a vantagem de fazer da aprendizagem algo agradável.

Existe ainda uma outra vantagem, de especial interesse para aqueles que financiam os programas de enriquecimento pré-escolar. A primeira professora montessoriana era uma adolescente, filha do superintendente das residências em uma favela de Roma, onde a primeira Casa dei Bambini foi aberta em 1907. Naquela escola, uma jovem ensinou com sucesso ou, digamos, preparou para a aprendizagem cinqüenta a sessenta crianças de três a seis anos de idade. Disse "com sucesso" porque, segundo Fisher (1912), uma proporção substancial destas crianças aprendeu a ler quando ainda contava cinco anos de idade. Além disso, aprenderam espontaneamente, através de sua própria motivação intrínseca e, ao que tudo indica, gostaram do processo. Esta observação vem sugerir que a contribuição de Montessori pode ter importantes implicações econômicas.

Referências bibliográficas

Beach, F. A., "Current Concepts of Play in Animals", Amer. Natur., 1945, 79, 523-541.

Bcreiter, C, e S. Englemann, Teaching Culturally Deprived Children in Preschool. Englcwood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.

Bcrlyne, D. E., Conflict, Arousal and Curiosity. Nova York, McGraw-Hill, 1960.

Bexton, W. H., W. Heron, eT. H. Scott, "Effects of Decreased Variation in the Sensory Environment", Canad. J. Psychol, 1954, 8, 70-76.

Boring, E. G., A History of Experimental Psychology. Nova York, Appleton, 1929.

Brattgard, S. O., "The Importance of Adequate Stimulation for the Chemical Composition of Retinal Ganglion Cells during Early Postnatal Development", Acta Radiol, Estocolmo, 1952, Supl. 96.

Bühlcr, K., "Displeasure and Pleasure in Relation to Activity". In: M. L. Heymert (org.), Feelings and Emotions: the Wittenberg Symposium. Worcester, Clark University Press, 1928, cap. 14.

Butler, R. A., "Discrimination Learning by Reshus Monkeys to Visual Exploration Motivation", J. Comp. Psychol, 1953, 46, 95-98.

_,"Thc Differential Effect of Visual and Auditory Incentives on the Performance of Monkeys", Amer. J. Psychol, 1958, 71, 591-593.

Carmichacl, L., "The Development of Behavior in Vertebrates

Experimentally Removed from the Influence of External

Stimulation, Psychol. Rev., 1926, 33, 51-58. _,"A Further Study of the Development of Behavior in

Vertebrates Experimentally Removed from the Influence of

External Stimulation", Psychol. Rev., 1927, 34, 34-47. _,"A Further Study of the Development of Behavior",

Psychol. Rev., 1928, 35, 253-260. Cattell, J. McK„ "Mental Tests and Measurements", Mind, 1890, 15,

373-381. Coghill, G. E., Anatomy and the Problem of Behavior.

Cambridge, Cambridge University Press, 1929. Cruze, W. W, "Maturation and Learning in Chicks", J. Comp. Psychol,

1935, 19, 371-409. _/'Maturation and Learning Ability", Psychol Monogr.,

1938, 50, n°5.

Darwin, C, Origin of the Species, Londres, Murray, 1859. _,The Expressions of the Emotions in Man and Animals.

Nova York, Appleton, 1873 (edição original: Londres, Murray,

1872).

Dashiell, J. R, Fundamentals of Objective Psychology. Boston, Houghton Mifflin, 1928.

Dember, W. N, R. W. Earl, e N. Paradise, "Response by Rats to Differential

Stimulus Complexity", J. Comp. Psychol, 1957, 50, 514-518. Denenberg, V. H., "The Effects of Early Experience", in E. S. E. Hafez

(org.), The Behaviour of Domestic Animals. Londres, Ballière,

Tindall and Koch, 1962. Dennis, W., "Causes of Retardation Among Institutional Children", /.

Genet. Psychol., 1960, 96, 47-59. Dennis, W., e Marsena G. Dennis, "The Effect of Restricted Practice

upon the Reaching, Sitting and Standing ol'Two Infants", /. Genet.

Psychol, 1935, 47, 21-29. _."Infant Development Under Conditions of Restricted

Practice and Minimum Social Stimulation: a Preliminary Report",

J. Genet. Psychol., 1938, 53, 151-156. _,"The Effect of Cradling Practice Upon the Onset of

Walking in Hopi Children", /. Genet. Psychol., 1940, 56, 77-86. _/'Infant Development Under Conditions of Restricted

Practice and Minimum Social Stimulation", Genet. Psychol.

Monogr., 1941, 23, 149-155. Deutsch, C. P., "Auditory Discrimination and Learning Social Factors",

Merrill-Palmer Quart., 1964, 10. Dewey, J., The School and Society. Chicago, University of Chicago

Press, Phoenix Books, P3, 1960 (Ia edição em 1900). _,The Child and the Curriculum. Chicago, University of

Chicago Press, Phoenix Books, P3, 1960 (Ia edição em 1902). Farbcr, I. E., "Response Fixation Under Anxiety and Non-Anxiety

Conditions", /. Exp. Psychol, 1948, 38, 111-131. Fenichel, O., The Psychoanalytic Theory of Neurosis. Nova York, Norton,

1945.

Fisher, Dorothy Canfield, AMontessori Mother. Nova York, Holt, Rinehart

and Winston, 1912. Fiske, D. W., e S. R. Maddi, Functions of Varied Experience. Homewood,

Dorsey Press, 1961. Freedman, A., "Drive Conditioning in Water Deprivation". Tese de

doutoramento não publicada, University of Illinois, 1957. Freeman, G. L., Introduction to Physiological Psychology. Nova York,

Ronald Press, 1934. Freud, S., "The Interpretation of Dreams". In: A. A. Brill (trad, e org.),

The Basic Writings of Sigmund Freud. Nova York, Modern

Library, 1938 (The Interpretation of Dreams, edição original em

1900).

_, "The Psychopathology of Everyday Life". In: A. A. Brill

(trad, e org.), The Basic Writings of Sigmund Freud. Nova York, Modern Library, 1938 (Three Contributions to the Theory of Sex, edição original em 1905).

_, "Instincts and their Vicissitudes", Collected Papers, 4,

p. 60-83. Londres, Hogarth, 1927 (Instincts and their Vicissitudes, edição original em 1915).

_,The Problem of Anxiety (H. A. Bunker, trad.). Nova York,

Norton, 1936 (Hemmung, Symplon unci Angst, edição original em 1926).

Froebel, F, The Education of Man (W. H. Hailmann, trad.). Nova York, Appleton, 1896 (Die Menschenerziehung, edição original em 1826).

Galton, F, Hereditary Genius: an Inquiry into its Laws and Consequences. Londres, Macmillan, 1869.

Gauron, E. F, eW. C. Becker, "The Effects of Early Sensory Deprivation on Adult Rat Behavior under Competition Stress: an Attempt at Replication of a Study by Alexander Wolf, J. Comp. Physiol. Psychol., 1959, 52, 689-693.

Gesell, A., The Embryology of Human Behavior: the Beginnings of the Human Mind. Nova York, Harper & Row, 1945.

_,"The Ontogenesis of Infant Behavior". In: L. Carmichael

(org.), Manual of Child Psychology. Nova York, John Wiley, 1954, cap. 6.

Gesell, A., e Helen Thompson, "Learning and Growth in Identical Twin Infants", Genet. Psychol. Monogr., 1929, 6, 1-124.

Goddard, H. H., The Kallikak Family: a Study in the Heredity ofFeeble-Mindedness. Nova York, Macmillan, 1912.

Goldman, Jacquelin R., "The Effects of Handling and Shocking in

O uso de programas pre-escolares de enriquecimento

137

Infancy upon Adult Behavior in the Albino Rat", if. Genet.

Psychol., 1963, 102,301-310. Goodenough, Florence, "A Critique of Experiments on Raising the I.Q.",

Educ.Meth., 1939, 19,73-79. Guthrie, E. R., The Psychology of Human Conflict: the Clash of Motives within the Individual. Nova York, Harper & Row, 1938. Hall, C. S., "Emotional Behavior in the Rat: I. Defecation and Urination as Measures of Individual Differences in Emotionality", / Comp. Psychol., 1934, 18,385-403. Hall, M., New Memoire on the Nervous System. Londres, Proc. Royal Acad., 1843.

Harlow, H. F, "Learning and Satiation of Response in Intrinsically Motivated Complex Puzzle Performance by Monkeys",/ Camp. Physiol., 1950, 43, 289-294.

_"The Nature of Love", Amer. Psychologist, 1958,13,673-685.

Harlow, H. F, M. K. Harlow, e D. R. Meyer, "Learning Motivated by a Manipulation Drive", J. Exp. Psychol, 19,50, 40. 228-234.

Harvey, 0. J., D. E. Hunt, e H. M. Schrocder, Conceptual Systems and Personality Organization. Nova York, John Wiley, 1961.

Hebb, D. 0., "On the Nature of Fear", Psychol. Rev., 1946, 53, 259-276.

_,"Thc Effects of Early Experience on Problem-Solving at Maturity", Amer. Psychologist, 1947, 2, 306-307.

_,The Organization of Behavior. Nova York, John Wiley, 1949.

Hebb, D. 0., eA.T. Ricsen, "The Genesis of Irrational Fears", Bull. Canad. Psychol. Assoc., 1943, 3, 49-50. Hebb, D. 0., c W. R, Thompson, "The Social Significance of Animal Studies". In: G. Lindzey (org.), Handbook of Social Psychology. Reading, Addison Wesley, 1954, cap. 15. Hebb, D. 0., e K.Williams, "A Method of Rating Animal Intelligence", J. Genet. Psychol., 1946, 34, 59-65. Hcndrick, I., "The Discussion of the 'instinct to master"' , Psychounal. Quart., 1943, 12,561-565. Hernandez-Peon, R., H. Scherrer, e M. Jouvet, "Modification of Electric Activity in Cochlear Nucleus during 'attention' in Unanesthetized Cats", Science, 1956, 123, 331-332. Hilgard, Josephine, R., "Learning and Maturation in Pre-School

Children", / Genet. Psvchol, 1932, 41, 35-56. Holmes, Frances B., "An Experimental Study of Children's Fears". In: A.

T. Jersild e Frances B. Holmes (orgs.), Children's Fears. Nova

York, Teachers College, Columbia University (Child Developm.

Monogr., 20), 1935. Holt, E. B., Animal Drive and the Learning Process. Nova York, Holt,

Rinehart and Winston, 1931. Hull, C. L., "Goal Attraction and Directing Ideas Conceived as Habit

Phenomena". Psychol. Rev., 1931, 38, 487-506.

_principles of Behavior. Nova York, Appleton, 1943.

Hunt, J. McV., "The Effects of Infant Feeding-Frustration upon Adult

Hoarding in the Albino Rat". J. Abnorm. Soc. Psychol., 1941, 36,

338-360.

_/'Experimental Psychoanalysis". In: P. L. Harriman (org.),

Encyclopaedia ofPychology. Nova York, Philosophical Library, 1945.

_,"Psychosexual Development: the Infant Disciplines. Manuscrito inédito de um capítulo escrito para o Behavioral Science and Child Rearing, 1956.

_."Experience and the Development of Motivation: Some

Reinterpretations, Child Developm., 1960, 31, 489-504.

_intelligence and Experience. Nova York, Ronald, 1961.

_/'Motivation Inherent in Information Processing and

Action". In: 0. J. Harvey (org.), Cognitive Factors in Motivation and Social Organization. Nova York, Ronald, 1963(a).

_/'Piaget's Observations as a Source of Hypoteses

Concerning Motivation, Merrill-Palmer Quart., 1963, 9, 263-275 (b).

Hunt, J. McV., c Z. Luria, "Investigations of the Effects of Early Experience in Sub-Human Animals". Manuscrito inédito de um capítulo escrito para o Behavioral Science and Child Rearing, 1956.

Hunter, W. S., "The Delayed Reaction in Animals and Children", Behav. Monogr., 1912, 2, n° 1, 1-85.

_/'The Temporal Maze and Kinaesthetic Sensory Processes in the White Rat", Psychobioi, 1918, 2, 339-351.

Hydén, H., "Biochemical Changes in Glial Cells and Nerve Cells at Varying Activity". In: F. Briicke (org.), Proc. 4th Internat. Congr. Biochem., HI. Biochemistry of the Central Nervous System. Lon-

dres, Pergamon, 1959. _,"The Neuron". In: J. Brachet e A. E. Mirsky (orgs.), The

Cell: Biochemistry, Physiology, Morphology, IV. Specialized

Cells. Nova York, Academic Press, 1960, p. 215-323. Irwin, 0. C, "The Amount and Nature of Activities of Newborn Infants

under Constant External Stimulating Conditions during the First

Ten Days of Life", Genet. Psychol. Monogr., 1930, 8, 192. John, V., eL. S. Goldstein, "The Social Context of Language Acquisition",

Merrill-Palmer Quart., 1964, 10. Kõhlcr, W., The Mentality of Apes. Nova York, Harcourt, 1925. Lamarck, J. Chevalier de, Zoological Philosophy (trad, do Philosophic

zoologique, por H. Elliot). Londres, Macmillan, 1914 (Ia edição,

1809).

Levine, S., J. A. Chevalier, e S. J. Korchin, "The Effects of Early Shock and Handling on Later Avoidance Learning", J. Pers., 1956, 24, 473-493.

Lewis, 0., The Children of Sanchez. Nova York, Random House, 1961. Libcrman, R., "Retinal Cholinesterase and Glycolysis in Rats Raised in

Darkness", Science, 1962, 135,372-373. McDougall, W., An Introduction to Social Psychology. Boston, Luce,

1908.

McGraw, Myrtle B., Growth: a Study of Johnny and Jimmy. Nova York, Appleton, 1935.

Melton, A. W., "Learning". In: W. S. Munroe (org.), Encyclopedia of

Educational Research. Nova York, Macmillan, 1941. Miller, G. A., E. H. Galantcr, e K. H. Pribram, Plans and the Structure of

Behavior. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1960. Miller, N. E., e J. Dollard, Social Learning and Imitation. New Haven,

Yale University Press, 1941. Montgomery, K. C, "A Test of Two Explanations of Spontaneous

Alternation", J. Comp. Physiol. Psychol, 1952, 45, 287-293. _."Exploratory Behavior as a Function of 'Similarity' of

Stimulus Situations",/. Comp. Physiol. Psychol, 1953, 46, 129-

133.

_,"The Relation Between Fear Induced by Novel Stimulation and Exploratory Behavior", J. Comp. Physiol Psychol, 1955,48, 254-260.

Montgomery, K. C, e M. Segall, "Discrimination Learning Based upon the

Exploratory Drive", J. Comp. Physiol Psychol., 1955,48,225-228.

Morgan, C. L., An Introduction to Comparative Psychology (2- edição). Londres, Scott, 1909 (Ia edição, 1894).

Mowrer, 0. H., Learning Theory and Behavior. Nova York, John Wiley, 1960.

Newell, A., J. C. Shaw, e H. A. Simon, "Elements of a Theory of Human Problem Solving", Psychol. Rev., 1958, 65, 151-166.

Nissen, H. W, "A Study of Exploratory Behavior in the White Rat by Means of the Obstruction Method", J. Genet. Psychol., 1930, 37, 361-376.

Orlansky, H., "Infant Care and Personality", Psychol. Buli, 1949,46,1 -48.

Osgood, C. E., "The Nature and Measurement of Meaning", Psychol

Bull., 1952, 49, 192-237. Piagct, J., The Origins of Intelligence in Children (trad, de Margaret

Cook). Nova York, International Universities, 1952 (Ia edição,

1936).

_,Play, Dreams, and Imitation in Childhood (trad, de C.

Gattegno c F. M. Hodgson). Nova York, Norton, 1951. Publicado originalmente sob o título La formation du symbole chez V enfant, 1945.

_,The Psychology of Intelligence (trad, de M. Piercy e D. E.

Berlync). Londres, Routledgc & Kcgan Paul, 1947. Pribram, K. H., "A Review of Theory in Physiological Psychology",

Annu. Rev. Psychol.. 1960, 11, 1-40. Pruette, Lorine, G. Stanley Hall: a Biography of a Mind. Nova York,

Appleton, 1926.

Rambusch, Nancy M., Learning How to Learn: an American Approach to Montessori. Baltimore, Helicon Press, 1962.

Rasch, E., H. Swift, A. H. Riesen, e K. L. Chow, "Altered Structure and Composition of Retinal Cells in Dark-Reared Mammals", Exp. Cell. Res., 1961,25, 348-363.

Razran, G., "The Observable Unconscious and the Inferable Conscious in Current Soviet Psychophysiology: Interoceptive Conditioning, Semantic Conditioning, and the Orienting Reflex", Psychol. Rev., 1961, 68, 81-147.

Riesen, A. H., "Plasticity of Behavior: Psychological Aspects". In: H. F. Harlow e C. N. Woolsey (orgs.), Biological and Biochemical Bases

of Behavior. Madison, University of Wisconsin Press, 1958, p. 425-450.

Romanes, G. J., Animal Intelligence. Nova York, Appleton, 1883 (1882).

_Mental Evolution in Animals. Nova York, Appleton, 1884

(1883).

Rose, J. E., e C. N. Woolsey, "The Relations of Thalamic Connections, Cellular Structure and Evocable Electrical Activity in the Auditory Region of the Cat", J. Comp. Neurol, 1949, 91, 441-466.

Rousseau, J. J., Emile (trad, de Barbara Foxley). Nova York, Everyman's

Library, 1916 (Ia edição em 1762). Salama, A. A., e J. McV. Hunt, "'Fixation' in the Rat as a Function of

Infantile Shocking, Handling, and Gentling",/. Genet. Psychol.

1964, 105, 131-162. Schneirla, T. C, "An Evolutionary and Developmental Theory of

Biphasic Processes Underlying Approach and Withdrawal". In:

M. R. Jones (org.), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln,

University of Nebraska Press, 1959, p. 1-43. Sherrington, C. S., The integrative Action of the Nervous System. Nova

York, Scribner, 1906. Simpson, B. R., "The Wandering IQ", /. Psychol., 1939, 7, 351-367. Skeels, H. M., c H. B. Dye, "A Study of the Effects of Differential

Stimulation on Mentally Retarded Children", Proc. Amer. Assoc.

Ment. Def., 1939,44, 114-136. Spitz, R. A., "The Smiling Response: a Contribution to the Ontogenesis

of Social Relations", Genet. Psychol. Monogr., 1946, 34, 67-

125.

Standing, E. M., Maria Montessori: Her Life andWork. Fresno, Academy
Library Guild, 1957. Stoddard, G. D., e Beth L. Wellman, "Environment and the IQ", Yearb.
Nat. Soc. Stud. Educ, 1940, 39 (I). 405-442. Taylor, D. W, "Toward an Information ProcessingTheory of Motivation".
In: M. R. Jones (org.), Nebraska Symposium on Motivation.
Lincoln, University of Nebraska Press, 1960, p. 51-79. Thompson, W. R., c W. Heron, "The Effects of Restricting Early
Experience on the Problem-Solving Capacity of Dogs", Canad.
J. Psychol., 1954,8, 17-31. Thorndike, E. L., Educational Psychology vol. II, The Psychology of

Learning. Nova York, Columbia University Press, 1913. Thorndike, E. L., e R. S. Woodworth, "The Influence of Improvement in
One Mental Function upon the Efficiency of other Func-
úons",Psychol. Rev., 1901, 8, 247-261, 384-395, 553-564. Walker, A. E., eT. A. Weaver, Jr., "Ocular Movements from the Occipital
Lobe in the Monkey", J NeurophysioL, 1940, 3, 353-357. Watson, J. B., Psychology from the Standpoint of a Behaviorist.
Filadélfia, Lippincott, 1919. _Psychological Care of Infant and Child. Nova York,
Norton, 1928.
Watson, J. B., e R. Rayner, "Conditioned Emotional Reactions", J.
Exp.Psychoi, 1920,3, 1-14. Wciskrantz, L., "Sensory Deprivation and the Cat's Optic Nervous
System", Matore, 1958, 181 (3), 1047-1050. White, R. W, "Motivation Reconsidered: the Concept of Competence",
Psychol. Rev., 1959, 66, 297-333. Wiener, N., Cybernetics. Nova York, John Wiley, 1948. Wolf, A., "The Dynamics of the Selective Inhibition of Specific Functions
in Neuroses", Psychosom. Med., 1943, 5, 27-38. Woodworth, R. S., "Heredity and Environment: a Critical Study of
Recently Published Material onTwins and Foster Children", Soc.
Sci. Res. Coun. Bull, 1941, nB 47.

3

Estrutura social, linguagem e aprendizagem

Basil Bernstein*

Ninguém, em sã consciência, planejaria um programa de ensino sem levar em conta a idade dos alunos, seu nível de maturidade intelectual e emocional, seus interesses e, evidentemente, seus antecedentes sociais. No entanto, a medida em que estes fatores são considerados varia; além disso, é igualmente importante a maneira como os levamos em consideração. Neste artigo, defendemos o ponto de vista de que temos deixado de considerar, de maneira sistemática, a relação entre as experiências anteriores do aluno e as medidas educacionais que lhe permitam aprender com sucesso. E isto não decorre de uma ausência de informações neste campo. Vários pesquisadores têm demonstrado a existência de uma relação entre determinados aspectos da criança e determinados aspectos do ensino. Muitas vezes, o professor e o pesquisador acabam sendo a mesma pessoa, mas tudo indica que ainda estamos muito voltados para uma tentativa de emparelhamento psicológico ou sociológico.

Embora os cursos especializados na formação de professores estejam cientes da importância dos antecedentes sociais do aluno e a Sociologia seja considerada como um aspecto importante dessa formação, praticamente não dispomos de um programa de ensino que tenha sido sistematicamente planejado para o aluno proveniente da classe social mais baixa - aproximadamente vinte e nove por cento da população. Isto não significa que não disponhamos de um arsenal de recursos audiovisuais, danças folclóricas e músicas de guitarra ou livros de texto para o aprendiz lento mas "normal". Não faltam conselhos ao professor sobre problemas de disciplina, desde sugestões de que "os brutos de

(*) "Social Structure, Language and Learning", Educational Research, 1961, 3, p. 163-176. Tradução de Maria Helena S. Patto.

vem aprender com brutos", até Da inocência à experiência: sem a ajuda da palmatória. Segundo alguns, trata-se apenas de um problema de tamanho da classe; estas pessoas não percebem que pode se tratar da seguinte questão: que tamanho de classe para qual grupo específico de crianças normais? Algumas pesquisas contemporâneas vieram mostrar que é errôneo sugerir que o tamanho da

classe é importante; além disso, não temos critérios para julgar o que seria uma diferença significativa no número de alunos na classe. Trata-se de uma redução de quarenta para trinta ou de uma redução para quinze? Não seria mais importante verificar se os alunos provêm da classe média ou da classe baixa?

Os problemas gerais presentes no ensino de crianças provenientes da classe baixa, quando comparados com os problemas referentes ao ensino de crianças de classe média, não se referem necessariamente a problemas de ensino de crianças que difiram quanto à capacidade inata para aprender, tal como evidenciada pelos testes de inteligência. De fato, há provas de que deve haver um número absoluto maior de crianças com nível intelectual muito alto na classe baixa do que nos grupos sociais superiores.1 O que importa é saber que existe uma relação particular entre os escores obtidos em testes verbais e não-verbais, de aplicação coletiva, em diferentes grupos sociais (por exemplo, o Teste Mill Hill deVocabulário e as Matrizes Progressivas de Ravcn). Nos grupos de classe baixa, os escores verbais encontram-se bastante rebaixados em relação aos escores mais altos obtidos nos testes não-verbais. Os escores obtidos no teste verbal pela maioria das crianças pertencentes a este grupo geralmente caem na faixa média do teste, ao passo que os escores obtidos no teste não-verbal resultam numa curva de distribuição normal, ligeiramente viesada para a direita, isto é, na direção dos escores mais altos.

O desempenho escolar, julgado a partir da realização em sala de aula, tem uma relação com os escores obtidos no teste verbal coletivo. Nestas circunstâncias, surge um padrão totalmente consistente que revela que enquanto os escores obtidos pelos meninos aproximam-se do máximo de pontos possível no teste não-verbal, o hiato entre os escores obtidos nos dois tipos de teste aumenta. Verificamos que esta diferença

l.Esta afirmação refere-se ao total de trabalhadores manuais (a conhecida classe trabalhadora enquanto grupo) e não à classe trabalhadora de nível mais baixo, tomada enquanto subgrupo.

atinge a ordem de 20 pontos de QI. Numa amostra de alunos que fre-qüentavam uma renomada escola pública esta relação, encontrada em alunos da classe baixa, não se evidenciou. Os escores mais baixos no teste verbal obtidos pelos meninos de classe baixa que obtiveram escores não-verbais altos poderiam

ser previstos a partir da privação lingüística que experimentam em seu ambiente social. Este fato põe em relevo a questão da relação entre inteligência potencial e inteligência atual, de um lado, e educação, de outro.

A luz do que sabemos a partir de um grande número de pesquisas, é possível sugerir a existência de um padrão de dificuldades sentidas pelo aluno de classe baixa ao tentar enfrentar o ensino, tal como ele se processa em nossas escolas. E evidente que este padrão não é idêntico para todos os alunos, mas podemos afirmar que a probabilidade de encontrá-lo é maior se o aluno for proveniente da classe baixa.

Estas crianças apresentarão dificuldades na aprendizagem da leitura, na ampliação do vocabulário c na aprendizagem da utilização de um maior número de possibilidades formais de organização do significado verbal; a leitura e a escrita serão lentas e geralmente se associarão a um conteúdo concreto, dominado pela atividade; a capacidade de compreensão verbal será limitada; a gramática e a sintaxe lhes serão indiferentes; as proposições que enunciarem apresentarão uma quantidade considerável de desarticulações; a função de planejamento verbal será restrita; o pensamento tenderá a ser rígido — o número dc relações novas de que dispõem será muito limitado.

Em aritmética, podem dominar as operações mecânicas envolvidas na soma, na subtração e na multiplicação, bastando para isso que tenham dominado a tabuada, mas apresentarão alguma dificuldade na divisão. No entanto, os problemas formulados verbalmente podem confundi-los. Terão grande dificuldade para ordenar o enunciado verbal antes dc executar as operações aritméticas. Aprenderão um determinado conjunto de operações, tendo como ponto de referência um contexto particular, e terão dificuldade para generalizar as operações para um número maior de contextos. Seu conceito de número será restrito. A medida que o programa passar da aplicação mecânica de frações e porcentagens simples para expressões relativamente mais sofisticadas, a falta de compreensão dos processos aritméticos ficará patente. O cálculo de frações pode ser um ponto crítico no gradiente de dificuldade, além do qual não conseguem progredir. À medida que se desenvolvem,

as deficiências de compreensão de conceitos básicos os limitarão muito, a despeito de sua persistência e aplicação.

A duração da atenção diminuirá, o que trará problemas de manutenção da atenção e de concentração. Não se interessam em acompanhar as implicações de um conceito ou objeto e a matriz de relações presentes; estão mais dispostos ao exame cursivo de uma série de coisas diferentes. Seu interesse por processos, mesmo por aqueles que dizem respeito às suas experiências diárias, é limitado. Assim que o processo alcança uma dimensão formal, começam a se inquietar. O intervalo entre sentir e fazer é curto, o que facilita a atuação de comportamentos impulsivos. A curiosidade é limitada, o que elimina da aprendizagem um importante elemento dinâmico. Geralmente requerem uma experiência educacional bem delineada, cujos objetivos e conteúdos sejam pouco ambíguos. Mostram-se muito desconfiados diante de qualquer experiência de ensino que não se assemelhe à tradicional. A curto prazo, os apelos democráticos são menos bem-sucedidos do que as ordens ditatoriais.

Embora o aluno possa vencer o primeiro estágio sem grandes dificuldades, a discrepância entre o que se exige que ele faça e o que ele é capaz dc fazer aumenta consideravelmente no segundo grau. A natureza do processo de ensino se modifica neste nível. Torna-se cada vez mais analítico e baseia-se na exploração progressiva do que Piaget chama de operações formais, enquanto os alunos de classe baixa muito provavelmente se restringem às operações concretas. Finalmente, podemos afirmar, embora com menos segurança, que ocorre uma estagnação geral em seu desempenho nas matérias básicas. Embora possa haver um ou dois pequenos picos, de modo geral estes alunos limitam-se a um nível médio. Trata-se, a meu ver, de um desempenho escolar peculiarmente indiferenciado.

Não mencionamos — deliberadamente — a reduzida motivação para aprender, a falta de envolvimento com os meios e fins do ensino, as reações padronizadas, que nada mais são do que uma defesa contra o desespero e o fracasso que a escola simboliza, e os problemas dc disciplina que daí resultam. O problema básico da criança dc classe baixa é aprender como aprender e, em segundo lugar, aprender o que deve ser aprendido. Fazer da experiência escolar uma experiência satisfatória não significa necessariamente resolver os problemas

de aprendizagem, passando por cima do problema e lidando diretamente com uma situação perceptiva concreta — tal como acontece com a utilização de uma

boa parcela dos materiais visuais e concretos. Às vezes, o controle da classe deixa de ser uma condição para que haja aprendizagem e se transforma em seu substituto. No entanto, o problema não está em como conseguir o interesse do aluno, mas o que fazer depois que seu interesse foi despertado.

Evidentemente, existe uma ampla gama de diferenças individuais e estes padrões não serão encontrados cm todas as crianças pertencentes ao ambiente social a que estamos nos referindo; tampouco estes padrões são privativos destes alunos; o que sugerimos, contudo, é que existe uma maior probabilidade de encontrarmos este padrão de desempenho escolar nesse grupo social do que nos demais.

Como isso acontece? Qual é o fator de maior importância na história de um menino que gera esta consistência de comportamento emocional e intelectual na situação de aprendizagem? Não basta dizer que ele pensa descritivamente e é insensível a formulações abstratas, que ele se interessa mais pelo produto do que pelo processo ou que, num nível mais sociológico, existe uma discordância dc valores entre a escola e o lar ou que o ensino está voltado para a classe media. Estas, como muitas outras, são afirmações que descrevem diferenças entre certos aspectos da criança e determinadas partes da escola. A questão que estamos levantando é de ordem dinâmica. Como a criança vem a ser o que é e qual o principal fator através do qual este processo é facilitado e reforçado?

Sugiro que as formas de linguagem falada induzem a uma tendência para certas maneiras de aprender e condicionam dimensões diferentes de relevância. Professores, pesquisadores e educadores, todos têm tecido comentários sobre a capacidade lingüística e o vocabulário limitados dos alunos de classe baixa e a dificuldade que têm em começar e manter uma comunicação adequada.

Portanto, focalizar a utilização da linguagem, julgada de acordo com critérios educacionais, não é um procedimento novo. Nisbct acreditava que parte da correlação negativa entre tamanho da família e QI resultava do tipo dc modelo de linguagem falada de que a criança dispunha. Segundo cie, esta limitação lingüística gerava, de algum modo, um empobrecimento cognitivo geral. Mitchell (baseado na

análise de uma bateria de testes aplicada a crianças de níveis sociais alto e baixo) verificou que os escores obtidos nas provas de significado e de fluência verbal poderiam ser usados, no caso das crianças de nível social baixo,

como previsores dos escores que obteriam numa variedade de diferentes fatores. Havia, neste grupo, uma indiferenciação das várias funções, ao passo que no grupo de nível social alto havia uma considerável diferenciação. Pesquisas relatadas por McCarthy, relativas a crianças que viviam nos ambientes especiais dos internatos, indicam que cias sofrem de uma acentuada deficiência de linguagem e que sua capacidade de abstração quase sempre se encontra prejudicada.

Luria eYudovitch estudaram recentemente gêmeos idênticos que apresentavam um retardamento severo de linguagem, por motivos não-orgânicos. Foram efetuadas mudanças no ambiente em que viviam e anotadas as mudanças ocorridas na linguagem após estas modificações. Verificou-se que o gêmeo que recebera um treinamento especial cm linguagem era capaz de atuar com mais eficiência sobre o meio, através do desenvolvimento de operações discursivas, inacessíveis ao gêmeo de controle, que não recebeu qualquer treinamento. Estas pesquisas, entre outras, demonstram o papel crítico que a linguagem falada desempenha no processo através do qual a criança, que se encontra em processo de desenvolvimento, atinge a auto-regulaçâo. A relação entre formas de linguagem falada e o estilo de auto-rcgulação é de especial interesse. É exatamente sobre a natureza desta intcr-relação e suas implicações educacionais que quero fazer algumas considerações.

E quase certo que a forma que uma relação social assume atua seletivamente sobre o estilo e o conteúdo da comunicação. A linguagem da criança num grupo de crianças (como o demonstraram os Opie) difere muito, em estrutura c conteúdo, da linguagem que ela usa quando fala com um adulto. De modo semelhante, a linguagem falada nas unidades de combate nos serviços militares difere da linguagem normalmente usada na vida civil. Vigotsky afirmou que quanto mais o assunto de um diálogo é compartilhado pelos interlocutores, mais se torna provável que a linguagem seja condensada e abreviada; é o caso, por exemplo, do padrão de comunicação de um casal que coabita há muitos anos ou entre velhos amigos. Nestas relações, o significado não necessita ser inteiramente explicitado;

uma leve alteração de tom c de ênfase, um pequeno gesto pode conter um significado complexo. A comunicação se dá a partir de um pano de fundo de identificações intimamente compartilhadas c de empatia que dispensa a necessidade de expressão verbal elaborada.

Esta comunhão que subjaz à forma de comunicação e a condiciona pode tornar o que está sendo dito extremamente obscuro a um observa

dor que não participa da história da relação. O como de uma comunicação está fortemente carregado de significados implícitos. Alguns dos significados verbais são restritos ao invés de elaborados. O observador ficará chocado com a extensão que assume sua exclusão, o que será reforçado pela intimidade, pela vitalidade e pelo calor que acompanham o que é dito. E provável que o conteúdo seja concreto e descritivo, em vez de analítico c abstrato. O pano de fundo de identificações intimamente partilhadas pelos interlocutores, que dá lugar à empatia, faz com que as seqüências faladas, do ponto de vista do observador, sejam consideravelmente desarticuladas. O diálogo parece um tanto disjuntivo, em função das quebras de lógica que interrompem o fluxo de informações.

Quais os efeitos sobre o comportamento, caso este tipo de linguagem seja o único de que as pessoas dispõem? Quais as decorrências do fato dc os indivíduos só estarem acostumados a indicar o significado levando em conta um pano de fundo de identificações comuns e partilhado por todos, cuja natureza raramente, ou nunca, foi elaborada c explicitada verbalmente? Quais as conseqüências do aprender a funcionar com estruturas verbais restritas, onde o peso do significado pode estar não tanto no que é dito, mas em como é dito, onde a linguagem é usada não para sinalizar c simbolizar, dc maneira explícita, a individualidade e a diferença, mas para aumentar o consenso? Isto não significa que não haverá discordâncias. O que significa, em termos de desenvolvimento conceituai verbal, o fato dc a linguagem ser apenas ou principalmente usada em circunstâncias nas quais a intenção da outra pessoa é tida como certa e não existe pressão no sentido de criar uma linguagem adequada às necessidades dos que não pertencem ao grupo e que não compartilham de suas experiências, onde o número de situações que funcionam como estímulo para a verbalização é restrito pelas condições e pela forma da relação social?

Propomos que é esta a situação na qual muitas das crianças da classe trabalhadora se desenvolvem. Sua sociedade limita-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornam-se irrelevantes diante de um sistema de identificações não-verbais, intimamente compartilhadas, que funcionam como cenário para a linguagem. A forma das relações sociais age seletivamente sobre o potencial de linguagem. A verbalização é limitada e organizada por meio de uma amplitude restrita de possibilidades formais. Estas estratégias for

mais restritas são capazes de resolver um número relativamente pequeno de problemas lingüísticos, embora para este grupo social sejam o único meio de resolução de todos os problemas verbais que requeiram a manutenção de uma resposta. Não se trata de uma questão de vocabulário: é um caso de meios para a organização do significado e estes meios são uma função de um tipo especial de relação social. A extensão do vocabulário é função de outras variáveis, como veremos: é um sintoma e não uma causa do estilo de linguagem, embora atue como um agente reforçador.

Na relação lingüística entre a mãe de classe social baixa e o filho há pouca pressão no sentido de que a criança verbalize de uma maneira que sinalize e simbolize sua experiência, que é única. O "eu" da mãe, a maneira como cia organiza e qualifica sua experiência, não é transmitido ao filho através de uma linguagem especialmente talhada para este fim. A linguagem falada não é percebida como um veículo fundamental de apresentação aos outros dos estados interiores de quem se comunica. O que é dito é limitado pelas possibilidades rígidas e restritas de organização verbal. É uma combinação de sinais não-verbais com uma estrutura particular de sinais verbais que inicialmente elicia e posteriormente reforça uma preferência pela criança por um tipo especial de relação social, limitada em termos de explicitação verbal c que se baseia num padrão de sinais não-verbais. O "eu" da mãe de classe baixa não é um "eu" diferenciado verbalmente.

A mudança de ênfase dos sinais não-verbais para os verbais, na relação entre mãe e filho de classe média, ocorre mais cedo e o padrão dos sinais verbais é muito mais elaborado (Bernstein, 1961). Inerente à relação lingüística da classe média encontramos uma pressão no sentido de os sentimentos serem verbalizados

de uma maneira relativamente individual; este processo é orientado por um modelo de linguagem que oferece à criança regular e consistentemente os meios formais através dos quais este processo é facilitado.

Poder-se-ia afirmar que a criança de classe média passa por um desenvolvimento progressivo em direção à verbalização e à explicitação das intenções subjetivas, o que não ocorre com a criança de classe baixa. Este fato não resulta, necessariamente, de uma deficiência intelectual, mas surge como conseqüência da relação social que se efetiva através da linguagem. E através desse meio ou recurso em desenvolvimento que a criança aprende a internalizar a estrutura social a que pertence. Seu ambi

ente, e o que é significativo neste ambiente, é internalizado através do processamento lingüístico e se transforma no substrato de sua consciência. Todas as vezes em que ela fala, sua estrutura social é seletivamente reforçada. Isto não invalida o papel da aprendizagem não-verbal, mas acredito que mesmo neste caso, desde muito cedo, os efeitos são alimentados pela linguagem e estabilizados por ela. À medida que a linguagem determina um padrão de estímulos ao qual a criança se adapta na aprendizagem deste padrão, sua percepção organiza-se, estrutura-se e é reforçada. A adequação de sua resposta é reforçada ou punida pelo modelo adulto ate que a criança seja capaz de regular suas respostas independentemente do adulto. Desta forma, o que é externo se torna internalizado desde o início da linguagem. A adequação do comportamento da criança é, portanto, condicionada a uma ampla variedade de contextos, através do veículo dc comunicação. A forma da comunicação reforça o padrão de relações sociais, mas não cria na criança uma necessidade de gerar uma linguagem que sc adapte à sua experiência, cm particular. Luria sugeriu que a linguagem falada pode ser considerada como um complexo de sinais adicionais que produz mudanças acentuadas no campo dos estímulos. Ela isola, abstrai e generaliza sinais percebidos c os relaciona a determinadas categorias. A linguagem torna-se um dos principais meios através dos quais sc dão percepções seletivamente reforçadoras. No contexto desta discussão, as formas de linguagem falada ressaltam o que é eletiva, cognitiva e socialmente relevante e a experiência é transformada por aquilo que se torna relevante.

O que a forma de linguagem da classe baixa torna relevante é acentuadamente diferente daquilo que se torna relevante através da forma de linguagem da classe média. A experiência das crianças deste estrato da população segue caminhos diferentes desde os primórdios da linguagem. O tipo de aprendizagem, as condições de aprendizagem c as dimensões dc relevância iniciadas e mantidas pela linguagem falada são completamente diferentes. De fato, não seria exagero afirmar que, dc um ponto de vista estratégico, eles são antitéticos. O comportamento das crianças é regulado por princípios independentes c distintos. Elas aprenderam duas formas diferentes de linguagem falada; a única coisa que têm em comum é que as palavras que usam pertencem à língua inglesa.

Neste momento, faz-se necessária uma definição mais rigorosa dessas duas formas lingüísticas que, acredito, constituem os principais instrumentos que iniciam e mantêm o processo de socialização. As for

mas lingüísticas associadas à classe trabalhadora darei o nome de linguagem pública. Quanto a este aspecto, é preciso lembrar que não encontraremos uma relação ponto por ponto entre a classe trabalhadora e esta forma de linguagem falada, mas a probabilidade de que ela seja usada é certamente muito alta neste estrato da população. Tendo isto em mente, podemos dispensar conceitos referentes a classe social e referirmo-nos a tipos de linguagem oral e aos comportamentos que eles mantêm. Em termos operacionais, é mais adequado usar as formas lingüísticas para diferenciar os grupos do que sua filiação a uma determinada classe.

Uma linguagem pública é uma forma de uso da linguagem que se distingue das demais pela rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal. E uma forma de linguagem oral relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é reduzida. Neste caso, a linguagem oral2 não é objeto de uma atividade perceptiva especial, tampouco uma atitude teórica adotada em relação à organização da sentença. Embora possa não ser possível prever o conteúdo desta linguagem, sua organização formal e sua sintaxe é previsível. A natureza do conteúdo também o é. As características de uma linguagem pública são as seguintes:

1. Sentenças curtas, gramaticalmente simples, quase sempre incompletas, sintaticamente pobres e enfatizando a voz ativa.

2. Aplicação simples e repetitiva de conjunções (assim, então, porque).

3. Uso restrito de cláusulas subordinadas que rompam com as categorias iniciais do assunto central.

4. Incapacidade de manter um assunto formal através de uma seqüência oral; isto facilita o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado.

5. Uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios.

6. Uso infreqüente de pronomes impessoais como sujeitos de orações condicionais.

7. Uso freqüente de declarações nas quais os motivos e a conclusão se confundem e produzem uma afirmação categórica.

2. Isto não significa que a quantidade de verbalização oral esteja necessariamente reduzida.

8. Um grande número de afirmações/frases que indicam a necessidade de rcforçamento da seqüência oral anterior: "Não seria? Não é? Sabe? etc." Este processo é denominado "circularidade complacente".

9. Ocorrência freqüente de escolha individual a partir de um grupo de frases ou seqüências idiomáticas.

10. A qualificação individual está implícita na organização da sentença: trata-se de uma linguagem de significados implícitos.

Uma linguagem formal é aquela na qual as possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis c as possibilidades formais de organização da sentença são usadas para esclarecer o significado e torná-lo explícito. Quando se vale dc uma linguagem pública, a pessoa funciona dc acordo com um estilo de linguagem no qual a escolha individual c a troca são restritas. No caso da 1 inguagem/órmal, o indivíduo que fala c capaz dc fazer escolhas e permutas bastante individualizadas. Evidentemente, um falante da linguagem formal nem sempre o faz, mas a possibilidade está sempre presente. As características da linguagem formal são:

1. Uma ordem gramatical e uma sintaxe precisas regulam o que é dito.

2. As modificações lógicas e a ênfase são mediadas pela construção de sentenças gramaticalmente complexas, especialmente através da aplicação de uma variedade de conjunções e orações subordinadas.

3. Uso freqüente de preposições que indicam relações lógicas, bem como de preposições que indicam contiguidade temporal e espacial.

4. Uso freqüente do pronome pessoal "cu".

5. Uma escolha discriminativa a partir de uma variedade de adjetivos e advérbios.

6. A qualificação individual é mediada verbalmente pela estrutura das sentenças, bem como pelas relações existentes dentro delas e entre elas.

7. Um simbolismo expressivo promove a discriminação entre os significados nas seqüências orais, ao invés de reforçar palavras ou frases dominantes ou acompanhar a seqüência de uma manei-

ra difusa, generalizada. 8. Trata-se de um uso da linguagem que põe em evidência as possibilidades que uma hierarquia conceituai complexa tem de organizar a experiência.

Estas características devem ser consideradas como algo que imprime uma direção à organização do pensamento e dos sentimentos e não como algo que determina estilos complexos de relações.

Cada um destes dois conjuntos de critérios se refere a uma estrutura lingüística ideal, mas o que encontramos de fato é uma orientação para este ou aquele estilo de utilização da linguagem. E evidente que algumas destas características ocorrerão na maioria das formas de utilização da linguagem, mas uma linguagem pública é um estilo no qual todas as suas características relevantes serão encontradas. É possível reconhecer a existência de aproximações a uma linguagem pública na medida em que as outras características não são encontradas. Embora qualquer exemplo de uma linguagem pública venha associado a um determinado vocabulário, convém notar que sua definição e caracterização são independentes do conteúdo. Estamos voltados para as implicações de um estilo geral e não para o significado isolado de determinadas palavras ou de seqüências orais. Isto não significa sugerir que as crianças de classe média sejam as únicas que se orientam para uma linguagem formal, mas que sua probabilidade é

certamente muito maior neste grupo. Tampouco estas crianças aprendem apenas uma linguagem formal. O estilo de linguagem usado pode variar e varia, na maioria dos casos, de acordo com o tipo de relação social na qual a comunicação se dá. O comportamento verbal das crianças de classe média,ou das crianças de qualquer classe social, se aproximará, no grupo de pares, da linguagem pública e elas tenderão a liberar um comportamento verbal regulado por estas formas de linguagem. As crianças de classe média têm acesso a ambas as formas, que são usadas de acordo com o contexto social. Este fato permite uma adequação dc comportamento numa variedade de contextos. Outras crianças — uma parcela considerável da população geral neste e em outros países — estão sujeitas a se restringirem a um estilo — uma linguagem pública. Esta é a única forma que conhecem: a única que pode ser utilizada.

Algumas das implicações desta forma restrita de comportamento lingüístico têm a ver com o quadro educacional que esboçamos no

início deste texto. Dada uma estrutura de sentença simples, freqüentemente truncada e uma variedade restrita de possibilidades formais disponíveis, numa linguagem pública a modificação e a ênfase lógica podem ser transmitidas linguisticamente apenas de forma grosseira. Este fato necessariamente afeta a extensão e o tipo do pensamento levado a efeito. Igualmente importante, a função de planejamento verbal é diminuída. A diminuição desta função freqüentemente gera muita desorganização ou disjunção nas seqüências verbais. Os pensamentos são ligados de uma maneira semelhante ao enfiar contas numa armação, ao invés de seguir uma seqüência planejada.

A função restrita de planejamento verbal também cria um alto grau de redundância, ou seja, muita repetição de informações ou de seqüências que acrescentam pouco ao que já foi dito anteriormente. Esta afirmação é vividamente ilustrada nas seguintes transcrições de discussões gravadas:3

it's all according like these youths and that if they get into these gangs and that they most have a bit of a nark around and say it goes wrong and that and they probably knock someone off I mean think they just do it to be big getting publicity here and there.

Idade: 16; QI Verbal: 104; New-Verbal: 100

Well it should do but it don't weem to nowadays, like there's still murders going on now, any minute now or something like that they get people don't care they might get away with it then they all try it and it might leak out one might tell his mates that he's killed someone it might leak out like it might get around he gets hung for it like that.

Idade: 17; QI Verbal: 99; New-Verbal: 126+

(Extraído da transcrição de uma gravação.)

Como o uso de qualificativos é limitado e rígido, os adjetivos e advérbios funcionam como dispositivos sociais, através dos quais é

3. O corpus transcrito pelo autor foi mantido na língua original pois sua tradução fatalmente não resultaria numa emissão verbal que pudesse ser considerada seu equivalente em um falante do português. (N. Org.)

feita a qualificação individual. Este fato reduz drasticamente a elaboração verbal da qualificação, que recebe significado através de sinais expressivos. Isto não significa que o número bruto de adjetivos e advérbios presentes em amostras de linguagem oral, referentes às duas formas lingüísticas, seja muito diferente, mas que seu âmbito será bastante restrito, num dos casos.

O estilo de linguagem oral, em si mesmo, eliciará e reforçará um correlato emocional ou afetivo especial. A linguagem falada num ambiente normal, fora da sala de aula, geralmente é composta de enunciados rápidos, fluentes, curtos e relativamente sem pausas. O afeto (sinais expressivos) não é usado para discriminar sutilmente entre os significados presentes numa seqüência verbal; ao invés disso, serve para reforçar palavras ou frases dominantes ou acompanha o enunciado de uma maneira difusa. Os sentimentos da criança geralmente parecem relativamente indiferenciados por dois motivos: os sentimentos não são diferenciados, estabilizados e especificados, através de uma ligação, por meio da linguagem, a uma ampla variedade de referentes. Em segundo lugar, o sentimento regulado pela linguagem é condicionado pela forma da linguagem. Ela é um veículo dc expressão de seqüências verbais concretas, diretas e dominadas pela ação. Ela reforça uma relação imediatista com o ambiente. O hiato entre o sentir e o fazer pode ser pequeno. Desnecessário dizê-lo, nada do que foi dito deve ser interpretado como indicativo de que os sentimentos naturais de simpatia, generosidade,

gentileza c calor humano não estejam igualmente presentes em todos os grupos sociais.

Uma linguagem pública tem como foco a função inibidora da fala porque dirige a atenção (do observador) para referentes potenciais que não têm valor de estímulo para a pessoa que fala. Na medida cm que uma linguagem pública induz em seu usuário uma sensibilidade ao aqui e agora concreto — ao direto, imediato, descritivo global — as dimensões de relevância tenderão a impedir respostas a outros padrões de estímulos. Assim, está também presente uma orientação para um determinado tipo de aprendizagem, sob determinadas condições. Um exemplo desta função inibidora ilustraria também o significado da sétima característica deste tipo de linguagem. Afirmamos que seriam freqüentes as declarações nas quais o raciocínio e a conclusão se confundiriam, produzindo uma sentença categórica.

Estrutura social, linguagem e aprendizagem

158

Imaginemos os dois diálogos seguintes, ocorridos dentro de um ônibus. A mãe está com o filho no colo.

Mãe: Segure firme. Criança: Por quê? Mãe: Segure firme. Criança: Por quê? Mãe: Você vai cair. Criança: Por quê?

Mãe: Eu mandei você segurar firme, não mandei?

Mãe: Segure firme, querido. Criança: Por quê?

Mãe: Se você não segurar, vai ser jogado para a frente e vai cair. Criança: Por quê?

Mãe: Porque se o ônibus parar de repente, você vai ser jogado

no banco da frente. Criança: Por quê?

Mãe: Agora, querido, segure firme e não crie caso.

No primeiro exemplo, toda uma gama de possibilidades de aprendizagem e de estabelecimento de relações foi excluída pela afirmação categórica. A curiosidade natural da criança foi reprimida. Não existe um encadeamento causal entre o pedido da mãe e a resposta emitida pela criança. A mudança de comportamento foi obtida por um processo mais semelhante ao condicionamento verbal do que à aprendizagem instrumental. Quando a criança questiona a afirmação, ela é interpretada, rapidamente, como questionando o direito da mãe de fazer o pedido, isto é, está desafiando a autoridade inerente ao status da mãe. O poder social latente na forma da relação torna-se imediatamente claro.

No segundo exemplo, a criança é exposta a uma área de relações e seqüência. Quando isto é questionado, surge um outro conjunto de motivos. Evidentemente, após um determinado tempo a afirmação categórica é usada, mas houve condições de aprendizagem entre as duas afirmações categóricas. É preciso notar que, como resultado de uma relação linguisticamente elaborada, os questionamentos iniciais se referem às razões dadas para justificar o pedido. O desafio à mãe aparece mais tarde na relação, e o poder social latente é revelado mais tarde e

sob condições diferentes. Quando a afirmação categórica é usada freqüentemente numa linguagem pública, ela limita a aprendizagem e a curiosidade e induz uma sensibilidade a um tipo particular dc autoridade na qual o poder social é revelado rápida e cruamente. A afirmação categórica torna-se parte de uma linguagem que restringe a gama de estímulos à qual a criança responde. A extensão deste exemplo também mostra quão difícil é apresentar exemplos concretos num artigo curto.

Um correlato psicológico importante de uma linguagem pública é que ela tende a desencorajar a experiência de culpa. No entanto, está presente um forte sentimento de lealdade e de responsabilidade frente ao grupo. Sugerimos anteriormente que a verbalização de estados subjetivos, particularmente da motivação, não é muito relevante. Isto significa que os referentes destes estados não são seletivamente reforçados pela linguagem. Koln chamou atenção para o fato de que os pais de classe média são mais propensos a responder em função da intenção do filho ao agir como age, ao passo que os pais de classe baixa estão mais inclinados a responder em função da conseqüência imediata. Portanto, os pais dc classe baixa são mais propensos a responder a fins que visam a inibir ações desobedientes ou desonrosas, enquanto os pais dc classe média respondem à intenção e às ações baseadas em padrões individuais. Simplesmente, nos lares da classe trabalhadora não há muita conversa a respeito das ações que requeiram medidas disciplinares, há pouca investigação verbal dos motivos.

O controle racional e a manipulação da culpa induzida são os principais meios de que se vale a mãe dc classe média para disciplinar o filho. Estes meios reforçam o processo dc individualização na criança c transferem a atenção da

conseqüência ou resultado para a intenção; da ação para os processos que subjazem às ações. Isto não acontece no caso dc uma criança cuja mãe fala uma linguagem pública. Neste caso, é mais provável que o comportamento seja subordinado à vergonha. A vergonha indica uma diminuição do respeito que um grupo confere a uma conduta. É psicologicamente diferente da culpa. Evidentemente, a criança de classe média é sensível a sentimentos de vergonha; porém, ela também é sensível à culpa.

Um usuário de uma linguagem pública terá consciência dc que uma ação é errada ou de que a punição é justa, mas a noção de erro não vem acompanhada de sentimentos dc culpa. Este fato parece tornar mais provável a reincidência do comportamento e criar uma atitude

particular frente à punição. Nem por um momento queremos sugerir que o fato do indivíduo ter acesso verbal aos processos motivacionais invariavelmente inibe a ação; queremos apenas dizer que a ação seria acompanhada por estados psicológicos que poderiam não estar presentes se a criança falasse uma linguagem pública. Geralmente, estas afirmações se confirmam. A punição na escola de uma criança que usa uma linguagem pública geralmente é de natureza corporal, ameaçada ou real, pois é difícil eliciar um sentimento de culpa ou um sentimento de envolvimento pessoal na ação. Embora a agressão física e outras medidas disciplinares corporais estejam presentes nas escolas onde se fala uma linguagem formal, são usados também outros métodos dc modificação do comportamento. Quando se trata de um usuário da linguagem/erma/, a punição pode assumir a forma de rejeição temporária, ou de uma conversa sobre a má conduta, visando a aumentar o sentimento dc culpa, a responsabilidade e, assim, o envolvimento pessoal. As tentativas de troca dos meios de controle social podem levar, de início, a muitas dificuldades. Isto não quer dizer que a punição física seja necessariamente um meio efetivo de controle social. Sempre que aplicada como substituto para a dificuldade real de estabelecer uma relação social, ela não pode ser efetiva.

Esta argumentação bastante difícil tentou mostrar como a aprendizagem pode ser condicionada naqueles casos em que a criança dispõe de uma linguagem pública como única forma de linguagem. Na aprendizagem desta forma lingüística, a criança é progressivamente orientada para um nível relativamente baixo de

conceitualização. Esta forma induz a uma falta de interesse por processos, uma preferência a ser estimulado pelo que é imediatamente dado e responder a essa mesma condição, ao invés de responder às implicações de uma matriz de relações. Tal orientação condiciona em parte a intensidade e a extensão da curiosidade, bem como a maneira de estabelecer relações. Isto, por sua vez, afeta o que é aprendido e como é aprendido e, portanto, exerce influência sobre a aprendizagem futura. Haverá uma tendência a aceitar e a responder a uma autoridade inerente à forma da relação social mais do que a uma autoridade que se baseie em princípios racionais. Ela promove uma forma de relacionamento social que maximiza as identificações com os fins e os princípios de um determinado grupo, ao invés de facilitar a identificação com os objetivos diferenciados e complexos da sociedade mais ampla. Finalmente, mas não menos importante, trata-se de uma linguagem de significados implícitos na qual se torna cada vez

mais difícil explicitar e elaborar verbalmente intenções subjetivas.

Este comportamento é monolítico e é mantido sob a forma de "estado relativamente estável" através de mecanismos protetores existentes no sistema de linguagem. Talvez o mais importante destes mecanismos protetores seja o fato de que a linguagem formal (usada, por exemplo, pelos professores) será mediada pela linguagem pública. No processo de mediação, qualquer orientação alternativa que sensibilizaria o ouvinte para uma dimensão diferente do significado é neutralizada. Quando a tradução não é possível, não há comunicação. Ele tende a inibir a expressão verbal — e, portanto, a aprendizagem a serviço desta expressão — daquelas experiências de individualidade e de diversidade que destacariam o falante de seu grupo. Canaliza estados cognitivos e afetivos que, uma vez expressados, poderiam constituir uma ameaça ao equilíbrio. Por exemplo, a curiosidade é limitada e focalizada através do nível relativamente baixo de conceitualização. A função restrita de planejamento e a preocupação com o imediato geralmente dificulta o desenvolvimento de uma experiência reflexiva. Existe também uma tendência a transferir a responsabilidade de si para o ambiente, o que reforça ainda mais a rigidez do comportamento.

Conclusão

As tentativas de mudança do sistema de linguagem oral de crianças provenientes de determinados ambientes geralmente se defrontam com grande resistência, passiva c ativa. Isto porque trata-se de uma tentativa de modificação dc um padrão de aprendizagem, de um sistema de orientação, que a linguagem inicialmente clicia c progressivamente reforça. Solicitar à criança que use a linguagem de forma diferente, que qualifique verbalmente suas experiências, que aumente seu vocabulário, que aumente o âmbito da função de planejamento verbal, que generalize, que seja sensível ao significado do número, que ordene um problema aritmético formulado verbalmente, assume um caráter muito diferente se estas solicitações são feitas a um usuário de uma linguagem pública ou a um usuário de uma linguagem formal. Para este último, trata-se de uma situação de desenvolvimento lingüístico, ao passo que para o primeiro a situação se configura como uma situação de mudança lingüística. Estas situações pressupõem dois estados psicológicos diversos. O falante da linguagem pública é solicitado a emitir respostas

para as quais não está orientado nem sensibilizado. Suas respostas naturais são inaceitáveis. Ele fica numa posição desconcertante, perplexa, solitária c indefesa que praticamente garante o fracasso, a menos que o professor seja muito sensível à condição desfavorável da criança.

Isto não significa dizer que um aluno falante da linguagem pública não seja capaz de aprender. Ele é capaz, mas esta aprendizagem tende a ser mecânica e assim que os estímulos deixam de ser regularmente reforçados há uma alta probabilidade de que o aluno os esqueça. Num certo sentido, é como se a aprendizagem jamais fosse internalizada de modo a se integrar aos esquemas preexistentes. De fato, parece que é assim mesmo pois, ao contrário do aluno que se orienta segundo uma linguagem formal, o aluno que usa uma linguagem pública não possui esses esquemas receptivos ou, sc os possui, são mal organizados e instáveis.

As próprias condições da sala de aula muitas vezes tornam impossível um ensino efetivo. As classes numerosas reduzem a possibilidade de ensino individualizado, aumentam a probabilidade dos métodos autoritários impessoais de controle da classe, o que, por sua vez, aumenta a passividade do aluno. Quando o

professor tenta evitar esta situação, valendo-se de técnicas de pequenos grupos, inevitavelmente fica mais cansado e, a longo prazo, torna-se menos eficiente. E possível formular uma regra geral — quanto mais baixo o nível social do aluno, menor deveria ser o número de alunos na classe. Embora tal medida possa parecer dispendiosa à primeira vista, ela pode ser econômica a longo prazo. Uma classe pequena é a condição básica para uma relação psicológica próxima (interpessoal e não intergrupal) entre o professor e o aluno. A organização e o funcionamento social devem permitir que o professor seja sentido e percebido. Num sentido muito importante, o professor de uma classe de crianças que falam uma linguagem pública fica muito mais exposto psicologicamente, caso deseje ensinar com eficiência. Ele não pode se espaldar em seu papel formal e comunicar-se de modo impessoal. Isto não quer dizer que a situação adequada de ensino seja a dc colocar professor c alunos num mesmo barco, como "colegas". Tampouco requer professores que possam "dar o recado".

Neste sentido, há apenas dois tipos de professores: os que são e os que não são capazes.

Este não é o momento adequado para discutir técnicas, mas talvez seja possível buscar um acordo sobre a natureza e as ramificações deste problema educacional. Embora pareçam muito semelhantes, o

retardamento apresentado pelo aluno que fala uma linguagem pública difere dinamicamente do retardamento que resulta de fatores psicológicos. Trata-se de um retardamento transmitido culturalmente e mantido por meio dos efeitos do processamento lingüístico. A relação entre a inteligência potencial e a atual é mediada por um sistema de linguagem que encoraja a insensibilidade pelos meios através dos quais as dimensões de relevância podem ser ampliadas ou promovidas. Conseqüentemente, esta condição piora progressivamente, com o passar do tempo. A medida que o processo educacional torna-se mais analítico e relativamente abstrato, na escola de 2- grau, a discrepância entre o que o aluno é capaz de fazer e o que é solicitado a fazer aparece, de maneira dolorosa.

Um falante de uma linguagem pública dispõe de uma ampla variedade de respostas possíveis. Seu comportamento não é, em absoluto, padronizado. O empobrecimento cognitivo geral é um empobrecimento apenas do ponto de vista

dos educadores e, evidentemente, priva a sociedade de possíveis talentos. Contudo, trata-se de uma forma de linguagem que simboliza uma tradição na qual o indivíduo é tratado como um fim em si, não como um meio para um fim. Isto une psicologicamente o indivíduo à sua pele e, a um nível sociológico, a seu grupo. Este fato jamais deveria ser subestimado. Mesmo sob circunstâncias as mais promissoras, aumenta o risco de o processo educacional alienar de suas origens os falantes da linguagem pública. Parece que o objetivo deveria ser preservar a estética c a dignidade inerente à sua linguagem, sua poderosa franqueza c vitalidade, mas oferecer-lhe as possibilidades inerentes à linguagem formal. Devemos ter a certeza de que as novas dimensões de relevância que o aluno passa a dominar não implicam a mensuração do valor humano apenas através de uma escala de desempenho ocupacional.

pós-escrito

Código elaborado e restrito: nota sobre o planejamento verbal

Acredito que as idéias desenvolvidas no artigo acima podem ser apresentadas de uma maneira mais econômica c geral. Os conceitos público t formal não permitem uma distinção analítica adequada, funcionam num nível muito baixo de abstração c provavelmente confun

Estrutura social, linguagem e aprendizagem

164

dem semanticamente. Portanto, serão substituídos pelos termos código elaborado e código restrito.

No nível lingüístico, estes dois códigos se distinguem em termos das probabilidades de previsão dos elementos estruturais que serão utilizados para organizar o significado. No caso de um código elaborado, o falante escolherá a partir de uma variedade relativamente ampla de alternativas; portanto, a probabilidade de previsão do padrão de elementos organizadores é consideravelmente pequena. Se a pessoa está usando um código restrito, então o número destas alternativas será acentuadamente limitado e a probabilidade de previsão do padrão aumenta consideravelmente.

No nível psicológico, estes dois códigos diferem cm termos da extensão cm que cada um facilita ou inibe a orientação no sentido de simbolizar a intenção através de uma forma verbalmente explícita. O comportamento processado por

estes códigos desenvolverá diferentes modos de auto-regulação e, portanto, diferentes formas de orientação.

Os códigos, em si mesmos, são função de determinadas formas de relações sociais ou, dizendo de maneira mais genérica, de características de estruturas sociais.

Em sua forma pura, um código restrito seria aquele em que o léxico é totalmente previsível e, portanto, a estrutura organizadora também. Os estilos ritualísticos de comunicação seriam um exemplo desta forma pura. Um ator também estaria usando um código restrito em sua forma pura, embora do ponto de vista do público cie fosse elaborado. De fato, seu sucesso no papel dependeria da manutenção destas duas definições. E evidente que na forma/;«radc um código restrito, a intenção do indivíduo pode ser sinalizada apenas através de componentes não-verbais da comunicação, isto é, entonação, ênfase, aspectos expressivos etc.

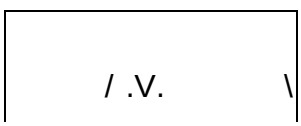
Na sociedade contemporânea o que encontramos mais freqüentemente é um código restrito no qual é possível fazer previsões apenas em nível estrutural. A simplificação de alternativas estruturais decorre de identificações compartilhadas que geram a forma da relação social. Isto reduz a pressão no sentido de verbalizar a intenção c torná-la explícita. Novamente, os aspectos expressivos terão o pesado encargo de transmitir as mudanças de significado.

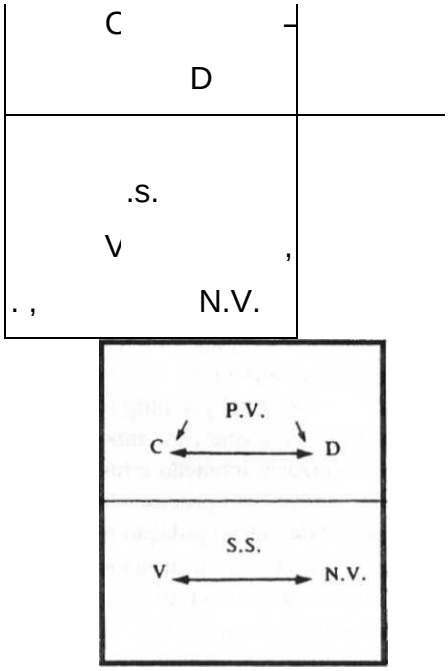
Um caso limite de código restrito é aquele no qual o falante é, de um ponto de vista lingüístico, totalmente limitado pelo código. A aná

lise de uma linguagem pública corresponde a esta condição.

O modelo e a breve análise que se seguem podem ser úteis no sentido de canalizarem a atenção para as relações entre estes códigos e o planejamento verbal e o estilo de orientação.

Neste modelo (Figura 1), a linha representa o estoque de sinais que contêm os sinais inter-relacionados verbais e não-vcrbais. C e D representam os processos de codificação e decodificação controlados e integrados pela função de planejamento verbal (P.V.).





Quando A sinaliza para B, sugiro que acontece pelo menos o seguinte:

Orientação: B procura na mensagem que chega um padrão de sinais dominantes (este é o início da seqüência dc planejamento verbal).

Associação: Associações ao padrão de sinais dominantes controlam a seleção a partir do estoque de sinais (V + N.V.).

Seleção

Organização:Organização e integração de sinais (V + N. V.) para produzir uma resposta sequenciada.

O termo código, tal como o aplico, abrange os princípios que regulam estes três processos. Os códigos restrito e elaborado estabelecerão diferentes tipos de controle que se cristalizam na natureza do planejamento verbal. Este resulta das condições que estabelecem os padrões de orientação, associação e organização. Os determinantes que dão ori

Estrutura social, linguagem e aprendizagem

166

gem a este trio seriam a forma da relação social ou, de modo mais geral, a característica da estrutura social. A partir daí, podemos formular o seguinte postulado: a forma da relação social age seletivamente sobre o tipo de código que então se torna uma expressão simbólica da relação e regula a natureza da interação. Dito de maneira mais simples, as conseqüências da forma que a relação social assume são transmitidas e mantidas pelo código, num nível psicológico. Uma

aprendizagem estratégica seria eliciada, mantida e generalizada pelo código, que indicaria o que deve ser aprendido e delimitaria as condições de uma aprendizagem bem-sucedida.

Gostaria de indicar resumidamente quatro aspectos do controle do planejamento verbal no caso do código restrito:

1) As seqüências tendem a ser deslocadas, disjuntivas, relativamente bem organizadas, mas dotadas de pouco controle sintático, com ênfase mais na voz ativa do que na voz passiva, voltadas para o concreto, o descritivo e o narrativo. Os sinais não-verbais são uma fonte importante de mudanças significativas no significado, na medida cm que as seqüências verbais são relativamente impessoais, isto é, não-individua-lizadas e funcionam como símbolos sociais que reforçam a forma da relação social.

2) O segundo aspecto seria melhor caracterizado através de um exemplo. Quando A encontra B, a quem não conhece, mesmo assim A tem alguma idéia a respeito de B. Esta idéia será traduzida em termos do planejamento verbal dos sinais originais de A para B. Sc os sinais que B emitir como resposta indicarem que a idéia inicial que A fez de B está errada, ou talvez, imprópria, A mudará de idéia e através do controle do planejamento verbal envia sinais diferentes e observa a resposta de B. Após um intervalo de tempo, ter-se-á estabelecido algum tipo de equilíbrio que regula a relação, com flutuações ocasionais corrigidas pelo feedback proveniente do controle do planejamento verbal, P.V. — transmissão — resposta — verificação — planejamento verbal — transmissão. Através deste processo, A terá internalizado as "necessidades" de B, através da linguagem oral. Quando o código é restrito, o planejamento verbal também o é; conseqüentemente, a gama e o tipo de pessoas que podem ser internalizadas são limitados. Conseqüentemente, o laço social que se estabelece com aqueles que podem ser internalizados torna-se um laço muito potente que é fortalecido tanto positiva quanto negativamente pelo código.

3) O terceiro aspecto refere-se à solução de problemas e ao papel da linguagem na orientação e na mudança da qualidade do ambiente para a pessoa que fala.

A medida que o problema a ser resolvido caminha numa direção relativamente abstrata, é provável que seqüências verbais internas se desenvolverão (não necessariamente movimentos da garganta, talvez algo abaixo do limiar da articulação incipiente) que orientarão a pessoa que pensa e modificarão a qualidade dos sinais aos quais responderá no ambiente. Quando o indivíduo que pensa se restringe a um código restrito, as seqüências verbais evocadas podem dirigir a percepção para aspectos mais gerais do ambiente e, por isso, a solução tornar-se-á cada vez mais inadequada, numa relação direta com o grau de abstração do problema. Este feedback verbal será continuamente reforçado em algumas atividades de solução de problemas. O laço que relaciona a pessoa que pensa com o concreto e o descritivo será progressivamente mais próximo, como resultado do efeito cumulativo do uso do código restrito.

4) O quarto aspecto refere-se à dimensão de tempo do planejamento verbal, ou seja, ao intervalo entre o impulso e a emissão de sinais.4

Quando a pessoa que fala é capaz de usar um código elaborado ou é orientada por ele, é capaz de tolerar a tensão associada ao adiamento da seleção. A sinalização subseqüente provavelmente será mais apropriada e a tensão será reduzida pela adequação dos sinais. Desta forma (adiamento ^ tensão ■=> sinalização adequada <=> redução de tensão O reforçamento da seqüência como um todo) o uso continuado de um código elaborado facilita o estabelecimento de um canal de redução de tensão através do controle verbal.

Num código restrito o intervalo entre o impulso e o sinal será mais curto num ambiente normal. A elevação do nível de dificuldade de codificação e, portanto, o aumento do potencial de adiamento, pode produzir um colapso na sinalização ou esta pode não se ajustar às novas exigências. A primeira solução resulta numa total suspensão de emissão; a segunda evita aumentar o intervalo entre o impulso e o sinal. De qualquer forma, o código não facilita a tolerância à tensão e a redução de tensão através de uma sinalização adequada. Num código restrito, o canal de alívio de tensão geralmente assume a forma de mudanças motoras e expressivas.

4. As unidades de medida, neste caso, são a duração média da pausa por palavra, por enunciado e a freqüência de pausas maiores do que 25 segundos.

Referências bibliográficas

Bernstein, B., "Some Sociological Determinants of Perception", Brit. J. Sociol., 1958, IX, 159-174. _."Language and Social Class", Brit. J. Sociol, 1960, XI, 271-276.

_."Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning". In: A.H. Halscy, A. Anderson, e J. Floud (orgs.), Education, Economy and Society. Nova York, Free Press, 1961.

Koln, M. L., "Social Class and Parental Authority", Amer. Sociol. Rev., 1959, 24, 352-356.

_."Social Class and Parental Values", Amer. J. Sociol., 1959, 64, 337-351.

Luria, A. R., e I. Yudovich, Speech and the Development of Mental Processes in the Child. Londres, Staples Press, 1959.

Luria, A. R., Speech and the Regulation of Behavior, Londres, Pcrgamon Press, 1961.

McCarthy, D., "Language Development in Children". In: L. Carmichael (org.), Manual of Child Psychology. Nova York, JohnWiley, 1954.

Mitchell Jr., J. V, "A Comparison of the Factorial Structure of Cognitive Functions for a High and Low Status Group", J. Educ. Res., 1956, 47, 397-414.

Nisbet, J. D., "Family Environment", Occasional Papers on Eugenics, 1953, nu 8. Londres, Eugenics Society.

Opic, I., e P. Opic, The Lore and Language of School-Children. Londres, Oxford University Press, 1959.

Vigotsky, L. S., "Thought and Speech", Psychiatry, 1939, II, 29-54.

4

Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconómico

Susan H. Houston*

Uma das principais preocupações do atual sistema educacional norte-americano é a coexistência, cm suas escolas, de populações infantis heterogêneas. Muitos fatores interagiram para produzir esta situação, entre eles a maior mobilidade geográfica e alguns progressos na integração escolar. No entanto, a teoria c a prática educacionais e o desenvolvimento de materiais de ensino não progrediram no mesmo passo que a mudança ocorrida nas populações escolares. A maioria dos educadores reconhece atualmente que esta situação é a causa de muitos problemas sérios.

Provavelmente, esta crise é mais aguda na área de comunicação e expressão, onde o rápido progresso da lingüística nos últimos doze anos acelerou a obsolescência do material ainda existente, para não falar nas dificuldades criadas pela adaptação dos materiais a falantes de variantes do inglês muito diversas. Portanto, não é de surpreender que os professores desses cursos sc sintam inadequados em face desta situação (Strom, 1965, p. 41). Infelizmente, esses professores encontrarão poucas respostas, algorítmicas ou heurísticas, na literatura sobre a linguagem das crianças carenciadas ou pertencentes às minorias raciais. Realmente, a literatura raramente é capaz de até mesmo definir os problemas de forma suficientemente convincente para que sc possam tentar soluções, a partir destas definições.

(*)"A Reexamination of Some Assumptions About the Language of the Disadvantaged Child", Child Development, 1970, 41, 4, p. 947-963. Tradução de Maria Helena S. Patto.

Esta ausência de uma tradição analítica resultou principalmente das origens das pesquisas sobre as variações lingüísticas dos grupos desprivilegiados ou minoritários. Estas pesquisas têm sido levadas a efeito por lingüistas e por educadores e outros cientistas sociais. A abordagem da lingüística tem assumido a forma ou de atlas de dialetos ou, mais recentemente, de descrições técnicas de determinados aspectos específicos das formas de linguagem em questão. Nenhum

destes dois tipos de estudos pode produzir informações diretamente úteis aos professores, em sua tentativa de lidar com situações contínuas de contato verbal, pelas seguintes razões: o atlas de dialeto está voltado para a compilação de dados, geralmente léxicos e fonológicos não sistemáticos, procurando determinar as fronteiras de dialetos regionais. Geralmente ignoram as variações sociais, situacionais e de outra natureza, de extrema relevância para os educadores. Os estudos lingüísticos descritivos usualmente se baseiam em princípios e técnicas ainda não familiares à maioria dos professores e seus resultados não podem ser diretamente aplicados à sala de aula, embora possam ter um grande valor para as pesquisas lingüísticas (em Kurath e McDavid, 1961, encontramos um exemplo de atlas de dialeto; Labov realizou em 1967 uma pesquisa lingüística). Entretanto, mais importantes do que as novas técnicas de caracterização da linguagem são as novas teorias de aquisição e produção de linguagem que estão em sua base. Estas teorias são as grandes ausentes na maioria dos trabalhos conduzidos no âmbito das ciências sociais sobre a linguagem das crianças desprivilegiadas. No campo da educação e da psicologia educacional, praticamente todos os trabalhos têm se dedicado aos supostos problemas de privação ou deficiência lingüística e cognitiva c a tentativas de encontrar meios para aliviar ou "remediar" tais problemas. Como a lingüística e a psicolingüística modernas ainda não se infiltraram nestes campos, existe um corpo já tradicional de pressupostos composto de mitos e de uma filosofia educacional de base empírica que invade a pesquisa sobre a chamada criança desprivilegiada. O presente artigo tem por objetivo reexaminar algumas das afirmações e crenças mais difundidas sobre a linguagem e a comunicação da criança desprivilegiada à luz dos conhecimentos psicolingüísticos e sociolinguísticos acumulados a partir dos últimos anos da década de cinqüenta e talvez indicar algumas direções frutíferas para a pesquisa.

Entre as descobertas recentes mais fascinantes e significativas da

psicologia da criança encontra-se o conhecimento de que o recém-nascido está equipado com muitas capacidades de aprendizagem e percepção (emKessen, 1965;Pines, 1966, p. 169-182: Vernon, 1962, p. 16-30oleitor encontra resumos não muito técnicos destes trabalhos). Um recém-nascido é capaz de seguir um objeto com os olhos, atividade que supõe a existência de algum tipo de mecanismo de

atenção, bem como o controle neuromuscular dos processos óticos. Uma criança de um ou dois meses de idade pode aprender a reagir de maneiras diferentes diante de objetos. Estas capacidades parecem ser inatas ou ter, pelo menos, componentes inatos consideráveis.

De fato, um número cada vez maior de psicólogos acredita que áreas inteiras do comportamento, anteriormente consideradas como condicionadas ou aprendidas, apóiam-se em componentes em grande medida inatos ou biologicamente determinados. Não se deve concluir, a partir daí, que a psicologia ou a psicolingiiística atuais sejam totalmente adeptas da "hereditariedade" ou "nativistas".

A polêmica hereditariedade-meio perdeu o sentido; nenhuma forma importante de comportamento humano é tão simples a ponto de ser creditada apenas a fatores hereditários ou ambientais. Pelo contrário, o desenvolvimento cognitivo e seguramente o desenvolvimento lingüístico são produtos da interação de ambos, decorrentes da aprendizagem e do que Hebb chamou de "maturação psicológica" (1966, p. 157-158).

De outro lado, existem algumas provas de que a aprendizagem pode não desempenhar um papel tão importante em todas as facetas do desenvolvimento cognitivo como se pensava anteriormente. Uma das principais evidências disso é a universalidade de determinados tipos de comportamento humano. Não existem dois organismos com o mesmo ambiente de aprendizagem (nem mesmo gêmeos idênticos) e como, na realidade, a entrada de estímulos para dois bebês quaisquer, escolhidos ao acaso, é praticamente incomensurável, conclui-se que a extrema semelhança ou identidade entre padrões de desenvolvimento nos vários ambientes é uma boa indicação da natureza inata dos padrões. Portanto, é possível afirmar que um universal psicológico ou lingüístico geralmente contém um componente inato e vice-versa. Trata-se de uma afirmação importante porque uma vez proposto que o conjunto básico de percepções gestálticas, por exemplo, é inato, espera-se que ele esteja presente ao longo das espécies, o mesmo ocorrendo em relação a outros

comportamentos ou processos cognitivos inatamente determinados. Embora o desenvolvimento individual se dê através de uma interação bilateral constante entre processos inatos c não-inatos, mesmo assim pressupõe-se que o homem, enquanto espécie, possui um único tipo de equipamento hereditário, de forma que

mudanças na estrutura ambiental não impedirão o desenvolvimento de comportamentos que não dependem primariamente de fatores ambientais (um exemplo óbvio é o andar bípede; veja Lennebcrg, 1964).

