

PRIVAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA*

Sonia Kramer

Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação – BRASIL

* As idéias apresentadas neste texto encontram-se mais desenvolvidas em "A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce", Ed. Achiamé, 1982, trabalho originalmente apresentado como tese de Mestrado na PUC/RJ.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais da escolaridade, constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latinoamericano em geral. No Brasil, a partir da década de 70, a política educacional tem dado grande destaque à necessidade de oferecer a essas crianças, experiências que as levem a compensar suas "deficiências". O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola.

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, mas sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola. Esta última passa então a ser proclamada como a resposta que irá solucionar os problemas da escola de 1º grau.

A atual proposta da política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos, encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as "carências culturais" das crianças provenientes das classes sociais dominadas. Assim compreendida, a educação compensatória deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças. Por esse motivo, o discurso da privação cultural encontra-se presente, também, nas justificativas oficiais quanto à falência da escola de 1º Grau: a evasão e a repetência são explicadas como resultado da "falta de cultura" e de hábitos das crianças, ou seja, elas são culpabilizadas pelo fracasso.

O objetivo desse trabalho é analisar as origens e os fundamentos teóricos dos programas compensatórios, desenvolvendo uma série de críticas às falácias da abordagem da privação cultural, e ao mesmo tempo apontando possíveis equívocos aos quais a radicalização dessas críticas poderia conduzir...

O estudo tem algumas premissas, básicas, que se interrelacionam:

1º) O chamado "problema da criança" não é entendido de forma isolada, mas, inversamente, no enfoque adotado, procuramos percebê-lo dentro do contexto de uma sociedade dividida em classes.

Nossa concepção de infância implica na necessidade de conhecimento das diferentes formas de inserção social das crianças e de sua relação direta com a produção da vida material. Nesse sentido, entendemos que não existe "a" criança, mas sim, pessoas de pouca idade afetadas de maneiras diferentes pela sua classe social.

2º) Reconhecemos a premente necessidade de democratização da educação pré-escolar e de 1º grau, concebendo tal democratização não somente enquanto acesso à escola, mas sobretudo como garantia de que o trabalho pedagógico nela desenvolvido atue no sentido de efetivamente beneficiar as crianças a que se destina.

3º) Concebemos a educação e sua democratização como estreitamente vinculados ao processo político-social e à própria democratização da sociedade, a divisão social do trabalho e, portanto, à distribuição das riquezas

e dos benefícios sociais. Entretanto, se destacamos tais fatores, isso não significa que a educação esteja despojada de sua autonomia de ação. Existe, no nosso entender, uma atuação política ao nível da prática pedagógica, e tal atuação é que pode determinar o seu papel como o de contribuição para a conservação ou a transformação da realidade.

Com base nessas premissas e diante da análise da abordagem da privação cultural, nossa maior preocupação é buscar diretrizes alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dirigidas às crianças das classes dominadas, e que estejam a serviço delas, ao invés de funcionarem como mecanismos de discriminação e exclusão, com menor ou maior precocidade, seja na pré-escola, seja na escola de 1º grau.

AS ORIGENS

● Remotas

O estabelecimento das origens da educação compensatória coincide com a da própria pré-escola, já que é nesse nível de ensino que a tônica da compensação de possíveis carências se faz mais explícita. Desde o seu surgimento, em meados do Século XIX, a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social¹.

Assim, as origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontradas em Froebel, e nos primeiros jardins de infância fundados nas favelas alemãs, em pleno advento da Revolução Industrial; em Montessori e suas "Casa dei Bambini" em favelas italianas; em McMillan — contemporânea de Montessori — e na ênfase que dava à necessidade não só de assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas².

● Recentes

Porém, apenas depois da 2ª Guerra Mundial é que a pré-escola, com tais características, passou a ser valorizada nos Estados Unidos e na Europa. Na década de 60, expandem-se programas nitidamente de educação compensatória³. Que fatores teriam determinado o reconhecimento e a ampliação do atendimento pré-escolar, naqueles países, com um enfoque compensatório? A literatura apresenta 5 conjuntos de fatores simultâneos:

- os de ordem sanitária e alimentar (campanhas);
- fatores relacionados à assistência social, já que a pré-escola desempenha papel fundamental na liberação da mulher para o trabalho;
- a influência da teoria psicanalítica e das teorias de desenvolvimento infantil, ressaltando o papel do professor face às necessidades afetivas da criança e face à sua evolução (daí terem sido redescobertos, nessa época, os trabalhos de Montessori, Piaget e Vigotsky);
- estudos antropológicos e sociológicos que destacavam os efeitos da classe social, do *background* educacional e cultural e da etnia sobre o desenvolvimento da personalidade e no auto-conceito da criança;

— pesquisas sobre o pensamento da criança e sobre a interferência da linguagem no rendimento escolar. Essas pesquisas tiveram papel preponderante nas análises sobre o desempenho escolar insuficiente das crianças consideradas "privadas" educacional e culturalmente⁴.

Em nosso entender, porém, existem outros fatores determinantes na expansão e institucionalização da educação compensatória tanto ao nível pré-escolar como num sentido mais geral, e que não encontramos explicitados na literatura. Quais seriam esses fatores?