A linguagem, em particular, anteriormente considerada como um comportamento aprendido, semelhante às habilidades adquiridas (por exemplo, Mowrer, 1960; Osgood, 1957; Skinner, 1957; Staats e Staats, 1964), passou a ser considerada nos últimos anos como um construeto determinado endógena ou inatamente e diferente das estruturas de hábitos baseadas em condicionamento estímulo-resposta. Outro dado que justifica esta conclusão é que tanto o processo de aquisição da linguagem quanto a estrutura da linguagem possuem vários aspectos universais significativos. Por exemplo, o fato de que todas as crianças aprendem a falar sendo apenas colocadas num ambiente verbal, sem necessidade de qualquer treinamento ou condicionamento especial para adquirir a linguagem é um universal (por exemplo, Chomsky, 1959; Langackcr, 1967, p. 13-16;Lenneberg, 1967,p. 125-139; McNeil, 1966a). Além disso, todas as crianças aprendem a falar num intervalo de tempo aproximadamente igual, ou seja, de 4 a 6 anos. Existem alguns dados (por exemplo, Slobin, 1966) que mostram que as construções relativamente raras de algumas línguas podem requerer mais tempo para serem dominadas, mas este fato assume pouca importância quando comparado com a surpreendente uniformidade nos estágios de aquisição da linguagem no mundo inteiro. Diante da variação ilimitada dos ambientes cm que se dá a aprendizagem e dada a ausência de reforçamento dirigido da linguagem e de outros comportamentos infantis que caracterizam muitas sociedades, o argumento em favor de uma base biológica para a linguagem torna-se convincente. Este argumento torna-se especialmente verdadeiro quando as explicações alternativas, lais como a atribuição da aprendizagem da linguagem ao condicionamento, mostram-se, de maneira praticamente conclusiva, inadequadas (por exemplo, Miller, Galanter e Pribram, 1960, p. 139-148). Atualmente os lingüistas acreditam que o homem possui uma capacidade biológica inata para a aquisição da linguagem, uma capacidade que tem sido descrita como um mecanismo de aquisição de

linguagem uniforme na espécie e específico da espécie (McNcil, 1966a, 1966b) que funciona exclusivamente no processo de aquisição da linguagem e no

funcionamento do que é constante para todas as crianças. Foram descobertos vários correlatos biológicos e neurofisiológicos do processo de aprendizagem da linguagem, o que reforça esta posição (Lenneberg, 1967, por exemplo, p. 142-182).

Todas estas novas hipóteses sobre a linguagem têm implicações importantes para o estudo da aquisição e funcionamento da linguagem entre as crianças desprivilegiadas ou minoritárias. Entre os educadores é comum, por exemplo, a hipótese segundo a qual estas crianças são portadoras de deficiência lingüística, provavelmente porque seus pais não as ensinaram especificamente a falar, além de outras causas ambientais. No entanto, é evidente que sc considerarmos que a aprendizagem da linguagem é um universal da espécie e que basta colocar a criança no ambiente em que as pessoas falam, esta hipótese torna-se inválida. O fato de que as crianças desprivilegiadas não são ensinadas a falar da mesma maneira que as privilegiadas — proposição ainda um tanto duvidosa — não as impede de adquirir a linguagem que as cerca, bastando para isto que não sejam psicóticas ou portadoras de lesão cerebral. Seguramente, a falta de reforçamento do comportamento lingüístico deve ter um efeito sobre a criança pequena. E mais provável que este efeito assuma a forma de limitação do uso da linguagem em contextos não-reforçadores. Porém, como atualmente se acredita que a competência lingüística — ou a capacidade internalizada de usar e compreender a linguagem — independe do desempenho lingüístico ou da capacidade para falar (por exemplo, Chomsky, 1967, p. 397-401; Lenneberg, 1962), o uso limitado da linguagem cm determinadas situações não prova a falta de capacidade para lidar com a linguagem. Em outras palavras, a privação lingüística, em seu sentido tradicional, parece não existir.

O conceito de linguagem primitiva foi um outro fator que propiciou o surgimento da noção de privação lingüística. Trata-se de um aspecto relevante da questão, pois alguns especialistas chegaram a argumentar que, embora as crianças desprivilegiadas possam dominar uma forma de linguagem, a linguagem que elas realmente falam é atrofiada e errática, composta, provavelmente, dc um amálgama casual de erros e lacunas conceituais (Bereitcr e Engelmann, 1966). A conclusão a que chegam os defensores desta posição é de que a linguagem

destas crianças não é adequada às suas necessidades ou ao seu ambiente, por causa de vocabulário esparso, sua sintaxe simples e inflexível ou dada a presença de outras deficiências (geralmente não especificadas). No entanto, não existe nada semelhante a uma linguagem primitiva como esta, nem existem provas de que as chamadas línguas primitivas, não importa o que queiramos significar com este termo, tenham jamais existido (Lenneberg, 1964, p. 587-588). Na verdade, é impossível saber quais seriam os componentes de uma língua primitiva, pois os princípios estruturais básicos nos quais a linguagem se baseia são universais e extremamente complexos. Todos os registros escritos de línguas extintas bem como todas as reconstruções lingüísticas históricas de formas lingüísticas passadas baseiam-se nesses mesmos princípios estruturais.

Quanto à variação lingüística, é preciso ressaltar que a linguagem não se correlaciona com a sofisticação tecnológica, profundidade ou idade da cultura ou outras medidas antropológicas ou sociológicas; em algumas sociedades possuidoras de uma tecnologia extremamente simples, a língua vigente é inacreditavelmente complexa. A maioria dos lingüistas atuais afirma que as línguas não diferem acentuadamente quanto às estruturas subjacentes (por exemplo, Chomsky, 1965, p. 118) ou quanto a outras características formais como, por exemplo, a redundância, no sentido matemático. Em outras palavras, todas as formas de linguagem, tomadas em conjunto, são quase que igualmente complexas; além disso, nenhuma delas é produzida de maneira casual. Embora a linguagem infantil sempre difira qualitativa e quantitativamente da linguagem adulta, nenhum estágio infantil de qualquer língua é consideravelmente mais simples ou mais aleatório do que o estágio correspondente em qualquer outra língua. Assim, por exemplo, todas as crianças de seis anos de idade parecem ter uma proficiência lingüística semelhante, fato que não surpreende, à luz da esmagadora predominância de provas a favor da existência de um componente inalo considerável no desenvolvimento da linguagem. Dissemos anteriormente que os estágios de aquisição da linguagem parecem invariantes; é preciso notar, além disso, que todas as crianças possuem regras através das quais produzem sua linguagem em cada estágio do processo de aquisição, independentemente da língua ou da forma de linguagem que estejam adquirindo (Brown e Fraser, 1964, p. 45; Menyuk, l969;MillereErvin, 1964). Conforme proposta de Chomsky (1968) talvez este seja mais um fato referente, à estruturação da mente humana.

Várias conclusões podem ser tiradas desta discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, mesmo que ela tenha sido breve. Particularmente, veremos que o atual conhecimento lingüístico e psicolingüístico lança várias dúvidas sobre muitos dos comentários já sacramentados a respeito do desenvolvimento da linguagem na criança dcsprivilegiada. Talvez seja útil analisarmos individualmente algumas destas noções freqüentes na literatura e comentá-las à luz do material que revimos e de outros que se mostrem relevantes.

1. A linguagem da criança dcsprivilegiada é deficiente — Este postulado comporta várias abordagens, dependendo da natureza da deficiência atribuída à criança. Já discutimos sobre a não-validade do pressuposto de que a linguagem das crianças desprivilegiadas geralmente c primitiva e simples, muito menos em comparação com a de outras crianças. Contudo, várias afirmações específicas, nesta mesma linha, foram postas cm circulação ultimamente. Por exemplo, Bernstein (1961) e outros teceram comentários sobre as enormes limitações da linguagem das crianças desprivilegiadas ou pertencentes a grupos minoritários, a falta de disposição ou talvez de capacidade destas crianças para usar a linguagem com a mesma facilidade e freqüência que as crianças privilegiadas, e as características peculiares de sua linguagem. Entre as características relevantes freqüentemente mencionadas encontram-se a pequena extensão da emissão, as respostas monossilábicas às perguntas, expressão limitada de afeto (por exemplo, Blank e Solomon, 1968, p. 379), aspectos paralingüísticos e de entonação estranhos e outras manifestações semelhantes. Este conjunto de características é tomado como prova de que estas crianças não fazem um uso natural da linguagem, de que preferem se expressar de outras formas, ou de que sua linguagem permanece presa a um estágio inicial e por isso se torna inadequada, à medida que se tornam mais velhas.

De fato, todas estas observações têm algum fundamento. No entanto, todas elas se devem à ocorrência na linguagem do desprivilegiado de um único fenômeno, que chamamos de "registro" (Houston, 1969a, 1969b). Um registro consiste de uma gama de estilos de linguagem que têm em comum sua adequação a uma situação ou ambiente específicos. O conceito de registro é mais amplo do que o de estilo, pois pode haver muita variação estilística dentro de um único registro, mas ele será

considerado como um registro somente se houver aspectos lingüísticos e comportamentais comuns àquela situação específica. O conceito de re

gistro mostrou-se importante numa pesquisa que conduzi (sob os auspícios da Southeastern Education Laboratory, um laboratório regional do U.S. Office of Education) sobre o inglês da criança negra, na zona rural do norte da Flórida. As crianças estudadas tinham pelo menos dois registros distintos, que chamamos de registro escolar e não-escolar, porque o primeiro surgiu principalmente nas dependências da escola e diante dos professores e o segundo em outros ambientes. Entretanto, o registro escolar era também usado diante de todas as pessoas percebidas pelas crianças como detentoras de autoridade ou como alguém que as estava pesquisando de algum modo (eliminamos, por várias razões, a apresentação de muitos detalhes a este respeito), bem como em situações formais e restritivas. A descrição de cada um destes registros é uma tarefa lingüística razoavelmente complexa que não vem ao caso no presente artigo. Mas podemos ressaltar que entre as características do registro escolar encontra-se a maioria das observações feitas acima a respeito das características de linguagem do desprivilegiado: pouca fluência, notadamente emissões reduzidas, sintaxe simplificada c hipercorreção fonológica. Além disso, é preciso salientar que o conteúdo expresso através deste registro tende a ser limitado e não-revelador das atitudes, sentimentos e idéias das crianças.

Acredito, portanto, que a grande maioria das pressuposições referentes à deficiência lingüística entre os falantes do inglês não-padrão, brancos ou negros, baseia-se na observação do registro escolar apenas, pois a posse de dois ou mais registros é praticamente universal. E evidente que a maioria das pesquisas e investigações levadas a efeito entre estas crianças deu-se em situações nas quais o registro escolar é mais provável, especialmente quando as crianças são negras e o pesquisador é branco e desconhecido — e este registro dá a impressão de falta dc fluência e de uso estranho da linguagem. Portanto, é preciso ter em mente que o desempenho lingüístico destas crianças não se resume nisto e que seu registro escolar não pode ser considerado como representativo de sua competência lingüística.

O registro não-escolar é totalmente diferente do registro escolar quanto ao desempenho. É a linguagem que as crianças usam naturalmente, com os amigos e a família e através da qual se expressam com maior facilidade e fluência. A criatividade lingüística natural e a extrema facilidade verbal da chamada criança privada linguisticamente tornam-se evidentes ao observador capaz de eliciar o registro não-escolar,

como consegui na Flórida. As crianças que integraram esta pesquisa, talvez por não possuírem brinquedos com os quais brincar, engajavam-se em jogos verbais constantes, competições verbais e improvisações narrativas muito distantes de uma deficiência lingüística. Além disso, o registro não-escolar contém todos os padrões sintáticos esperados em crianças desta idade, ou seja, cerca de onze anos, até onde são conhecidos (nos trabalhos da autoria de Houston, 1969a, 1969b, encontram-se detalhes técnicos). Este fato não deveria surpreender, se considerássemos que as subformas de qualquer língua, geográficas ou de outra natureza, caracterizam-se por variações sintáticas mínimas.

Quanto à competência lingüística, já dissemos que a capacidade internalizada para compreender e produzir uma variedade infinita de sentenças na língua materna não se reflete isomorficamente no desempenho lingüístico. E, na verdade, nem poderia, pois a competência é ilimitada c o desempenho é finito. O fato de as crianças provenientes de ambientes desprivilegiados serem capazes de compreender pesquisadores desconhecidos, seus professores, seus pais e umas às outras — geralmente, quatro tipos de linguagem muito diferentes — revela que a competência ultrapassa em muito o desempenho verbal, como acontece com todas as pessoas.

As observações acima, referentes à sintaxe da criança desprivilegiada, trazem à baila um outro tipo de deficiência de linguagem, freqüentemente mencionada: um alto índice de erros ou de desvios em relação ao "inglês padrão", em alguns ou em todos os níveis da linguagem (por exemplo, Blank e Solomon, 1968; Dillard, 1967; Hurst e Jones, 1966). Na verdade, esta noção contém duas afirmações: embora a linguagem da criança desprivilegiada não contenha erros no sentido mais literal, isto é, desvios de seu próprio sistema de regras gramaticais, é válido afirmar que a linguagem da criança desprivilegiada difere consideravelmente

do inglês padrão. Já ressaltamos que a primeira afirmação não pode ser válida, uma vez que todas as formas de todas as línguas são sistemáticas. Trata-se de um fato e não de uma teoria ainda duvidosa. A discussão da segunda afirmativa é um pouco mais complicada, em grande parte porque praticamente não existem dados que a confirmem ou neguem, exceto relatos anedóticos ocasionais. Porém, existem alguns indícios que põem em dúvida a teoria segundo a qual existem numerosas diferenças entre a linguagem da criança desprivilegiada e a da privilegiada, pelo menos em nível sintático. Uma pequena parcela

de prova considerada relevante por alguns lingüistas, inclusive eu, é o fato de que as principais diferenças entre os dialetos ou variações regionais de uma língua são de natureza fonológica. Embora existam diferenças subjacentes mais profundas entre os dialetos, elas são cm número menor do que as diferenças fonológicas e léxicas que, na realidade, acabam por definir as fronteiras do dialeto. Num sentido estrito, nem a linguagem usada pelos desprivilegiados nem a dos grupos minoritários pode ser considerada como um dialeto; enquanto variações de uma única língua, espera-se que elas, como os dialetos, apresentem algumas diferenças. Além disso, pesquisas como as que conduzi vieram mostrar que as formas lingüísticas não-oficiais, geralmente classificadas como desvios sintáticos, seriam mais adequadamente abordadas se consideradas como fonológicas. Por exemplo, simplificando um pouco, poder-sc-ia dizer que no inglês da criança negra o passado regular ouo/l/eo /d/ finais estão ausentes. Na pesquisa que empreendi, observei menos de meia dúzia de divergências sintáticas importantes entre a língua estudada e o inglês oficial, embora estas divergências ocorram freqüentemente na linguagem oral. As demais diferenças entre as variantes oficiais e as não-oficiais da língua foram de natureza fonológica. Fica patente, assim, a importância relativa das diferenças fonológicas e sintáticas entre o inglês oficial e o não-oficial, um aspecto do problema sobre o qual não dispomos de dados até o momento.

2. A criança desprivilegiada não usa as palavras adequadamente — Várias pesquisas, entre elas um trabalho bastante citado, da autoria de Bereiter e Engelmann (1966, por exemplo, p. 34), têm afirmado que a criança desprivilegiada não usa as palavras da mesma maneira que a privilegiada, que a primeira não constrói sentenças a partir de palavras, mas a partir de unidades diferentemente

estruturadas, talvez agrupamentos conceituais maiores. Juntamente com esta proposição, geralmente se afirma que estas crianças tendem a omitir determinadas palavras quando falam, como é o caso, por exemplo, de artigos e preposições. A discussão empreendida por Bereiter e Engelmann sobre este aspecto acrescenta ainda que quando ouvimos estas crianças durante algum tempo podemos ser tentados a pensar que estes itens estão presentes — devido, provavelmente, à tendência a interpretar a linguagem de acordo com os padrões costumeiros — enquanto as crianças invariavelmente os omitem.

Ora, pouquíssimos observadores sugeririam que a criança

desprivilegiada norte-americana fala uma língua diferente do inglês ou, em outras palavras, que a língua que falam difere da língua oficial o suficiente para ser considerada uma outra língua. Assim sendo, os enunciados na linguagem da criança desprivilegiada devem ser formados da mesma maneira que os enunciados no inglês oficial, qualquer que seja este método. Nenhuma língua pode ser adequadamente caracterizada como uma simples concatenação de palavras, tal como afirmavam os lingüistas antes dos anos cinqüenta, pois as sentenças são construídas hierarquicamente e apresentam intcr-relações complexas (Chomsky, 1959, c várias outras datas subseqüentes). O importante a salientar aqui é que a organização hierárquica não varia dc língua para língua, de modo que dificilmente se poderia esperar que cia variasse dentro de uma única língua. Independentemente de como as crianças despri-vilcgiadas usem as palavras, linearmente ou de outra maneira qualquer, todas as crianças, e seguramente todas as crianças falantes do inglês, usam-nas da mesma maneira.

A variedade dc comentários, ilustrada pela afirmação dc número 2, decorre essencialmente da não familiaridade com a teoria fonológica, particularmente com a fonologia das crianças cm questão. Vários fenômenos ocorrem conjuntamente para produzir a impressão descrita por Berciter e Engclmann e outros pesquisadores. Em primeiro lugar, a linguagem da criança negra desprivilegiada difere consideravelmente do inglês oficial do branco em sua estrutura fonológica. Isto não significa que as crianças persistam no erro ou sejam incapazes de pronunciar os sons do inglês. Significa que seu sistema fonológico tem uma construção um pouco diversa, num determinado nível, da do adulto branco médio falante do inglês. Note-

se que as diferenças ocorrem no nível do desempenho sistemático, e não da competência. Este fato fica patente quando lembramos que as crianças negras desprivilegiadas têm uma capacidade quase universal de compreender os enunciados no inglês do branco instruído (contanto que estejam familiarizados com o vocabulário, evidentemente). Todas as formas de todas as línguas são produzidas através dc regras regulares, e isto é verdade para todos os níveis de linguagem. Portanto, a criança não elimina sons ao acaso, mas possui um conjunto regular de regras, passível de descrição, através do qual manifesta sua linguagem. Algumas destas regras têm como efeito a eliminação de determinados sons, principalmente consoantes finais e grupos consonantais, kl e /!/ e algumas nasais intervocálicas. Algumas

destas regras funcionam na determinação da forma das vogais na linguagem infantil; freqüentemente as crianças produzem vogais que não ocorrem no mesmo contexto no inglês oficial; é o caso, por exemplo, do inglês das crianças negras do sul, que dizem /flow/ para o equivalente /flor/ floor, no inglês oficial.

Alem disso, o inglês em geral apresenta muitos dos assim chamados fenômenos de Sandhi ou mudanças na forma fonológica dos morfemas (as menores unidades dotadas de significado) quando estes são concatenados ou encadeados. As regras de Sandhi, no caso do inglês da criança negra, sem dúvida são diferentes das do inglês oficial do branco, embora este também as possua. Algumas destas regras constituem-se do que geralmente é chamado de elisão, como ocorre, por exemplo, quando o /d/ final da primeira palavra da expressão goocl morning não é pronunciado. Não configuram erros propriamente ditos, embora o efeito produzido por algumas destas regras pareça antiestético para alguns ouvintes. Não sc sabe se o inglês da criança negra, ou a linguagem de qualquer criança desprivilegiada, contém mais regras de Sandhi do que o inglês oficial. Dc qualquer modo, como o inglês da criança negra elimina muitas das consoantes finais presentes no inglês oficial, acaba soando como sc contivesse inúmeras elisões ou omissões de itens fonológicos. Fazer esta afirmação não é o mesmo que afirmar que os falantes desta língua não usam palavras ou que as usam de uma maneira aberrante. Suas palavras simplesmente são expressas de um modo diferente das palavras correspondentes no inglês oficial.

Bereiter c Engclmann, particularmente, acrescentam uma nota interessante à discussão quando observam que o ouvinte pode, às vezes, ser levado a crer que ouviu alguns dos itens omitidos, sejam eles sons ou palavras. O lingüista diria que o ouvinte é levado a esta crença porque de fato ouviu algo, mesmo que não seja a mesma coisa que ele diria neste contexto. Raramente os itens são simplesmente deixados de lado no inglês da criança negra ou outras variantes da língua. Quase sempre são substituídos por algo, pelo menos quando os itens são unidades fonológicas. A omissão de consoantes finais, l\l e Ixl e das nasais quase sempre deixa algo no lugar da unidade omitida: pode ser uma pausa, um deslizamento, um alongamento da vogal, segmento ou sílaba precedente, ou uma combinação deles. É isto que o ouvinte ouve.

3. A linguagem da criança desprivilegiada não oferece uma base adequada para o pensamento (abstrato ou de outra natureza) —

Um reexame de algumas afirmações

Esta afirmação também é freqüente na literatura especializada e foi formulada cm termos semelhantes por Bernstein (1961), Blank e Solomon (1968, p. 381), entre outros. Geralmente acompanha programas destinados a transmitir vários tipos de pensamento abstrato e estratégias de conceitualização às chamadas crianças desprivilegiadas. Esta proposição é de grande importância, pois funciona como justificativa para a maioria dos programas, e é usada como explicação para seu freqüente fracasso (cmWcstinghousc Learning Corporation, 1969, o leitor encontra um relato sobre o fracasso da Operação Head Start, talvez o mais conhecido dos programas de assistência às crianças desprivilegiadas).

A ausência de terminologia abstrata entre estas crianças geralmente é considerada como uma prova para afirmações deste tipo. E a justificativa mais comum para o pressuposto de que a criança desprivilegiada não é capaz de pensar adequadamente, pois as deduções sobre os processos de pensamento das crianças baseiam-se, principal ou inteiramente, cm evidências obtidas a partir de sua linguagem. Infelizmente, isto torna as conclusões inválidas pelos seguintes motivos.

Embora este fato seja desconhecido dos leigos em lingüística a psicologia, a direção da dependência entre linguagem e cognição ainda não foi determinada. No entanto, não se considera mais possível extrapolar padrões cognitivos diretamente a partir de padrões lingüísticos, uma idéia, às vezes, incorretamente atribuída aos

escritos de Benjamin Lee Whorf, entre 1930-1940 (Whorf, 1956). O fato de uma língua ser altamente fletida, por exemplo, não indica necessariamente que seus falantes sejam mais complexos ou mais vigorosos do que os falantes de uma língua como o chinês; o fato de uma língua conter muitos grupos consonantais ou fricativas velares (popularmente conhecidas como "guturais") não significa que seus falantes pensem de uma maneira primitiva e bestial, e assim por diante. Do mesmo modo, se se verificar que numa língua ou numa sua variante não existe um termo para designar um determinado fenômeno, isto não significa que seus falantes desconheçam o fenômeno ou que não possam lidar com ele. O fato não indica nada além de que esta língua não contém este termo. Este fenômeno foi comprovado experimentalmente em várias oportunidades (por exemplo, Lenneberg, 1961). Portanto, a ausência dc palavras específicas na linguagem das crianças desprivilegiadas não significa que elas não sejam capazes de processos cognitivos complexos", da mesma forma, seu pretenso fracasso no uso de termos abstratos não

significa necessariamente que elas sejam incapazes de conceituar abstratamente.

Afirmações como esta, de número 3, enfrentam ainda outras dificuldades; por exemplo, ainda não se sabe exatamente no que consiste o pensamento abstrato ou como se determina se uma pessoa está pensando abstratamente ou não num determinado momento. As vezes, o pensamento abstrato é definido como a capacidade para generalizar e formar categorias. Esta capacidade geralmente é considerada inata e está implícita no próprio uso da linguagem; não se sabe se determinados aspectos da linguagem podem ser considerados mais abstratos, ou mais relacionados com os processos de generalização e categorização do que outros. É muito provável que enunciados gramaticais não possam ser construídos sem as noções internalizadas de categoria gramatical, e que enunciados novos não possam ser estruturados sem a generalização de padrões experimentados anteriormente. Além disso, afirma-se que a linguagem não provê uma base conceituai para o pensamento, abstrato ou de outro tipo qualquer; seria mais exato dizer que as capacidades inatas de abstração, generalização e conceitualização etc. são necessárias à existência da linguagem, de modo geral. Estas capacidades

estão presentes cm todos os membros da espécie humana, exceto nos portadores de deficiências genéticas, embora elas evidentemente progridam com a idade, já que sua ontogênese é determinada pela maturação. Mas, a existência universal destas capacidades significa, entre outras coisas, que grande parte da linguagem é impermeável às forças ambientais e que estas forças ambientais, que de alguma maneira agem sobre a linguagem, não conseguem, mesmo assim, modificar o componente inato da intelecção.

Quanto à linguagem infantil c à capacidade de generalizar (ou sua ausência), propôs-se (por exemplo, Blank e Solomon, 1968, p. 382) que a criança desprivilegiada é incapaz de usar a linguagem de modo suficientemente eficiente para obter informações a partir do que lhe é dito. Acredita-se que isto acontece ou porque estas crianças são incapazes de pensar desta forma, pois sua linguagem não as provê dos instrumentos necessários, ou simplesmente porque não aprenderam a fazê-lo. Em Blank e Solomon (1968) encontramos um exemplo desta afirmação; ele tem por objetivo demonstrar a falta de um quadro de referência lingüístico na criança desprivilegiada que lhe permita extrair informações do ambiente e consista num diálogo entre uma criança e sua pro

fessora: "Por exemplo, a professora veste o casaco ao final da aula. A criança diz: "Por que você está indo para casa?" A professora responde: "Como é que você sabe que estou indo para casa?", ao que a criança diz: "Você não está indo para casa?" Esta resposta significou que a criança desistiu de qualquer tentativa de raciocinar; ela interpretou a pergunta da professora como um sinal de que deveria negar sua inferência anterior."

O problema apresentado no exemplo acima não é um problema técnico de lingüística, mas de psicologia; é, contudo, típico entre os incidentes relatados pelos professores e outros técnicos, quando querem confirmar a afirmação número 3. No entanto, não existe nada de anômalo na maneira como a criança usou a linguagem nesta situação. Entre as várias maneiras de responder à pergunta da professora, parece-me que a criança escolheu a mais sensível. A partir do momento em que a professora perguntou como a criança sabia que ela estava indo para casa, restava a esta muito pouco a fazer a não ser concluir que sua resposta inicial estava errada, pois esta é a maneira geralmente utilizada pelos professores para mostrar à criança

que ela está errada. Em outras palavras, a criança estava fazendo uma generalização sutil e complexa de sua experiência passada com professores, um processo muito distante da "desistência de qualquer tentativa de raciocinar". Não que a criança desprivilegiada se comunique de formas peculiares, mas que ela o faz somente quando pressionada pelo ambiente. É preciso reconhecer que o ambiente escolar é totalmente discrepante de qualquer outro ambiente quanto à interação lingüística da criança com o professor e quanto à interação permitida com seus pares. Certamente a resposta da criança seria inadequada ou, no mínimo, jocosa se tivesse sido dada em outro contexto social, mas a pergunta da professora seria considerada rude em circunstâncias sociais comuns. O conceito de rudeza raramente é aplicado às conversações entre adultos e crianças. Fica evidente que a situação de comunicação entre professor e aluno é ímpar, e ambas as partes aplicam regras diferentes das usuais. Deveríamos ter em mente também que as crianças num ambiente escolar são tacitamente tratadas com muito mais sanções quando se comportam incorretamente do que os participantes da maioria dos outros tipos de interação social. Se a criança, no exemplo acima, não tivesse medo de "errar", é pouco provável que tivesse precisado corrigir sua dedução inicial. Volto a frisar que o incidente foi apresentado com tantos detalhes porque ele me surpreende enquanto representativo dos comentários dos professores sobre o

comportamento da criança desprivilegiada, considerado atípico e demonstrativo de deficiências de conceitualização. Queremos demonstrar que estes incidentes podem ser interpretados de várias maneiras, algumas das quais muitas vezes revelam comportamentos extremamente adaptativos e razoáveis.

4. A linguagem é dispensável à criança desprivilegiada; estas crianças geralmente se comunicam mais através de recursos não-ver-bais do que de recursos verbais — É totalmente desnecessário ressaltar que a linguagem não é dispensável a ninguém e não é usada por escolha ou necessidade. Isto porque a aquisição da linguagem não é uma habilidade — nem tampouco aquisição de uma habilidade — c, assim, não depende das exigências ambientais, exceto na medida em que a criança precisa ouvir uma língua a fim de aprendê-la. A aprendizagem e o emprego da língua é algo natural para as crianças e elas o fazem independentemente de suas necessidades. E provável que o uso que todas as crianças

fazem da linguagem seja semelhante cm alguns aspectos (McNcill, 1966a). De outro lado, sabe-se também que a proficiência verbal c a habilidade para lidar com palavras são valorizadas diferentemente em muitas comunidades, cm várias partes do mundo (Kochman, 1969; Labov e Cohen, 1967) e que as regras de comunicação necessariamente diferem cm grupos sociais diversos. Vários jogos infantis são não-verbais e baseiam-se principalmente no contato físico. Não se sabe se este fenômeno é mais típico da criança desprivilegiada do que da privilegiada. No entanto, a criança privilegiada possui, por definição, muito mais coisas com as quais brincar c, assim, é menos compelida a desenvolver jogos por si mesma. O contato entre as pessoas pode ser verbal ou não-verbal; as crianças desprivilegiadas que observei dedicavam-se a lutas rilualizadas e algazarras, mas também a jogos verbais constantes. A criança que não possui brinquedos restam muito poucas alternativas.

Isto não significa que estejamos negando a possibilidade de que o uso da linguagem difira entre as crianças desprivilegiadas. Até o momento, no entanto, não dispomos de provas sólidas a este respeito. Algum pesquisador talvez quisesse verificar, por exemplo, se o uso da linguagem entre pais e filhos difere qualitativa ou quantitativamente neste ambiente, conforme Bernstein (1961) e outros propuseram. No entanto, ele precisa estar atento para a existência do registro; talvez um dos motivos pelos quais se chegou à conclusão de que estas crianças

usam a linguagem de modo estranho ou limitado seja a seguinte: os pesquisadores só perceberam o seu registro limitado.

5. A linguagem da criança desprivilegiada representa sua cultura e seu ambiente; por isso, deve ser mantida inalterada — Esta proposta, no extremo oposto da escala, em relação às propostas examinadas anteriormente, é, às vezes, defendida por lingüistas e outros especialistas, configurando um espírito que o sociolingüista Charles Ferguson chamou de "equalitarismo sentimental". Ora, é perfeitamente correto afirmar que a linguagem da criança desprivilegiada lhe é útil, possui regras de construção sistemáticas c regulares, não é deficiente de um ponto de vista sintático ou semântico e constitui um base tão adequada ao pensamento e à conceitualização quanto qualquer outra forma lingüística. Contudo, há outras considerações que devem ser levadas em conta pelos educadores.

Em primeiro lugar, é perfeitamente possível que a criança desprivilegiada, especialmente das zonas rurais, não possua algumas das palavras de que necessita para ser bem-sucedida na escola, ler jornais, conseguir empregos, e assim por diante. Se isto realmente ocorrer, é preciso ensinar-lhe estes itens. No entanto, trata-se de um significativo "se". E possível que estas crianças sejam capazes de compreender palavras que jamais utilizam. Isto significa que elas já as "conhece" e que necessita apenas de oportunidades para usá-las e de encorajamento para fazê-lo. Ou talvez elas as compreendam e as utilizem, mas apenas num ambiente não-escolar, por meio de outros registros. É muito dif ícil verificar estas afirmações, mas estamos diante de uma possibilidade que não deve ser subestimada, especialmente com o advento da televisão e da expansão do ambiente lingüístico que ela proporcionou.

Existe uma consideração mais importante a fazer, embora mais difícil de ser enfrentada: trata-se do status da linguagem da criança desprivilegiada frente às demais crianças e da percepção que os falantes do inglês oficial têm dela. Embora o Webster's Dictionary (3ã ed.) tenha retirado o rótulo "não-oficial" de itens como ain't, existe o fato sociolinguístico de que algumas formas de linguagem são um impedimento irremovível à mobilidade vertical social, acadêmica, econômica e ate mesmo geográfica. Se existe algum preconceito social baseado na linguagem, isto justifica inteiramente a necessidade de modificação dos aspectos que despertam tais reações. Note-se que se pode falar o inglês instruído ou o inglês iletrado, uma distinção que vale para todo

o mundo de fala inglesa, independentemente de outros fatores, e que nenhum dialeto em particular ou conjunto regional de características é em si mesmo oficial ou inculto, embora algumas formas possam ser consideradas antiestéticas pelos falantes que vivem em outras regiões. E preciso lembrar também que existe o inglês inculto falado pelo branco e o inglês inculto falado pelo negro, bem como o inglês culto falado por ambos (Houston, 1969a). A fim de agir racionalmente nos programas de modificação verbal nas escolas, obviamente é necessário descobrir exatamente que aspectos da linguagem da criança desprivilegiada podem ser deletérios (e não "debilitantes"). No momento, ainda não dispomos desta informação.

Finalmente, existe a sugestão (por exemplo, Blank c Solomon, 1968) de que seria útil desenvolver na criança desprivilegiada a consciência de que possui uma linguagem e desenvolver sua sensibilidade diante das diferenças existentes na maneira como as pessoas falam. Trata-se, sem dúvida, de uma meta digna de consideração. No entanto, não há razão para restringi-la à criança desprivilegiada, pois a consciência da diversidade e do funcionamento da linguagem pode ter um valor inestimável para qualquer criança. A maneira de levar este objetivo a cabo é, a meu ver, a mais direta possível. Quando uma criança vai aprender sobre a maneira como ela fala, ela deve ter consciência disto e deveria ser estimulada a perceber e a discutir a própria linguagem.

E freqüente encontrarmos uma proposta alternativa a esta sugestão; trata-se de engajar a criança numa série de jogos verbais nos quais ela primeiramente desenha algo e em seguida desenha outra coisa, que pertença a uma categoria diferente do primeiro objeto desenhado, escolhe, de uma pilha, "dois blocos vermelhos e um bloco verde" (Blank e Solomon, 1968, p. 383) a fim de se habituar ao uso seletivo de adjetivos; repete oralmente ordens antes de executá-las, c assim por diante. Todas estas atividades são típicas dos programas destinados a promover a capacidade lingüística da criança desprivilegiada e nenhuma delas pode atingir este objetivo, pois são meros exercícios e não atividades de aprendizagem. Segundo Joos (1964, p. 207), para a grande maioria das crianças, a escola exige uma maneira inteiramente nova de pensar e não tem a menor relação com qualquer situação real encontrada na vida. Assim, a criança aceita a necessidade de empilhar blocos ou seguir outras ordens que lhe parecem bobas, pois as atividades escolares são assim. "Jamais lhe ocorre que exista algo como a geografia de sua cida

de natal, ou uma retórica de persuasão no seu círculo de amigos" (Joos, 1964). Se se verificar que a linguagem da criança desprivilegiada realmente precisa ser expandida — e eu acredito que esta expansão se faça necessária no nível do vocabulário — isto pode ser conseguido através de conversação; para torná-las conscientes da existência da linguagem basta fazer referência direta à linguagem. O mais provável é que a ajuda lingüística de que mais precisam seja o estímulo no sentido de utilizar sua linguagem não-escolar ou natural na presença de adultos e

professores, pois neste registro freqüentemente encontram-se todos os aspectos considerados ausentes na linguagem da criança desprivilegiada.

Referências bibliográficas

Bcrciter, C, e S. Englcmann, Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.

Bernstein, B., "Social Structure, Language and Learning", Educational Research, 1961, 3, 163-176.

Blank, M., c F. Solomon, "A Tutorial Language Program to Develop Abstract Thinking in Socially Disadvantaged Preschool Children", Child Development, 1968, 39, 379-389.

Brown, R., c C. Fraser, "The Acquisition of Syntax", in U. Bellugi e R. Brown (orgs.), "The Acquisition of Language", Monographs of the Society for Research in Child Development, 1964, 29 (1, série n° 92), 43-79.

Chomsky, N., Syntactic Structures. The Hague, Mouton, 1959.

_, Aspects oftheTheory of Syntax. Cambridge, M.I.T. Press,
1965.

_, "The Formal Nature of Language". In: E. Lenneberg,
Biological Foundations of Language. Nova York, John Wiley, 1967, p. 397-442.

_, "Language and the Mind", Psychology Today, 1968,1 (9),
48-68.

Dillard, J. L., "Negro Children's Dialect in the Inner City", Florida El
Reporter, outono de 1967, 1-3. Hebb, D. 0., A Textbook of Psychology. Filadélfia, Saunders, 1966. Houston, S. H., "A Sociolinguistic Consideration of the Black English
of Children in Northern Florida", Language, 1969, 45, 599-607.

_, "Child Black English: the School Register". Artigo apresentado no 44B Annual Meeting of the Linguistic Society of America, São Francisco, 1969.

Hurst, C. C, eW. L. Jones, "Psychosocial Concomitants of Substandard Speech", Journal of Negro Education, 1966, outono, 409-421.

Joos, M., "Language and the School Child", Harvard Educational Review, 1964, 34, 203-210.

Kessen, W., "Research in the Psychological Development of Infants: an Overview". In: I. J. Gordon (org.), Human Development. Glcnvicw, Scott, Foresman, 1965, p. 83-90.

Kochman, T., "Rapping in the Black Ghetto", Trans-Action, 1969, 6 (4), 26-34.

Kurath, H., e R. I. McDavid Jr.. The Pronunciation of English in the Atlantic States. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1961.

Labov, W., "Deletion, Contraction, and Inherent Variability of the English Copula". Artigo apresentado no 422 Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Chicago, 1967.

Labov, W., e P. Cohen, "Systematic Relations of Standard and Nonstandard Rules in the Grammars of Negro Speakers", Project Literacy Reports, julho, 1967, ns 8, Cornell University, p. 66-84.

Langacker, R. W., Language and its Structure. Nova York, Harcourt, Brace, 1967.

Lenneberg, E. H., "Color Naming, Color Recognition, Color Discrimination: a Reappraisal", Perceptual and Motor Skills, 1961, 2, 375-382.

_, "Understanding Language without the Ability to Speak:

a Case Report", Journal of Abnormal Social Psychology, 1962, 65, 419-425.

_, "The Capacity for Language Acquisition". In: J. A. Fodor

e J. J. Katz (orgs.), 77;e Structure of Language. Englewood Cliffs, PrenticeHall, 1964, p. 579-603.

_, Biological Foundations of Language. Nova York, John

Wiley, 1967.

McNeill, D., "Developmental Psycholinguistics". In: F. Smith e G. A. Miller (orgs.), The Genesis of Language. Cambridge, M.I.T Press, 1966, p. 15-84.

_,"The Creation of Language by Children". In: J. Lyons e

R. J. Wales (orgs.), Psycholinguistics Papers. Edinburgh,

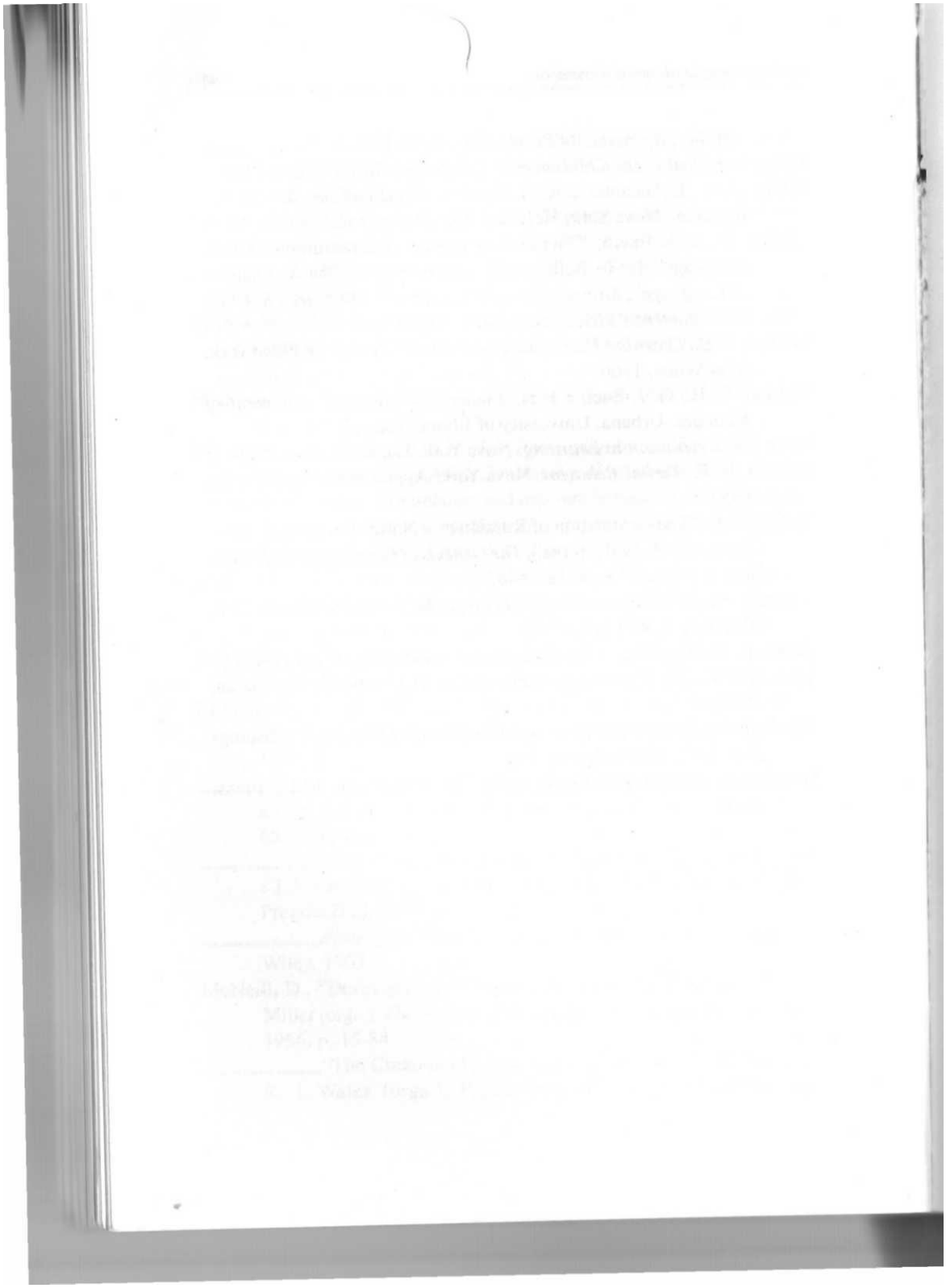
Um reexame de algumas afirmações

191

Edinburgh University Press, 1966, p. 99-115. Menyuk, P., Sentences Children Use. Cambridge, M.I.T. Press, 1969. Miller, G. A., E. Galanter, e K. H. Pribram, Plans and the Structure of

Behavior. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1960. Miller, W., e S. Ervin, "The Development of Grammar in Child

Language". In: U. Bcllugi e R. Brown (orgs.), "The Acquisition
of Language", Monographs of the Society for Research in Child
Development, 1964, 29 (1, série n° 92), 9-34. Mowrer, 0. H., Learning Theory and the Symbolic Processes. Nova York,
John Wiley, 1960. Osgood, C. E., G. J. Suci, e P. H. Tannenbaum, The Measurement of
Meaning. Urbana, University of Illinois Press, 1957. Pines, M., Revolution in Learning. Nova York, Harper & Row, 1966. Skinner, B. F., Verbal Behavior. Nova York, Applcton-Century-Crofts,
1957.
Slobin, D. I., "The Acquisition of Russian as a Native Language". In: F.
Smith c G. A. Miller (orgs.), The Genesis of Language. Cambridge,
M.I.T. Press, 1966, p. 129-148. Staats, A. W, e C. K. Staats, Complex Human Behavior. Nova York, Holt,
Rinehart & Winston, 1964. Strom, R. D., Teaching in the Slum School. Columbus, Mcrril, 1965. Vernon, M. D., The Psychology of Perception. Harmondsworth, Pelican,
1962.
Westinghouse Learning Corporation, The Impact ofHeadstart. Washington, D.C., Westinghouse, 1969.
Whorf, B. L., Language, Thought and Reality. Cambridge, M.I.T. Press, 1956.



5

O príncipe que virou sapo

Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização

Luiz Carlos Cagliari1

Introdução

A alfabetização é um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. A alfabetização é também um momento muito especial na vida da escola, um teste de sua competência, um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconceituosas da sociedade com relação à linguagem e até mesmo para se refletir sobre as contradições da ciência diante da magia e do mistério da vida.

Há uma questão que nos últimos anos tem sido levantada e debatida, que é o efeito sociocultural sobre o processo de aprendizagem na alfabetização, sobre a relação linguagem e pensamento, sobre o próprio processo de cognição e até sobre as estruturas anatômicas e funções neurológicas das crianças marginalizadas, carentes, socialmente desprivilegiadas etc.

Na literatura, há um volume muito grande de contribuições para esse debate, o que por um lado tem ajudado a se entender melhor a questão, e por outro tem tornado o debate bastante complexo, exigindo uma visão multidisciplinar com conhecimentos especializados e pro

fundos em várias áreas. Esse debate, portanto, só pode ser feito numa imensa mesa-redonda, com liberdade e tempo para todas as colocações e discussões necessárias. Talvez de todas as áreas que precisam participar desse debate, a mais ausente tem sido a Lingüística, embora alguns encontros importantes já tenham acontecido, como o debate de Chomski com Skinner, com Piaget, o debate de Labov com Bernstein, e outros, sobretudo em congressos e encontros científicos.

A questão técnica lingüística sempre esbarra em outras questões intimamente grudadas à questão educacional, e sempre se conclui que não é possível resolver uma questão sem resolver outras.

1Do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Dentre os muitos aspectos da problemática da alfabetização, gostaria de comentar, de um ponto de vista muito pessoal e com considerações sobretudo de natureza lingüística, a assim chamada "Síndrome da Deficiência daAprendizagem" (SDA) e algumas das causas a ela associadas. Vou tentar sintetizar algumas proposições e colocações que considero problemáticas (infelizmente sem poder apresentar todas as razões que levaram seus autores a essas conclusões), para fazer meus comentários, por partes, abordando, no conjunto, a questão que se propôs acima.

A criança deficiente

A primeira colocação se baseia nos resultados de alguns piagetianos sobre a ontogênese da cognição, os quais afirmam que os distúrbios no processo de construção das estruturas cognitivas e na representação do real são de natureza endógena (isto é, interna, orgânica) e são produzidos pela falta de estimulação ambiental (física, social, cultural ...) adequada, no momento propício do desenvolvimento ontogenético (de zero a sete anos ...). Esses distúrbios supostamente resultam em crianças que não organizam suas experiências no meio em que vivem (o real), que não têm noções de espaço, tempo e causalidade, que têm uma representação caótica do mundo, que mostram confundir a realidade com a sua representação, que têm dificuldade de estruturar a realidade no sentido lógico-formal, que não falam língua nenhuma etc. Além disso, essas crianças carecem de uma consciência de suas realizações, porque não lhes são oferecidas as condições para que cheguem a pensar coerentemente e a operar, tendo, no máximo, uma praxis sem conceitualização. Estas seriam as explicações por que certas "crianças não aprendem, não se sabe por quê".

O príncipe que virou sapo

Há um mundo de problemas a serem debatidos nas afirmações acima! Vou comentar alguns deles ou usá-los como pretexto para fazer algumas ponderações que julgo relevantes para o debate.

O mundo não é simples nem estagnado para ninguém, em nenhum lugar do mundo, em tempo algum. Basta um sujeito nascer e terá um grande desafio pela frente: o de sobreviver. O homem é, por natureza, um animal racional. Como animal, ele é um descobridor do mundo e da vida, e como racional é um modificador do mundo e da vida. Ninguém nasce c morre sem realizar de algum modo essas duas

tarefas básicas, de descoberta e de transformação da vida e do mundo. Ninguém passa à toa pela vida. Entretanto, é verdade também que ninguém trilha o mesmo caminho pela vida por que passou uma outra pessoa, por mais esforço que haja em se bitolar alguém. A diferença é um traço essencial da vida sobre a Terra, sobretudo da vida humana: a diferença animal e a diferença racional.

Uma criança quando nasce, seja lá onde for, tem condições suficientes de estímulos para se realizar plenamente como gente, tanto assim é que aprende a olhar o mundo, a ouvir, a reagir, a andar, a mexer com as coisas, a construir coisas... e a falar! Essas coisas cm si são muito pessoais, individuais, c a sociedade deixa isso acontecer normalmente, como algo esperado, diria mesmo, esperado biologicamente, como se fosse uma herança hereditária da raça humana, da qual compartilham todos. Os que por alguma razão nasceram com deficiências biológicas gravíssimas - o que acontece muito raramente - apresentam restrições de vida, sem dúvida, mas mesmo para estes, em muitos casos, a deficiência biológica não impede completamente a locomoção, a refiexão, o fazer e o falar.

Historicamente é fácil constatar que o homem se virou em situações muito diferentes. Os egípcios construíram as pirâmides, os babilônios desvendaram os segredos da astronomia, os gregos pensaram a vida, o homem e o mundo como ninguém, os maias tinham uma civilização que nos fascina até hoje ... e quais eram as condições socioculturais dessa gente? Em outras palavras: o que são estímulos ambientais (físicos, sociais, culturais) que fazem de um escravo um Platão, de um faraó um construtor de pirâmides, de um índio maia um profundo conhecedor de matemática? Será que uma criança de uma favela de São Paulo tem hoje menos estímulos físicos, sociais e culturais do que os faraós, os filósofos gregos e os índios maias? Eu acho que o mundo e a vida são tão complicados c desafiadores para todos eles c é justamente por isso que numa

mesma comunidade, gozando de condições semelhantes de vida, um c de um jeito e outro de outro; não por causa da influência do meio ambiente, mas por causa da maneira como cada um reage diante da vida e do mundo.

As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas etc ... e na escola, a sociedade

se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos lingüísticos, culturais, intelectuais etc. Fora da escola, o poder do dinheiro decide quem domina e quem é dominado; na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.

Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre o que acontece na escola c na vida. Será que basta uma pessoa atingir um patamar - por exemplo, operacional concreto ou de pensamento abstrato - para não se revelar "deficiente"?

E fácil atribuir a uma criança uma deficiência cognitiva a partir dc uma resposta imprópria que ela dá num teste, mas se o sujeito fosse um adulto bem colocado socialmente, respondendo do mesmo jeito, a interpretação seria diferente. A criança tem a obrigação de provar em que estágio da aquisição do conhecimento se encontra; o adulto já é diplomado c o que faz, mesmo tão errado quanto o que fez a criança, tem sempre uma justificativa. Para a criança existem as regras, para os adultos, as exceções! A mania que a gente tem de fazer avaliações não é talvez a manifestação mais clara da aceitação dos preconceitos sociais?

Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. E a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência. Toda a criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons. Uma língua é um sistema de alta complexidade em todas as suas manifestações: fonética, fonológica, sintática, semântica etc... Tanto assim é que, apesar dos estudos lingüísticos de Panini a Chomski, a interpretação da natureza e funcionamento da linguagem continua um desafio. O homem já desvendou e entendeu muito mais segredos da natureza do que da linguagem.

A linguagem é toda ela abstrata, montada em cima de

conceituações e generalizações, apenas sua manifestação é que é sonorizada e escrita. Ora, como uma criança pode se apropriar da linguagem, usá-la, se segundo alguns só vai atingir o patamar lógico-formal, o pensamento abstrato, bem mais tarde (ou nunca... no caso de certos alunos carentes...)'? Atingir o pensamento abstrato formal é condição para quê? Para se operar com conceitos,

regras, fazer generalizações é condição necessária ter provado através de testes clínicos (de Piaget os de outro) que já se atingiu o patamar lógico-formal? Então, uma criança que aprendeu a falar provou que já superou (e como!) esse estágio da ontogênese da cognição. A língua usada pela criança é, nas suas características mais profundas e essenciais, exatamente igual à do adulto. Certamente, há usos diferentes da linguagem. Na verdade, não há duas pessoas que usem a linguagem do mesmo modo, porque a linguagem é também uma forma de expressão da individualidade, um lugar onde o indivíduo constrói a si próprio c o exibe ao mundo, uma coisa bonita e perigosa ao mesmo tempo.

Conversar, o que todo mundo faz, é uma das formas mais sofisticadas de organização das experiências próprias e alheias no meio em que se vive. Não há falante que não saiba conversar.

As noções de tempo, espaço, linearidade e causalidade são ingredientes tão profundamente enraizados na linguagem que sem eles o falante não é capaz sequer de abrir a boca para falar e conversar.

Ninguém fala sem uma gramática, sem as regras próprias do sistema lingüístico e de uma língua. E linguagem não vem pronta. O falante tem que montá-la, programá-la e realizá-la. Ora, isso tudo uma criança faz quando fala! Então, o que a impede de estruturar a realidade no sentido lógico-formal? A dúvida a esse respeito, com relação às crianças carentes, não será mais um preconceito social, que busca no comportamento dessas crianças respostas iguais às que se encontram no comportamento de outras crianças, pela simples razão que se acha que a única forma de expressão para a estruturação cognitiva tem que se revelar através do modo de falar usado pelas crianças socialmente privilegiadas?

Além das conversas das crianças, é preciso observar como elas brincam, para se ver que aquelas considerações e proposições mencionadas anteriormente a respeito das crianças desprivilegiadas socioculturalmente são absurdas.

A alguns alunos a escola atribui todas as deficiências e déficits, mas saindo da sala de aula, o que acontece é muito diferente. Então, o

menino vai jogar bola. Lá ele é o líder, manda e desmanda, organiza seu time e desorganiza o adversário em campo, tem um controle perfeito sobre o tempo, o espaço, a noção de causa e efeito, uma habilidade ideomotora, ideoperceptiva e

ideocognitiva para o jogo que faz dele um craque, um Garrincha! A mesma máquina humana que joga bola, estuda na escola. Escrever não é mais difícil do que jogar bola, marcar um gol não é mais fácil do que resolver um problema de matemática. Aliás, marcar um gol é também um problema de matemática, de balística, de controle motor fino e muito mais. Julgar a capacidade cognitiva e operacional de uma pessoa somente através da ótica da escola (ou de coisas da escola num faz-de-conta de vida) é uma estupidez intelectual. A vida é a vida, a escola é apenas uma situação de vida muito restrita.

Se a gente pegasse o craque de bola descrito acima e pedisse para ele explicar (com palavras... sempre as palavras!) o que é um jogo de futebol, o por quê e o como daquilo que faz em campo, ele certamente deixaria de ser um craque para se tornar um ignorante. Mais uma vez a questão não está na essência do indivíduo, mas no jogo que a sociedade faz, obrigando o indivíduo a se expressar linguisticamente, de maneira a provar que é somente através da linguagem que a sua racionalidade existe e tem valor. Por outro lado, quanta gente existe que aprende a usar os jogos de linguagem e são uns idiotas na vida... a única coisa que sabem fazer é falar, jogar com as palavras, passar nos testes de todos os tipos, e não ser na vida nada além de uns cogumelos ou baobás, como diria o Pequeno Príncipe.

Tem gente que se revoltaria se fosse considerada portadora de déficits cognitivos, ou portadoras dc discrepâncias evolutivas nos sistemas funcionais (ideomotores, ideoperceptivos), mas são incapazes de fechar direito uma máquina dc escrever portátil que exige alguns encaixes, de girar um parafuso (problema de lateralidade!?...), de fazer coisas seguindo as instruções, de entender as explicações sobre a montagem e o funcionamento de uma máquina, de um aparelho etc, coisas que muitos alunos carentes fazem com toda facilidade, mesmo porque muitos deles dependem disso para sobreviver economicamente.

Um menino faz uma cadeira na marcenaria c não consegue aprender matemática na escola... Fazer uma cadeira é muito difícil (só quem já fez sabe o quanto é difícil, e não é à toa que tão pouca madeira custe tão caro). Essa não é uma atividade concreta apenas, em oposição à atividade abstrata da matemática na escola. A madeira no formato da cadeira é

a manifestação de um projeto arquitetado pelo marceneiro. E o projeto é muito abstrato e requer conhecimentos muito variados, inclusive de cálculo matemático. Por outro lado, o exercício da matemática é apenas um projeto intelectual que se manifesta através do jogo de palavras da linguagem. A matemática da escola esbarra mais na linguagem do que na dificuldade lógica e formal de solução de problemas com números. Por exemplo, fazer uma conta de somar dois números de dois algarismos cada, é algo banal. Usar esse resultado para dele se subtrair outro número, menor que ele, também é algo banal, que os alunos resolvem facilmente quando escrito através dc fórmulas matemáticas. Mas se a mesma coisa vier cm forma de problema, no jogo de palavras, acontece sempre que vários alunos nem sequer chegam a saber o que fazer.

A habilidade lingüística e a habilidade manual são coisas muito diferentes na sua natureza, mas ambas servem igualmente como expressão da inteligência humana. E um preconceito achar que a linguagem é uma atividade inteligente e que o fazer manual é apenas uma questão de esperteza pessoal, que a única forma de expressão do pensamento abstrato está na linguagem c que toda atividade manual só revela um pensamento concreto, sem conceitualizações e formalismos orientados de ação. A mão faz o que a cabeça manda fazer. Ninguém faz uma cadeira por instinto, mas por conhecimento adquirido.

Por outro lado, é fácil confundir uma realidade com outra, o concreto e o abstrato, o material e o imaterial, o formal e sua manifestação, e essas coisas todas juntas. Não só é fácil confundir essas coisas, como também, às vezes, é conveniente usar essa confusão para se discriminar pessoas, o que fazem, o que são, e mais uma vez manter os interesses da diferenciação das classes sociais, das capacidades dos indivíduos e das aberrações dos trabalhos pretensamente científicos.

Uma cadeira é um objeto do mundo, a linguagem é uma representação do mundo. A escrita é uma representação de uma representação do mundo. Não é porque a escrita é uma representação de uma representação que a escrita é mais abstrata ou mais formal ou mais complexa ou exige uma capacidade superior. Pelo contrário e apesar disso, a escrita é muitíssimo mais simples do que a linguagem oral. A escrita se estrutura em função da linguagem oral. Sem a linguagem oral, a escrita é rabisco sem sentido. A escrita é muito mais simples quando comparada

com a linguagem oral, mas quando comparada com outras atividades é muito mais complexa, porque a escrita traz consigo a própria linguagem oral embuti

da. A escrita exige ainda uma certa análise da linguagem, coisa que a fala não obriga. Do ponto de vista do fazer, escrever ou fazer uma cadeira parecem-me muito semelhantes. O que dificulta a escrita, quando comparada com a montagem de uma cadeira, é a linguagem que está por dentro da escrita e não por dentro da cadeira. A cadeira pode até ser feita através de tentativas e erros, mas a linguagem nunca. A linguagem tem que ser meticulosamente programada, incluindo sua manifestação escrita.

Uma pessoa que nasce cega pode aprender a falar e através da linguagem terá um bom relacionamento com o mundo, com as pessoas e consigo mesma. Já com um surdo de nascença não se pode dizer o mesmo, porque fica com dificuldade séria de adquirir e usar a linguagem, seu esforço de integração na vida é muito grande e penoso.

Toda reflexão sobre a escrita é uma representação (metalingüística) de uma representação (escrita) de uma representação (linguagem propriamente dita) do mundo. O jogo metalingüístico que ocorre na escola e em muitos testes de cognição, inteligência etc. nem sempre tem suas regras claras e explícitas o suficiente para que o adversário saiba como reagir.

Assim, se constata, por exemplo, que um aluno sabe escrever todas as letras do alfabeto, e não consegue escrever uma palavra. Para escrever "Antônio", escreve "AptsmrRaa". Um aluno sabe que existe pai/mãe, avô/avó, tio/tia, boi/vaca, e não sabe responder a urna pergunta que pede o feminino de pai, avô, tio, boi. O aluno sabe fazer as continhas e não sabe resolver um problema, só porque as continhas vieram formuladas diferentemente nos problemas. O aluno sabe bater palmas, andar em todas as direções, e quando é instruído a fazer isso num teste, fica imóvel ou faz de qualquer jeito. Pede-se a uma criança para separar objetos iguais de um conjunto de objetos misturados, e ela não sabe; mas não confunde uma coisa com outra quando está brincando! Essa questão é muito séria. O problema não é entender o literal das palavras, mas o comportamento lingüístico, o porquê se faz certas coisas do jeito como se faz. Tenho visto pessoas adultas bem diplomadas que diante de uma informação muito clara e direta ("entre sem bater",

"dirija-se ao caixa ao lado"), precisam perguntar o óbvio para se assegurarem que o que viram e ouviram é exatamente o que pensam que viram e ouviram. Em situação de teste e de sala de aula, a criança, às vezes, fica estupefacta porque o que se lhe pede é algo tão estranho c não lhe faz o menor sentido, embora não pareça tal ao pesquisador e ao professor. Essa

estupefactação é muito clara e forte no início da escolaridade, quando o aluno entra na escola pela primeira vez, pensando em encontrar afoute da sabedoria e encontra uma professora fazendo perguntas idiotas, por exemplo, mostrando duas caixas, uma de sapato e outra de fósforo e perguntando à criança qual delas é a maior. Ou fazendo-a ler uma frase como: "Pedro chutou a bola" e perguntando: "Quem chutou a bola?". Isso é palhaçada de picadeiro de circo e não conteúdo programático de uma escola.

Existe na história da lingüística um exemplo clássico das relações entre os vários tipos de representação mencionadas acima e o mundo concreto, analisado também por outras formas de representação que não a da linguagem oral. E o caso do reconhecimento de cores e de sua nomeação. O que pode parecer azul para um pode parecer verde para outro. Alguém pode se referir apenas ao vermelho, ao passo que outra pessoa, diante dos mesmos fatos, distingue vermelho de bordo, e assim por diante. Isoladamente, vários objetos são nomeados como amarelos, mas quando colocados juntos um é amarelo canário, outro amarelo gema, terra de siena etc. A distinção de cores depende do modo como é encarado o interesse em se distinguir na fala uma cor de outra. E certo que as pessoas enxergam cores diferentes, por variações de pequenos matizes, mas não dispõem de igual distinção no vocabulário das línguas, sobretudo no vocabulário de uso corriqueiro. Ninguém pode julgar da capacidade de distinção de cores ou de manipulação de objetos através das cores, usando a linguagem, caso contrário tem-se uma fonte inesgotável de equívocos.

Mas alguém irá fazer a objeção de que os alunos são solicitados a operar com cores contrastantes, verde, vermelho, amarelo, e não com cores parecidas... e, mesmo assim, não resolvem os problemas como se esperaria.

Em primeiro lugar, essa objeção remete a algo diferente do apresentado acima c por isso há outros problemas envolvidos. Pede-se, por exemplo, para uma

criança separar cores iguais. Separar cores iguais toda criança sabe fazer, porque sabe separar e sabe o que é igual e o que é diferente. Se não faz come o esperado, é porque não sabe, em geral, porque fazer isso, o que se pretende com isso, ou até mesmo qual o grau de exigência de igualdade e desigualdade que se pretende usar como critério. Dois objetos, iguais em tudo, são diferentes como indivíduos! Um não é o outro, então por que juntá-los? As vezes, os objetos são

todos da mesma cor, mas o resto, a forma, a espessura, o peso, pequenos detalhes, que o pesquisador abstrai c a criança não, são suficientes para o sujeito do teste achar a diferença que justifica a sua resposta. Será que a criança sempre sabe exatamente o que o pesquisador quer dela? Uma simples explicação é suficiente para dar todas as instruções de que a criança precisa? O teste, em vez de ser um procedimento científico, pode ser uma armadilha.

Tenho ensinado algumas pessoas a jogar Go, adultos e crianças. É um jogo com regras muito simples, porém possibilitando muitas estratégias, complexas e desafiantes. E interessante notar que muitos adultos são mais ingênuos no jogo do que muitas crianças. As crianças tendem a jogar mais pelas estratégias, se arriscam mais, e os adultos mais pelas regras, pelo medo de errar. A mesma coisa acontece na situação de teste: o pesquisador segue regras, e a criança elabora estratégias de aplicação dessa regras, que o pesquisador quase sempre não consegue entender.

Por falar em jogos... como as crianças se revelam hábeis c inteligentes nos jogos! Mas não aprendem ortografia e matemática... Será que é por causa delas ou do modo como se ensina a ortografia c a matemática na escola?

Tenho visto crianças pobres fascinadas com microcomputadores em feiras de eletrônica e comunicação. Já vi essas crianças programando o microcomputador, usando como tática simplesmente o efeito que certos comandos produzem na máquina. Por exemplo, usam uma regra do tipo For X- 1 to 2500:next, e os comandos Print e CLS e fazem aparecer e desaparecer caracteres na tela do vídeo. Certamente essas crianças não sabem o que significa a estrutura de uma regra do tipo ForX = / to 2500: next, mas sabem que com isso o computador faz algo que querem que ele faça.

Se em vez de se deixar a criança operar a seu modo, se devesse necessariamente dar uma explicação de como se formula uma regra para imprimir e

fazer desaparecer caracteres no monitor, lenho a impressão de que essas crianças não saberiam operar o computador naquele momento. As palavras, às vezes, atrapalham... e como! A mesma coisa acontece em muitos testes que avaliam as capacidades das crianças. A criança, de fato, sabe destinguir e separar objetos, mas não sabe seguir as instruções do pesquisador... ou da professora na escola. E da trágica experiência dos testes e avaliações, resta para a instituição, assim ela acha, a conclusão de que a criança é portadora de um déficit comprovado através das evidências cientificamente controladas dos testes, reconheci

dos como adequados, perfeitos e de cofiabilidade sob absoluta garantia. A universidade, às vezes, deveria ter vergonha do que faz!...

Será que as crianças carentes carecem de uma consciência de suas realizações? Será que elas não têm chance de pensar coerentemente e de operar? Será que não refletem sobre o que fazem, fazendo o que fazem instintiva e mecanicamente?

Só pelo fato de colocar essas questões fora do contexto de certas pesquisas, já se percebe que tais proposições não fazem muito sentido. Seria negar a própria natureza humana a essas crianças carentes! Será possível alguém não ter consciência do que faz? O que é pensar coerentemente? É pensar segundo a lógica aristotélica, hegeliana, a filosofia de Schopcnhauer, de Nietzsche, segundo o que pensam os ricos, os intelectuais, os alquimistas, os matemáticos, os professores universitários, os avós? Ser coerente é deduzir uma coisa de outra? É associar uma idéia com outra? A coerência é um controlador único c infalível da verdade? Os princípios dc coerência são iguais para todos? Precisam ser assim?

A criança que não faz concordância no uso da linguagem, dizendo coisas como "nóis trabaia", "eu se machuquei", não é capaz de estabelecer coerência? Ou é o seu sistema lingüístico que opera dessa maneira? Muitas línguas têm sua estrutura lingüística sistematizada seguindo regras iguais a essas que governam os exemplos acima. O próprio dialeto da escola usa construções incoerentes do tipo: "tudo são flores", "Nós assinamos o decreto-lei" (Nós = O Presidente), "Eu cortei o dedo na janela" (na verdade, só houve um ferimento causado pela ponta dc um ferro do trinco), "Amanhã vou ao cinema" (amanhã é futuro, vou é presente). Onde está a coerência? Na escola, uma criança responde a uma pergunta da professora

com outra pergunta porque a professora muito freqüentemente responde a uma pergunta da criança com outra pergunta. O comportamento da criança deve ser considerado incoerente? Quais são as regras do jogo lingüístico e do jogo da coerência?

Algumas crianças não aprendem a escrever certo "não se sabe por quê..." e depois de analisadas pelos testes se conclui que não são capazes dc conecitualizar a realidade da escrita, de tomar consciência sobre o que fazem e de operar coerentemente.

A professora escreve "Sílvio" e o aluno copia "Síbio", porque pensa que na escrita cursiva da professora as letras "Iv" se parecem com "b". A professora escreve "Oba" em cursiva, c o aluno copia em letras de forma "Olva", pela razão inversa da anterior. Diante de erros deste tipo, a

professora e muitas outras pessoas pensam que essa criança não é capaz de conceitualizar as letras, de usar coerentemente a relação letra/som da fala e escrita, porque, afinal, basta falar oba para se ver que é muito diferente de olva. A professora pensa de um jeito, e a criança de outro, e se ambas não se entenderem não haverá ensino nem aprendizagem. A criança não sabe escrever: está aprendendo; c como não tem todas as informações, procura achar sua lógica e coerência, podendo chegar a resultados inesperados, que nem sempre são corretamente entendidos pela professora. Todos os erros da criança têm uma explicação. Nenhuma criança age na escola como se tivesse um cérebro de palha. Entender as estratégias das crianças que erram é condição fundamental para se programar o ensino e a aprendizagem. Quando não se entendem as estratégias das crianças, aparecem outros tipos de explicações, nem sempre muito justas: se o erro é cometido por uma criança carente, isso é mais uma prova de seu déficit; se é cometido por uma criança das classes privilegiadas socioculturalmente, é um simples engano. E, nisso tudo, quem se engana mais é a escola.

Algumas crianças que tiveram a chance de experimentar os jogos da escolarização fora da escola, cm casa, ao enfrentar a professora seguem as instruções segundo as expectativas; outras - em geral as crianças carentes -, como não sabem direito as regras do jogo, apelam para a reflexão sobre o que acontece e, via dc regra, sc saem muito mal perante a professora. Ela ensina o "ERA" "FRE"

"FRI" "FRO" "FRU" c exemplifica com "fruta". Depois pede para o aluno dar outros exemplos como fruta, e alguns alunos dizem: "banana, maçã, abacate etc". Esses alunos não sabem quando têm que usar a linguagem metalingüisticamente c quando devem simular um uso real de fala. Falar "banana" em vez dc "fruta" não representa que o aluno só sabe falar concretamente, não conseguindo dar um exemplo lingüístico, porque falar "banana", no contexto da escola, sem precisar, também é um jogo de faz-de-conta. A professora pensa na forma das palavras (fonética) e o aluno pensa na semântica. Quando falam, as pessoas se guiam pela semântica c não pela fonética. A professora ora diz que casa se escreve com A, ora com S, ora com KA ou com ZA, com C etc. e o aluno, principiante de escrita, ouve esse tipo de explicação e simplesmente acha que escrever a palavra "casa" é uma loucura, sobretudo se tentar escrever "casa" como disse a professora: A, S, CA etc. A professora, certamente, o considerará burro, uma vez que "casa" se escreve mesmo é com CASA, coisa, aliás, que ela não disse!

A escola, em geral, e sobretudo as professoras primárias, deveriam ter muito mais cuidado com o modo de explicar certas coisas no início, porque é justamente aí que muitos alunos podem empacar.

Aprender computação c algo que traz para o adulto situações semelhantes às que as crianças enfrentam ao se alfabetizarem. De certo modo, aprender a programar computadores é se alfabetizar de novo. Em vez do lápis, há os botões. Não duvido que não demorará muito para se ter os alunos carentes da computação (aqui a idade não importa), aqueles que não atingiram o patamar lógico-abstrato cio formalismo das máquinas! E curioso como as crianças que têm microcomputador em casa aprendem a programar rapidamente sem muito uso dos manuais. Mas o adulto que quer saber tudo sobre tudo, através dos livros, para se sentir seguro no que faz com a máquina, acaba não conseguindo grandes resultados. Para o adulto, o micro é um mistério, algo que nunca teve muito a ver com a sua história de educação escolar. Daí a sua necessidade de saber mais sobre esse alienígena chamado computador, do que usá-lo e operar com ele adequada e eficientemente. Para muitos alunos carentes, a situação é semelhante. Ao entrar na escola, eles querem saber mais sobre o que é o saber, a instituição, o poder do saber, do que realizar tarefas específicas e seqüências programadas pelas atividades da escola.

A criança que não sabe falar

Uma segunda série de proposições diz que a pobreza socioeconómica e cultural tem efeito negativo sobre o desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem na escola. Isto sc revela através do uso pobre da linguagem por essas crianças.

A primeira parte da proposição acima já foi comentada antes. Gostaria, portanto, de fazer comentários sobre a segunda parte, a que diz que as crianças carentes têm uma linguagem pobre como conseqüência de seus déficits cognitivos.

Li num jornal, certa vez, que um secretário de Educação tinha dito que, segundo informações técnicas que obtivera, as crianças carentes usavam um vocabulário dc apenas umas cinqüenta palavras, e por isso sc saíam mal na escola ao se alfabetizarem. Já ouvi comentaristas de televisão fazendo afirmações semelhantes, um pouco mais generosas, dizendo que as crianças faveladas não conhecem mais de duzentas palavras, apesar de a língua portuguesa ter mais de duzentas mil.

Para um lingüista seria realmente um achado fascinante encontrar uma pessoa que vive como falante nativo de uma língua e usa apenas duzentas palavras, ou, mais incrível ainda, uma pessoa que use apenas cinqüenta palavras na fala cotidiana. Só dc nomes de gente, bicho e planta, o vocabulário dc uma pessoa de qualquer parte do mundo não caberia nesses limites.

Sempre achei fascinante como as crianças acompanham e entendem as estórias que ouvem dos adultos, na rua, no circo, na televisão, no rádio etc. Tanto entendem que riem, se comovem c sc revelam emocionalmente, seguindo o desenrolar da estória. Como é que as pessoas entendem o significado das palavras? As crianças são capazes dc entender um número enorme de palavras e sintagmas mesmo quando ainda usam na sua fala um número reduzido de palavras. Aliás, essa será uma característica de todo falante, durante toda a vida. Algumas pessoas usam um vasto vocabulário, não porque isso é natural, perfeito e necessário, mas por puro esnobismo lingüístico. E obvio que trabalhos técnicos precisam dc termos técnicos, para se falar de eletromagnetismo é bom usar esse termo c não outro qualquer, mas para ser falante nativo, o termo eletromagnetismo é absolutamente dispensável. E apenas um termo a mais de uma lista dc palavras

que pode ser muito longa ou não. A escola chega a ensinar a alguns alunos a escrever suas redações e depois a trocar algumas palavras por outras mais difíceis para melhorarem o nível da redação. E pura frescura lingüística. E aqui a palavra frescura não pode ser substituída por outra, porque o que quero dizer é frescura lingüística mesmo!

As pessoas têm o vocabulário de que precisam. Se por alguma razão precisam de termos novos, aprendem naturalmente no uso prático da linguagem. Se preciso for, inventam. Na escola, a aquisição de vocábulos novos vem associada a conhecimentos não apenas dos significados literais das palavras, muitas vezes, mas dc uma gama muito grande de idéias associadas a essas palavras, algumas delas exigindo não apenas sinônimos para se traduzir, mas verdadeiros textos c teorias. Por exemplo: o que é eletromagnetismo? O que é Revolução Francesa? O que é objeto direto, objeto indireto? A escola faz um uso muito específico da linguagem, principalmente no emprego dc palavras técnicas. A linguagem natural não faz um jogo menos sutil, mas, neste caso, o falante usa palavras que para ele são apropriadas, sem se preocupar com o resto. Se a gente tivesse que conversar pensando nas implicações sc

mânticas das palavras, como se faz na escola, seria horrível falar. Quando o falante tem que pensar nas palavras para falar, seu discurso se torna extremamente difícil e inibido. Isso acontece com todos os falantes, carentes ou não. E por isso que na vida, quando as pessoas falam espontaneamente, usam muito raramente palavras de maneira inadequada, e na escola, quando têm que refletir sobre a própria fala, usam palavras inadequadas muito freqüentemente. São usos diferentes da linguagem, que geram expectativas diferentes nos falantes e nos ouvintes.

A linguagem das crianças carentes é considerada pobre por alguns, não só por causa do vocabulário que julgam ser extremamente reduzido, mas porque elas não sabem falar, isto c, não têm fluência, não usam regras sintáticas, não conseguem exprimir emoções, pensamentos abstratos complexos, não usam palavras abstratas, não sabem empregar as palavras adequadamente, e por isso mesmo têm preferência por outros tipos de comunicação, substituindo a linguagem oral por formas de comunicação não-verbal. A fala das crianças pobres, segundo eles, é tão primitiva que não passa de um amálgama de erros e lacunas conceituais.

Em algumas famílias pobres, uma criança nunca fala diante de um adulto que está falando. Freqüentemente os adultos usam do recurso de perguntas retóricas (que não são para ser respondidas) para transmitir informações e educar crianças... Quando essa criança entra na escola, ela pode até não falar por educação. Pode achar que responder a questões de ensino é violentar as regras da vida com as quais está acostumada.

Crianças carentes contam estórias como qualquer criança, falam como qualquer falante nativo, dizem o que querem, quando assim acharem que devem fazer. Então, que falta de fluência cias têm? Por outro lado, pedir para alguém falar sobre um assunto é, no mínimo, uma intromissão lingüística e, portanto, é preciso saber se o interlocutor está disposto a aceitar essa invasão. Será que uma pessoa é fluente porque diz dez frases ou escreve vinte linhas, ou conta uma estória com, no mínimo, quinze adjetivos, cinco advérbios e pelo menos três conjunções?

Em situações inibidoras, a maioria das pessoas perde a fluência. E a escola, os testes, não são situações inibidoras para uma criança, sobretudo oriunda das classes sociais desprivilegiadas? E bom, mais uma vez, dar uma olhada para ver o que as crianças dizem quando jogam futebol, quando discutem na rua... será que não têm fluência?

Uma criança carente diz "eu se machuquei", "uzómi trabaia", "craro", "pecosu" (pescoço), "subi pra cima" etc. Essa criança não sabe

usar as regras gramaticais? Como já se disse antes, é impossível alguém ser falante de uma língua sem seguir uma gramática. Portanto, é impossível alguém falar sem regras. Uma língua se diferencia de outra e isso não é motivo para se considerar um falante de uma língua menos capaz intelectualmente do que o falante de outra língua. Não é porque fale português que deve seguir a gramática latina. Cada um segue a gramática de sua própria língua. A gramática portuguesa não é uma gramática latina deturpada. São realidades diferentes.

Convém lembrar aqui que não existe "A Língua Portuguesa", como algumas pessoas imaginam. Existem muitas formas de língua portuguesa - como, aliás, acontece com todas as línguas naturais que têm um número grande de falantes. Estas muitas formas são os dialetos. Um lingüista não descreve "A Língua Portuguesa", mas variedades da língua portuguesa. E impossível linguisticamente

estabelecer, por exemplo, o sistema fonológico, morfológico etc... da Língua Portuguesa, que seja estruturado perfeitamente e válido para todos os falantes.

As vezes, algumas pessoas acabam concluindo que o que os lingüistas querem dizer com as variações dialetais é que "vale tudo", "não existe erro de linguagem"... Não é bem assim a questão. Do ponto de vista estritamente lingüístico, é claro que há erros: todo desvio das regras gramaticais constitui um erro lingüístico. A questão prática é saber se o falante cometeu um desvio das regras de sua gramática, ou se está sendo julgado pelas regras de uma outra gramática que não a de sua própria língua. Como mostras de verdadeiros erros lingüísticos, veja o que segue. Se alguém diz: "Bola Pedro o chutou aquela", certamente comete um erro sintático, porque em nenhuma variedade do português se fala assim. Se para me referir a um "cavalo", digo "mesa", há um erro lingüístico, porque em nenhuma variedade do português "mesa" é sinônimo de "cavalo". Se em vez de dizer "claro" ou "palha", digo "pkaf" ou "srub", cometo um erro lingüístico porque a forma fonética desses itens lexicais em nenhuma variedade do português é essa. Como se vê, esses erros são bem diferentes dos "erros" que aparecem nas avaliações escolares e em certos testes e estudos sobre a linguagem das crianças carentes.

Uma outra afirmação que se faz, às vezes, sobre a fala das crianças carentes, é a de que elas não conseguem exprimir emoções através das variações melódicas da entoação, uma vez que falam baixo, devagar e quase sempre monotonamente...