Os programas compensatórios derivam da idéia de que os pais não conseguem dar aos filhos ("carentes" culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural. A proposta de elaborar programas de educação pré-escolar no sentido de transformar a "sociedade no futuro" é uma maneira de responsabilizar o passado pela situação presente e de alocar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar ações significativas que visem a solucionar os problemas sociais atuais.

Além disso, concebe-se a democratização da educação exclusivamente enquanto acesso a vagas, sem levar em conta o conflito existente entre "igualdade de oportunidades e igualdade de condições"⁵. Em síntese, a expansão da pré-escola compensatória reflete uma proposta de "mudança social" que não coloca em questão a estrutura social que gera a desigualdade. Cabe, portanto, expressar algumas de nossas preocupações básicas: os programas compensatórios estão contribuindo para quê? A quem eles beneficiam?

A abordagem da privação cultural possibilita a democratização do ensino ou, ao contrário, a dificulta?

Tais indagações apontam para a necessidade de analisar os pressupostos da abordagem da privação cultural e as críticas que lhe são dirigidas.

1 Ver: Dowley, E. — *Perspectivas on Early Childhood Education*; Shane, H. G. — *The Renaissance of Early childhood Education* e Lazerson, M. — *Social Reform and childhood Education: Some Historical Perspectives*, todos in Anderson, R.H. e Shane, H. G. — *As the twig is bent: Readings in Early childhood Education*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1971.

2 Encontramos tais dados em Dowley, E. op. cit., pg. 14, e em Braun, S.J. e Edwards, E.P. — *History and Theory of Early Education*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, 1972.

3 O Head Start surgiu nos Estados Unidos em 1965, no governo Johnson, fazendo parte, assim como outros programas compensatórios "guerra contra a pobreza".

4 Uma síntese dessas pesquisas foi encontrada em Dowley, E. op. cit.

5 Mello, G.N. Fatores Intra-Escolares como Mecanismo de Seletividade no Ensino de 1º grau, in *Revista Educação e Sociedade* Cortez e Moraes, Ano I, nº 2, jan 1979, pg. 25.

A ABORDAGEM DE PRIVAÇÃO CULTURAL

Os programas compensatórios não se apresentam de forma homogênea, variando na ênfase quanto aos fatores que pretendem compensar, na metodologia que adotam e no período do que privilegiam para atuação⁶. Da mesma forma, a abordagem da privação cultural, que os fundamenta, não se constitui em um corpo teórico estruturado, fixo. Podemos, no entanto, detectar claramente as tendências comuns aos diferentes programas e seus pressupostos básicos.

Um primeiro pressuposto consiste na crença de que as crianças provenientes das classes dominadas fracassam na escola por apresentarem "desvantagens sócio-culturais", ou seja, elas detêm *carências* de ordem social e cultural. A principal intenção dos programas compensatórios é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens.

Não encontramos uma definição clara para a "desvantagem cultural" (carência): ora ela é entendida como um atraso intelectual, ora como uma distorção emocional, provocados ambos por ambientes privados de estímulos ou por ambientes com estimulação excessiva e desorganizada. Quando as características de tais ambientes são muito acentuadas, supõe-se que acarretam nas crianças em idade pré-escolar carências irreversíveis.

É importante ressaltar que a abordagem da privação cultural postula a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica. Assim, as causas de variação no desempenho escolar, se encontrariam na própria família e, conseqüentemente, no meio social de origem, o que nos remete ao segundo pressuposto: o *determinismo sociológico*.

É inegável que a abordagem da privação cultural supera o determinismo biológico, que atribuía as diferenças existentes no comportamento e no rendimento escolar a defeitos genéticos. Não obstante, essa abordagem instala um fatalismo de caráter social: o desenvolvimento não seria mais determinado por aptidões inatas, mas por influências do ambiente.

Se a abordagem da privação cultural teve, então, um papel político positivo ao mostrar que o fracasso escolar não se deve à desigualdade biológica individual, ela estabeleceu um fatalismo sociológico, culpando o meio. Serviu às pedagogias da compensação, que pretensamente buscavam (buscam) corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma, a própria desigualdade social.

Mas que carências estabelecidas pelo meio seriam responsáveis pelo insucesso na escola? A resposta se relaciona ao terceiro pressuposto: o da *deficiência lingüística*.

As crianças provenientes das classes dominadas seriam portadoras de defasagens na linguagem que dificultariam sua adaptação à escola e a assimilação dos conteúdos por ela transmitidos. Como as crianças das classes médias têm melhor desempenho escolar, seus hábitos de fala são considerados os necessários para que haja aprendizagem. Além disso, as diferenças nas formas gramati-

cais são identificadas a diferenças na capacidade de análise lógica, o que leva os adeptos da abordagem da privação cultural a concluir que, como as crianças das classes dominadas tem *déficit* verbais, sua capacidade de pensar logicamente é também deficiente.

O que poderia garantir o melhor desempenho dessas crianças? A aprendizagem dos padrões formais da fala, obtida através da compensação de deficiências na linguagem e no pensamento das crianças "privadas culturalmente".

Estas seriam, com maior ou menor aquiescência, as tendências básicas da abordagem da privação cultural e dos programas compensatórios: a existência de carências culturais determinadas pelo meio sócio-cultural e que determinam, por sua vez, efeitos drásticos no que se refere à linguagem e ao rendimento escolar das crianças.

Retomamos esses pontos, a seguir, apresentando as críticas que lhe são dirigidas, bem como as contra-críticas hoje formuladas.

ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM DA PRIVAÇÃO CULTURAL

AS CRÍTICAS

Modelo abstrato e único de infância?

Para Lurçat⁷, a pedagogia da compensação desenvolvida nas pré-escolas parte de um "modelo único de criança", "científico", em função do qual o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta.

Ora, Aries demonstra que a idéia de infância não existiu sempre, e da mesma maneira⁸. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança. Ao invés de ter um papel produtivo direto, a criança passa a ser alguém que precisa ser escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância foi, portanto, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A forma de organização da sociedade capitalista instituiu classes sociais diferentes, no interior das quais o papel da criança é também diferente. A idéia de uma in-

6 Para uma análise dos programas preventivos e remediativos ver Patto, M.H.S. *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*, Ed. José Olympio, RJ, 1973 — A diversidade existente entre os programas foi por nós estudada principalmente no Relatório do Conselho de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Educación Compensatória — Selección de Estudios.

7 Lurçat, L. — *La Maternelle: une école différente?* Des Editions du Cerf, Paris, 1976.

8 Para um estudo sobre a evolução histórica do Sentimento de Infância (da consciência da particularidade infantil) ver Aries, P., *História Social da Criança e da Família*. Zahar, RJ, 1979. Sobre as diferentes significações sociais da criança ver Charlot, B. — *A Mistificação Pedagógica*, Zahar, RJ, 1980. Com relação à perspectiva histórica no Brasil, ver Costa, J. F. *Ordem médica e norma familiar*, Ed. Graal, RJ, 1979.

fância universal está, assim, baseada em um modelo de infância que se pauta nos critérios de idade e dependência do adulto, característicos dos tipos de inserção social da criança no interior das classes dominantes.

A abordagem da privação cultural supõe que exista esse padrão "médio", "único" de comportamento infantil: as crianças das classes dominadas são consideradas como "carentes", "deficientes", "defasadas", "inferiores" por não corresponderem ao padrão. A criança que corresponde ao modelo único é capaz de aprender noções e atitudes que a carente "não consegue". O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, ao invés de ser compreendido como resultante da prática social.

Dois preconceitos relativos à pré-escola têm origem nessa abordagem, denotando uma incoerência interna à própria educação compensatória: a "precocidade" e a "idade crítica". De acordo com Lurçat⁹ a "precocidade" estabelece certa confusão entre inteligência e capacidade de aprender, na medida em que a segunda é avaliada por critérios da primeira (critérios que são mesmo muito questionáveis, dada a influência da postura ideológica do pesquisador). Mas é o preconceito da "idade crítica" que traz uma duvidade maior. Por que? Porque a educação compensatória pretende, de um lado, suprir as carências existentes enquanto, de outro lado, acredita que se a criança não aprende até determinada idade ela não aprenderá mais...

Carências culturais? deficiências verbais? ou diferenças?

Uma das principais críticas, pois, a nosso ver, dirigidas à abordagem da privação cultural e aos programas de educação compensatória, refere-se à falta de cultura atribuída às crianças das classes dominadas.

Nesse sentido, o modelo biológico e o da patologia social (que considera o meio como doente e culpado pelas "falhas" das crianças) são similares, pois implicam numa ausência e, em ambos, esta ausência caracteriza um comportamento inferior. Ao invés de descrever as específicas dos meios populares, suas atitudes, linguagem e cultura são comparadas com as normas culturais estabelecidas pela escola, que são, em última análise, as das classes dominantes num certo momento histórico da sociedade. Faltariam a essas crianças, "privadas culturalmente", determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos.

No lugar do modelo da patologia social, os críticos¹⁰ propõem o modelo da diferença cultural, segundo o qual os modos de agir, os valores e costumes, os jogos e brincadeiras, as formas de compreensão da realidade, etc., seriam diferentes dos padrões considerados "corretos".

Da mesma forma, a linguagem das crianças não é encarada como deficiente. Ao contrário, a escola e a pré-escola é que não levam em conta seu universo lingüístico. Na medida em que os currículos e a própria linguagem escolares são determinados a partir dos critérios da classe dominante, as crianças das classes dominadas são discriminadas, rotuladas como incapazes e fadadas ao fracasso.

Pesquisas de caráter sócio-lingüístico, especialmen-

te de Labov¹¹, tiveram papel preponderante nessa análise crítica, destacando o papel representado pelos testes que "provam" a inferioridade das crianças. Perguntam: o que medem os testes? As possibilidades reais de desempenho da criança ou sua capacidade de, tão somente, resolver testes? Em que padrões se baseiam? Esses estudos apontam, ainda, que é necessário levar em consideração as influências do próprio momento de testagem sobre a criança, na medida em que ela se defronta com uma situação que lhe é hostil, diante do poder do observador/pesquisador, em geral, da classe média. Assim, com base nos testes não se pode concluir que as crianças não falam bem, nem que estejam privadas de pensamento lógico.

Para Labov, existe grande desconhecimento por parte de professores e pesquisadores, sobre o processo da linguagem. Suas análises tiveram importância acentuada no sentido de destacar a necessidade de pesquisas de cunho antropológico e sócio-lingüístico, onde o comportamento verbal das crianças seja conhecido realmente e não comparado.