Todas essas afirmações são descabidas. Ninguém fala língua ne

nhuma (nem palavra alguma, em situação comum de fala) sem programar o ritmo, e entoação, o tom, a duração silábica, a tonicidade, a tessitura melódica, o volume, a qualidade de voz, a velocidade de fala etc, etc. E são justamente esses parâmetros que são usados basicamente para se transmitir as atitudes do falante, isto é, as emoções que o falante quer exprimir. Os padrões de realização desses parâmetros também são específicos de cada dialeto: comparem-se as falas dos baianos, dos gaúchos, dos paulistas etc. Num dialeto, os elementos supra-segmentais mencionados acima podem ser usados para exprimir algo neutro; noutro, algo rude. E por isso que, às vezes, as pessoas estranham a rudeza, a

moleza, o pedantismo etc. de certos interlocutores, embora eles possam simplesmente estar falando, segundo seu dialeto, de modo neutro, sem querer demonstrar nenhuma dessas emoções sentidas pelo outro. Ou, às vezes, quer transmitir certas sensações e o seu interlocutor não o interpreta corretamente.

Na verdade, é a escola (a educação social, intelectual, religiosa...) que leva os indivíduos a se reprimirem verbalmente, e depois de certo tempo a inibirem a expressão verbal, e conseqüentemente a castrarem as próprias emoções. Na pessoa bem educada isso é fineza, civilidade, na criança pobre isso é carência? Mas será que as crianças pobres não conseguem mesmo exprimir suas emoções, ou são os pesquisadores que não sabem o que de fato acontece com a fala delas? Como uma pessoa pode passar pela vida sem emoções? O próprio fato de se estar vivo já é emocionante demais. Que emoções as pessoas querem ver na fala das pessoas carentes?

A respeito do uso de palavras abstratas na fala das crianças carentes, já comentamos antes. A afirmação de que as crianças carentes preferem outros tipos de comunicação que não seja verbal é tão obviamente falsa e ridícula que nem é preciso comentar em detalhe. Cada um fala o que quer, como quer, quando quer, seguindo sua competência lingüística (isto é, as regras da gramática da língua que fala). E a escola que faz restrições à fala das crianças. A escola confunde disciplina com silêncio, manda as crianças observarem a própria fala para acertarem na escrita, mas não permitem que as crianças falem quando escrevem -devem só pensar (sic!). A escola inventou uma série de sinais para calar abocadas crianças... desde o fato de se levantar a mão para perguntar ou dizer algo. Por outro lado, às vezes, um gesto diz muito mais do que muitas palavras. Por que as pessoas de boa educação, porque são proi

bidas de usar gestos para se comunicarem, interpretam os que usam a linguagem gestual como uma evidência da falta de capacidade dessas pessoas para usarem a linguagem oral? Não é um preconceito? A linguagem gestual nunca destruiu a linguagem oral.

De tudo o que se viu até aqui, pode-se concluir que a afirmação de que a fala das crianças pobres é um amálgama de erros e lacunas é uma afirmação falsa, sem fundamento.

Gostaria de aproveitar a oportunidade para dizer duas palavras sobre a afirmativa, que se ouve, às vezes, de pessoas que acham que há línguas primitivas e línguas evoluídas, línguas ricas e línguas pobres, que povos de cultura primitiva falam apenas monossílabos onomatopaicos etc, etc.

Os estudos lingüísticos feitos até agora nunca encontraram lais coisas. Todas as línguas, mesmo as dos povos de cultura mais primitiva, são semelhantemente complexas. As semelhanças estruturais são tão marcantes, que muitos lingüistas utilizam tal evidência em favor de uma concepção inatista da linguagem, isto é, dizem que a competência lingüística é universal, igual para todos os falantes dc todas as línguas e inata. Uma afirmação forte e corajosa, mas que encontra nas descrições lingüísticas muitas evidências que favorecem tal conclusão. Quantas línguas indígenas foram descritas, seguindo os moldes da gramática latina! Isso mostra como, apesar das diferenças superficiais entre as línguas, no fundo, são todas muito semelhantes.

Uma língua se difere da outra dc maneira bastante óbvia à primeira vista, pela fonética e pelo léxico. Do ponto de vista da fonética, todas as línguas usam um subconjunto de sons tirados do conjunto geral das possibilidades articulatórias do homem. Não há sons primitivos e sons civilizados. Para alguém, um clique poderia soar como algo primitivo, se constasse do inventário fonológico dc uma língua. Mas essa mesma pessoa provavelmente usa algum tipo de clique para indicar negação, comando ou outra coisa, sem se dar conta do que faz (cf. "nuh! nuh!" -para proibir algo; "hla! hla!" - para guiar .cavalos, etc). Muitos povos, que não usam sons como F e V, acham que os falantes de línguas que usam esses sons fazem muitas caretas quando falam. Um falante do francês, inglês, português, dificilmente acharia rude seu modo de falar, ou que faz muitas caretas e trejeitos com os lábios quando falam; contudo, isso pode ser o que acham os falantes dc outras línguas, algumas das quais consideradas rudes e primitivas.

Do ponto de vista do léxico, como já se disse, cada língua tem as palavras de que precisa, não mais nem menos. Se um povo precisa de muitas palavras para lidar com a floresta e os animais, terá todas as palavras necessárias; se outra língua precisa de palavras para a filosofia, terá todas as palavras necessárias; se precisar de palavras para a tecnologia de ponta, também encontrará as palavras de que

precisa, não mais nem menos. O tamanho do léxico e sua extensão semântica é algo que é bastante secundário na estruturação da linguagem c não serve de argumento para se dizer que uma língua é avançada ou atrasada.

Adquirindo linguagem e pensamento

Gostaria de fazer alguns comentários a respeito de alguns aspectos da seguinte afirmação: as condições materiais de vida determinam não só os conteúdos da consciência, mas também as estruturas formais do pensamento. Afirma-se que as condições materiais condicionam o nível c a qualidade das estruturas do pensamento (a psicogênese), faci-litando-o para os favorecidos socioculturalmente e impedindo-o para OS desprivilegiados. As competências cognitivas e lingüísticas se construiriam gradativamente, o que permitiria diferentes competências, de acordo com o estágio de desenvolvimento atingido. A cada estágio cognitivo corresponderia uma competência lingüística.

E um fato inegável que uma criança, quando nasce, não fala e não anda, mas nem por isso se pode afirmar, como algo inegável, que essa criança, quando nasce, não sabe falar ou andar, ou que sabe falar e andar. Uma coisa é a faculdade que permite ao sujeito falar e andar, e outra coisa é o uso dessa faculdade para fazer coisa específicas, como andar e falar efetivamente. As evidências dos fatos têm levado a Lingüística a levantar uma forte suspeita de que a faculdade da linguagem é um universal biológico que o indivíduo traz inatamente, como já se disse antes. Obviamente que falar uma língua ou outra é o resultado de um uso condicionado socialmente: fala-se a língua da comunidade em que se vive.

A competência lingüística de uma criança começa a se revelar desde muito cedo, quando as pessoas dirigem a palavra a ela e ela reage de algum modo. Nenhum bebê fica insensível quando alguém lhe dirige a palavra. Com um ano, os bebês entendem muitas coisas que lhes são ditas, mesmo sem falar ainda. A medida que crescem, vão entendendo cada vez mais e cada vez mais literalmente, isto é, entendem a fala

através da mensagem lingüística propriamente dita. É notório o fato de se fazerem proibições ou comandos às crianças, por exemplo, de dois anos, e elas reagirem adequadamente, mostrando que entenderam o que foi dito. Nesse aspecto, a linguagem dos comandos é variável demais para as crianças reagirem a

um puro condicionamento sonoro. Com três e quatro anos, as crianças já falam (e como!...).

Nesse momento, é impressionante como a competência lingüística ultrapassa o desempenho verbal. Um estrangeiro que está aprendendo uma língua, no início, tem muito mais dificuldade em entendera língua que estuda do que uma criança de três anos. A criança aprende muito mais rapidamente a lidar com a linguagem oral do que o adulto ao aprender uma língua estrangeira, apesar de toda a história educacional deste último, ou justamente por causa disso. Aqui o nível lógico-formal de pouco adianta!

Quando se diz a uma criança: "ponha o ursinho em cima da cama", "não suba na cadeira", "não mexa nos livros" etc, e a criança obedece, isto prova que ela está, de certo modo, usando a língua, que entende, mesmo que ainda não diga coisas deste tipo. A linguagem não está só no falar; é entender também! Tem-se estudado muito o falante e pouco o ouvinte nas pesquisas lingüísticas, até mesmo nos estudos sobre a aquisição da linguagem.

As vezes, a linguagem da criança é interpretada em função de um processo de interação com outras pessoas, o fazer e o mundo. Mesmo nessa abordagem, parece-me que a falta de estudar mais a criança do ponto de vista dela própria, e não daquilo que ela quis dizer, segundo a interpretação do pesquisador. A linguagem da criança antes dos dois anos é muito variável em função do tempo, isto é, hoje cia fala de um jeito c a semana que vem de outro; mas, no momento em que fala, como é dc fato a sua linguagem? A variação supra-segmcntal é tão grande e rica, que certamente dá para formar com seqüências de sons do tatatá, um número muito grande de vocábulos, que o adulto diz que entende não literalmente, mas pelo seu comportamento, mesmo porque ele está sempre buscando na fala da criança um embrião da sua própria fala. Seria interessante tentar entender literalmente essa língua da criança nessa idade, o sistema lingüístico propriamente dito, e não apenas o que isso representa no processo de aquisição da língua materna, aos moldes do adulto. Convém lembrar que os elementos supra-segmentais são a base sobre a qual se constroem as articulações dos sons; uma palavra não pode ter sua forma

fonológica definida em termos de vogais e consoantes, mas nem por isso não pode existir apenas com o suporte supra-segmental.

As crianças aprendem a falar apesar das condições socioculturais, econômicas e materiais do meio ambiente em que vivem. Não é o luxo que produz gente inteligente, nem a pobreza que produz gente ignorante. As condições materiais não afetam a qualidade das estruturas mentais, a competência lingüística, nem a manipulação do pensamento, como faculdade cognitiva. Ao longo da História da Humanidade, há uma procissão imensa de filósofos e sábios que sempre pensaram assim, mesmo porque muitos deles foram crianças paupérrimas!

Definir pobreza não é algo fácil de se fazer, por surpreendente que seja. Há os casos de pobreza extrema ou miséria, onde a sobrevivência física do indivíduo está em risco. Há a pobreza que vive na sociedade, e quando é fruto da desigualdade social, suas conseqüências são graves, limitando grandemente a ação dessas pessoas no mundo, sem dúvida alguma. A pobreza material nem sempre vem acompanhada de pobreza cultural. Quanta música bonita veio do morro, da favela... Muitos povos orientais não vêem com bons olhos a riqueza, e sobretudo o luxo e a ostentação do ocidente! Muita gente quis civilizar os povos, por exemplo, da índia e da China (sic!), porque esses povos viviam na pobreza, e ficaram chocados com a reação que encontraram. A pobreza, para esses povos, era uma forma de sublimação do homem, uma forma de se atingir a sabedoria e a perfeição individual. Por outro lado, a riqueza material pode acomodar as pessoas no vazio humano, no comodismo, no doce-fazer-nada da vida.

A pobreza ou a riqueza não criam nem estragam necessariamente uma cultura. A cultura não é privilégio de ricos , nem de pobres, mas de quem a tem. A inteligência humana não depende da riqueza, nem da pobreza. Mas é evidente que o dinheiro ajuda a criar condições para que as pessoas e a comunidade possam atingir sua metas e fazer o que pretendem.

Uma forma disfarçada de reconhecimento dos déficits das crianças carentes diz que os danos cognitivos são impostos aos oprimidos através das condições materiais impróprias de vida, provocadas pela relação dominador/dominado na sociedade. Assim, a sociedade faz com que as crianças carentes sofram da síndrome da dificuldade de aprendizagem na escola, uma vez que a escola reflete a sociedade.

Com efeito, a relação dominador/dominado na sociedade é o

gerador de uma série de preconceitos (além de outras coisas...) e um deles é justamente a discriminação do status social através do modo diferente de falar dos diversos segmentos da sociedade. A sociedade primeiro marca e define as classes e pessoas e depois procura uma justificativa para o que fez. As diferenças lingüísticas têm sido usadas como argumentos fortes nesse sentido, mesmo porque a discriminação lingüística, por exemplo, não é proibida por lei, como é a discriminação racial, religiosa etc. Ainda mais, a discriminação lingüística tem sido corroborada por uma série de trabalhos pretensamente científicos, que dizem que a deficiência lingüística é proveniente de uma sub-raça humana, o batalhão das pessoas carentes, marginalizadas, empobrecidas, do subprolctariado etc, etc. Mais uma vez, é a ciência colaborando com os preconceitos sociais, coisa não muito rara na História.

O jogo sujo, injusto da sociedade, não é razão para se alterar a natureza racional da espécie humana, a capacidade cognitiva das pessoas menos favorecidas socioculturalmente. Na verdade, tal sociedade simplesmente não dá chance a essas pessoas de realizarem aquilo de que são capazes. Não realizar certos tipos de atividades valorizadas socialmente, como as provas de raciocínio lógico-formal, é algo que não desfaz a capacidade racional do homem, e nem sequer é um fato restrito aos menos favorecidos socioculturalmente ou aos deficientes mentais.

A falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta dc condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade através do dinheiro c do saber acumulado e socializado, como, por exemplo, tudo aquilo que se faz na escola ou através dela.

Não vou comentar aqui a alegação, quase sempre de natureza médica, que diz que as crianças sofrem da síndrome da dificuldade dc aprendizagem porque foram mal-alimcntadas c tiveram um desenvolvimento cerebral deficiente. No século passado se dizia que os idiotas tinham cérebros pequenos e que os gênios tinham cérebros enormes, até que... se constatou que não era bem assim. Se o que dizem fosse uma restrição tão séria, essas crianças carentes não deviam sequer ser capazes de falar, de conversar, de usar a linguagem como a usam na vida. Será que essa perturbação neurológica só atrapalha na escola? Será que não é a escola que

está doente, e não as crianças carentes? A fome atrapalha os estudos. Mas se a pessoa ficar com fome constante, ela simplesmente

morre, e esse não me parece ser o caso dos alunos com a chamada síndrome de dificuldade de aprendizagem.

A síndrome de dificuldade de aprendizagem na escola

Se as crianças normais (por oposição às crianças com deficiências mentais oriundas de patologias anatômicas ou neurofisiológicas, comprovadas clinicamente) não são portadoras de déficits cognitivos ou de distúrbios na sua racionalidade humana, mesmo sendo de origem sociocultural pobre, por que, então, grande número de crianças marginalizadas sofrem da síndrome de dificuldade de aprendizagem na escola?

Em primeiro lugar, a expressão síndrome (como o termo carente) é mais uma forma camuflada de se atribuir déficits cognitivos às crianças que não aprendem não se sabe porquê. Essas expressões deviam ser abolidas.

Dificuldades de aprendizagem todas as pessoas têm e por muitas razões e causas. Essas dificuldades aparecem em função do que se tem para fazer. Um adulto que vai aprender a usar um joystick num videogame pode mostrar, de uma hora para outra, uma síndrome de dificuldade de aprendizagem, embora na universidade seja um respeitável cientista ou homem culto. Atribui-se uma síndrome de dificuldade de aprendizagem às crianças carentes não porque elas sejam burras, mas porque elas são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola. Não é verdade que as crianças carentes têm uma dificuldade de aprender generalizada, a sua síndrome é bem parecida com a do cientista acima, só que no caso dela, em vez do videogame, há a escola.

Nessa história, é preciso rever não só os preconceitos sociais, a insensatez científica, mas ainda e sobretudo o trabalho escolar. No trabalho escolar, como no trabalho científico comentado anteriormente, épreciso uma revisão profunda e detalhada de tudo aquilo que envolve a linguagem, porque é através de uma concepção muito estranha e falsa de sua natureza e uso que alguns pesquisadores e educadores chegaram à conclusão dos déficits dos alunos carentes. Muitas considerações foram feitas até aqui, sobretudo voltadas para a natureza e função dos processos cognitivos e da própria racionalidade humana. Gostaria de comentar

a seguir, brevemente, algumas práticas escolares que mostram, entre outras, como a escola não sabe ensinar e avaliar as crianças adequadamente, e como de seus equívocos tira conclusões absurdas sobre a capaci

dade intelectual de muitos de seus alunos e das causas do fracasso escolar.

Para dimensionar um pouco a questão, acho que não seria um exagero dizer que os alunos passam pela escola estudando português durante oito anos no primeiro grau e três no segundo, e não sabem quase nada sobre como a linguagem oral e escrita funcionam e quais os usos que têm. Eu disse não sabem e não não aprendem porque são incapazes. Não sabem, porque a escola ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Muito do que os alunos aprendem, aprendem apesar da escola, e ainda assim, mais na prática individual do que através dc teorias.

A maioria das informações sobre a natureza c usos da linguagem que os alunos adquirem nas escolas não são explicações científicas. Como já se disse antes, a escola ainda acha que existe uma Língua Portuguesa que é um ideal lingüístico, cujos segredos de funcionamento se encontram na Gramática, entendida não no sentido lingüístico exposto acima, mas do livro didático. A visão da escola c da gramática vai mais longe e é mais estreita, porque considera que essa língua tem sua forma mais perfeita na sua manifestação escrita, segundo o modelo dos bons autores literários. Chega mesmo a passar ao estudante a idéia de que a única linguagem correta, lógica, coerente a adequada ao pensamento humano é a linguagem escrita da chamada norma culta.

Segundo a Lingüística Moderna, uma língua é um sistema e não um amontoado de exceções, licenças gramaticais c poéticas. Todo falante nativo é falante de pelo menos um sistema lingüístico. Um sistema lingüístico pode ser falado por muitas pessoas, desde que sigam a mesma gramática (no sentido lingüístico, explicado anteriormente). Não são as razões políticas, sociais, étnicas, antropológicas etc. que determinam uma língua como tal. Esses fatores podem dar um termo dc cobertura do tipo "Língua Portuguesa" para todos os falantes de português do Brasil. Mas do ponto de vista lingüístico, o que há são muitos sistemas lingüísticos, que por ter muitos aspectos cm comum são por razões políticas, sociais etc. chamados de "Língua Portuguesa". De fato, as diferenças constituem sistemas

próprios e independentes que os lingüistas analisam separadamente. Do latim vieram as línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português etc.) e hoje ninguém mais acha que francês e português são duas formas diferentes dc uma mesma língua, porque as diferenças entre os dois sistemas são hoje muito notáveis e grandes. O português falado em Portugal, Ásia e Africa é diferente do portu

guês falado no Brasil, a cada vez fica mais diferente, e isso vai progredir até os dialetos serem tão diferentes entre si que passarão a ser designados como línguas separadas.

Isso é óbvio na linguagem oral, mas não na linguagem escrita. Na linguagem escrita, o grande problema (e quase que o único) está no vocabulário específico de cada região. A linguagem escrita, porém, é apenas uma forma de representação da linguagem oral, um uso muito específico da linguagem. A linguagem se constitui verdadeiramente na oralidade. A linguagem oral pode existir sem a escrita, mas nenhuma linguagem escrita pode existir sem a linguagem oral; afinal, o objetivo da escrita é representar a linguagem oral de tal modo que permita a leitura, um retorno óbvio à oralidade. A linguagem escrita na estruturação textual e na ortografia tende a representar não uma variedade da língua, mas uma manifestação cristalizada ao longo do tempo e que vai se distanciando das peculiariedades dialetais, formando um sistema próprio, razão pela qual é uma tentação essa sua aparente neutralidade para ser usada como modelo, norma, padrão etc.

Para ilustrar um pouco o que se disse, consideremos, por exemplo, as seguintes palavras: "tia, noite, oito, chuva". A forma escrita ortograficamente é única para todos os falantes, mesmo que usem pronúncias diferentes. Por exemplo, um carioca diz "txia, noitxi, oitu, xuva", um falante do Sergipe diz: "tia, noitxi, oitxu, xuva", um falante do Mato Grosso diz: "txia, noitxi, oitu, txuva", um falante paulista diz: "tia, noiti, oitu, xuva".

Se houvesse uma única Língua Portuguesa, deveríamos dizer que ocorre o som de "tx" antes ou depois de "i" e em palavras que admitem também uma forma com "x". Essa regra seria opcional, isto é, o falante escolhe se que dizer "tx" ou "t" ou "x". Ora, nenhum falante do português admitiria tal regra, seria uma regra para falante nenhum, uma regra apenas que pretende dar conta de todas as modalidades de fala da Língua Portuguesa, misturando o sistema lingüístico de falantes de

variedades diferentes da língua. A regra acima não é uma regra do português, de nenhuma variedade, é um equívoco do observador.

Uma concepção de linguagem desse tipo vai levar a escola, por exemplo, a avaliar os alunos desde a alfabetização em função de uma língua portuguesa que não é do uso dos estudantes das chamadas classes sociais desprivilegiadas. Para muitos desses alunos, logo na primeira série, resolver questões de avaliação escolar no dialeto da escola é

quase tão difícil quanto responder questões semelhantes em língua estrangeira. Os alunos que falham são considerados carentes e remanejados se possível em guetos de ignorância e incapacidade, segundo seus graus de deficiência cognitiva.

Gostaria muito que as professoras primárias (se fossem capazes disso...) passassem uma prova no dialeto padrão para alunos das várias classes socioculturais, e depois passassem provas semelhantes nos diversos dialetos dos alunos, seguindo a gramática da fala dos alunos carentes, depois de ter ensinado todas essas variedades, para ver se os alunos não carentes socioculturalmente se saem bem, e os carentes não, em outras palavras, para ver com mais justeza quem écarente e quem não é, quem tem de fato a síndrome da dificuldade de aprendizagem.

As crianças carentes têm ainda contra si o fato de não se levar em conta realmente, na prática escolar, a história de vida dos alunos antes de seu ingresso na escola. Em muitas famílias, as crianças têm um contato com a leitura, a escrita, o uso do lápis, o livro... que não ocorre em muitas famílias dos alunos das classes pobres. A escola pensa que começa no zero para todas as crianças, quando começa a ensinar. Entretanto, isso não é verdade, principalmente com relação às atividades de escrita, leitura, o relacionamento aluno/escola/professor, aluno/lição, ensino/aprendizagem, ouvi/fazer etc.

A escola pensa em facilitar tudo para as crianças, para que elas entendam melhor e aprendam e para isso deixa de lado a explicação clara e direta e parte não raramente para uma explicação metafórica sobre o que ensina. Essa prática perturba mais as condições de aprendizado, ao invés de facilitá-las, e alguns alunos, em meio a tanto surrealismo, ficam perplexos e confusos.

Para treinar alunos a atingirem certos estágios considerados pré-requisitos de outros, a escola faz coisas do seguinte tipo: obriga os alunos a fazerem infindáveis exercícios de rabisco e, de repente, obriga-os a saber tudo sobre a escrita; mostra objetos imensos e minúsculos para que os alunos aprendam (sic!) a discriminar quantidade, volume; manda os alunos colorirem coelhinhos grandes e pequenos para ensinar letra maiúscula e minúscula; manda os alunos separarem cartões de formatos diferentes, amontoados pelas cores separadamente, para treinar o aluno a discriminar substantivo de adjetivo... Nada mais absurdo e ridículo!

(veja os egípcios com as pirâmides), mas nem por isso a matemática se deixa reduzir a pauzinhos, palitos, grãos, pedras etc. Da brincadeira com essas coisas para a invenção de uma matemática concreta (sic!) foi um passo curto. Não é o aluno que não consegue abstrair dessa prática as noções lógico-formais da matemática propriamente dita, mas é a escola que diz que a matemática é apenas isso: um jogo de amontoar e separar, ou uma maneira de se cortar bolos, pizzas, queijos, e assim por diante. O aluno aprende o que a escola ensina, do jeito que ela ensina. A formação do aluno revela o que a escola faz, e não o que o aluno é capaz. Coisa semelhante vejo que está querendo acontecer com o uso dos computadores: por causa de uma falsa idéia de que as crianças não são suficientemente inteligentes, obriga-se o aluno a usar uma linguagem Logo, quando, na prática, eleja poderia programar coisas em Basic. E a história do menino que desenhou um peixe, e o pai pediu para que ele escrevesse "peixe", e o menino respondeu: "Eu sei que peixe se escreve com X, mas a professora ainda não ensinou o X, e disse que não é para escrever nada que ela não ensinou".

A escola costuma pedir aos alunos que observem a própria fala para escrever. Ora, a escrita ortográfica pode estar mais próxima da fala de certos dialetos do que de outros, mas para ninguém a ortografia será uma transcrição fonética. Para certos alunos, quanto mais ele observa a sua própria fala e relaciona letra/som ao modo da professora, pior fica acertar a forma ortográfica. Esses alunos são muito bem conhecidos das professoras, são os alunos típicos do grupo SDA (com a síndrome da dificuldade de aprendizagem)...

A escola e os livros didáticos, na sua grande maioria, só sabem ensinar quem segue os caminhos da escola e não apresenta dificuldade maior. A verdade bem verdadeira é que a escola e os livros didáticos não sabem ensinar as pessoas, que por uma razão ou outra não acompanham as atividades programadas. A opção pelos remanejamentos é cruel e prova que a escola e a professora são incompetentes ou não dispõem de uma estrutura e infra-estrutura educacional adequadas para o trabalho que deveriam realizar.

Uma outra coisa revoltante, além dos remanejamentos, e que também é fruto de uma visão errada das implicações das condições socio-culturais na escola, é o regionalismo total. Criança pobre só estuda a pobreza, criança da fazenda só estuda a vida do campo, criança da cidade só estuda seu bairro etc. Essa abordagem aparece mais clara e forte em

certos livros didáticos, sobretudo cartilhas, mas aparece também na prática de muitas professoras, a quem foi ensinado que as coisas deveriam ser assim, para facilitar a aprendizagem da criança. Discordo dessa visão e acho que a educação deve ser o mais abrangente possível, o novo tem seu fascínio, seu encanto, serve de motivação e o velho e conhecido pode ser até revoltante, quando colocado na escola, servindo, às vezes, apenas para ridicularizar a vida, já miserável e sofrida, das crianças marginalizadas social, cultural e geograficamente. Uma cartilha baseada numa favela não deve ser muito agradável a um aluno favelado: ele quer mesmo é saber o que acontece fora da favela. Entender a realidade do aluno não é reproduzir a sua realidade na escola. A escola foi feita para outras coisas.

Não poderia deixar de enfatizar nesse trabalho que o que foi dito até agora não deve levar ninguém a acreditar na salvação da escola pela Lingüística. O problema da escola vai além da questão lingüística. Mas uma coisa é certa: com um conhecimento melhor de lingüística, muitas asneiras deixariam de ser ditas. Não é porque se admite a variação sociolinguística na escola que os problemas escolares dos alunos estão resolvidos, mas sem isso se conhecerá muito pouco do que acontece numa sala de alfabetização. Como lingüista, me parece ridículo dizer, por exemplo, que trabalhos como os de Labov falharam quando aplicados à escola: primeiro, porque Labov não pretendeu acabar com o fracasso escolar através da sociolinguística, depois porque as pesquisas de Labov e de outros lingüistas têm o

objetivo c o mérito de investigar como a linguagem funciona e quais os usos que tem, e não são, nem pretendem ser, receitas pedagógicas, sobretudo para se corrigir erros de ortografia ou a troca de letras na fala.

O que falta na escola é competência na tarefa de educar e ensinar. Eu acho que as pessoas deveriam falar muito mais numa "síndrome de dificuldade de ensino" do que numa síndrome de dificuldade de aprendizagem.

Um ponto não discutido neste trabalho foi a opinião de algumas pessoas, segundo as quais as crianças com síndrome da dificuldade de aprendizagem apresentam falta de discriminação auditiva, visual, falta de controle motor fino, problema de lateralidade etc. E um rol de deficiências que se somam aos déficits discutidos aqui, que a escola, para prestar conta perante a sociedade, inventou como justificativa de sua inocência diante do fracasso escolar.

O príncipe que virou sapo

223

Concluindo

Muito mais se tem a dizer sobre a questão neste trabalho, mas gostaria de parar aqui e concluir formulando as minhas proposições a respeito do assunto.

As condições materiais que não destroem a sobrevivência não dcslroem nem limitam a capacidade racional do homem, simplesmente favorecem ou não a sua manifestação.

A ação e interação da criança com o seu meio (seja ela quem for) permitem que a criança aprenda a falar uma língua e isso é prova de que sua capacidade cognitiva c desde cedo altamente sofisticada, seu pensamento se estrutura adequadamente e se revela através da linguagem usada pelas crianças para falar e entender a fala, o mundo e a si própria. O uso de elementos lógico-formais, matemáticos, de conceitos abstratos e universais aparece tão logo a criança começa a falar, carreados pela própria estruturação da linguagem.

E uma falsa interpretação do que ocorre em sala de aula atribuir aos chamados alunos carentes a falta de discriminação auditiva, visual, a falta de controle motor fino e problemas de lateralidade cerebral. A produção oral e escrita das crianças com síndrome de dificuldade de aprendizagem revelam questões lingüísticas e metodológicas e não de natureza biológica.

Todo falante nativo é falante de uma língua. Não existe língua primitiva, pobre, defeituosa, confusa, caótica ou coisa semelhante. Diferenças dialetais ou

entre línguas não servem de evidência para se atribuir valores mentais, sociais ou culturais a ninguém, embora isso ocorra na sociedade como uma forma que ela tem de expressar seus preconceitos; nem servem para se atribuir graus diferentes à estrutura e funcionamento do pensamento ou do cérebro das pessoas.

As chamadas crianças carentes têm uma cultura, falam uma língua que tem uma gramática com regra, por sua natureza semelhantes às regras de qualquer gramática de qualquer tipo de falante; têm noção de tempo, espaço, causalidade e consciência de si, de sua fala, do mundo, da vida, do homem e da sociedade em que vivem.

As dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades de aprendizagem são base

adas numa visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica malconduzidos e de sua influência no trabalho escolar.

Remancjar alunos por causa de suas dificuldades em aprender é uma violência contra a criança, uma prova de discriminação da escola contra os menos favorecidos social e economicamente.

A escola da vida não é melhor nem pior do que a escola institucionalizada. São coisas diferentes. A nossa sociedade deveria reformular as duas radicalmente.

A falta de condições econômicas, sociais, culturais, certamente dificulta o trabalho escolar, que é, por natureza, baseado e voltado para esses valores. Por isso, um aluno de classe social desprivilegiada tem um caminho diferente do caminho de um aluno de classe social privilegiada dentro da escola, embora ambos devam caminhar para um mesmo objetivo e atingir a mesma meta. Seguir um caminho diferente não significa que os alunos das classes desprivilegiadas são menos dotados ou incapazes, mas que a escola não pode ensinar só o caminho dos alunos privilegiados e cobrar igualmente dos dois tipos de alunos. A função precípua da escola é ensinar. Na escola, ensinar é um ato coletivo, mas aprender sempre será um ato individual. Essa desigualdade, somada à mania da escola de ver tudo

uniformizado, a tem impedido de entender as diferenças no processo de aprendizagem dos diversos tipos de alunos, suas dificuldades e facilidades.

Tem sido uma posição muito cômoda da escola, mas que lhe causou danos profundos, em vez de rever sua competência, quando não consegue ensinar a certos alunos, procurar respostas pseudocientíficas contra a capacidade intelectual desses alunos.

A escola tem que dar cultura acadêmica, treinamento para a vida, ser um fator de promoção social numa sociedade injusta como a nossa e, portanto, deve ensinar também a norma culta lingüística a quem não sabe, deve ensinar a ortografia, o modo de escrever segundo o padrão literário aceito como modelo, deve dar dignidade moral e intelectual a todos os alunos e tratar a todos com respeito, justiça e dignidade, e mostrar que, apesar dos preconceitos sociais, cia é competente, sabe o que faz e cumpre a sua missão.

A escola, como instituição, tem como finalidade guardar os conhecimentos acumulados pela humanidade e promover o desenvolvi

mento tecnológico, científico, filosófico e artístico. A escola sempre foi uma fonte de transformações profundas na História do Homem, e me parece que está às portas de mais uma transformação importante com o advento dos computadores caseiros. Como será, então, descrita a síndrome da dificuldade de aprendizagem da escola no futuro?

Enquanto o poder estratificar a sociedade, haverá um pretexto para se discriminar as pessoas. A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do Sapo que virou príncipe. Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir à escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu principezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro.

Referências bibliográficas

Abaurre, M. B. M. et al. Leitura e escrita na vida e na escola. Campinas, UNICAMP/IEL, 1985. mimeo.

_.Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização pela criança dc sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (14): 25-9, 1985.

Cagliari, L.C., Alfabetização e pobreza. Campinas, UNICAMP/IEL, 1984, mimeo.

_. A ligüística na sala de aula: relatório de análise de aulas

de alfabetização. Campinas, UNICAMP/IEL, 1985. mimeo.

Ferreiro, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 12-3, fev. 1985.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. Los sistemas de escritura eu el desarrollo

dei nino. México, Siglo XXI, 1980. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Seminário

multidisciplinar de alfabetização. São Paulo, PUC, 11 a 13 de

agosto de 1983.

Lcmle, M. Reforma ortográfica: uma questão lingüística ou política.

Boletim da ABRALIM, (2), 1981. Patto, M.H.S. (org.), Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A.

Queiroz, 1981.

Sabinson, M.L.M. Algumas considerações sobre alfabetização. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (14): 20-4, 1985.

São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Projeto Ipê: Revendo a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1985.

Desnutrição, fracasso escolar e merenda[2]

Maria Aparecida Affonso Moysés[3] Cecília Azevedo Lima Collares[4] 5

O programa dc merenda escolar permanece, em nossa opinião, uma questão não resolvida para a educação brasileira, embora muito já tenha sido escrito sobre ele. Constantemente, retornam as críticas, ora sobre seu caráter assistencialista, ora sobre as verbas que "rouba" da educação, ora a respeito de como é usado politicamente; sobre sua inconveniência, enfim.

Em contatos com professores, em diferentes regiões, ao longo do tempo, temos percebido que essa polêmica permanece calcada, quase exclusivamente, em

2 Do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.
3 Do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.
4 Do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

argumentos passionais, passando ao largo de alguns pontos que deveriam, obrigatoriamente, subsidiar as discussões.

Consideramos que, pelo menos parcialmente, essa deformação, desviando o foco do que deveria ser prioritário, deve-se à história de como surgiu o programa de merenda no Brasil.

A análise histórica do programa não constitui o objetivo deste texto; apenas estamos nos apoiando em alguns marcos de sua história como subsídio para o entendimento das idéias que informam e mantém essa discussão desfocada, entendimento necessário para sua superação e conseqüente retomada da reflexão cm outro patamar.

O surgimento do programa de merenda escolar

Até a década de 50, inexistia qualquer proposta sistematizada de merenda nas escolas. As escolas organizavam, através de iniciativa par-

1.Texto originalmente publicado na revista Em Aberto (INEP/MEC), na 67, 1995.

** Do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

ticular de cada unidade, suas Caixas Escolares, que forneciam alimentação aos alunos (todos, ou apenas os carentes, de acordo com a escola). Em todas as escolas, a Caixa era mantida por contribuição voluntária, dos alunos que podiam contribuir, e de firmas locais. A proposta das Caixas era, eminentemente, de cunho assistencialista, imprimindo um significado especial, classificatório, à expressão "aluno da caixa".

Na década de 50, com o fim da guerra da Coréia e a supersafra americana, ocorre um excedente agrícola nos Estados Unidos, que é doado à UNICEF. Parte dessa doação é destinada ao Brasil, onde é direcionada aos programas de suplementação alimentar, vinculados ao Ministério da Saúde. É neste contexto que é instituída, em 31 de março de 1955, através do decreto 37.106, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), mais conhecida como Merenda Escolar.

---

5 Do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

A merenda é criada, assim, enquanto programa oficial, como mais um programa de suplementação alimentar. Esse caráter é explicitado cm seus próprios objetivos, em que se destaca o primeiro: melhoria das condições nutricionais e da capacidade de aprendizagem c conseqüente redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar. Os demais objetivos são: aumento da resistência das crianças às infecções; melhoria dos hábitos alimentares dos escolares e das condições de ingresso às escolas, através da proteção aos pré-escolares.

A partir daí, ocorrem mudanças no programa, algumas apenas no nome do organismo responsável, outras propondo a descentralização e uso de alimentos in natura. Entretanto, até hoje, persistem os mesmos objetivos de 1955 (Coimbra, Meira & Starling, 1982).

Esta história, já muito conhecida, é aqui relembrada, muito sinteticamente, apenas para colocarmos o ponto central deste texto.

A mentalidade subjacente à criação do programa de merenda escolar é claramente de ordem assistencialista c voltada para problemas da esfera da saúde. Explicita, ainda, a concepção dominante, segundo a qual as crianças não aprendem na escola por serem desnutridas. Mais: são desnutridas por terem hábitos alimentares inadequados. Essa mentalidade permeia, ainda hoje, as falas oficiais sobre a merenda.

Ao contrário de países em que a merenda surge como projeto destinado a suprir a necessidade fisiológica de todas as crianças (desnutridas ou não, pobres ou não) de se alimentarem a intervalos de quatro horas, no Brasil a merenda surge propondo-se a erradicar (ou diminuir) a desnutrição e, daí, a minimizar o fracasso escolar. Nos demais

países, o reconhecimento de direitos das crianças; no Brasil e demais países da América Latina, assistência a pobres e ignorantes.

Essa concepção imprimiu — e ainda imprime — uma marca particular ao programa de merenda brasileiro. E essa marca tem direcionado as discussões sobre ele. As discussões centram-se sobre um mero programa assistencialista, de suplementação alimentar, que para muitos nem deveria estar na escola. A criança, seus direitos, que deveriam ser o objeto primordial, permanecem, muitas vezes, à margem da reflexão.

A proposta de retomar esta discussão sob outra perspectiva deve partir da desmistificação dos próprios objetivos do programa. Mais do que assistencialistas, são impossíveis de serem atingidos, o que coloca a artificialidade da polêmica.

Se o discurso oficial coloca a Merenda como programa assistencialista, de suplementação alimentar, temos estado, por anos, presos à discussão que esse discurso impõe. Isto é, temos nos mantido reféns de um espaço permitido de discussão e de propostas, cujos limites têm sido definidos pelas falas governamentais.

Propomos, aqui, a ousadia de subverter essa situação. Iniciar a transformação da Merenda, pela via da discussão, do discurso, em uma questão de respeito a direitos da criança. Desvincular nosso pensamento das falas oficiais. Desvincular a merenda da concepção paliativa para carências que ela não pode suprir. Impedir sua utilização na minimização de problemas tão graves como a desnutrição e o fracasso escolar.

A fome, a desnutrição, o fracasso escolar são, antes de tudo, o reflexo de um estado onde direitos e cidadania ainda constituem ideais. E sob a perspectiva de direitos desrespeitados — ou não conquistados — que consideramos necessário recuperá-los, se se pretende uma outra concepção da merenda.

Acreditamos que somente com a apropriação da noção de direitos desrespeitados se pode construir propostas, estratégias para a reversão dessa situação.

Fome, desnutrição: não-direito de não-cidadãos

Muitas vezes, a desnutrição tem sido entendida como um problema que dificulta a aprendizagem e pode ser combatido com a merenda. Acontece a tal ponto que quando se questiona essas relações simplistas parece que se está afirmando que a desnutrição não é proble

ma. Isto demonstra como a própria desnutrição tem sido minimizada, deixando de ser um grave problema em si, parecendo só ter importância porque interferiria com o rendimento escolar.

Queremos, aqui, enfatizar que a desnutrição continua sendo um dos mais graves problemas brasileiros. Mesmo que não tivesse qualquer conseqüência sobre a condição de vida das pessoas, é a consequência do desrespeito a um direito

essencial do ser humano: o de não passar fome e só por isso já constitui um problema social gravíssimo. Assumir esta relação de anterioridade entre fome e desnutrição implica em nos determos um pouco na análise da situação alimentar da população brasileira.

Para tanto, devemos começar perguntando quanto ganha o trabalhador brasileiro.

Segundo os dados da PNAD/83,6 82% da população economicamente ativa (PEA) recebiam ate 3 salários mínimos (SM), sendo que 47,5% recebiam até I SM. Analisando-se os dados sob a ótica de composição familiar, observa-se que 52,6% das famílias brasileiras sobreviviam com renda de até 2 SM (máximo de 0,5 SM per capita, limite definido para a categoria socioeconómica de estrita pobreza); 28,3% das famílias sobreviviam com renda de até 1 SM (até 0,25 SM per capita, limite da assim chamada estrita miséria).

Entretanto, o que é o salário mínimo? O que, e quanto, ele pode comprar?

Com o intuito de proteger, minimamente, as condições de vida da classe trabalhadora, cm 1940 foi instituída a legislação do salário mínimo, que representa, por lei, a renda necessária para a manutenção de uma família, composta por dois adultos e duas crianças, em termos de alimentação, habitação, transporte, vestuário, saúde, educação e lazer.

E interessante observarmos a evolução do poder dc compra do salário mínimo (SM), considerando-se que a sua definição legal não sofreu modificações.

Em 1960, o SM real era igual ao da época de sua criação; daí esse ano ser usualmente empregado como referência nas análises. Desde então, com pequenas oscilações, o SM tem apresentado tendência à redução de seu valor real. Apenas na década de 80, o poder de compra do SM

teve uma queda de 59%, segundo o Dieese. Com as taxas altíssimas de inflação e os sucessivos planos econômicos, com mudanças de nome e valor da moeda nacional, tornou-se mais complexo acompanhar as variações de valores

6Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, realizada pelo IBGE, em 1983. Esse estudo abrangeu, por definição, apenas as famílias com domicílio permanente, o que significa que a parcela ainda mais miserável ficou fora da amostragem.

nominais e reais do SM, porém alguns outros dados podem facilitar nossas tentativas de entender como vive o brasileiro.

Para o objetivo deste texto, podemos nos deter especificamente na questão da alimentação. Na definição legal do SM, o item alimentação é representado pela cesta básica, uma lista de alimentos e suas respectivas quantidades, que se estabeleceu como sendo a alimentação da família idealizada pela lei. Assim, de forma mais simples, pode-se analisar o peso da alimentação (da lei) sobre o SM, ou, em outras palavras, quantas horas um trabalhador brasileiro que recebe 1 SM deve trabalhar para conseguir comprar os alimentos que compõem a cesta básica. A seguir, apresentamos estes dados, especificamente para o Estado de São Paulo.

Evolução do custo da cesta básica (4 pessoas), em horas de trabalho mensais

período	horas trabalho/mês
dezembro 1965	187,3
dezembro 1971	113,4
dezembro 1981	120,4
outubro 1983	262,3
fevereiro 1986	177,5
novembro 1994	280,5

(Dieese)

Pode-se observar a tendência constante de aumento do custo da alimentação para a família trabalhadora, com um ponto de alívio em fevereiro de 1986, coincidindo com o Plano Cruzado. Considerando-se as mudanças da jornada mensal de trabalho, é interessante analisar a proporção da jornada (ou seja, a proporção de SM) que é necessária para comprar a cesta básica: 50,16% em 1981;

109,29% em 1983; 73% em 1986 e 138,26% em 1994. Em 1996, após o Plano Real, o custo da cesta básica tem oscilado em torno de 100% do SM.

Porém, qual a composição da cesta básica? Por lei, a cesta básica que

entra nos cálculos do salário é constituída por: 6 kg de carne; 4,5 kg de feijão; 3 kg de arroz; 7,5 litros de leite; 1,5 kg de farinha de trigo; 6 kg de batata; 9 kg de tomate; 6 kg de pão; 600 g de café; 3 kg de açúcar; 750 g de óleo ou banha; 750 g de manteiga ou margarina; 7,5 dúzias de banana.

Para a família da lei (4 pessoas, dois adultos e duas crianças) significa 50g de carne por dia por pessoa; dois copos de leite por dia (apenas as crianças? um copo por criança por dia?); 3 bananas por dia para 4 pessoas.7

Em síntese, uma cesta básica insuficiente é inacessível para a maioria dos trabalhadores brasileiros.

Daí, não são surpreendentes8 os resultados de inquéritos sobre o estado nutricional do brasileiro. Surpreendem sim, por revelarem estratégias de sobre vida jamais imaginadas, pois o que se poderia esperar pelos dados apresentados, aliados à produção de alimentos insuficiente para o consumo interno, seria ainda muito pior do que a realidade encontrada.

No Brasil, não existe a tradição de inquéritos populacionais a intervalos periódicos, com a mesma metodologia, condições essenciais para que se possa falar em evolução, tendências etc. A decorrente precariedade de dados primários é reconhecida em todos os campos dc atuação e existe também quando se pretende analisar a fome e suas conseqüências. Surge a expectativa de se ter uma aproximação indireta do problema, estudando apenas sua porção mais aparente, mais facilmente identificável, isto é, as pessoas em que a fome atinge tal intensidade e duração que chega a se manifestar no plano biológico, podendo ser detectada clinicamente: as pessoas cm que a fome passa a se chamar desnutrição. Pois assim poderia ser conceituada a desnutrição: os estágios mais avançados da

7Em artigo sobre as condições de vida da população brasileira, Victor V. Valia (1986) chaina a atenção para a precariedade da cesta básica, com o subtítulo 3 bananas para 4 pessoas.

8Deve-se enfatizar que não serem surpreendentes não significa que sejam naturais, como muitas vezes somos levados a pensar, com a naturalização de problemas sociais. E este processo de naturalizar problemas que não se inserem no mundo da natureza, mas dos homens, que faz com que a desnutrição seja subnotificada pelos médicos, como se verá adiante.

fome, quando deixa de ser apenas necessidade básica não atendida, direito desrespeitado, e se transforma também em doença.9

Desnutrição, fracasso escolar e merenda

233

Entretanto, a precariedade dos registros dos serviços de saúde, seja quanto à morbidade ou quanto à mortalidade — e até mesmo dos registros de nascidos vivos e óbitos — é ainda maior. Se se pensa em desnutrição, esse quadro se agrava A desnutrição constitui uma das doenças mais subanotadas, nos prontuários e mesmo nos atestados de óbito; para isso, deve contribuir a ideologia que naturaliza problemas sociais, fazendo com que o profissional considere a fome quase inerente às pessoas dos estratos mais pobres, deixando até mesmo de diagnosticar a desnutrição. E quanto mais pobre a região — portanto com mais desnutridos —, mais falhos os registros. Apenas como exemplo, pode-se citar os coeficientes de mortalidade por desnutrição nas regiões Norte e Nordeste inferiores às das regiões Sul e Sudeste. Embora exista a tendência de melhora desse quadro de sub-registro, não se pode esquecê-lo, sob pena de considerar a dimensão da desnutrição menor do que é na realidade. Porém, mesmo subestimados, os números são assustadores: em 1989, a desnutrição provocou quase uma morte por hora, atingindo especialmente crianças menores de 1 ano, pré-escolares e idosos. Apesar da tendência de diminuição do coeficiente de mortalidade por desnutrição cm todas as regiões do país, "esse indicador permaneceu elevado nas comparações internacionais, mesmo sem correção do provável sub-registro. Assim, no Brasil, em 1989, morreu-se por desnutrição no primeiro ano de vida 134 vezes mais do que nos Estados Unidos da América, 34 vezes mais do que em Cuba e três vezes mais do que na Costa Rica" (Bittencourt & Magalhães, 1995).

A busca de dados mais precisos nos serviços de saúde frustra-se: mesmo se se considerar que a mortalidade reflete apenas uma pequena parcela do problema, detectando apenas os casos em que a desnutrição provoca a morte, os autores reconhecem a subestimativa do dado.

Para melhor entender esta questão, é necessário nos determos um pouco sobre os diferentes graus de desnutrição. Didaticamente, poderíamos imaginar o

9Em 1984, Valente e Baldijão conceituaram desnutrição como "...nada mais é que a fome da célula, ou seja, uma manifestação ao nível do biológico do processo social de exploração capitalista que nega o acesso dos

que acontece com o organismo de uma criança a partir do momento em que ela passa a se alimentar menos do que necessita. Em uma primeira etapa, ela sentirá fome, o que significa que, com uma necessidade básica não atendida, diminui sua disponibilidade para qualquer atividade, até para brincar.10 Satisfeita a necessidade primária, não persiste

qualquer efeito residual. Quando a fome se mantém, em intensidade e tempo, a ponto de interferir com o suprimento energético necessário para manter todo o metabolismo do coipo, isto é, com repercussões no plano biológico — transformando-se em desnutrição — o organismo tenta se reequilibrar adotando medidas de contenção de gastos: sacrifica as atividades que poderiam ser consideradas supérfluas, do ponto de vista da sobrevivência. E, neste contexto, nada mais supérfluo do que crescer! Nesta fase da desnutrição, o corpo mantém todo seu metabolismo absolutamente normal, às custas do sacrífício da velocidade de crescimento. Esta é a chamada desnutrição leve ou de primeiro grau. Conceitualmentc, são crianças mais baixas, em que só se pode diagnosticar a desnutrição pela comparação do peso e estatura com a idade; com o metabolismo mantido, não apresentam qualquer alteração perceptível ao exame físico ou laboratorial. A maioria das crianças desnutridas consegue manter este novo equilíbrio de energia, não avançando para as fases mais avançadas. Esta é, também, a parcela de crianças mais difícil de ser identificada; boa parte delas escapa a qualquer sistema de notificação de desnutrição; se se pensar em dados de mortalidade, passam totalmente despercebidas.

Quando a fome é de tal intensidade que não pode ser contrabalançada com a interrupção do crescimento físico, sobrevêm os estágios mais avançados: a desnutrição moderada, ou de segundo grau, cm que já aparecem sinais clínicos característicos ao exame físico; e, quando o desequilíbrio é ainda maior, a desnutrição grave, ou de terceiro grau, em que os sinais se acentuam e o comprometimento dc todas as reações metabólicas é tão intenso que o risco de

---

trabalhadores ao produto de seu trabalho, (...), em quantidades e/ou qualidades suficientes para satisfazer suas necessidades nutricionais/alimentares, fisiológica e/ou historicamente determinadas" (Valente, 1986).

ó.Talvez fique mais fácil entender as repercussões dc uma necessidade básica não satisfeita se nos lembrarmos que se refere a uma necessidade fisiológica que não pode ser ignorada, como a fome, o sono, vontade de ir ao banheiro; quando presente, dificulta a atenção em qualquer outra atividade.

morte é iminente. Como em todas as doenças, a progressão da gravidade acontece em menor proporção do que o estágio anterior. A desnutrição grave constitui o grau menos freqüente de desnutrição, acontecendo principalmente no primeiro ano de vida, com uma taxa de letalidade altíssima. E esta pequena parte que ainda é subnotificada nos atestados dc óbito.

Assim, se se pretende uma percepção mais adequada da dimensão da fome e da desnutrição, temos que retornar aos inquéritos populacionais. Existem basicamente dois inquéritos nacionais que incluem dados sobre o estado nutricional: ENDEF,11 em 1974/75 e

PNSN,12 em 1989. Existem diferenças metodológicas importantes entre ambos, em termos de objetivos e amostragem, dificultando a comparação e análise evolutiva. O que se pode afirmar é que a ENDEF continua sendo a pesquisa brasileira mais abrangente sobre alimentação e nutrição.

Em 1975, 67% da população brasileira tinha um déficit alimentar, consumindo menos alimentos do que as recomendações da FAO, de acordo com os dados da ENDEF. Em outras palavras, 67% das pessoas passavam fome. Os dados sobre o poder aquisitivo da população, anteriormente apresentados, remetem esta discussão para o campo de acesso a alimentos, invalidando as tradicionais explicações sobre hábitos alimentares incorretos. Esse padrão de consumo de alimentos, já medíocre, piorou nos anos seguintes: "tomando a ENDEF como ano-basc, a evolução do índice de disponibilidade de calorias por habitante caiu para 87% c de proteínas para 91% em 1982" (Peliano e cols, 1985).

Neste contexto cm que a maioria da população não tinha acesso aos alimentos necessários, 18,4% das crianças brasileiras menores de 5 anos tinham desnutrição global" (Monteiro, 1992b). Entretanto, esse número médio apenas mascara a determinação social da fome e da doença desnutrição, pois resulta de

11 Enquete Nacional de Despesa Familiar, realizada pelo IBGE, estudou 55.000 famílias em todo o país, com o objetivo de caracterizar a estrutura de despesas familiares, o consumo de alimentos na família e o estado nutricional. Foi assessorada pela FAO (Organização de Alimentação e Agricultura, da ONU) e seus resultados não foram divulgados pelos governos militares por quase dez anos.

K. Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição, realizada pelo IBGE, em convênio com INAN e IPEA, estudou 14.000 famílias, com os objetivos de caracterizar as condições de saúde, estado nutricional e estrutura socioeconómica das famílias.

indicadores bastante diferenciados segundo a região do país: 24,5% no Norte; 27% no Nordeste; 13,4% no Sudeste; 11,7% no Sul e 13,3% no Centro-Oeste.

Entretanto, mesmo com a redução constante da produção de alimentos para consumo interno, a queda do poder de compra do salário, a tendência mantida de concentração de renda,13 comprova-se que existe uma tendência de queda nos indicadores de desnutrição na população menor de 5 anos nos últimos 15 anos. Este dado, dc início altamente questionável, encontra paralelo na diminuição dos coeficientes de mor

9. Definida pela relação peso para idade abaixo de 2 desvios-padrão da mediana da população de referência, do National Center of Health Statistics (NCHS).

talidade infantil, gerais e por desnutrição. Não se tem as explicações, porém, parece inegável a redução da dimensão da desnutrição no período 1975 a 1989, não existindo argumentos convincentes sobre eventuais inconsistências dos dados.

Assim, todas as diferenças de método entre os dois inquéritos não são capazes de explicar as diferenças encontradas para a prevalência de desnutrição cm crianças menores de 5 anos, apresentadas a seguir:

Grande região	ENDEF (1975)	PNSN(1989)
Norte	24,5	10,6
Nordeste	27,0	12,8
Sudeste	13,4	4,1
Sul	11,7	2,5
Ccntro-Oeste	13,3	4,1
Brasil	18,4	7,1

Provavelmente, estes números refletem estratégias de vida que desconhecemos e ainda não fomos capazes de captar. Desnudando o caráter

13Segundo o Banco Mundial, 10% da população brasileira detêm mais de 50% da riqueza nacional, sendo que a parcela de apenas \% detêm 16,35%, enquanto, no outro extremo, 50% da população detêm apenas 15,47% da renda e bens produzidos.

ideológico dos programas de educação alimentar, mostram que as pessoas ludibriam a pobreza e a própria fome, trapaceiam no jogo de vida e morte, sobrevivendo a cada dia. Não sc trata de fazer o elogio à pobreza, mas apenas de reconhecer que a população trabalhadora não precisa aprender a comer, apenas ter garantido seu direito de acesso a alimentos básicos.

E importante perceber que estes dados não falam de melhoria de condições de vida por mudanças estruturais — ou mesmo conjunturais — na economia brasileira. Ao contrário. Apesar da manutenção de uma política concentradora de renda e de exclusão da maioria da população, estas pessoas estão desenvolvendo estratégias próprias de enfrentamento da realidade, de tal forma que suas vidas nos desmentem a cada dia, nos mostram a precariedade de nossos instrumentos de análise.

Entretanto, deve ser feita uma ressalva fundamental: os inquéritos mostram que, contra todas as expectativas, ocorreu uma inegável redução na prevalência de desnutrição. Porém, este resultado não autoriza ninguém a fazer qualquer extrapolação para a situação de fome. Não se pode afirmar que houve, de 1974 a 1989, diminuição da parcela

da população brasileira que passa fome." Embora a desnutrição seja resultado direto da fome, mais intensa e prolongada, é importante reconhecer que os dados de 1989 nos deixam desarmados, sem referenciais de análise, uma vez que a proporção entre número de pessoas que passam fome e número de pessoas desnutridas pode, com grande chance, ter se modificado no decorrer do período.

Outra ressalva deve ser feita: embora ocorra redução em todas as regiões, a variação percentual é menor no Norte e Nordeste, agravando-se, ainda mais, as desigualdades entre essas regiões e as demais.

A PNSN avaliou, também, a altura das crianças, permitindo avaliar a prevalência de desnutrição crônica, que reflete não apenas formas atuais de desnutrição (como é o caso da desnutrição global), mas também formas pregressas de desnutrição, que chegaram a comprometer irreversivelmente a relação estatura para idade. Quando se analisa a prevalência de desnutrição crônica, encontram-se índices superiores aos da desnutrição global: 15,4% para todo o país, sendo 12,3% nas áreas urbanas e 22,4% nas áreas rurais. Mantém-se o padrão de intensas

desigualdades regionais, inclusive entre as áreas rurais e urbanas, sendo a área rural a mais comprometida'2 (Monteiro, 1992a; 1992b).

Bittencourt & Magalhães (1995) ressaltam que "...apesar da redução significativa na prevalência da desnutrição, as regiões Norte e Nordeste apresentam ainda quadros semelhantes a alguns países da África e da América Central, e mesmo as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam uma posição pior do que a já alcançada por países latino-americanos como Venezuela e Costa Rica".

Segundo Monteiro (1992a; 1992b), em 1989 existiam 2,1 milhões de crianças menores de 5 anos desnutridas; destas, 60,8% eram filhos de famílias nordestinas, que sobrevivem com renda mensal per capita inferior a 25 dólares.

11. A metodologia da ENDEF incluía a obtenção de dados sobre as classes de despesa familiar, inclusive com alimentação, permitindo a análise do quê e quanto comia a família brasileira, por estratos de renda, o que não aconteceu com a PNSN. E por este motivo que se considera, até hoje, a ENDEF como a pesquisa mais abrangente sobre a situação alimentar do brasileiro.

12. Norte: 23,0%; Nordeste: urbana 23,9% e rural 30,7%; Sudeste: urbana 7,2% e rural 12,7%; Sul: urbana 7,0 e rural 11,7%; Centro-Oeste: urbana 7,4% e rural 10,2%

Embora precários, os dados apresentados permitem uma aproximação do problema alimentar no Brasil, e diga-se, esta visão é estarrccedora. A fome continua sendo um grave problema, mantendo-se em algumas regiões em padrões similares aos de países muito menos desenvolvidos, reforçando seu caráter de classe. Nas palavras de Bittencourt & Magalhães (1995), "Uma parcela expressiva da população aprofunda o sentimento de não pertencer à nação, e isso é trágico para o exercício da cidadania. A convicção de fazer parte de uma comunidade facilita a elaboração das necessidades comuns e redefine as relações entre o cidadão e o Estado. O Estado é assumido como bem público, passível de interferência e controle social. Na ausência desse sentimento, é muito difícil elaborar a noção de alimentação como direito. Assim, a fome ilumina os limites da cidadania no Brasil".

Frente a um quadro de proporções tão avassaladoras, é, no mínimo, mais um desrespeito a estas pessoas, à margem de um direito fundamental, afirmar que um

programa de suplementação alimentar possa constituir, isoladamente, instrumento de enfrentamento da desnutrição e da fome.

Programas de suplementação são necessários como forma de ação imediata, ate para permitir que ações mais duradouras e eficazes tenham o tempo necessário para surtir efeitos. Entretanto, isoladamente, não podem ser considerados como proposta real de superação do problema.

Quando se pensa em merenda escolar, a fragilidade do discurso é ainda mais gritante.

Em primeiro lugar, porque é um programa voltado para um segmento etário que não é o mais atingido pela desnutrição: a população em idade escolar é aquela que já driblou a morte no primeiro ano de vida; passa fome, mas não c a parcela sob maior risco de desnutrição. Não estamos afirmando que a fome não seja um problema em si; apenas, a ausência de programas de suplementação voltados para as parcelas de maior risco (lactentes, pré-escolares c idosos), aliada à falta dc propostas políticas de enfrentamento do quadro de intensas desigualdades sociais, permite falar da artificialidade do discurso sobre a merenda, identificando-o mais como peça de marketing político do que como pensamento real dos governantes.

Em segundo lugar, é frágil porque, mesmo sendo o programa dc suplementação mais estável no Brasil, com crescimento constante da população atingida, a quantidade de alimentos per capita é tão reduzi

da que é impossível pretender qualquer alteração no estado nutricional dos escolares. Em 1986, ano em que a relação entre quantidade de alimentos e cobertura da população alvo foi a maior desde 1978, cada criança recebeu 12 kg de alimentos por ano! (Fonseca e cols, 1988)

O discurso governamental que coloca a Merenda Escolar como programa para erradicar (ou minimizar) a desnutrição é artificial. A merenda não é capaz de resolver a fome nem a desnutrição. Até ousaríamos dizer que a merenda não é para resolver a fome ou a desnutrição.

A discussão sobre a merenda deve se inserir em outra esfera, a do simples direito de uma criança ter atendida sua necessidade fisiológica de se alimentar a cada quatro horas. Apenas isto. Como nos países em que direitos e cidadania constituem uma situação de fato.

Desnutrição e fracasso escolar: restabelecendo as conexões

O fracasso escolar, entendido como a soma das taxas de retenção e de evasão escolares, constitui um dos mais graves problemas sociais do Brasil, sem dúvida, o maior na área educacional.

Em 1943,57,4% das matrículas na primeira série eram de alunos repetentes, enquanto em 1987 este número era 53,7% (Fletcher & Ribeiro, 1987). O fracasso escolar, principalmente na primeira série do primeiro grau, mantém-se num patamar extremamente alto, praticamente inalterado nas últimas décadas. Na década de 80, estima-se que três milhões de crianças abandonaram a escola e que seis milhões foram reprovadas (Nutti, 1996).

Segundo a UNESCO, o Brasil é o país com o pior desempenho em educação em todo o mundo: a partir de critérios estabelecidos para determinar o número de pessoas que se esperaria terem concluído a quinta série em função das condições sociais e econômicas da região, cotejou-se esta expectativa com os dados reais, de forma que quanto maior a diferença entre os dois indicadores, pior a situação educacional. De acordo com este método, o país com a pior realidade educacional é o Brasil, em uma dimensão que não se pode pretender explicar pela situação social (Folha de S. Paulo, 1995).

Os trabalhos de Sérgio Costa Ribeiro sustentam esta afirmativa. Na década de 90, no Estado de São Paulo, o tempo médio de permanência na escola fundamental é 8,6 anos, porém o tempo médio para completar a oitava série é 11,7 anos, isto é, os alunos que conseguem com

pletar a oitava série só o fazem em doze anos (Ribeiro, 1993). Em pesquisas nossas, em 60 escolas estaduais em diferentes regiões do Estado de São Paulo, em muito poucas 10% dos alunos conseguiam completar oito séries em oito anos, a maioria apresentando coeficientes bem menores, em algumas inferiores a 1%.

A democratização da escola revela-se, assim, como democratização do acesso à escola, mas não da escolarização.

Neste contexto, sem ignorar as questões extra-escolares, não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar constitui um problema político, mas também pedagógico. E no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado

possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento do problema (Collares & Moysés, 1996).

A superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar: ao invés de justificá-lo pelas carências da criança (o que ela não sabe, as habilidades que ela não tem, sua condição de carência global enfim), assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito ao ensino, o direito ao acesso aos bens culturais.

A percepção do fracasso escolar nesta perspectiva é dificultada por justificativas para o desempenho do sistema educacional, deslocando a discussão de um problema coletivo, social, para o plano individual, de falhas da criança.

Entre essas justificativas, tentativas de legitimar o que aí está, continua sobressaindo a crença em que a desnutrição é uma das principais causas do fracasso escolar. E o discurso acerca dos objetivos oficiais da merenda escolar, colocando-a como capaz de minimizar os problemas da desnutrição e do fracasso escolar, apenas reforça a crença nesse tipo de justificativa.

De um lado, dificulta a percepção do fracasso escolar como problema a ser enfrentado no plano coletivo, das políticas educacionais e da transformação do cotidiano escolar. De outro, gera reações contra a própria merenda, ao se perceber que, mesmo com a merenda, o fracasso escolar se mantém e, portanto, ela é inútil.

As falas acerca da desnutrição como uma das principais causas do fracasso escolar, que haviam diminuído há algum tempo, retornam hoje com grande intensidade, reacendendo o antigo debate sobre a merenda.

Achamos que para restabelecer esta discussão cm outro patamar

é necessário, antes, conhecer as relações entre a desnutrição e o desenvolvimento do Sistema nervoso central (SNC).

Desnutrição e Sistema nervoso central

Estas relações constituíram um objeto intensamente pesquisado, principalmente no período entre as décadas de 50 e 70. Merecem destaque, entre outros, os trabalhos de Dobbing, Cravioto, Monckeberb, Frisch, Brozek, Pollitt, Graves. A qualidade dos trabalhos desta época é tão relevante que se reconhece que o conhecimento então produzido permanece como o essencial até os dias atuais.

Para entender as ações da desnutrição sobre o SNC, é necessário separar dois tipos de trabalhos que, embora sejam vinculados, não permitem a extrapolação direta de um tipo para o outro. Os dois tipos são: pesquisas sobre as repercussões da desnutrição sobre a anatomia do cérebro e pesquisas sobre repercussões sobre funções intelectuais. Este cuidado, para o qual praticamente todos os autores alertam, reflete o reconhecimento do estágio ainda incipiente do conhecimento sobre o cérebro. Um outro cuidado é essencial: a cautela na extrapolação de dados obtidos em pesquisas em animais para o homem, principalmente em relação aos aspectos de funções intelectuais.

Vejamos inicialmente as relações com a anatomia.

As conseqüências da desnutrição sobre a anatomia do cérebro

Admite-se14 que a desnutrição pode provocar alterações anatômicas no cérebro quando — e apenas quando — existe a simultaneidade de três condições:

• a intensidade da desnutrição deve ser grave;

• a época de incidência deve coincidir com o período de maior velocidade de crescimento do cérebro (no homem, do segundo trimestre de gestação até os seis meses de vida para a maioria dos autores, no máximo até os dois anos de idade);

• a duração deve ser longa, incidindo durante a maior parte do período de maior crescimento.

Se não ocorrerem as três condições em conjunto, a desnutrição não provoca nenhuma alteração anatômica no SNC.

Quando existe a simultaneidade — desnutrição grave, incidindo no início da vida, de longa duração — observa-se quatro tipos de alterações anatômicas: a) redução de peso, tamanho c volume do cérebro; b) redução do número de células; c) redução na quantidade de miclina;15 d) alterações na concentração de algumas enzimas.

Estes quatro tipos são conhecidos como alterações quantitativas, pois referem-se exclusivamente às mudanças de quantidade de um determinado

14 Para maiores detalhes, remetemos à edição especial da Publicação Científica da OPAS, n9 251, de 1972, Nutrition, lhe nervous system and behavior, em que foram reunidos textos dos principais pesquisadores sobre o tema. Quase como síntese de todos, merece destaque o artigo de J. Dobbing.

componente normal do SNC. Só podem acontecer durante a fase em que o cérebro está crescendo com maior velocidade, período em que, como qualquer outro órgão do corpo, é mais vulnerável aos efeitos prejudiciais de qualquer agente, físico, químico ou biológico. Esta característica de maior suscetibilidade nas fases iniciais da vida, bem conhecida, será responsável por outro efeito da desnutrição grave no SNC, conhecido como efeito distorção, que se refere a alterações qualitativas. Este efeito é reflexo do fato de que diferentes áreas do cérebro têm diferentes velocidades de crescimento, isto é, o cérebro não cresce como um todo homogêneo. Daí, as áreas que crescem mais rapidamente serão mais afetadas do ponto de vista das quatro alterações quantitativas. O exemplo clássico deste efeito é o cerebclo, área que cresce rapidamente em curto espaço de tempo; portanto, costuma ser mais atingido que outras áreas que sc formam mais lentamente.

Um ponto importante neste tema é entender que a desnutrição grave, no início da vida, não provoca lesões no cérebro, não há uma região com a estrutura lesada, patologicamente modificada. Por isto se fala em alterações, pois o que acontece é que, em uma imagem simples, o cérebro cresce menos.

Não existe qualquer controvérsia sobre estas conclusões dos estudos, já conhecidas há trinta anos. Sabe-se, ainda, que estas alterações tendem a ser irreversíveis, mesmo que se resolva a desnutrição posteriormente. A grande questão, até hoje, é exatamente reconhecer qual é o significado funcional destas alterações anatômicas. O que significa, cm

termos de funções intelectuais, por exemplo, uma redução de 10% no número de células? Simplesmente, não se pode responder. Qual a conseqüência da alteração na concentração de uma enzima em particular? Não se sabe. O efeito distorção tem repercussões? Não se sabe.

É exatamente por esta lacuna de conhecimento entre uma área e outra — a anatomia e a função — que, embora reconhecendo que deva existir alguma vinculação, pois a anatomia é o substrato da função e, ainda, pelo reconhecimento de que as funções intelectuais constituem um campo de conhecimento

---

15A mielina é uma substância rica em lípides e que envolve, como uma bainha isolante, os axônios (ramificações do neurônio, que ligam uma célula à outra através das sinapses), facilitando a transmissão dos impulsos nervosos.

extremamente complexo, se alerta para os perigos de extrapolações diretas entre as duas áreas.

A desnutrição e as funções do SNC em animais

O outro tipo de trabalho apontado tem por objeto as conseqüências da desnutrição sobre as funções intelectuais.16 E óbvio que o que se tenta é, indiretamente, se aproximar destas relações entre alterações anatômicas e funcionais. Ou, em outras palavras, conhecer as repercussões, no plano funcional, das alterações na anatomia do SNC determinadas pela desnutrição. Entendido este objetivo, é fácil compreender porque todas as pesquisas nesta área são feitas com animais que foram desnutridos graves, no início da vida, por um longo período; animais, portanto, que, presumivelmente, têm alterações anatômicas cm seu cérebro. Não existem estudos com animais que não preeencham estes pré-requisitos. Compreeende-se, também, porque todos os estudos são feitos em animais adultos, que já se recuperaram da desnutrição, pois o que se quer avaliar é especificamente a conseqüência das alterações anatômicas irreversíveis, aquelas que persistem mesmo depois que o animal não é mais desnutrido. Para tanto, é preciso isolar possíveis efeitos da desnutrição em si sobre qualquer atividade do animal, pela situação de déficit calórico extremo da desnutrição grave, sem que haja uma ação direta sobre o cérebro. Daí, não se estudam os animais durante a fase de desnutrição, mas posteriormente.

Respeitados esses pressupostos, as pesquisas sobre as conseqüências da desnutrição sobre aspectos funcionais do SNC em animais mostram quatro tipos básicos de alterações: a) labilidade emocional (mudanças bruscas de humor, desproporcionais à intensidade dos estímulos, geralmente aversivos; em outras palavras, lidam mal com situações de stress); b) alterações no comportamento em relação a alimentos (comem mais, mais rapidamente, com maior voracidade; agem como se sempre estivessem com fome); c) redução das atividades exploratórias (frente a situações ou objetos novos, demoram para iniciar a exploração e o fazem

16Existem muitos autores com contribuições essenciais nesta área, nas décadas de 50 a 70, como já dissemos. A Publicação Científica OPAS ns 269, de 1973, Nutrición, comportamiento e desarollo social, constitui excelente bibliografia inicial para os interessados, trazendo uma coletânea de textos dos principais autores.

com menor intensidade); d) redução no desempenho em testes que se propõem a medir capacidade de solucionar problemas.

Aqui uma ressalva fundamental: se em relação à anatomia os efeitos em animais e no homem são semelhantes, quando se fala cm funções intelectuais, não se pode fazer qualquer extrapolação, pois a própria natureza destas funções no homem é muito diferente.

Vale a pena nos determos um pouco na análise destes resultados em animais, mais especificamente no último tipo, pois constitui o que mais se aproxima de nosso objeto neste texto. A maior parte destes trabalhos são feitos com ratos, utilizando a técnica do labirinto. Em todos, relata-se o menor desempenho do grupo de animais que foram desnutridos graves no início da vida em relação ao grupo controle, de animais normais. Isto tem sido interpretado como comprovação de que a desnutrição provoca uma redução da capacidade de solucionar problemas. Um primeiro ponto é que esta expressão, capacidade de solucionar problemas, remete a um referencial teórico que considera possível avaliar o potencial intelectual, pois, na verdade, é isso que se está pesquisando: a desnutrição compromete o potencial intelectual, rebaixando-o. E é exatamente esse o entendimento da maioria das pessoas que lêem esses trabalhos: o teste é capaz de avaliar o potencial de inteligência, geneticamente determinado e, portanto, uma redução do desempenho no teste significa que esse potencial foi comprometido.

Analisemos com um pouco de cautela o teste do labirinto.

O animal é colocado em um labirinto e deve conseguir sair em tempo determinado. Este detalhe, estar dentro do labirinto, aparentemente insignificante, é essencial e não tem recebido a adequada atenção. Esta é uma das provas mais difíceis para o rato, necessitando a integração de diferentes habilidades, de memorização, de relação espa

ciai tridimensional, entre outras. É a prova que avalia as funções intelectuais mais complexas que podem ser identificadas no rato. Então, estamos falando do

que há de mais sofisticado e desenvolvido, em termos de inteligência, que o rato pode atingir.17

Um outro ponto é que, neste tipo de prova, sempre se usa o chamado reforço, positivo ou negativo. Assim, quando o animal erra, é submetido a um castigo (choque elétrico, queda na água fria etc); quando acerta, acha na saída uma recompensa, geralmente alimento ou água, do qual esteve privado. Ora, mas o nosso animal não reage mal a situações de tensão e não tem um comportamento alterado frente a alimentos? Somente isso pode interferir com o seu desempenho, sem que necessariamente seu potencial esteja reduzido. Alguns trabalhos mostram isso: quando o castigo é um banho de água gelada a dez graus centígrados, o grupo desnutrido tem um desempenho muito menor do que o controle; a simples mudança da temperatura para dezessete graus (ainda gelada!) fez com que se modificasse o resultado nos dois grupos, porém, com maior relevância no grupo desnutrido. Manteve-se a diferença de desempenho, porém, em dimensão muito menor do que a anterior.

Assim, nas provas do labirinto, outros fatores não relacionados diretamente à inteligência, como a relação com stress e com alimentos, interferem no desempenho do grupo desnutrido. Esta interferência pode ser atenuada, melhorando este desempenho.

A mudança de desempenho em uma prova, pela mudança das condições de realização, demonstra que o que se está avaliando é apenas o desempenho naquela atividade, para o qual a inteligência é essencial, porém, não como único fator, existindo a interferência de outros fatores, no que poderíamos chamar aqui de disponibilidade emocional para a atividade. Demonstra, mais que tudo, que o potencial constitui objeto inatingível; o que avaliamos, aquilo a que temos acesso, são suas formas de expressão, resultados de sua interação, bastante complexa, com o ambiente, com os valores e possibilidades do grupo em que se cresce. O que, para muitos, se avalia como inteligência constitui apenas

17 Embora seja um ponto óbvio, consideramos importante ressaltá-lo, pois temos percebido que ocorrem algumas leituras inadequadas destes trabalhos, quase como se a prova em questão fosse muito simples. As vezes, temos a sensação de que se está pensando nas brincadeiras, em que a criança desenha a saída do labirinto. São coisas totalmente diferentes desenhar um labirinto e sair de dentro de um. Além disso, estamos falando de uma prova em ratos e não em homens.

sua expressão, alterando-se, sofrendo a influência de inúmeros outros fatores, internos ou externos ao animal — e ao homem.

Outros autores estudaram a influência que a redução das atividades de exploração do meio, observada em animais que tiveram desnutrição grave no início da vida, poderia ter sobre o desempenho nas provas destinadas a avaliar a inteligência. Trabalhando com macacos, espécie animal em que se pode realizar as provas mais sofisticadas, só superadas pelas aplicadas no ser humano, encontraram que o desempenho do grupo desnutrido era inferior ao do grupo normal. Entretanto, quando permitiam que os animais, de ambos os grupos, se ambientassem ao local e objetos da prova, explorando-os e, conseqüentemente, diminuindo a tensão, o desempenho melhorava nos dois grupos, porém ainda mais intensamente no grupo desnutrido, fazendo com que a diferença observada entre os grupos fosse reduzida.

De todos estes trabalhos, o que se pode concluir é que a diferença de desempenho em provas destinadas a avaliar a capacidade intelectual de animais submetidos à desnutrição grave no início da vida resulta não apenas da interferência da desnutrição sobre esta capacidade, mas também sobre outros aspectos da vida do animal, que influenciam diretamente seu desempenho nas provas.

Em síntese, o que se admite é que a desnutrição grave, no início da vida, pode, teoricamente, interferir com as funções intelectuais mais complexas que aquela espécie animal pode ter.18 Qual a dimensão desta interferência é impossível determinar, porém, com certeza, é menor do que aparentaria, em uma visão mais superficial das pesquisas sobre o tema.

A interferência com funções intelectuais no homem

Se estudar as repercussões da desnutrição sobre as funções do SNC em animais já é tão complexo, entender o que acontece no homem é muito mais delicado, pelo próprio significado que assumem as funções intelectuais.

O grande desafio que se coloca é: como avaliar a capacidade intelectual de uma pessoa? A pretensão dc avaliar, até mesmo quantificar, o potencial intelectual dc uma pessoa, já não tem espaço acadêmi

Desnutrição, fracasso escolar e merenda

co. Esse potencial, em processo de interação extremamente complexo com o meio social em que esta pessoa cresceu e vive, impregnado de valores sociais, culturais e históricos, pode expressar-se de diferentes maneiras, refletindo as experiências a que se esteve exposto. Por exemplo, a mesma coordenação viso-motora, enquanto capacidade neurológica, pode-se manifestar através da construção de pipas, de tarefas domésticas, de desenho etc. Uma criança adquirirá diferentes formas de expressão de sua capacidade motora, segundo os valores e possibilidades de seu grupo social. Ela só poderá fazer pipa se, além da coordenação motora, tiver a oportunidade de aprender a fazê-la, isto é, tiver o conhecimento anterior. O mesmo raciocínio é válido para o domínio do lápis e papel, desenhando ou escrevendo. A criança pode ter excelente coordenação motora, apenas não aprendeu essa forma de expressão. Independente do instrumento empregado, apenas se tem acesso às expressões das capacidades intelectuais, da maturidade neurológica, da inteligência. Expressão que traz em si a vivência anterior, o conhecimento prévio, portanto, um inegável caráter de classe social.

As pesquisas acerca dos efeitos da desnutrição sobre as funções intelectuais do homem só podem ser realizadas em regiões pobres, onde a prevalência de desnutrição grave seja significativa. Assim, esses trabalhos foram realizados nas regiões mais pobres de países subdesenvolvidos (México, Chile, Guatemala, índia"1), nos estratos populacionais mais miseráveis.

Estudando crianças que tiveram desnutrição grave no início da vida,19 crianças em situação de miséria, sua avaliação intelectual foi feita com instrumentos padronizados em outra classe social, proveniente de outra região geográfica, em um outro tempo. Todas as provas são padronizadas em populações de classes média alta e alta. O resultado seria perfeitamente previsível: as crianças desnutridas apresentavam sistematicamente desempenho inferior ao padrão normal.

Entretanto, como identificar, como isolar os efeitos da desnutrição em si dos efeitos de tudo que cerca esta criança, de sua vida, da falta

---

17.Lembre-se a discussão sobre o significado do labirinto para o rato; as mesmas observações são válidas para as provas aplicadas em macacos.

19Na maior parte dos trabalhos, as crianças são localizadas a partir de sua internação hospitalar pela desnutrição; a partir daí, inseridas em programa especial de seguimento a longo prazo, inclusive com aporte de alimentos para garantir a recuperação nutricional.

18. Esse tipo de trabalho é praticamente inexistente no Brasil, por motivos não muito claros.

de qualidade de sua vida? Como isolar a desnutrição de tudo aquilo que a determina? A desnutrição, no homem, não se distribui ao acaso: como vimos, é determinada pelas condições socioeconómicas, condições que também determinam a escolarização da família, a linguagem, o tipo de estímulos a que a criança é exposta, a importância que assumem as atividades intelectuais e a própria escola, enfim, os valores sociais e culturais da família e do grupo social. Valores que modulam, direcionam o desenvolvimento do indivíduo, refletindo a forma de inserção na sociedade.

Mesmo na década de 50, quando esta crítica não estava bem estruturada, os autores indicavam a exigência de cautela na interpretação dos resultados, apontando, sempre, a necessidade de mais estudos para melhor entendimento do problema.