Enfim, o modelo da patologia social tem como fundamento a tese da variabilidade lingüística: não existe uma única linguagem ou cultura padrão a que estão subordinadas outras culturas inferiores. Inversamente, há várias linguagens e culturas diferentes que não são, entretanto, passíveis de hierarquização.

E o papel da escola na sociedade de classes?

A abordagem da privação cultural deixa de lado as relações existentes entre a instituição escolar e as classes sociais. Considerando a escola neutra e apolítica, propõe-se a superar diferenças devidas à classe social por meio da educação compensatória.

Se a "pedagogia elitista" impedia o acesso das classes dominadas à escola, a "pedagogia liberal" dá as mesmas oportunidades para todos, mas patologiza os problemas pedagógicos, individualizados, e culpa os alunos ou o seu meio social-cultural. A escola não é jamais colocada em questão!

Pela abordagem da privação cultural, fica justificada a posição da escola num sistema em que se ensina a criança a fracassar e se espera previamente o seu desem-

9 Lurçat, L. — op. cit.

10 Podemos citar, entre outros: Baratz, S. e Baratz, J. — *Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism* in Anderson, R.H. e Shane, H.G. op. cit.; Keddie, N. *The Myth of Cultural Deprivation*, Penguin, Baltimore, 1975; Stambak, M. — *Examen Critico de la Noción de Desvantaja Socio cultural* in Consejo de Cooperacion Cultural, op. cit.; Lurçat, D. — *Desvalorização e Auto-desvalorização na escola* e Vial, M. — *Um desafio à democratização do ensino*, ambos em Brandão, Z. *Democratização do Ensino: Meta ou Mito?* Francisco Alves, RJ 1979; Campos, M.M. — *Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica*, in *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas nº 28, maio de 1979, pg. 53/61.

11 Labov, W. — *The Logic of Nonstandard English*, in Keddie, N. — op. cit.

penho "fraco". Os parâmetros dessa avaliação são os valores das classes dominantes, menosprezando, subestimando e eliminando os valores culturais das classes dominadas. Sua vida real fica do lado de fora da escola.

Esse autoritarismo está presente na escola que, simplesmente, reproduz a estrutura social de classes da sociedade capitalista: a recolocação dos filhos no lugar dos pais é entendida como conseqüência "natural" do desempenho escolar e não da posição ocupada por estes na estrutura das relações de produção. Se os alunos portadores de padrões culturais "adequados" progredirem no sistema escolar, isto se deve a seu esforço e mérito. Simultaneamente, aqueles que não possuem tais padrões falham e aprendem, ainda, a assumir a responsabilidade do fracasso seja como uma culpa individual, seja como resultado das carências de seu meio. Nesse sentido, o processo de discriminação que se desenvolve dentro da escola é camuflado como se fosse natural, e não como socialmente determinado.

Por trás dos programas compensatórios, percebemos a concepção de democratização da ideologia liberal, propondo-se a dar as mesmas oportunidades para crianças que já as têm diferentes. Atribuindo as causas dos altos índices de evasão e repetência observados na 1ª série do 1º grau à privação cultural das crianças das classes dominadas, a extensão da escolaridade é idealizada na forma de atendimento pré-escolar. Assim entendida, a pré-escola compensará as carências, ou a discriminação e o ensino do fracasso começarão mais cedo?

AS CONTRA-CRÍTICAS (OU: "SACODE, LEVANTA A POEIRA, DÁ A VOLTA POR CIMA"):

Retomamos, em seguida, três pontos de críticas feitas à abordagem da privação cultural, discutindo suas conseqüências em relação à prática pedagógica e política. Pensamos que essa reflexão é fundamental, já que acreditamos na necessidade de submeter nosso conhecimento à uma análise dialética. Quais são esses pontos? A tese da variabilidade lingüística, a noção de carência ou "handicap" sócio-cultural, e a idéia da prática escolar como prática de inculcação ideológica.

Diferenças verbais e culturais? Apenas?

A tese da variabilidade lingüística contém algumas ambigüidades, na medida em que se recusa a considerar a criança burguesa como norma e reduz o problema à percepção social do aluno e às formas de avaliação. A questão central, segundo Charlot¹² é a existência do fracasso escolar socialmente determinado. Nesse sentido, o autor considera falsa a afirmação de que as classes burguesas e populares (e suas crianças) têm possibilidades conceituais e lingüísticas idênticas, e falsa, ainda, a crença de que as diferenças observadas são criadas pela própria situação de avaliação.

Por outro lado, Snyders nega o postulado segundo o qual as linguagens culta e popular são blocos separados. Reconhecendo a importância extrema da denúncia feita ao tipo de linguagem usada na escola, ele critica a idéia de que não existe superioridade da linguagem esco-

lar (burguesa) sobre a linguagem espontânea das crianças do povo:

"A linguagem popular tem valor, mas não escapa a deficiências, a uma fraqueza e pobreza que é precisamente a dos pobres, ou seja, dos explorados".¹³

Nesse sentido, Snyders ressalta a necessidade de que a linguagem popular seja valorizada, não por si mesma, mas para que a partir dela as crianças tenham possibilidade de acesso ao nível da linguagem escrita e culta¹⁴.

Com relação às críticas dirigidas à noção de carência, *handicap* ou privação cultural, Charlot e Figeat¹⁵, discutem três aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de as crianças das classes populares estarem privadas de contatos freqüentes com discursos conceituais e formalizados. O segundo se refere à existência de *handicap* cultural, já que a ideologia dominante é imposta às classes populares, dificultando a construção de sua consciência de classe. O terceiro aponta para a existência de *handicap* social, pois a formalização do discurso se constitui, na sociedade de classes, em fator de privilégio social.

O eixo central dessa contra-crítica está na concepção de que essas carências não se devem à ausência de saber nas classes populares nem, tampouco, a deficiências individuais das crianças, o que significa privilegiar a relação burguesa com o saber em detrimento da relação popular. Muito ao contrário, elas se devem justamente ao fato de as classes populares não terem acesso à cultura dominante.

Esse ponto diz respeito às estratégias que podem ser adotadas contra o fracasso escolar, ou seja, às formas de garantir a instrumentalização das classes populares no sentido de adquirirem o saber dominante.

Quando as carências são entendidas como retardo no desenvolvimento, procura-se compensar essas falhas fornecendo às crianças, através de treinamento e adestramento, uma carga de conceitos, palavras e hábitos que elas não dominam. Quanto a essa estratégia, há dois aspectos — já analisados aqui — que precisam ser levados em consideração: por um lado, ela deixa de lado aqueles conhecimentos e formas de agir característicos das crianças; por outro lado, tal postura discriminatória aumenta as possibilidades de fracasso das crianças, ao invés de dirimi-las. Adota-se a pedagogia da compensação, reforçando o modelo escolar atual.

Quando se entende que as diferenças existentes entre as classes sociais interferem nas formas de compreensão, a luta contra o fracasso escolar consiste em proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos sistemáticos e científicos. Como? Tendo como base do trabalho pedagógico os comportamentos e conhecimen-

12 Charlot, B. e Figeat. *L'École aux enchères. L'École et la division sociale du travail*, Petite Bibliothèque, Payot, 1979.

13 Snyders, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*, Ed. Moraes, Lisboa, 1977, pg. 358-359.

14 Snyders, G. op. cit., pag. 350-366.

15 Charlot, B. e Figeat, M. op. cit., pg. 232-233.

tos concretos, reais, das crianças a que se destina, e visando, ainda, permitir seu acesso progressivo ao saber dominante. Não se trata, pois, de treinar as crianças mas, inversamente, de favorecer o estabelecimento de pontes entre o que já conhecem e o que passam a conhecer. Nesse processo lhes são oferecidas possibilidades de codificar sua prática e não somente de praticar os códigos".¹⁶

A escola: só reprodutora?

Então, vejamos: as críticas à abordagem da privação cultural levantam questões cruciais, reagindo contra a patologização e culpabilização das crianças e relativizando os critérios e as normas escolares consideradas absolutas. Entretanto, essas mesmas críticas contêm riscos sérios, pois ao responsabilizar apenas a escola e ao considerar as crianças tão somente como diferentes, elas podem levar à conclusão de que a modificação desse quadro não é urgente.

Assim, as críticas radicais à pedagogia da compensação acabam reforçando os argumentos de seus defensores, pelo imobilismo que sugerem.

Snyders analisa como a indiscutível exploração sofrida pela crianças do proletariado — suas condições de saúde, alimentação, moradia, etc. — não se origina na escola. E o autor coloca uma indagação, da qual partilhemos: de que forma se pode entender as contradições inerentes a essa desvantagem, sem desvalorizar as classes populares, mas também sem escamotear as conseqüências da exploração a que são submetidas?¹⁷

Se o fracasso e a discriminação existentes na escola provêm da divisão da sociedade em classes, nós, educadores, precisamos aproveitar os aspectos positivos apontados pelos críticos. Como?

Através da valorização da cultura de origem da criança, favorecendo sua compreensão gradativa da dominação que sofre, e seu questionamento. Trata-se, pois, de fornecer os instrumentos para que a criança atue nessa sociedade desigual, injusta e competitiva que a torna carente.

Essa reflexão nos leva a desenvolver algumas considerações quanto a possíveis diretrizes alternativas de nossa prática pedagógica. Antes, porém, fazemos uma breve análise das conseqüências que a implantação de programas compensatórios pode acarretar.

ADOÇÃO DA ABORDAGEM DA PRIVAÇÃO CULTURAL E DOS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS: CONSEQÜÊNCIAS

Ao lado da discussão crítica quanto a seus pressupostos teóricos, que vem sendo feita internacionalmente, os resultados dos programas compensatórios se mostraram insatisfatórios,¹⁸ a despeito dos vultosos investimentos empreendidos.

Ora, enquanto nos últimos 20 anos, verdadeira polêmica vem sendo desenvolvida sobre esse tema, no Brasil a educação compensatória é defendida (basicamente a partir de 1975) como a grande solução para os problemas do 1º grau,¹⁹ Ingenuidade? Desconhecimento dos estudos e das pesquisas? Intenção explícita de "vender gato por lebre"?

Quaisquer que sejam as justificativas para o discurso oficial é preciso levantarmos um alerta. Por que retomar propostas ultrapassadas, diante da premente necessidade de educação da população brasileira e das verbas exíguas que lhe é direcionada? Que conseqüências tal postura pode acarretar?

Se fracassarem os programas?