Tentando isolar os efeitos da desnutrição dos do meio sócio-cultural, comparou-se o desempenho de crianças que tiveram desnutrição grave no início da vida com o de seus irmãos e mesmo assim encontrou-se um desempenho inferior. Estes trabalhos são bastante divulgados, como comprovação definitiva de que a desnutrição compromete irreversivelmente as funções intelectuais do ser humano.

Entretanto, nesses trabalhos ignorou-se a influência de outro fator, talvez o mais importante nessa discussão: a interferência direta da desnutrição grave sobre a interação com o ambiente. Enquanto a criança ainda está com desnutrição grave, refletindo o extremo déficit calórico, ela fica praticamente parada, em estado de letargia, sem interagir com qualquer tipo de estímulo. Alguns autores estudaram a influência da desnutrição sobre as relações que a criança estabelece com outras pessoas, com destaque para o vínculo mãe-filho; observaram que, conforme a desnutrição vai se agravando, a interação da criança vai se reduzindo, até o ponto em que pode comprometer este vínculo, tornando-o mais frágil, de forma que a criança passa a receber menos estímulos maternos do que seus irmãos menos gravemente atingidos (Pollitt, 1973). É importante ressaltar que este efeito é independente de qualquer alteração anatômica do SNC.

A desnutrição grave funcionaria como uma barreira ambiental, dificultando as interações da criança. Se se considerar que isto está acontecendo em momento da vida em que a vivência de diferentes experiências, propiciando situações de aprendizagem, é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pode-se entender porque se admite que

esse fator poderia ser mais importante do que as conseqüências diretas das alterações anatômicas do cérebro. Esta nova forma de entendimento do problema traz, em si, possibilidades de superá-lo.

A existência de um impasse metodológico nas relações entre desnutrição e desenvolvimento cognitivo não pode ser ignorada. Che-gando-se ao ponto em que o próprio vínculo mãe-filho pode ser comprometido diretamente pela desnutrição grave, outras dificuldades metodológicas decorrentes de sua determinação social ficam até minimizadas.

Estas dificuldades metodológicas foram superadas, pelo menos parcialmente, pesquisando-se pessoas que tiveram desnutrição grave no início da vida, porém não por pobreza (desnutrição primária), mas por serem portadoras de uma doença crônica grave, que prejudica o aproveitamento de alimentos, provocando desnutrição secundária (à patologia20). Nestes estudos, quando encontradas, as diferenças no desempenho intelectual foram muito inferiores às que se observa nos estudos com desnutrição primária. Em muitos casos, inclusive, não se relataram diferenças. O estudo realizado na Holanda, com sobreviventes da segunda guerra mundial, mostrou que, aos dezoito anos, seu desempenho em diferentes provas cognitivas era exatamente superponível ao da população normal. Neste trabalho, selecionou-se como população de estudo a geração que tinha menos de um ano de idade no período em que a Holanda sofreu o cerco das forças nazistas, ocasião em que a fome era disseminada e a prevalência de desnutrição, inclusive grave, foi muito alta (Stein e cols, 1975).

Assim, parece que, quando desvinculada de um contexto de privação global, a desnutrição interfere muito menos no desenvolvimento intelectual. Não se está

20.Podemos citar, como exemplo, crianças portadoras de cardiopatia congênita grave ou de doenças que provocam diarréia crônica grave. Nesta situação, a anatomia do cérebro apresentará exatamente as mesmas

afirmando que ela não tenha um efeito direto e real sobre o SNC, mas que este desenvolvimento é tão complexo no homem que as conseqüências das alterações anatômicas podem ser minimizadas —e mesmo suplantadas — pela ação de outros fatores em conjunto.

Em síntese, hoje admite-se que a desnutrição grave, no início da vida, pode interferir com o desenvolvimento das funções intelectuais mais complexas que o homem pode atingir. As funções intelectuais superiores do homem, porém de menor complexidade, não parecem ser comprometidas. Admite-se, ainda, que é impossível determinar, em uma pessoa em especial, se houve ou não este comprometimento e, menos ainda, sua intensidade. Por fim, admite-se que a maior parte dos homens não emprega e nem chega a desenvolver estas funções mais complexas, mesmo possuindo um cérebro intacto.

A desnutrição e o fracasso escolar

As afirmações de que a desnutrição seria um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar apresenta dois vieses fundamentais:

• a criança que teve desnutrição grave, no início da vida, raramente chega à escola, pois a maioria morre no primeiro ano de vida;

• a desnutrição grave pode interferir com as funções cognitivas mais complexas que o homem pode desenvolver, que não são necessárias para o processo de alfabetização e nem sequer estão presentes aos sete anos de idade.

A criança que está na escola c não aprende muitas vezes é desnutrida, porém em intensidade leve, aquela que consegue manter todo o metabolismo e fisiologia absolutamente normais às custas do sacrifício do crescimento. Seu cérebro é normal, podendo aprender o que lhe for ensinado. "São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio c coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem

---

alterações encontradas na desnutrição primária, pois à célula não importa o motivo pelo qual recebe menos

uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade c fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades, e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar" (Moysés & Lima, 1982).

Desnutrição, fracasso escolar e merenda

252

Mesmo admitindo-se que na escola existam crianças que tiveram desnutrição grave, não apresentam comprometimento das funções cognitivas que possibilitam a aquisição da linguagem escrita.

Em trabalho recente, realizado em Vitória (ES), Freitas (1995) conseguiu localizar, na escola, crianças que no primeiro ano de vida haviam participado de um programa de recuperação nutricional, voltado a crianças com desnutrição grave e moderada. Um dos aspectos estudados foi o seu rendimento escolar, encontrando que a maioria ainda estava na primeira serie, com grande número de reprovações. Entretanto, quando seu desempenho foi comparado com os indicadores educacionais do município, a autora observou que não havia diferenças entre seu grupo de crianças c as demais crianças capixabas, que não haviam tido desnutrição grave.

Este resultado reforça o que estamos tentando colocar neste texto: a desnutrição pode interferir com o desenvolvimento cognitivo das crianças, porem os mecanismos de seleção — e exclusão — social são tão mais intensos e perversos que tornam virtuais os possíveis efeitos da desnutrição.

Um parênteses: a criança que está na escola pode estar com fome. Porém, aí, é uma outra discussão. Neste assunto, é necessário separar quando se fala em fome e quando se fala em desnutrição, pelo que está implícito no discurso sobre cada uma. A fome, como já dissemos, éuma necessidade primária e quando não atendida pode interferir com a disponibilidade da pessoa para qualquer atividade. Uma criança com fome está menos disponível para brincar, para correr; para aprender, inclusive. Satisfeita a necessidade básica, a criança apresenta-se com todo seu vigor, novamente. A fome não deixa seqüelas, não altera a anatomia, não

---

nutrientes, se porque o coração não funciona adequadamente, ou se porque falta salário em casa.

é irreversível. Alimentada a criança, cessam todos os efeitos da fome e a criança estará disponível para aprender o que lhe for ensinado.

Desta forma, a discussão do fracasso escolar deve ser remetida para o campo coletivo, institucional, buscando-se sua superação no plano político e pedagógico. Não se pode pretender, seriamente, enfrentá-lo com o programa de merenda escolar.

Este discurso, ao mesmo tempo em que dificulta a percepção dos determinantes reais do fracasso escolar coloca para a merenda um objetivo que já se sabe, de antemão, inatingível. A merenda não é capaz de resolver o fracasso escolar.

Até ousaríamos dizer que a merenda não é para resolver o fra

casso escolar.

Entretanto, se a merenda é incapaz de erradicar a desnutrição, ela pode matar a fome do dia, ou melhor, a fome de quatro horas. A criança, sem fome, poderá aprender mais facilmente, mas isto não resolverá o fracasso escolar, nem deve ser o objetivo da merenda.

Entretanto, isto não significa que a merenda é dispensável, que deve ser retirada das escolas, ou algo semelhante. Dizer que a merenda não é para resolver a desnutrição nem o fracasso escolar não implica em posição contra a sua existência, ou em enxergá-la como mal menor. Ao contrário, consideramos que o que se impõe é uma luta para redimensionar a merenda, deslocando-a de programa paliativo para proposta de atenção a direitos da criança.

Entendendo a merenda como um direito da criança

A merenda escolar deve ser entendida como programa voltado à atenção aos direitos da criança. Apenas isto.

A merenda não tem por objetivo resolver o problema da desnutrição nem do fracasso escolar. Ambos são muito graves e demandam propostas políticas adequadas para sua superação, não devendo ser objeto de discursos mistificadores.

O direito da criança a receber algum tipo de alimento durante sua permanência na escola decorre de suas características fisiológicas. A criança, inclusive na idade escolar, tem uma grande facilidade de ativar determinados

processos metabólicos quando fica um período maior do que quatro horas sem se alimentar. Através desses processos, consegue-se obter as calorias necessárias para todo o metabolismo, porém com o inconveniente de gerar uma quantidade maior que o normal de corpos cetônicos. O excesso de corpos cetônicos, por sua vez, leva a um aumento da quantidade de radicais ácidos no sangue, situação conhecida como cetoacidose, ou cetose, que provoca alguns efeitos indesejáveis. Isto pode acontecer com qualquer pessoa em restrição alimentar mais prolongada,21 porém o que distingue o organismo da criança é que ela ativa esses processos mais fácil e mais rapidamente, de modo que mui

tas delas já apresentam o quadro de cetose quando ficam um período de quatro horas sem se alimentar.

Provavelmente, o saber popular referente a estes efeitos constitui a base para o hábito das crianças levarem lanche para a escola, observável principalmente entre as crianças oriundas de estratos sociais com poder aquisitivo para exercer esse hábito. E vale ressaltar que essas crianças não passam fome, nem estão desnutridas, e seu risco de ir mal na escola é reduzido. E nem por isto se questiona o hábito da lancheira.

Nos países desenvolvidos, a alimentação distribuída no período da escola constitui uma prática difundida e não questionada. Países como Japão, França, Canadá possuem programas de alimentação escolar, que não costumam ser questionados quanto a seus objetivos. Porque seu único objetivo é atender ao direito da criança. Só isto. Não se pretende, com os programas, melhorar a distribuição de renda, reduzir a fome ou a desnutrição e, menos ainda, melhorar o desempenho escolar.

Trata-se, simplesmente, de concepção em que a alimentação escolar reflete um estado de cidadania, regida pelo princípio de direitos.

Em contraste, no Brasil vivemos ainda um estado de não cidadania, regido por carências e privilégios. Onde predominam privilégios, por princípio não há

21.As pessoas que já fizeram dieta para emagrecer podem se lembrar do mal-estar que acontece nos três primeiros dias, reflexo da acidose que acontece até o organismo se adaptar à restrição alimentar.

direitos, que só existem quando se estendem a todos. Por outro lado, onde há privilégios, existe seu reverso obrigatório, as carências (Chauí, 1995).

Tentamos, a cada momento, construir nossa cidadania, que não pode existir apenas para nós, mas tem que ser para todos, para existir. Entretanto, às vezes, nos prendemos a formas de pensamento que trazem, em si, a concepção de um mundo fundado em privilégios e carências.

Assim, muito do que se tem discutido acerca da merenda revela essa forma de pensamento. Ainda se entende a merenda como voltada à carência. E, paradoxalmente, em um país onde ela adquire mais um significado, pela situação concreta de fome, muitos se posicionam contra. Não contra o discurso político, mistificador e demagógico, mas contra a merenda em si.

E lógico que, mesmo que se transforme o programa de alimentação escolar, principalmente em termos de objetivos e uso político, atin-gindo-se a concepção de que é importante, apenas porque a criança tem o direito de se alimentar enquanto está na escola, por muito tempo continuará servindo para matar a fome de muitas crianças. Porém, a mudança de mentalidade pode significar uma diferença qualitativa não

somente do programa, mas da própria concepção de sociedade, ou melhor, da sociedade que queremos e de como conquistá-la.

A concepção de alimentação, inclusive a escolar, como direito é essencial para que o programa de merenda possa ser transformado, com uma outra inserção na escola e na sociedade. A merenda, enquanto proposta paia suprir carências, desconsidera aspectos fundamentais, como os hábitos alimentares da população, o incentivo à produção agrícola, a necessidade de sistemas adequados de armazenamento e distribuição de alimentos; além disto, constitui-se em elemento artificial e estranho à escola, não se incorporando às atividades educacionais ali desenvolvidas.

A transformação deve contemplar todas estas questões. Idealmente, a merenda deve ser à base de produtos naturais regionais e inserida nas demais atividades educacionais da escola, procurando vinculá-la à família e à comunidade.

A utilização de alimentos naturais da região pode ter um grande alcance. No plano intra-escolar, possibilita cardápios que respeitem os hábitos alimentares da região, além de subsidiar as discussões em sala de aula sobre alimentação, saúde, higiene, produção agrícola. A valorização dos hábitos do grupo social em que se insere possibilita à escola uma interação diferente com a criança e sua família, menos preconceituosa e excludente. O uso de alimentos regionais permite, assim, que a merenda se integre às propostas pedagógicas da escola. Por outro lado, no plano extra-escolar, possibilita melhor interação da escola com a comunidade, pois a aquisição dos alimentos deverá ser feita, prioritariamente, na própria região, aproximando a escola da produção agrícola regional. A participação bilateral, além do enriquecimento educacional mútuo, estaria amenizando para os agricultores problemas de plantio e comercialização, a partir de uma demanda específica e definida.

Um ponto essencial para esta transformação é a mudança no trato governamental com as verbas para a merenda. O conhecimento público do orçamento do governo, em detalhes, em todas as áreas e projetos, constitui um direito do cidadão. Assim, a luta pela transparência da origem e destinação das verbas para a merenda insere-se em uma luta maior, de transparência de toda a administração. O orçamento deve ser transparente e de fácil acesso a todos. Além disto, as verbas para a merenda devem ser destinadas em separado das verbas para a Educação strictu sensu, de modo facilmente perceptível. As verbas da merenda não podem continuar inchando artificialmente as verbas para a Educa

ção, camuflando o pequeno orçamento específico para esta pasta. Entretanto, a verba específica da merenda deverá continuar alocada na pasta da Educação, a fim de garantir seu caráter educacional.

Este é um longo processo de transformação. Entretanto, dois pontos devem ser buscados de imediato, inclusive para alavancar a mudança. O primeiro é a mudança de nosso discurso: passemos a nos posicionar contra o uso político da merenda e não contra ela. O segundo é sua vinculação às atividades educacionais desenvolvidas na escola, mesmo que ainda consista, predominantemente, de formulados; sua vinculação pedagógica pode ser instrumento de percepção, para professores e alunos, do que representa um alimento formulado em termos de

desrespeito aos valores culturais e de concepções subjacentes de comida para carentes.

Esta discussão é ainda mais importante em um momento em que surgem propostas governamentais que representam um retrocesso ainda maior. A noção de que a merenda é para suprir carências tem por corolário imediato que ela deve atingir apenas os carentes. Hoje, no Brasil, circulam falas mais ou menos subliminares a esse respeito, endossando propostas de que a merenda deixe de ser um projeto de atendimento universal (que ainda não chegou a ser!) e se transforme em projeto de atendimento focalizado, apenas dos mais carentes, dos que necessitam, dos pobres e miseráveis, enfim.

Na América Latina, o Brasil é o único país que propõe o atendimento universal para a alimentação escolar, inclusive constando do texto constitucional. Nos demais, os programas são focalizados, destinados ao atendimento de quem precisa, proposta coerente com o espírito de um programa de suplementação alimentar. Atualmente, existe uma pressão dos demais países para que o Brasil também assuma o caráter focal, pressão que tem encontrado um campo receptivo em espaços oficiais. As propostas de reforma constitucional colocadas pelo governo, disseminando a idéia de que é preciso reduzir os direitos sociais, que seriam excessivos e muito onerosos no Brasil, incluem a retirada do caráter universal da merenda. Observa-se, aqui, uma situação interessante: em uma área em que o Brasil está mais avançado, é ele que sofre as influências retrógradas, ao invés de ser exemplo de que pode ser diferente e servir como modelo para alavancar a mudança nos outros países. Talvez a explicação deva ser buscada nos modelos de desenvolvimento político e econômico que têm sido adotados na América Latina.

Se esta proposta se concretizar, pode-se imaginar, superficialmente, os danos que trará, tanto ao programa em si — com deterioração ainda maior da qualidade, em conseqüência das idéias de comida para pobre — quanto ao exercício da cidadania. A este respeito, relembre-se as idéias, já citadas neste texto, de Bittencourt & Magalhães (1995), acerca do sentimento de não pertencer à nação e suas conseqüências sobre o exercício da cidadania, sobre as relações entre a

pessoa e o Estado, sobre o assumir o Estado como bem público, passível de contro-le social.

Argumentos economicistas não podem prevalecer quando se trata da própria concepção de sociedade e de Estado. Principalmente em um momento em que se investe menos do que nunca, em termos absolutos e proporcionais, nas políticas sociais. Apesar de, no plano do discurso, a resolução dos problemas decorrentes das desigualdades sociais ser a prioridade governamental, as ações têm se caracterizado por agravarem ainda mais este quadro.

E o enfoque que tem sido dado às discussões sobre o programa de merenda apenas criam o campo necessário para que prosperem propostas como essas. Ao aceitarmos, em nossos debates, a direção e os limites impostos pelas falas oficiais sobre a merenda, abdicamos de nosso direito de subverter a situação posta, de definirmos, nós mesmos, nossos rumos e limites.

Este é o desafio que estamos propondo: ousar, subverter, transformar. Lutar por direitos ainda não conquistados e já em risco!

Referências bibliográficas

Bittencourt, S.A.; Magalhães, R.F. (1995) Fome: um drama silencioso. In: Os muitos Brasis. Saúde e população na década de 80. Organizado por MCS Minayo São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco.

Chauí, M. (1995) "Cidadania, direitos e privilégios". In: Folha de S. Paulo.

Coimbra, M.; Meira, J.F.P.; Starling, M.B.L. (1982) Iw.Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil. INAE/MEC,

Collares, C.A.L.; Moysés, M.À.A. (1996) Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e medicalização. São Paulo, Cortez-FE, FCM/Unicamp.

Fonseca, A.; Marques, M.; De Grande, A.; Bernardes, S. (1988) "Política de Alimentação e Nutrição". In: Brasil 1986 Relatório sobre a situação social do país. Núcleo de Estudos e Política Públicas, Unicamp.

Fletcher, P.; Ribeiro, S.C. (1987) "O ensino de l9 grau no Brasil hoje".

In: Em Aberto (MEC/INEP). Freitas, MBS (1995) Desnutrição e fracasso escolar: um novo olhar a

partir de crianças capixabas (mimeo). Dissertação de Mestrado,

UFES.

Monteiro, CA. (1992) "Saúde e nutrição das crianças brasileiras no final da década de 80". In: Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Organizado por M.F.G. Monteiro e R. Cervini, Rio de Janeiro, IBGE.

_ (1992) "O estado nutricional das crianças brasileiras: a trajetória de 1975 a 1989". In: Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Organizado por M.F.G. Monteiro e R. Cervini, Rio de Janeiro, IBGE.

Moyses, M.A.A.; Lima, G.Z. (1982) "Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?". In: Rev ANDE 5: 57.

Nutti, J.Z. (1996) Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso (mimeo) Dissertação de Mestrado, UFSCAR.

Peliano, A.M.; Castro, C.M.; Martine, G.; Garcia, A.C. (1985)"O problema alimentar brasileiro: situação atual, perspectivas e proposta de políticas". In: O problema alimentar no Brasil. Organizado por CM. Castro e M.Coimbra, Campinas, Ed. UNICAMP/Aimed.

Pollitt, E. (1973) "Behavior of infant in causation of nutritional marasmus". Am. J. Clin, Nutr. 26:264

Ribeiro, S.C. (1993) "Educação e cidadania". In: Educação e modernidade. As bases do desenvolvimento moderno. J.RR. Velloso e R.C Albuquerque, São Paulo, Nobel.

Stein, Z.A.; Susser, M.; Saenger, G.; Marolla, F. {\915) Famine and human development: the dutch hunger winter of 1944-45. Nova York, Oxford Univ. Press.

Valente, F.L.S. (1986) "Em busca de uma educação nutricional crítica". In: Fome e desnutrição. Determinantes sociais. Organizado por F.L.S. Valente São Paulo, Cortez.

Valla, V.V. (1986) "Sem educação e sem dinheiro". In: A saúde em

estado de choque. Orga .

ro, Espaço e Tempo/FA^ado Por MCS- Minay°-Rio & Janei-"Nutrition, the nervous systejh

OPAS ns 251 1972 behavior". Publicação científica

"Nutrition, development and.

OPAS na 269, 1973. 1 behavÍ01"'- Publicação científica

7

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 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 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 social, 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 podem 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 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 ca

renciadas. 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 Skinncr(l 950) 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 carenciadas, 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 rendi

mento 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 por 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. Alem 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; Ricssman, 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; Bereiter e Engelman, 1966; Blank e Solomon, 1968). Geralmente estes autores consideram a linguagem como variável independente c 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 sociolingüista Basil Bernstein (1960, 1961) sobre os códigos restrito e elaborado de comunicação. Segundo Bernstein, quanto mais baixo o nível socioeconómico 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 posterior (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 freqüentemente mencionado na fundamentação teórica dos programas de educação compensatória que visam à superação da "deficiência" de linguagem dos "carenciados". 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 nuanças 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 habilidades perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com o 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 dc 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- série e de três anos quando

atingem a 8a (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 de educação compensatória, que atingiu o apogeu nos Estados Unidos na década de sessenta, chegou ao Brasil nos anos setenta e vem orientando a política educacional brasileira desde então.

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 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 crianças carenciadas após o ingresso no sistema escolar primário e secundário, a grande maioria dos programas criados na década de sessenta, nos Estados Unidos, é de natureza preventiva, ou seja, procura evitar o insucesso escolar durante os anos pré-escolares através de 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 montcssoriana, liderada por Orem (1968), ao ensino das chamadas crianças despri-vilegiadas.

No Brasil, esses programas encontraram receptividade nos órgãos públicos e na academia: basta mencionar a programação psico-pedagógica implementada nas creches do município de São Paulo; os programas desenvolvidos pelas equipes psicopcdagógicas das secretarias de educação de vários estados e municípios (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 "carenciadas"; e a pesquisa conduzida por Poppovic e colaboradores (1972, 1973, 1974, 1975), que resultou no planejamento do Programa Alfa (1977).

Coerentemente com a preocupação existente nos meios acadêmicos com a problemática do ensino da chamada criança "carenciada", o pronunciamento do então Ministro da Educação colocava, no fim dos anos setenta, entre as prioridades do 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, vivia-se, então, 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, 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-eseolar" 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 na qualidade de vida dos integrantes de classes sociais diversas. 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 panaceia 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 ls grau, de escolas especializadas na faixa pré-escolar ou de programas pré-escolares de emergência—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 cm busca de meios de subsistência e sem serem absorvidas, até o momento, por unidades educativas que as abriguem e lhes propiciem 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 voltarem para algum tipo de suprimento de necessidades alimentares, procuram, cm graus variáveis de eficiência, desenvolver a prontidão da clientela atingida para a aprendizagem c o ajustamento exigidos na escola de Ia grau. Temos aí um primeiro problema grave, que merece análise mais detida: 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 ls 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 1s grau é o de reflexão crítica sobre o que nele tem sido feito, que tipo de cidadão estamos formando, 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, cm seus vários aspectos, oferece brechas de atuação que permitem aos educadores inovar, ao invés de permanecerem apegados a uma concepção do processo de en-sino-aprendizagem medieval. Assim, rediscutir integradamente os ob

jetivos 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 poderão nos informar. É preciso tentar.

Se quisermos realmente uma escola para o povo, no sentido que lhe 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 permita 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.

Da psicologia do "desprivilegiado " à psicologia do oprimido 272

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 compartimento 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 "carenciadas", 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 carenciada, 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 dc vida c, 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 c 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-explora-dos), 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.

E no contexto da filosofia da práxis que vamos encontrar o referenciamenlo 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-exclusâo, 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 c 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-os a sair da miséria e da não-participação social cm que vive (através, entre outras medidas, da avaliação de suas "deficiências" afetivo-emocionais, intelectuais e cognitivas e de sua "cor-

reção" através de programas educacionais e terapêuticos que os integrariam aos padrões c normas da cultura "civilizada"); tal proposta, aparentemente inovadora c reformista, é, no fundo, inequivocamente conservadora. Significa admitir que caberia à escola c a outras instituições a quem o sistema delega o poder de oprimir um papel de destaque numa política dc 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 Freinct (1973), Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975), Establet e Baudclot (1971), Cunha (1977) e Freitag (1978).

Mas, a fraqueza das afirmações que apresentamos na primeira parte não se limita ao engano conceituai 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 freqüentemente 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 c 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 pedinte", 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 terapêutica, 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 pro

fessor enquanto autoridade pedagógica que pratica uma violência simbólica é apenas de grau; enquanto o professor desempenha seu papel de "professor-policial" (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 concebem Blcger (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 c seu estilo de vida — é um recurso metodológico rico e ainda pouco explorado. De outro lado, as próprias técnicas e os contextos de obser

vação 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. Colecionamos afirmações, muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela não sabe fazer c 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, alem 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 significativamente para a consecução deste "programa", alimentando, entre outras, as crenças de que a educação, o educador e o pesquisador podem e devem ser politicamente neutros.

Referências bibliográficas

Almeida, R. M., "Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar". In: Boletim de Psicologia, 1959, 38, 35-55.

Althusser, L., Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa,

Presença, 1974. Anastasi, A., Psicologia diferencial. São Paulo, Hcrder, 1965.

Baldijão, C. E. M., "A desnutrição e o processo de acumulação de capital". In: 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, pp. 497-506.

Bereiter, C, e S. Engelmann, Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. Nova Jersey, Prentice-Hall, 1966.

Bernstein, B., "Language and Social Class". In: British J. of Sociology, 1960, 11, 271-276.

_,"Social Structure, Language and Learning". In: Educational Research, 1961,3, 163-176.

_, Class, Codes and Control. Londres, Routledge & Kcgan

Paul, 1974.

Bijou, S. W, "The Mentally Retarded Child". In: Psychology Today, 1968, 47-51. Blank, M., e F Solomon, "A Tutorial Language Program to Develop AbstractThinking in Socially Disadvantaged Preschool Children". In: Child Development, 1968, 39, 379-389.

Bleger, J., Temas de Psicologia. Buenos Aires, Nueva Vision, 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". In: 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

Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido 280

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 Is e2B graus. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 71-91.

Establct, R., e C. Baudelot, L'ecole 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". In:

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". In: 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". In: Child Development, 1965,

36, 887-898.

Haggard, E., "Social Status and Intelligence: an Experimental Study of Certain Cultural Determinants of Measured Intelligence". In: Genetic Psychol. Monogr., 1954, 49, 141-186.

Harari, R. e outros, Teoria y técnica psicológica de comunidades

marginales. Buenos Aires, Nueva Vision, 1974. Hess, R. e U. Shipman, "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children". In: 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". In: Merril-Palmer

Quarterly, 1964 (a), 10, 209-245. _, The Implications of Changing Ideas on How Children

Develop Intellectually". In: 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". In: J. of Creative Behavior,

1967, 1,1-7.

Lesser, G. S. e outros, "Mental Abilities of Children from Different Social Class and Cultural Groups". In: 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 cm São Paulo — Brasil". In: Pesquisa e Planejamento, 1965, 9, 81-89.

Mackler, B., e M. G. Gidding, "Cultural Deprivation: a Study in Mithology". In: 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". In: Child Development, 1951, 22, 95-112.

Moffat, A., Psicoterapia del oprimido. Buenos Aires, E.C.R., 1974.

Nidelcoff, M.T., Vmaescola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1978.

Orem, R. C, Montessori for the Disadvantaged. Nova York, Capricorn Books, 1968.

Paoli, M. C. P. M., Desenvolvimento e marginalidade. São Paulo, Pioneira, 1974.

Patto, M. H. S., Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Ja
Da psicologia do "desprivilegiado " à psicologia do oprimido 283
neiro, José Olympio, 1973.

Pereira, S. L. M., "A formação profissional dos psicó logos: apontamentos para um estudo". In: Psicologia, 1975, 1, 15-20.

Poppovic, A. M., 'Atitudes e cognição do marginalizado cultural". In: 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". In: 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". In: Cadernos de Pesquisa, 1975, 14, 7-73.

Poppovic, A. M., "Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do ls grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendiza-gem". In: Cadernos de Pesquisa, 1977, 21, 41-46.

Ribeiro, D., "Sobre o óbvio". In: 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.

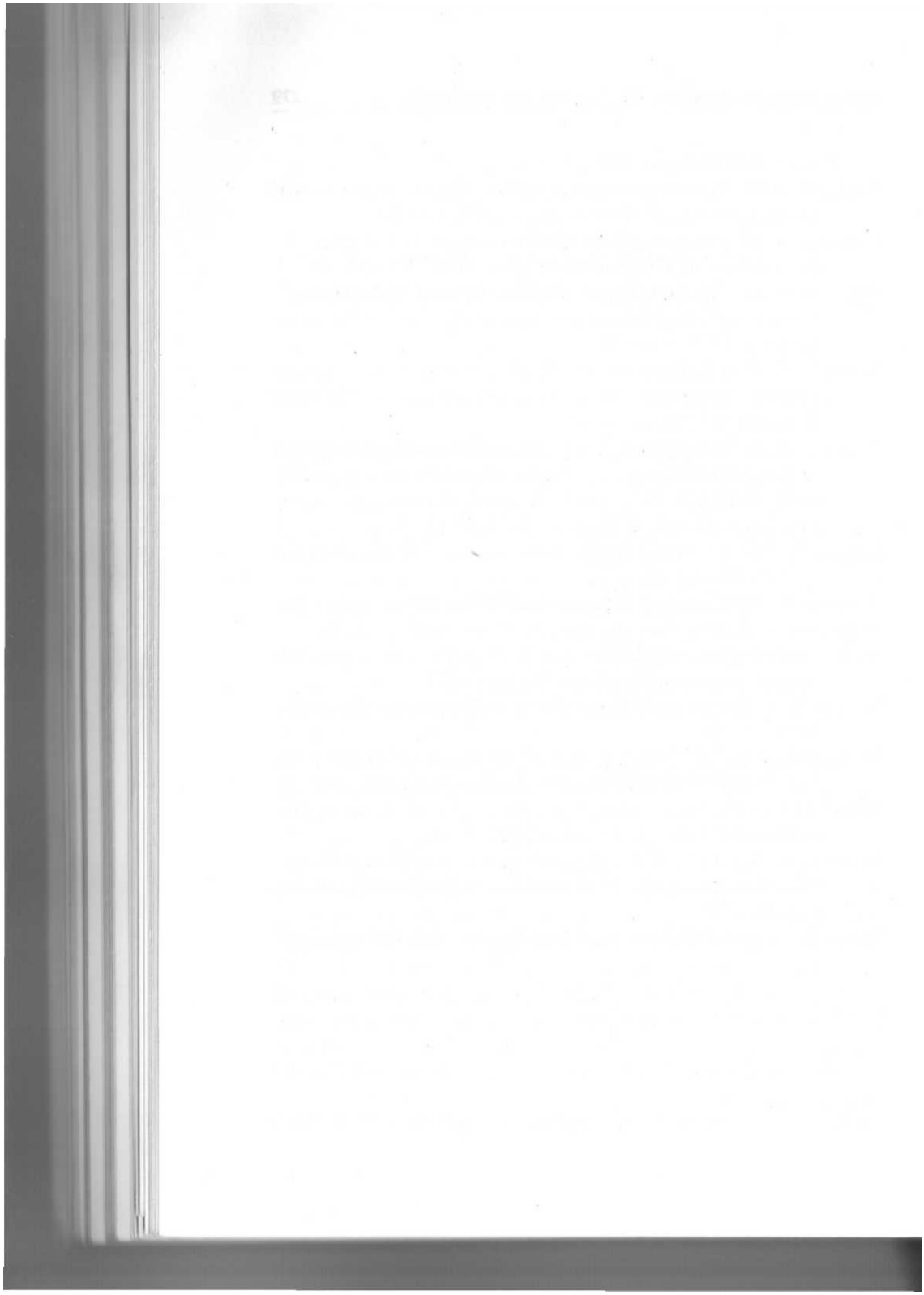
Skinncr, B. F., Science and Human Behavior. Nova York, Macmillan, 1953.

Sonquist, H. D., e C. K. Kamii, "Applying Some Piagetian Concepts in the Classroom for lhe Disadvantaged". In: Young Children, 1967, 22.

Weil, P. G. c outros, Pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira. Rio de Janeiro, SENAC, 1959.

Witter, G. P, 0 psicólogo escolar: pesquisa e ensino (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia-USP, mimeo-grafada), 1977.

Zazzo, R., "La psychologic scolaire". In: Enfance, 1952 (ns especial).



8

A família pobre e anotações sobre a escola pública: um desencontro*

Maria Helena Souza Patto

Segundo estatísticas recentes, cerca de dois terços das crianças brasileiras entre os sete e os quatorze anos não estão se beneficiando da escola, seja porque não têm acesso aos bancos escolares, seja porque já passaram pela escola mas nela não permaneceram, seja porque, embora ainda façam parte de seu corpo discente, integram o grande contingente de repetentes que mais cedo ou mais tarde estará fora da escola sem ao menos ter concluído as quatro primeiras séries do primeiro grau. E não estamos, como se poderia supor, diante de uma crise da escola pública elementar por motivos conjunturais; antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social.

Dados antigos, que remontam aos anos vinte, já registravam altos índices de reprovação e evasão na então escola primária. De lá para cá não se pode negar que a rede escolar foi significativamente ampliada, mas é inegável também que a escola que aí está não consegue ensinar os conteúdos escolares à maioria dos que a procuram: atualmente, de cada mil crianças que se matriculam pela primeira vez na primeira série da escola pública, só quarenta e cinco chegam à oitava série sem nenhuma reprovação e só cem conseguem terminar o primeiro grau, muitas vezes aos trancos e barrancos.

Uma última informação justifica o recorte que faremos nesse tema tão amplo que nos foi atribuído: inúmeras pesquisas vêm mostrando, há muitas décadas, que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contin

(*) Publicado originalmente em Psicologia-USP, 3, nm 1/2, 1992, p. 107-121.

gentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo.

A pesquisa educacional tem cabido a tarefa de explicar esse estado de coisas ao longo da história da educação brasileira. A análise crítica das idéias que se propõem a explicá-lo traz elementos à compreensão da convivência, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres.

Vadios e anormais. Deficientes e diferentes

A história das explicações do chamado "fracasso escolar" das crianças das classes populares é feita de uma seqüência de idéias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais c de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta, até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos E.U.A., nos anos sessenta, no calor dos movimentos rcinvidicatórios de negros e latino-americanos c como resposta oficial à questão: por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas cm seus ambientes de origem, principalmente em sua famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos. Pouco depois, a teoria da carência tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural, segundo a qual essas pessoas fariam parte de uma subeultura muito diferente da cultura de "classe média"(sic), na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se sairiam bem na escola porque seu ambiente familiar c vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar.

Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. Se é verdade que há progressos

nesta seqüência — na passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência—, é verdade também que todas elas definem "ambiente" de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a

penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos.

Tanto as teorias racistas e do caráter nacional formuladas na Europa no decorrer do século dezenove, como as teorias que as sucederam com o surgimento da Psicologia científica, serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta "igualdade de oportunidades". Se a nova ordem social instalada pela Revolução Francesa era o reino da igualdade, da liberdade e da fraternidade, em oposição à ordem feudal, como explicar a existência de ricos e pobres, de colonizadores e colonizados? A partir do século das Luzes, as diferenças sociais não podiam mais ser explicadas em termos religiosos; na era do cientificismo, era preciso explicá-las com neutralidade e objetividade, ou seja, através de dados empíricos. No mundo da "carreira aberta ao talento" venceriam os "mais aptos", afirmava o darwinismo social: nesta linha de raciocínio, diferenças individuais ou grupais de capacidade estariam por trás das diferenças sociais.

Antes da Psicologia, uma Antropologia de talhe racista encarregou-se de provar cientificamente que os "vencedores" eram mais aptos: através de procedimentos antropométricos, produziram-se as primeiras provas empíricas da inferioridade de pobres e não-brancos. A literatura registra a prática de escavação de cemitérios destinados às classes "superiores" e "inferiores" em busca de números que dessem ao racismo uma feição científica (a esse respeito, veja Klineberg, 1966). Da mesma forma que a nobreza ressentida tentou provar sua superioridade sobre os plebeus — e o "Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas", publicado na França pelo Conde de Gobineau em 1854 é exemplo claro desse ressentimento —, os ideólogos da burguesia afirmavam a existência dos que nascem para pensar, que se dedicam ao "trabalho intelectual", e dos que nascem para agir, talhados para o "trabalho braçal", supostamente menor, o que justificava seu baixo valor de troca no mercado de trabalho.. A psicometria gozou de grande prestígio a partir da segunda metade do século passado e um dos ramos mais desenvolvidos

da Psicologia — a Psicologia Diferencial — afirmou, até o início dos anos cinqüenta do século XX, a superioridade intelectual inata dos brancos sobre os não-

brancos, do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre. Os últimos anos do século passado e as primeiras décadas deste século foram palco de uma verdadeira "cruzada psicométrica" na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, cujo objetivo era não só identificar, o mais precocemente possível, os "escolarizáveis", como também aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência, tida durante muito tempo como inata, a julgar por tantas "provas", entre as quais o fato de que os homens mais ilustres nas várias áreas da arte, da ciência e da política pertenciam a sucessivas gerações das mesmas famílias. A partir da escala métrica de inteligência infantil de Binet, criada a pedido das autoridades educacionais francesas, o "movimento psicométrico" atingiu várias partes do mundo e o Brasil não foi exceção. Poucos anos depois, seria a vez dos testes de personalidade; investidos de poder científico, eles designariam "normais" e "anormais", ajustados" e "desajustados".

No Brasil, as raízes dessas concepções sobre "vencedores" e "perdedores" encontram-se nos escritos de intelectuais brasileiros que, a partir da segunda metade do século dezenove, se propuseram a explicar o país com base nas idéias dominantes no pensamento científico c político europeu. Como diplomata, Gobincau esteve no Brasil c freqüentou os salões do Segundo Império. O racismo científico teve trânsito fácil junto à elite brasileira e seus intelectuais e marcou as concepções a respeito do povo brasileiro presentes nas obras de Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Afonso Arinos de Mello Franco e tantos outros, até a ruptura epistemológica de A formação do Brasil contemporâneo, no qual Caio Prado Júnior, em 1942, faz uma leitura do país na chave do materialismo histórico.

Na literatura educacional, a presença das teorias racistas e médicas — da medicina dos grandes quadros patológicos de transmissão genética — se fará sentir muito cedo: em 1818, Sampaio Dória escrevia a Oscar Thompson, a propósito da intenção deste de autorizar a promoção em massa do primeiro para o segundo ano da escola elementar pública paulista, alegando que concordava com a medida porque ela possibilitava que não se negasse matrícula aos novos candidatos "só porque vadios e anormais teriam que repetir o ano" (apud Almeida Jr., 1957, grifos nossos). Nos anos quarenta, Ofélia Boisson Cardoso(1949),

num exemplo perfeito de confluência de opinião, estereótipo, preconceito e discurso científico, afirmava, num artigo de grande repercussão:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...). Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antisociais. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se , dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam auréola maior — algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinqüentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos (...). A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar "com licença", "desculpe", "muito obrigado" (p. 82-83).

Esta representação pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres. Coerentes com esta visão, os psicólogos muitas vezes fazem afirmações do seguinte teor:

(Os altos índices de reprovação se explicam) pela falta de apoio em casa, ficando em geral a criança por sua própria conta; tem crianças de nível intelectual baixo sem receber a devida orientação pedagógica e psicológica; tem crianças fracas, com distúrbios físicos e mentais, crianças deficientes não encaminhadas às classes especiais; crianças limítrofes em classes adiantadas e crianças deficientes e limítrofes em classes comuns.

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas conseqüências que convém serem destacadas: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que

o de outras classes sociais. (Em nome desta concepção, muitas vezes as crianças são submetidas na escola a práticas humilhantes, sob a alegação dos professores de que elas "não percebem", "não sentem" as agressões); justifica a busca de remédios mais simples e baratos para suas dificuldades emocionais. Isto fica patente no depoimento de uma psicóloga entrevistada por Freller (1993):

Tinham que inventar uma terapia adequada a essa população, mais rápida, mais concreta, que exigisse menos esforço, que fosse direto ao problema e ajudasse na prática. Eles não conseguem abstrair, simbolizar... (p. 24)

A formação de psicólogos pode ser limitada a ponto de não lhes fazer saber que quem não tem capacidade de abstração e de simbolização não consegue falar...

As melhores análises da psicologia do oprimido têm ficado por conta das poucas pesquisas que registram com inteligência e sensibilidade a voz complexa dessas pessoas e da literatura c sua crítica enquanto formas de conhecimento: é sobretudo nessas últimas que vamos encontrar as melhores lições de "psicologia da pobreza", sempre social, porque só compreensível no âmbito das relações sociais de produção, numa sociedade específica. Dois dos melhores exemplos disso estão na análise de Roberto Schwarz (1991a; 1991b) da ficção machadiana — especialmente nos capítulos sobre Eugênia, Dona Plácida e Prudêncio, os pobres brancos e negros, "homens livres" e escravos de Memórias Póstumas de Brás Cubas, e no ensaio sobre Dom Casmurro, onde sobressaem José Dias e Capitu, o agregado e a moça pobre do Brasil tradicional — e nos escritos de Antonio Candido sobre a ficção de Graciliano Ramos.

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma abstrata concepção de "ser humano", definido em termos de "aptidão", estruture a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas

vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: "burros", "preguiçosos", "imaturos", nervosos", "baderneiros", "agressivos", "deficientes", "sem raciocínio", "lentos", "apáticos" são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o

preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é "desorganizada". Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são freqüentemente referidos como "irresponsáveis", "desinteressados", "promíscuos", "violentos", "bêbados", "nômades" e "nordestinos" (este último adjetivo, em consonância com a ideologia da nova direita detectada por Pierucci (1987)). Ouçamos o que dizem algumas educadoras:1

É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí pe-ri-fe-ri-a, porque a gente sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia tem sempre uma classe (escolar) de nível bom, com família estruturada... (uma orientadora educacional)

Tem crianças com condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os fdhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada. (uma professora)

A mãe é meio espaventada, a gente vê na reunião o jeito de cada uma... Ela não liga para os fdhos, vive na rua, argola na orelha e muito pintada... meio esquisita, (uma professora)

Também, pudera, as mães estão cheias de amantes! Eu disse "de-amantes" e não "di-amantes". (uma técnica do MEC em 1984, numa reunião do Conselho do Menor do Governo do Estado de São Paulo)

I. Depoimentos extraídos de registros de pesquisa de campo.

Produzindo a escola de má qualidade: o lugar do preconceito

Pôr em questão as explicações ideológicas das desigualdades de progressão escolar das crianças das classes subalternas não significa fazer o elogio da pobreza, como pode parecer. Entre as crianças apontadas pela escola como "problemáticas" certamente há uma parcela que precisaria de um bom atendimento especializado fora da escola, como acontece com tantas crianças mais ricas que

recebem apoio médico, psicológico, fonoaudiológico quando necessitam. No entanto, mesmo nesses casos, as atitudes tomadas dentro da escola podem aprofundar e cronificar as dificuldades vividas por uma criança. Por exemplo, um professor que desqualifica e destrói tudo que uma criança que sofreu perdas significativas produz só está contribuindo para o recrudescimento de suas dificuldades— noutras palavras, para a ocorrência do "trauma cumulativo" de que fala Winnicott, estudado em detalhe por Frellcr em pesquisa recente. Não é ocioso lembrar que uma criança que não aprende a ler e a escrever numa escola de má qualidade não é necessariamente doente, como querem as Clínicas Psicológicas que atendem a essa clientela. Além disso, já dispomos de dados suficientes para afirmar que o número de crianças portadoras de problemas físicos ou psíquicos é, via de regra, menor do que o número de repetências.

O caso da desnutrição é ilustrativo: apontada durante décadas como a grande causadora desses índices, sabemos hoje que é preciso relativizá-la, não como fato inaceitável que atinge tantas crianças brasileiras, mas como obstáculo à sua escolaridade. Pesquisas médicas já comprovaram que as crianças atingidas com mais severidade pela falta de proteínas e calorias nos primeiros anos de idade não estão em número significativo dentro das escolas. Se aos dados sobre desnutrição juntarmos as estatísticas de mortalidade infantil nos anos pré-escolares, entenderemos que as crianças brasileiras pobres que atingem os sete anos de idade c ingressam na escola são sobreviventes, num sistema social perverso, que conseguiram se alimentar o suficiente para não ter seu sistema nervoso lesado. São muitas as estratégias usadas pelas famílias mais pobres para garantir o alimento necessário: o consumo da "barrigada", mencionado pelas mulheres da Vila Helena, ouvidas por Sylvia Leser de Mello (1988), é só um exemplo. O mito da desnutrição como principal causa das dificuldades escolares

dessas crianças e a tentativa de revertê-la através da merenda escolar, além de porem em risco a identidade da escola como instituição de ensino, não tiveram (nem poderiam ter) o poder de diminuir as taxas de reprovação: depois da instituição da merenda, elas continuaram a crescer. O que justifica a manutenção da merenda é a necessidade de sanar a fome momentânea dessas crianças, tanto

mais presente na população escolar, quanto mais o país afunda na recessão e no desemprego.2

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública c na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas — e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo — não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido.

Mencionemos alguns elos desta cadeia: em primeiro lugar, é preciso lembrar que a quase totalidade do corpo docente da escola primária, até a 4â série, é constituída de mulheres de classe média-média e média-baixa que não trabalham mais por "amor à arte", mas porque precisam complementar o orçamento doméstico. Como donas-de-casa, acabam muitas vezes tendo uma tripla jornada de trabalho (duas profissionais e uma doméstica). Além dessa sobrecarga, carregam o peso de sua desvalorização num sistema educacional que, a partir dos anos setenta, parcelou o trabalho pedagógico, transformando-o numa verdadeira "linha de montagem" na qual os técnicos (orientadores, assistentes pedagógicos, psicólogos, supervisores etc.) supostamente sabem mais, têm mais poder e maiores salários que os professores, são meros

2. Veja Moysés, M.A.A. e Collares, C.A.L., "Desnutrição, fracasso escolar e merenda", nesta coletânea.

executores de decisões superiores, reduzidos à condição de "trabalhadores braçais" mal-remunerados. Num dia-a-dia atribulado, não há tempo para ler, estudar, informar-se. Em condições materiais de trabalho cm geral precárias —

prédios em más condições físicas, falta de material didático e de consumo, falta de funcionários, períodos escolares muito curtos etc. —, essas trabalhadoras da educação também desenvolvem "estratégias" para sobreviver que conspiram, todas elas, contra a boa qualidade da escola e instituem o desrespeito no trato com seu usuário destituído de poder: ter dois empregos, faltar, tirar licenças, mudar para uma escola mais próxima da casa ou da outra escola, evitar a primeira série, tida como mais trabalhosa etc, são alguns desses recursos.

Na seqüência, muitas vezes classes inteiras ficam sem professor por longos períodos; professores iniciantes assumem as classes mais trabalhosas; tenta-se facilitar o trabalho pedagógico rotulando os alunos como fortes, médios e fracos; formam-se as classes de repetentes que, no jargão escolar, são as "classes que ninguém quer"; institui-se um permanente movimento subterrâneo de troca dc alunos indesejáveis entre as professoras; ensina-se de modo automático e monótono conteúdos e rituais sem significado para as crianças; gasta-se muito tempo tentando controlar, muitas vezes com agressões físicas e morais, crianças inquietas porque desmotivadas diante de um ensino desmotivante; professoras podem desaparecer de um dia para outro; o vínculo entre professor e aluno, necessário à aprendizagem, pode ser rompido várias vezes por ano etc. etc. Insatisfeitas e desgastadas, as professoras tendem a viver o seu rancor na relação com o usuário desta instituição pública que, como veremos, não é só o aluno, mas toda a família. Apoiadas num discurso científico que confirma o senso comum — onde os pobres aparecem como menos capazes e destituídos das virtudes que levam ao sucesso —, as educadoras tentam resolver os seus problemas não só com as medidas que acabamos de mencionar, como através de outros expedientes que penalizam os alunos e as famílias mais pobres: para suprir a falta de material de consumo, exigem contribuições em dinheiro ou espécie; sem qualquer apoio legal, exigem uniforme completo c listas abusivas de material escolar, criando muitas vezes uma situação insustentável aos que não podem arcar com estas despesas.

Pesquisando junto a famílias de um bairro periférico da cidade de São Paulo, nas quais crianças em idade escolar já estavam fora da escola, Campos e Goldenstein (1981) constataram que um dos principais moti

vos da chamada evasão escolar é o fato surpreendente de que a escola pública elementar não é gratuita, ou seja, na maioria das vezes a "evasão" é expulsão.

O desabafo de uma professora resume tudo isso de modo eloqüente:3

O trabalho do professor não é mais valorizado. A gente se submete a enfrentar uma classe de trinta pestinhas quatro horas, todos os dias: isso quando não é obrigado a dobrar o período por causa desse salário de fome que a gente tem, e ainda vem aí uma mãe qualquer sentando na mesa e chamando a gente de VOCÊ!! Não senhora, respeito é bom e eu exijo! Um SENHORA na frente do nome coloca ordem nas coisas e aí sim dá para conversar. Estas crianças vêm para a escola tudo sujas, malcheirosas, coitadas, a família não está nem aí. Nenhuma fez pré-escola, não têm o mínimo de noção de espaço, coordenação, a lateralidade é toda atrapalhada. Algumas crianças minhas não têm nada de discriminação visual, como é que eu posso alfabetizar? Também, coitadas, na favela não tem mesmo estimulação nem motivação dos pais... Elas me contam cada história! E a mãe que bate, o irmão que rouba, não tem comida. Sem comer, como é que podem aprender? Mas também acho que já estão até acostumados: a gente dá merenda e, às vezes, nem comem. Gostam quando tem ovo e salsicha, olha o luxo, até meus filhos preferem assim! Mas a gente tenta ajudar, ver se consegue iluminar um pouco a cabeça desses pais, mas você pensa que adianta? Não estão nem aí, nem aparecem nas reuniões e quando vêm ainda têm a coragem de perguntar o que é que EU faço a tarde toda que não ensino o filho da "belezinha", você acredita? As histórias são de amargar! Se a gente quando tem qualquer probleminha já vem para a escola querendo jogar as crianças pela janela, imagine elas, que em casa têm o pai bêbado, a mãe que espanca e vive cheia de amantes e o irmão drogado. Não têm mesmo chance de aprender. A gente tem que ensinar o máximo que eles podem, mas dar a mesma matéria que eu dava na escola particular, nem pensar. A linguagem tem que ser bem diferente, não adianta dizer que não. Eles não têm ca

3. Depoimento não publicado, coletado por Elaine Cristina Z. Rodrigues, 1985.

pacidade de aprender além disso e se chegarem a ler, escrever e fazer conta direito já estou bem feliz. Se quiserem e forem esforçados conseguem se sair bem

na vida (...) Eu sou especialista, fiz Faculdade, sou especialista em educação (...) e faço questão de mostrar isso a essas mães ignorantes e que não têm consciência. A gente manda questionários, você pensa que respondem a verdade? Que nada! Mentem o salário querendo se fazer mais pobres para pegar material da escola e ninguém quer dizer que tem marido bêbado...

Diante desse quadro, ainda tão real em tantas escolas urbanas da rede de primeiro grau, não é exagero afirmar que as idéias liberais — entre as quais a propalada "igualdade de oportunidades" — estão hoje quase tão "fora do lugar" quanto estavam no Brasil escravocrata (Schwarz, 1973).

A família e a escola: um confronto desigual

Apesar desse estado de coisas, do qual muitos educadores têm uma idéia fragmentária, professoras e diretoras tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias. A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais — geralmente a mãe — para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental destes "detectado" pelas professoras. Fiéis aos ensinamentos da Psicologia Educacional, as educadoras costumam encaminhar todas as crianças que não respondem às suas exigências a serviços médicos e psicológicos para diagnóstico. As opiniões das educadoras sobre os alunos repetentes — muitas vezes confirmadas por laudos psicológicos produzidos a partir de procedimentos diagnósticos bastante duvidosos — em geral têm grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, não só porque produzidas num lugar social tido como legítimo para dizer quem são os mais capazes, como também porque vão na direção do slogan liberal segundo o qual "vencem os mais aptos e os mais esforçados". Os rótulos assim produzidos "grudam nos dentes" dos oprimidos c funcionam como "mordaças sonoras" (segundo expressões usadas por J.-P Sartre para se referir à adesão dos colonizados à ideologia do colonizador) que dificultam uma

visão crítica de sua condição social e os mergulha num discurso de auto-acusação. Isto fica patente na fala de algumas mães quando perguntadas sobre a causa do insucesso escolar de seus filhos (Freller, 1993):

Em casa ele é esperto, sabe achar os caminhos, fazer troco, mas na escola não consegue. Acho que é um parafuso que falta. Eu até que achava ele bom da cabeça, mas chega na sala e esquece tudo. Acho que é da família, ninguém tem sina para o estudo. Eu e meu marido somos leigos. A gente não entende das coisas da escola porque não fomos na escola quando crianças. Meus filhos vão na escola, mas também não entendem, não conseguem aprender. Acho que não é coisa para a gente. (p. 41)

As famílias diferem quanto à relação que estabelecem com os veredictos das professoras, diretoras e técnicos sobre seus filhos. Há as que credulamente encampam o parecer da escola e passam a procurar na história da família ou da criança fatos que expliquem a anormalidade que não haviam percebido; mais do que isto, são gratas aos educadores pela revelação. Muitas se debatem confusas entre o retrato escolar e não-escolar de suas crianças, tentando conciliá-los e pedindo ajuda na resolução deste impasse. Outras são capazes de articular uma visão crítica das coisas da escola que guardam para si, temendo represálias se forem se queixar. Mas há um denominador que lhes é comum: todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos. E esta luta geralmente é de toda a família: os mais velhos vão trabalhar para que os mais novos estudem; os adultos consomem o mínimo possível do salário para comprar os livros; a mãe faz algum bico no bairro para adquirir os cadernos. Pressionada pela escola para apresentar sua filha com o uniforme completo, Dona Guiomar, uma mulher migrante e sofrida de um bairro periférico, conta-nos que a quota de sacrifício pode ser dramática:

Os congas dela, quando ela chega da escola, queria que visse... É só um conguinha só, eu lavo e ponho no varal, seco no fogão para ela ir para a escola. A meinha eu comprei, até estava guardando dinheiro para levar meu filho no Pronto-Socorro que ele está doente. Falei: "quer saber? Eu vou dar um chazinho de mate para o menino e vou comprar a meia dessa menina, se não ela não vai estudar.

Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor. Tirar da escola uma criança que "vai bem" não é a regra, o que contraria a versão do

senso comum, segundo a qual a desvalorização dos estudos pelos pobres seria a principal causa de evasão escolar.

Estas mulheres — que contam uma história de trabalho quando solicitadas a contar a vida e que contam a vida quando perguntadas sobre o trabalho (a este respeito, veja Mello, 1988) — muitas vezes são o arrimo da família; na impossibilidade de contarem com um parceiro com quem dividir o fardo cotidiano, organizam o grupo familiar de modo a dar conta da sobrevivência de todos. Muitas não têm ou têm pouca escolaridade e, em geral, encontram dificuldades na relação com a escola dos filhos, seja pela aversão (calcada em experiências escolares negativas, como alunas ou como mães), seja pela ambivalência, seja pela idealização dessa instituição. E em muitos casos a escola não ajuda: a aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto mais corresponderem à mãe ideal presente no imaginário das educadoras: "pobre, mas limpinha", casada legalmente, colaboradora com a escola através da prestação de serviços e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APM, "corpo docente oculto" que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica. Muitas são gratas às professoras e à diretora por aceitarem seus filhos, permitirem a sua matrícula, ajudarem com algum material escolar. Em função do bairro e de sua história de organização e lutas populares, as famílias têm mais ou menos consciência da escola como um direito, têm mais ou menos consciência de que, como pagadores de impostos em tudo que compram, contribuem para a existência da escola de seus filhos. Nos bairros menores e mais recentes, compostos de uma maioria de migrantes chegados há pouco à grande cidade, a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora; nestes casos, muitas vezes estabelece-se uma relação de clientela entre as educadoras e as famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico daquelas.

Examinando a questão das relações de poder entre instituições prestadoras de serviços e seus usuários, Basaglia (1973) constatou que quanto menor o poder do usuário, maior o poder de técnicos e funcionários, tanto mais o poder destes é absoluto e arbitrário, a ponto de suas ações dispensarem qualquer justificativa de natureza técnico-científi

ca. Esta relação, que Basaglia chama de "asilar", caracteriza-se por um máximo de poder da instituição e nenhum poder do usuário, e está presente, com toda a sua força, nos manicômios judiciários. Quando não há o poder econômico a opor ao poder institucional, é o poder advindo da consciência e da exigência dos direitos de cidadania que possibilita que os usuários não fiquem à mercê dos caprichos dos que trabalham na instituição. O arbítrio nas relações com os alunos e suas famílias está muito presente nas instituições escolares que atendem aos segmentos mais pobres da classe trabalhadora Assim, a melhoria da qualidade do ensino público passa por espaços externos à escola: a transformação de "clientes", de "favorecidos" em cidadãos c condição imprescindível à maior eficiência dos serviços públicos em geral.

E fora de dúvida que os educadores precisam de melhores salários. Não se discute também a necessidade de aparelhar melhor os prédios escolares; no entanto, uma escola voltada para os interesses e necessidades de seu corpo discente só será possível à medida que os educadores tiverem uma formação profissional de melhor nível. Por "formação profissional" não estamos entendendo "treinamento técnico", mas uma formação intelectual consistente que os instrumente para uma reflexão crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes, que os capacite a "identificar o inimigo" corretamente e, por esta via, poderem se aliar aos seus alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não. A superação de opiniões e estereótipos é dificílima; como diz Bosi (1992), ela não é uma técnica, mas uma conversão. Por isso, a formação do magistério precisa sair das mãos de cursos particulares e públicos de péssima qualidade e ser entregue às Universidades públicas e particulares de comprovada competência. Enquanto não for assim, todos os participantes da vida escolar continuarão sendo constrangidos por planos educacionais c "pacotes pedagógicos" que só têm dificultado o encontro da escola com seu objetivo de socializar o saber que lhe cabe transmitir. Só então a verdadeira "carência cultural" dos brasileiros — a que resulta da falta de acesso de todos ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história — começará a ser suprida. Dona Guiomar e seus filhos têm todo o direito a isso.

Referencias bibliográficas

Almeida Jr., A. "Repetência ou promoção automática?". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 27, n2 65, p. 3-15, jan/mar. 1957

Basaglia, F. " A instituição da violência". In: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 35, p. 34-71, 1973.

Bosi, E. "Entre a opinião e o estereótipo". In: Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 32, p. 111-8, mar. 1992.

Campos, M.M.M.; Goldenstein, M. O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. (Projeto Educação e Desenvolvimento Social: Subprojeto ns 5).

Candido, A. Ficção e confissão: ensaios sobre a obra de Graciliano Ramos. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992

Cardoso, O.B. "O problema da repetência na escola primária". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 13, ns 35, p. 74-88, jan./abr. 1949.

Freller, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar: uma leitura "Winnicottiana". São Paulo, 1993.113p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Klineberg, O. As diferenças raciais. São Paulo, Nacional, 1966.

Mello, S.L. Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo, São Paulo, Ática, 1988.

Moreira Leite, D. O caráter nacional brasileiro. São Paulo, Pioneira, 1976.

Pierucci, A. F, " As bases da Nova Direita". In: Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, na 19, p. 26-46, dez. 1987.

Prado Junior, C. A formação do Brasil contemporâneo: Colônia. São Paulo, Martins, 1942.

Sartre, J.-P. "Prefácio". In: Fanon, F. Os condenados da terra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

Schwarz, R. "As idéias fora do lugar". In: Estudos CEBRAP, São Paulo, v.3 p. 151-61, 1973.

Schwarz, R. " A poesia envenenada de 'Dom Casmurro'". In: Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n9 29, p. 85-97, mar. 1991.

Schwarz, R. Um mestre na periferia do capitalismo - Machado de Assis. São Paulo, Duas Cidades, 1991.

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 da bibliografia 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 c de autoridade que transmite conhecimentos e forma atitudes considerados 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, geralmente denunciam as coerções que presidem a atividade docente, mas não situam este comportamento impositivo ou dominador numa perspectiva política, limitando-se a descrever, a partir de princípios liberais, estilos de relacionamento autoritários e a propor formas alternativas de interação mais compatíveis com as premissas que configuram um certo tipo de humanismo que tem em Rogcrs um de seus mais expressivos representantes.

Na outra ponta situam-se aqueles que, além de descrever a forma prevalecente de interação entre professores e alunos na sociedade capitalista, analisam-na contextualmente, ou seja, em suas relações com as relações de produção dominantes. Estes autores pertencem ao grupo que, segundo Golveia1, está empenhado em revelar o caráter ideologizante da escola. Dentro das limitações impostas pelos problemas de cessão de direitos autorais, escolhemos textos que fossem além de uma abordagem sociológica do problema, necessária mas não suficiente à compreensão de como a escola reproduz em sala de aula as relações de produção numa sociedade capitalista; ao ingressarem no uni-

I.Vcja Parte I, Capítulo 2, nesta coletânea

verso das relações interpessoais, detalham a presença dessa reprodução no dia-a-dia das escolas e confirmam a necessidade e a possibilidade de

desenvolvimento de uma psicologia comprometida com o desvelamento da realidade e não com seu ocultamente. 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 c 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.

Antecipando a importância que este tema viria a desempenhar na literatura educacional uma década depois, Dante Moreira Leite publicou ainda nos anos cinqüenta um artigo sobre as relações interpessoais na educação. Valendo-se de seu gosto pela literatura c baseado na psicologia das relações interpessoais de Heider, ele anteviu o conceito de "profecia auto-rcalizadora", formulado por Roscnthal c Jacobson na década de 60, c chama a atenção para o importante tema da formação dos professores, na qual o autoconhecimento ocupa lugar central; ao fazê-lo, Dante não deixou de se referir à questão das classe sociais, embora não a abordasse do ângulo da dominação ou da luta de classes.

Esta tarefa será empreendida por Barreto, Bohoslavsky c Garcia, todos eles baseados numa concepção crítica da relação entre escola e sociedade, ou seja, que toma a primeira como instituição a serviço dos interesses econômicos dos grupos dominantes na segunda. O mérito desses três artigos está no fato de que vão além desta afirmação de caráter macrocstrutural e especificam a maneira pela qual a dominação se efetiva nas relações profcssor-aluno. O método Paulo Freire de alfa-betização caberia aqui, não tivesse sido apresentado na Parte I; como sc sabe, a revisão da relação educador-educando, numa direção libertadora, é parte essencial de sua proposta pedagógica.

Os métodos de observação da interação profcssor-aluno são revistos nos dois capítulos finais, que têm corno ponto de partida a crítica dos métodos quantitativos que, cm nome da fidedignidade e da objetividade da observação, acabam por sacrificar o conhecimento da própria substância do fenômeno observado. A recuperação da substância perdida é objetivo de Sara Delamont e seus colaboradores, ao proporem um novo método de pesquisa no ambiente escolar.

1

Educação e relações interpessoais

Dante Moreira Leite*

O problema geral

O tema aqui proposto há de parecer estranho, pois nem a Sociologia, nem a Psicologia e nem a filosofia da educação têm considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central. De fato, a Sociologia ocupou-se muito mais dos grandes que dos pequenos grupos; a Psicologia sempre deu maior atenção ao indivíduo, considerado isoladamente, que ao indivíduo participante de uma dupla ou de uma tríade; a filosofia da educação ora se volta para o indivíduo, ora para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contacto direto com seus semelhantes. Em outras palavras, como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora tenha sido analisado muitas vezes de maneira casual, e embora algumas das relações interpessoais — como o amor, o ódio, a amizade — sejam aspectos fundamentais da vida humana.

Apesar disso, já é relativamente amplo o campo de estudo das relações interpessoais: Freud e seus discípulos na psicanálise (Fromm, 1941, 1947; Sullivan, 1947; Horney, 1945), psicólogos (Asch, 1952; Heider, 1958; Tagiuri e Petrullo, 1958), e filósofos (Sartre, 1943; Heidegger, 1951; Scheller, 1928; Buber, 1949 e 1956) têm-se ocupado ora da formação do eu num mundo de relações interpessoais, ora da compreensão de um indivíduo por outro, ora da percepção das qualidades dos outros, ora das condições peculiares da vida dos pequenos grupos (Cartwright e Zander, 1953; Hare, Borgatta e Bales, 1955). Essa literatura especializada — cujos iniciadores na ciência foram Freud, Simmel e Lewin — representa uma das características mais notáveis da

(*) Boletim dc Psicologia, XI, 38, julho-dezembro, 1979, p. 8-34.

Psicologia, da Sociologia e da Filosofia mais recentes. Antes de nossa época, os problemas das relações interpessoais não apenas eram tratados marginalmente, mas, sobretudo, poderiam ser englobados como análises sutis de reações muito específicas de um grupo social restrito. Muitas dessas análises de moralistas, filósofos, poetas e romancistas, trazem contribuições significativas para a compreensão das relações interpessoais. Nenhuma delas, no entanto, apresenta, como as contribuições contemporâneas, tentativas de sistematização, e nenhuma

delas procura explicar o indivíduo através de suas relações interpessoais (como o fazem Freud e os neo-freudianos). Além disso, esses estudos anteriores raramente se ocupam de relações de nível tão simples como o fazem os contemporâneos: Hcider, por exemplo, tenta apresentar a psicologia ingênua traduzida para termos científicos; Freud costumava dizer que sua ciência não era muito mais que conhecimento de pajens de crianças; Heidegger dá uma importância decisiva a situações da vida cotidiana.

Para muitos, esse novo interesse pode refletir uma crescente dificuldade no domínio das relações interpessoais. Buber, por exemplo, procura mostrar que a crise do homem contemporâneo tem, como uma de suas fontes mais importantes, a "dissolução progressiva das antigas formas orgânicas de convivência humana direta" (Buber, 1949, p. 81). Para Buber, os partidos políticos, assim como os sindicatos, puderam despertar paixões coletivas, mas não puderam restaurar a perdida segurança do indivíduo. Cada vez que enfrenta a realidade autêntica de sua vida, o homem contemporâneo sente, imediatamente, a sua solidão. Certamente, análises como as de Buber apresentam um aspecto real embora seus autores (entre os quais, Fromm) tenham exagerado as diferenças entre as formas atuais de organização c as tradicionais. Entretanto, a razão mais importante para esse novo interesse parece decorrer de outras fontes. Em primeiro lugar, a nossa ideologia modifica as formas de relação existentes entre indivíduos: é cada vez menos possível julgar os outros como coisas (tal como ocorria no caso extremo no escravo) ou apenas como representantes de um papel (tal como ocorria, no caso também extremo, do nobre ou do senhor), e passamos a julgar os outros pelo que são, isto é, como indivíduos também humanos. De outro lado, nossa vida passa a depender, cada vez mais, de relações interpessoais, e se torna cada vez menos dependente de uma relação direta com a natureza (tal como ocorria com o agricultor tradicional, pois o agricultor

atual também se integra no sistema contemporâneo de produção e de relação com os outros).

Agora, pode-se perguntar por que, apesar dessa literatura especializada, ainda não se deu grande ênfase ao problema das relações interpessoais no domínio da educação. A razão mais importante para isso deve ser procurada,

provavelmente, nos mesmos elementos que provocaram a necessidade de estudar as relações interpessoais de maneira sistemática — isto é, em nosso progressivo afastamento da natureza. Quando nossa atividade se restringe às relações com outras pessoas, diminuem as oportunidades de fazer coisas e lidar com coisas. Por isso, alguns dos mais notáveis filósofos da educação procuram meios de dar, novamente, essas oportunidades aos educandos. Será suficiente lembrar as teorias de John Dcwey (1902) e Herbert Rcad (1958) para compreender como a educação moderna procura reintegrar a criança no mundo da ação direta c da atividade motora. E absurdo, evidentemente, negar ou diminuir a significação dessas teorias educacionais, pois, segundo tudo indica, apreenderam algumas das necessidades fundamentais da criança, às quais a vida moderna já não pode satisfazer diretamente (isto é, fora da escola).

A outra razão para a pequena ênfase no estudo das relações interpessoais deve ser procurada cm nossa dificuldade para coordenar o conhecimento existente a respeito. O homem foi feito para viver com seus semelhantes, c é realmente notável a capacidade infantil para apreender as relações humanas, mesmo as aparentemente sutis e menos explícitas. Até certo ponto, é impossível ensinar relações interpessoais, pois a criança se vale de conhecimentos espontaneamente adquiridos, ou de intuições que os mais argutos psicólogos não conseguiram desvendar ou sistematizar. Com um pouco de exagero, seria possível dizer que ensinar relações inteipessoais seria o mesmo que ensinar alguém a respirar. Na verdade, o mundo de tais relações é o nosso ambiente natural, quase tão natural quanto o ar que respiramos. Por isso mesmo, na grande maioria dos casos, os especialistas não fizeram mais que explicitar alguns dos princípios que governam algumas das relações interpessoais.

Uma outra dificuldade para utilizar conhecimentos de Psicologia ou Sociologia decorre de imprecisão (ou da excessiva generalidade) das afirmações de muitos dos teóricos contemporâneos. Um exemplo bem característico dessa imprecisão pode ser encontrado em Horney (e de modo geral, em todos os nco-freudianos). Veja-se esta afirmação de

K. Horney: "Há, em nossa cultura, quatro meios principais pelos quais a pessoa procura proteger-se contra a ansiedade básica: afeição, submissão, poder e

retraimento" (1959, p. 74). Embora se possa dizer que esses processos são efetivamente observados, não se deve esquecer que são opostos, e passamos a descrever dois comportamentos antagônicos como tendo o mesmo objetivo ou o mesmo sentido. Para o educador, é muito difícil utilizar esses esquemas imprecisos, cuja decifração depende de critérios dificilmente observáveis.

Apesar de tais dificuldades — decorrentes de nossa sabedoria implícita a respeito de relações diretas entre indivíduos, e da imprecisão de grande parte das teorias de psicólogos e sociólogos contemporâneos — a educação não pode deixar de lado a tentativa de preparar o indivíduo para esse aspecto de sua vida. Em primeiro lugar, no mundo em que vivemos, a maldição do homem já não é ganhar o pão com o suor, mas com a simpatia do seu rosto. O operário é aceito pelos colegas c pelo contramestre não apenas pela sua capacidade de trabalho, mas, sobretudo, pela sua habilidade na aceitação e manutenção de relações harmoniosas no grupo; o político triunfa, não tanto pela sua inteligência ou fidelidade ideológica, como pela sua capacidade de sorrir ou enfurecer-se nos momentos adequados. Também na escola encontramos, de maneira bem explícita, a significação do universo das relações interpessoais. O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles; a criança é feliz ou infeliz, na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles.

Embora existam aí inúmeros problemas a serem analisados, é possível isolar dois, cuja importância e amplitude superam as dos outros: a) a educação como processo de formação, através de relações interpessoais; b) a educação como processo de preparação para relações interpessoais. Embora distintos, os dois problemas são inter-rclaciona-dos. No primeiro, procuramos entender a importância das relações interpessoais satisfatórias para a educação individual; no segundo, procuramos explicitar as relações interpessoais a fim de que o educando possa estar preparado para enfrentá-las satisfatoriamente. Como se verá agora, a nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando. De outro lado, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificulda

des de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros.

Antes de examinar os dois problemas acima propostos, convirá termos um quadro de referência que analise a significação das relações interpessoais para a formação e manutenção do eu.

O eu e as relações interpessoais

Na psicologia clássica encontrava-se, freqüentemente, a idéia de que conhecemos os outros através de nós mesmos. Supunha-se que adivinhamos ou inferimos a consciência psicológica dos outros porque temos uma consciência, e somos capazes de observá-la diretamente — teoria criticada por Koffka (1935, p. 655 e segs.); por Kohler (1947, p. 216 e segs.); por Ryle (1949). E não seria difícil recordar as longas disputas cm torno da psicologia animal, em que o problema fundamental foi, muitas vezes, saber se o animal tem ou não consciência psicológica (Guillaume, 1947, p. 14 e segs.). Poucas vezes, no entanto, na psicologia clássica, se procurou saber como chegamos a nos conhecer, a saber quem somos. Se fazemos essas perguntas, não será difícil verificar que, ao contrário do que então se pensava, chegamos a saber quem somos através dos outros. Ou, para usar a expressão de J. P. Sartre: "o outro guarda um segredo: o segredo do que eu sou". E claro que essa imagem pode iludir, sobretudo se for entendida num sentido estático. E seria possível dizer exatamente o oposto, com a mesma probabilidade de acerto: "a existência do outro é uma dificuldade e um choque para o pensamento objetivo" (Mcrleau-Ponty, 1945, p. 401). Mas, a contradição desaparece, se pensarmos em termos dinâmicos, ou na interação de um eu com o outro ou com os outros. A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou, segundo a frase muito feliz de lchheiser, "os outros são os nossos espelhos".

Mas se temos algumas idéias muito ricas a respeito do processo global de formação do eu num sistema de relações interpessoais, não temos descrições minuciosas desse mesmo processo ou de alguns de seus aspectos. Isso se deve não apenas à complexidade do processo, mas sua extensão na vida de cada um de nós. E mesmo um problema muito

mais simples, como é o da imagem física que temos de nós mesmos, tem sido muito pouco explorado. Entretanto, não seria muito arriscado supor que conservamos, por muito tempo, a auto-imagem física do fim da adolescência, isto é, do momento em que estabilizamos o nosso eu psicológico. Percebemos — assim mesmo muito imperfeitamente — o nosso envelhecimento físico através do envelhecimento dos outros, dos que têm a nossa idade. De outro lado, esse envelhecimento físico se revela ainda mais claramente no tratamento que recebemos dos outros: somos promovidos de moço a senhor, de moça a senhora. Percebemos nos outros os sinais de deferência que estávamos acostumados a demonstrar, não a receber.

Se não dispomos de observações minuciosas a respeito do desenvolvimento do eu, temos algumas descrições literárias capazes, pelo menos, de encaminhar uma discussão do problema, c indicar as suas conseqüências educacionais. Dois exemplos, bem distantes no tempo e em suas intenções, permitem acompanhar a intuição do artista ao analisar a significação dos outros para a formação e manutenção do eu.

Em Lucíola, de José de Alencar, encontramos um exemplo feliz e inesperado de acuidade psicológica. O romance se inicia com o equívoco de Paulo, jovem provinciano recém-chegado à Corte brasileira do século XIX. Ao ver passar uma jovem, diz, de forma que ela o ouça: "Que linda menina! (...) Como deve ser pura a alma que mora naquele rosto mimoso!". Na realidade, de acordo com o que vem a saber depois, essa jovem [Lúcia] era apenas a mais bela cortesã do Rio de Janeiro, célebre pelo seu despudor. Paulo torna-se amante de Lúcia, e todo o romance poderia ser visto como a descrição da luta da cortesã para voltar a ser aquilo que o herói dissera a seu respeito. Lúcia, na realidade, era o nome falso de uma jovem |Ma-ria], arrastada à prostituição num momento de miséria cm sua casa.

Dois aspectos parecem importantes nesse enredo: cm primeiro lugar, a nova identificação permite à heroína buscar o seu eu verdadeiro. Em segundo lugar, o jovem inexperiente (cuja percepção não fora ainda deformada pelo hábito ou pelo estereótipo) é o indivíduo capaz de descobrir, sob a máscara da cortesã, o eu da jovem traída por um homem sem escrúpulos. Sem essa nova identificação ("tu me santificaste com o teu primeiro olhar", diz a heroína), Maria, provavelmente, não

encontraria forças para reaparecer cm lugar de Lúcia. De outro lado, se Paulo aceitasse as versões dadas pelos outros, jamais

descobriria o eu verdadeiro da jovem.

Na história de Alencar, Maria se perde, não porque tivesse impulsos indesejáveis, mas porque os outros são incapazes de ver as suas boas qualidades; mesmo seu pai se recusa a aceitar sua inocência. A partir de então, esse eu verdadeiro é sufocado, até encontrar alguém capaz de compreendê-lo, ou adivinhá-lo, sob a máscara do outro eu. A lição que o romance nos dá poderia ser assim resumida: a nossa auto-identifica-ção dependendo dos outros, pelo menos tanto quanto de nós mesmos.

O segundo exemplo pode ser encontrado em O falecido Matias Pascal, de Pirandello. Matias Pascal é um homem profundamente infeliz, malcasado, obrigado a suportar uma sogra e uma mulher intoleráveis. Quando morrem sua mãe e sua filha, sai desesperado de casa. Acaba ganhando uma pequena fortuna no jogo, e, ao voltar para sua aldeia, lê nos jornais a notícia de sua morte. Vendo-se livre, e razoavelmente rico, Matias Pascal resolve iniciar nova vida, sob o nome de Adriano Meis. Enfrenta então a enorme dificuldade de construir um novo eu, produto exclusivo de sua imaginação. Deve criar a sua história, explicar a si mesmo. Para não perder a liberdade, Adriano Meis decide viajar, e nunca demorar muito tempo em cada lugar, a fim de não se tornar conhecido. Depois de algum tempo, sua vida se torna intolerável, e, durante um inverno solitário, chega a imaginar a doçura de voltar para casa, mesmo enfrentando as pessoas que odiava. Não o faz logo, no entanto. Inicialmente, procura uma forma de estabilizar sua nova personalidade, e ter uma vida como a dos outros, com os outros. Ao fazê-lo, o herói volta a ingressar em toda a trama das relações humanas. Quando sua situação se torna insuportável, Adriano resolve simular um suicídio, e reaparece como Matias Pascal.

Haveria diferentes interpretações para o drama de Adriano Meis, c a de Pirandello não parece a mais convincente. De fato, no romance, o drama fundamental do herói é a possibilidade de vir a ser descoberto, ou, melhor, de mostrar a incoerência de seu eu, saído do nada, isto é, sem passado. O problema parece muito mais profundo e decorre, talvez, da improbabilidade de ser aceito

pelos outros como Adriano Meis; este resultara de sua imaginação, e era uma personagem em que nem ele acreditava. E como não acredita em si mesmo, não pode fazer com que os outros creiam nele. Se bem o entendemos, o drama de Adriano resulta da impossibilidade de se encontrar nos outros, pois não poderia mos-liar-se a eles (era apenas personagem de uma pessoa). Ao apaixonar-se

por Adriana, e ao perceber que era correspondido, o herói sente que não poderia enganá-la. Só poderia ser digno de seu amor se tivesse coragem de contar-lhe sua história — e esta impediria sua vida em comum.

Seja como for, Pirandello não parece ter completado sua percepção do problema nesse romance, e várias vezes voltou ao tema da identidade perdida e das relações do eu com os outros. Em "Assim é, se lhe parece" e "Como me queres", Pirandello encontra novos aspectos desse drama. Em todos os casos, o artista nos faz compreender que somos o que somos (ou, simplesmente, existimos) porque os outros são testemunhas de nosso eu. Sc os outros nos abandonam — ou tentamos abandoná-los —já não temos critérios para a auto-identificação, esse processo aparentemente simples e espontâneo.