Temos sérias preocupações quanto aos rumos que pode tomar esse processo. De um lado, porque, ao se proclamar que a pré-escola resolverá os problemas de evasão e repetência do 1º Grau, não se propõe nenhuma reestruturação de base para a escola de 1º Grau. De outro lado, porque, se os programas fracassarem, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são mesmo incapazes. Esse tipo de análise explicativa efetivamente ocorreu nos países em que se originaram os programas compensatórios: os resultados insatisfatórios foram utilizados de maneira a reforçar o preconceito e a discriminação em relação às crianças das classes dominadas, e serviram de justificativa para a sua pretensa inferioridade.

"Pacotes" pedagógicos?

Outra conseqüência que pode advir da adoção da abordagem da privação cultural é o desenvolvimento de programas educacionais a serem implantados nacionalmente, com conteúdos e estratégias determinados a priori, idealizados e elaborados em centros "mais adiantados" e distribuídos para as zonas "mais atrasadas".

Há diversos programas desse tipo — com conteúdos e estratégias uniformes, estruturados como verdadeiros pacotes — direcionados a níveis de ensino variados (supletivo, 1º e 2º graus, aperfeiçoamento de professores, treinamento de professores leigos, etc). Pensamos que subjacente à proposta de atender, com um mesmo programa, a situações extremamente diversas, está uma visão única de infância e de professor, em que ambos são entendidos enquanto categorias uniformes e desvinculados de suas condições objetivas de existência. Além, é claro, dos objetivos ideológicos de "integração nacional" que não caberia analisar aqui.

16 Charlot, B. e Figeat, M, op. cit., pg. 234.

17 Snyders, G. op. cit., pg. 379.

18 Ferrari, A.R. e Gaspany, L.B.V. — Distribuição de Oportunidade de Educação Pré-Escolar no Brasil, in *Revista Educação e Sociedade*, Cortez Ed. Autores Associados/CEDES, Ano 11, nº 5, jan. 1980 pg. 62 a 79.

19 Analisamos diversos documentos, encontrando neles a explícita recomendação de adotar a educação compensatória: BRASIL/MEC/DEF/CODEPRE. Atendimento ao Pré-Escolar, Brasília, 1977, vol. I; Indicação CFE nº 45 de 4/6/74, que trata do artigo 19 da Lei 5692; Parecer CFE 2018/74 referente a essa indicação; Parecer CFE 2521 de 2/7/75 e Parecer CFE 1038 de 13/4/77; XII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação Brasília, 1976, todos in BRASIL/MEC/SEPS/SER — Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar, Brasília, 1979.

No entanto, essa crítica não pode redundar no extremo aparentemente oposto que caracteriza os programas como "adaptados" às culturas locais das diferentes "comunidades". Esse localismo pode derivar naquela posição imobilista — analisada no item sobre as contra-críticas — que afasta a possibilidade de acesso à cultura dominante.

A ênfase à regionalização das iniciativas educacionais camufla a divisão da sociedade brasileira em classes sociais, na medida em que situa as diferenças sócio-econômicas e culturais como regionalmente determinadas.

Bem, se descartamos os programas de tônica massificante e nacional, como também as soluções de caráter regional ou comunitário, fica recolocada a questão da direção que os programas devem tomar a fim de beneficiar as crianças.

*A determinação do fracasso na escola de 1º grau**

Se a abordagem da privação cultural tem sido a tônica da educação pré-escolar, ela não lhe é exclusiva. E aqui é necessário estabelecermos uma distinção entre os programas que, explicitamente, se dizem compensatórios e aqueles que não o afirmam, mas atuam de acordo com seus pressupostos.

Estamos nos referindo especificamente à prática pedagógica desenvolvida nas escolas de 1º grau e, em especial, nas primeiras séries, onde existe um verdadeiro estrangulamento devido, sobretudo, à evasão e repetência.

Ora, os professores aprendem (nas escolas normais e nas faculdades de educação) a escola como ela não é, esperando encontrar modelos — de criança e da própria escola — que não encontram. O que fazem? Procuram encaixar ou aplicar os modelos didáticos e metodológicos, baseados em alunos e escolas "abstratos", nas crianças e escolas reais. A aprendizagem e a alfabetização não acontecem.

Por que? A forma de ensinar é, em geral, repetitiva, fazendo uso de exercícios mimeografados e da cópia. Os assuntos trabalhados são propostos pelas cartilhas ao invés de serem retirados da vida das crianças. Analogamente ao processo que sofrem durante sua formação, os professores falam, na teoria, de uma prática que não é real para aqueles alunos. O atendimento não é individualizado nem coletivo, mas generalizado, não havendo incentivo à cooperação. A ênfase do trabalho recai na "formação de hábitos e atitudes" em detrimento da aprendizagem e da transmissão de um saber. Os conteúdos estão permeados pelo "modelo do bom aluno" (carente pode ser bom aluno?) sendo a disciplina autoritária e imposta arbitrariamente. A atitude do professor é discriminatória em relação aos "carentes", "imaturados", "perdidos" (os sistemas paralelos são instalados: turma de AES, classes de adaptação, turma de repetentes, e por aí vai). O fracasso esperado acontece: o desânimo aumenta. Caracteriza-se, assim, a concepção da privação cultural: os pro-

fessores culpam os alunos "carentes"; o sistema escolar culpa os professores considerados, também, como carentes.²⁰

Não concordamos, em hipótese alguma, que os professores sejam os culpados, e reconhecemos seus (nossos) baixos salários, as condições precárias de trabalho, a falta de assistência técnica, de supervisão, de aperfeiçoamento, de participação nas decisões quanto a problemas educacionais. Mas reconhecemos também a sua (nossa) responsabilidade, identificando a necessidade de que alguma variável interfira no círculo vicioso da determinação do fracasso para que possamos dar corpo/voz/vida tanto à dimensão sócio-política do trabalho pedagógico quanto à própria dimensão educativa. Ou seja, a fim de que as crianças aprendam, se alfabetizem, e possam utilizar os conhecimentos transmitidos a seu favor.