Não é preciso chegar a esses casos extremos e perturbadores para perceber como a nossa auto-imagem depende dos outros. Basta um pequeno período de solidão para o indivíduo ter dificuldade cm identificar-se e tentar estabelecer pontos de comunicação com os outros. E quem são esses outros? Os outros significativos não se confundem "com a totalidade dos que existem fora de mim, c na qual se destaca o cu; os outros são aqueles dos quais a pessoa não se distingue, entre os quais é também alguém" (Heideggcr, op. cit., p. 137). E todos sabem como, nas viagens solitárias, poucos passageiros resistem à tentação de contar sua vida a um estranho, desejando que este se torne uma prova sua continuidade no tempo, de sua existência completa. Na solidão, o homem procura pontos de contacto com outras pessoas: alguém que fale a mesma língua, que tenha os mesmos interesses, que participe dos mesmos entusiasmos.

A necessidade de ser compreendido e conhecido explica que o pecador deseje confessar-se: a verdadeira humanidade do pecado somente pode existir quando outro homem nos ouve e nos condena. Ao ser condenado, o pecador sente a sua participação no universo dos homens. A observação nos mostra, também, que

raramente existe ventura solitária, assim como não existe desgraça na solidão. O adolescente que procura um confidente para descrever ou repetir as palavras da amada, e o infeliz que chora à aproximação de cada um dos amigos, não estão simulando, nem exagerando sua alegria ou sua dor. Quando "desejamos sofrer na solidão" estamos, na realidade, fugindo ao sofrimento; quando "buscamos o consolo dos outros"

desejamos, na realidade, sofrer com eles, humanizar o nosso sofrimento.* Mesmo as fantasias menos confessáveis exigem a suposta participação dos outros; sem estes, de nada valeria a glória tantas vezes alcançada na solidão do devaneio. Mais ainda: a fantasia não é, pelo menos nos casos normais, senão uma antecipação da interação humana, ou o reviver de uma situação passada, na qual reconhecemos o nosso erro ou as nossas insuficiências. De qualquer forma, a fantasia é uma experiência antecipada, na qual procuramos prever o nosso comportamento e o comportamento dos outros, seja numa situação inteiramente nova, seja numa repetição de um acontecimento passado. E, diga-se de passagem, o que identifica o indivíduo anormal (psicótico) é sua incapacidade de entender as reações dos outros, de manter uma interação adequada.

Essa analise impressionista pode dar uma idéia da riqueza de problemas e situações existentes nas situações de interação humana, mas não indica qual a significação do processo educativo para o nosso desenvolvimento individual, dentro de um sistema de relações interpessoais. A seguir, serão indicados apenas alguns dos inúmeros problemas existentes nessa formação.

A educação como processo de formação, através de relações interpessoais

O espelho e a imagem. Se pensarmos nos exemplos apresentados, tanto de Alencar quanto de Pirandello, será fácil verificar a importância, para o educador, do conhecimento da formação do eu. O caso de Maria (Lúcia), assim como o de Matias Pascal (Adriano Mcis), poderiam ser vistos como lutas para fugir de uma identificação desagradável e para encontrar pessoas capazes de apresentar identificações melhores. Em outras palavras, tanto Lúcia quanto Matias Pascal procuravam pessoas que pudessem ver suas boas qualidades. Em ambos os romances, é certo, apenas o acaso fornece essa possibilidade de fuga; se Lúcia não

(*) Em Angústia, Tchekhov faz uma lúcida descrição de um sentimento de desespero na solidão. Um cocheiro, que dias antes perdera um filho, procura alguém disposto a ouvir sua história. Como ninguém o ouve, acaba conversando com o cavalo: quando este, depois de algumas palavras, funga em sua mão, o cocheiro "conta-lhe tudo".

encontrasse um jovem provinciano, romântico e inexperiente, provavelmente não conseguiria deixar de ser a cortesã identificada pelos que a conheciam; se Matias Pascal não tivesse sido considerado morto, não teria possibilidade de fugir da identificação dada por sua mulher e por sua sogra.

Na grande maioria dos casos — quando pensamos na situação da sala de aula —, o educando não tem possibilidades de se identificar corretamente. Em primeiro lugar, num processo educativo feito para o grande número, é mais ou menos provável que passe despercebido pelos professores, a não ser que se coloque nos casos extremos (o que se salienta pela extraordinária capacidade intelectual, ou o que se torna conhecido pelo seu total afastamento das normas aceitas por escolas e professores); os outros são ignorados ou colocados "no grupo", como figuras indistintas e imprecisas. Em outras palavras, poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem de volta a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são. Esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferencias ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido a custa de muito esforço e muita autocrítica. Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias — e essa relação afetiva, geralmente inconsciente, marca os seus alunos.

Tanto a simpatia quanto a antipatia constituem processos de interação. Quando temos "simpatia" por uma pessoa, tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento, e a agir de acordo com essa interpretação. Esse processo, por sua vez, provoca comportamentos que tendem a acentuar a relação simpática, e por isso as relações amistosas, uma vez estabelecidas, tendem a acentuar-se, e os amigos podem tornar-se cada vez mais amigos. Pelas mesmas razões, a antipatia,

se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto.

Como é fácil perceber, essas situações não são irreversíveis, isto é, é perfeitamente possível passar-se da amizade para a antipatia e até a inimizade, c vice-versa; dc outro lado, parece que simpatia c antipatia não resultam de elementos cegos ou gratuitos, mas da percepção de características efetivamente observadas nas pessoas, quando estas estão

em interação. Se a simpatia, assim como a amizade e até o amor, podem transformar-se em antipatia ou inimizade, isto se deve, provavelmente, ao fato de, numa das pessoas em interação, ou em ambas, se ter revelado uma qualidade ainda não percebida. Por essa mesma razão, é tão difícil a transformação da antipatia (e, sobretudo, da inimizade) em simpatia ou amizade. Como evitamos entrar em contato com as pessoas pelas quais temos antipatia, elas não têm possibilidade de exibir qualidades que talvez chegássemos a admirar; quando o fazem, nossa tendência é dar uma interpretação que elimina seu conteúdo favorável.

E ocioso perguntar se as pessoas se aproximam porque são semelhantes, ou se, ao contrário, se tornam semelhantes por se terem aproximado. As duas coisas são verdadeiras, como já o observou Homans (1950). Se, na aproximação, as pessoas percebem diferenças muito grandes, tendem a afastar-se; a percepção de qualidades semelhantes, ou pelo menos, mutuamente aprovadas, tende a fazer com que a amizade se torne cada vez maior. Além disso, o fato de procurarmos satisfazer às espectativas das pessoas pelas quais temos amizade faz com que acentuemos ou manifestemos apenas as qualidades por ela aceitas ou admiradas, e isto, por sua vez, contribui para uma semelhança cada vez maior entre amigos. Esta é, aliás, a razão pela qual marido e mulher, depois de muitos anos de convivência, se tornam até fisicamente semelhantes. Na interação constante, o seu jogo fisionômico acabou por adquirir contornos semelhantes.

Na antipatia ou inimizade, ao contrário, tendemos a acentuar e, às vezes, a exagerar as diferenças acaso existentes. Quando dois inimigos praticam o mesmo ato, tendem a apresentar explicações diferentes para a ação. Esta é a forma pela qual os inimigos conservam a sua auto-identificação. E, pelo menos nas condições

atuais de convivência social, uma das formas mais freqüentes de identificação é através da oposição ao "outro"; "não sou como ele", ou "sou melhor que ele".

Sem dúvida, ainda uma vez a malícia freudiana nos adverte e nos mostra que os extremos se tocam: uma antipatia demasiadamente violenta pode esconder a admiração por qualidades percebidas, e ser o início de amizade e de amor; o amor muito intenso pode esconder um germe de destruição e ódio. Do mesmo modo, freqüentemente, a pessoa que rejeita o pai, e procura opor-se às suas qualidades, descobre em seu comportamento uma perturbadora semelhança com a figura rejeitada. Além disso, pode ocorrer também que condenemos nos outros algumas

qualidades muito nossas, e que nos recusamos a perceber em nós. Projetamos nos outros, e as condenamos violentamente, características muitas vezes fundamentais em nós. Nesse caso, não condenamos os outros, mas a nós mesmos; por isso somos tão violentos e tão intransigentes.

Essas indicações parecem necessárias para a compreensão do que ocorre entre professor e aluno, numa sala de aula. Como já se disse antes, a grande maioria é ignorada, e são percebidos apenas os extremos; de um lado, aqueles que apresentam as qualidades mais admiradas pelo professor, de outro, os que apresentam as qualidades mais rejeitadas. Também aqui estamos diante de um processo de interação, e as suas conseqüências se aproximam das apontadas para os casos de simpatia c antipatia. O aluno "aprovado" pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita.

Do ponto de vista formal das relações interpessoais, portanto, a relação professor-aluno não apresenta novidade e pode ser, até, uma relação fracamente estruturada c de pequena significação. A sua importância reside no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como o transmissor dos padrões de cultura, c ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno. Em alguns dos aspectos básicos da vida social, a auto-avaliação é fornecida pela escola; mais importante ainda, pelo menos nas cidades contemporâneas, a escola é o ponto de passagem entre a identificação da família c a identificação mais ampla do grupo social externo.

Sob outros aspectos, a relação professor-aluno é despersonalizada, pois o professor encarna — de maneira mais ou menos fiel e adequada — os padrões ideais da sociedade, e procura transmiti-los. Desse ponto de vista, o seu comportamento é apenas a encarnação de um papel social, e as suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Isso explica que o professor, mesmo quando não aprecie o estudo, sinta obrigação de transmitir o gosto pela vida intelectual; mesmo quando mediocremente interessado pelas coisas nacionais, procure transmitir sentimentos patrióticos aos seus alunos. De outro lado, o desempenho de um papel tende a produzir convicções sinceras, c raramente se observa uma contradição entre a apresentação do papel e o que o professor sente efetivamente.

No entanto, a relação professor-aluno não se limita à apresentação dos papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor

e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. E nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva.

Como já se disse antes, a qualidade percebida, pelo fato de o ter sido, tende a ser acentuada, pelo menos se se comprovou a sua eficiência. Ora, praticamente todos os indivíduos têm todas as qualidades, embora em proporções e estruturas diferentes. A tendência intelectualista de nossas escolas tende a acentuar o valor das qualidades de inteligência, sobretudo se se ligam, também, a qualidades de conformismo social. Em outras palavras, embora os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão, e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão do comportamento.

Quanto aos alunos, são óbvias as conseqüências de tal deformação na maneira de valorizar. Os que têm, ou pelo menos conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pela escola, tendem a acentuá-las, e podem efetivamente progredir nessa direção. A situação dos "outros" é muito peculiar. Como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade. Uma vez percebidas pelo

professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autocausação, e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como no do mau aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores.

Dizendo de outro modo, a percepção de uma qualidade pode determinar o seu desenvolvimento num processo contínuo e, depois de certo ponto, com poucas probabilidades de reversibilidade.

Evidentemente, o processo de percepção do professor não é arbitrário, e o fato de muitos professores perceberem os mesmos alunos como bons ou maus indica que não se trata de apreciação inteiramente deformada por fatores pessoais (embora, em muitos casos específicos, tais fatores possam ser predominantes). Apesar disso, há professores que conseguem obter um rendimento muito maior, não apenas de um ou vários alunos, mas de todas ou quase todas as suas classes. Aparentemente, tais professores conseguem perceber e estimular as qualidades positivas de seus alunos, de tal forma que acabam por provocar a sua acentuação. De outro lado, existem professores que, embora especificamente competentes em

sua disciplina, são incapazes de obter produção satisfatória. Essa diferença poderia ser explicada como resultante de uma seleção perceptual específica: alguns tendem a observar e salientar os aspectos positivos, enquanto outros tendem a salientar os aspectos negativos das pessoas com que estão em contato. Essa disposição para ver um ou outro aspecto decorre, provavelmente, de diferenças profundas de personalidades, e que, na maioria dos casos, passam despercebidas à pessoa que as manifesta. Embora seja quase sempre impossível modificar a nossa maneira de ver as coisas e as pessoas, pelo menos devemos ser capazes de compreender as limitações das maneiras pessoais de perceber e avaliar.

A contribuição da investigação psicológica seria, neste caso, dirigida para dois problemas: um, verificar quais as formas mais produtivas de avaliação, isto é, quais as capazes de obter maior rendimento; outro, estimular a reeducação dos professores cuja conduta seja prejudicial ao desenvolvimento dos educandos. Pelo que se sabe até agora, a percepção positiva é capaz de produzir melhores resultados. De outro lado, sabemos também que a reeducação da maneira de perceber (sobretudo a maneira de perceber os outros) não é, em muitos casos,

tarefa simples ou exclusivamente intelectual. Quando, por exemplo, o educador utiliza a sua relação com os alunos como forma de obter triunfos e derrotar os outros, dificilmente conseguiremos modificar o seu comportamento através de uma educação puramente intelectual. Nesse caso, a relação com os alunos é uma forma de conseguir um precário equilíbrio interno — e sabemos muito bem como o indivíduo se defende nesses casos.

Mas se deixamos de lado esses pontos extremos (e, de certo modo, patológicos) da relação professor-alunos — infelizmente muito mais freqüentes do que geralmente se supõe —, ainda resta muita coisa a ser feita. Em primeiro lugar, como já se deixou implícito, seria preciso abandonar a idéia de que a escola deve valorizar apenas as tarefas intelectuais, ou de que estas constituam a razão única da sua existência. Se valorizarmos apenas através desse padrão, será inevitável o aparecimento de desequilíbrios mais ou menos sérios entre os alunos. E perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas — às vezes, muito diferentes de aluno para aluno — constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o falseamento da auto-apreci-ação e a deformação das qualidades positivas.

Entretanto, o processo de percepção de qualidades não é arbitrário, e é preciso dizer que, em muitos casos, supor uma qualidade boa não provoca o seu aparecimento na pessoa percebida (sobretudo quando se trata de capacidades intelectuais, ou de aptidões artísticas). Seria inócuo — e já se verá que também prejudicial — dizer que todos os alunos têm grandes capacidades intelectuais. O professor precisa é buscar, em cada aluno, as suas qualidades positivas, a fim de provocar o seu desenvolvimento.

Se ocorre a acentuação das qualidades indesejáveis, é frequentemente impossível fugir a elas. Embora fosse um exagero evidente explicar todos os casos de delinqüência através de uma auto-identificação desfavorável, muitos poderiam ser assim explicados: uma vez classificado como delinqüente, o indivíduo não encontra, em si ou nos outros, elementos para buscar uma outra identificação.

Além disso, a tentativa de valorizar as qualidades que o indivíduo não possui efetivamente pode levar a desvios mais ou menos sérios na personalidade. Uma vez convencido de que possui as qualidades desejáveis, estará colocado em situações de insuportável conflito sempre que não as veja reconhecidas pelos outros (e essas situações, evidentemente, tendem a repetir-se com grande constância). Por outro lado, no entanto, não seria demais lembrar que os estudos a respeito do nível de aspiração mostram os maiores desvios como conseqüência do fracasso e não do triunfo. Embora tais resultados não possam ser facilmente transpostos para todas as situações, pode-se imaginar que o fato de vencer (ou ser considerado vencedor) dá ao indivíduo alguns elementos de segurança básica, e esta impede a sua imersão em situações de maiores desajustamentos. Portanto, entre dois desvios da realidade, um favorável e outro desfavorável ao indivíduo, o ideal seria dar a interpretação favorável.

Deve-se lembrar, entretanto, que se podemos fazer muito para melhorar o processo de auto-avaliação e tornar mais justas as nossas maneiras de educar, não podemos, através da escola, modificar as formas de valorizar, nem impedir fracassos numa sociedade competitiva. A ideologia de nossa sociedade tende a estabelecer o indivíduo como responsável pelos seus triunfos e seus fracassos, e a eliminar os fundamentos sobrenaturais e hereditários de avaliação. Essa maneira de valorizar — quase exclusiva de nossas sociedades atuais, pois as outras valorizavam de acordo com critérios muito diferentes — é responsável, em grande parte, por uma produtividade muito maior do indivíduo. Ao

mesmo tempo, no entanto, é responsável também por uma tensão cada vez maior nas relações que o indivíduo mantém com o próprio eu; é responsável, igualmente, por sentimentos de frustração e hostilidade, que acompanham os inevitáveis fracassos numa sociedade competitiva, assim como pelo sentimento não pouco freqüente de culpa, entre os que venceram.

Se a sociedade exige igualmente de todos, não recompensa a todos igualmente, ou sequer de acordo com os seus esforços. E perfeitamente possível seguir todos os padrões de trabalho estabelecidos, e não obter as recompensas prometidas; é possível, por outro lado, obter todas as recompensas sem ter seguido sequer o mínimo exigível. Não apenas existem qualidades importantes para o triunfo

— como a ambição e, às vezes, uma certa dose de egoísmo — que são mascaradas pelo código de conduta, como também existe uma ponderável parcela dc acaso que sequer mencionamos aos educandos. Uma sociedade de livre competição só pode justificar-se com a pregação do prêmio ao esforço c à capacidade; nessa sociedade, a menção do acaso faria explodir os seus fundamentos ideológicos e o seu sistema de prêmios.

Ao psicólogo — enquanto psicólogo — não cabe discutir o sistema dc valores, mas apenas verificar as suas conseqüências para a formação da personalidade. E uma dc suas conseqüências tem sido a busca de uma explicação psicológica para o triunfo ou o fracasso. O adulto fracassado, assim como o adolescente inseguro, buscam o psicólogo — e mais freqüentemente apenas os testes de personalidade — a fim de descobrir o que, em suas personalidades, explica os seus desacertos ou poderá levá-los ao triunfo. Mais adiante, se procurará indicar em que casos a reavaliação do psicólogo pode ser importante; aqui, é preciso lembrar apenas que, muitas vezes, as condições "reais" do indivíduo são dc tal ordem que o trabalho do psicólogo, se não é inútil, c pelo menos insatisfatório. Em outras palavras, o problema não está no indivíduo, ou em suas características psicológicas, mas na situação que precisa enfrentar.

Alguns indivíduos, no entanto, conseguem varar a barreira da identificação, e falsear a sua personalidade, senão aos próprios olhos, ao menos aos olhos dos outros. O caso do indivíduo falso é muito esclarecedor do ponto dc vista da formação da auto-identidade, pois então vemos que a imagem, inicialmente falsa, passa a ser verdadeira quando os outros a devolvem (deixa-se de lado, aqui, o fato dc afalsi

dade representar, sempre, um esforço demasiadamente penoso para o indivíduo, pelo menos nos casos extremos; a sua constante intranqüilidade e muitas vezes sua angústia, revelam um processo de conflito interminável).

Dentro de certos limites, todos nós fazemos um pouco de representação, mostrando aos outros não o que somos, mas o que gostaríamos de ser. Essa dinâmica, entre o que somos e o que pretendemos ser, parece de grande importância em nossa formação, pois permite o aparecimento de uma potencialidade superposta à realidade, e estabelece objetivos futuros que

procuramos alcançar (v. Buber, 1956). Apenas em alguns, o desnível é mais acentuado, e deles se pode dizer que são falsos. O olhar experimentado não os confunde, no entanto: sempre exageram as qualidades que desejam aparentar, e todo o seu comportamento é uma luta constante para mostrar — mais aos seus olhos que aos dos outros, pois estes últimos quase sempre acreditam no que vêem — que são o que fingem ser. Enfim, o indivíduo falso soube defender-se de uma educação injusta, que valoriza apenas determinadas qualidades, ou a estas reserva os prêmios e os bens.

Semostração e pudor. E, no entanto, como perceber as boas qualidades dos educandos? Como perceber o que — sobretudo no adolescente — é falso ou verdadeiro, fruto de uma inclinação inevitável ou de momento de entusiasmo?

Até certo ponto, essas questões não têm sentido. A inconstância do adolescente, assim como suas oscilações, decorrem, precisamente, do fato de ainda não ter estabilizado sua identificação, ainda não saber quem é, ainda não ter percebido suas qualidades positivas c suas limitações. O adolescente (assim como a criança, e mais do que esta) sente suas possibilidades, e percebe a vida por viver. O adulto, ao contrário, já estabilizou — pelo menos nos casos mais comuns — as suas espectativas, e delimitou suas ambições. Vale dizer, o adulto já encontrou o "seu lugar no mundo", enquanto o adolescente ainda está à sua procura (Erikson, 1959, p. 101 e segs.).

Mas, de outro lado, essas perguntas são perfeitamente adequadas, pois o professor — assim como o educador, de modo geral — pode não identificar imediatamente os "melhores" aspectos do adolescente, nem sempre manifestos. Se é verdade que "somos o que parecemos ser", talvez não seja verdade que sejamos apenas o que "conseguimos parecer", sobretudo quando adolescentes. Em primeiro lugar, desde muito

cedo aprendemos a "ter vergonha" e a esconder algumas de nossas tendências mais profundas. Claro, muitas delas efetivamente precisam ser escondidas e até esquecidas; mas o pudor nem sempre se refere a coisas ou características que devam ser sufocadas em nós. Muitas vezes, o adolescente vive a situação descrita por Anne Frank em seu diário: "Tenho um medo terrível de que os que me conhecem tal como sou sempre descubram que tenho um outro lado, melhor e mais

puro. Tenho medo de que riam de mim, pensem que sou ridícula e sentimental, ou não me levem a sério. Estou acostumada a não ser levada a sério, mas apenas aAnne 'superficial', acostumada a isso, pode suportá-lo; a Anne mais profunda é muito frágil para isso". E mais adiante: "Sei exatamente como eu gostaria de ser, sei como sou realmente ... por dentro. Mas, ai de mim, sou assim apenas para mim mesma" (Anne Frank, 1952). O próprio fato de o adolescente sentir necessidade de confidenciar a um diário indica que muitas de suas reações, freqüentemente as "melhores", não podem ser expostas aos outros e devem ser conservadas como forma de manter a autovalorização (a que o adolescente sente como verdadeira, e negada ou desconhecida pelos outros).

A situação é ainda mais complexa porque — além de esconder os seus aspectos melhores e mais puros — o adolescente tem tendência ao exibicionismo, acentuando então os seus aspectos mais desagradáveis. A semostração ostensiva é uma forma de provocar a apreciação dos outros e é, também, uma forma de desafio e afirmação da própria personalidade.

A imprecisão dos limites do pudor legítimo não é privilégio do adolescente. Em primeiro lugar, parece haver uma camada de intimidade cuja devassa seria catastrófica para a personalidade (v. Nuttin, 1950). De outro lado, as melhores e mais produtivas qualidades do indivíduo são íntimas, pois apenas as regiões "mais profundas" contêm a nota de originalidade e criação, capazes de distinguir o indivíduo da superficialidade de "toda gente" no convívio formal. E muito provável que a atividade realmente produtiva — em todos os terrenos, e não apenas no domínio intelectual — esteja reservada aos indivíduos capazes de colocar em ação essas camadas mais profundas, e de integrá-las no seu comportamento.

Além disso — como todos sabem —, os limites entre o sublime e o ridículo são marcados apenas pela tênue fronteira da adequação à realidade. Por isso, se o mais íntimo está mais próximo do sublime e do

grandioso, está também mais próximo do ridículo. Como se verifica, a observação de Anne Frank tem um alcance muito grande, pois indica a necessidade de esconder os aspectos "melhores" mas que são também os mais frágeis, e que seriam mais facilmente destruídos pela crítica dos outros (e a crítica, como observa Anne, é suportável no nível superficial — em que não atinge aspectos básicos —

mas seria intolerável se atingisse os aspectos mais profundos). Não sem razão, portanto Helen M. Lynd (1958) viu no ato de envergonhar-se uma das manifestações mais claras da identidade.

A educação como preparação para as relações interpessoais

A educação como processo de formação, através de relações interpessoais, não se separa da educação como forma de preparar-se para as relações interpessoais. Até certo ponto, é possível dizer que o indivíduo bem educado através de relações interpessoais terá facilidade nos seus contatos diretos com outras pessoas. E é fácil compreender porque: se a imagem que temos de nós mesmos é, em grande parte, dada pelos outros, a imagem que temos dos outros depende, também, da imagem que temos de nosso eu. Em outras palavras, a educação para o "mundo humano" se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos. Por isso, o indivíduo criado em condições harmoniosas tende a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa; ao contrário, os educados em situações desequilibradas tendem a criá-las em suas relações com os outros. Esse processo é muito nítido quando analisamos as relações entre cônjuges: os filhos de lares desfeitos são menos capazes de criar uma família estável.

No nível profundo, esse processo de interação foi dividido, por Freud, em dois movimentos: o de introjeção e o de projeção. No processo de introjeção, descrito sobretudo na infância, a pessoa interioriza a imagem dos pais — ou dos adultos que desempenham os seus papéis e essa imagem passa a constituir uma parte de sua personalidade (seria, basicamente, o superego da terminologia freudiana). No processo de projeção, ao contrário, o indivíduo lança, nos outros, as características indesejáveis que é incapaz de perceber em si mesmo. Ambos os processos são muito conhecidos, e não será necessário discuti-los mais minuciosamente aqui. E interessante, no entanto, lembrar a importância do

processo de projeção nas relações interpessoais. Quando atribuímos a alguém uma característica nossa — e que somos incapazes de perceber em nós — podemos provocar o seu aparecimento na pessoa: se julgo que ela tem sentimentos hostis, a minha tendência será agir de tal forma que provocarei a sua hostilidade.

Essa manifestação de hostilidade, pela pessoa, confirmará minha previsão, e isso se repete num processo interminável. No caso do professor, em suas relações com os alunos, o conhecimento desse aspecto tem grande importância, porque alguns professores tendem a provocar os comportamentos que mais temem — e sabemos que os temem mais em si mesmos que nos outros.

O nível mais profundo do processo de projeção, no entanto, não nos interessará aqui, pois a sua correção depende de recursos clínicos e não apenas de conhecimento intelectual. Do mesmo modo, o processo de introjeçâo, entendido como processo inconsciente, tem, para o educador, um campo limitado de aplicação, pois as relações básicas se estabelecem na fase pré-escolar.

O nível de relações interpessoais que diz respeito ao educador é o mais "superficial" ou consciente. Embora sc possa pensar, com os psicanalistas, que a nossa orientação básica se estabelece cm nível inconsciente, existe um amplo domínio de relações de nível consciente que é aprendido, e dentro do qual podemos ser educados para agir de uma ou de outra forma. Mesmo neste nível, evidentemente, lançamos mão de conceitos e esquemas inteipretativos implícitos (que Ichheiser, Heider e Simmel, entre outros, procuram decifrar), e seria possível dizer que, até hoje, temos vivido sem conhecimento explícito desse domínio. Se, de um lado, essa objeção é ilegítima e poderia ser feita a todos os desenvolvimentos científicos, de outro, encontra justificativa na riqueza de nosso conhecimento das relações interpessoais, e na dificuldade de reduzi-las a um conhecimento científico. Essa objeção, no entanto, deixa de ter muito valor quando consideramos que a escola, bem ou mal, procura ajustar a criança a um universo de relações interpessoais, embora o faça de maneira quase sempre inadequada e sem uma formulação clara de seus objetivos.

Embora a Psicologia e a Sociologia não estejam preparadas para dar ao educador os elementos talvez mais importantes para a realização dessa tarefa, o nosso conhecimento atual permite apresentar algumas sugestões básicas, talvez merecedoras de um pouco de atenção dos educadores. De maneira bem ampla, pode-se dizer que a preparação para

viver com os outros deve ser dirigida a dois problemas: um, o autoconhecimento; o segundo, o conhecimento do sentido do comportamento dos outros.

A importância do autoconhecimento. Este aspecto é decisivo, não apenas para o aluno, mas sobretudo, para o professor, pois este determinará, em grande parte, o comportamento de seus alunos. O professor, pela peculiar condição em que está colocado em nossas salas de aula, não tem, geralmente, a possibilidade de uma interação legítima, e acaba por perder-se num solilóquio interminável e incontrolável. Na ausência da interação eficiente, os alunos não podem corrigir a auto-imagcm falsa que o professor construiu; desse desentendimento inicial surgem muitos outros, quase sempre irremediáveis, pois o professor não tem uma estrutura cognitiva através da qual possa reinterpretá-los. Por exemplo, quando o professor não percebe suas manifestações de preferência por alguns alunos, não pode compreender a revolta dos outros ou, às vezes, as situações de ridículo em que se coloca. Quando não conhece os seus tiques, carrega consigo uma considerável dose de humorismo involuntário, e não pode compreender as reações dos alunos à sua pessoa ou às suas aulas.

Considerando-se ainda o caso do professor, outra conseqüência da ausência de autoconhecimento é a excessiva importância que dá às suas palavras. Como, geralmente, é o único a falar dentro da classe, não pode compreender que as outras opiniões sejam, às vezes, mais valiosas que as suas. Por isso, tantas vezes falta ao professor a qualidade básica para a manutenção de contatos legítimos com os outros: saber ouvir e buscar compreender as suas palavras.

Do ponto de vista prático, algumas pequenas recomendações sobre a autocrítica poderiam ser utilizadas pelos formadores de professores primários, secundários e — se podemos ter também essa pretensão — superiores. Em todos os níveis de ensino, a falha mais nítida com relação a esse aspecto é a incapacidade que o professor "adquire", depois de algum tempo de trabalho, para perceber, com razoável imparcialidade, o seu comportamento diante dos alunos: notar os seus erros de pronúncia, a sua atitude mais ou menos pernóstica, os gestos mais ou menos deselegantes ou excessivamente formais, a altura de sua voz, a sua maneira de andar ou gesticular etc. Pode parecer menos digno lembrar aspectos tão comezinhos, mas no mundo de apreciação de uns pelos outros todos vivemos em função de coisas pequeninas, através

das quais julgamos e somos julgados.

Tais aspectos "menores", no entanto, não eliminam a necessidade de conhecer os aspectos mais amplos de nosso comportamento. Quase sempre o professor está cego para algumas das melhores qualidades dos alunos se não as identifica em si mesmo. Em outros casos, tende a valorizar demasiadamente as qualidades que não tem ou gostaria de ter. Em todos esses casos, o desvio violento de uma apreciação objetiva pode frustrar o desenvolvimento dos mais capazes. Muitas vezes, o problema não é afetivo, mas intelectual; vale dizer, o professor não tem elementos para julgar os alunos extraordinários, ou para permitir o seu desenvolvimento na direção correta. Além de limitar a sua apreciação aos valores intelectuais, a escola e os professores tendem a introduzir outra limitação: a de aceitar apenas os esquemas já estabelecidos, dentro de padrões bem determinados. E não parece ser fortuita a ligação entre uma capacidade criadora excepcional e a incapacidade para aceitar tais esquemas "acabados" e já estéreis. O processo de reorganização dos dados da experiência — característica do indivíduo realmente criador— envolve, por isso mesmo, uma desordem nos esquemas aceitos. E, na verdade, quase nurxa estamos preparados para aceitar tal coisa em nossos alunos, e tendemos, ao contrário, a exigir a sua aceitação dos esquemas já utilizados anteriormente. Embora se possa dizer que o indivíduo criador é muito raro, c que este problema raramente aparecerá aos professores, não se deve esquecer, por outro lado, que o aparecimento e o desenvolvimento de um só criador — em qualquer domínio de realização — justifica centenas de medíocres. Ainda aqui, se o professor reconhece as suas limitações e se torna capaz de reconhecer o aluno excepcional, prestará um enorme serviço não apenas ao aluno, mas também a todos os que se beneficiem com suas realizações.

A significação do comportamento dos outros. Primeiramente, parece não haver lugar, nem na escola primária, nem na secundária, para o conhecimento das relações diretas entre indivíduos; elas se estabelecem fora do âmbito programático do ensino e, muitas vezes, contra este. Vale dizer, as relações entre os alunos — tal como existem e podem ser observadas — não são discutidas em nível consciente, a não ser no momento em que é necessário lançar mão de pregações morais para louvar ou condenar determinada ação. Raras vezes o professor interfere nas

relações entre alunos, e quase nunca tem possibilidade de "reestruturar"- a classe em função de alguns princípios explicitamente

formulados. Assim, a existência de um "bode expiatório" quase nunca é levada cm conta, e algumas vezes o professor a acentua, participando da "perseguição" movida a um aluno menor ou mais fraco ou que, por alguma razão maldefinida, passa a ser vítima dos sentimentos de agressividade dos seus colegas. O conhecimento, por parte do professor, das conseqüências mais ou menos permanentes — tanto para os perseguidores como para os perseguidos — de tal situação, seria, sem dúvida, um fator capaz de modificar esse tipo de relação dentro da classe. No caso, o conhecimento da dinâmica dos grupos poderia prestar grande ajuda aos professores, permitindo-lhes organizar outra estrutura dentro da classe ou nos grupos de jogos e brinquedos. Em primeiro lugar, o professor poderia verificar que o recurso ao "bode expiatório" resulta, em grande número de casos, de uma organização autoritária do grupo; as frustrações resultantes da existência de uma autoridade discricionária são "canalizadas" para uma vítima (Lippit e White, 1943). Mas, de outro lado, a participação do professor na manutenção de um bode expiatório dentro da classe pode resultar de sua incapacidade para exercer uma liderança autêntica, ou de seu temor de perder o domínio de seus alunos, se não estabelecer com estes um objetivo comum e bem nítido. Ora, o ataque ao mais fraco ou "diferente" pode ter essa função unificadora; ao mesmo tempo, a canalização da agressividade para um membro mais fraco do grupo pode impedir que ela se volte contra o líder.

Seja como for, este é um caso em que se observa como o professor, geralmente, não está preparado para realizar a educação dos seus alunos no domínio das relações interpessoais. Na grande maioria das vezes, essa educação se dá apenas em nível formal e estereotipado, sem que o educando possa conhecer, realmente, o sentido do comportamento daqueles com que está cm contato. E, embora o adolescente e a criança vivam intensamente todo o universo das relações interpessoais (e estas constituem, na grande maioria dos casos, o aspecto mais importante de suas vidas), a escola ignora inteiramente essa situação. E aí está, sem dúvida, uma das razões pelas quais o ensino formal não produz, necessariamente, um indivíduo mais ajustado ou "mais bem-educado" socialmente;

as condições desse ajustamento não foram sequer discutidas pela escola e o jovem, mesmo dos cursos superiores, deve resolver os •.cus problemas sem qualquer ajuda da educação formal que recebe.

Esse desnível entre a educação formal e as necessidades atuais do educando se explica, certamente, como uma das heranças de nossas

escolas, voltadas exclusivamente para os problemas intelectuais, pois os outros seriam solucionados pela família ou por diversos agentes de socialização. Mas tal esquema de divisão de funções — entre a família e a escola — já não pode ser mantido, sobretudo cm países que, como o Brasil, apresentam atualmente grande mobilidade social, tanto dc classe para classe como dc região para região. Nesses casos, a educação da família não satisfaz às expectativas do grupo em que o educando está vivendo ou irá viver; dc outro lado, a aceitação de padrões "diferentes" pode provocar sérios conflitos para a criança c o adolescente.

Está claro que a preparação para o mundo das relações interpessoais não é uma tarefa simples, c sua execução integral exigiria um conhecimento que ainda não está à nossa disposição na Sociologia e na Psicologia. Em primeiro lugar, sabemos que diferentes classes sociais tendem a apresentar padrões diferentes dc educação na primeira infância (Davis c Havighurst, 1948), mas não sabemos com razoável precisão quais as conseqüências de tais diferenças para a formação da personalidade. Não sabemos, também, até que ponto essas diferenças impedem ou dificultam a aceitação de padrões diferentes, admitidos ou impostos por professores de outra classe social. Sabemos, muito vagamente, que pequenas diferenças no comportamento de professores c alunos podem ter grande importância na aceitação de valores que a escola deve ou precisa transmitir.

A primeira dificuldade do professor, para a transmissão de valores, resulta do fato dc participar, pelo menos cm grande número de casos, dc uma classe diferente da do aluno: em todos os níveis dc ensino, essa diferença tende a marcar as relações entre professores c alunos, seja porque o professor é de classe superior (como ocorre freqüentemente no ensino primário), seja porque é dc classe inferior (como ocorre muitas vezes no ensino secundário c superior). No primeiro caso, o professor tende a desprezar seus alunos; no segundo, os alunos não podem aceitar os valores apresentados por uma pessoa que consideram inferior. Por isso, o

professor não pode representar mais, na maioria das vezes, o modelo que significava para os alunos, quando as condições sociais da educação apresentavam uma outra situação.

Essa peculiar situação de nossas escolas mostra a necessidade de que professores e alunos — sobretudo os professores — sejam capazes de compreender, explicitamente, o sentido do comportamento dos outros. Isto não significa tentar mostrar as diferenças que separam as classes soei

ais mas, justamente ao contrário, mostrar que diferentes comportamentos têm, muitas vezes, o mesmo sentido. De outro lado, essa necessidade não se refere apenas às aparentes diferenças entre as classes sociais, mas também às peculiaridades individuais. Se o professor compreende que a agressividade do aluno pode resultar da situação desagradável ou frustradora cm que está colocado, será capaz de modificar o seu comportamento através de uma transformação na situação, e não com uma pregação moral de nenhum sentido para a criança ou o adolescente.

Até certo ponto, é legítimo dizer que, através da compreensão das diferenças entre os seres humanos, somos capazes de compreender a sua humanidade mais profunda; através dessa compreensão podemos eliminar muitas de nossas perplexidades e obter maior produtividade; podemos, também, impedir um comportamento agressivo no tratamento dos educandos, pois que compreendemos que nossa revolta resulta dos mesmos elementos que constituem o seu comportamento.

Se nem sempre é verdade dizer que "tudo compreender é tudo perdoar", é certo que a compreensão amplia a nossa tolerância e impede uma revolta injusta c quase sempre inútil.

Referências bibliográficas

Asch, S. E., Social Psychology. Englcwood Cliffs, Prentice-Hall, 1952. Bubcr, M., Que es elhombre?Trad, de Eugênio Imaz. México, Fondo de

Cultura Económica, 1949. _,The Writings of Martin Buber. Selecionado, organizado c

introduzido por Will Hcrberg. Nova York, Meridian Books, 1956. Cartwright, D., c A. Zander (orgs.), Ground Dynamics. Evanston, Row

Peterson, 1953.

Dewey, J., Child and the Curriculum. Chicago University Press, 1902. Erickson, E., "Identity and the Life Cycle", Psychological Issues, vol. I,

ns I, Monograph 1, 1959. Frank, A., The diary of young girl. Tradução de B. M. Mooyaart. Nova

York, Pocket Books, 1952. Fromm, E., Escape from Freedom. Nova York, Holt, Rinehart & Winston,

1941.

_, Man For Himself. Nova York, Holt, Rinehart & Winston,

1947.

Guillaume, P., La psychologie animale. Paris, Colin, 1947. Hare, A. P., E. F. Borgatta, e R. F. Bales (orgs.), Small Groups. Nova York, Knopf, 1955.

Heidegger, M., El ser y el tiempo. Trad, de José Gaos. México, Fondo de

Cultura Econômica, 1951. Heider, F., The Psychology of Interpersonal Relations. Nova York, John

Wiley, 1958.

Homans, G. C, The Human Group. Nova York, Harcourt, 1950. Horney, K., Our Inner Conflicts. Nova York, Norton, 1945. _, A personalidade neurótica de nosso tempo. Trad, de

Octávjo Alves Velho. São Paulo, Civilização Brasileira, 1959. Ichheiser, G., "Misunderstandings in Human Relations", American

Journal of Sociology, 55, 2, parte 2, 1949. Koffka, K. Principles of Gestalt Psychology. Londres, Routledgc & Kcgan

Paul, 1935.

Köhler, W, Gestalt Psychology. Nova York, Liveright, 1947.

Lynd, H. M., On Shame and the Search for Identity. Londres, Routledge

&Kegan Paul, 1958. Lippitt, R., e R. K.White, "The 'Social Climate' of Children's Groups".

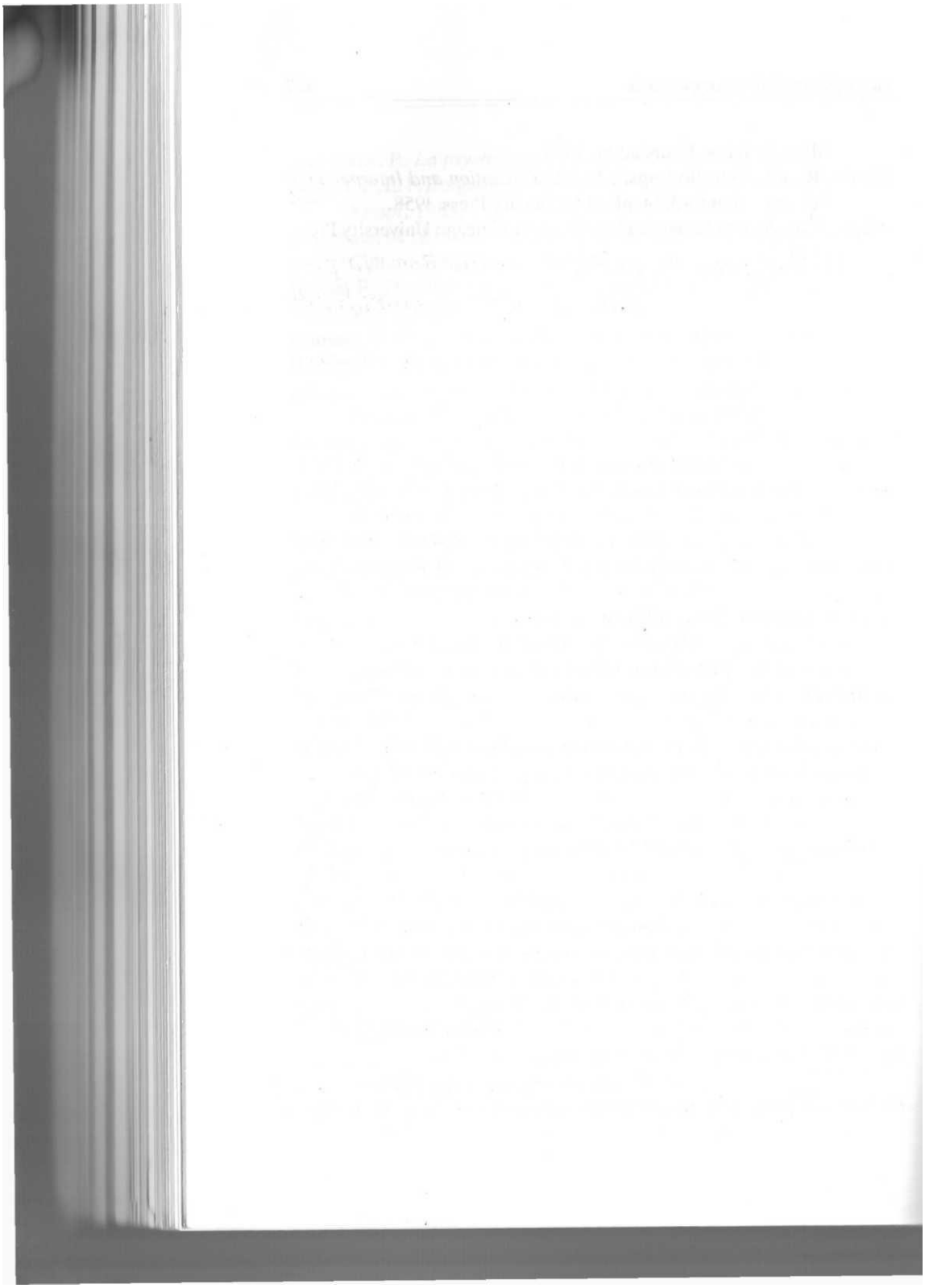
In: R. Barker, J. S. Kounin, e H. F Wright (orgs.), Child Behavior

and Development. Nova York, McGraw-Hill, 1943. Merleau-Ponty, M., Phénoménologie de la perception. Paris, Gallimard,

1945.

Nuttin, J., "Intimacy and Shame in the Dynamic Structure of Personality".
In: M. I. Reymert (org.), Feelings and Emotions. Nova York,
McGraw-Hill, 1950. Read, H., Education Through Art. Londres, Faber, 1958. Ricsman, D., The Lonely Crowd. New Haven, Yale University Press,
1950.
Ryle, G., The Concept of Mind. Nova York, Barnes & Noble, 1949.
Sartre, J. P., Lêtre et le néant. Paris, Gallimard, 1943.
Scheller, M., Nature et formes de la sympathie. Trad, de M. Lefebvre.
Paris, Gallimard, 1928. Simmel, G., Sociologia. Trad, de J. Pérez Bances. Madri, Revista de
Occidente, 1927.
_,The Sociology of George Simmel. Trad, e org. de Kurt H.
Wolff. Glencoe, The Free Press, 1950. Sullivan, H. S., Conceptions of Modem Psychiatry. Washington, William

Alanson White Foundation, 1947. Tagiuri, R., e L. Petrullo (orgs.), Person Perception and Interpersonal
Behavior. Stanford, Stanford University Press, 1958. Whyte, W. F, Street Corner Society. Chicago, Chicago University Press,
1943.



Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos

Elba Siqueira de Sá Barreto*

A educação formal visa à transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes tidos como necessários à prática da vida cotidiana. O conteúdo dessa

transmissão e os processos através dos quais ela é feita são impregnados de valores. Estes constituem-se numa maneira particular de perceber e interpretar a realidade, inculcada nos alunos através da aquisição, por eles, de hábitos de sentir, pensar e atuar que são próprios de determinados grupos ou classes sociais.

De acordo com Bourdieu (1970), para assegurar o trabalho de interiorização desses hábitos c valores, o sistema de ensino monta um aparato que confere à ação pedagógica a autoridade de transmiti-los como se eles possuíssem uma significação universal, ou seja, como se fossem igualmente válidos para todas as camadas da sociedade. Nós acrescentaríamos que esses hábitos c valores, pautados pelos das camadas dominantes, apresentam por sua vez um teor que lhes permite fornecer um substrato comum entre as classes ou grupos sociais, como resultado do próprio tipo de estratificação da sociedade cm que se manifestam, permitindo certa mobilidade entre tais grupos ou classes sociais.

Os professores são a via preferencial, dentro de nosso sistema de ensino, de transmissão desse conjunto de hábitos c valores que caracterizam uma determinada maneira de ser. Sua atuação profissional consis-tc numa forma peculiar de redefinição desses valores que têm como referência, de um lado, o contexto institucional em que se situa a sua atuação docente e, de outro, o modo específico de participação na sociedade inclusiva.

(*) Do Depto. de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Comunicação apresentada à XXVII Reunião Anual da SBPC, Belo Horizonte, 1975. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa. ns 14, set. 1975, p. 97-109.

Quando se expressam a respeito de seu desempenho profissional, esses indivíduos deixam transparecer as formas através das quais elaboraram os valores que têm e que procuram transmitir. Recorrendo às implicações da teoria de Goffmann (1969) sobre representação profissional, é possível entender as declarações dos professores frente à sua atuação docente não como a simples expressão de características pessoais suas mas, sobretudo, como expressão de características da tarefa. Nesse sentido, as impressões que esses profissionais procuram acentuar não só lhes permitem apresentar-se como gostariam de aparecer, mas podem servir a propósitos mais amplos da instituição escolar, ajudando a compor uma imagem que a própria instituição procura oferecer de si

mesma. E, em última análise, ao próprio sistema de ensino que interessa, e é ele que forja o tipo de representação profissional mantido pelo professor, como garantia da própria continuidade do sistema nos moldes em que está criado.

Natureza dos dados e análise a ser desenvolvida

O material em estudo foi colhido durante a realização de um trabalho com professores de primeira série de primeiro grau de escolas públicas da cidade de São Paulo, em 1973. A eles foi pedido que relatassem uma dificuldade específica, do ponto dc vista metodológico, que houvessem sentido na sua atuação em sala de aula. Embora as instruções tivessem sido claras e acompanhadas de exemplos, o material entregue pelos professores girou predominantemente em torno de proble-mas que, a julgar pela prioridade que lhes foi conferida, foram considerados muito mais críticos do que os relativos à aprendizagem propriamente dita. Esses relatos são cm número de 300 e se referem, sobretudo, a incidentes comportamentais com os quais se defrontam os professores, na situação de carência generalizada em que têm que exercer o magistério.

Posteriormente, voltou-se a insistir com os professores sobre os relatos de natureza técnico-pedagógica e, desta feita, obteve-se um outro tanto de material, agora versando cm sua maior parte sobre problemas mais diretamente relacionados com a aprendizagem. Para os propósitos deste capítulo, será feito um estudo intensivo do material colhido na primeira leva e que diz respeito a problemas de comportamento, e

nos reportaremos aos "incidentes de aprendizagem" apenas na medida em que eles oferecerem um outro aspecto da representação apresentada pelo professor sobre o seu próprio papel.

Antes do estudo propriamente dito, forneceremos as informações disponíveis sobre a situação funcional dos professores e a caracterização da clientela atendida pelas escolas onde trabalham. Os dados são bastante escassos mas, ainda assim, permitem situar os relatos dentro do contexto em que foram produzidos.

Os professores gozam de situação estável na rede de ensino a que pertencem, tendo sido todos admitidos por concurso para o cargo que ocupam, durante períodos de tempo variáveis, que não excedem, entretanto, a 10 anos. O requisito mínimo obrigatório quanto à sua formação é o diploma de Curso Normal.

Muitos deles (embora não se saiba exatamente em que proporção) têm cursos de especialização ou aperfeiçoamento após o Curso Normal, e há também os que estão fazendo ou já cursaram estudos de nível superior. Na ocasião em que foram colhidos os dados, todos lecionavam no primeiro ano do primeiro grau. No entanto, contrariamente às instruções recebidas, nem todos os relatos se referem a situações enfrentadas no ls ano, tendo sido registradas várias ocorrências que dizem respeito à vida profissional pregressa do professor.

As escolas em que lecionam atendem, na sua maioria, aos bairros periféricos da capital de São Paulo e, não obstante sejam relativamente bem equipadas na maior parte dos casos, quanto a prédio e material escolar, não dispõem, muitas vezes, dos recursos necessários para atender ao afluxo da clientela, excessivamente numerosa, a ponto de ocorrerem situações como as descritas por esta professora:

0 grupo escolar onde leciono funciona em 7 períodos diários, num total de setenta e três classes, das quais sessenta e duas são classes de Ia à 4a série, e as onze restantes distribuem-se entre as 511S e 51U séries. Cada período tem a duração diária de uma hora e 20 minutos, com exceção das 5m e 6m séries, cuja duração é de três horas diárias. Em decorrência da falta de vagas, formam-se classes superlotadas, dificultando radicalmente o trabalho do professor.

A população servida pela grande maioria dessas escolas caracteriza-se por ser de baixo nível socioeconómico. As informações não sis

temáticas que colhemos através dos relatos possibilitam acrescentar que ela é constituída em parte por famílias de operários, de subempregados e desempregados que apresentam condições de vida bastante precárias, sendo que, não raro, existem entre eles estratos favelados.

Dadas as características da clientela, o estudo do material oferece especial interesse por permitir o confronto de dois modos de vida urbanos. O primeiro, encarnado pela escola, principal agente socializador contemporâneo e representado por seu professor. Este pode ser considerado, por definição, um indivíduo pertencente às camadas médias da população em virtude da própria posição de prestígio ocupacional que desfruta no Estado de São Paulo. O segundo, consistindo

numa maneira de ser mais própria à das camadas populares, representado pelos alunos.

Professores e alunos pertencem, portanto, a grupos que, em decorrência das diferentes condições de vida de que desfrutam, têm postura e valores diferentes embora pertencendo ao mesmo contexto urbano. Essa diversidade permite a existência, na cidade, de grupos em parte unidos, cm parle segregados no seu interior.

Embora essas duas maneiras de ser sejam decorrentes das condições objetivas de vida experimentadas pelos respectivos grupos, no confronto que se faz entre uma e outra no processo educativo, todo um dispositivo é utilizado para que fique demonstrada a superioridade da primeira sobre a segunda. Evidentemente que essa pretensa superioridade é calcada na percepção do modo de vida das camadas médias da população como instrumento eficaz de ascensão social.

Nesse sentido não cabe levar ao extremo o relativismo cultural, assumindo a igualdade c legitimidade dos diversos modos de vida que deveriam ter condições de se reproduzir continuamente, porque isso também seria a preservação da desigualdade. Importa, pois, neste estudo, apontar o caráter contraditório que assume a imposição de determinados valores a partir da influência de um grupo sobre outro, servindo ao mesmo tempo como instrumento de aculturação c de manutenção da situação de inferioridade do grupo menos privilegiado.

O material colhido foi interpretado com base numa análise de conteúdo em que se levou em conta a freqüência com que ocorriam determinadas respostas dos sujeitos cm relação a aspectos distintos da imagem profissional por eles oferecida. Isso, tanto nos relatos referentes a dificuldades didáticas, quanto naqueles indicando dificuldades de

comportamento. Procurou-se também verificar, no segundo tipo de relatos, qual a natureza dos problemas apontados com maior freqüência e o tipo de soluções para eles aventadas pelos professores.

A análise não se prendeu, entretanto, a uma mera caracterização dos fenômenos recorrentes ligados à representação dos professores, mas desceu à consideração de casos individuais na medida em que estes permitiram uma melhor

compreensão das maneiras peculiares através das quais se transmitem valores e hábitos na interação professor-aluno.

A representação do professor na perspectiva dos incidentes técni-co-pedagógicos

Quando se trata dos relatos referentes a problemas metodológicos, observa-se que, como eles foram endereçados a assessores pedagógicos, os professores estão freqüentemente dispostos a confessar a sua insegurança c falta de preparo técnico, atribuindo, com freqüência surpreendente, o fracasso de suas classes a falhas suas. Entretanto, esse reconhecimento ocorre principalmente quando uma dificuldade específica é sentida pela classe. Nesse caso, o professor se sente em parte redimido por não ter recebido a orientação necessária, nos cursos que fez ou através da assessoria técnica que recebeu. Ele confessa que, por não ter dominado bem determinados conteúdos, não soube transmiti-los de forma a que os alunos tivessem maior proveito, mas sugere que isso se deve sobretudo às inovações que os órgãos centrais tentaram introduzir nos programas e currículos, sem ter atentado para a maneira mais eficiente de fazê-lo.

Se o fracasso da classe é generalizado, já a culpa recai, com muito maior freqüência, no ambiente de nível socioeconómico baixo de que provêm os alunos. As classes, no entender dos professores, estão divididas cm fracas e fortes, sendo que as primeiras são muito mais numerosas do que as segundas. O excessivo número de alunos, a ampla gama de variação de idades, a subnutrição crônica, a falta permanente de recursos materiais, o ambiente pobre de estimulação, a numerosa incidência de repetentes, são motivos que justificam de sobejo o mau aproveitamento das classes.

Não obstante, se, como lembra Luís Pereira (1971), são as variáveis extra-eseolares as determinantes básicas do aproveitamento esco

lar, o reconhecimento desse fato pelos professores é apenas parcial. A despeito da constatação diária da ineficácia das variáveis intra-escola-res em um trabalho que tem implicações de natureza social mais ampla, continuam eles a atribuir importância fundamental ao ensino tal como vem sendo ministrado. É ele, no fundo, a pedra de toque capaz de realizar a transformação da ignorância e da barbárie encontradas no contacto com os alunos e seus familiares pertencentes às

camadas populares. A atribuição do fracasso escolar às variáveis ambientais serve portanto, sobretudo, para salvaguardar a impressão de competência que deve necessariamente vir aliada à imagem profissional que o professor procura oferecer. Ela não implica uma reflexão sobre a adequação da estrutura do ensino, do conteúdo e métodos utilizados, do alcance da educação para os grupos com as características da clientela com que trabalham esses docentes.

Mas o fracasso pode ainda ocorrer apenas com poucos alunos na classe: eles têm dificuldade para aprender. As dificuldades podem estar relacionadas a aspectos muito específicos do conteúdo do programa, a problemas de linguagem, emocionais, ou de saúde, mas na grande maioria das vezes elas são atribuídas ao baixo quociente intelectual (QI) dos alunos. Essa entidade abstrata e estigmatizadora que leva os professores com certa facilidade a acreditarem que estão lidando com alunos "débeis mentais", para usar sua própria linguagem, é inferida por critérios empíricos na maioria das vezes desprovidos de qualquer rigor científico, como muito bem observou Schneider (1974). Nos relatos analisados, são crianças dispersivas, irrequietas, agressivas ou apáticas, que não se interessam e não participam das atividades da classe, aquelas que freqüentemente recebem a pecha de alunos excepcionais. E, uma vez assim rotulados, fica de certa maneira assegurada a reputação de eficiência do professor. Esses alunos não são casos para ele; devem ser encaminhados para classes especiais ou para atendimento clínico, quando existirem tais recursos.

Note-se, no entanto, que existem também aqueles professores que declaram ter deliberadamente escolhido as classes piores quanto ao rendimento ou não relutam em aceitar os alunos mais problemáticos. Então, se a despeito das condições adversas, uma classe ou uma criança que se julgava fadada ao fracasso consegue superar as dificuldades e atingir bom desempenho, o professor se sente galhardamente recompensado pelo esforço.

No cômputo geral, estes casos prestam-se para realçar um aspecto da atuação que reflete provavelmente o desejo do professor de estar mais próximo dos valores consagrados do ponto de vista do sistema de ensino. Essa forma de dedicação, que não é de fato uma atuação meramente profissional, mas implica uma conversão pessoal que exige do professor a "doação do máximo de si em

amor, compreensão e vontade de ajudar", ao mesmo tempo cm que destaca tais virtudes, deixa também antever sua contrapartida. Se existem alguns poucos profissionais que preferem as classes ou alunos fracos com o intuito de se dedicarem a eles de forma especial, c porque o número de professores que as relegam é bem maior do que o dos que as aceitam de boa vontade.

Os remanejamcnlos entre as classes não eliminam o problema dos alunos fracos em cada uma delas. E, não restando aos professores outro recurso senão computá-los em seus livros de chamada, é freqüente que, ao invés da dedicação pessoal e do empenho redobrado em recuperar essas crianças, eles sintam diminuída a sua responsabilidade perante elas. Já sabem de antemão que não produzirão o esperado, de sorte que acabam por deixá-las entregues às suas próprias dificuldades.

Do ponto de vista dos incidentes didáticos, portanto, as dificuldades apresentadas pelos professores deixam entrever uma imagem profissional que, se não é de todo bem-sucedida, tem sérios motivos para deixar de sê-lo. Se, para o grupo, é importante manter a imagem do bom professor como a daquele que consegue altos índices de aprovação da classe, é preciso que fique bem claro para os assessores pedagógicos, que conhecem sob outro ângulo os problemas partilhados pelos professores, que, sempre que o alvo de aprovações não é atingido, isso se deve a fatores de ordem mais ampla do que a mera eficiência pessoal de cada um.

A imagem profissional vista da perspectiva dos incidentes de comportamento

Se os primeiros relatos revelaram a imagem do professor primordialmente como instrutor, os incidentes comportamentais oferecem sobretudo a imagem do professor enquanto educador. Julgados mais importantes do que os anteriores pelos próprios sujeitos que os relataram, esses depoimentos vêm contradizer a visão simplista do senso comum que vê o professor como mero agente de informações. A tarefa à qual ele atribui

maior relevo na sua atuação é a de caráter moral. Básica, primária, é ela condição sine qua non para que a tarefa instrucional tenha lugar.

É no desempenho de seu papel de educador que o professor encontra as maiores dificuldades. Ele tem que se ver às voltas com problemas de disciplina,

precisa lidar com crianças rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas. Tem de tratar ainda com suas famílias desestruturadas, ignorantes, desinteressadas. E não há como fugir a essa tarefa: ela se impõe com todo o peso da realidade de que é fruto, como um imperativo que condiciona todas as demais atividades a serem desenvolvidas com o aluno.

Entretanto, c justamente para esse tipo de atuação que ele está menos preparado. A Escola Normal, quando muito, oferece-lhe algum conhecimento de psicologia que ele faz render e multiplicar na esperança de dar conta das dificuldades que enfrenta. O preparo pedagógico que recebeu foi todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado c inteligente, em suma, preparado para assimilar um determinado quantum de informações sistemáticas c com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar.

Em termos dos padrões de conduta e do alcance social do trabalho pedagógico do professor, afora a concepção idealizada do magistério como sacerdócio, a formação por ele recebida basicamente serviu para confirmar e reforçar a bagagem que este adquiriu cm função de sua participação no modo de vida das camadas médias da população.

Seu preparo profissional não lhe forneceu os elementos necessários à crítica das expectativas (tornadas inconscientes porque cristalizadas em hábitos), que o levam a considerar determinada maneira e com-portar-sc como conveniente ou inconveniente, certas aspirações como plausíveis ou inviáveis.

Assim sendo, absolutamente convencido de que sua maneira de ver e de valorizar o mundo não somente é a melhor, mas a única legítima, é que o professor primário se dispõe a representar o papel de educador. E, se como instrutor ele se permite algum insucesso, enquanto condutor moral de seus alunos é fundamental que a imagem apresentada de seu desempenho seja uma imagem bem-sucedida.

A julgar pelos relatos, a impressão que o grupo deseja criar é a de que é eficiente para resolver problemas de comportamento. Dc um modo geral, a tônica desse documentário recai sobre um "final feliz" para as dificuldades enfrentadas. As menções de fracasso rara vez representam o

resultado da última solução tentada; elas existem e aparecem com freqüência, mas se referem a estágios temporários que foram posteriormente superados a contento.

Esse é o caso, por exemplo, daquela professora substituta que teve inúmeros problemas de disciplina com certa classe. De acordo com suas palavras:

...os alunos recusavam-se afazer as atividades propostas ou faziam de má vontade. Tudo que eu propunha, eles diziam: — A dona Fulana não fazia assim. Ela não gosta que se faça desse jeito —. Eles queriam de todo jeito que eu agisse da mesma maneira que a professora deles agia... Isso me preocupava e me deixava tremendamente angustiada... Na minha preocupação de tornar-me amiga dos alunos, fui deixando-me levar por eles, agindo como eles queriam que eu agisse. Não deu resultado, ao contrário, perdi toda autoridade e a classe estava indisciplinada como nunca. Nunca me senti tão pequenina e derrotada... Cheguei a chorar em casa muitas vezes, até que resolvi dar um "hasta" em tudo aquilo... Em classe, tive uma séria e longa conversa com os alunos. Disse-lhes que de ora em diante as coisas seriam como eu queria, e que eles tratassem de esquecer ou deixar de lado os "costumes" da outra professora. Aos poucos eles foram mudando de atitude... Por ocasião do Dia dos Professores recebi uma belíssima homenagem e uma outra, 15 dias depois, ao término da minha substituição.

As vezes, entretanto, o resultado bem-sucedido acaba sendo mais ou menos fortuito. Depois de ter o professor esgotado cm vão todos os recursos de que dispõe, um acontecimento eventual é capaz de desencadear um processo de entendimento entre aluno c professor muitas vezes tentado anteriormente e não obtido. Implícita, nesses casos, está a idéia de que o desempenho profissional está, em certa medida, na dependência de fatores pouco sujeitos a controle. Isso pode ser um indício da provável predominância da concepção do magistério como uma arte, em que os aspectos pessoais e inusitados são mais valorizados do que os requisitos técnicos.

Muitas das pretensas soluções bem-sucedidas na verdade o são sobretudo da perspectiva do professor, mas, enquanto encaradas por ele dessa maneira, reforçam o tipo de atuação desenvolvida em relação aos alunos.

Quando, por exemplo, na ocasião dos preparativos para uma festa de Dia das Mães, um dos alunos começou a ficar muito triste, retraído e dispersivo, a professora procurou averiguar a causa. Tendo descoberto que a criança havia sido abandonada recentemente pela mãe e estava vivendo com uma tia, a professora combinou com os demais alunos eleger a tia do menino a "Mãe Símbolo" da classe.

No dia das mães, logo após a homenagem, a tia disse que apesar de ter cinco filhos sua alegria maior seria escutar a palavra "mamãe" do sobrinho que estava agora sob seus cuidados e que seria por ela adotado. O menino abraçou-a demoradamente e pudemos ouvi-lo falar:— Obrigado e desculpe-me, mamãe.

Evidentemente, se esse tipo de solução não minorou os problemas particulares da criança, serviu, pelo menos, para aliviar a tensão causada pelo modelo idealizado de relações familiares que é posto cm evidência pelo próprio professor e pela instituição na celebração do ritual do Dia das Mães.

O detalhamento, feito a seguir, dos problemas mais freqüentemente encontrados e dos tipos de explicação e solução para eles propostos, permitirá aprofundar alguns dos aspectos da representação profissional do professor. Contribuirá, também, para elucidar certos recursos, mediante os quais ele faz prevalecer seus próprios pontos de vista no confronto das dificuldades encontradas em classe.

Problemas e soluções

Se bem que os problemas que mais parecem dificultar a atuação do professor e de que trataremos isoladamente a seguir não pertençam exclusivamente a uma única categoria, decidimos manter a diferenciação entre eles para fins de análise, uma vez que assim caracterizados podem ser mais bem explorados nas diversas nuanças em que se configuram.

Na sua colocação, fica subentendida uma definição negativa do aluno. Em se afastando do modelo ideal, ele é caracterizado por tudo aquilo que deixa de ser.

Professores de periferia

342

1. A disciplina

Entre as características da clientela, a que é considerada como a mais perturbadora para o trabalho do professor consiste em "não ser ela bem comportada". Os problemas de disciplina que eclodem ao nível das classes e dos alunos individualmente afligem o professor porque, para ele, a representação de

competência profissional está associada ao bom domínio da classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas.

A classe indisciplinada é, no seu modo de ver, uma classe desinteressada, cujos problemas de comportamento são provenientes de três fontes principais:

Ia) falta de motivação na aprendizagem, geralmente relacionada a problemas específicos, que o professor assume como falha sua;

2a) grande diversidade de idades c de níveis de aproveitamento na classe, incluindo a presença dos repetentes;

3a) baixo nível socioeconómico, definido pejorativamente como nível socioeconómico "ruim", de onde provêm alunos "revoltados contra tudo".

O aluno indisciplinado é aquele caracterizado como desobediente: que não cumpre ordens, nem aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade; agride os colegas com palavras de baixo calão; briga e bate neles, destrói suas coisas; agride a professora, desrespeitando-a; é irrequieto e perturba o trabalho dos demais; é irônico, cruel, revoltado e apresenta, na maior parte dos casos, péssimo aproveitamento.

Para alterar esse repertório de "más qualidades", os recursos de que se vale o professor vão desde aqueles considerados como altamente recomendáveis dentro de uma perspectiva psicopedagógica, até os que não são sancionados pela pedagogia moderna, como gritos, rigor excessivo, repreensões muito freqüentes. No caso destes últimos, eles aparecem, na grande maioria das vezes, como medidas transitórias que, não produzindo os efeitos desejados, acabam sendo substituídas por práticas mais aprovadas do ponto de vista pedagógico, como convém à re-presentação de uma imagem profissional eficiente.

As medidas que surtem melhor resultado, e que são mais freqüentemente mencionadas, tanto nos casos individuais quanto nas classes indisciplinadas, são as que consistem em demonstração de afeto e atenção por parte do professor. Quando o interesse do professor se faz sentir através da intensificação do diálogo entre aluno e professor, da

atribuição de pequenas responsabilidades a alunos problemáticos, da con-versa com os pais, o comportamento tende a melhorar. No caso das classes, também costumam produzir bons resultados as discussões que levam à

organização de padrões de comportamento elaborados pelos próprios alunos. Se a dificuldade está relacionada à aprendizagem, melhores resultados são obtidos quando o professor procura dosar a matéria de modo mais adequado, ou retomar pontos falhos no decorrer do processo.

Esses recursos de natureza psicopedagógica não levam em conta a problemática do aluno em termos de sua appartenance a um grupo específico da sociedade urbano-induslrial. Quando considerados isoladamente, mascaram o fato de que as medidas assumidas vêm impregnadas de uma moralidade que dá por suposta a sua superioridade sobre a dos alunos.

O caso relatado a seguir é bem significativo neste sentido.

Em toda classe constatamos sempre a existência de 8 ou 10 alunos que são desprovidos de posses realmente. Sem possibilidade de adquirir material, logo se constituem em elementos perturbadores dentro da classe. Uns reagem com agressividade, hostilizando seus colegas, mostram má vontade durante as aulas e seu aproveitamento é reduzido, mesmo porque, não possuindo material, o seu aprendizado é mais lento. Geralmente o professor adota uma atitude de irritação contra esses alunos, aumentando ainda mais o problema e o desajustamento das crianças.

Este ano resolvi pôr em prática um meio de procurar sanar o problema ou pelo menos tentar.

Pensei em comprar o material e simplesmente eliminar 0 problema. Porém, refleti que eles iriam se acostumar a receber como se tivessem direito a isso. Propus a esses alunos uma forma de adquirir suas cartilhas.

Forneci as cartilhas e avisei que quem quisesse ficar com as mesmas traria uma moedinha de R$ 0,10, ou quanto pudesse por dia. Isso porque notei que são sempre as crianças que nos parecem mais desprovidas de recursos que compram sempre chicletes e docinhos na porta da escola.

No máximo no prazo de um mês quase todos haviam pago suas cartilhas e mostravam-se satisfeitos de terem pago 'eles mesmos' seus livros.

Enquanto não trouxeram todo o dinheiro, não dei as cartilhas para serem levadas para casa. Isto para que mantivessem o desejo de conseguir sua posse definitiva. Apenas dois não conseguiram pagar a cartilha até o final.

Estamos em maio e creio que até o fim do ano ainda o farão. Achei a experiência válida. Aprenderam a vencer seus desejos (a vontade de mascar chiclete) em proveito do que realmente tinha utilidade para eles. Ainda tiveram a oportunidade de verificar o que era 'economizar'.

Contra o desperdício, a improvidência, a desordem, o imediatismo e o gosto pelo prazer, vistos como características das crianças provenientes das camadas populares, o professor tem a sua missão reformadora a cumprir. A economia, ou seja, a capacidade de previsão e poupança, a ordem e o ascetismo ulilitarista, já apontados por Weber em A Ética protestante e o espírito do capitalismo, encontram sua maneira de expressão não apenas na Europa, como também aqui entre nós, de forma diluída, nas camadas médias da população paulista representadas pelos seus professores.

Sc é certo que, procedendo como a professora do relato mencionado, esses profissionais estão contribuindo para a criação de hábitos que mais favoreçam uma eventual ascensão social de seus alunos, não é menos verdade que a instrução dada a essas crianças é informada pela preocupação básica de que elas escapem ao jugo do instinto e da natureza, submetendo-se às regras "racionais" transmitidas pela ação civilizadora da escola, como muito bem lembra Boultanski (1974).

O que não é considerado com a devida seriedade é que o imediatismo, o viver sem regras, é o resultado das próprias condições de vida experienciadas por pelo menos certos setores das camadas populares. Na verdade, essa talvez constitua a sua regra básica para enfrentar as vicissitudes cm relação às quais eles não têm condições de construir uma reserva de defesa.

Quando o professor procura a razão de ser das características negativas que aponta nos alunos, vai buscá-la na grande maioria das vezes no ambiente familiar de que estes provêm. Para ele os padrões de organização familial mais comuns nas camadas de baixo nível lócioeconômico são praticamente os grandes responsáveis pelos desvios de comportamento apresentados pelas crianças.

O fato de a unidade familial ser centrada na mãe, o que lhe permi

te ter companheiros masculinos não fixos; o uso freqüente da agressão de tipo físico que ocorre entre adultos e em relação a adultos e crianças; a prostituição; o abandono de crianças por falta de como mantê-las; a pressão dos pais para que

desde muito pequenos os filhos consigam meios de suplementar o magro orçamento da família, tais são os fatores que compõem o pano de fundo da atuação do aluno rebelde.

No modelo de organização familial adotado pelo professor, a união dos pais deve ser institucionalizada, indissolúvel e exclusiva, e estes devem ter naturalmente condições de assegurar o sustento material dos filhos por muito mais tempo do que nas camadas populares, alem de dispor de recursos que lhes permitam proporcionar uma assistência afetiva deliberada às crianças. O não cumprimento desse esquema, segundo eles, implica o domínio do vício, da promiscuidade, da vida instintiva e irracional que caracteriza a maneira de ser das camadas populares.

O professor encara os padrões de comportamento familiar de um grupo que não é o seu apenas como fruto de uma deformação moral, que compromete quase inevitavelmente o futuro de seus alunos, considerados como vítimas, incapazes de superar o círculo vicioso da pobreza. Encerrado em seu moralismo rígido, o professor não dispõe dos elementos que lhe permitam entender que os padrões diferentes dos dele constituem respostas que resultam de condições de vida diferentes das suas. Tais respostas implicam uma outra racionalidade, uma ordem diversa de prioridades e envolvem outros valores.

A condenação do uso da violência física, por exemplo, embora cm certo aspecto goze de um consenso universal, esconde também um valor associado ao das camadas da população que utilizam sobretudo formas verbais ou mais veladas de agressão, mas cujos efeitos nem por isso são menos prejudiciais.

Evidentemente, quando o professor se escandaliza com os modos e com a maneira de ser de seus alunos e respectivos familiares, e ostensivamente coloca os padrões dominantes como modelo — que na realidade somente funcionam bem enquanto modelo —, ao invés de favorecer sua aproximação entre as crianças, contribui, na maioria das vezes, para aumentar a distância social existente entre eles.

É preciso convir que o trabalho do professor não tem condições de se realizar sem um mínimo de consenso em relação a determinadas regras de comportamento. Não obstante, a aquiescência à ordem, da maneira como é vista — através de seu contravalor: a desobediência —,

parece implicar muito mais do que a simples adesão a padrões que tornem viável uma vivência em comum. Trata-se, na verdade, da imposição, através da autoridade conferida ao professor pelo sistema de ensino, de um padrão de conformidade com o status quo. As causas além das dificuldades individuais ou familiares não sendo ventiladas, acaba-se atribuindo a revolta psicológica do aluno meramente ao ambiente em que vive, sem levar em conta as condições estruturais que produzem tal ambiente.

Os recursos utilizados no sentido de convencer o aluno a respeito da superioridade de determinados padrões de comportamento sobre os seus, ao invés de permitir a compreensão das causas reais dos problemas por ele enfrentados, acabam por reforçar nessa criança o sentimento de inferioridade que ela experimenta e a necessidade de imitar os padrões colocados como modelo. Nesse sentido, fica sensivelmente prejudicada a oportunidade de o aluno adquirir parte do instrumental necessário à superação de sua condição de carência através da escola.

2. Problemas emocionais

Os problemas emocionais são também mencionados freqüentemente. Embora de natureza diversificada, eles revelam bastante seguidamente uma evidente carência afetiva por parte dos alunos. Esse é o caso das crianças exibicionistas que perturbam o andamento das atividades de classe, procurando chamar sobre si a atenção da professora e dos colegas de maneira inconveniente. Aqui se enquadram igualmente as crianças apegadas em demasia a professoras antigas, e talvez seja o caso dos alunos que não aceitam a nova professora.

Evidenciam-se, também, problemas de adaptação em relação aos colegas, de alunos inteligentes e com mau aproveitamento, ou ainda de alunos que alteram o comportamento em função de problemas familiares.

Foram relatados ainda alguns casos de preconceito de cor, em que os colegas de classe, ensinados ou não pelos pais, passam a discriminar as crianças negras. E, no reverso da medalha, o caso da menina negra cuja mãe insistia em que não poderia ser boa aluna pelo fato de ser de cor.

A abordagem para esse tipo de dificuldade no mais das vezes consiste em atribuir à criança maior atenção e interesse e também, em muitos casos, em conversar particularmente com elas ou com os pais. Neste último caso, para obter

maiores informações a respeito do que se passa com o aluno ou, em número menos freqüente, para orientá-los a agirem de deter

minada maneira. Não é incomum que haja interferência da diretoria na tentativa de busca de solução para dificuldades desse tipo.

A orientação conferida, às vezes, é de muito bom senso e chega, em alguns casos, a produzir efeito positivo. Entretanto, é freqüente que seja eivada de tantos preconceitos que a impedem de distinguir o essencial do problema abordado, o que acaba por torná-la inócua do ponto de vista da busca da solução desejada. Serve apenas como baluarte de um padrão de moralidade que deve funcionar como água divisória entre o que é aprovado pela escola e o que não é.

Analisemos o teor da orientação dada a um pai no caso de um aluno de oito anos, repetente de Ia série.

Bom aluno, mas não muito estudioso, precisando ser motivado com mais freqüência que os demais, começou a faltar semanas seguidas. A irmã, na mesma classe, disse-me que ele fugira de casa e ninguém o encontrava. Por fim voltou às aulas e ao lar.

Chamei-o particularmente e tentei conversar... A mãe e a irmã mais velha batem muito nele, machucando-o porque não quer fazer serviços caseiros como lavar louça, varrer o chão etc. Um dia, a mãe o expulsou de casa trancando a porta. Aí ele não quis mais voltar. Dormia dentro de um latão de lixo e comia o que conseguia obter pedindo esmolas. Por fim o pai conseguiu encontrá-lo. E ia fugir novamente porque o pai pretendia interná-lo em um hospício. Ele concordou em que eu conversasse a respeito com o pai (eu queria saber a outra versão do caso). O pai me esclareceu que a esposa é mentalmente desequilibrada (parecer médico), sofrendo crises em que quer matar os cinco filhos. A ele não atende. A filha mais velha a imita nos desvarios. Procurei esclarecê-lo (aliás, ele é um homem compreensivo e de bastante visão) de que a esposa é quem talvez devesse ser internada. Na impossibilidade (devido aos cinco filhos menores) ele deveria lutar para que ela fosse mais paciente, não desmoralizando o menino com palavrões, com serviços que ele considera "para mulher", que o mande fazer serviços mais masculinos, deixando os outros para as meninas. Ele compreendeu e me prometeu

dar nova oportunidade ao filho (provei a ele que o menino tem inteligência e é uma criança normal dentro da classe)...

Professores de periferia

349

A julgar pelo relato, a conversa com o pai e, posteriormente, com o aluno, parece ter sido proveitosa, já que este não mais faltou às aulas.

Se o esclarecimento ao pai parece ter representado medida acertada, o tipo de orientação sugerido para a mãe evidencia a condenação de uma determinada linguagem e de determinados padrões de relacionamento que entram em desacordo com os padrões utilizados pela professora. Se o empenho da professora para que a criança seja mais respeitada e compreendida no seio da família é extremamente louvável, a forma através da qual foi transmitida a orientação denuncia uma repro-vação, sobretudo do que não é essencial no caso, ou seja, da manifestação exterior através da qual o problema vem à tona, que é peculiar a um grupo ou classe social.

A esse respeito, é interessante notar que, se a divisão do trabalho doméstico no grupo do aluno não é tão rígida e conservadoramente estabelecida como na camada social a que pertence a professora, esta, com a intenção de protegê-lo, chega a propor que tal divisão seja imitada pelo grupo da criança.

Apesar de os professores continuarem atribuindo freqüentemente à família a causa dos problemas emocionais mais graves apresentados pelas crianças, sem dúvida alguma a sua postura pessoal diante dos problemas consiste também em outra fonte de ansiedade e de agravamento de certas dificuldades dos alunos. O exemplo mais flagrante desses casos é o que ocorre na preparação e celebração do Dia das Mães nas escolas. O relato mencionado algumas páginas atrás consiste ilustração significativa do fato.

3. O aluno apático

Com um conjunto de características bem definidas, o aluno apático é aquele mencionado em 2alugar cm freqüência, logo após o aluno rebelde. Ele é descrito como uma criança retraída, que praticamente não fala, desinteressada, que não participa das atividades da classe, permanecendo alheia a tudo. Tem, em conseqüência, aproveitamento nulo, ou quase nulo. As vezes, apresenta também comportamento inconveniente, como deitar na carteira, tirar a camisa, etc. Em alguns casos, assinala-se que o aluno apático é um aluno repetente.

As tentativas de explicação para os casos desse tipo, quando aparecem, continuam, na sua maioria, a ser atribuídas a problemas familiares. Não raro, aparecem também justificativas de ordem psicanalítica.

Esse é o caso da professora que atribui o desinteresse de certo aluno à sua rejeição por ela, professora, em virtude de tê-la identificado com a mãe, a quem repudia por causa do padrasto.