DIRETRIZES PRÁTICAS

De posse das críticas e contra-críticas e conscientes quanto às conseqüências que a adoção dos programas compensatórios podem originar, procuramos, nessa última etapa do trabalho, desenvolver algumas considerações sobre possíveis estratégias práticas para a pré-escola e os primeiros anos da escola de 1º grau.

Apresentamos as diretrizes seguintes como sugestões para debate, sem termos, contudo, qualquer pretensão de esgotar o assunto ou aprofundá-lo em todos os seus matizes. Nosso objetivo é, justamente, o de suscitar a discussão, esperando que as incoerências ou inconsistências — provavelmente existentes — sejam apontadas. Acreditamos que esse processo é que nos fará avançar e descobrir novas alternativas, ampliando o conhecimento disponível e colocando nossa prática pedagógica cada vez mais a serviço das crianças.

Reiteramos que o alcance dessas propostas é limitado e que as entendemos no âmbito do trabalho escolar, sem ilusões ou pessimismos exacerbados, como procuramos expor no decorrer do texto.

Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho escolar

Ao invés de procurar "suprir" aquilo que falta às crianças consideramos essencial partir do que sabem e fazem. As atividades pedagógicas são estruturadas, então, com base: (I) nos conhecimentos que as crianças possuem e nos tipos de atividades que realizam (tais como: jogos e brincadeiras, trabalhos, músicas, histórias, danças, etc); (II) nas formas de socialização existentes entre as crianças e sua integração com os adultos; (III) nos valores, normas (preconceitos, tabus), e costumes (festas, comemorações) transmitidos pelas famílias e classes sociais de origem; (IV) na forma de comunicação utilizada (linguagem); e, enfim, em suas condições objetivas de vida (saúde, alimentação, moradia).

20 Observações realizadas durante pesquisa feita em escolas municipais do Rio de Janeiro, e que se encontram detalhadas em "Da prática pedagógica e do comportamento da criança (Síntese das Observações em escolas públicas: CAD, 1ª e 2ª séries), Nepe/PUC, 1980 (mimeo).

* Esse item é baseado numa conferência por nós proferida na Faculdade Isolada de Campos, durante o 1º Encontro de Educadores do Norte Fluminense, em outubro de 1981.

Ao lado das teorias de desenvolvimento infantil, colocamos, então, como igualmente importante o conhecimento da realidade de vida das crianças. Assim, enfatizamos a necessidade premente de estudos e pesquisas de cunho antropológico e sociológico que descrevam as especificidades das crianças, caracterizando as diferentes populações infantis e suas formas de inserção social. Pesquisas que nos digam como as crianças *são*, ao lugar de apontarem o que *"não são"*.

- Observar as atividades infantis

Para caracterizarmos as crianças com que trabalhamos, um tipo de atuação pois é essencial em nossa prática como educadores. Diz respeito à observação constante das realizações infantis, no sentido de conhecer as crianças e detectar aquilo que sabem, conhecem, fazem; em suma, quais seus reais interesses e necessidades. Essa observação se faz necessária tanto fora dos muros da escola, naquelas situações que são familiares às crianças, como também no seu interior, identificando as formas de atividades desenvolvidas, os amigos procurados, o tipo de relacionamento estabelecido, e assim por diante.

- Confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e aprenderem

A terceira diretriz — diretamente ligada às primeiras — se refere à aceitação das crianças como elas são, e simultaneamente, à credibilidade nas suas possibilidades de se desenvolver, de se superar, de aprender. Partindo do que as crianças conhecem, dominam, vivem, as práticas escolares precisam propiciar então, a ampliação e o enriquecimento das experiências infantis, ou seja, o seu acesso aos conhecimentos da cultura dominante.

- Propor atividades com sentido: para o professor, para os alunos

Com tal finalidade, as atividades pedagógicas passam a ter um significado verdadeiro na vida cotidiana das crianças. Antes de se decidir pelas técnicas ou métodos que adotará, o professor se pergunta sobre os objetivos do que propõe, e se pergunta, também, se os alunos sabem "por que fazem alguma coisa?", e "para quê?". Essa estratégia nos parece muito importante, na medida em que constatamos que as atividades escolares são, em geral, mecânicas, ocas, vazias de sentido. Contrariamente aos conteúdos ensinados de forma estanque, entendemos que devem ser trabalhados de maneira integral, pois que a realidade é dinâmica, e não estratificada, e está sempre em movimento.

- Relativizar as teorias de desenvolvimento infantil

Outra diretriz se relaciona às contribuições da psicologia do desenvolvimento. Como aproveitá-las sem incorrer em dogmatismos, sem procurar "encaixar" as crianças concretas em escalas (pretensamente universais) de desenvolvimento? É claro que reconhecemos a validade dessas teorias, mas consideramos necessário relativizar as informações que nos trazem, colocando uma interrogação quanto ao seu suposto caráter científico

neuro. Pensamos ser fundamental indagar: em que crianças se baseiam os modelos de desenvolvimento? Que critérios são estabelecidos para avaliação do desempenho "adequado"?