As formas de abordagem do problema mais comumente empregadas são as já conhecidas: carinhos, ajuda "como se fosse a própria mãe", elogios, atenção, motivação especial, incentivo à participação. Entretanto, para esses casos, na maior parte das vezes, os resultados não são tão gratificadores como nos casos de disciplina. Mas, se muitas vezes esses recursos têm-se mostrado inócuos, não deixam de ser mencionados, embora não se conheça de fato a verdadeira freqüência com que se recorre a eles. Entre as tentativas de solução é preciso pois que continuem constando, predominantemente para a constituição da imagem aceitável do professor, aquelas sancionadas pela pedagogia contemporânea.

No entanto, é significativo o número de relatos onde o professor não apresenta tentativa alguma de enfrentar o problema. Eles constituem aproximadamente 1/3 dos casos e talvez sejam, provavelmente, mais representativos da atitude mais freqüente assumida pelo professor nessas circunstâncias. A não apresentação de soluções pode ser interpretada, por um lado, pela consideração do caso como insolúvel a partir dos recursos disponíveis. Pode, ainda, ocultar a adoção de uma série de medidas menos aprovadas pelo consenso pedagógico e que foram postas em prática sem trazer entretanto nenhum resultado positivo.

O interessante trabalho de Rist (1970) mostra o efeito da atitude discriminadora do professor na produção de um comportamento inibidor no aluno, que o conduz à perda de comunicação com o professor e à falta de envolvimento nas atividades da classe. Os pré-julgamentos feitos por este em relação ao futuro desempenho acadêmico da criança, baseados em características como aparência física, capacidade de interação com os colegas, emprego de comunicação verbal, particularmente de uma linguagem aceita pela escola, e ascendência social da família, levam-no a solicitarem com muito maior freqüência as crianças que

preenchem suas expectativas de melhor desempenho. As outras, provenientes de um ambiente cuja vivência ele desconhece e menospreza, não têm condições de corresponder adequadamente às solicitações que ele faz a respeito de coisas ou fatos que elas mal conhecem.

Inconsciente, ou apenas parcialmente consciente de que suas próprias restrições no trato com esses alunos é que provavelmente determinarão em grande parte a manifestação ou o agravamento de um

comportamento de apatia, o professor procura livrar-se dessa responsabilidade incômoda, indo buscar as explicações para o fato em circunstâncias que salvaguardam o seu autoconceito profissional, como as que foram mencionadas.

4. O roubo

O roubo muitas vezes se configura dentro de um quadro de agressividade. Constituindo apenas 6% do total dos relatos, ele faz parte do contexto de carência generalizada da maior parte das classes em que ocorre. Em alguns casos aparece também como indício de falta de afeto: as crianças roubam ou dizem que foram roubadas para chamar a atenção sobre si.

Para solucionar o problema criado na hora, é freqüente o apelo para que os responsáveis pelos objetos que sumiram se acusem, ou procura-se criar uma situação de anonimato, que favoreça a reaparição do objeto roubado, sem que o ladrão seja identificado.

As prclcções de cunho moralista também não deixam de estar presentes, embora não surtam os efeitos esperados. O recurso à conversa isolada com o aluno é igualmente empregado, este com melhores resultados que os conselhos à classe toda.

Quando o caso é muito grave, como quando começou a desaparecer dinheiro, inclusive da sala dos professores, o problema é transferido para a alçada da diretoria.

A imagem que o professor procura ressaltar de suas atuações em casos como esses é a da preocupação com a recuperação moral da criança, que implica, em última análise, e como de costume, dar apoio afetivo ao aluno.

5. Higiene e saúde

Os problemas de higiene mais mencionados em relação às classes como um todo ocorrem quando o ambiente de que provêm os alunos é muito pobre. São crianças malcheirosas, que não têm o hábito de tomar banho com regularidade, junto a quem muitas vezes as professoras insistem a respeito de outro padrão de limpeza. Elas nem levam em conta a dificuldade de esses padrões serem postos em prática, devido às condições precárias de habitação em que vivem as famílias dos alunos e à

ausência de infra-estrutura de água, luz e esgoto dos bairros periféricos.

Outras características gerais são a subnutrição crônica das crianças e a falta de agasalhos e uniformes, problemas cuja solução está fora do alcance do professor, mas em relação aos quais ele não é indiferente.

Quando se sente profundamente tocado pela condição de seus alunos, assume comumente uma atitude paternalista, partindo do sentimento de comiseração por reconhecer nessas crianças uma situação de inferioridade. Propõe para elas uma saída ao nível do comportamento moral, de forma a lhes dar a oportunidade de continuarem "pobres, porém honradas".

E assim que se expressa uma professora nesse sentido:

Iniciando carreira em 1959, me vi na regência de uma classe fraquíssima, paupérrima, de um galpãozinho na periferia da cidade, onde 54 crianças de todas as idades e de baixo índice intelectual ali se amontoavam em 30 carteiras. Eles tinham fome, frio e muita infelicidade. No dia do professor, fui convidada pela regente da classe "melhorzinho " para assistir à festa que seus alunos haviam organizado, meus alunos me acompanharam. No decorrer da festinha ela recebeu vários presentinhos que a encheram de alegria. Terminada a festa, ao retornar à minha classe, fui surpreendida pela atitude de meus alunos, que apesar de não terem recebido nada do mundo, da vida, de seus pais, e muito pouco de mim, me presentearam com pedacinhos de seus lanches, com pedacinhos de lápis, e com uma fatia de pão duro, que seria grande parte do alimento do sujo menininho que me estendia a mãozinha, sorridente.

Eles tinham aprendido aquele dia a dar alguma coisa deles, a comemorar, e eu aprendi a amá-los ainda mais, a não esmorecer ante as dificuldades que eram tantas, aprendi que apesar de serem abandonados, de crescerem como plantinhas

silvestres, havia neles um potencial muito grande de amor que poderia me ajudar a fazê-los crescer.

E assim, com amor e paciência, nós, professores os amparamos, polimos suas arestas, dento-lhes abertura para a vida, e, ainda hoje, na mesma comunidade, podemos vê-los úteis e obscuros ajudando a construir um mundo melhor para os que virão.

8

Professores de periferia

353

Curioso c observar ainda que a própria manifestação paternalista restringe-se praticamente ao nível verbal da argumentação, sendo muito raros os casos em que essa atitude leva a alguma ação como a de encetar campanha de agasalhos ou coisas do gênero.

Quanto aos problemas de saúde propriamente ditos, os de maior incidência dizem respeito a deficiências de linguagem, sendo que não são raros, também, casos de dificuldades visuais, auditivas e de coordenação motora. Um mesmo aluno apresenta, às vezes, deficiências em vários desses aspectos.

Com a mesma freqüência encontrada para os alunos com problemas de linguagem, aparecem os casos de crianças paraplégicas que, além das dificuldades naturais decorrentes das deficiências físicas, se defrontam com problemas de ajustamento entre os colegas.

Surgem, depois, alguns relatos em que alunos simulam desmaios paia chamar a atenção do professor. Há outros de crianças com saúde precária, que fazem chantagem afetiva com o professor prevalecendo-se de seu estado atual ou passado.

Foram notificados, também, casos embaraçosos de crianças que não controlam a micção, que apresentam cacoetes os quais provocam a ridicularização dos colegas, que expelem vermes em classe ou que manifestam características muito acentuadas de deficiência mental.

Para essa ampla variação de dificuldades, o surpreendente é que as soluções aventadas pelos professores continuam sendo sempre as mesmas empregadas para os outros tipos de problemas. Salvo quando o caso é encaminhado a especialista clínico, raramente são mencionadas soluções dc caráter técnico, inclusive para os problemas de coordenação motora e dc

linguagem. Assim, o elogio, o apoio emocional, a atenção especial permanecem como os grandes remédios para qualquer espécie de mal.

No depoimento dos professores ficam caracterizados três tipos de reação dc pais:

1) a dc muita ansiedade sobre o estado de saúde dos filhos (geralmente quando a criança teve ou tem alguma doença grave), e que resulta cm pressão sobre o professor a fim de que este lhe proporcione tratamento especial;

2) a de boa vontade, de pais sem muitas condições de assumir a iniciativa na busca de atendimento médico para os filhos; estes atendem à solicitação dos professores referentes a encaminha-

mento clínico;

3) a de indiferença cm relação às deficiências da criança, que os leva a não tomarem providencia alguma a respeito.

Note-se que nos dois últimos tipos de reação mencionados e que são, aliás, os que ocorrem em maior porcentagem — fica patente a tentativa do professor de transportar parte de sua responsabilidade para outra alçada. Evidentemente que faz parte da educação sanitária a solicitação junto aos pais para que eles recorram ao médico para o acompanhamento de problemas de saúde de seus filhos. O lamentável é que, na maioria das vezes, o atendimento do professor termine aí, ou derive para as respostas meramente emocionais.

6. Sexo

Os relatos sobre problemas sexuais nem sempre deixam muito clara a natureza das dificuldades encontradas. Alguns alunos são caracterizados como "viciados sexuais" sem que se precise o que está sendo entendido como comportamento desviante. Em alguns casos há menção de sevícia e homossexualismo, entre os próprios alunos.

Surgem também dificuldades com meninos que apresentam traços efeminados c são por isso ridicularizados pelos colegas. Há alunos que manifestam comportamento sexual inconveniente, considerado, às vezes, precoce, que prejudica o relacionamento com colegas, sobretudo do sexo oposto .

E interessante observar que os relatos sobre esse tipo de incidente versam predominantemente sobre crianças do sexo masculino. Isso deve ser indicativo de

um provável viés do professor (na maioria absoluta dos casos, do sexo feminino), na percepção do problema.

Para os "viciados", o tratamento consiste, no mais das vezes, numa conversa em particular com cies, impregnada de advertências moralistas e religiosas a respeito de cuja eficiência os próprios professores levantam dúvidas. Decididamente, este é um terreno cm que as receitas habituais por eles utilizadas parecem não surtir grande efeito. Isso, entretanto, provavelmente não ameaça a sua representação de eficiência, dado que não diz diretamente respeito aos problemas cruciais com os quais têm de lidar dando aulas.

Quando o aluno apresenta traços efeminados, o comportamento mais comumente relatado pelo professor é o de procurar tratá-lo com

naturalidade. Essa atitude, todavia, denuncia sua própria fragilidade, quando o professor confessa que, em relação aos colegas da classe, ele despende muitos esforços para desviar a atenção do caso...

O contacto entre pais e professores pode servir para esclarecimentos mútuos. Ele se presta, muitas vezes, à confirmação da expectativa de imperícia que o professor atribui aos pais no trato da questão. Isso fica evidente no caso da mãe de "viciado" que não tomava providências sobre o assunto, acreditando "ser destino" do menino. Igualmente claro é o incidente com o pai que agrediu os colegas do filho quando os surpreendeu seviciando a criança.

A parte esses casos, notificam-se também acidentes relativos à curiosidade e agitação da classe cm torno de sexo e namoro. As respostas dos professores às solicitações dos alunos são também freqüentemente de cunho moralista e/ou religioso. As vezes, o professor procura descartar-se do problema retirando do caso toda a conotação sexual ou sensual que ele possa ter. Assim pode ser entendido o esforço da professora que tenta reduzir o interesse de colegas pelo sexo oposto à simples amizade ou companheirismo. Da mesma forma, a atitude daquela que pediu ao aluno para colocar uniforme no desenho em que apareciam os órgãos genitais de um menino.

A rigidez manifesta na abordagem das questões sexuais serve como indício da atitude preconceituosa do professor em relação ao assunto. Se a moral ascética, da qual ele se arvora representante, não tem condições de causar um impacto

substancial em termos do comportamento efetivo do aluno, serve, entretanto, como referencial em relação ao qual este se sentirá mais ou menos culpado.

Conclusões

Dc tudo que foi dito, o que mais se destaca nos relatos é o estereótipo do comportamento que o professor procura ressaltar como o mais freqüente utilizado por ele. A valorização da assistência emocional e do desvelo pessoal, do "amor", em suma, como forma dc abordagem para os mais diferentes problemas, sugere algumas considerações.

A ótica individualista, que conduz à atribuição do fracasso em última análise ao próprio aluno e não à escola, é a mesma que induz o professor a lançar mão do recurso que, se supõe, ele pode dispor com maior abundância: o seu empenho pessoal em desempenhar bem a pro

fissão. Ela coloca em segundo plano tanto a consideração das condições técnicas e institucionais, quanto as referentes à estrutura da sociedade a que a instituição escolar pertence.

Nesse sentido, parece ser altamente interessante, para a própria escola, alimentar a mística do desvelo pessoal do professor, na medida em que esta pode ser colocada como suprimento das condições de deficiências nas quais ele tem de trabalhar.

Uma atuação mais técnica de sua parte requer programas de formação, reciclagem e assessoria mais adequados, que nem sempre é possível desenvolver. Além disso, a natureza das dificuldades mencionadas está a apontar a fragilidade de uma política educacional que, para atender as necessidades desse tipo de clientela, teria que introduzir alterações importantes na própria estrutura do sistema de ensino.

Se, por ora, a escola parece reproduzir um dos valores fundamentais de nossa sociedade — que consiste em atribuir o ônus do fracasso, ou seja, da permanência em uma posição desprivilegiada na sociedade, à incompetência pessoal, e do êxito, ao esforço individual — o professor limita-se apenas a reproduzir, em sua própria versão, essa ideologia. Assim sendo, considerando a atividade escolar como continuação do convívio na família, o professor acha-se justificado pelo insucesso do aluno na medida cm que não encontra nesta as

condições necessárias ao apoio de seu trabalho. Por outro lado, nem mesmo a responsabilidade nas esferas puramente técnicas de sua atuação é assumida — ainda que pelos motivos já apontados — para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Em última análise, os problemas continuam a ser atribuídos aos alunos em seu envolvimento familiar, e a sua eventual superação, ao esforço e dedicação pessoal do professor.

Entretanto, a crítica que fizemos ao procedimento desse profissional não deve ser entendida como uma tentativa de incriminá-lo pelas inadequações que se dão no processo de ensino. Dadas as circunstâncias e o contexto em que se insere o seu trabalho, o surpreendente seria esperar que agisse de forma diferente de como age. Como parte do sistema de ensino, uma mudança substancial de sua atuação deve necessariamente implicar uma nova ordem de valores que, veiculada pela própria sociedade, tenha o impacto suficiente para atingir a instituição escolar desde suas bases.

Como parte de uma estratégia utilizada pelo sistema de ensino na transmissão de uma maneira de ser própria a determinados grupos, a

tarefa do professor não é absolutamente pacífica. O tom geral dos relatos deixa a impressão de que as situações enfrentadas cotidianamente são de constante conflito. E, se no final das contas, acaba prevalecendo a sua posição, não é sem muito esforço que isso é conseguido, e ao preço de um grande desgaste e ansiedade de sua parte.

A valorização do amor pode ocultar a apreciação negativa e a possível atitude de reserva, ou mesmo de aversão que os professores manifestam em relação a uma clientela capaz de lhes trazer tantos problemas. A irritação, a agressão e a tentativa de livrar-se dos casos mais perturbadores, comportamentos esses poucas vezes claramente postos em evidência nos relatos, podem ser a contrapartida realística da representação idealizada do decantado desvelo pelo aluno.

A hostilidade nas relações entre professor e alunos estende-se também aos familiares destes. Wallcr (1965) de há muito já tinha alertado que o desencontro de expectativas de pais e professores em relação à criança os torna "inimigos naturais". No Brasil, o estudo de Luís Pereira (1967) sobre uma escola suburbana de São

Paulo põe em relevo a situação de conflito existente entre o pessoal docente e administrativo, de um lado, e a comunidade, de outro.

Tanto neste trabalho, como no nosso, o conflito esperado, nos termos descritos por Waller, é agravado pelo fato de os dois grupos terem origem social distinta e modos de vida diferentes. Da parte dos professores, existe a convicção generalizada de que os pais, em virtude de sua falta de preparo e de recursos, não estão aptos para conduzir os filhos da maneira mais adequada. Procurando, nos familiares, apenas características que são distintivas das camadas médias da população, os nossos sujeitos acabam impossibilitados de reconhecer que a bagagem de experiência que os progenitores têm a oferecer na transmissão de um modo de vida aos filhos é extremamente valiosa no convívio dos problemas que estes terão de enfrentar cotidianamente.

O apelo ao amor e à compreensão, que, às vezes, alcança também a ignorância dos pais, não deixa de ser uma atitude paternalista de um grupo a quem foi delegada a autoridade para orientar uma "multidão de primitivos". E, como convém à atitude paternalista, a dos professores se ressente quando não é compensada com a dose de retribuição esperada. É em tom de reprovação que um dos docentes afirma:

"A grande maioria dos pais de nossos alunos não sabe reconhecer o valor de um estabelecimento de ensino...".

Com isso, não se supunha que a educação primária fosse valorizada pelas camadas populares como veículo de aculturação e de ascensão social. O trabalho de Luís Pereira (1967) assinala a importância atribuída à escola por uma clientela em tudo semelhante à que é objeto desta análise. O antagonismo entre os dois grupos provavelmente ocorre na medida em que o paternalismo dos professores não vai além de certas atitudes superficiais, que acabam por frustrar as expectativas dos pais em relação ao que deles esperavam.

Da parte dos pais, o clima de hostilidade talvez seja menos velado. Os relatos não oferecem muitos detalhes sobre este aspecto, mas alguns poucos casos são significativos. Certa feita, uma mãe conseguiu que a professora acabasse prestando depoAmento na Delegacia, sob a alegação de que o aluno havia sido ferido por ela. Esclarecido o caso, apurou-se que na realidade a criança tinha sofrido algumas

contusões ao cair no recreio. Fica, entretanto, patente o nível de confrontação a que pode chegar o conflito entre pais e professores.

O recurso ao apoio emocional pode ser ainda interpretado como indício do problema de relações humanas na escola. Poder-sc-ia argumentar que, dada a formação recebida pelo professor, ele não está preparado para resolver eficientemente as dificuldades de relacionamento com que se defronta em sala de aula.

Supomos, no entanto, que a questão implica muito mais do que o simples domínio de determinadas regras de bem viver. Em muitos dos relatos, pode-se perceber uma habilidade notável de certos professores para contornar situações difíceis, sem que se altere fundamentalmente a problemática que vimos colocando.

O básico é que lhe falta a compreensão da realidade social como um todo e a perspectiva crítica de inserção da escola nesse contexto. Isso é o que lhe permitirá ver, para além das diferenças de grupos ou classes, a contribuição que cada um deles tem a oferecer à sociedade e, a partir daí, repensar sua atuação ao nível da sala de aula e da instituição. As condições de possibilidade dessa mudança de postura estão presas, no entanto, a alterações em outros níveis, aos quais já nos referimos no decorrer do trabalho .

Professores de periferia

359

Referências bibliográficas

Boutanski, Luc, Prime éducation et morale de classe. (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne), 1974. Bourdieu, P., e J. C. Passeron, La réproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.

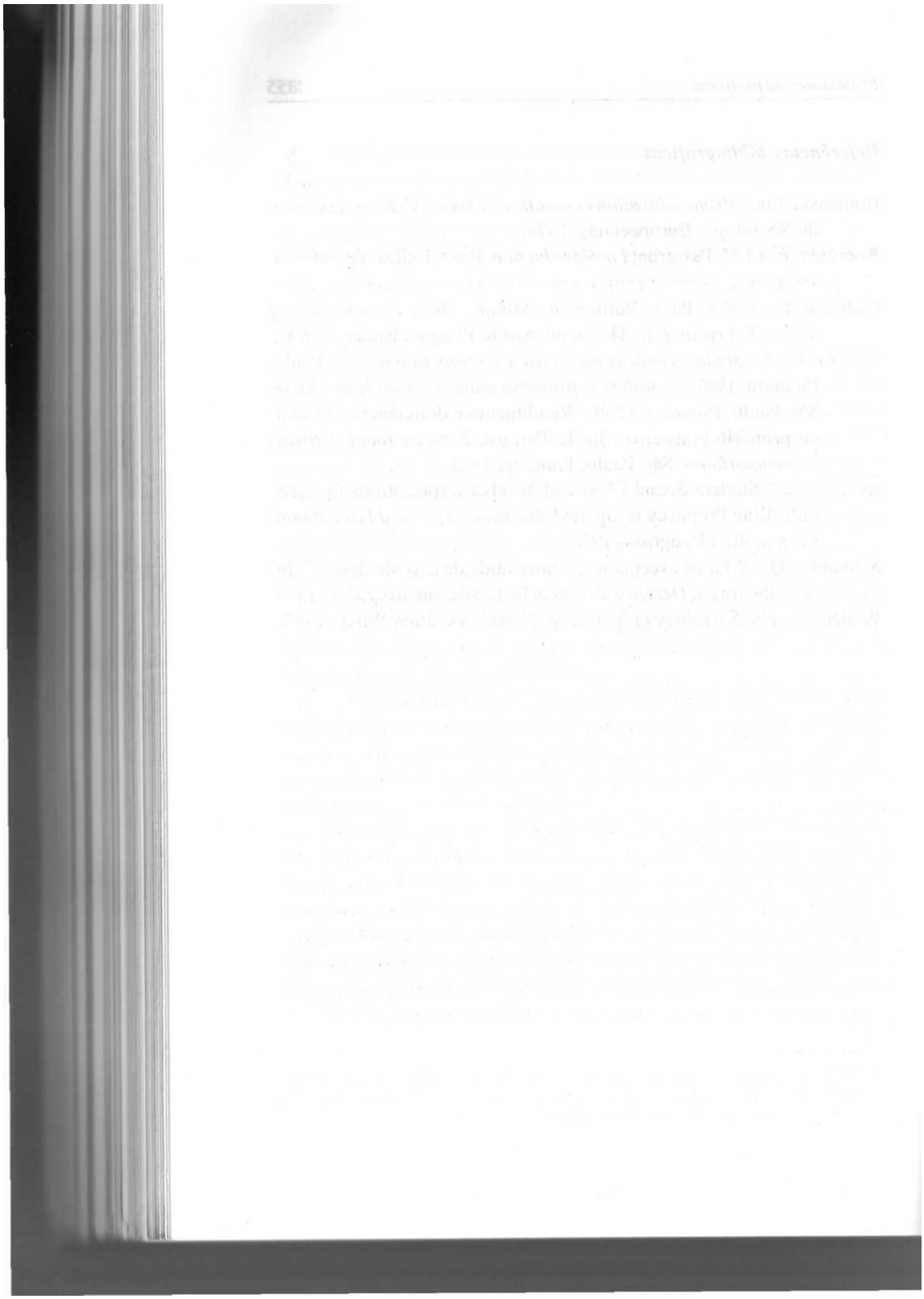
Goffman, E., Asiles. Paris, Editions de Minuit, 1968; Presentation of Self in Everyday Life. Harmondsworth, Penguin Books, 1969.

Pereira, L., A escola primária numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, 1967; O professor primário numa sociedade de classe. São Paulo, Pioneira, 1969; "Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro". In: L. Pereira, Estudos sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo, Pioneira, 1971.

Rist, R. C, " Student Social Class and Teacher Expectations the Self-Fullfilling Prophecy in Ghetto Education", Harvard Educational Review, 40, (3), agosto, 1970.

Schneider, D., "Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio". In: G. Velho (org.), Desvio e divergência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

Waller, W., The Sociology of Teaching. Nova York, John Wiley, 1965.



A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização

Rodolfo H. Bohoslavsky*

Um dos fenômenos mais notáveis nos últimos anos, em todos os países do mundo (países de organização social e política diversas), é o movimento de protesto estudantil. Estes movimentos têm, sem dúvida, características distintas em cada cidade em que surgem; possuem desencadeantes concretos que só podem ser entendidos num nível social e político e em relação às características específicas desse sistema social. Porém, encerram também, a meu ver, um nível de protesto contra a maneira como o ensino tem sido levado a efeito. A investigação psicológica desta vertente do protesto não esgota o problema, mas na medida em que está presente é legítimo levá-la em consideração. O protesto que é também — embora "não só" — protesto contra um sistema universitário caduco admite um nível de análise psicológica. Mas, como conciliar a imagem da caduquice com formas organizacionais que pelo menos nos países desenvolvidos alimenta-se com a melhoria das bibliotecas, o aumento das bolsas de estudo, o incremento de conforto e a ampliação dos laboratórios, acumulando modernidade, tecnologia, racionalidade? Em que medida o definir o melhoramento do sistema universitário pelo acúmulo de tais metas não continua ocultando aspectos fundamentais da interação entre os que ensinam e os que aprendem, que deveriam ser sistematicamente esclarecidos? A confusão desaparece quando deixamos claro que "não caduco" não é sinônimo de tecnocracia e que nenhuma reforma definida meramente em termos de uma tecnologia pedagógica pode ser licitamente considerada como uma mudança.

(*) "Psicopatologia dei vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante". Em Problemas de Psicologia Educacional. Rosário, Ed. Axis, 1975, p. 83-115. Tradução de Maria Helena Souza Patto.

O panorama é mais complexo nos países dependentes onde, em função de suas peculiaridades, encontramos uma mistura de formas acadcmicistas, cicntificistas e um vago "revolucionarismo" nas aulas. O tema é complexo e vou me proteger da crítica dc que meu enfoque 6 parcial, restringindo-me ao ponto que

pretendo abordar neste trabalho: as relações humanas entre os que ensinam c os que aprendem na universidade.

As relações entre as pessoas podem ser definidas por três tipos de vínculos. Estes três tipos de vínculos foram aprendidos no seio da família. Ela é — ninguém o duvida — o primeiro contexto socializantc. Os modelos internos que ela engendra configuram a trama de outras relações interpessoais mais complexas ou sofisticadas. Estou me referindo a um vínculo de dependência (cujo modelo é intergeracional: pais-fi-lhos), a um vínculo de cooperação ou mutualidade (Cujo modelo é intcrscxual: casal e fraterno: irmão-irmão) e a um vínculo de competição, desdobrável em: competição ou rivalidade intergeracional, competição ou rivalidade sexual e competição ou rivalidade fraterna. As relações mais complexas entre as pessoas não podem ser reduzidas a estes três vínculos básicos, mas mesmo nas relações mais intrincadas poderíamos encontrar resquícios destas três formas ou estruturas básicas dc relação: embora seus conteúdos variem dc uma situação para outra, elas se mantêm latentes; na medida cm que são estruturas arcaicas, muitas vezes uma única leitura profunda revela-as ocultas sob o aspecto externo, manifesto, da interação social.

No ensino, seja qual for a concepção de liderança — democrática, autocrática ou laissez-faire — o vínculo que se supõe "natural" é o vínculo de dependência. O vínculo de dependência está sempre presente no ato de ensinar e se manifesta em pressupostos do seguinte tipo: 1) que o professor sabe mais que o aluno; 2) que o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve c pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; 5) que o professor pode c/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.

Definir a comunicação com o aluno implica o estabelecimento do contexto e da identidade dos participantes: o professor é quem regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação. Além disso, é o professor quem institui um código e um repertório possível. Ao fazê-lo, integra os códigos e repertórios mais compartilhados da linguagem oral e escrita,

os códigos e repertórios institucionais do órgão onde se ministra o ensino, os códigos de sua matéria e os códigos pessoais ou estilos (geralmente mais difusos e

implícitos) através dos quais, e somente através dos quais, suas mensagens podem ser compreendidas; ao mesmo tempo, facilita a não compreensão dos mesmos e, portanto, o adestramento sutil c não consciente de quem aprende. E através do não compreendido que as características próprias do sistema social se infiltram no ato de ensinar; apesar das diferenças interpessoais, das diferentes ideologias, dos compromissos afetivos, das metas e valores dos professores, etc, estas características são transmitidas pelo simples fato de o professor assumir o papel docente. Definir a comunicação possível com o aluno implica simultaneamente a circulação de uma série de metalinguagens através das quais todos esses pressupostos "naturais" que enunciei se transmitem c se instalam na ação educativa, como estrutura perpetuadora das relações presentes no sistema mais amplo, no contexto que abrange a instituição onde se ensina: o sistema de relações sociais.

Em resumo, estou referindo-me a tudo que é dito pelo fato de não ser dito. O professor pode achar que suas intenções são "boas" — e realmente elas podem sê-lo a um nível consciente — pode pretender desenvolver no aluno a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, promover a individualidade do aluno, seu resgate enquanto sujeito, mas uma vez definido o vínculo pedagógico como um vínculo de submissão, seria estranho que tais objetivos se concretizassem.

No caso específico do ensino primário, as alusões do tipo "a professora é a segunda mãe" tornam clara a continuidade entre o ensino e seus vínculos arcaicos, aprendidos no seio da família. A psicologia e a psiquiatria nos mostram que a relação familiar não é só o vínculo que leva ao desenvolvimento das possibilidades humanas, mas que enquanto vínculo que socializa é também um vínculo potencialmente alienante; daí podemos concluir que o ensino prolonga e sistematiza estes aspectos polares da relação que começa a se formar no lar. Assim sendo, não é difícil revelar contradições entre o que se diz e o que se faz: por exemplo, atribui-se cada vez mais ao ensino contemporâneo os méritos de uma aprendizagem ativa. Porém, em virtude da pressuposição de uma dependência natural do aluno cm relação ao professor, parece evidente que quanto mais passivo for o aluno mais se cumprem os objetivos. ^Paradoxalmente, quanto mais o aluno aceitar que o professor sabe mais, que deve protegê-lo dos erros, que deve e pode julgá-lo, que deve deter

minar a legitimidade de seus interesses e que tem o direito de definir a comunicação possível, mais o professor pode "transmitir" conhecimentos, "verter" na cabeça do aluno (de acordo com a metáfora do recipiente e da jarra) os conteúdos de seu programa. Existe ainda uma outra contradição: preconiza-se uma democratização nas aulas e uma participação cada vez maior do aluno na aprendizagem, mas quem define o processo de comunicação é quem está numa posição superior: este fato, condensado na imagem da jarra, mostra-nos como muitas vezes chamamos de educação o que não passa de adestramento, conseqüência inevitável da forma cm que a relação se dá. A medida que aprende, o aluno aprende a aprender de determinada maneira (deuteroaprendizagem) e a primeira coisa que o aluno deve aprender é que "saber é poder".

E o professor quem "tem a faca c o queijo", pelo menos no que se refere à definição dos critérios de verdade que vigorarão na matéria que 0 aluno está aprendendo!

Estas colocações, aparentemente tão coincidentes com a maneira como o sistema define o ato de ensinar, levaram-me a procurar cm fontes opostas opiniões que me mostrassem como "outras pessoas" percebem o tema que estamos estudando. Jerry Farbcr (2) escreveu o seguinte, num periódico underground:

(...) espera-se que um aluno da Cal State saiba qual é o seu lugar; chama aos membros da faculdade de senhor, doutor ou professor; sorri e passeia à porta da sala do professor enquanto espera permissão para entrar; a faculdade lhe diz que curso seguir, lhe diz o que ler, o que escrever e, freqüentemente, onde fixar as margens de sua máquina de escrever; dizem-lhe o que é verdade e o que não é. Alguns professores afirmam que incentivam as discordâncias, mas quase sempre mentem e os alunos o sabem. 'Diga ao homem o que ele quer ouvir ou caia fora do curso'. (...) Hoje outro professor começou informando à sua classe que não gosta de barbas, bigodes, rapazes com cabelos compridos e moças de calças compridas e que não tolerará nenhuma destas coisas em sua classe. No entanto, mais desalentador que este enfoque estilo Auschwitz da educação é o fato de os alunos o aceitarem; não passaram por doze anos de escola pública em vão; talvez esta seja a única coisa que realmente aprenderam nestes doze anos; esqueceram a álgebra, têm uma idéia irremediavelmente vaga de química e física, acabaram por temer e

odiar a literatura, escrevem como se tivessem passado por uma lobotomia mas, Jesus, como obedecem bem a ordens! Portanto, a escola equivale a um curso de doze anos de "como ser escravo", para crianças brancas e negras, sem distinção. De que outra maneira explicar o que vejo numa classe de primeiro ano? Têm a mentalidade dos escravos, obsequiosa e bajuladora na superfície, hostil e resistente no fundo. Entre outras coisas, nas escolas ocorre muito pouca educação. Como poderia ser de outro modo ? Não se pode educar escravos, apenas amestrá-los ou — usando uma palavra mais horrível e adequada — só se pode programá-los.

Tenho algumas experiências no sentido de tentar modificar este estado de coisas. Quase sempre enfrentei dois tipos de dificuldades: em primeiro lugar, resistências minhas a abandonar a segurança oferecida por um vínculo definido verticalmente, o conforto decorrente de situações que vão desde a tranqüilidade que traz uma aula "armada" e preparada rigorosamente, na qual a ordem do pensamento é imposta pelo professor, até a comodidade de ser tratado à distância, ou as gratificações narcisistas derivadas da suposição ou percepção de que os alunos mantêm uma expectativa de onissapiência em relação ao professor. Porém, os maiores graus de resistência à mudança encontrei nos alunos. Como diz Färber, não foi em vão que se passaram muitos anos nos quais se estabeleceu uma relação dual e hipócrita, na qual a idealização da pessoa que ensina, como fonte inesgotável de sabedoria, contrapunha-se à rejeição que a forma autoritária (se não manifesta, pelo menos latente) de levar a efeito o ensino fomenta. Este vínculo dual fomenta uma complementaridade entre professores e alunos c mesmo aqueles que se opõem de forma mais radical a um sistema autoritário em outras esferas da vida social, perpetuam minuciosamente o verticalismo e resistem a substituí-lo por um vínculo simétrico de cooperação complementar, no qual a autoridade não decorra do papel c onde a competição pelo papel e pelo poder que representa seja substituída por uma verdadeira competição cm relação ao conhecimento, como algo a ser criado "entre".

O motor da aprendizagem, interesse autêntico da Pedagogia desde a antigüidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um "estar entre", colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu

centro, situando o objeto a ser aprendido entre os que ensinam e os que aprendem. As dificuldades existentes na conse

cução desta tarefa não podem ser atribuídas apenas às pessoas que participam da perpetuação deste estado de coisas. Tal enfoque psicologista do problema ocultaria a maneira pela qual o sistema social, internalizado pelas pessoas envolvidas no processo, opõe-se a uma modificação do tipo de relação vigente. Mesmo quando o professor e o aluno estivessem em condições pessoais de aceitar novas regras do jogo, c sobretudo de criá-las, penso que haveria por parte da instituição uma tentativa poderosa de assimilar o novo ao velho, o que faria com que tais modificações não fossem mais do que verter em garrafas novas o velho vinho, procurando reformas fortuitas nas quais algumas coisas seriam modificadas para que, no fundo, a relação se mantivesse a mesma.

Muito se tem falado sobre o sistema social c suas relações com o ensino. Neste artigo, é relevante ressaltar três dc suas características: seu caráter a) maniqueísta, b) gerontocrático c c) conservador, pois são estas orientações do sistema, e as formas repressivas dc impô-las, que serão internalizadas; c, queiramos ou não, a maneira como realizamos o ensino é o vínculo mais claro que transporta estas características próprias do "social" a estas "redes intrapessoais" (padrões cu-tu de resposta, segundo Sullivan) que definem ou levam a aceitar, no futuro, as relações verticais nos setores extrapedagógicos da realidade cultural.

O sistema é maniqueísta na medida em que considera que há coisas absolutamente verdadeiras (em si) e coisas falsas (em si); que há maneiras "boas" c "más" de fazer as coisas, que há virtudes e defeitos, etc. Esta lista de avaliações é a matriz que permite qualificar também as atividades científicas e profissionais e pode chegar a restringir a possibilidade de submeter à crítica os critérios de verdade e/ou eficiência. Não é casual, portanto, que muitas das grandes inovações no plano das idéias tenham sido geradas à margem da atividade acadêmica. O atraso na aceitação da psicanálise por parte da Psicologia e das ciências sociais oficiais é um exemplo nítido de que a universidade é mais uma forma de conservar a cultura — sua função explícita — do que de criá-la ou modificá-la.

O maniqueísmo não é de tal monta que iniba totalmente a possibilidade de criticar os princípios de validade, mas delega esta função a uma parcela especial,

elite do sistema, constituída pelos cientistas; porém, para chegar a sê-lo e a participar da "intelligcntzia" do sistema é preciso driblar uma série de obstáculos. Grande parte da criatividade e da originalidade do pensamento acaba presa a estes obstáculos. O siste

ma de ensino, com os que encerra, muitas vezes, parece acabar assim, através de uma série de ritos de iniciação nos quais, à medida que se aprende, se aprende a esquecer as formas compulsivas e violentas através das quais a capacidade crítica foi cerceada. Com isto quero dizer que a crítica não está explicitamente obstacularizada, mas deve cindir-se a regras externas do jogo (aceitas "por princípio"), que podem ser chamadas de metodologia, tecnologia ou estratégia de ação e que de um modo inadvertido restringem a liberdade para a reformulação de problemas. Quanto à orientação gerontológica, a forma pela qual os cargos de maior responsabilidade são preenchidos, através de concursos baseados, na maioria das vezes, na antigüidade e nos antecedentes, é reveladora da pressuposição, ainda presente numa sociedade moderna como a nossa, de que os velhos sabem mais. A imagem do catedrático como um ancião dotado de tantos conhecimentos quanto de cabelos brancos c distraído, é a confirmação de que a maior responsabilidade na transmissão de conhecimentos e padrões de atividade está nas mãos de pessoas que têm mais condições de descuidar do novo do que de estimular sua procura. Quanto ao caráter conservador do ensino, não cabe nenhuma dúvida de que sob a chamada resistência à mudança imputável às pessoas que convivem dentro de um determinado sistema, existe uma dimensão latente — propriedade de toda estrutura — que compensa com movimentos em algumas parles as mudanças havidas em outra. Por este motivo, eu dizia que qualquer inovação proposta de dentro do sistema educacional, tal como está instituído, será aceita quando e somente quando suas sementes realmente inovadoras forem neutralizadas e perderem, assim, seu caráter revolucionário.

Não passarão de reformas e melhoramentos para que tudo continue como está.1

1. Algumas pessoas que tiveram a oportunidade de entrar em contato com estas reflexões rotularam-nas de niilistas ou, na melhor das hipóteses, de pessimistas, critério do qual não compartilho. Negar a possibilidade de uma

mudança profunda na pedagogia equivaleria a fechar os olhos para a história. O otimismo, porém, não deve levar à ingenuidade quanto às dificuldades sérias que qualquer tentativa profundamente renovadora acarretará. Estas dificuldades são não só de natureza contextual (sociais, econômicas e políticas), mas também pessoais e interpessoais (dimensões objeto deste artigo), na medida em que o contexto não funciona apenas como "marco", mas também como subtexto, traina intrincada, geralmente inconsciente, de relações correlatas (mas não mecanicamente determinadas por) das relações contextuais e que dão sentido ao texto — a ação educativa. Considero

O termo "ritual", empregado repetidas vezes neste artigo, refere-se a formas reiteradas de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra. Constitui um dos canais através dos quais se realiza a transmissão cultural; pode ser enriquecedor na medida em que cada ato ritual introduza características novas, caso contrário os rituais consistem em formas estereotipadas, mecânicas, desvitalizadas e empobrecedoras em relação aos membros que deles participam. O ritual da aula inaugural, o ritual da primeira aula, o ritual do trabalho prático, o ritual formalizado num programa, que determina a ordem em que os conteúdos devem ser aprendidos, o ritual dos exames, o ritual da formatura, o ritual dos trabalhos monográficos, as teses de doutoramento, são alguns exemplos das múltiplas formas que o ensino assume c que podem ser consideradas em seus dois aspectos: socialização humanizante e socialização alienante. Lamentavelmente, em geral se instituem como formas vazias de relação entre professores e alunos, daí o caráter estereotipado do ensino.

E importante ressaltar novamente tudo o que é ensinado pela forma, através da forma pela qual se ensina. Jerry Farber destaca o seguinte:

Os casos mais tristes, tanto entre os escravos negros como entre os alunos escravos, são os dos indivíduos que internalizaram tão completamente os valores de seus senhores que todo seu desgosto volta-se para dentro. (...) E o caso das crianças para quem cada exame é uma tortura, que gaguejam e tremem dos pés à cabeça quando dirigem a palavra ao professor, que têm uma crise emocional cada vez que são chamados em aula. E fácil reconhecê-los na época dos exames finais.

Têm a face empedernida; ouve-se claramente o ruído de seus estômagos no quarto. (...) O penoso é o caráter de inércia2 que esta situação possui.

2. O grifo é meu (N. A.).

Concordo com este autor quando ele ressalta que "os alunos não se emancipam ao se formarem. Na realidade, não lhes permitimos a emancipação enquanto não tenham demonstrado durante dezesseis anos o desejo de serem escravos". Esta comparação entre um aluno e um escravo pode parecer exagerada; no entanto, o que este autor que não é pedagogo nem psicólogo está enfatizando é o que Freud destacou de uma maneira muito mais precisa — em O mal-estar da cultura, por exemplo — ao desvendar as formas sutis pelas quais as normas sociais são internalizadas, estabelecendo-sc "no interior do indivíduo" como uma forma de controle interno comparável a um exercito instalado numa cidade conquistada: a agressão voltada para dentro, o que leva a coerção externa a ser substituída ou pela culpa ou pela vergonha de transgredir o que se supõe correto, o que faz com que a agressão a torne intrapunitiva; é quando assistimos a formas mais ou menos larvadas de eslupidificação progressiva.

O aluno aprende a fazer exames ao longo de sua carreira universitária. No que consiste este processo? Consiste em descobrir a maneira de enfrentar com menos dificuldade o desafio de ocultar do professor o que não sabe; c acaba por fazê-lo com mais astúcia do que formula novos problemas ou maneiras inteligentes de resolver problemas já conhecidos.

Gostaria de citar Farber novamente, na passagem em que se refere a algumas das motivações internas de autoridade que levam a entalar determinados indivíduos e não outros em posições de poder, e às molas internas que se imbricam com situações institucionais, determinando o tipo de vinculação que estamos examinando. Este autor formula a seguinte questão:

Não sei ao certo porque os professores são tão fracos; talvez a própria instrução acadêmica os obrigue a uma cisão entre pensamento e ação. Talvez a segurança inabalável de um cargo educativo atraia pessoas tímidas que não têm segurança pessoal e precisam das armas e dos demais adereços da autoridade. ' De qualquer forma, falta-lhes munição. A sala de aula oferece-lhes um ambiente artificial e protegido onde podem exercer seus desejos de poder. Seus vizinhos têm

um carro melhor; os vendedores de gasolina amedrontam-no; sua mulher pode dominá-lo; a legislação estatal, esmagá-lo, mas na sala de aula, por Deus, os alunos fazem o que ele diz. (■■■) Assim sendo, o professor faz

alarde desta autoridade. Desconcerta os tagarelas com um olhar cruel. Esmaga quem objete algo com erudição ou ironia. E, pior de tudo, faz com que suas próprias conquistas pareçam inacessíveis e remotas. Esconde a ignorância maciça e ostenta seus conhecimentos inconsistentes. O medo do professor mescla-se a uma necessidade compreensível de ser admirado e de se sentir superior. (...) Idealmente, o professor deveria minimizar a distância entre ele e seus alunos. Deveria encorajá-los a não necessitar dele com o tempo, ou mesmo no momento presente. Mas, isto é muito raro. Os professores transformam-se em sacerdotes supremos, possuidores de mistérios, em chefes; até um professor mais ou menos consciente pode se pilhar dividido entre a necessidade de dar e a necessidade de reter, o desejo de libertar seus alunos e o desejo de torná-los seus escravos.

Acho interessante a maneira simples como este autor descreve como o educador pode se ver motivado interiormente a exercer o poder de uma determinada maneira e como a organização da instituição acadêmica pode incentivar o estabelecimento de um vínculo especial no qual seus conhecimentos são utilizados como um instrumento de agressão e de controle social. Isto só pode ser conseguido se, e somente se, a condição de esconder o que não se sabe estiver presente. Vemos aqui formulada, cm relação ao ensino, uma característica que ale há pouco era apresentada como uma característica dos alunos nos momentos de exame. Que situação é reflexo de qual? Parece que grande parte da relação entre professores e alunos consiste em desatender sistematicamente, ignorar continuamente o que se desconhece para que, assim, se possa trabalhar sobre o conhecido e seguro. Define-se, assim, uma forma de perpetuar o velho e conhecido e não uma maneira de indagar sobre o desconhecido. Quantos professores se preocupam realmente com que seus alunos aprendam a formular perguntas? A

maior parte de nós está empenhado em que cies dêem respostas; e não qualquer uma, mas as que coincidam com as que nós como professores já demos para um problema que escolhemos ou que a matéria que ministramos destaca como importante. "Importante" segundo os critérios de relevância baseados tanto em postulados teóricos como em claras bases ideológicas, nem sempre bem definidos de um ponto de vista epistemológico nem orientados por uma atitude socialmente comprometida, axiologicamente explícita. Portanto, não é difícil entender por que a estrutura acadêmica

funciona muitas vezes como um empecilho à investigação ou, no mínimo, como um sério obstáculo ao desenvolvimento das atitudes que, de um ponto de vista psicológico, deveriam definir um pesquisador (desconfiança diante do óbvio, do que é "natural" ou "deve ser" e, portanto, antidogmatismo radical, honestidade intelectual e compromisso social). Não há dúvidas de que, sob um certo ângulo, os universitários estão numa situação privilegiada dentro da comunidade. Este privilégio não decorre apenas do fato de serem poucos os que têm acesso ao ensino superior, mas da possibilidade de o estudo supostamente brindar o universitário com sua inclusão, uma vez formado, entre os que mais conhecem a totalidade do sistema cultural.

Esta afirmação deve, no entanto, ser tomada com cautela. Esse privilégio se relativiza quando observamos que esse sistema, que pode ser considerado como um mosaico complexo de relações entre fenômenos, só pode ser armado e compreendido quando se possui todas as peças que constituem o quebra-cabeças; porém, para sair da universidade é preciso cumprir com requisitos tais que só permitem entrar em contato com noções parciais dos componentes da cultura, pois eles impossibilitam compreendê-la em sua totalidade. Com isto quero dizer que, além de brindar os alunos com conceitos e instrumentos que permitem a compreensão e eventual modificação do sistema social, estamos diante de um cerceamento da possibilidade de ter acesso aos dados fundamentais que permitem uma captação completa c, portanto, não ideológica desse sistema.

Volto a insistir que se ensina tanto com 0 que se ensina como com o que não se ensina; muitas vezes o vital é o que não sc ensina. A distorção academicista e tecnocrática do ensino nada mais é do que um exemplo da maneira como

estimulamos a formação de especialistas num setor da realidade social, que, desconhecendo o sentido das relações mais profundas entre as partes do sistema sociocullural em que estamos imersos, serão perpetuadores eficientes do atual estado de coisas.

Existe uma série de argumentos que, baseados na complexidade atual da cultura, defendem a necessidade de promover a formação de especialistas. Mas, a desvinculação em relação aos aspectos mais complexos e intrincados que dão sentido às partes só pode ser defendida às custas de racionalizações que defendem a necessidade de marginalizar os grupos aos quais são concedidos explicitamente papéis de vanguarda na promoção de mudanças que carecem da percepção do sentido

social autenticamente humano que estas mudanças deveriam ter. O "es-pecialista" não passa de um ilustre alienado.

Um ensaísta contemporâneo referiu-se, num outro contexto, a esta situação, mostrando a maneira como o ambiente "impregna" ao especialista. O ambiente é o contexto que estimula a parcialização dos conhecimentos e a restrição dos graus de liberdade do pensamento autônomo e é internalizado, conformando de "dentro" dos especialistas e profissionais seus modos de pensamento e ação, tornando-os muitas vezes perpetuadores de situações dadas ou, o que é pior, ideólogos do conformismo ou de um reformismo vazio.

Marshall McLuhan (9) diz o seguinte:

0 profissionalismo é ambiental, o amadorismo é antiambiental; o profissionalismo funde o indivíduo a padrões ambientais, o amadorismo procura desenvolver a consciência total do indivíduo e sua percepção crítica das normas básicas da sociedade; o amadorismo pode produzir perdas, o profissionalismo tende a classificar e a especializar-se, a aceitar sem crítica as normas básicas do ambiente; as regras básicas cpte surgem da reação maciça de seus colegas fazem suas consciências. O especialista é o homem que se mantém permanentemente no mesmo lugar.

Com isto, não estou defendendo a necessidade de prescindir das instituições de ensino e de remeter a atividade dos técnicos, cientistas e profissionais a uma ação irrcflcxiva. Ao contrário, entendo que devemos visar à formação de

universitários capazes de entender e de assumir sua atividade com o sentido de uma autentica praxis c que a formação deste tipo de intelectual não pode se dar através das formas tradicionais que ainda hoje impregnam o ensino, traduzidas no vínculo professor-aluno. O que desejo destacar no texto citado é o risco envolvido no conceito de amador.

Ao estudar biografias de grandes descobridores e inventores, sempre me chamaram a atenção as lutas internas (muitas vezes externas) que travam contra o aprendido (que é o reflexo do contexto ambiental internalizado).

As descobertas ou compreensões mais importantes a respeito das relações entre os homens ou deles com a natureza ou a cultura são precedidas de sérias crises internas. Este fenômeno é negado quando se

enfatiza que o descobrimento consiste de um ato intuitivo ou irreflexivo, que as grandes idéias ou concepções são produto de um ato acidental. Ao contrário, parecem estar baseadas numa elaboração trabalhosa na qual o acidental ou o casual só desencadeiam um processo quando ocorrem diante de disposições especiais. Em alguns casos o "acidente" cumpre a função de enfraquecedor, por oposição frontal, da rede fechada de idéias racionais que impediam o acesso a esse descobrimento. Apesar dos múltiplos pontos obscuros que a análise psicológica do "contexto do descobrimento" apresenta, existem algumas evidências biográficas que nos permitem pensar que, às vezes, é somente através de uma alta carga emocional que se pode romper este esqueleto rígido, internalizado, que indica "o correto", "o verdadeiro e o falso" definido pelo sistema. Segundo Holton (6), os autores de textos sobre história das ciências muitas vezes alimentaram uma falácia experimentalista: a falsa noção de que a teoria sempre flui diretamente do experimento. Basta examinar a própria explicação de ciência para refutar este ponto de vista. O próprio Einstein, por exemplo, diz que "não há um caminho lógico para a descoberta destas leis elementares, existe apenas o caminho da intuição".

Seja isto correto ou não, parece que só uma ruptura (via acidente ou intuição) com as noções intelectuais internalizadas permite chegar a uma compreensão mais penetrante dos fenômenos.

Mas, voltando ao nosso universitário, o que observamos?

A medida que transcorrem os anos de sua formação acadêmica percebemos uma perda progressiva da engenhosidade e da originalidade, uma maior banalidade na comunicação, uma intensificação do medo do ridículo, uma tendência a assumir as modas c os padrões de consumo da ciência que caracterizam seus futuros colegas c uma submissão a sistemas de segurança nos quais a ação é orientada por valores próprios do "princípio de rendimento" (Marcuse, 7), tais como o adiamento da satisfação das necessidades, uma restrição do prazer na aprendizagem, uma maior fadiga c uma ênfase na produtividade (desde as notas até títulos para incluir no currículo).

Estas características, observáveis nos alunos à medida que transcorre sua formação, mostram claramente a instauração progressiva de um "superego científico", no qual o conhecimento se baseia na fórmula "Saber é poder". Deste modo, a relação estabelecida entre o professor e o aluno no plano interpessoal, no qual o suposto saber do professor é o

instrumento de coerção com o qual ele pode instaurar o poder na sala de aula, traduz-se no plano interpessoal em maneiras progressivas de castração intelectual. A que se reduzem, então, os privilégios de um aluno universitário? Que recursos sociais intervêm neste processo, ou melhor, qual a utilidade para o sistema dos privilégios outorgados a estes que têm acesso aos cursos universitários? Referindo-se à situação nos países desenvolvidos, Paul Goodman (4) nos oferece uma pista que revela como o privilégio é ilusório do ponto de vista da mudança estrutural:

0 grupo dos jovens é o maior grupo excluído das atividades sociais. Cinqüenta por cento da população têm menos de vinte e seis anos. O sistema escolar em geral é uma maneira de manter os jovens 'congelados'; muito pouco do que ocorre tem valor educativo e vocacional, mas é necessário confinar e processar a todos em escolas durante pelo menos doze anos; mais de quarenta por cento do grupo etário um pouco mais velho desperdiçam outros quatro anos nos institutos de ensino superior.

O ensino universitário apresenta-se, portanto, como um organismo duplamente repressivo. De um lado, a partir da marginalização da atividade social c de um adiamento da inserção no sistema social de grupos mais sensibilizados para

perceber a necessidade de mudanças radicais;* de outro, dentro do próprio âmbito universitário, através da instrumentação de formas internas de restrição e controle que se manifestam de forma sutil de três maneiras, pelo menos: a) a instauração de um superego científico contra o qual, como vimos, é difícil rebelar-se; b) a distorção tecnocrática que forma especialistas num setor da realidade na qual os formados podem se inserir, com a condição de que abram mão de uma percepção profunda e crítica da realidade; c) as formas ritualizadas de relação que fomentam a meta-aprendizagem do que não deve ser conhecido (por exemplo, a maneira pela qual (a) e (b) têm lugar). Estas características geralmente cindidas e obscurecidas na descrição da realidade universitária são ativadas através do exercício da atividade docente.

(*) O refrão "socialista aos vinte, conservador aos quarenta" deveria especificar "(...) sobretudo se na universidade mordeste o anzol de uma especialização bem remunerada e te deixaste ambientar convenientemente".

Nós, professores, somos responsáveis por muitas destas situações. Talvez os comentários de Farber sobre características pessoais possam esclarecer por que ocorre uma adequação nítida entre o sistema acadêmico e alguns de seus membros, no caso, professores. E possível que estes comentários pequem por serem excessivamente psicologistas e o problema não é tão simples. Porém, há um ponto absolutamente claro, com o qual concordo plenamente: a denúncia do nítido isomorfismo entre as relações do sistema social da sociedade global e as relações que imperam em sala de aula. Somente através da percepção deste paralelismo é que poderemos nos livrar do papel que somos induzidos a desempenhar. Caso contrário cairemos na situação magnificamente descrita por Brccht em O preceptor; a castração física do protagonista é o símbolo da castração mental, o que assegura o sistema representado por um personagem de quem este preceptor se tornou um professor ideal.

Tudo o que dissemos até aqui põe por terra a imagem romântica segundo a qual a educação é um ato de amor. Caso seja, o é somente de acordo com a caracterização de Laing (8):

Mas ninguém nos faz sofrer a violência que perpetramos e nos infligimos; as recriminações, reconciliações, a agonia e o êxtase de uma relação de amor

baseiam-se na ilusão socialmente condicionada de que duas pessoas verdadeiras se relacionam. Trata-se de um estado perigoso de alucinação ou ilusão, de uma miscelânea de fantasias, explosões e implosões de corações destroçados, ressarcimentos e vinganças (...). Mas quando a violência se disfarça de amor, e uma vez produzida a cisão entre o ser e o eu, o interior e o exterior, o bem e o mal, todo o restante não passa de uma dança infernal de falsas dualidades. Sempre se soube que quando se divide o ser pela metade, quando se insiste em arrebatar isto sem aquilo, quando nos apegamos ao bem sem o mal, rejeitando um em favor do outro, o impulso maldissociado, agora mal num duplo sentido, retorna para im-pregnar e apossar-se do bem e dirigi-lo para si mesmo.

Mas, o que há de mau — muitos poderiam nos perguntar neste momento — no ato de ensinar? Onde se encontra a agressão se conscientemente tais efeitos nos são alheios?

Bastaria ler alguns dos testemunhos registrados na bibliografia

recente para nos darmos conta de que a maior parte dos atos educativos estão mais impregnados de violência do que de amor; evidentemente, não poderia ser de outro modo, se aceitarmos que o ensino não pode ser entendido isolado do contexto social mais amplo que o engloba. A violência e a contraviolência do sistema social estão presentes inevitavelmente nas aulas. Para mencionar apenas um autor, vejamos como Henry (5) descreve o ensino na escola primária:

Um observador acaba de entrar na sala de aula de uma quinta série para completar o período de observação. A professora diz: 'Qual destas crianças boas e corteses quer pegar o casaco do observador e pendurá-lo?'. A julgar pelas mãos que se agitam parece que todos reivindicam esta honra. A professora escolhe um menino e este pega o casaco do observador. A professora conduz grande parte da aula de aritmética perguntando: 'Quem quer dar a resposta do próximo problema?'. A pergunta segue-se o habitual conjunto de mãos que se agitam, competindo para responder. O que nos chamou a atenção, neste caso, é a precisão com que a professora conseguia mobilizar as potencialidades de uma conduta social correta nas crianças, assim como a velocidade com que respondiam. O grande número de mãos que se agitavam era absurdo, mas não havia alternativa. O que aconteceria se permanecessem imóveis em seus lugares? Um professor especializado

apresenta muitas situações de maneira tal que uma atitude negativa só pode ser concebida como uma traição. As perguntas do tipo — qual destas crianças boas e corteses quer pegar o casaco do observador e pendurá-lo? — cegam as crianças até o absurdo, obriga-as a admitir que o absurdo é existência, que é melhor um existir absurdo do que um não existir. O leitor deve ter observado que não se pergunta quem sabe a resposta do próximo problema, mas quem quer dizê-la. O que em outros tempos de nossa cultura assumia a forma de um desafio aos conhecimentos aritméticos converte-se num convite a participar do grupo. O problema essencial é que nada existe, exceto o que se faz por alquimia do sistema. Numa sociedade em que a competição pelos bens culturais biáswQ\jéjÀni^piyô^ não é ^possível ensinar ás pessoas~ase amarem. Assim, torna-se necessário que a escola ensine as crianças a odiarem sem que isto se torne evidente, pois nossa cultura não pode tolerar a idéia de

que as crianças se odeiem. Como a escola consegue esta ambigüidade ?

Acredito que a repressão está presente na maior parte das ações educativas que empreendemos e não poderemos encontrar perspectivas, a menos que neguemos a forma pela qual as selecionamos, arvoran-do-nos como autoridades que devem opinar sobre a validade ou não validade das perspectivas. Enquanto continuarmos, como professores, a selecionar as alternativas possíveis, estas não passarão de imposições, e a liberalização das aulas não será mais do que uma forma sutil e enganosa de continuar operando como agentes socializantes no sentido repressivo do termo.

Na medida em que a repressão é tanto mais perigosa quanto mais oculta ou velada para os repressores e os reprimidos, creio que deveríamos refletir sobre as relações existentes entre a aprendizagem e a agressão.

As possíveis fontes de agressão na tarefa educativa poderiam ser duas. Em primeiro lugar, o vínculo que configura a trama na qual a ação educativa tem lugar, que assume a forma de dependência na qual se troca a segurança pela submissão; em segundo lugar, a aprendizagem implica sempre uma reestruturação tanto a nível dos conhecimentos adquiridos como das relações que os indivíduos que aprendem estabeleceram com estes conhecimentos. Esta restruturação abrange ou pode abranger — desde a perspectiva do aprendiz, suas fantasias de ataque ao

conhecido, e sobretudo sentimentos de frustração ligados à necessidade de modificar, às vezes, substancialmente, seus pontos de vista quando não percebe simultaneamente quais são os novos pontos de vista pelos quais deverá substituir os antigos. De outro lado, a substituição de determinados conhecimentos por outros pode ser demorada e pressupõe o desafio da capacidade egóica do educando de tolerar a ambigüidade e a conseqüente ansiedade que ela suscita. Ambas as fontes de agressão, dirigidas tanto contra o professor como ao aluno, permanecem camufladas sob um sistema de racionalizações e justificativas. Tanto para um como para outro os desígnios "saber é poder" e "a ignorância justifica a submissão" passaram a fazer parte do próprio sangue. O conhecimento implica, portanto, direitos não só sobre a realidade que possa ser conhecida e modificada, como também sobre as pessoas. A maneira como se exerce o poder é que outorga à relação professor-aluno as características de vínculo alienante.

Introdução à psicologia escolar

A. agressão assume formas diretas e indiretas. Para registrá-la em sua forma direta, basta observar a maneira pela qual um professor se comporta em situações de exame, na comunicação em sala de aula, na comunicação informal com seus alunos, para perceber uma mistura difusa de desejos e dificuldades de se aproximar dos alunos. Funciona como uma muleta nos diálogos nos quais o professor leva desvantagem. "Você sabe com quem está falando?" Esta forma o reconduz à cátedra, o distancia da situação de conflito interpessoal com que se defronta c assim o situa numa posição superior. Tomando a cátedra como baluarte, faz contestações oraculares. Esta situação tem sua contrapartida na forma habitual com que os alunos se dirigem a seus professores, levando em consideração fundamentalmente suas facetas referentes ao exercício da autoridade e articulando a maneira autocrática, demagógica, paternalista, etc, com que o professor exerce seu poder. Daí resulta que os alunos consideram o professor como uma autoridade que além disso ensina, da mesma maneira que para o professor o aluno é um subordinado que além disso aprende.

Seria desnecessário fazer referência à agressão sob a forma de castigos, sanções, prazos ou limitações por parte dos professores; é mais interessante refletir sobre suas formas indiretas ou latentes. Uma das formas mais interessantes que a agressão indireta assume é a maneira pela qual o professor demonstra a sabedoria que alcançou e possui e como ela é inacessível aos alunos. Neste sentido, o

professor estimula no aluno a determinação de um vínculo ambíguo com ele c com a matéria, no qual o aluno é o terceiro excluído; ao definir o conhecimento como uma meta a ser alcançada c supostamente motivar o aluno no sentido de tentar alcançar este conhecimento, coloca-o à distância e se erige como intermediário que ao mesmo tempo cm que mostra, esconde.

O conhecimento como meta pode ser apresentado ao aluno como algo inalcançável que estimula sua frustração sem lhe possibilitar, simultaneamente, entender seu significado. O caráter agressivo de tal conduta não está na frustração que a acompanha, pois é inegável que o professor sabe mais que o aluno e é o intermediário entre o aluno e a matéria. O que faz com que esta modalidade de ação se converta num ataque direto e não visível é a falta de sentido para o aluno ou a falta de consciência que ele tem desta distância em relação ao objeto, da possibilidade real de encurtá-la sucessiva c paulatinamente e de que o professor não é o possuidor deste objeto, mas um facilitador de sua

aproximação a ele.

Quando o aluno não percebe o professor, ou o professor se coloca numa posição de barreira ou filtro, o que ocorre é uma paralisação total ou parcial do aluno. Quando esta forma de agressão do professor para com o aluno se consuma, o aluno pode ser levado a aprender como deve ser, a partir deste momento, seu relacionamento com a ciência e com a matéria que está estudando e o que não deve estar presente nesta relação. O aluno converte-se num aluno universitário não só quando define vocacionalmente suas aspirações em relação a determinado setor da realidade, mas também quando acata a autoridade (ou a instituição supõe que será assim) e acata a idéia de que a relação com o que ensinam e o que será aprendido deve estar baseada num modelo triangular em que o professor possui o objeto que ele aspira c, portanto, é preciso tentar assemelhar-se a ele como pré-requisito para também possuir o objeto. O aluno deve aprender, antes mesmo da matéria, que somente se chegar a ser como o professor terá direito a conhecer.

Que o professor seja um modelo de identificação, é fato conhecido de todos. O que interessa pesquisar é com que características o aluno se identifica, os canais pelos quais esta identificação ocorre e o seu resultado. O professor apresenta mais suas certezas do que suas dúvidas, e se transforma num modelo parcial e

supostamente onisciente. Daí resulta que o aluno só pode querer obter fragmentos de conhecimento numa determinada ordem e articulação. Esta é uma outra maneira pela qual o professor exerce controle e se converte no porteiro do ingresso do aluno na cultura e, ao mesmo tempo, num sentido inverso, no controlador da chegada do conhecimento na consciência do aluno.

Assim definida a relação, não restam dúvidas de que passarão no rito de iniciação os menos valentes, os menos originais, os menos revolucionários; a universidade, convertida numa fábrica de conformistas, é uma instituição conservadora e perpetuadora por excelência, formadora de especialistas que conhecendo setores isolados da realidade, inserem-se na realidade social como meros executores de decisões.

O cientificismo, repetidas vezes denunciado como uma enfermidade de nosso ensino universitário, revela-se assim não só como uma vertente pedagógica ligada a uma concepção alienada de ciência e de seu ensino, mas também em pelo menos um de seus significados políticos. São de Lucien Goldmann (3) as seguintes palavras:

Atualmente, com exceção de alguns círculos governantes extremamente reduzidos, o homem, o indivíduo encontra um número cada vez menor de setores da vida social nos quais pode ter iniciativa e responsabilidade; está se convertendo num ser a quem só se pede que execute decisões tomadas em outras instâncias e a quem, em troca, se dá a garantia da possibilidade de aumento de consumo. Esta situação traz em seu bojo um estreitamente e um empobrecimento perigoso e vultoso de sua personalidade. E preciso acrescentar que este fenômeno ainda não atingiu toda a sua força, mas ameaça assumir proporções cada vez maiores, à medida que o capitalismo de organização se desenvolver. Embora a produção em massa já ocorra em muitas esferas e abarque todo o tipo de bens, o verdadeiro capitalismo de organização ou de produção em massa, cuja produção talvez esteja muito limitada, mas que ameaça desenvolver-se no futuro, é o do especialista que simultaneamente é uma espécie de analfabeto e um formado pela universidade. Este é um homem que se familiarizou com uma área de produção e que possui grandes conhecimentos profissionais que lhe permitem executar de modo satisfatório e, às vezes, excelente as tarefas que lhe são atribuídas, mas que

progressivamente está perdendo contato com o restante da vida humana e cuja personalidade está sendo deformada e reduzida em grau extremo.

Os alunos que em número cada vez maior se aproximam das carreiras humanísticas — e isto em todos os países do mundo — revelam-nos uma procura do homem cada vez mais distante das universidades ou das carreiras pretensamente científicas ou técnicas. Lamentavelmente, não é possível recuperar o homem através de uma carreira. As ciências humanas, infelizmente, não são mais humanas que as demais. As mesmas observações registradas até aqui aplicam-se a elas, igualmente incluídas na necessidade de uma revisão crítica sistemática de seus objetivos e conteúdos. Recuperar o homem é a tarefa de todas as carreiras, sobretudo se levarmos em conta que a alienação não é um fenômeno restrito ao plano do vínculo profcssor-aluno. É uma procura que ultrapassa a escolha desta ou daquela carreira. Trata-se não de um humanismo no sentido de incluir matérias filosóficas ou substituir estes conteúdos por aqueles ao nível dos estudos, mas de um humanismo que apresente o conhecimento como uma construção humana que assim

como pode contribuir para melhorar, enriquecer e humanizar a vida dos homens, pode desempenhar o papel de reforço ideológico para justificar uma escravidão progressiva.

Voltando ao âmbito estrito da sala de aula, vemos que estes problemas se traduzem em atitudes ou manifestações específicas dos que ensinam. Estas manifestações definem-se de acordo com a forma com que cada um se posicionou frente ao conflito básico entre ensinar— no sentido lato de mostrar, fazer ver, ampliar perspectiva — e ocultar — no sentido dc reter, distorcer, controlar, eclipsar, obscurecer, parcializar — o conhecimento. O conflito entre ensinar e ocultar admite, como tentei fazê-lo — talvez de um modo demasiadamente desordenado — distintos níveis dc análise: pessoal, grupai, institucional e cultural.

A imagem do ato de ensinar torna-se clara e pode ser considerada como uma espécie dc rito dc iniciação. Estes são cada vez mais sofisticados, institucionalizados, racionalizados. Expressam-se durante os muitos anos que transcorrem desde que o aluno ingressa na escola até o dia em que se forma c deve se integrar no mundo ocupacional. Há rituais nos quais predomina a agressão sobre

o amor; rituais nos quais a passagem para uma nova situação baseia-se no ocultamente, na parcialização, na renúncia a pedaços de si próprio; rituais nos quais se encobre sistematicamente a maneira pela qual se procura adequar o indivíduo a um estado dc coisas no qual deve se limitar a ser um mero executor de decisões. E válido aplicar aqui a interpretação freudiana segundo a qual os ritos dc iniciação seriam representações ou expressões de um sacrifício que dc forma direta ou indireta procura amedrontar aos demais e assim instaurar o tabu, sancionar a norma, evitar o parricídio. Seria lamentável que os ataques às figuras poderosas, detentoras do poder, produzissem como resposta um aumento da culpa e um fortalecimento de novas restrições.

Não é necessário continuar sublinhando que considero a ordem acadêmica coercitiva. Resumindo, quero apontar três formas que a restrição assume e três respostas possíveis a esta restrição.

1) Em primeiro lugar, existe uma restrição que poderíamos chamar de física, que consiste na exclusão da vida civil (como vimos em Goodman). Esta restrição varia de país para país e tem um sentido específico no nosso [Argentina], no qual o ingresso e sobretudo a permanência na universidade é de certo modo um privilégio. A exclusão da vida civil assume diferentes formas ideológicas, desde o "chegar-se à univer

sidade para estudar" até uma concepção de universidade como ilha (seja democrática, seja revolucionária). A resposta a este tipo de restrição é a politização progressiva, com a qual se faz crescer a preocupação com o que está fora da universidade e se rompem os limites da universidade enquanto ilha de cultura dentro de uma comunidade onde se dão acontecimentos de natureza política, que dizem respeito somente aos "grandes" ou aos "políticos".

2) A formação de especialistas através da fragmentação do conhecimento ou da substituição de conhecimento por uma franca transmissão de ideologia é uma forma indireta de restrição. Neste caso, a resposta requerida é uma crítica filosófico-cicntífica que revele os aspectos ideológicos c os pressupostos que dão sentido ao que é ensinado.

3) Outra forma indireta de restrição resulta da maneira como se ensina que, como vimos, constitui uma fonte de aprendizagem de maneiras de ser c de relações

através das quais se metaaprendem modelos que reproduzem a verticalidade externa no âmbito universitário. São um reflexo do autoritarismo social e político, ao mesmo tempo em que se articulam com modelos internos, arcaicos, próprios das primeiras etapas da socialização no grupo familiar. A resposta a este tipo de restrição só pode advir de um saneamento, esclarecimento e modificação do papel docente, que quebre o circuito de que participamos inadvertidamente.

Ensinar os alunos a pensar e a exercer a reflexão crítica é uma meta que freqüentemente mencionamos como inerente à função docente. No entanto, muitas vezes isto não passa de uma formulação bem-intencionada. O produto lógico das maneiras como ensinamos, que por sua vez refletem a maneira como aprendemos, são indivíduos que repetem em vez de pensar, que recebem passivamente, em vez de avaliar. Portanto, quando falo da necessidade de esclarecermos a maneira como nos inserimos nesta trama repressiva de relações c de tomarmos consciência dela, estou me referindo a algo mais do que estudar pedagogia ou aprender as melhores formas de transmitir conhecimentos; estou pensando na possibilidade de recordar como único antídoto contra a repetição. Se o docente se colocar numa situação dc recordar, sua inclusão inconsciente e perpetuante no sistema de relações pode ser redefinida. Afigura-se como uma necessidade imperiosa não-negar o vínculo de dependência (conseqüência inevitável de havermos começado a conhecer a matéria antes dos alunos), mas recordá-lo e mudar seu significado. Trata-se de voltar a pensar e a sentir como única maneira de con

verter a situação de aprendizagem numa situação autoconscicnte, através de uma crítica sistemática dos conteúdos e de uma autocrítica dos métodos que utilizamos para transmitir estes conteúdos. Não se trata de negar a autoridade — fazê-lo, equivaleria a embarcar na ficção de um não poder, com suas variantes de liberdade irrestrita, demagogia ou populismo. Critico a autoridade como princípio e certas formas de autoritarismo por princípio. Concordo com Cooper (1) em que, "no fundo, o problema consiste cm distinguir a autoridade autêntica da inautêntica. A autoridade das pessoas que dela se investem geralmente lhes foi outorgada segundo definições sociais arbitrárias e não a partir de qualquer aptidão real que possuam".

Quanto aos professores, vale a advertência do autor: "se as pessoas tivessem a coragem de abandonar esta posição falsa de que a autoridade sc investe através de papéis e definições sociais arbitrárias, poderia descobrir fontes reais de autoridade. (...) A característica essencial da liderança autêntica é a renúncia ao impulso de dominar. Dominação significa controle do comportamento dos outros quando este comportamento representa para o líder aspectos projetados de sua própria experiência".

Em relação aos fatores subjetivos que podem impregnar a maneira como habitualmente exercemos falsamente nossa liderança, valeria a pena refletir sobre o modo como o controle do outro é expressão da forma pela qual o líder produz cm si mesmo a ilusão de que sua própria organização interna está cada vez mais perfeitamente ordenada. Desta forma, diante de um mundo contraditório, caótico, no qual não somos totalmente donos de nossas decisões, nem criadores de nossa história, podemos manter a ilusão de que, a partir de nosso baluarte catedrático, conhecemos, controlamos e manipulamos, quando estamos apenas delegando ao aluno nossa própria submissão, nosso próprio desconhecimento e nossa própria incapacidade de intervir de uma forma mais ativa na modificação da cultura e da sociedade de que fazemos parte.

Reconhecer este fenômeno implica duas dificuldades: 1) a necessidade de nos darmos conta de que devemos renunciar — e para sempre — à ingenuidade de pensar o ensino como algo que se refere exclusivamente ao âmbito educativo. Como tentei mostrar através de idéias próprias e alheias, remeter a tarefa educativa ao plano exclusivo da relação professor-aluno é uma concepção ao mesmo tempo ingênua e irresponsável; 2) é nossa responsabilidade assumir esta relação como parte do sistema social, o que nos coloca diante do imperativo de nos

posicionarmos criticamente frente a ele.

Proponho que a tarefa de ensinar é essencialmente, e não incidentalmente, uma tarefa política. O que está em questão é o sentido que se pode dar a esse papel político. Seremos perpetuadores deste estado de coisas e formaremos cada vez mais indivíduos não pensantes, analfabetos escolarizados, ou, pelo contrário, inscreveremos nossa ação educativa num contexto desalienante, com todos os riscos internos e externos que tal decisão contém?

Se educação é frustração, agressão e repressão, isto ocorre não só porque o professor a propõe desta maneira. Ela é assim porque traduz, no momento em que ocorre, uma realidade social c política que deve ser entendida não só como o "contexto" em que o comportamento do professor se insere, mas também como a trama real e profunda que dá sentido ao que ele realiza em seu papel.

Não estou propondo que se lute pela politização de nosso sistema educativo, pois nosso sistema educativo é político. O que se deve propor— segundo Marcuse (7) — é "uma contrapolítica que se oponha à política estabelecida e, neste sentido, devemos enfrentar esta sociedade da mesma maneira como ela o faz, através de uma mobilização total. Devemos enfrentar a doutrinação para a servidão com a doutrinação para a liberdade. Devemos gerar em nós mesmos e nos outros a necessidade instintiva de uma vida sem medos, sem brutalidade e sem estupidez; devemos perceber que podemos produzir uma repugnância intelectual e instintiva diante dos valores de uma opulência que propaga a agressão e a submissão pelo mundo inteiro".

A tarefa assim proposta ultrapassa, por definição, os limites das escolas e das universidades, e seria estéril se assim não fosse.

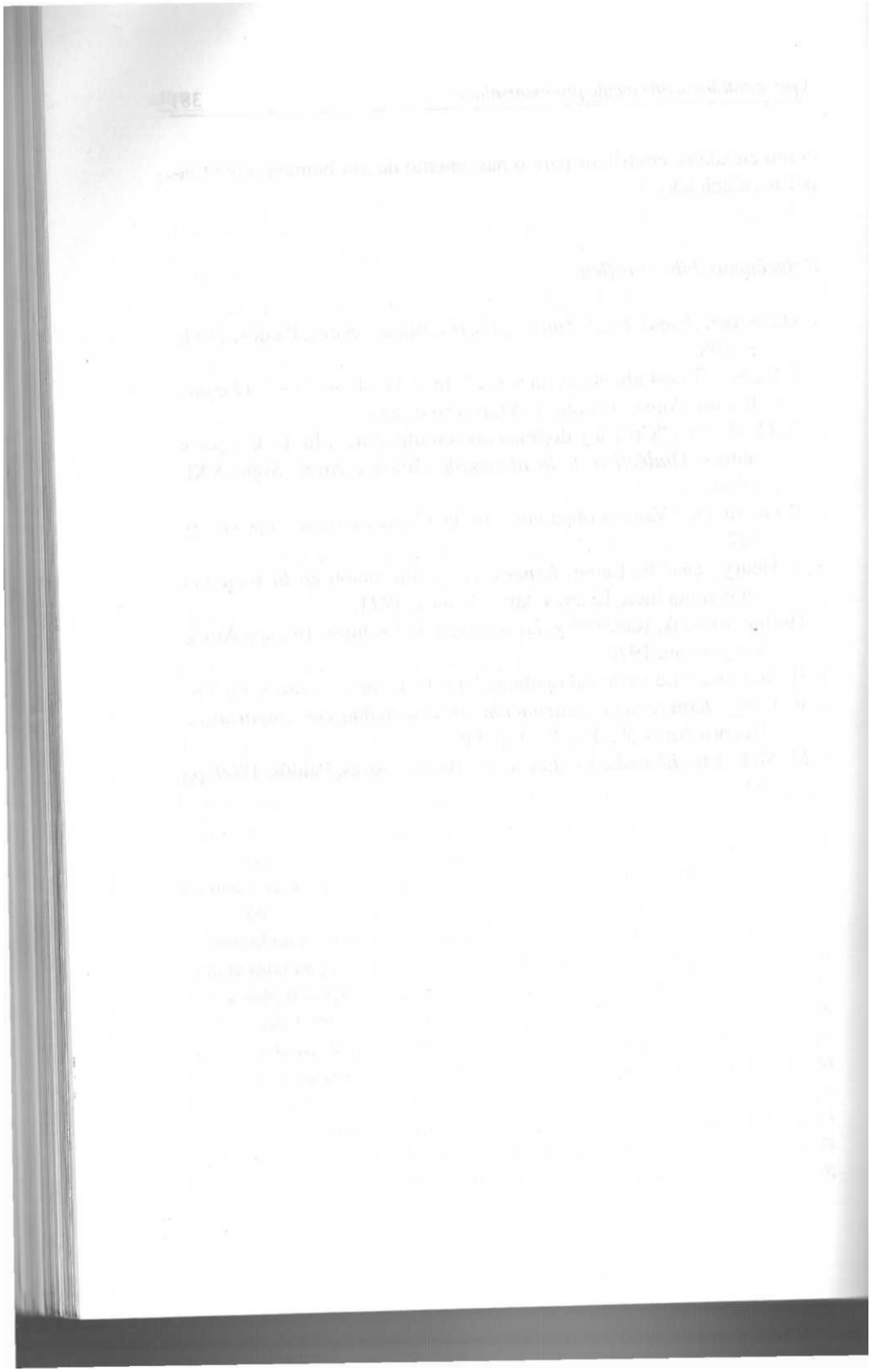
No entanto, há muito por fazer nas escolas, nos institutos e nas universidades. Trata-se de esclarecer o sentido desta política e a maneira pela qual os professores estão dispostos a ser autênticos educadores, "atingindo o corpo e a mente dos alunos, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas", a fim de convertê-los em verdadeiros sujeitos. Recuperar o aluno como pessoa, como eixo de nosso trabalho pedagógico para, assim, incorporá-lo, mas de um modo mais consciente e mais crítico, na sociedade a que pertence. Nosso verdadeiro compromisso é tríplice: como cientistas c educadores, criar uma nova imagem do homem (papel desmistificante); como autênticos humanistas, criar a imagem de um homem novo (papel reestruturante);

como cidadãos, contribuir para o nascimento de um homem novo (papel revolucionário).

Referências bibliográficas

1. D.Cooper, Psiquiatria yAntipsiquiatría. Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 108.

2. J. Färber, "El estudiante es un negro". In: J. Hopkins, El libro hippie. Buenos Aires, Brújula, 1969, p. 186 e scgs.
3. L. Goldmann, "Crítica y dogmatismo en literatura". In: D. Cooper e outros, Dialéctica de la libération. Buenos Aires, Siglo XXI, 1969.
4. P. Goodman, "Valores objetivos". In: D. Coopere outros, op. cit., p. 127.
5. J. Henry, apud R. Laing, Experiência y alienación en la sociedad contemporânea. Buenos Aires, Paidós, 1971.
6. Holton, apud A. Rascovsky, La matanza de los hijos. Buenos Aires, Kargicman, 1970.
7. H. Marcuse, "La sociedad opulenta". In: D. Cooper e outros, op. cit.
8. R. Laing, Experiência y alienación en la sociedad contemporânea. Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 68.
9. M. McLuhan, El médio es el mensaje. Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 93.



4

A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente

guillermo garcía22

Exerço a docência, entre outros lugares, num instituto superior de formação docente cujos integrantes são professores das diferentes cadeiras das escolas de curso médio. A matéria que leciono é Teoria da Educação e corresponde ao segundo ano. É este o ambiente no qual se desenvolveu e se desenvolve uma experiência, ou, melhor dizendo, uma tentativa bem mais informal de renovação pedagógica, na qual colaboram outros colegas da instituição com os quais trocamos idéias e resultados. São exatamente estas idéias e resultados que analisaremos e descreveremos no presente trabalho.

No curso ao meu encargo experimentamos diversas metodologias de ensino, com o objetivo de romper o esquema clássico da instituição: aula centralizada no professor, com alunos em atitude passivo-recepti-va (em geral limitados a tomar notas). Ao mesmo tempo visa-se a atualizar os conteúdos, superando os esquemas da pedagogia tradicional através da inclusão da problemática e da política como ponto de referência condicionador do processo educativo; além disso, enfatizam-se os aspectos mais candentes da educação atual na América Latina e especialmente em nosso país, a fim de sair do plano especulativo e relacionar a matéria com realidades concretas.

Durante o último ano letivo a tarefa parecia não render frutos satisfatórios; as alunas pareciam estar mais à vontade quando o profes

sor lhes dava determinados esquemas básicos que eram elaborados rapi-damente através de trabalhos em pequenos grupos, porém, sem maior entusiasmo e sem que chegassem a abordar as questões subjacentes. "Aqui não acontece nada", sintetizou uma aluna durante uma avaliação grupai da tarefa.

A mudança produziu-se quando, durante uma aula, provoquei uma ruptura deliberada do procedimento habitual, tomando lugar no fundo da classe; dali mesmo sugeri que as próprias alunas propusessem a tarefa a realizar naquele dia. Superado o espanto inicial, suscitou-se uma discussão sobre qual deve ser o papel do educador. Permaneci em silêncio, salvo em ocasionais observações sobre a

22"La relación pedagógica como vínculo liberador. Un ensayo de formación docente". Em G. Garcia, La

dinâmica do diálogo; em dado momento pediram-me definições sobre o tema, pois assim que a discussão se torna um tanto confusa, surge uma certa ansiedade. Observei que o grupo, tal como havia se conduzido até aquele momento, deveria elaborar suas próprias respostas, uma vez que isso era uma questão importante para a sua futura atuação docente; a opinião do professor, além do mais, não era ali um fator relevante; ao contrário, deformaria a tarefa. O procedimento de ceder a iniciativa ao grupo tornou-se habitual, embora produzisse um certo desconforto na maioria das alunas, que reclamavam algum tipo de "orientação". Numa aula posterior, um grupo propôs a realização de um role-playing (já se havia feito alguma experiência desse tipo em outra cadeira). Elas mesmas propuseram o tema — um professor de uma escola secundária a quem os alunos perguntam qual a sua posição idcológico-política — e os protagonistas.

Permaneço como observador e apenas sugiro a conveniência de que experimentem diversos modelos possíveis (o docente autoritário, o evasivo, o que dá definições etc). O resultado foi uma aula com grande nível de atividade e participação. Mais tarde, durante a avaliação grupai da experiência, o grupo diz que não encontrou o modelo que lhe soasse como o correto e novamente me perguntou: "0 que o senhor faz nesses casos?". A resposta foi igual à anterior. Uma aluna observa que o próprio desenvolvimento da aula era, de certo modo, uma resposta, embora desejassem algo mais claro e concreto.

Aconteceram diversas situações análogas durante o ano, o que resultou, apesar das dúvidas e desorientações ocasionais, num trabalho fecundo, conduzido através de atividades não convencionais. Vou mencionar apenas um dos resultados: ao chegar a data do exame final, manifestaram o desejo de que ele fosse grupai; sugeri que cada grupo esco

lhesse um tema do programa c o preparasse, apresentando-o no momento do exame. Um grupo escolheu o seguinte "tema": percorreu várias escolas secundárias para assistir a aulas, fez as críticas das mesmas e colheu as opiniões dos alunos com um gravador portátil. O resultado foi, sem dúvida, um exame diferente.

---

education como practica social. Buenos Aires, Ed. Axis, 1975, p. 62-84. Tradução de Yone Souza Patto.

O relato destas experiências que me ajudaram a elaborar as conclusões que tentarei comunicar agora constitui um material de análise valioso à determinação de algumas características da relação pedagógica e das condições de sua transformação.

A relação pedagógica como vínculo dependente

Chamamos de relação pedagógica o vínculo implícito cm toda prática educativa que se estabelece entre uma parte (pessoa, grupo, instituição etc.) que ensina e outra que aprende.

Isto significa que, cm tal tipo de vínculo, existe um propósito de modificar, em certa medida c num certo sentido, as atitudes, capacidades, ideias etc. daquele que aprende. Em outros tipos de vínculos inter- humanos também se dão modificações semelhantes, mas estas aparecem como conseqüências não previstas c, às vezes, não desejadas. O vínculo pedagógico, ao contrário, esgota seu sentido na intenção de modificar o outro, em função de algo que se deseja transmitir, embora os participantes não tenham consciência disso. Assim, o conteúdo é o componente chave da relação pedagógica. Expresso cm termos de teoria da comunicação, te-mos os três fatores básicos: emissor (o educador), receptor (o educando) e a mensagem (o conteúdo). Estamos interessados, neste artigo, cm analisar este tipo de relação tal como ocorre no âmbito escolar c, cm particular, o papel que desempenha numa instituição de formação docente.

Na discussão entre os adeptos da educação tradicional (bancária, extensiva, segundo Freire) e os que propõem uma educação revolucionam; (libertadora, comunicante) há um ponto que costuma ficar obscuro: qual a função dos conteúdos do ensino, uma vez que sua transmissão implicaria um certo grau de submissão por parte de quem os recebe. Então vejamos: sempre se ensina algo e, se desejarmos evitar que o educando seja um mero receptor ou depositário de conteúdos, no que sc converte o ato de ensinar-aprender? Dir-sc-á que sc deve conseguir que o aluno participe do ensino (que investigue por conta própria, realize experiências, selecione bibliografia etc); mas, não será isto uma

maneira de encobrir a transmissão dos conteúdos que o educando receberá, embora mais ativo nessa recepção?

Este problema íoi assunto de debate em várias aulas durante o ano letivo a que me referi; tentarei resumir, de forma aproximada, algumas das argumentações surgidas cm tais ocasiões.

O problema torna-se mais inquietante se analisado de uma perspectiva ideológica. Se sabemos que, na sociedade atual, a educação é, entre outras coisas, um fator de transmissão c conservação de ideologias, quais serão as nossas possibilidades como educadores conscientes desta realidade e empenhados cm dar ensejo a uma educação libertadora ou, pelo menos, uma educação que não sirva aos interesses da opressão c à dependência?

Uma resposta possível: não transmitir os padrões da ideologia dominante, submclê-los à crítica cm classe, ensinar ideologias revolucionárias. Esta falácia, que equivale a algo assim como trocar de catecismo, mas não de método de catequese, bascia-sc no pressuposto de que basta mudar o conteúdo do ensino — deixando intacto o tipo de relação professor-aluno — para modificar seu caráter e seus resultados. Tudo indica que, deste modo, o ensino se transformaria numa doutrinação na qual o educador continua sendo um dominador, um bancário.

Outra resposta possível: apresentar ao aluno diversos modelos ideológicos — inclusive o do próprio educador, mas sem dar-lhe ênfase para que este escolha livremente o mais adequado. Esta possibilidade foi bastante discutida pelas alunas c vários inconvenientes foram mencionados: é impossível que o educador aborde lodo o espectro das doutrinas ideológicas c científicas que se apresentam como alternativas na área do saber em pauta, para poder apresentá-las com a mesma objetividade. Irá sempre outorgar, inconscientemente, maior pesoà sua própria concepção, o que o aluno perceberia, tendendo a adotá-la como sua. A influência da palavra do educador é muito grande (sobretudo cm alunos adolescentes) e, embora insista verbalmente em que eles devem escolher por si mesmos, tenderão a tomar como ponto de referência a opinião do professor. Em suma, o educando continua sendo depositário de um conteúdo, embora de maneira mais velada.

Uma terceira resposta: não ensinar absolutamente nada (abandonar a profissão, por exemplo), o que equivale a não respirar para evitar o risco de resfriar-se.

O dilema que nos colocamos girava em torno do próprio objeti

vo da matéria que desenvolvíamos, e foi aí que encontramos algumas chaves. Diante de um sistema educativo antiquado em seu aspecto di-dático-pedagógico e que funcione a serviço dos interesses dominantes, procura-se formar docentes dispostos a modificar, até onde for factível, essas condições, ou seja, formar professores que se proponham a produzir mudanças sólidas e a superar atitudes rotineiras e alienadas.

Agora é possível detectar melhor o cerne da questão: se o objetivo for conseguir um futuro docente, professor de ensino médio, que elabore um tipo de relação diferente com seus alunos (não autoritário, compreensivo, libertador etc.) é preciso começar pela modificação do tipo de relação que os aluais alunos do instituto — os futuros professores — mantêm com seus atuais professores. A chave é a seguinte: os egressos do instituto internalizaram, durante os anos de sua carreira, uma maneira de vincular-se aos seus professores que logo transferem às escolas onde lecionam e a reproduzem de modo mais ou menos inconsciente.

Diante desta perspectiva, o que adianta trocar as doutrinas ideológicas dos conteúdos? Não há diferença entre haver aprendido passivamente uma teoria reacionária ou uma teoria revolucionária se, em ambos os casos, o aluno se limitou a recebê-las. É lamentável presenciar docentes inovadores cm suas aulas magistrais ensinando Paulo Freire e os alunos tomando nota...

O que adianta apresentar opções ideológicas aos alunos se eles não escolhem as alternativas entre as quais devem optar e se se limitam a receber as diferentes concepções?

Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação. Se o vínculo é autoritário — ainda que de maneira paternalista ou "democrática" — os alunos, os futuros professores em nosso caso, assumirão uma postura autoritária diante de seus próprios alunos, apesar de lhes haver ensinado enfaticamente que a educação deve ser "libertadora". O educando modifica suas atitudes (aprende) porque estabelece um vínculo com o educador — c com o saber, como veremos; o caráter desse vínculo condiciona o caráter da aprendizagem. Se o vínculo for dependente, isto é, se o educando se modifica como um mero reflexo das modificações que naquele momento se deram na personalidade do educador e, por isso, para aprender, depende do ensino do professor, as aprendizagens futuras necessitarão desse tipo de vínculo para se concretizarem.

O vínculo dependente

A dependência é, como observa Bohoslavsky,23 uma das modalidades vinculares entre os homens e, como tal, necessária em determinadas etapas da vida e em certas circunstâncias. Por exemplo, o recém-nascido depende da mãe c tal vínculo é a garantia de sua sobrevivência; para ele, viver é receber calor e proteção, é receber carinho; para cie, viver é depender de. Mas, é sabido que o desenvolvimento e o amadurecimento da personalidade implicam, entre outras coisas, passar dessa dependência inicial a um grau progressivo de independência. Isto é, bastar-se a si mesmo biológica c psiquicamente para quando chegar a ocasião ser, por sua vez, capaz de dar a outrem alimento, calor, proteção e carinho. Crescer significa, além disso, poder estabelecer vínculos com outras pessoas que não sejam só de dependência (de competição, de cooperação ele).

Ora, o vínculo pedagógico é, em princípio, de dependência, pois quem não sabe depende de quem sabe, mas para completar o sentido autêntico desse vínculo deve-se caminhar, começando por superar essa dependência, até culminar com a ruptura desse vínculo. A meta derradeira do ensino, repito, é fazer crescer, é conseguir que quem aprende não dependa de, é estabelecer um vínculo paradoxal cujo sentido profundo é atingido quando ele se rompe como tal, ou seja, quando o educador deixa de ser alguém de quem o aluno depende.

A educação como prática social é um fator transmissor das ideologias das classes dominantes pelas razões já apontadas cm outros trabalhos incluídos neste volume, tal transmissão não se dá apenas através dos conteúdos dos planos e programas, das matérias e dos textos de leitura, mas também c, talvez especialmente, através do vínculo entre educadores c educandos; estes aprendem sobretudo a depender de. E isto também é ideologia, pois é esta a atitude que, generalizada na sociedade, melhor serve aos interesses dominantes.

Certa vez, uma aluna disse-me uma frase sem sentido numa banca de exame; pedi-lhe que a esclarecesse e ela respondeu-me que "estava assim no livro "; quando lhe perguntei o que aquela frase significava,

---

23Rodolfo Bohoslavsky, "La psicopatologia dcl vínculo profesor-alumno", em Problemas de psicologia educacional, Revista de Ciências de la Educación, Rosário, Ed. Axis, março, 1975 (texto incluído nesta coletânea).

respondeu "não sei". Este caso que, sem dúvida, se repete diariamente em todas as nossas escolas, mostra o eleito de vários anos de escolaridade: havia aprendido com uma força sem precedentes que aprender é repetir coisas que alguém lhe apresenta (o professor, o livro), de quem depende para recebê-las, a outra pessoa de quem também depende para ser aprovada. Em suma, não pensar, não decidir, não perguntar. Este caso é, sem dúvida, ilustrativo de como o nosso sistema educativo difunde ideologias dominantes: ensina a depender de.

O caráter dependente do vínculo na relação pedagógica não acontece pelo fato de os docentes serem pessoas autoritárias e dominadoras (embora muitos o sejam), mas pelo fato de estar consagrado c condicionado como tal pelo conjunto da estrutura econômica, social e política.24 E, além disso, tem seus mecanismos opressivos montados no seio da própria instituição escolar. Trata-se de uma organização que, por sua estrutura interna, determina certos tipos de relação entre as pessoas (docentes, alunos, auxiliares, etc.) que a ela pertencem. Se sua razão de ser é educar, no sentido que estamos definindo esta palavra, ela deveria ser um local onde se proporcionasse continuamente o enriquecimento da personalidade, um campo fecundo de relações humanas maduras ou que tendessem ao amadurecimento, onde a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade fosse efetiva. Todavia, nossa experiência docente, em qualquer nível do sistema, mostra-nos o contrário. Esta incoerência entre os propósitos da instituição c sua função real e efetiva mostra a finalidade política encoberta que o regime lhe atribui.

A escola c um antro de dependência c isso c visível, cm primeiro lugar na estrutura administrativa vertical do sistema educacional; há uma sucessão de hierarquias superpostas — desde o ministro e os funcionários até o docente e o aluno na classe, passando por supervisores, secretários, diretores etc. — na qual as decisões e as ordens provêm dos escalões superiores c seguem um percurso descendente, sem possibilidade de discussão ou réplica. Esta estrutura, estática c burocrática, cria no seio da escola canais rígidos de comunicação que dificultam c

24 Veja, a este respeito, o artigo "La educación como practica social", em Guillermo Garcia, La educación como practica social. Rosário, Ed. Axis, 1975, p. 19-50.

entorpecem o trabalho. Como a cmissão-rcccpção das mensagens é unidi-recional (dos superiores aos subordinados, do diretor aos docentes, des

tes aos alunos) a dependência fica então institucionalizada. Os alunos aprendem (embora não lhes seja dito de maneira expressa) que as decisões que lhes dizem respeito não partem deles, porém, de fora, emanam de uma ordem superior, às vezes, invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível a qualquer circunstância da vida; o que eu e os meus iguais possamos pensar carece de importância, uma vez que o poder de decisão está sempre acima de mim. Os docentes, por sua parte, assim como diante dos alunos assumem um papel hegenônico, diante das autoridades escolares agem dc modo dependente; nas reuniões de pessoal c em sua relação com os diretores se comportam por sua vez como alunos; o mesmo acontece com os superiores frente às autoridades ministeriais, de modo que todo o sistema é, do ponto dc vista dos vínculos humanos, um campo onde todos mandam c obedecem alternativamente segundo a ocasião e onde, afinal, ninguém se comunica realmente. A exceção provável são os alunos que obedecem sempre, salvo em alguns âmbitos universitários onde exercem o poder.

Estereótipos e dependência

Do ponto de vista das próprias relações humanas estas se dão congeladas na instituição — predominando o vínculo dependente — a partir dc uma série dc estereótipos, isto é, conjuntos dc condutas fixas que se repetem ciclicamente embora já não satisfaçam a nenhuma necessidade específica da tarefa.

O estereótipo dá segurança, uma vez que torna desnecessária a reflexão, a tomada dc decisões frente a situações novas. Para evitar o risco contido na solução dc situações novas, inventa-sc situações artificiais (estereótipos) nas quais quase tudo está previsto e onde nada é preciso criar. A relação professor-alunos, como toda relação humana vivente, tende a ser conflitante, o que implica um esforço permanente no sentido de entender c superar esses conflitos; porém, em vez disso, opta-se por uma relação estereotipada morta, na qual o professor manda e os alunos obedecem. Nestas circunstâncias, não há conflito possível ou, melhor dizendo, eles ficam bem sepultados. Quando acontece alguma situação desse tipo numa classe, o argumento típico do professor é sempre algo assim: "Eniprimeiro

lugar está o respeito que vocês devem a seus professores; agora, podemos dialogar". Desta maneira, a situa

ção está garantida, pois ninguém será ouvido e nada será modificado. Não haverá nada de novo para enfrentar.

Mas não são só os professores que se conduzem de modo estereotipado, mas, o que é mais grave, os alunos também. Eles internalizaram de tal maneira a atmosfera institucional que, a seu modo, também se sentem mais à vontade e mais seguros nas situações tradicionais e costumam resistir às mudanças. Certa vez propus a uma classe de um colégio secundário que interpretassem livremente um texto que lhes parecia muito difícil. Um aluno, bastante irritado, disse: "Por que o senhor não nos diz francamente o que é que temos que estudar e o estudaremos para amanhã?". O estereótipo é o seguinte: estudar mais ou menos de cor uma página do livro; o professor toma "a lição"; os alunos recitam, com mais ou menos sucesso, essa passagem; tiram uma nota; ficam livres desse esforço pelo resto do bimestre. Isto tem, remotamente sequer, algo a ver com o que entendemos por uma aprendizagem real? Suponhamos que não, mas muito poucas vezes este fato é questionado, de modo que, cm nossas escolas, não sc ensina nem se aprende. Ou, em último caso, ensinam-sc e aprendem-sc coisas que nem os professores nem os alunos imaginam: o ritualismo, a mediocridade, a submissão.

Deve-se evitar a postura absurda que consiste em acusar os professores de má preparação didática (ainda que verdadeira em muitos casos) ou os alunos de "irresponsáveis" e "folgados"; é a instituição que configura o tecido onde se ajustam os estereótipos e que possibilita e reforça determinado tipo de vínculos enquanto dificulta outros. Tudo acontece como numa representação teatral cm que os papéis, os protagonistas e as falas já estão previstos e onde a norma é que as pessoas sejam o mais fiéis possível aos mesmos; cada palavra e cada gesto têm réplicas preestabelecidas c cada momento se encadeia com os anteriores e posteriores de um modo previsto. Todos estão na escola, embora ninguém saiba quem é o autor real do argumento da peça. Os estereótipos são necessários nas relações humanas pois, do contrário, precisaríamos inventar a cada instante novas maneiras de nos vincularmos com as pessoas c as coisas; porém, apenas na medida em que

constituam um fator de apoio para o enriquecimento das relações. Perdem totalmente o sentido quando passam a ser um bloqueio à comunicação autêntica.

Tomando como ponto de referência o caso descrito no início, vejamos como se articulam de modo estereotipado os três elementos básicos da relação pedagógica:

1. O saber: é o conteúdo que corresponde à mensagem, concebido como algo feito e acabado. A Teoria da Educação está em algum lugar e basta chegar a ela e aprendê-la.

2. O professor: é aquele que possui, no caso, a referida teoria. Sua missão é transmiti-la com fidelidade às alunas; seu papel é o de um mediador entre o saber e os educandos.

3. As alunas: são aquelas que recebem o saber, pois, como disseram no começo, desejam "saber como ensinar para ser boas professoras ".

Observe-se que as alunas se vinculam de maneira duplamente dependente: primeiro, no que diz respeito ao saber ante o qual situam-se como consumidoras; segundo, quanto ao professor, diante de quem assumem um papel receptivo. O ciclo se completará em seu futuro docente, quando já terão alcançado o saber c o transmitirão a seus alunos tal qual o receberam e consumiram, e com estes reproduzir-sc-á o vínculo dependente:

SABER EDUCADOR EDUCANDO

Assim se explica a insatisfação inicial das alunas: havia-se quebrado o estereótipo de uma aula normal. São impressionantes o vigor e a vigência deste último; se fico parado na frente da classe c começo a dizer algo como: "Hoje vamos tratar do problema da aprendizagem... ", automaticamente as alunas começam a tomar notas e estabclcce-sc o circuito. Não é à toa que ele tem uma venerável tradição de mais de dez anos de escolaridade, pelos quais as alunas passaram. Diante da mudança inicial, elas não vêem com clareza seu vínculo com o saber, pois este não está presente de forma clara e definida; não se pode depender de algo que não tem uma existência clara. Logo, perdem de vista o papel do professor: se não há saber, que função desempenha o mediador? Se o professor não estabelece a mediação c nos desvincula do saber, de que maneira nos vinculamos a ele? Uma defesa típica, embora não expressa diretamente, é pensar que o

professor não sabe a matéria, o que dá segurança, uma vez que o aluno não modifica seu papel, deixa-o cm suspenso e limita-se a esperar que a articulação se restabeleça, do contrário a situação torna-se atemorizante.

A relação pedagógica como vínculo libertador

398

Os medos básicos

Quando as alunas insistiam cm me pedir a resposta às perguntas que surgiam durante o trabalho, estavam se esforçando para restabelecer o estereótipo e seu comportamento revelava dois medos básicos:

1. Em seu futuro como professoras poder-se-ia reproduzir uma situação incômoda como a que estavam vivendo e necessitariam de elementos para resolvê-la. Se o professor retoma o processo e dá respostas, elas obtêm um modelo para se conduzirem cm circunstâncias semelhantes.

2. Ao perceber a evidência dc que eram elas que iam dando forma ao saber, supunham que talvez este saber não fosse válido; logo, não era possível vincular-se a ele de modo dependente.

O primeiro se expressava através de acusações mais ou menos veladas contra a passividade do professor. Uma aluna disse: "E melhor que o senhor nos indique alguma bibliografia para lermos durante a semana e depois a exponhamos e discutamos em classe ". A idéia não era má e mostrava certa vontade de estudar; mas, naquele momento, além dc ser uma acusação indireta ("o senhor deve nos dar aula") era um artifício para restabelecer o estereótipo, para o que prometiam ser boas alunas (ler o material c trazê-lo elaborado), de maneira que a classe continuasse estruturada, evitando-sc assim dúvidas e angústias.

O segundo expressava-sc através do sentimento de que estavam perdendo tempo, pois as aulas se passavam e não se avançava no programa. Quando os alunos começam a produzir eles mesmos um saber — em lugar de consumi-lo —, sentem que estão perdendo tempo, isto é, desvalorizam seu próprio empreendimento e os seus resultados, pois de outra maneira têm que aceitar o fato de serem capazes de pensar e criar e isto os assusta, já que daí em diante isto deve ser sempre assumido c posto cm prática,

E preciso esclarecer que tais sentimentos não são exclusivos dos alunos, mas também dos professores que tentam, não sem dor, romper os estereótipos internalizados durante tanto tempo. Alguns dos nossos medos são os seguintes:

1. Frente à desestruturação da aula, surge o perigo de que os alunos me surpreendam em alguma falha dc conhecimento, pois supõe-se que devo possuí-lo em sua totalidade; caso contrário, devo tratar de encobrir com astúcia os vazios, o que exige uma situação normal (este

reotipada) cm que não surjam demasiados imprevistos.

2. Se não se "dá aula", no sentido tradicional, se se perde tempo, a instituição (os colegas, os superiores) podem ameaçar-me c acusar-me de não cumprir com as minhas obrigações.

3. A possibilidade de que os alunos, através de sua discussão e elaboração livres, cheguem a conclusões erradas, cientificamente incorretas ou ideologicamente indesejáveis. A questão é certamente grave. O que acontecerá se os alunos chegarem a conclusões reacionárias e tomarem posição cm favor do atual sistema educativo e dos setores sociais c políticos que o sustentam?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer uma questão-chave: o papel do professor não é fazer proselitismo político, e se, na cátedra, procura formar adeptos do socialismo ou dc qualquer doutrina ou teoria revolucionária, não comete com isso nenhum pecado, mas equivoca-se quanto ao seu papel c não será eficiente nem como professor nem como político. Não dizemos isto em nome do liberalismo, segundo o qual não se deve fazer "política" na escola (ignorando que quase lodos os professores a fazem inconscientemente, principalmente os que o negam, e que a escola em si é uma instituição política) mas, ao contrário, que tratemos dc definir o papel do professor, que é diferente (nem melhor nem pior) do político: sc o papel deste é conseguir adeptos a uma causa, ou seja, que as pessoas estabeleçam um vínculo dependente com o líder c com a doutrina — embora a meta final possa ser libertadora, isto é, alcançar uma independência coletiva — o professor ensina a romper a dependência primária c a tentar novos vínculos. Não obstante sejam bem diferentes, não cremos que estes papéis sejam opostos, pois um educando libertado será um melhor militante, mais consciente e comprometido. Somente nesse sentido mais profundo, o papel do professor é, em última instância, um papel político.

Em segundo lugar, é preciso ter em mente que a aula na aprendizagem libertadora é o vínculo e não o conteúdo. Evidentemente este também tem a sua importância, uma vez que o conhecimento cientificamente verdadeiro traz, em si

mesmo, uma carga libertadora na medida cm que nos revela as realidades físicas c humanas, individuais e histói-co-sociais; mas esta carga atua dc acordo com o tipo de vínculo que o educando com ele estabelece. No caso de o aluno cometer erros, eles serão superados através de um diálogo franco, não mais através de um vínculo dependente, mas cooperativo. Se um aluno se mostrar não "re

acionário", vale a mesma colocação: aprendeu o importante, não depender de, e (por que não?) poderá discutir com o professor.

Saber é papel do professor

A concepção do saber como um produto é um dos pilares da educação tradicional e se entrelaça com a estrutura social capitalista: os donos dos meios de produção dominam os que não os possuem e que dependem dos primeiros para sobreviver. As relações de produção do saber reproduzem-sc na sala de aula; os que o possuem fornecem-no pronto aos que não o possuem, que desse modo dependem daqueles.

A concepção do saber como produção deve dar lugar, como alternativa, a outro tipo de relações de produção do mesmo na classe, isto é, deve-se romper o estereótipo do vínculo dependente. O saber, enquanto saber cnsinado-aprendido, se produz através do vínculo não dependente entre cducador-cducando.

Isto não quer dizer que na relação pedagógica deva-se reinventar o saber científico, o que seria absurdo, mas sim que este deve cumprir uma outra função; já não sc trata de algo que se transmite e se consome, mas a matéria-prima de uma produção da qual participem o educador e o educando sem hegemonias nem subordinações reafirmadas. Comumcntc ignora-se o poder produtivo que possui um grupo de pessoas interaluando c trabalhando. As técnicas de dinâmica de grupo po-dem ser um auxiliar valioso para organizar a tarefa, mas nunca percamos de vista o perigo, verificado, muitas vezes, de que se venham a converter num artifício de grande força motivadora para os educandos, mas que consolida um vínculo dependente. Por essa razão, a nossa proposta não é uma mera inovação pedagógica que sc possa acrescentar (como freqüentemente o são as técnicas audiovisuais, o ensino programado, a dinâmica de grupo etc.) à tarefa de ensinar, como quem introduz móveis novos numa casa, sem modificar cm profundidade o

vínculo pedagógico. Uma vez revolucionado este, é possível aproveitar as vantagens que esses recursos oferecem.

Tampouco significa que o educador se converta num educando a mais do grupo, embora isto possa estar correto num sentido figurado, na medida cm que, através dc um vínculo cooperativo rico, o educador também sc modifica. Também é verdade, corno observa Freire, que ninguém educa ninguém e que sc aprende é numa comunhão cm que o

mundo é o mediador, ou seja, deve-se superar a ideia de que o educando não sabe, devendo receber o saber do educador, admitindo-se que ele possui um saber inestruturado c inconsciente que deve ser organizado c resgatado em cooperação. Em outras palavras, a educação c, além de uma forma de opressão, também uma forma de repressão dos conhecimentos que o povo foi elaborando através dc sua história, dessa cultura popular que entre nós foi denominada barbárie... Feitas estas ressalvas, faz-se necessário precisar melhor o papel docente numa educação libertadora, problema fundamental que nós, os educadores, lemos que enfrentar cm nossa prática cotidiana c que ainda está para ser resolvido de modo satisfatório. O que anotamos aqui são algumas conclusões preliminares que iremos elaborando no decorrer dc nosso trabalho.

Dizer que o educador deve ser um aluno a mais, além de significar uma demagogia absurda, mais confunde do que esclarece. Renunciar ao autoritarismo e à hegemonia não significa renunciar ao papel específico que, no caso que estamos analisando, articula-se sobre um objetivo claro: formar um novo docente, um futuro agente dc mudança educativa a serviço da libertação. Pensar que, para isto, o professor deve deixar dc sê-lo é um erro, não porque "alguém tem que mandar" ou porque "deve haver alguma ordem", mas porque, dessa maneira, a dependência se faz tão sutil que a perdemos completamente dc vista; esse professor-aluno entre os alunos convcrtc-sc num líder informal e solapado igualmente hegemônico; se a situação sc extremasse, renuncian-do-se inclusive a este professor-aluno, qualquer membro do grupo assumiria o papel vago, c o vínculo dependente seria restabelecido. Podcr-se-ia argumentar que toda essa experiência poderia ser educativa, porém, o desperdício dc tempo c energia não compensariam o resultado.

Acreditamos que é preciso abandonar essas atitudes próprias de um anarquismo tresloucado, pois cies não são a saída que procuramos. Será necessário que um terapeuta se transforme num neurótico a fim de não exercer nenhuma diretividade sobre o paciente, ou que um pai faça "travessuras" c sc comporte como filho com seus filhos, para não violentar sua espontaneidade? O socialismo não consiste cm os patrões virarem operários, mas sim cm que não haja nem patrões nem operários e se redefinam os papéis das pessoas que sc dedicam à produção. Estes exemplos podem nos ser úteis nesta tentativa dc definição do papel docente. Vejamos quais são, à luz de nossa experiência, as suas funções básicas:

A relação pedagógica como vínculo libertador

402

1. Romper o estereótipo do vínculo dependente; esta é a sua primeira tarefa c seu resultado condiciona todas as demais. Isto implica ser não-diretivo, é claro, mas implica também uma certa diretividade mais profunda: instar os alunos a modificar o seu próprio papel, o que requer um grande esforço, já que se trata de vencer as defesas que o grupo mantém a fim de evitar o risco de uma tarefa diferente. Este é um momento agressivo da relação pedagógica, pois é preciso atacar nos alunos o modelo de professor que já internalizaram. Trata-se, é preciso salientar, dc uma agressão de caráter totalmente diferente da que caracteriza a relação pedagógica típica de nossas escolas, palpável nos fatos cotidianos; é o caso, por exemplo, de ocultar as notas que se dá aos alunos, fazer provas escritas dividindo as perguntas em "temas" (para que "não colem" uns dos outros), das admoestações, dos pitos etc. Esta agressão consolida a dependência, a outra é a forma de violência que tem por finalidade revolucionar as relações dc produção dc conhecimentos no ensino.

2. Observar a dinâmica dc comportamento e de trabalho do grupo para apontar nos momentos oportunos os sucessos, os progressos, os desvios, as lacunas, as contradições que aconteçam no decorrer da tarefa. Não que o professor deva orientar ou guiar os alunos num sentido paternalista e exercendo um autoritarismo de cunho diferente, feito de amabilidades c sugestões, mas que se limita a assinalar tudo aquilo que o grupo não pode ver, uma vez que não se pode ser ao mesmo tempo ator e público; c um assinalamento pode ser desorientado/- ou não, o que dependerá da própria dinâmica interna dc produção do grupo.

Os assinalamentos podem referir-se a dois planos: a. o conceituai: assinalar incoerências, omissões, erros conceituais etc, cm determinadas circunstâncias, pode consistir cm trazer algum dado ou informação indispensável ao melhor desenvolvimento da tarefa, porém o limite dessa intervenção será dado pela necessidade expressa do grupo c jamais deverá converter-se numa substituição da sua atividade produtiva. Esta função é semelhante ao que, em técnicas de grupo, se denomina coordenação, c faz-se necessária porque na elaboração grupai podem aparecer coisas dispersas, desconexas, repetidas etc, ocasião cm que o professor intervém como fator aclarador das idéias;

/;. o da interação: assinalar as formas que a atividade do grupo apresenta no desenvolvimento da tarefa, na medida em que esse assinalamento for útil a esse desenvolvimento; quando um ou vários

não falam ou falam demais, quando se manifestam subgrupos ou camarilhas, quando se percebe apatia ou ansiedade etc, a intervenção é válida, e isso não quer dizer que se proceda a uma manipulação terapêutica do grupo, o que seria uma confusão lamentável. Trata-se dc fazer com que o grupo perceba a maneira como atua, a qual, cm determinadas circunstâncias, pode obstruir ou dificultar a tarefa. O propósito é pedagógico c não terapêutico, uma vez que não sc trata de manejar as motivações inconscientes (individuais ou grupais) que subjazem e condicionam o trabalho, mas de proporcionar conhecimentos, evitando ou superando tudo aquilo que possa ser um obstáculo para o mencionado objetivo. Empregamos o termo assinalamento porque ele tem uma comutação de não-diretividade, pois quem assinala não prescreve nem ordena, apenas mostra o que ocorre a quem não está cm condições de percebê-lo — sem entrar no mérito dos motivos inconscientes pelos quais, eventualmente, não queira perceber—, a fim dc facilitar a tareia. Ao contrário do grupo dc terapia, o grupo dc aprendizagem tem uma tarefa específica correspondente a um objetivo predeterminado a alcançar: conseguir aprender através da elaboração dc um vínculo não dependente.

Algumas conclusões

Limitações e perigos da tarefa — A difícil tarefa dc elaboração de uma alternativa libertadora na prática docente, tal como a vimos recomendando, levou-nos a algumas conclusões preliminares que ora tentamos sistematizar. Não são c

nem pretendem ser a formulação de uma metodologia; são apenas um informe dos resultados dc uma tentativa recém-começada. Falta muito a investigar, a fim de que se possa ir configurando uma didática revolucionada c revolucionária; talvez o maior mérito do nosso trabalho resida no fato dc ir descobrindo a raiz autêntica dos problemas do ensino c da aprendizagem, premissa esta indispensável para que sc possa pensar e realizar uma educação libertadora.

Uma das limitações que o trabalho apresenta é a restrição do âmbito cm que as experiências se realizam — o nível superior, com classes de pouco mais de 40 alunos c, em menor escala, o nível médio. Não sabemos que modalidades dc trabalho deveriam ser adotadas em outros ciclos e níveis e em cursos dc outra natureza. Cabe ao professor

que nos lê, caso aceite as premissas de nossa colocação, pensar e experimentar em seu próprio ambiente algumas destas idéias, adequando-as às suas próprias circunstâncias.

Há dois perigos que espreitam a quem se lança no espinhoso campo da prática renovadora cm educação:

1. O didatismo: é uma das maiores pragas de que a nossa educação padece, a partir da qual se desvinculou o problema pedagógico de qualquer condicionamento social e político — o extra-escolar —, dando a ilusão de que a problemática educativa se resume em modificar métodos de ensino. Nossa proposição não é a de uma troca de técnicas (embora possa abrangê-la), mas pressupõe uma nova concepção do ensinar e do aprender como tais, em função de um projeto revolucionário mais amplo que transcende o aspecto educativo c que jamais perdemos de vista.

2. O pragmatismo: sabemos que "é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento",25 e isso significa que não é apenas nos escritórios e nos gabinetes de estudo que se irá elaborar a nova educação, mas na relação com alunos reais, no desempenho concreto do professor. Entretanto, daí não se pode deduzir (o que seria perigoso) que a teoria seja menosprezada, nem que se postula uma prática irreflexiva. Os

25K. Marx, Tesis sobre Feuerbach, 2.

professores geralmente subestimam os teóricos da pedagogia porque "eles não sabem o que é lidar com os alunos" c "nunca pisaram numa escola" e tomam como critério exclusivo para sua atividade sua "experiência" de tantos anos. Acusam-nos de manejar um saber livresco sem ligação com a realidade, c os teóricos, por sua vez, acusam os primeiros de resistentes e obtusos às redefinições c às mudanças. Ambos têm razão, pois tais atitudes são o resultado de um amplo processo de deformação ideológica de funestas conseqüências: conceber o teórico c o prático como opções, cm lugar de tomá-los como fases de um processo dialético no qual a teoria alcança seu sentido c validade quando posta efetivamente cm prática, ocasião em que requer uma elaboração teórica dc cada uma de suas instâncias. Esta inlcr-relação entre ação e reflexão é a chave para não se cair num pragmatismo cego — e, como tal, reprodutor inconsciente dos padrões c atitudes tradicionais —, o que seria tão prejudicial e estéril quanto um leoricismo meramente especulativo.

Os momentos básicos da tarefa — Sistematizaremos, a seguir, os

momentos ou instâncias básicas que a tarefa apresentou:

1. Início: o programa da matéria limita-se a alguns temas, enunciados de maneira sintética e acompanhados de dois ou três textos que servirão de matéria-prima inicial que põe o trabalho em andamento. Explica-sc o objetivo geral da matéria (ocasião para uma primeira discussão), assim como o tipo de trabalho que sc deseja adotar. Esta última explicação, caso permaneça como simples formulação verbal do professor, é totalmente inoperante, uma vez que os alunos, na realidade, não a ouvem. O estereótipo vincular inclui, como módulo básico, não escutar o professor c sim ouvir — memorizar —, devolver, que corresponde â atitude do professor de cmilir-controlar-rcgistrar. Trata-se de um tipo de comunicação (ou de falta de comunicação) no qual o receptor (aluno) decodifica a mensagem, não para interpretá-la, modificá-la, transferi-la por si mesmo, mas para codificá-la imediatamente sob a forma de lição-aprendida e emiti-la como tal; o educador, por sua vez, espera encontrar em tal emissão (feedback) o reflexo fiel de sua própria codificação da mensagem e não a aptidão do educando para decodificar — codificar livremente. Hansen c Jensen, em sua aguda obra O pequeno livro vermelho da escola, expressam este aspecto com clareza:

"De vez em quando — o professor — lhes faz alguma pergunta ou manda o aluno à lousa. Pergunta com freqüência, não para saber a opinião de vocês, mas para certificar-se sc estão ou não prestando atenção ou se compreenderam ou não o que ele disse".'1

Voltando à proposta inicial que sc faz à classe, esta a apreende de modo eficaz quando o estereótipo começa a modificar-se de fato.

2. Romper o estereótipo: isto acontece quando o professor renuncia ao seu papel diretor-estruturador da situação. Um dos procedimentos mais eficazes para isso consiste, como assinala Lobrot,26 cm manter silêncio, pois a palavra é o princípio organizador do vínculo estereotipado. O que é que se espera que o professor faça assim que entra na classe? Que fale, e falar significa muito mais do que emitir sons e mensagens: significa pôr em ação c cm funcionamento o vínculo dependente. Por isso, quando falamos cm abster-se de falar, não queremos dizer mutismo absoluto — de fato, iniciamos a aula falando —, o que provo

4. Hansen e Jensen, El pequeno libro rojo de la escuela. México, Extemporâneos, 1973.

caria ansiedade e confusão, mas que é preciso dcscslrulurar a situação, o que acontece quando, por exemplo, se pergunta à classe: "0 que vocês querem fazer hoje?". A partir desse momento o silêncio c operativo, apenas interrompido por observações oportunas e à medida que o grupo começa a falar. No início, esta atitude é bastante traumática para os alunos, pelas razões já apontadas; porém, é a condição que possibilita futuros êxitos.

3. O tempo: nosso sistema de ensino baseia-se, entre outras coisas, em programas cujos conteúdos devem ser aprendidos em determinado espaço de tempo; isto representa outro fator de vínculo dependente, uma vez que se impõe ao aluno um tempo de aprendizagem que poderá coincidir ou não com o seu tempo interior, mas que de qualquer maneira é um ritmo imposto de fora para dentro. O desenvolvimento e o amadurecimento da personalidade requerem, além disso, que a pessoa aprenda a elaborar seu próprio tempo de aprendizagem, condição ne-cessária para que os educandos possam ser capazes de estabelecer vínculos não

26M. Lobrot. Pedagogia institucional. Buenos Aires, Humanitas, 1974.

dependentes com as coisas c as pessoas. Obrigar os alunos e obrigar o professor a "terminar o programa" é outra das formas de opressão, tanto mais grave na medida cm que pode produzir, em muitos casos, um verdadeiro bloqueio da capacidade de aprender do aluno. E o cúmulo a escola fazer com que o aluno não aprenda.

Respeitar o tempo de aprendizagem do grupo é uma das regras básicas da educação libertadora. O que acontece se as aulas passam e não se progride no programa? Primeiro, no caso que estamos analisando, não deve haver "programa" no sentido habitual, mas, como dissemos, uma lista sintética de temas; segundo, que importância tem não sair do "primeiro ponto" se o grupo conseguir elaborar um vínculo não dependente com ele e, conseqüentemente, com o resto do programa, que poderá, talvez, completar por conta própria?

4. Avaliações: neste esquema de trabalho não há lugar para os critérios tradicionais dc avaliação, já criticados c impugnados muitas vezes. A avaliação, cm nosso caso, consiste numa auto-observação que o grupo efetua para verificar o andamento dos trabalhos, quer no que se refere ao conteúdo, quer nos aspectos de interação grupai. A avaliação não se dá cm períodos predeterminados e fixos e como um momento separado da atividade total, mas, muitas vezes, durante uma aula qualquer, o grupo pode, até mesmo inadvertidamente, começar a se avaliar. Ao professor cumpre assinalar que o fenômeno está ocorrendo a fim de

que seja identificado como tal. Isto não impede que, paralelamente, possam ser propostas avaliações mais formalizadas referentes aos aspectos conceituais e/ou grupais, mas já não terão o caráter de "provas escritas" tradicionais, e serão discutidas e elaboradas pelo grupo.27 O importante c que a avaliação já não é do tipo prêmio-castigo, mas um diagnóstico do que está acontecendo.

5. A realidade institucional: um momento-chave do curso é aquele em que, cedo ou tarde, se dá o choque com a estrutura institucional: horários, épocas de exame, regulamentos etc. Dc fato, o professor e o grupo deparam-se com o fato de "saírem do enredo" e com a realidade dc que a instituição implica uma organização rígida na qual a auto-organização que vinha se dando no seio do grupo não tem

27Em Antcbi-C. Carranza, "Evaluación: una experiência estudantil-docente", em Rev. de Ciências de la Educación, Buenos Aires, n» II, abril de 1974, e em "Crisis en la didáctica", em Apuiite de Teoria y Práctica de la Educación, n" 4, Ed. Axis, encontramos abordagens valiosas a esta proposta.

lugar. E importante porque a tomada de consciência do condicionamento institucional c, como pano de fundo, da estrutura econômica, social c política, é vivenciada c não apenas aprendida; assim, o vínculo com esse saber já será diferente. O marco institucional e extra-inslitucional deve funcionar como critério de realidade para o grupo e para o curso, realidade ante a qual não cabem nem o quixotismo ingênuo — pretender modificá-la a partir da atividade docente — nem o pessimismo niilista — não se pode fazer nada enquanto não se revolucionar toda a estrutura —, mas elaborar um compromisso que tenda a modificar as partes dessa realidade passíveis de modificação, com a nítida consciência das possibilidades e limitações de tal projeto.

A pergunta que subjaz a todo o nosso trabalho refere-se à viabilidade de uma educação libertadora, ainda que gcrminalmente, em nossas escolas burocratizadas e desumanizadas; supõe também uma outra pergunta ainda mais inquietante: qual é a nossa função nelas, enquanto docentes? Isto é, tal como perguntamos muitas vezes aos alunos: "Que posso fazer aqui e agora com os elementos teórico-práticos que venho elaborando na qualidade de professor comprometido com uma educação libertadora?". As respostas a que vamos chegando, sem ilusões e sem desespero, darão a medida do sucesso de um vínculo não dependente com a realidade e irão tornando possível uma relação pedagógica diferente, que contenha um vínculo libertador.

5

A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem

Sara Delamont e David Hamilton28

Introdução editorial

Este artigo contém uma breve seção explicando porque deveria haver neste momento uma discussão sobre a pesquisa em sala de aula na Inglaterra, uma crítica detalhada das técnicas restritas empregadas cm grande parte das pesquisas de observação em sala de aula realizadas anteriormente c a defesa de uma exploração genuína de tipos diferentes de pesquisa, baseados na observação direta e no registro dos acontecimentos em sala de aula. Esse artigo esclarece os aspec-

28"Classrooni Research: A Critique and a New Approach", em Explorations in Classroom Observation, M. Stubbs e S. Delamont (orgs.). Nova York, John Wiley. 1976, p. 3-20. Tradução de Maria Regina Campello Gomes.

tos metodológicos e teóricos das pesquisas apresentadas nos demais artigos contidos neste livro.

A principal crítica dc Delamont c Hamilton está voltada para a adoção exclusiva c irrefictida do tipo de pesquisa em sala de aula conhecida como "análise dc interação", que se tornou uma tradição nos Estados Unidos. (Trata-se de uma técnica de pesquisa na qual um observador utiliza um conjunto dc categorias predefinidas para "codificar" ou classificar o comportamento dc professores e alunos.) Segundo eles, a análise de interação contém muitas distorções e limitações, quando usada como um instrumento dc pesquisa (fazem uma distinção nítida entre sv,a aplicação enquanto instrumento dc pesquisa e sua utilização no treinamento dc professores).

Adotando uma postura conciliadora, Delamont c Hamilton argumentam que a análise de interação deveria ser suplementada — e não

necessariamente substituída — por uma série de técnicas "antropológicas", tais como observação participante, anotações cm campo, gravações e entrevistas em profundidade. Notc-sc que eles não estão defendendo a supremacia de qualquer "método" isolado — nenhuma técnica ou teoria isolada pode apreender a complexidade da vida cm sala dc aula. Defendem a idéia de que a natureza do problema a ser pesquisado deveria determinar a escolha do método e que é preciso explorar uma grande variedade dc métodos.

Delamont c Hamilton caracterizaram seu artigo como "contextual c não descritivo". Ele não descreve nem resume os outros artigos deste livro, mas coloca-os no contexto das recentes tradições de pesquisa na Grã-Bretanha c nos Estados Unidos.

Notc-sc, finalmente, que o "nós" neste capítulo deve ser considerado como indicativo de uma grande concordância entre os autores a respeito de aspectos gerais. Não deve ser considerado como sinal de que todos os artigos que sc seguem serão parecidos.

Esta coletânea de artigos pretende apresentar um conjunto de novas abordagens ao estudo da sala de aula. Todos os autores acreditam que a sala dc aula é uma arena muito importante para a pesquisa educacional que há muito vem sendo negligenciada. Além disso, nós todos acreditamos que os pesquisadores que

tentaram estudar os fenômenos que se verificam em sala dc aula deliveram-se num conjunto restrito de técnicas, que ocultam os problemas reais. Os artigos contidos neste volume tem por objetivo sugerir perspectivas alternativas para o estudo da sala dc aula c, conseqüentemente, para a pesquisa educacional de todos os tipos; esperamos que eles venham a estimular o desenvolvimento de uma nova tradição de pesquisa cm educação — que seja intelectualmente excitante c também relevante para as pessoas que trabalham nesse campo.

Uma vez que os artigos propõem perspectivas levemente diferentes na abordagem à sala de aula, cada um fala por si mesmo. Este capítulo, portanto, tem dois propósitos: apresenta os temas subjacentes que unificam as várias abordagens propostas c uma crítica do tipo predominante de pesquisa cm sala dc aula, que todos nós consideramos inadequado em vários aspectos importantes.

Este capítulo obedece à seguinte organização: cm primeiro lugar, há uma breve seção que explica porque acreditamos que o momento é propício para uma discussão sobre a pesquisa em sala dc aula na

Grã-Bretanha — há sinais claros de que a pesquisa está em vias de se concentrar na sala de aula, mas que haverá apenas um tipo restrito de pesquisa. Em segundo lugar, detemo-nos na posição vigente nos Estados Unidos, onde os estudos em sala de aula se consolidaram durante mais de dez anos — a posição atual na America c uma advertência para a Grã-Bretanha. Em terceiro lugar, contrastamos os dois tipos principais de pesquisa cm sala de aula que existem, para mostrar como eles têm, de falo, objetivos muito diferentes e como contêm pressupostos que normalmente não são levados cm conta por aqueles que os praticam. Finalmente, nós pleiteamos uma abordagem mais eclética ao estudo da sala de aula c uma tolerância cm relação às diferentes perspectivas, o que ficará claro nos artigos que se seguem. No decorrer desse capítulo introdutório, a filosofia que unifica esses artigos será posta em relevo e aplicada no esclarecimento da argumentação.

A sala de aula — uma nova área de pesquisa

A pesquisa educacional na Grã-Bretanha está entrando numa nova fase. A medida que o interesse pelos lestes de nível mental, pelos resultados dos cursos c pela elaboração de currículo gradualmente diminui, uma variedade de outros

interesses de pesquisa procura assumir o primeiro plano. Uma das áreas na qual todas as agências financiadoras de pesquisa estão investindo cada vez mais é a pesquisa em sala de aula.29

Pode parecer paradoxal a qualquer pessoa que não pertença a esta área de atividade que um campo tão central da vida educacional tenha sido até agora uma área periférica dc pesquisa. Mas a verdade é que a sala dc aula tem sido, sem exceções, uma "caixa negra" para os pesquisadores, meramente um veículo para projetos dc pesquisa do tipo "entrada-saída" ou um alvo cativo dc programas de avaliação psicométrica. Mesmo a pesquisa sobre o ensino tem sido levada a efeito fora das salas dc aula, onde o ensino ocorre. Ao rever este campo, Mcdlcy c Mitzel (1963, p. 247) fizeram o seguinte comentário:

"0 pesquisador limita-se à manipulação ou estudo dos antecedentes

e conseqüentes (...), mas jamais olha para dentro da sala de aula para ver como o professor realmente ensina ou como o aluno realmente aprende".

Este comentário ainda poderia ser aplicado com justiça à maioria das pesquisas educacionais levadas a efeito na Grã-Bretanha.

Morrison e Mclntyre esclareceram as origens duvidosas deste menosprezo pela sala de aula, ao observarem que "é quase um clichê do pensamento educacional moderno achar que o comportamento dos alunos em sala de aula resulta em grande parle de sua vida fora dela" (1969, p.l 19, grifo nosso).

Uma das conseqüências dessa negligência cm relação à vida em sala de aula c que os professores tornaram-se indiferentes, ou mesmo antagônicos, às reivindicações cm favor da pesquisa educacional. Para compreender o seu cotidiano voltaram-sc para outro cenário, para as "histórias de viajantes" (por exemplo, Holt, 1969), para os "romances de não-ficção" (por exemplo, Blishcn, 1955), ou para as lendas, os mitos e os "mores" do professorado.

Inquestionavelmente, entretanto, houve uma mudança nos interesses de pesquisa: a sala de aula passou a ser o novo foco. Não c difícil explicar esta mudança. De várias partes vem chegando o reconhecimento cada vez maior de que

29Durante o ano de 1972, foram anunciados programas pelo N.F.E.R. (projeto "Secondary School Day" e projeto "Evaluation of the Primary School), pelo CE.CD. (The International Microteaching, Universidade de

é essencial a qualquer análise dos processos educacionais a apreciação e a compreensão dos eventos presentes em sala de aula. Assim, por exemplo, os problemas ocorridos com certos currículos novos a nível de sala de aula (veja MacDonald c Rudduck, 1971), a "ineficiência" de muitos treinamentos de professores (veja Stoncs e Morris, 1972) e a sobrevivência dc "atitudes correntes" entre professores cm escolas primárias não usuais (veja Barker Lunn, 1970), todos apontam a sala dc aula como um campo dc pesquisa relevante, realmente essencial.

Basicamente, a pesquisa cm sala dc aula tem por objetivo estudar os processos que têm lugar na "caixa negra" que c a sala de aula. Até agora, na Grã-Bretanha, esta pesquisa tem sido realizada em pequena escala, principalmente por indivíduos isolados, usando métodos c teorias ad hoc. Nos Estados Unidos, entretanto, a pesquisa cm sala dc aula vem sendo amplamente subvencionada c vigorosamente promovida. Tal como o movimento de reforma curricular com o que estamos mais familiarizados, a pesquisa em sala de aula desenvolveu-se a partir dc uma preocupação com a qualidade da prática educacional.

A despeito dessa atenção generalizada, a pesquisa em sala de

aula nos Estados Unidos não deixou de ter os seus problemas. Enquanto os resultados cresceram em proporções volumosas, sua contribuição à compreensão dos fenômenos tem sido desproporcionalmente pequena. Gaze, resumindo várias décadas dc pesquisa sobre a eficiência do professor, pôde apenas condená-las com pouco entusiasmo:

"(...) aqui e ali, na pesquisa sobre métodos de ensino, sobre características e personalidade do professor e sobre interação social na sala de aula, poder-sc-ia fazer julgamentos mais vigorosos sobre o significado dos dados da pesquisa!" (1971, p. 31, grifo nosso).

Portanto, na América, uma década dc pesquisas cm sala de aula não produziu a revolução nos conhecimentos sobre a educação que seus proponentes esperaram. Neste capítulo, defendemos o ponto de vista de que este "fracasso"

Lancaster) e pelo Departamento dc Educação Escocês (o Interaction Analysis Project, do Callcndcr Park Cotlege).

deve-se a uma ênfase exagerada cm um tipo de observação, a "análise da interação", às expensas de outros tipos que chamaremos "antropológicos".

Na seção seguinte, contrastaremos as principais tradições de pesquisa cm sala de aula americanas — análise da interação e pesquisa antropológica em sala de aula — no contexto americano. Através do contraste entre a análise da interação (a tradição dominante) e a pesquisa antropológica cm sala dc aula esperamos demonstrar porque somos da opinião de que uma adoção cm massa e sem crítica da primeira, na Grã-Bretanha, é prematura, senão equivocada.

As tradições americanas

Análise da interação

Nesta seção, discutiremos a experiência americana com a análise da interação c levantaremos alguns problemas que consideramos relevantes ao desenvolvimento bem-sucedido da pesquisa em sala dc aula na Grã-Bretanha.

A análise da interação30 é uma tradição de pesquisa válida para os

pressupostos comportamentais nucleares na psicologia americana. Especificamente, a pesquisa desse tipo consiste no uso de um sistema de observação que tem por objetivo reduzir o fluxo dc comportamentos cm sala de aula a unidades pequenas que possibilitam a tabulação e a computação. Mirrors for Behavior (Simon e Boyer, 1968 e 1970), a "farmacopeia" do analista de interação, detalha setenta c nove sistemas diferentes. Estes vários sistemas cobrem tipos levemente diferentes de pequenas unidades — alguns fornecem listas dc categorias predeterminadas (por exemplo, "o professor pergunta" ou "o aluno responde"); outros fornecem ao observador uma lista dc eventos que serão observados (por exemplo, "o professor deixa a sala" ou "o aluno conversa com o visitante"). O sistema mais conhecido, o dc Flandcrs (1970), c descrito por Delamont (neste volume). No Quadro 1 encontram-se as categorias que constituem esse sistema.

Quadro 1. As categorias da análise da interação de Flandcrs* (FIAC)

30Para ("ms de nossa discussão, "análise dc interação" refere-se a qualquer técnica de pesquisa que preencha os critérios adotados pelo Mírrors for Behavior (Simon e Boyer, 1970). Estritamente lalando, análise de interação é o nome do sistema desenvolvido por Ncd Flanders. Entretanto, como 30% dos sistemas de sala de aula que constam no Mirrors for Behavior estão expressamente relacionados com análise de interação (referem-se a Flanders ou seus antecessores Bales e Withall), consideramos a designação válida.

1. Aceita o sentimento. Aceita c esclarece uma atitude ou o tom afetivo de um aluno dc maneira não ameaçadora. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. Estão incluídos a previsão c a recordação dc sentimentos.

2. Elogia ou encoraja. Elogia ou encoraja a ação ou comportamento do aluno. Brincadeiras que aliviam a Resposta tensão, mas não às custas de um outro indivíduo; estão incluídos acenos dc cabeça, dizer "hum hum?" ou "continue".

3. Aceita ou aplica idéias dos alunos. Esclarece, elabora ou desenvolve ideias sugeridas por um aluno. Estão incluídos os acréscimos do professor às idéias do alu no, mas quando o professor acrescenta mais idéias suas do que do aluno, mude para a categoria 5.

O professor 4. Faz perguntas. Formula uma pergunta sobre o con fala teúdo ou procedimento, a partir dc suas próprias idél

as, com a intenção de que um aluno responda.

A pesquisa em sala de aula

414

5. Dissertar. Apresenta fatos ou opiniões sobre conteúdos ou procedimentos; expressa suas próprias idéias, apresenta sua própria explicação ou cita uma autoridade, que não o aluno.

6. Dá instruções. Instruções, comandos ou ordens, que espera que o aluno cumpra.

7. Critica ou justifica a autoridade. Afirmações que pre-Iniciação tendem mudar o comportamento do aluno de um pa-

drão inaceitável para outro aceitável; recrimina alguém, explica porque o professor está fazendo o que está fazendo; auto-referência extrema.

O aluno fala — resposta. Verbalização dos alunos em resposta ao professor. O professor inicia o contato, solicita a manifestação do aluno ou estrutura a situação. A liberdade de exprimir idéias próprias é limitada.

O aluno fala — iniciação. Verbalização iniciada pelos alunos; expressa idéias próprias; inicia um assunto novo; liberdade para desenvolver opiniões e uma linha de pensamento como para formular questões criativas; vai além da estrutura existente.

10. Silêncio ou confusão. Pausas, períodos curtos de si-Silencto lêncio e períodos de confusão, nos quais a comunica-

ção não pode ser compreendida pelo observador.

(*) Estes números não implicam uma escala. Cada número é classificatório; designa um tipo particular de evento de comunicação. Ao escrever estes números, durante a observação, está-sc enumerando c não avaliando uma posição numa escala. (Extraído de N. Flandcrs, AiutlyzMg Tetiching Behavior. Rcading, Addison-Weslcy, 1970. Reproduzido com permissão.)

As categorias do Quadro I aparecem um pouco modificadas nas várias publicações dc Flandcrs. Por conveniência, a versão que reproduzimos é a que consta do principal livro de Flandcrs (1970). Nesta versão, os termos "resposta" e "iniciação" substituem os termos influência "direta" ou "indireta" em relação à fala do professor. Em Flanders (1970, p. 102) encontra-se uma discussão dessas pequenas alterações. Flanders (1970) utiliza ainda o conceito de razão I /D (indireto/direto) em sua discussão sobre estilos de ensino.

8.

Resposta

O aluno fala

Iniciação

Alguns sistemas tentam acompanhar fenômenos mais complexos num destes esquemas, idéias expressas verbalmente como "unidades dc pensamento" são codificadas de acordo com seu "nível de pensamento" e sua "função". A maioria (sessenta e sete) dos setenta e nove sistemas compilados em Mirrors for Behavior são apresentados como adequados à utilização nas salas dc aula; cinqüenta e nove como adequados a qualquer matéria escolar; cinqüenta c dois são considerados adequados para codificar "movimento". (Algum tipo dc recurso audiovisual se faz necessário ao registro dos eventos nos demais sistemas.) Embora todos os sistemas incluídos cm Mirrors for Behavior tenham sido desenvolvidos para fins de pesquisa, talvez sua aplicação mais bem sucedida tenha sido como instrumento dc treinamento dc professores. De fato, de acordo com Simon e Boyer (1970, p. 27), "setenta e sete dos setenta e nove sistemas passaram do âmbito da pesquisa para a categoria dc instrumentos dc treinamento".

A tradição da análise da interação tem, evidentemente, seus pontos fortes c suas fraquezas. A simplicidade da maioria dos sistemas de observação c um ponto a seu favor. São testados, confiáveis c fáceis de aprender. Além disso, podem ser

usados no estudo dc grande número de salas de aula c produzir rapidamente uma riqueza dc dados numéricos passíveis de análise estatística.31 Os dados produzidos por tais sistemas nos dizem alguma coisa sobre a vida numa sala de aula comum e nos permitem "situar" um professor em relação a seus ou suas colegas — os dados são, portanto, numéricos e normativos. Tal como os resultados dc um levantamento ou dc um teste psicológico, referem-se a amostras e populações.

Na coluna do débito, entretanto, devem ser lançados fatores que impõem certas restrições ao uso destes sistemas:

(1) Todos, com exceção dc dez dos sistemas dc análise da interação, ignoram o contexto espacial e temporal no qual os dados são coletados. Assim, embora isto não esteja explícito na descrição dos esquemas, a maioria dos sistemas usa dados coletados durante períodos

muito curtos de observação (isto é, medidos em minutos e numa única aula, em vez de horas ou dias); não se espera que o observador registre informações sobre o ambiente físico como as discutidas nos artigos de Hamilton e Dclamont (neste volume). Isolados desse modo, de seu contexto social e temporal (ou histórico), os dados coletados podem encobrir aspectos relevantes à sua interpretação.

(2) Os sistemas de análise da interação geralmente estão voltados apenas para o comportamento manifesto, observável. Eles não levam diretamente cm conta as intenções diferentes que podem estar por trás desse comportamento. Quando a intenção é relevante para a categorização do comportamento observado (como na Categoria 2 de Flanders: "o professor elogia ou encoraja"), o observador tem, ele mesmo, que atribuir a intenção, não procurando descobrir a intenção real do sujeito ou por ele percebida. Em tais casos, apenas a interpretação do observador c considerada relevante. Assim, por se concentrar em características superficiais, a análise de interação corre o risco de negligenciar aspectos implícitos mas talvez mais significativos. Uma compreensão mais ampla da vida em sala de aula pode,

31É mais correto, embora talvez tautológico, dizer que todos os sistemas amplamente usados são simples. Dos restantes, cinco requerem quatro observadores, um requer um conhecimento extenso de psicanálise e um requer

por exemplo, depender da tradução das "linguagens silenciosas" (Smith e Geoffrey, 1968) ou da descoberta de "currículos ocultos" (Snyder, 1971). Os artigos de Walker c Adclman, Stubbs c Torode (neste volume) são exemplos dos tipos de análise que podem ser necessárias à compreensão das características básicas da interação verbal cm sala de aula.

(3) Os sistemas de análise da interação estão expressamente interessados pelo que "pode ser categorizado ou medido" (Simon e Boyer, 1968, p. I). Podem, entretanto, obscurecer, distorcer ou ignorar aspectos qualitativos que alegam investigar, ao utilizarem técnicas de mensuração grosseiras ou definirem mal os limites entre as categorias (tomando um exemplo do sistema dc Flanders, a distinção entre "aceita o sentimento do aluno" e "utiliza a idéia do aluno" não pode, por sua própria natureza, ser clara, embora seja importante para que "funcione" adequadamente).

(4) Os sistemas dc análise da interação focalizam "pequenos fragmentos de ação ou comportamento, mais do que conceitos globais" (Simon e Boyer, 1968, p. 1). Portanto, eles inevitavelmente tendem a gerar uma superabundância de dados que, para fins de análise, devem estar ligados ou a um conjunto complexo dc conceitos descritivos — geralmente, as categorias originais — ou a um pequeno número de

conceitos globais construídos a partir destas categorias (por exemplo, a "razão direto/indireto" de Flanders, formada de combinações das categorias 1, 2, 3, 6 c 7). Porem, como as categorias podem ter sido criadas, em primeiro lugar, a fim de reduzir os conceitos globais a pequenos fragmentos de ação ou comportamento, o exercício pode ser circular. A análise de interação tem poucas possibilidades de ir além das categorias (o artigo dc Dclamont, neste volume, na realidade examina o que está por trás delas e não além). Esta circularidade e falta dc possibilidades necessariamente impedem o desenvolvimento teórico.

(5) Os sistemas utilizam categorias predefinidas. Sc os sistemas de categorias pretendem colaborar com a explicação, a predefinição pode levar a explicações tautológicas. Isto é, os sistemas de categorias podem pressupor a

---

conhecimento da língua estrangeira que está sendo ensinada na sala de aula. Uns poucos sistemas podem ser

verdade do que pretendem estar explicando. Por exemplo, se um conjunto de categorias baseia-se na suposição de que o professor está na mesma posição que um líder de um grupo-T, não é possível qualquer explicação do "ensino" em outros lermos.

(6) Finalmente, achamos que ao colocar limites arbitrários (e pouco compreendidos) cm fenômenos contínuos, os sistemas dc categorias podem criar um viés inicial do qual é extremamente difícil escapar. Nem sempre é fácil libertar uma realidade assim congelada de sua representação estática.

Todas estas limitações inerentes ao sistema dc análise da interação são, implícita ou explicitamente, reconhecidas por seus criadores (por exemplo, Flanders, 1970, capítulo 2). Entretanto, geralmente não são reconhecidas por outros pesquisadores e logo se desvanecem mesmo nas publicações de seus próprios criadores. Acreditamos que quando tais esquemas forem usados, não se deve permitir que estas limitações se tornem implícitas; elas devem estar claras durante todo o tempo. Os métodos não devem ser considerados como algo que não são. Para serem válidos como métodos de estudo da sala de aula, as técnicas devem ser constantemente examinadas e não apenas aceitas c a partir daí consideradas corretas.

A despeito dos "créditos" que atribuímos à análise da interação, seus proponentes fazem outras reivindicações que contestamos. Em primeiro lugar, pretendem que a análise da interação seja objetiva. Seus defensores argumentam que, comparados a outras formas de observação, os sistemas de análise da interação fornecem dados inequívocos e não contaminados pelos "vieses" do observador. Entretanto, o preço

pago por tal "objetividade" pode ser alto. Acreditamos que por rejeitar como não válidos, não científicos ou "metafísicos", dados como os relatos do agente ("subjetivos"), ou os registros descritivos ("impressionistas") dos eventos em sala de aula, a análise da interação arrisca-se a fornecer apenas uma descrição parcial. Alem do mais, ao justificar a rejeição desses dados mais em bases operacionais do que teóricas, ou mesmo educacionais, a abordagem da análise da interação pode

---

usados apenas em situações restritas (por exemplo, "uma instituição correlacionai para delinqüentes").

desviar a atenção do problema inicial para preocupações mais "tecnocráticas", tais como a busca da "objetividade" e da "precisão". (No manual de instruções do sistema de Flandcrs há dez páginas dedicadas à precisão do observador e apenas duas à compreensão dos fenômenos que ocorrem cm sala de aula (veja Flandcrs, 1966).) Todos nós questionaríamos a exclusão dos assim chamados dados subjetivos cm favor da busca de uma objetividade superficial.

Uma outra preocupação, presente em todos os artigos desta coletânea, c a consideração do papel do observador. Todos os sistemas no Mirrorsfor Behavior, com exceção de um, fazem uma distinção rígida entre observador e observado. O primeiro é considerado "uma mosca na parede", desvinculado dos eventos da sala de aula. Por exemplo, num estudo observacional em salas de aula de inglês para crianças pequenas, Garner (1972) não discute o impacto do observador. Mais particularmente, sua lista de categorias não faz referência ao comportamento da criança dirigido ao observador, embora seja razoável supor que esse comportamento ocorreu (ou poderia ter ocorrido).

Ao manter uma "distância" rigorosa dos que estão sendo observados, a análise da interação pode resultar novamente numa avaliação incompleta. Segundo Louis Smith, o ensino deve ser considerado como um processo intelectual, cognitivo:

A maneira como [o professor] apresenta seus problemas, os tipos de objetivos e subobjetivos que está tentando alcançar, as alternativas que ele levanta (...) são aspectos do ensino freqüentemente perdidos pelo empirista orientado para o comportamento, que focaliza o que o professor faz, excluindo o que ele pensa sobre o ensino. (Smith e Gcoífrcy, 1968, p. 96)

Na análise de interação, em sua maior parte, estes aspectos raramente são considerados. Eles também são rotulados dc "subjetivos" e

colocados fora dos limites do mundo empírico. Em contraste, todos os autores no presente volume acreditam que a distância rígida entre o observador e o professor e os alunos pode ser mantida apenas em certas circunstâncias; assim, optaram pela observação participante.

Finalmente, em nome da objetividade, muitas pesquisas baseadas na análise da interação são compelidas a pesquisar um grande número de salas de aula.

Argumenta-se (corretamente) que pequenas amostras podem não fornecer resultados relevantes para a população em geral. Tal abordagem (mesmo que se consiga uma verdadeira amostra aleatória) pode, entretanto, deixar de dar importância a distúrbios locais ou efeitos não usuais. Realmente, a despeito de seu possível significado para a sala ou salas de aula às quais se aplicam os resultados atípicos raramente são minuciosamente estudados. São desativados porque considerados como "medias maculadas" e não discutidas. Todos os artigos, neste volume, referem-se a estudos em profundidade de um pequeno número de salas dc aula e não supõem que as amostras particulares estudadas sejam "típicas" de qualquer amostra mais ampla.

Além das nossas reservas quanto ao uso da análise da interação, temos dúvida sobre a tradição histórica da qual essa pesquisa emerge. Acreditamos que a análise da interação está impregnada por inúmeras limitações teóricas e ideológicas profundamente enraizadas. A maior parte das pesquisas dc sala dc aula (norte-americanas) é etnocêntrica — baseia-se num modelo de sala dc aula e numa concepção de educação nem sempre relevante na Grã-Bretanha. Muitos dos sistemas supõem o paradigma "aula expositiva c lousa" e focalizam predominantemente o professor. (O sistema de análise da interação dc Flanders tem dez categorias, sete referentes à "fala do professor" c duas dedicadas à "fala do aluno". A décima é uma categoria de "refugos", dc "silêncio ou confusão".32 Supõem um ambiente de sala de aula cm que o professor permanece na frente da sala c ocupa os alunos com algum tipo de pingue-pongue pedagógico ou lingüístico (o professor faz a pergunta/ o aluno responde/ o professor pergunta/ etc).

Os sistemas de análise da interação freqüentemente baseiam-se em suposições antiquadas sobre ensino e aprendizagem. O sistema de Flanders concentra-se no domínio "afetivo" e Mirrors for Behavior classifica as

técnicas dc acordo com seu enfoque "afetivo" ou "cognitivo". Esta cisão entre os domínios afetivo e cognitivo que data, pelo menos de Bloom (1956),33 não é mais passivamente aceita pelos educadores em geral. Certamente, nenhum de nós

32Em Silberman (1970, p. 455) e Mitchell (1969, p. 704-710) encontram-se críticas ao sistema de Flanders.
33Esta distinção entre categorias efetivas e cognitivas data de Wolff (1979-1754), quando foi criada a fundação da faculdade de Psicologia atualmente esquecida (ver 0'Neill, 1968, p. 24-5).

gostaria de lançar mão desta dicotomia simplista ao nos referirmos à complexidade das salas de aula na Grã-Bretanha.

A análise da interação pode também abranger sutilmente pressupostos ideológicos. Tal como grande parte das pesquisas sócio-psicoló-gicas e educacionais conduzidas nos Estados Unidos, desde a Segunda Guerra Mundial, ela nasceu a partir de certas premissas relativas a "democracia", "autoritarismo", "liderança" e "higiene mental". Ned Flanders está expressamente interessado em encorajar o ensino "indireto"; conseqüentemente, há um resíduo avaliativo latente em seu sistema de observação. Ele pode ser observado, por exemplo, na seguinte proposição operacional dc Flanders:

"A influência direta consiste naquelas afirmações verbais do professor que restringem a liberdade de ação, ao focalizar a atenção sobre um problema, ao interpor a autoridade do professor ou ambos." (Flanders, 1965, p. 9, grifo nosso)

Este fato nem sempre pode ser levado em conta quando o sistema é usado por outras mãos, menos experientes.

Estas são, portanto, algumas das principais objeções que todos os autores neste volume fazem à análise da interação, método de pesquisa em sala de aula que dominou a cena da pesquisa norte-americana durante dez anos e que agora ameaça ser adotada, em massa e sem crítica, na Grã-Bretanha. A próxima seção trata de uma outra tradição americana de pesquisa em sala de aula, pouco conhecida neste país, mas que todos nós consideramos mais promissora na Grã-Bretanha.

Observação "antropológica"

Além da tradição dc análise da interação, houve nos Estados Unidos outros programas importantes de pesquisa em sala de aula, mas totalmente negligenciados. Freqüentemente descrito como "antropológico", este trabalho desenvolveu-sc à margem da psicologia educacional e está

ligado à "antropologia social, à psiquiatria e à observação participante cm sociologia". Não existe um nome satisfatório para esta tradição. Ela tem sido descrita como "microetnográfica" (Smith e Geoffrey, 1968), "naturalística" (MacDonald, 1970) e "ecológica" (Parlett, 1969). Diferentemente da tradição da análise da interação, cujas origens acham-se claramente enraizadas na psicologia

comportamental, a tradição antropológica não tem raízes determinadas. Alguns de seus membros são antropólogos "puros" (por exemplo, Jules Henry), alguns são sociólogos (por exemplo, Howard Becker), alguns são psiquiatras (por exemplo, Zachary Gussow) e alguns são "convertidos" da psicologia comportamental (por exemplo, Philip Jackson, Malcom Parlett e Louis Smith).

Nos Estados Unidos, esta tradição talvez seja mais bem conhecida por sua aplicação no ensino superior (ver, por exemplo, Becker e outros, 1968; Kahne, 1969 c Parlett, 1969). Ela contrasta acentuadamente com a análise da interação e pode ser considerada como uma tradição alternativa: uma volta mais a Malinowski, Thomas e Waller do que a Watson, Skinner c Bales.

Embora a análise da interação e a análise antropológica da interação estejam voltadas para o desenvolvimento de "metalinguagens" (Simon e Boyer, 1968, p. 1) adequadas à complexidade do comportamento que elas apoiam, a última se vale de uma abordagem mais etnográfica do que "psicometrica" e de uma estrutura conceituai que considera a educação cm termos socioculturais amplos, mais do que, digamos, em termos "cognitivos" ou "afetivos". Em cada caso, tem-se uma concepção diferente de "conhecimento", "currículo" c mesmo de "aprendizagem". Metodologicamente, os estudos "antropológicos" da sala de aula baseiam-se na observação participante, durante a qual o observador mergulha na "nova cultura". Isto é, cia abrange a presença de um observador (ou observadores) durante longos períodos, numa única sala de aula ou num pequeno número delas. Durante esse tempo o observador não só observa, mas também conversa com os participantes; significativamente, o etnólogo chama-os de informantes, ao invés de sujeitos. Alem disso, o antropólogo não faz uma distinção muito grande entre observador c observado enquanto categorias, como o faz a análise da interação. Gussow c Vidich definem a situação antropológica mais claramente:

A pesquisa em sala de aula

Quando os observadores estão fisicamente presentes e fisicamente acessíveis, o conceito de observador não-participante, ainda que sociologicamente correto, é psicologicamente enganoso. (Gussow, 1964, p. 240)

Quer o pesquisador de campo esteja total, parcialmente ou nada disfarçado, o respondente forma uma imagem dele e usa-a como base de uma resposta. Sem

tal imagem a relação entre o pesquisador de campo e o respondente, por definição, não existe. (Vidich, 1935, p. 35)

Alem de observar a vida em sala de aula, o pesquisador pode conduzir entrevistas formais com os participantes e pedir-lhes que respondam a questionários. Normalmente, para registrar suas observações, o observador compila notas de campo ou, mais recentemente, gravações de campo. Comparados aos resultados da análise de interação, os dados do "pesquisador antropológico" são relativamente assistemáticos c abertos/'

O "antropólogo" tem um quadro de referência holístico. Ele aceita como dada a cena completa que encontra e toma esta totalidade como seu dadpTbase. Ele não procura manipular, controlar ou eliminar variáveis. Evidentemente, o "antropólogo" não pretende levar em conta todos os aspectos desta totalidade em sua análise. Ele reduz o fôlego da pesquisa, para concentrar a atenção nos aspectos emergentes. Iniciando com uma visão panorâmica, ele aproxima a objetiva e focaliza progressivamente os aspectos da sala de aula que considera mais relevantes. Portanto, a pesquisa etnográfica está nitidamente dissociada de um reducionismo a priori inerente à análise da interação.

A pesquisa "antropológica" em sala de aula, como a análise da interação, começa com uma descrição. Mas, enquanto a segunda é governada por categorias descritivas, preestabelecidas (por exemplo, "verbal", "não-verbal", "professor", "aluno"), a primeira permite c encoraja o desenvolvimento de novas categorias. A pesquisa antropológica tem liberdade para ir além do status quo e desenvolver linguagens descriti-

6. Isto não implica, entretanto, que toda pesquisa antropológica seja pesquisa "pura" aberta. Tal como a análise de interação, ela tem sido usada na avaliação de currículo (por exemplo, Smith e Pohland, no prelo, e Parlett e Hamilton, 1972) e no treinamento de professores (por exemplo, Goldhammcr, 1969).

vas novas e potencialmente férteis. Os artigos deste volume apresentam algumas destas linguagens descritivas e suas bases empíricas.

Ao contrário da pesquisa etnográfica em sala de aula, a análise de interação está, como dissemos acima, geralmente preocupada cm produzir dados normativos, isto é, extrapolar de uma amostra para a população. Deve ser lembrado, entretanto,

que as normas estatísticas (por exemplo, porcentagens de "o professor fala") (Flandcrs, 1970) aplicam-se à população como um todo, não a seus membros considerados individualmente. Aplicam-se a situações individuais apenas cm termos probabilísticos. E como as situações jamais se equivalem, tais generalizações estatísticas podem nem sempre ser relevantes c úteis. Os artigos que se seguem pretendem, principalmente, ser relevantes e úteis, não normativos, mas esclarecedores.

Argumenta-sc freqüentemente que os resultados dos estudos antropológicos não podem ser generalizados para outras situações. Esta crítica refere-se apenas a generalizações estatísticas. Para um pesquisador antropólogo, a formulação de proposições aplicáveis geral ou universalmente é uma tarefa totalmente diferente, que nunca se consegue simplesmente através dc um levantamento. A despeito de sua diversidade, as salas de aula têm muitas características cm comum. Através do estudo detalhado dc um determinado contexto ainda é possível esclarecer relações, detectar processos críticos c identificar fenômenos comuns. Posteriormente, podem ser formulados conceitos gerais c resumos que, após outras investigações, podem ser pertinentes a uma variedade mais ampla de situações. Portanto, os estudos dc caso não são necessariamente restritos quanto a seus objetivos. Na realidade, diversamente da análise da interação, cies podem abranger não só os aspectos particulares como os aspectos gerais da vida em sala de aula. A este respeito, a análise da interação é análoga à demografia ou ao recenseamento, ao passo que os estudos antropológicos são equivalentes aos estudos em pequena escala, comumente relatados nas revistas médicas ?