Esse aspecto nos leva a analisar a questão da "maturidade" e da "prontidão" para a leitura.

- Favorecer o processo de alfabetização

O que significa alfabetizar? Será, tão somente, iniciar as crianças naqueles rituais mecânicos de adestramento em sons, sílabas ou letras? Pensamos que a alfabetização tem início no momento da própria expressão, sob as mais diferentes formas, onde as crianças falam da sua realidade e identificam os objetos que estão à sua volta. É isso o que pretendemos dizer, quando falamos em "codificação da prática": é verbalizar (e, posteriormente, refletir) sobre sua prática, comunicando-a e lendo-a, de diversas maneiras.

Concebemos a alfabetização, portanto, como um processo de representação que envolve substituições gradativas ("ler" um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) onde o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a troca.

- Condições para efetivá-la: o respeito à linguagem da criança; o incentivo à sua ampliação.

Pode-se perceber, pois, que o processo de alfabetização não tem data marcada para iniciar, já que não consideramos a leitura como exercitação em letras ou sons, nem como mera repetição de códigos impostos. Dessa forma, as atividades realizadas na pré-escola e na escola, se partem da vida da criança e a aceitam como é, se favorecem o enriquecimento das experiências infantis e se possuem um significado concreto para a criança, necessariamente terão conseqüências favoráveis à sua alfabetização.

- Valorizar o trabalho infantil

Ainda com relação às influências da psicologia do desenvolvimento, pensamos ser necessário questionar a idéia hoje tão divulgada — e tomada como absoluta — de que o jogo é espontâneo e natural na criança, e não o trabalho. Todas as "pedagogias modernas" encontram no jogo a forma progressista e nova de desencadear as atividades. Perguntamos: e as crianças que trabalham? Não são completamente crianças? E se são a maioria da população infantil brasileira? O jogo se contrapõe ao trabalho? Em que medida? A que tipo de trabalho? Encontramos em Freinet uma discussão bastante esclarecedora quanto à falsa dicotomia estabelecida pela sociedade capitalista, onde tanto o trabalho quanto o lazer são atividades alienadas. Não é nossa intenção defender, aqui a Pedagogia Freinet enquanto proposta metodológica, mas apenas basear nela a diretriz prática de valorização do trabalho das crianças. Não só "deveres de casa" ou os exercícios repetitivos impostos e sim, a sua produção, enquanto alguma coisa que tem valor para a própria

criança, se reflete uma vontade sua de realizá-lo, enfim, se tem para ela um sentido real, concreto, objetivo. Isso quer dizer que, como educadores, nos preocupamos com o processo vivido pelas crianças nas suas atividades, reconhecendo e admitindo, porém, que o resultado, o produto das atividades infantis tem, para elas, significação e valor imediatos.

- Recuperar a Função Pedagógica da Escola

Se a escola não está exercendo sua função educativa, visto que as crianças provenientes das classes dominadas que nela agora têm ingresso não aprendem, há que se recuperar esse espaço pedagógico, com o que tem de político. Deixar de lado a preocupação com a formação de "hábitos e atitudes" (com os aspectos de caráter moral) e direcionar a prática pedagógica à transmissão dos conhecimentos necessários seria, a nosso ver, a diretriz fundamental. Para que se supere a ênfase eminentemente psicológica e médica com que a escola e a pré-escola são encaradas, é preciso, pois, que as identifiquemos como espaço social e educacional, de caráter político, lutando pela efetiva contribuição que podem dar às crianças, ao invés de estigmatizá-las, discriminá-las, excluí-las, mais cedo ou mais tarde.

PALAVRAS FINAIS

A abordagem da privação cultural é a base dos programas compensatórios, que pretendem corrigir as deficiências das crianças, praticando os códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de origem, culpando a criança, a família e o meio, pelas faltas existentes.

Analisamos essa abordagem, mostrando dois níveis de crítica que lhe são direcionados. A partir dessa análise, apresentamos para debate algumas diretrizes práticas iniciais para uma ação pedagógica que pretenda redundar em benefício para as crianças.

O que nos incentiva a desenvolver esse estudo (e a nos propor a continuá-lo) é a tendência que constatamos no discurso oficial de defender os programas compensatórios como solução para os problemas do fracasso escolar das crianças, enquanto se tornam explícitos seus resultados insatisfatórios e as falácias de seus pressupostos.

Onde está a saída? Localizá-la na reestruturação sócio-econômica da sociedade brasileira não pode significar imobilidade dos educadores, enquanto a transformação não vem... Pensar alternativas ao nível da prática pedagógica se constitui em desafio que consideramos válido enfrentar. Não podemos, no entanto, perder de vista que a discussão travada quanto à democratização da educação se coloca em dois níveis. De um lado, é necessária a luta pelo acesso de todos às oportunidades escolares. De outro, pela garantia de que o trabalho pedagógico desenvolvido atue a favor das crianças das classes dominadas, ao invés de submetê-las a mais uma dominação, além daquelas que nossa sociedade desigual e injusta se encarrega de lhes impor.