Assim, as tradições antropológicas c dc análise da interação diferem em inúmeros aspectos. Nos Estados Unidos, elas não se comunicam. A análise da interação ignorou a pesquisa dc sala de aula conduzida fora de seu território. Por exemplo, a monografia sobre avaliação de

7. Idéias, valores e ideais predominantes numa cultura ou subcultura que lhe atribuem suas características distintivas (cf. G. A. Thcodorson, e A. G. Theodorson, A Modem Dictwnary of Sociology. Nova York, Thomas e Crowcll, 1969).

currículo da A.E.R.A., denominada Classroom Observation (Gallagher e outros, 1970), não contém uma discussão e nem mesmo menciona qualquer

literatura antropológica relativa à avaliação de currículo (por exemplo, Russell, 1969; Smith e Keith, 1967 ou Hanley e col., 1969). Em Mirrorsfor Behavior também não há menção à existência (ou mesmo à possibilidade de existir) de "metalinguagens" para descrever comunicações de vários tipos (p. 1) que se baseiem em outra coisa que não a mensuração ou a categorização a priori.

A pesquisa antropológica desenvolveu-se fora das universidades de prestígio da costa leste norte-americana e está concentrada no oeste e no meio oeste. Quando comparada com a análise da interação, é pouco subvencionada, seus dados são de difícil obtenção e seus canais formais (revistas, conferências) são mínimos. Na Grã-Bretanha, este estado nada invejável ainda não acontece. Ainda há diálogo. As conferências recentes sobre observação em sala de aula têm abrangido artigos filiados a ambas as linhas de interesses e as revisões da literatura britânicas (por exemplo, Delamont, 1973 e Walker, 1972) levaram em conta os méritos de ambas as tradições. Este volume pretende ser uma contribuição ao prosseguimento deste diálogo. Esperamos que os proponentes da análise da interação venham a admitir o valor de outros tipos de estudo, tais como os que registramos neste livro e vice-versa.

O futuro desenvolvimento da pesquisa em sala de aula na Grã-Bretanha

Ao concluir este capítulo introdutório, gostaríamos de levantar alguns problemas que consideramos essenciais a um debate importante, ainda muito pouco discutido na Grã-Bretanha. Embora os problemas em geral digam respeito à prática da pesquisa em sala de aula, eles estão particularmente relacionados com os substratos teóricos e metodológicos sobre os quais se baseiam.

(1) Em sua pressa de chegar à sala de aula, há o perigo de que a pesquisa deixe de considerar o contexto social e educacional mais amplo em que a sala de aula se insere. Contrastar "sala de aula" com "sociedade" é construir uma oposição falsa. Embora seja possível, para fins de pesquisa, considerar a sala de aula como uma unidade social por si só, é apenas com muita dificuldade que podemos considerá-la como auto-suficiente. Um estudo adequado da sala de aula deve reconhecer e

levar em conta tanto os aspectos internos quanto os aspectos externos da vida da sala de aula. Particularmente, as pesquisas em sala de aula não deveriam

ser tratadas como substitutivas dos estudos que focalizam aspectos sociais mais amplos da educação. Como Walker (1970, p. 143) advertiu,"(...) qualquer descrição de atividades de sala de aula, que não possa ser relacionada com a estrutura social e a cultura da sociedade é uma descrição conservadora".

(2) O desenvolvimento de técnicas audiovisuais veio significar que muitas das pesquisas em sala de aula podem trabalhar a partir de dados gravados em vez de dados "ao vivo", isto é, à distancia da sala de aula. Embora isto permita uma análise post hoc, tem a desvantagem de que muitos dos dados contextuais (usualmente implícitos), que geralmente se apresentam ao observador in loco, podem ser perdidos. Sugerimos a importância de que pelo menos alguns estudos que usaram registros visuais e/ou auditivos suplemente-os conscienciosamente com a presença física de um observador independente. Acreditamos que, embora uma tecnologia elaborada possa facilitar a descrição do comportamento, ela não pode explicar esse comportamento. Os métodos, por si mesmos, não provêm tal ligação nem suprem os processos conceituais necessários à produção de explicações. No passado, as pesquisas em sala de aula — particularmente a tradição de análise da interação — motivaram uma corrente sem fim de estudos comparativos, esperando, presumivelmente, que alguma clareza conceituai emergisse misteriosamente; a sofisticação tecnológica ameaça aumentar o fluxo de dados sem acrescentar nada ao nosso entendimento.

(3) Acreditamos também que a maioria das caracterizações de sala de aula tem sido simplesmente comportamentais. Elas tenderam a desconsiderar o(s) significado(s) que o comportamento tem. Como já dissemos, essa abordagem pode não registrar diferenças importantes que subjazem ao comportamento. Na medida em que a pesquisa em sala de aula pretende esclarecer os processos associados à vida na sala de aula, ela não pode levar ao divórcio entre o que as pessoas fazem e suas intenções. Caso trate professores e alunos como meros objetos, pode conseguir apenas uma análise parcial, que não consegue explicar em termos dos processos subjetivos que dão vida às ações de um professor ou de um aluno.

Investigar a subjetividade ou a verdade relativa não equivale, como algumas vezes se imagina, a aceitar o solipsismo ou o relativismo.

Esta investigação pode ser um tema central da pesquisa empírica, como mostram Harre e Secord (1972, p. 101):

Para que as pessoas sejam tratadas como se fossem seres humanos, deve ainda ser possível aceitar seus comentários sobre suas ações como registros de fenômenos autênticos, embora passíveis de revisão, sujeitos à crítica empírica.

Este aspecto diz respeito ao uso bem-sucedido dos sistemas de análise da interação mais como instrumento de treinamento do que de pesquisa. Como instrumento de treinamento, eles são usados para dar feedback diretamente às pessoas que estão sendo observadas. De fato, quando são empregados sistemas audiovisuais, o observador e o observado podem ser uma c a mesma pessoa. Obviamente, quando a análise da interação é feita deste modo, o observador torna-se mais consciente das intenções e dos processos subjetivos presentes e, ao mesmo tempo, torna-se mais sensível ao seu contexto temporal e social. Portanto, ele ou ela dispõem de dados necessários para alcançar uma compreensão mais sólida da interação. A este respeito, a análise da interação como "pesquisa" é fundamentalmente diferente da análise da interação como "treinamento". Naquela, ela incorpora necessariamente uma compreensão fenomenológica, bem como uma descrição comportamental da situação; seu uso no treinamento está muito mais próximo ao modelo "antropológico" de pesquisa.

(4) Todos nós reconhecemos que, como todas as outras pesquisas, todo estudo de sala de aula desenvolve-se a partir de certas premissas, suposições e interesses defendidos pelo pesquisador. Geralmente, elas refletem o ethos* especialmente o ethos intelectual de seu tempo. Como dissemos, existe o perigo insidioso de uma aceitação, sem crítica, de técnicas desenvolvidas de pontos de vista diferentes (freqüentemente esquecidos) — os "harmônicos" métodos de pesquisa e técnica estatísticas da "higiene mental", bem como os construclos teóricos que os mantêm, podem trazer o carimbo, senão as marcas, de um sistema anterior e, possivelmente, antiquado (talvez os exemplos mais claros disto possam ser extraídos da diversidade histórica dos testes de nível mental

8. Em Glaser e Strauss (1967) e Strodbeck (1969) encontram-se discussões separadas sobre a construção de teorias e a pesquisa do tipo estudo de caso.

— veja, por exemplo, os artigos de Rex, Daniels e Houghton, em Richardson e Spears, 1972).

Não se espera que o leitor aceite, sem críticas, os argumentos propostos nos artigos do presente volume. Ao contrário, esperamos mostrar que, a partir de informações não usuais, podem surgir novas percepções da sala de aula, relativas a aspectos que a análise da interação ignora ou aceita como ponto pacífico.

(5) Há um aspecto final, em relação ao qual gostaríamos de nos dissociar do padrão prevalecente na pesquisa educacional. Trata-se do otimismo maníaco e congênito do qual muitas pesquisas educacionais estão imbuídas. Anuncia-se solenemente que a verdade absoluta se encontra no horizonte. Por exemplo:

Está-se fomentando uma revolução no ensino. Se bem-sucedida, derrubará a hegemonia de um padrão de séculos, no qual um professor e 20 a 40 alunos se engajam, na maioria dos tipos de instrução, num discurso dominado pelo professor (...) Se esta revolução tiver êxito, o professor gastará muito menos tempo por dia, com grupos de estudantes em (...) Em resumo, um espectro está rondando a pesquisa sobre o ensino — o espectro da instrução programada

(GageeUnruh, 1967).

Este otimismo e seus adeptos característicos do século XIX acreditam no homem racional e no poder da ciência (com a negação implícita da historicidade da verdade) e tem tido consideráveis conseqüências, inclusive para a pesquisa em sala de aula. Num campo em que soluções de momento são raras, é improvável que esta crença produza muitos frutos. Ao contrário, ela muitas vezes pode levar a um fechamento prematuro (onde uma posição heurística ou exploratória seria mais útil), ou mesmo à apresentação de advertências fantasiadas de "conclusões" e à busca de precisão a curto prazo, às expensas de uma validade a longo prazo. Em resumo, esta crença pode produzir uma "visão de túnel", um estado mental onde uma percepção clara, à frente, é conseguida às custas de uma pálida apreciação do passado e uma ignorância do que está ocorrendo ao lado.

O objetivo deste volume não é propor uma outra solução utópica a todos os males da pesquisa educacional. Realmente, dadas as diferentes visões dos vários autores, seria difícil consegui-lo. Estamos defen

dendo, isto sim, uma nova atitude frente à pesquisa, na qual possam ser usadas combinações ecléticas de métodos de pesquisa e na qual diferentes problemas possam ser atacados através de métodos diferentes e mutuamente apropriados; ao invés de procurar por uma única solução para todos os problemas, sugerimos que se dê maior atenção à natureza dos problemas específicos que estão sendo enfrentados e, então, se escolha uma estratégia de pesquisa particular.

Embora, para levar a efeito esta discussão, tenhamos dividido a pesquisa em sala de aula em dois campos, nós não os reconhecemos como necessariamente exclusivos mutuamente. Realmente, em nosso próprio trabalho, estamos enganados na tarefa de superar esta distinção. A tarefa não é fácil, uma vez que as diferenças estão clara e profundamente enraizadas c as respectivas posições, entrincheiradas. Por esta razão, somos de opinião de que os progressos significativos dependerão, em última instância, não de uma maior sofisticação tecnológica, nem de algum tipo de convergência metodológica, mas de uma reconceitualização e transformação das dimensões que separam as duas tradições.

Enquanto a pesquisa espera por este avanço, é ainda incumbência dos pesquisadores tratar a análise da interação e a pesquisa antropológica em sala de aula em sua devida dimensão. Existe ainda muita confusão quanto a seus propósitos e objetivos. Freqüentemente, perguntas tais como: "Para que elas servem?", "0 que elas podem (ou não podem) fazer?", não são levadas em conta. Como instrumentos diversos, elas se adaptam melhor a diferentes tarefas. E importante conhecer suas deficiências e seu potencial para usá-las com sucesso. Não são, nem podem ser, uma panaceia universal.

Assim, por exemplo, criticar os estudos antropológicos por não fornecerem informações demográficas é tão fora de propósito como tolo. Do mesmo modo, reclamar que os sistemas de interação não são tão sensíveis como, digamos, entrevistas em profundidade, é esquecer que eles nunca pretenderam ser recursos clínicos — focalizam a sala de au/a média, e não a sala de aula individual.

No início deste artigo, dissemos que a sala de aula provavelmente tornar-se-ia um "novo" campo importante na pesquisa educacional britânica. Todos nós tememos que as experiências americanas, na área, se

repitam aqui. Não queremos ver gastas grandes somas de dinheiro, tempo valioso e boa vontade desperdiçados, cometendo os mesmos erros. Dever-se-ia empreender trabalhos com vários tipos de técnicas sistemáticas em sala de aula; mas acreditamos que outras perspectivas, como aquelas que se seguem, são linhas igualmente frutíferas de investigação.

Referências bibliográficas

Barker Lunn, J. C, Streaming in the Primary School, National

Foundation for Educational Research, Slough, 1970. Becker, H. S. etal., Making The Grade. Nova York, John Wiley, 1968. Blishen, E., Roaring Boys. Londres, Thames and Hudson, 1955. Bloom, B. S. et al, Taxonomy of Educational Objectives Handbook I;

Cognitive Domain. Nova York, McKay, 1950. Dclamont, S., Academic Conformity Observed: Studies in the Classroom,

tese de doutoramento inédita, University of Edinburgh, 1973. Flanders, N. A., Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement,

Cooperative Research Monograph, University of Michigan,

1965.

_.Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for

Observers, edição revista. School of Education, University of Michigan, 1966.

_Analyzing Teaching Behavior. Reading, Addison-Wesley,

1970.

Gage, N. L., Teacher Effectiveness and Teacher Education: the Search

for Scientific Basis. California, Pacific Books, 1971. Gage, N. L., W. H. Unruh, "Theoretical Formulations for Research on

Teaching", Review of Educational Research, 37, 1967, 358-370. Galiagher, J. J. etal., Classroom Observation, A.E.R.A. Monograph Series

on Curriculum Evaluation n" 6. Chicago, Rand McNally, 1970, Garner, J., "Some Aspects of Behaviour in Infant School Classrooms",

Research in Education, 7, 1972, 28-47. Glaser, B. G., e A. Strauss, The Discovery of GroundedTheory. Londres,

Weidenfeid and Nicholson, 1967. Goldhammer, R., Clinical Supervision: Special Methods for the

Supervision of Teachers. Nova York, Holt, Rinehart & Winston,

1969.

Gussow, Z., "The Observer-Observed Relationship as Information about Structures in Small Group Research", Psychiatry, 27, 1964,236-247.

Hanley, J. R et ai, Curiosity, Competence, Community, Education

Development Centre, Cambridge, 1969. Harré, R., e R R Secord, The Explanation of Social Behaviour. Oxford,

Blackwell, 1972. Holt, J., How Children Fail. Harmondsworth, Penguin, 1969. Kahne, M. J. "Psychiatrist Observer in the Classroom", Medical Trial

Technique Quarterly, 23, 1969, 81-98. MacDonald, B., "The Evaluation of the Humanities Curriculum Project",

artigo não publicado, 1970. MacDonald, B., e J. Rudduck, "Curriculum Research and Development:

Barriers to Success", British Journal of Educational Psychology,

41, 1971, 148-154. Medley, D. M., e H. E. Mitzel, "Measuring Classroom Behaviour by

Systematic Observation". In: N. L. Gage (org.), Handbook of

Research on Teaching. Chicago, Rand McNally, 1963. Mitchell, J. V., "Education's Challenge to Psychology: the Prediction of

Behaviour from Person-Environment Interaction", Review of

Educational Research, 39, 1969, 695-721. Morrison, A., e D. Mclntyre, Teachers and Teaching. Harmondsworth,

Penguin, 1969.

O'Neil, W. M., The Beginnings of Modern Psychology. Harmondsworth, Penguin, 1968.

Parlctt, M. R., "Undergraduate Teaching Observed", Nature, 223, 1969, 1102-1104.

Parlctt, M. R., e D. Hamilton, Evaluation as Illumination: a New Approach to the Study of Innovatory Programs, Occasional Paper 9, Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

Richardson, K., e D. Spears, Race, Culture and intelligence,

Harmondsworth, Penguin, 1972. Russell, H, Evaluation of Computer-Assisted Instruction Program, St.

Ann.C.E.M.R.E.L., 1969. Silbcrman, C. E., Crisis in the Classroom. Nova York, Vintage Books,
1970.
Simon, A., e G. E. Boyer (orgs.), Mirrors for Behavior, Research for

Better Schools, Filadélfia, 1968.
_, Mirrors for Behavior II, Research for Better Schools,
Filadélfia, 1970.
Smith, L. M., "Dilemma in Educational Innovation: a Problem for
Anthropology as Clinical Method", artigo apresentado ao
Simpósio doA.E.R.A. Anthropological Approaches to the Study
of Education', Nova York, 1971, Smith, L. M., e P. M. Keith, Social Psychological Aspects of School
Building Design, U.S.O.E. Cooperative Research Report nu S-
223, Washington D.C., 1967. Smith, L. M., e W. Geoffrey, The Complexities of an Urban Classroom.
Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968. Smith, L. M., e J. A. M. Brock, "Go Bug", Go!: Methodical Issues in
Classroom Observation Research, St. Ann, C.E.M.R.E.L., 1970. _, Teacher Plans and Classroom Interaction. St. Ann, C. E.
M.R.E. L..
Smith, L. M., e P. A. Pohland, "Educational Technology and the Rural
Highlands", A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum
Evaluation nu 7, Chicago, Rand McNally. Snyder, B. R., The Hidden Curriculum, Nova York, Knopf, 1971. Stones, E., e S. Morris, Teaching Practice: Problems and Perspectives.
Londres, Methuen, 1972. Strodtbcck, F, "Considerations of Meta-Method in Cross-Cultural
Studies". In: D. R. Price-Williams (org.), Cross-Cultural Studies.
Harmondsworth, Penguin, 1969. Vidich, A. J., "Participant Observation and Collection and Interpretation
of Data", American Journal of Sociology, 60, 1955, 354-360. Walker, R., The Social Setting of the Classroom — a Review of

Observational Studies and Research, tese de doutoramento não

publicada, Universidade de Londres, 1971. _ ,"The Sociology of Education and Life in School

Classrooms", International Review of Education, 18, 1972, 32-

43.

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

Maria Helena Souza Patto

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 escreveu uma série de artigos que pudessem dar início à mudança do estado de coisas insatisfatório.

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 permitem 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 eles 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. E 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 Mattcr 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 c alu

A observação antropológica da interação professor-aluno

nos. 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, mostrar que os professores diferem quanto à maneira como lecionam, mas não são capazes de revelar por que 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 à outra. Para consegui-lo, é preciso recorrer a métodos que permitam que categorias e conceitos emerjam 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:

0 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 seda 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 nâo-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 relação 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 fatual 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 defi

nem 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 reagiam aceitadoramente 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 quê? 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 essencicd a observação não-estrutu-rada 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 c 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 re-centes, 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 doFIAC.

A observação antropológica da interação professor-aluno

439

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 c 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 empreen-deram 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 realiza

ram 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 bizarros 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 c 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 poderá 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 nâo-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 obser

A observação antropológica da interaçãoprofessor-aluno

441

vando, 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 Adclman é a criação de um instrumental que permita a avaliação do impacto de inovações educacionais sobre o ensino tradicional. Segundo eles, é preciso localizar c descrever as manifestações, a nível da sala de aula, de diferentes tipos de mudança educacional; descendo a este nível de análise c 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 cm 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 c Dclamonl c 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 dc culturas primitivas e grupos raciais minoritários que tinham por meta estabelecer elos entre conceitos psicanalíticos, sociológicos c dc psicologia social, através de métodos de investigação típicos da antropologia cultural: a observação participante, de longa duração, tanto dc aspectos materiais como dc 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 Bencdict, Margarct Mead, lrving Hallowell, Erik Erickson, e

tantos outros, reunidos por Clyde Kluckhohn c Henry Murray (1950), numa obra aparentemente superada, mas que pode ser revivida como forma dc fazer frente à voragem quantificadora c à crença não só na possibilidade c na vantagem da robotização do pesquisador, mas também de promover o ser humano para além de uma condição dc objeto ou mesmo dc sujeito dc pesquisa, colocando-o no centro do processo dc investigação, na qualidade de participante ativo no processo de produção dc conhecimento.

Referências bibliográficas

Adelman, C, e R. Walker, "Stop-Frame Cinematography with Synchronized Sound: a Technique for Recording Long-Term Sequences in School Classrooms", Journal of Society of Motion Picture and Television Engeneers, março de 1974.

Flanders, N. A., Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers. School of Education, Universidade de Michigan, 1965.

Flanders, N. A., Analysing Teaching Behavior. Nova York, Addison-Wesley, 1970.

Kluckhohn, C, e H. A. Murray (orgs.), Personality: in Nature, Society and Culture, Nova York, Alfred A. Knopf, 1950.

Smith, L. M., e W . Geoffrey, The Complexities of an Urban Classroom. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Stubbs, M., e S. Delamont, Explorations in Classroom Observation. Londres, John Wiley, 1976.

Walker, R., e C. Adclman, Towards a Sociography of Classrooms. Relatório apresentado ao SSRC, Chelsea College of Science and Technology, mimeografado (acessível através da National Lending Library).

Parte IV Repensando a Psicologia escolar

Introdução

A importância social da psicologia escolar, contanto que fundada numa revisão crítica da própria ciência psicológica, c o tema do artigo de Leser dc Mello, que o situa no âmbito de uma questão mais ampla: o da formação de psicólogos.

O aumento do número de vagas na escola de Ia grau possibilitou o acesso aos bancos escolares de mais crianças das chamadas classes populares. No entanto, a democratização do ensino ainda é utopia, não só porque o sucesso e a permanência delas na escola são dificultados ou impedidos por práticas e processos institucionais que oprimem e excluem, mas também porque a escola democrática só será possível numa sociedade verdadeiramente democrática. Cabe aos que produzem, ensinam e praticam a psicologia tomar consciência do modo pelo qual teorias, métodos e técnicas que naturalizam os homens, isto é, tornam-no coisa cuja compreensão prescinde de sua inserção no processo histórico, têm contribuído para este estado de coisas. Quer quando atuam junto a alunos e professores nas escolas, quer quando participam de equipes de planejamento e avaliação curricular, os psicólogos têm adotado uma visão de escola e de fracasso escolar que acaba dando força aos processos de dominação e exclusão, como revelaram muitos dos artigos incluídos nas Partes I a III.

Em 1964, o psicólogo norte-americano Roger Reger perguntava: psicólogo escolar: educador ou clínico?34 Esta pergunta perdeu a razão de ser com o avanço da crítica das ciências humanas parcelares baseadas em concepções de homem e de sociedade de matriz biológica. Sem cair na prática domesticadora que o termo "clínico" imprime à abordagem das dificuldades de escolarização — qual seja, a de instalação de consultórios psicológicos junto às escolas, nos quais as dificuldades de escolarização são consideradas a priori como manifestações de anomalias físicas e psíquicas —, o psicólogo pode encontrar nas escolas um campo de trabalho no qual não precise abrir mão de sua especificidade e transformar-se em professor, conselheiro, consultor ou

qualquer outro tipo de dono todo-poderoso da verdade. Há nas escolas públicas de lu grau um espaço vago no qual a facilitação da passagem da cotidianidade para a não-cotidianidade (o que, no campo do pensamento, significa passar do pensamento não-reflexivo para o reflexivo) pode levar em conta angústias, fantasias e defesas individuais e grupais que bloqueiam a comunicação, a aprendizagem e a aquisição de consciência crítica por parte de seus membros,

sem precisar negar que a escola é uma instituição social, mas, ao contrário, trazendo a dimensão sociopolítica para o centro da compreensão do que se passa nas escolas.

O Capítulo 2 introduz o leitor na crítica do conhecimento e da ação psicológica informados por concepções desistorizadas da escola e do fracasso escolar; o Capítulo 3 complementa-o, tomando exemplos concretos de manejo dc situações escolares pelos que praticam a psicologia orientados pela crença ingênua de que, se são cientistas, são politicamente neutros c nada têm a ver, portanto, com as questões relativas ao exercício do poder.

1

A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo

Sylvia Leser de Mello35

A insuficiência da escola, como uma agência social especializada em educação, tema desenvolvido nas análises críticas de Ivan lllich (1973), ou mesmo na obra de Bourdieu e Passeron (1970), foi objeto de um extenso relatório da Unesco (1972) que interessou "oficialmente" aos educadores por problemas que, não sendo novos, podem ser examinados com redobrada atenção. Os que estão envolvidos na formação de \ profissionais dc nível superior sentem, acaso mais profundamente, o fracasso relativo da escolaridade, pois recebem os produtos da educação primária e secundária, e conhecem as deficiências da universidade e os empecilhos que devem ser vencidos para minorar ou eliminar aquelas deficiências. Um trabalho de reflexão sobre problemas tão sérios só pode oferecer mais indagações do que respostas, propor e diagnosticar dificuldades mais do que resolvê-las. Assim, animamo-nos a tratar, neste pequeno trabalho, do mal-estar e da inquietação, perceptíveis nos alunos do curso de graduação em Psicologia da USP, que se evidenciam, mais concretamente, pela freqüência instável e escassa às salas de aula, ou, de forma menos palpável, no desinteresse que demonstram pelos trabalhos escolares, tidos como "obrigações" desagradáveis a serem resolvidas no fim dos períodos letivos e a fim de "passar de ano". Mas, a inquietação não é apenas dos alunos, e as sucessivas reformas do currículo indicam que também os

---

34Roger Reger, "The school psychologist: educator or clinician?". In: The Elementary School Journal, 1964, p. 26-32.

35Do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Reproduzido de Psicologia, I. n" 1, 1975, p. 15-20.

professores estão procurando maneiras novas de conceber um "bom" curso de graduação em Psicologia.

O primeiro grande problema que os alunos enfrentam é o fracionamento do conhecimento recebido durante o curso. Embora ele

corresponda a uma característica da própria ciência psicológica, que ainda não se definiu como uma ciência unitária, as múltiplas disciplinas com diferentes "conceituações básicas" da Psicologia ou "técnicas psicológicas" que formam parte do currículo não estão integradas de modo a oferecer ao aluno nem sequer uma longínqua parecença com o conhecimento da "natureza humana" que veio procurar no curso. Por fim, os alunos não têm uma percepção adequada do objeto dos seus estudos c acabam por fixar a noção de que o comportamento humano só é apreensível por uma infinidade de fórmulas fragmentárias.

Entretanto, esse problema tem uma origem mais complexa. Teoricamente, esta é a pergunta que preside à elaboração do currículo para um curso de Psicologia: o que é um psicólogo? A resposta parece simples: o psicólogo é aquele profissional que estuda e conhece o comportamento humano. Mas estudar é apenas um aspecto da preparação do profissional. O outro c a aplicação desse conhecimento no dia-a-dia do exercício profissional. O curso sempre teve dificuldades para oferecer aos alunos uma "prática" satisfatória. Os estágios, obrigatórios e com supervisão, sofrem vários tipos de restrições: de espaço, de tempo, de disponibilidade dos professores para supervisão, do tipo de clientela que procura os serviços gratuitos de psicologia, do fato dos estágios serem apêndices de cursos teóricos, da fragmentação do conhecimento, e assim por diante.

Esses fatores são, cm grande parte, responsáveis pela crescente inquietação dos alunos à medida que vão completando o curso. Ela exprime níveis diversos de preocupações. Há o nível imediato, ou seja, a possibilidade de encontrar trabalho, razoavelmente bem pago, como psicólogo. Há o nível um pouco mais profundo que aspira a um trabalho satisfatório segundo as preferências pessoais e a capacidade intelectual c criadora de cada um. Há, ainda, o nível da consciência ética e social que indaga do valor do serviço a ser prestado a uma comunidade ampla, de acordo com o número de anos dispendidos no estudo e a qualidade c quantidade dos conhecimentos recebidos.

Quanto à ansiedade mais imediata dos alunos, não há muito o que dizer. O mercado de trabalho para o psicólogo, em São Paulo, não é extenso e corresponde à própria exiguidade das áreas tradicionais de atuação: a psicologia clínica, se possível em clínicas c consultórios particulares, e a psicologia aplicada à escola c ao trabalho, que ainda não se caracterizam como áreas de grande interesse para os psicólogos.

A formação profissional dos psicólogos

Dc fato, cm pesquisa realizada em 1971, e que compreendeu um levantamento das ocupações dc todos os psicólogos diplomados, até 1970, pelos cursos de graduação existentes na cidade de São Paulo, obtivemos a seguinte distribuição dos psicólogos pelas áreas de trabalho:

Número de atividades atuais (1971) dos psicólogos distribuídas segundo as áreas de trabalho

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Áreas dc Trabalho	São Bento N = 58	Sedes Sapientiae N =34	Universidade de São Paulo N = 66	Total = 158
Ensino	24	9	30	63
Clínica	42	4	43	125
Industrial	7	12	1	21
Escolar	13	9	5	27
Total de atividades	86	70	90	246

Tomadas as atividades clínicas dos psicólogos, segundo o local cm que trabalhavam, obtivemos o quadro abaixo:

Local dc trabalho

Faculdades dc Filosofia, Ciências e Letras	Clínicas com consultórios particulares	Serviços públicos	Outros serviços	Total
São Bento	28	10	4	42
Sedes Sapientiae	35	2	3	40
Universidade dc São Paulo	32	10	1	43
Total	95	22	8	125

448

Introdução à psicologia escolar

Quando constatamos que os psicólogos atuam, em sua grande maioria, na área clínica, das clínicas e consultórios particulares, não estamos afirmando que essa seja a área preferida pelos alunos. Ela é, com certeza, mais nítida para os alunos como oportunidade de ocupação.

As outras áreas, como a escola e as empresas, ou o trabalho em outras instituições, que representem novas perspectivas de atuação para os psicólogos, são vistas como incógnitas profissionais. O certo é que nem sempre as oportunidades de trabalho que se oferecem aos recém-formados correspondem às expectativas formuladas durante o curso. Aqui já tocamos de perto as inquietações relacionadas com a satisfação no trabalho. Esta advém, como para qualquer outro profissional, das condições em que realiza seu trabalho e do emprego conveniente dos conhecimentos adquiridos. Deriva-se, além disso, de um gosto pela tarefa e, em

certos casos, da certeza de que está fazendo um trabalho útil. Chegamos assim ao nível mais profundo da inquietação dos alunos, que é compartilhada por um número muito grande de professores: as /questões relativas à utilização dos conhecimentos, ou, mais radicalmente, à utilidade dos conhecimentos recebidos.

Colocada de uma forma mais geral, essa questão envolve o problema da relação entre o profissional e a sociedade na qual vai trabalhar, ou de forma ainda mais ampla, envolve o problema das relações entre a educação e a sociedade. A esse respeito escolhemos um trecho do relatório da UNESCO (1972, p. 54):

En lo que a nosotros respecta, consideramos que existe, en ejecto, una correlación estrecha, simultânea y diferida, entre las transformaciones dei ambiente socio-económico y las estruc-turas y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Pero adernas nos parece que la educación, por el conocimiento que proporciona dei ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus próprios problemas y que a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades.

Tomado pelo seu valor facial, idealista e ameno nas suas formu-

lações, o texto da UNESCO aponta carências essenciais na formação dos nossos psicólogos. A educação recebida é parca em conhecimentos do ambiente onde ela se exerce. Não forma "homens completos" porque o psicólogo foi perdendo gradualmente os laços que o prendiam às ciências humanas e transformando-se num técnico, habilitado a consertar a máquina mental, mas esquecido de que essa máquina tem seu mecanismo, em grande parte, determinado pela sociedade. Por fim, o comprometimento com a profissão, e com o prestígio da profissão, afastam-no do "comprometimento consciente com o caminho da sua emancipação coletiva e individual".

Vamos supor, apenas como uma hipótese, que o mercado de trabalho para o psicólogo, cm São Paulo, sofra uma inesperada expansão e que os profissionais sejam chamados para trabalhar: com escolares, em escolas públicas da periferia, com as famílias desses escolares, com os professores e diretores dessas escolas,

com menores órfãos e abandonados, nos recolhimentos de menores, nos orfanatos, com as pessoas que cuidam desses menores, com delinqüentes nas prisões, com os policiais e os juízes, com migrantes e suas famílias, chegados há pouco em São Paulo.

Vamos supor, com mais algum esforço de imaginação, que sejam criados centros de "psicologia preventiva" que devam atender a todos os problemas de caráter psicológico de uma comunidade pobre.

Apontaremos, brevemente, sem pretender esgotá-los, os problemas com que se defrontariam os profissionais. Em primeiro lugar, estariam face a circunstâncias ambientais tão desfavoráveis ao desenvolvimento dos seres humanos que seriam obrigados a sc despirem de fórmulas como "a centralização no cliente" e do uso de técnicas que implicassem a demora excessiva para amenização dos problemas. Para começarem a trabalhar, com alguma eficácia, teriam que rever o conceito aprendido de "comportamento normal". Como o indica Moffat (1974, p. 70-71), este é, sem dúvida, um produto ideológico que visa a sustentar formas adaptativas, ou quiçá repressivas, da psicoterapia: \

vamos a intentar ubicar al grupo social encargado de elaborar y ser depositário dei concepto 'condueta normal'. Para nosotros, y especialmente por sit ubicación en la estructiira de producción, este grupo es la clase media, la 'cultura dei empleado'; su ubicación como clase intermediaria entre las que dirigen y los que producen concretamente, es decir la clase alta y la clase

obrera, les dá como rol la burocracia de los papeies, el hacer observarlos reglamentos y lograr que las ordenes de arriba se cumplan abajo. El papel de 'cacahuètes del patron los lleva a la sobre-adaptación, a ser los defensores de las formas, de los papeies, pués ni proyectan las ordenes ni las llevan a la práctica. Esta actitud de obediência y control se contamina a todo su mundo: la ropa correcta, a actitud mesurada, la adecuaciân prolija a horários, a los dias de pago, a fórmulas sociales, opiniones razonables, siempre con la solution dei término medio. Es el grupo social encargado dei equilíbrio, de la homeostasis de todo el sistema; la clase media es la clase 'colchón' que absorbe las situaciones de cambio, de violência producida desde abajo o desde arriba, que intenta siempre la estratégia de la conservation. Uno de los arquétipos de normalidad, el empleado público 'con treinta

anos de servido ', que llega a ser la caricatura de lo que el sistema llama 'nombre normal'con obediência automática a cualquier reglamento que proponga la 'superroridad'. En este sentido todo el sistema burocrático dei estado constituye el marco para medir 'la normalidad'y discriminar-la de la 'perturbation psíquica'. Lo paradójico es que, considerado desde el punto de visto de una psicologia dinâmica, este presunto 'normal' constituye una verdadera neurosis obsesiva que, a veces, determina un empobrecimiento de realization vital mux grande. Esta congelation de funciones psíquicas, en particular todo el proceso inconciente con su vital conteúdo dramático, está presentado por el sistema ideológico de la burguesia urbana como el 'punto cero'de la normalidad, a partir dei cual se miden todas las conductas marginales. Y para este delito de uso de imagination y la election de soluciones personales está la segregation, primero social y luego, para rebeldias más violentas y bizarras, la segregation física en hospícios.

Voltemos, um instante, aos estágios realizados pelos alunos durante o curso. A clientela que procura os serviços de psicologia da Universidade de São Paulo pertence, em grande maioria, à classe média. O aprendizado derivado dos estágios não traz para os alunos situações que sejam, estruturalmente, muito diferentes das suas próprias experiências de vidíT. Dessa forma, essa "prática de psicologia" não satisfaz os alunos porque não chega a provocá-los além dos problemas de classe média com que se deparam. Mas, é preciso lembrar que os instrumentos

de análise psicológica aprendidos durante o curso representam uma informação maciça naquilo que poderíamos caracterizar como uma psicologia dc "classe intermediária". A identificação da Psicologia com os problemas da classe média, quando vivemos numa cidade como São Paulo, com suas grandes massas populares, restringe, de fato, o alcance do conhecimento adquirido durante o curso, e não favorece o conhecimento do ambiente em que o profissional vai exercer sua profissão. No momento em que fossem trabalhar em meios mais pobres, com valores urbanos ainda mal-assimilados, teriam que tomar consciência também de uma ruptura cultural, que, traduzida em termos simples, significa que psicólogo c cliente não pertencem à mesma classe social "y tienen diferencias sustanciales en su forma de organizar la realidad" (Moffat, 1974, p. 84). Para os psicólogos, isto

significa a realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem.

Embora o problema das diferenças de classes na realização de testes de inteligência e personalidade já tenha sido sugerido e investigado (Riessman e Millcr, 1975), é recente a compreensão de que é preciso estudar o universo popular quando se quer apreendê-lo puro e sem falsear seus valores e linguagem próprias.

\; Os alunos não são treinados, durante o curso, a praticarem uma "psicologia popular". O programa não prevê o futuro. Ele está preso ao presente e às formas tradicionais de utilização da psicologia. Os alunos, de modo confuso, e, às vezes, desastrado, estão voltados para o futuro, o seu, o da sua profissão e, não raramente, o do seu país. E fácil entender porque se impacientam, e no seu desassossego aborrecem os cursos e desertam as salas de aula. Também é fácil entender que certas estruturas arcaicas da universidade dificultem sobremodo muitas modificações que poderiam trazer uma vantajosa flexibilidade à formação dos profissionais.

Uma atenção maior aos problemas propostos permitiria que os nossos futuros psicólogos pudessem "contribuir grandemente para a transformação e a humanização das sociedades".

Referências bibliográficas

Bourdieu, R, e J. C. Passeron, La reproduetion. Paris, Minuit, 1970. Ferreira de Brito, Escolas: pró ou contra? Porto, Ed. José Soares Martins, 1973.

lllich, I., Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.

_, Inverteras instituições. Lisboa, Ed. Morais, 1973.

lllich, I., em A. Gardner (org.), After Deschooling, What? Nova York,

Harper and Row, 1973. Moffat, A., Psicoterapia del oprimido. Buenos Aires, Ed. E.C.R., 1974. Riessman, F., e S. M. Miller, "Social Class and Projective Test". In: B. T.

Murstein (org.), Handbook of Projective Techniques. Nova York,

Basic Books, 1965. UNESCO, Aprender a ler, 1972.

Marcos Corrêa da Silva Loureiro36

O ensino de Ia grau no Brasil, o público em especial, há muito tempo vem passando por acentuada e progressiva decadência, de modo que se pode afirmar, sem receio de incorrer em erro, que já tornou-se endêmica essa deficiência que se instalou no sistema educacional brasileiro no que toca aos seus objetivos de proporcionar a todos os cidadãos educação dc qualidade. Os altos índices de repetência, em especial nas primeiras séries, têm sido uma constante na história da educação brasileira, mantendo-se praticamente inalterados há várias décadas.

Os índices de fracasso escolar, referentes à quantidade de crianças que são retidas nas primeiras séries ou se evadem precocemente da escola, praticamente não têm apresentado modificação sensível nas últimas cinco décadas, pois apenas 56,2% das crianças que logram acesso à escola conseguem romper a barreira do primeiro ano (Ribeiro, 1991), cifra que é semelhante aos pouco mais de 50% que, segundo Soares (1985), o faziam há cinqüenta anos.'

Dentre os problemas da escola, a repetência, especialmente na primeira série, é de longe

o mais grave e preocupante, o que não tem sido devidamente levado em consideração nas pesquisas educacionais. Cálculos realizados recentemente indicam que, para o Brasil como um todo, a probabilidade de um aluno novo na Ia série ser aprovado é quase o dobro do que a probabilidade daquele que já é repetente na série (Ribeiro, 1991:15)37.

Explicações de caráter científico as mais diversas têm sido buscadas para este fato tão insistentemente recorrente na história da educação brasileira, inclusive e especialmente explicações de cunho psicológico, uma vez que a Psicologia no

36 Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
1. Dados recentemente divulgados de pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação e do Desporto confirmam: 44% dos alunos de Ia grau são reprovados na primeira série.
2. Pedagogia da repetência é o título, nada honroso, que, em virtude dessas evidências, Ribeiro atribuiu à educação brasileira.

37 Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
1. Dados recentemente divulgados de pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação e do Desporto confirmam: 44% dos alunos de Ia grau são reprovados na primeira série.
2. Pedagogia da repetência é o título, nada honroso, que, em virtude dessas evidências, Ribeiro atribuiu à educação brasileira.

Brasil vem sendo, desde o início do século, o fundamento teórico básico da Educação.

Entretanto, apesar dos esforços teóricos empreendidos no decurso de todos esses anos visando a compreender a educação c a atuar com vistas à sua melhoria, abarcando já uma época marcada por rápidas e profundas transformações científicas e tecnológicas, "retomamos velhos seriados tão aluais: as desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou" (Arroyo, 1992:46). Continua-se questionando se as ações levadas a efeito resultaram, na direção do objetivo pretendido, em modificações sensíveis na prática pedagógica que se desenrola no cotidiano das escolas.

Em outras palavras, os efeitos das ações concretamente realizadas com vistas à modificação das circunstâncias concretas em que a educação brasileira se realiza não se deixam perceber, de forma nítida, sobre os resultados do ensino, o que nos permite indagar sobre a natureza das explicações teóricas, em especial as oferecidas pela Psicologia Escolar, com vistas à compreensão de nossas práticas educativas.

Tradicionalmente, a Psicologia tem colaborado para lançar bases para a compreensão da dimensão psicológica do processo educacional sem, no entanto, entrar no mérito da discussão sobre o tipo de educação que se realiza numa instituição escolar e, muito menos, sobre conteúdos curriculares ali veiculados. Segundo esse entendimento do papel da Psicologia Escolar, é mesmo desejável que isso não ocorra, pois

tipicamente o psicólogo educacional realiza pesquisas sobre as inúmeras variáveis susceptíveis de influenciar a aprendizagem, com o rigoroso controle dos elementos estranhos às variáveis que estiverem sendo investigadas... A pesquisa em Psicologia da Educação pode ser realizada muito mais cuidadosamente no laboratório que na escola (Bardon, J.I. c Virgínia Bennet. Apuei Patto, 1987:7).

Não questionando a educação que se realiza na escola, mas tão-somente referindo-se ao fato de que sua aquisição é influenciada por

variáveis que valem a pena serem investigadas cientificamente, a concepção de Psicologia Escolar expressa nessa definição traduz um entendimento de que a

aprendizagem dos conteúdos ali veiculados é objetivo valioso em si, constituindo-se função da Psicologia apenas contribuir para a otimização do processo educativo.

Alem disso, considera que a escola não é o locus privilegiado da pesquisa em Psicologia Escolar devido a que o conhecimento produzido em laboratório está, certamente, imune às "variáveis intervenientes" que dificultam a produção de um conhecimento facilmente aplicável à prática.

-■ -í Essa concepção teórica, no entanto, apresenta limitações no que concerne à sua capacidade de reconstrução do seu objeto. Em função dela, a Psicologia Escolar tem sido criticada freqüentemente por vir sendo marcada por um viés psicologista, ou seja, por uma tendência a reduzir ao nível individual e grupai realidades que são sociais em sua essência.

Esse viés psicologista faz com que o indivíduo, como tradicionalmente é visto sob a ótica da psicologia, seja, muitas vezes, considerado isolado das relações sociais cm que se forma e que lhe conferem a natureza. Ao se efetuar esse isolamento, sob a crença de ser possível o estudo de um indivíduo abstrato, não necessariamente referido a seres concretos, reais, históricos, escamoteiam-se as relações de dominação política e exploração econômica que, na base da sociedade burguesa, constituem as condições concretas de produção dos homens que a constroem.

Encontra-se em andamento no âmbito da própria Psicologia um movimento visando a superar o psicologismo e, conseqüentemente, essa concepção de indivíduo abstrato que tem caracterizado as correntes tradicionalmente dominantes da Psicologia. O caráter histórico de toda realidade social e, portanto, humana vem se tornando cada vez mais presente nas considerações teóricas de inúmeros psicólogos e, assim, a questão das relações de poder características desta forma concreta de sociedade em que vivemos passam a ser vistas como exercendo papel preponderante na constituição dos homens. Ao assimilar ao seu discurso teórico essa dimensão constitutiva da essência humana, a Psicologia, abandonando o terreno das abstrações, passa a referir-se a indivíduos concretos, vivos, historicamente constituídos.

Desse modo, articula-se a ciência psicológica com as Ciências Sociais e com a Filosofia, à cata das determinações sociais das realidades psíquicas, com o intuito de reconstruir, teoricamente, a natureza

essencialmente social rjj

Assume-se, com j lndividualidade. mesmo objeto, o rumo qu °'que- referindo-se todas essas ciências a um de forma alguma, ignor^'18 Pescluisas tomem em um campo não pode, doso, 1980). °rumo que elas têm tomado em outros (Car-

Esse movimento d traduzir um consenso, dá. reoi'ientaÇa° teórica, no entanto, longe de manifesto, no qual difere^"0 Se'° d° embate Político nem sempre sociedade, de educação, ^ concepções de mundo, de indivíduo, de hegemonia das concepçò CtC°'Ía C d° Prática tentam afirmar-se sob a abalada; ao contrário, liberais em Psicologia, ainda longe de ser

Tal fato deve-se (J6»mais do 1ue nunca' rcforÇada-forças atuantes na socjC(]|Uccssc movimento insere-se na correlação de

ela. Diferentes concepçfj e' dc forrna alguma> encontra-se imune a mundo c, quer disso tenh^ Psicol°gia traduzem diferentes visões de demos ou não, traduzem d"1105 consciência 9uer na0> com isso concor-cas, dos fins a que essa ç^ercntcs concepções, necessariamente políti-

busca dos seus objetivos 'ência visa 6 dos meÍ0S de que lança mã° "a Com efeito,

o fato de a Psicologia

ticos e de não se voltQ exPncltar os seus compromissos polí-significa que ela sej *Para aliestões políticas stricto sensu não homens. Ao contrárj desvinculada dessa esfera da vida dos ciência, à pretensão <J' a° aderir ao mito da neutralidade da postular a igualdade ' "bonomia ante os juízos de valor e ao incide a Ciência Nat n>rc seu °^Jeto e as coisas sobre as quais de sua índole política"al' a Psicologia cancelou a visibilidade rias e práticas tanto "'aí a vocaf^° P^ítica de suas teo-merios se dão conta '!lais eficazes como ação política quanto questões referentes q ■ cluanto mais se querem alheias às 0 exercício do poder (Patto, 1995a:9).

Examinada sob es„ da à Psicologia da Educ 0utra Perspectiva, a questão central coloca-afirma Bosi (1987) parj,^0' a ma's nonesta e incontornável, como Tese sobre Feuerbach3 é aclueles 1ue tomam como válida a undécima

seguinte: o que fazer? Questão incrivelmente

3. "Os filósofos se limitaram

importa é transformá-lo" , interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que (^arx, 1977:14).

simples em sua formulação e, ao mesmo tempo, extremamente OOmple xa no seu equacionamento, porque parece conduzir nos de volta .1 pré história do conhecimento.

Todavia, por maior que seja a desvalia que essa queitfio deixe transparecer, pressupostos existem para dar suporte à construçBl 1 de uma Psicologia Escolar liberta das limitações de um psicologismo reducionista e, portanto, pouco esclarecedor e, mais do que isso, mistificador.

conhecimento psicológico construído é, em verdade, produção de homens concretos em um momento histórico determinado. Em virtude desse fato, constitui-se, freqüentes vezes, na expressão de Inte resses burgueses. Não é sem motivo que as dificuldades escolares que causam o fracasso têm sido freqüentemente atribuídas a características individuais das crianças. Evidentemente, ao se considerar que as razões do fracasso estão nos próprios fracassados, sem ao menos se indagar sobre o ensino que é oferecido (e, muitas vezes negado) às crianças das camadas populares, a Psicologia encobre o papel cumprido pela instituição escolar de reproduzir no âmbito da distribuição dos bens culturais a desigualdade característica da distribuição dos bens materiais.

Para citar outro exemplo, ao se atribuir os preconceitos sociais a um pressuposto caráter preconceituoso inscrito na constituição individual, como o faz o psicólogo norte-americano Gordon Alport, ignora-se o importante papel exercido pelos preconceitos na manutenção da coesão de uma estrutura social que beneficia as classes dominantes, que mobilizam em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos dos seus:

com ajuda dos preconceitos, apelam à particularidade individual que — em função de seu conservadorismo, e de seu conformismo, ou também por causa de interesses imediatos — é de fácil mobilização contra os interesses de sua própria integração e contra a práxis orientada no sentido do humano-genérico (Heller, 1992:54).

Essas características, que tradicionalmente têm marcado o conhecimento da Psicologia, dificilmente permitem-nos conceber que uma ciência motivada pelo desejo de comprometê-la "com o advento de uma nova ordem social na qual a igualdade, a Uberdade e a

fraternidade sejam mais do que uma poderosa ilusão" (Patto, 1995a: 11) possa tomar conhecimento daquela estirpe como ponto de partida para a construção de conhecimento de outra espécie.

No entanto, essas mesmas características não nos permitem, também, simplesmente renegar esses conhecimentos, abandonando-os como necessariamente reprodutores de relações dc dominação/subordinação; uma perspectiva de transformação dessas relações, pelo simples fato dc que eles constituem o conhecimento possível a que se tem chegado no movimento da história, implica negá-lo, não renegá-lo; implica superá-lo, não descartá-lo.

Em princípio, portanto, o conhecimento psicológico que visa a colaborar com um projeto dc transformação do mundo deve conter aquele outro como seu elemento constitutivo. Esse processo dc superação, de constituição do novo em Psicologia, contudo, vai além: implica, concomitantemente, a quebra das barreiras criadas por uma divisão artificial das Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia, que levará necessariamente ao encontro da produção desses outros campos do saber que, empreendendo, muitas vezes, uma crítica da Psicologia tradicionalmente dominante, têm indicado os caminhos para sua superação.

Dentre a contribuição daquelas sobressai a compreensão de que "a essência humana não é uma abstração inerente a um indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais" (Marx, 1977:13). Em conseqüência, os homens passam a ser entendidos como seres concretos, históricos e, tal como as relações sociais, cm constante transformação.

O homem, pois, não é individualmente, ele se faz socialmente. E cada sociedade, em cada momento histórico, utiliza mecanismos para produzir os homens necessários à sua reprodução, pois "para reproduzira sociedade, os indivíduos precisam reproduzir-se como indivíduos"" (Heller, 1984:3).

A questão central que se coloca não é, assim, a de buscar a essência imutável do homem, mas a de compreender, através do estudo de diferentes

situações concretas nas quais acontece a reprodução dos indivíduos no interior desta forma histórica dc sociedade em que vivemos, as características desses homens concretos que a sociedade bur-

4. "If individuals are to reproduce society, they must reproduce themselves as individuals", é a forma literal desta passagem tal como consta na versão cilada.

guesa vem reproduzindo, bem como os mecanismos dos quais lança mão para essa reprodução. Somente a compreensão aci nada dessas questões pode levar à elaboração de uma teoria psicológica que capte a essência social do homem em suas manifestações concretas e hlltól Icas,

A undécima tese sobre Feuerbach, no enianio, Inverte 0 papel atribuído à teoria em sua relação com a prática: de elemento dominante que informa a prática, aquela passa a submeter-se aos objetivos desta, colocados como filosoficamente (e, portanto, teoricamente) Importantes (como o que importa), estabelecendo a partir daí uma IndllBOCÍa-bilidade entre ambas.

Essa inversão coloca o conhecimento como instrumento de transformação da realidade, cuja elaboração implica construí-lo em estreita vinculação com a realidade a que se refere: no caso das Ciências I Itima-nas e Sociais, a prática social. Dessa forma, a ida aos dados para a cons trução desse conhecimento não é neutra, destituída de valores — porque a prática social não o é —, mas comprometida com a transformação da sociedade e a emancipação do homem, prática que, desde já, implica uma forma determinada de conceber a pesquisa e a produção do conhecimento. E por isso que, em Psicologia Escolar, não é suficiente colocar-se como ciência auxiliar da Educação sem se questionar o tipo de Educação que se oferece nas escolas.

Com efeito, a construção desse conhecimento novo em Psicologia Escolar pressupõe um ponto de partida no qual a aprendizagem escolar, tal como ela é atualmente entendida, não pode ser tomada como objetivo valioso em si. A ênfase que se dá à escola como local de transmissão de conhecimento leva muitas vezes a Psicologia Escolar a supcrvalorizar a dimensão cognitiva da questão pedagógica, quando, mesmo no tocante a essa dimensão cognitiva, a escola vai estabelecendo um determinado modo de pensar, um certo tipo de racionalidade necessária ao

desenvolvimento c manutenção da hegemonia burguesa como o modo de pensar essencialmente humano, como a racionalidade humanamente necessária.

Desse modo, muito embora exista um entendimento de que uma prática político-pedagógica revolucionária deva preocupar-se com a questão da aprendizagem dos conteúdos escolares (Libânco, 1985), como sc a substituição desses conteúdos garantisse a negação do papel que cabe à escola de reproduzir um arbitrário cultural (Bourdieu e Passeron, 1975), essa preocupação subestima o fato de que a inculcação desse

arbitrário se faz de um modo também arbitrário. Cabe à Psicologia Escolar, pois, voltar sua preocupação também a esse modo arbitrário de inculcação, que não se resume a uma questão de metodologia de ensino — que dele evidentemente faz parte —, mas inclui também o clima institucional e a relação pedagógica, expressão, no interior da escola, de relações de poder que transbordam os seus muros. Ambos, efetivamente, mediando a formação de determinadas atitudes, a introjeção de determinados valores, a construção de determinados modos de ser, constituem-se em mecanismos de reprodução de indivíduos concretos, moldando a representação que eles fazem do mundo.

^ifA Psicologia Escolar deve, pois, captar todas essas nuances do fato educacional: ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado, deve começar por ser verdadeiramente uma Psicologia da Escola, ou seja, um estudo do modo como a educação escolar concreta atua, sob a hegemonia burguesa, na reprodução dos indivíduos no cotidiano das escolas, considerando "a vida cotidiana como o conjunto daqueles fatores de reprodução individual que, pari passu, tornam possível a reprodução social" (Heller, 1984:3).38^^1

Nessa tarefa, teoria e prática são duas dimensões inseparáveis da produção científica da Psicologia enquanto ciência humano-social. Prática porque parte de situações cotidianamente vividas pelos homens nos diferentes contextos em que se manifesta a sua vida concreta. E teoria- porque, deixando de referir-se a abstrações

ideais, reflete sobre essas situações concretas, resgatando para esta tarefa contribuições teóricas, tanto de diferentes correntes da própria Psicologia, quanto das demais ciências sociais humanas e da Filosofia, reunidas todas sob o princípio integrador que subjaz à construção de uma teoria geral da transformação social."

No entanto, a nova relação estabelecida pela dialética materialista entre a teoria e a prática destrói desde já qualquer veleidade de produzir uma teoria pronta para aplicação à prática. Não existem "tcori-

6. E ao materialismo dialético que me refiro, com base no explicitado na undécima tese sobre Feuerbach, que postula ser a transformação do mundo o que realmente importa, embora os filósofos até então tivessem se limitado a interpretá-lo.

as dialéticas" e teorias não-dialéticas, se com essa dilm-míiaç&O se pretende o estabelecimento de limites precisos entre conhecimento verda deiro e falso, ideológico e não-ideológico, pois todo conhecimento é 0 possível a que a humanidade pode aspirar em um momento histórico determinado. Além disso, não é o conteúdo que, em si, é dialético ou não-dialético; o método, sim, é que pode sê-lo ao tentar captar o movimento contraditório de constituição do real, distinguindo o imediato do mediato, o abstrato do concreto, o aparecer do ser. Neste sentido, o método dialético pode atuar como "fio condutor" que busque superar (incorporando) os diferentes momentos de produção teórica num processo em que a teoria encontra-se em contínua construção e reconstrução. Pensar a teoria como conhecimento pronto, acabado, inquestionável só é possível numa concepção de ciência que, não indo além da aparência, não consegue captar o processo de constituição do real, conceben-do-o, ilusoriamente, como "coisa", possível de ser captada, descrita, medida c decifrada.

Referências bibliográficas

38Na versão citada, "...'everyday life' as lhe aggregate of those individual reproduction factors which, pari passu, make social reproduction possible".

Arroyo, Miguel Gonzalez." Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". In: Aberto, Brasília, ll(53):46-53, jan./mar. 1992.

Bosi, Ecléa. "Apresentação". In: Patto, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

Cardoso, Miriam Limoeiro. "Perspectivas na integração da Psicanálise com as diversas Ciências Sociais Humanas". In: 8a Congresso Brasileiro de Psicanálise. Rio de Janeiro, 1980 (mimeografado).

Heller, Agnes. Everyday Life. Londres, Routledge & Keagan Paul plc. 1984.

_. O cotidiano e a história. Trad. de Carlos Nelson

Coutinho. Petrópolis, Vozes, 1992.

Libâneo, José Carlos. Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

Marx Karl e Engels, Friedrich. A ideologia alemã. Trad. de José Carlos

Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Grijalbo, 1977. Patto, Maria Helena Souza. "Apresentação". In: Andaló, Carmen Silvia

de Arruda. Feda, professora! Petrópolis, Vozes, 1995, p. 09-14. _. "Prefácio". In: Azevedo, Maria Amélia

e Menin, Maria Suzana De Stefano (orgs.). Psicologia e Política

— reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro.

São Paulo, Cortez/Fapesp, 1995a, p. 9-12. _. Psicologia e Ideologia. São Paulo, T.

A. Queiroz, 1987.

Ribeiro, S.C. "A pedagogia da repetência". In: Estudos avançados

12(5):7-22, mai./ago. 1991. Soares, Magda Becker. "As múltiplas facetas da Alfabetização". In:

Cadernos de Pesquisa. (52): 19-24, São Paulo, fev. 1985.

O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário[39]

Maria Helena Souza Patto

A década de sessenta assistiu ao surgimento de uma área de estudos da Psicologia que rapidamente se consolidou e se disseminou: o exame do desenvolvimento psicológico e do desempenho pedagógico de indivíduos pauperizados, subempregados e desempregados em sociedades capitalistas ocidentais.

O cenário de origem da teoria da carência cultural é a sociedade norte-americana dos anos sessenta, na qual o contingente mais aviltado da população tomou consciência de sua exclusão e passou a reivindicar a igualdade de direitos e oportunidades. A teoria da carência cultural surgiu como resposta oficial a esse clamor.

Os segmentos de classe insatisfeitos — geralmente grupos étnicos socialmente discriminados — passaram a ser chamados de "dinamites sociais", que precisavam ser desativadas o mais depressa possível. Tanto quanto a "desordem", a injustiça repugna às consciências liberais, imbuídas que estão da viabilidade da liberdade, da igualdade e da fraternidade numa sociedade dividida em classes. Era preciso fazer alguma coisa para que a injustiça fosse abolida e se corrigisse o injusto curso que a história tomara, supostamente por motivos alheios à ação dos homens. Era preciso reinstaurar, na vida cotidiana, a crença na igualdade de oportunidades, sem a qual a sociedade norte-americana seria ferida mortalmente cm suas bases ideológicas.

Ao aparato repressivo coube uma parte da tarefa: muitos se lembram das mortes e prisões dos líderes negros. Aos cientistas, outra: através de sua ação rcinstaurou-se a ordem pelo restabelecimento da ilusão

de que as oportunidades podem ser igualmente distribuídas sem que ocorram mudanças sociais estruturais.

Quando rastreamos o caminho percorrido pelo Estado norte-americano na busca de solução para o problema da desigualdade social trazida à tona pelos

---

39Versão modificada de artigo com o mesmo lílulo publicado no Boletim de Psicologia, 34, 1982, p. 7-16.

movimentos reivindicatórios das chamadas "minorias raciais", fica patente que às instituições educacionais formais c informais foi atribuído o principal papel nessa "comédia ideológica",40 devidamente assessoradas por médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos. A estes coube a tarefa de desenvolver, nos bastidores, a caracterização das personagens, o enredo, as falas, a marcação e a direção dos programas de educação compensatória; ao Estado coube a produção do grande espetáculo educacional que esteve em cartaz durante pelo menos duas décadas.41 Cabe aqui um parêntese: os cientistas que se dedicaram a essa missão fizeram-no imbuídos da melhor das intenções; afinal de contas, a ideologia não se sabe ideologia.

Na tentativa de responder às questões que a situação colocava — por que existe a pobreza e como extingui-la? —, foram produzidas algumas das versões mais influentes da teoria da carência cultural. Entre elas, a mais difundida pode ser assim resumida: o pobre não tem condições pessoais para se inserir produtivamente na sociedade e, por isso, é pobre; seu fracasso escolar e ocupacional decorre de deficiências presentes em seu desenvolvimento psicológico, tal como o "provam" instrumentos de observação e de medida tradicionalmente usados pela Psicologia; as causas destas deficiências, por sua vez, estariam no ambiente doméstico, tido pelos pesquisadores como inadequado à promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. A circularidade desse raciocínio é evidente: cm última instância, afirma-se que o pobre é pobre porque é pobre.

Num primeiro momento, portanto, a pobreza foi considerada como um caso de privação ou carência de estímulos cognitivos, de falta de exposição a estimulação benéfica, de falta de um padrão no mundo

de experiência, de inadequação das contingências de reforçamento, de falta de estimulação adequada em momentos críticos do desenvolvimento infantil. Os adeptos deste modelo de "desnutriçBo ambiental" evocaram os ensinamentos de Piaget, Hebbe Skinner para fundamentar suas afirmações, e a comparação entre o

40Expressão usada por Schwarz (1973).

41Concordamos com Saviani (1983) quando afirma que não se (rala de criar programas de educação compensatória para as crianças pobres (nos quais o ensino é aligeirado sob o pretexto de sua suposta capacidade menor de aprendizagem), mas de oferecer-lhes uma compensação educacional, ou seja, cm meio à expropriação

ambiente social das classes oprimidas e os ambientes de privação experimentalmente produzidos cm laboratório com animais tornou-se comum.

Nessa literatura, tudo se passa como se o estado dc pobreza fosse tão natural quanto a chuva, o vento e o fenômeno das marés. A cultura popular, quando mencionada, costuma sê-lo, na melhor das hipóteses, como réplica inferior da chamada cultura erudita. Em algumas versOes antropológicas, a discussão se dá no âmbito do modelo da antropologia cultural, tal como formulada no bojo do neocolonialismo da virada do século: o problema estaria na disparidade cultural entre "grupos dominantes" c "grupos dominados", entendidos de um modo que, além dc omitir a existência de classes sociais e seu confronto, naturaliza a dominação ao afirmar que os grupos dominantes o são porque mais civilizados ou numericamente superiores, ao passo que os dominados o são porque mais primitivos ou minoritários. A dominação fica, assim, reduzida a uma questão numérica ou de embate entre culturas tidas como superiores ou inferiores. Quando os determinantes econômicos são considerados, o quadro não muda: não há menção à gênese estrutural da pobreza e sua dimensão social fica reduzida à competição por recursos escassos, à falta de recursos extensíveis a todos.42

O que queremos ressaltar é que, quer a questão seja concebida como um problema de falta de estimulação, quer como resultado de diferenças culturais, quer como falta de recursos econômicos, a visão de mundo subjacente é a mesma e o remédio prescrito, um só: para que se restabeleçam as condições perdidas de igualdade, é preciso dar aos "desafortunados" condições psicológicas necessárias a sua integração na sociedade, da qual supostamente se encontram à margem. Assim sendo, o máximo que podemos fazer por eles, no interior desta concepção, é resgatá-los de sua incompetência.43

Esta doação tem sido feita através de programas assistenciais de promoção social e de programas educacionais, entre os quais destacam-se os programas de educação compensatória nos primeiros anos da escola primária c a ampliação da rede de ensino pré-escolar, não como extensão do direito de qualquer criança à

---

de tantos direitos fundamentais, que pelo menos lhes seja dada a melhor escola possível nas condições históricas atuais.

42Sobre os modelos explicativos dominantes na literatura especializada, veja U.S. Depailmcnl of Health, Conceitos de privação e desvantagem, na Parle II, Cap. 1, desta coletânea.

escola, mas como substitutiva da escola elementar na tarefa impossível de garantir igualdade de oportunidades numa sociedade estruturalmente desigual (Malta Campos. 1979).

E mergulhada nesses pressupostos que se desenvolve a ação dos psicólogos nas Secretarias de Promoção e de Bem-Estar Social e junto à rede de ensino público elementar. Nos Estados Unidos, depois de cerca de vinte anos de tentativas, estas medidas não conseguiram atingir o objetivo proclamado; certamente, seu efeito mais importante, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, foi a desativação temporária da dinamite.

No Brasil, a teoria da deficiência cultural foi plantada, floresceu e ainda se encontra em plena safra: a crença na resolução do problema da pobreza sem que aconteçam mudanças sociais estruturais — através tão-somente da promoção social e da escolarização — aí está, c com ela, os psicólogos. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de avaliação da inteligência e da personalidade, decidem, como deuses, quem tem e quem não tem condições de aprendizagem, quem deve ser excluído nos espaços manicomiais das "classes especiais" c quem deve ir para as "classes fracas" e "fortes". Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de psicodiagnóstico, ignoram a falência da escola pública de primeiro grau brasileira enquanto instituição de ensino e "explicam" as dificuldades de escolarização da maior parte dos alunos provenientes das classes populares pelo recurso à patologização das crianças e de suas famílias. Ao indicarem os "mais aptos" c os "menos aptos" à escolaridade regular, acreditam estar contribuindo para a justiça social, quando, na verdade, estão decidindo destinos escolares de crianças reduzidas a objetos análogos aos objetos físicos.44

As raízes desse equívoco podem ser buscadas na própria constituição e evolução da Psicologia como ciência, bem como na formação dos psicólogos em condições historicamente determinadas. Qual a na

tureza da Psicologia? Que concepção de ciência, de homem e de sociedade norteia seu nascimento e seu desenvolvimento?

43Sobre a concepção de marginalidade social como problema biopsicológico indi vidual e sua presença no pensamento educacional, veja Saviani (1983).

A reflexão crítica sobre a Psicologia c sobre a própria concepção de ciência que a fundamenta só é possível no âmbito da Filosofia. No entanto, ao nascer, a Psicologia declarou-a dispensável e mergulhou na mais absoluta empiria, ignorando o caráter abstrato do empírico, E quando falamos em Filosofia, estamos nos referindo a uma dimensão indispensável da atividade humana, ao esforço sistemático e crítico que visa a captar a essência dos fenômenos, sua estrutura oculta, o modo do ser do existente, sem perder de vista a realidade humano-social enquan to totalidade histórica e concreta. Em outras palavras, estamos falando na filosofia da práxis.

Essa distinção (nâo-dicotômica) entre o aparecer e o ser da reali dade humano-social — e ser é entendido aqui não no sentido substancialista do termo, mas como sinônimo de estrutura oculta da coisa, de dimensão mediata, cuja apreensão possibilita conhecê-la —, entre a sua representação (decorrente da experiência imediata com ela no mundo cotidiano) e o seu conceito pode parecer estranha à primeira vista, mas c nela que se encontra a própria justificativa da existência da Filosofia e da Ciência: se a aparência e a essência das coisas coincidissem, Ciência c Filosofia seriam dispensáveis, pois o conhecimento da realidade nos seria imediatamente dado pelo próprio contato utilitário com ela na vida cotidiana.

A análise do discurso da Psicologia, tal como se manifesta, por exemplo, na teoria da carência cultural, sugere-nos que os psicólogos movem-se na esfera das formas aparentes da realidade e tomam a aparência pela essência, a representação social dominante de seu objeto de estudo pelo conceito. Aparentemente, existe o homem, de um lado, e a sociedade de outro; aparentemente, as sociedades do "trabalho livre" são lugar de igualdade c liberdade, nas quais os postos sociais são ocupados em função da capacidade pessoal de cada um. Determinadas explicações científicas da realidade que se detêm no que parece ser encontram tanta ressonância, fazem tanto sentido porque coincidem com as opiniões c estereótipos, porque nada mais fazem do que sistematizar o senso comum.

O senso comum é o pensamento prático que orienta as atividades prático-utilitárias ou cotidianas (Kosik, 1969; Heller, 1972; Lcfòbvre, 1972). A ação e o pensamento cotidianos dão às pessoas condições de se

---

44Sobre a Psicologia fisicalisla - seus pressupostos, iinpasses e falência — veja Franklin Leopoldo e Silva

orientarem na cotidianidade, de se familiarizarem com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam o entendimento do mundo. Dizendo dc outro modo, "o mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real" (Bosi, 1976); o pensamento cotidiano orienta a maneira automática da ação humana voltada para a sobrevivência. Por isso, a possibilidade de pensamento crítico — do pensamento que vai à raiz do conhecimento, define seus compromissos sociais e históricos, localiza a perspectiva que o construiu, descobre a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal, porque supostamente objetivo e neutro (Martins, 1977, p. 2) — implica saber que o "dado" (ou seja, o modo pelo qual a realidade se oferece como algo dotado de características próprias c já prontas) é ponto de partida sempre abstrato (porque reificado) da busca do que se oculta sob o senso comum, sob os estereótipos e preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer; implica atenção às abstrações e inversões constitutivas das idéias que impedem o conhecimento da realidade social, ou seja, constitutivas da ideologia .

Saber não é deter-sc no aparecer humano e social, mas revelar o que se encontra sob o que parece ser, é descobrir, por exemplo, que o salário não paga o trabalho; que, sob um mundo social dc aparente igualdade, reciprocidade, integração e racionalidade, existe desigualdade, exploração, dominação, contradição, irracionalidade; que sob o que parece ser desajustamento, problema emocional, psicopatologia pode estar uma recusa sadia dc situações degradantes; que sob tanta dificuldade de aprendizagem escolar está uma escola pública destruída pelo desinteresse secular do Estado brasileiro cm oferecer dc fato um ensino de boa qualidade às classes subalternas. O saber, mas não necessariamente o conhecimento científico (pois ele pode ser mera representação do social, isto é, ideologia), ultrapassa o senso comum, é conhecimento da realidade humano-social em condições historicamente determinadas (Chauí, 1978, p. 9-16).

A Psicologia quase toda move-se nos limites estreitos do senso comum. Por achar desnecessário o contato com o conhecimento gerado por outras Ciências

---

(1997).

Humanas — já que elas tratam da "sociedade", enquanto a Psicologia centra-se no estudo do "indivíduo" — continua a não perceber que o que parece natural é social, que o que parece a-histórico é histórico. Um conhecimento sociológico fundado numa visão crítica das sociedades industriais capitalistas poderia informar os psicó

logos que a população que eles chamam de "carente cultural" é B popu lação cujo trabalho tornou-se desnecessário, é a população que sobra num modo de produção altamente poupador c exploradoi de mio de-obra, é a população que, embora à margem da produção, não está B margem da sociedade e nela se insere de um modo peculiar e necessário à sua manutenção; que a exclusão é parte da lógica do sislcmn e não resultado de deficiências individuais; que há dominação econômica e cultural e que a Psicologia — uma certa Psicologia, que dispensa lodo conhecimento que não for resultado de procedimentos experimentais) aplicados a indivíduos abstratos — contribui para a justificação desse estado de coisas.

Alheia às demais Ciências Humanas e à Filosofia, a formação dos psicólogos faz-se na ausência de teorias que lhes permitiriam conhecer as bases espistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das idéias e técnicas que adotam. Com isso, a maioria dos psicólogos tem sido reduzida a mero objeto da ciência que pratica. Assumindo uma postura idealista, ou seja, tomando as idéias que constituem a Psicologia como entidades autônomas, que pairam acima dos interesses em jogo na realidade social, os psicólogos tornam-se executores inscientes de ações informadas por abstrações e inversões.

Tomemos como exemplo uma inversão corriqueira na prática dos psicólogos escolares. Durante o ano escolar, classes inteiras passam por várias professoras, além de ficarem alguns meses privadas de ensino, distribuídas precariamente por outras salas de aula; ao final do ano, seus alunos não aprenderam as habilidades e informações previstas no programa e, por isso, são reprovados. No ano seguinte, técnicos e administradores escolares não hesitam em formar com eles "classes fracas", geralmente assumidas por professoras inexperientes e contrariadas. Depois de algum tempo, todos são enviados para avaliação psicológica. Munidos de instrumentos de medida da inteligência baseados em concepções pouco inteligentes de inteligência e de uma concepção de saúde mental como submissão às exigências da realidade (não importa quais sejam), os psicólogos ignoram a história

escolar dos examinandos, o peso da aprendizagem (inclusive de conhecimentos escolares) no sucesso/fracasso nos itens dos testes, a lógica kafkiana das instituições escolares e o desrespeito com que as crianças pobres geralmente são tratadas nelas, e redigem laudos nos quais as crianças são rotuladas como deficientes mentais e portadoras de "problemas de auto-estima"

ou "problemas emocionais", que passam a explicar o seu fracasso escolar. Dizendo de outro modo, efeitos da história escolar são tomados como cansas dessa história, e a rede escolar que virou sucata por equívocos tecnicistas ou descaso do Estado permanece intocada. Para não falar dc toda a sorte de relações causais fáceis e arbitrárias entre fatos da biografia do aluno e seu rendimento na escola.

As atividades profissionais e científicas dos psicólogos revestem-se, como regra, de caráter meramente técnico e de pretensão de neutralidade política. Enquanto veículos de uma ciência que não criticam, eles fazem dc suas pesquisas uma eterna repetição, como atesta o volume dc publicações paupérrimas do ponto de vista teórico, no qual o drama humano comparece pasteurizado por uma concepção abstrata dc homem e de sociedade. Os Reviews, Journals e congêneres são quase sempre destituídos de interesse e perpassados de enfadonha mesmice, dc espantosa pobreza e, o que é mais grave, de um poderoso efeito encobridor da perversidade da lógica capitalista que rege a vida nos países do chamado "terceiro mundo".

Porque um coipo teórico fundamental, considerado por intelectuais dc peso como "a insuperável filosofia de nosso tempo" (Sartre, 1979), está ausente dos cursos de Psicologia, salvo exceções que confirmam a regra? A filosofia da práxis nada tem a dar à Psicologia? Psicologia c Política são esferas que não se tocam? Ciência é uma coisa e Ética é outra? Filosofia é mera metafísica dispensável ao espírito científico?

Impedidos de pensamento crítico, quase todos os psicólogos estão condenados à condição dc reféns de sua ciência parcelar. Nesse contexto, suas escolhas teóricas e técnicas são tomadas a partir de critérios puramente emocionais, verdadeiros atos de fé que se transformam rapidamente cm dogmatismo a serviço do hábito c do corporativismo. Com suas técnicas automatizadas dc diagnóstico e seus laudos estereotipados, a Psicologia está à

beira de reduzir-se a mera atividade burocrática. E a burocracia não é inócua como parece, mas exercício de poder e fonte de alienação (Motta, 1981).

A partir da crítica filosófica e sociológica do cientificismo que parcela e coisifica o conhecimento nas Ciências Humanas — contra, portanto, a concepção positivista dc conhecimento —, é possível superar os conceitos abstratos de "ser humano" c "natureza humana" que lastreiam a Psicologia. A concepção de homem presente na antropologia marxista, na qual este "ser" e sua "natureza" só se esclarecem se

revelado o seu vínculo com o processo histórico, é de grande valia para a transformação radical da Psicologia na direção de seu compromisso com a humanização dos homens.

Na área específica da Psicologia voltada para as questões escolares — sobretudo dos problemas referentes à escola pública de lu grau —, a atenção à estrutura social e à história da educação e da política educacional num país capitalista dependente fundamenta uma visão crítica da escola enquanto instituição social que reproduz em seu interior o estado de coisas cm vigor na sociedade que a inclui. Nesta direção, algumas correntes da Psicologia Institucional que articulam as dimensões social c psíquica da ação dos protagonistas da vida escolar tem sido fecundas, pois têm informado uma leitura das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares e intervenções no espaço escolar que superam o modelo clínico tradicional voltado para o diagnóstico e o tratamento de supostos distúrbios físicos e psíquicos situados no aluno que não aprende ou não se ajusta às exigências da escola (veja, por exemplo, Machado, 1994,1996; Collares e Moysés, 1996; Machado e Souza, 1997). Em resumo, uma Psicologia Social crítica da escola pública elementar tem permitido que alguns psicólogos comecem a contribuir para a elucidação de processos que se dão na vida diária escolar, em suas relações com a as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira.

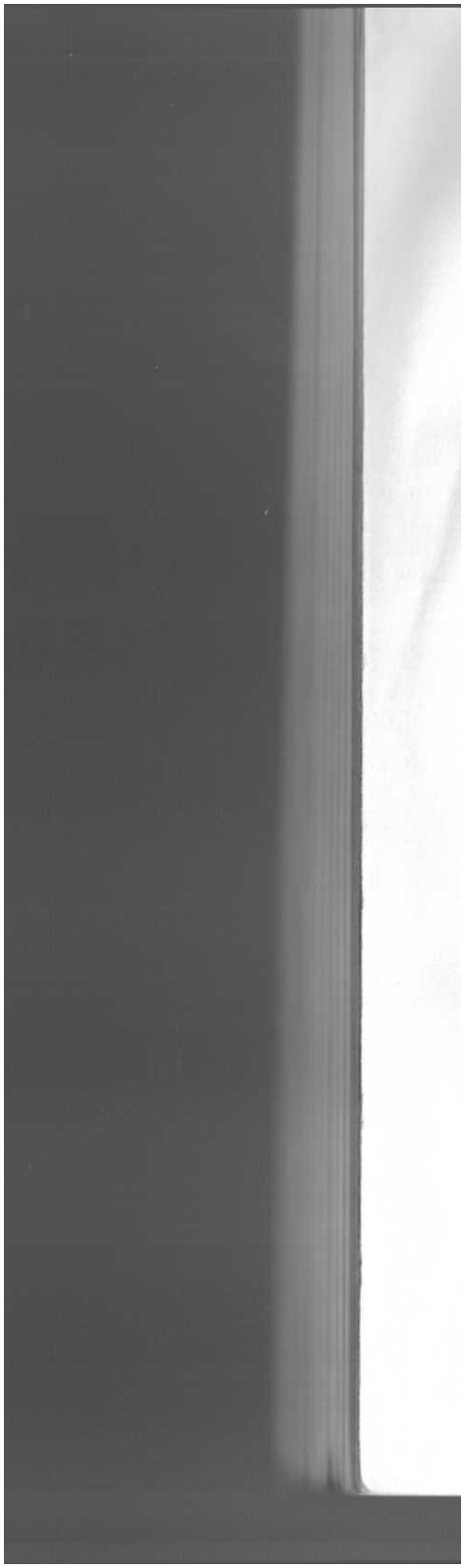
Se "a ausência de senso crítico é a sepultura da ciência e da investigação, pois neste caso elas se processam com ingênua segurança num terreno profundamente problemático" (Kosik, 1969), então a construção de um exercício profissional militante tem de começar pela reflexão, nos cursos de Psicologia, sobre os determinantes históricos da ingenuidade dos próprios psicólogos.

Referências bibliográficas

Bosi, E., "Entre a opinião c o estereótipo". In: Novos Estudos, Cebrap, 1992, 32, p. 34-71.

Chauí, M.S., "Apresentação" de M. Chauí c M.S.C.Franco. In: Ideologia e mobilização popular. R.J., Ccdcc/Paz e Terra, 1978.

Collares, CL.A. e Moyscs, M.A., Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e medicalização. S.P., Cortcz/Unicamp, 1996.



Heller, A., O cotidiana e a história. R.J., Paz eTerra, 1972. Kosik, K., Dialética do concreto.R.]., Paz e Terra, 1969. Lefebvre, H., La vida cotidiana en el inundo moderno. Madri, Alianza Editorial, 1972.

Leopoldo e Silva, E, "Conhecimento e razão instrumental". In: Psico-

logia-USP, vol.8, nal, 1997. Machado, AM..Crianças de classe especial. S.P., Casa do Psicólogo,

1994.

_, Reinventando a avaliação psicológica. S.P., Tese

dc doutorado, Instituto de Psicologia - USP, 1996.

Machado, A.M. e Souza, M.P.R. (orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. S.P., Casa do Psicólogo, 1997.

Malta Campos, M. M." Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica". In: Cadernos de Pesquisa, 1979, 28, p. 53-59.

Martins, J.S., "Introdução a M. A.M.Foracchi e J.S.Martins" (orgs.). In: Sociologia e Sociedade (leituras de introdução à Sociologia). R.J., Livros Técnicos e Científicos, 1977.

Motta, F.C.P., O que é burocracia.S.?., Brasiliense, 1981.

Sartre, J.-R, Questão de método. S.P., Difel, 1979.

Saviani, D., "As teorias da educação c o problema da marginalidade". In: Escola e democracia. S.R, Cortez, 1983, p. 7-39.