

O PRÉ-ESCOLAR E AS CLASSES DESFAVORECIDAS

Zaia Brandão
Miriam Abramovay
Sonia Kramer

Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.

MIRIAM ABRAMOVAY: É alarmante o índice de fracasso escolar nas escolas primárias, sendo que existem diferentes concepções para explicá-lo. A primeira delas é de cunho psicológico, psicopatológico e biológico. A criança que fracassa é vista como desajustada, inapta, preguiçosa, lenta. Não é dotada, não tem disposição. Rotula-se a criança segundo problemas como dislexia, discalculia, disgrafia. Não se nega que determinadas crianças tenham dificuldades expressivas; critica-se é a passagem desta constatação e diagnósticos generalizados. Poderíamos chamar a este tipo de análise de fatalismo biológico, já que as deficiências são apontadas como de origem hereditária. Tal concepção tem sua origem na tese dos dons e aptidões inatas desenvolvida no século XIX. Esta tese faz parte de uma ideologia global, segundo a qual os mais aptos são os que detêm o poder, os mais capazes são os geradores de progresso para a sociedade que os reconhece e recompensa seus méritos. Os testes de Binet surgem para determinar quem tem e quem não tem essas aptidões, justificando e legitimando a teoria do mérito.

A partir dos anos 60 surgem novas explicações para o fracasso escolar. As teses, agora, focalizam os fatores sociais na explicação do futuro escolar das crianças. As dificuldades escolares se devem ao fato das crianças serem "desfavorecidas", "marginalizadas" e "privadas sócio e culturalmente", o que não permite sua inserção no sistema escolar. A patologização não é mais da criança, mas da família e seu meio. Passa-se do fatalismo biológico para o fatalismo sociológico. A idéia de "desfavorecido" implica ausência, carência e um valor menor. Os meios populares são vistos de forma inferior-

izada, antes mesmo de serem descritas suas especificidades, suas diferenças em relação a outros meios. A constatação das carências materiais leva os autores a estender essa visão negativa a certos meios sociais. Existiria de fato uma carência em relação à cultura, à linguagem? Favorecidos e desfavorecidos existem em relação às normas culturais existentes na escola, em função da expectativa do professor face às atitudes dos alunos. É preciso pôr fim à visão arcaica que temos de meios sociais desfavorecidos em diferentes planos: modo de vida, comportamento e linguagem. Este último aspecto é um dos fatores de maior importância para a explicação do fracasso escolar. Existiriam dois tipos de linguagem. A de código restrito, pobre, pouco elaborado, comum, ligada às necessidades imediatas — é a chamada linguagem das classes populares. Outro seria o código elaborado, correto, nobre, mais simbólico. A escola requer a utilização do código elaborado, padrão lingüístico da classe média, dificilmente entendido pela criança da classe desfavorecida. Em consequência, esta teria um desempenho escolar inferior.

Para cada uma dessas explicações, o sistema escolar gerou respostas que procuraram compensar os problemas e a carência daqueles que fracassaram. Parte-se do pressuposto de que a criança que fracassa, além de fracassar, traz em si mesma a causa do fracasso. Mas não seria o fracasso escolar o próprio fracasso da escola?

SONIA KRAMER: Vamos tentar analisar a origem e a concepção de infância, recuando historicamente no sentido de trazer alguns elementos para uma melhor

compreensão do quadro presente¹. Qual o papel social que a criança vinha exercendo dentro da sociedade e qual o que ela passa a desempenhar quando surge a sociedade capitalista? A criança na sociedade feudal, na comunidade rural possuía um papel inserido no mercado produtivo de plantio, de participação das atividades domésticas e nas atividades reais da comunidade (festas, costumes, etc.). Com a crescente urbanização e o processo de industrialização, além das mudanças da estrutura familiar e da organização da família, passa a ter um papel social que eu definiria como um não-papel, ou seja, ela passa a ser preparada para um papel futuro. Isso, evidentemente, na classe média. Os pais trabalhando, a criança passa a ocupar e necessitar um espaço com certos cuidados até então não colocados. Surge uma concepção de criança, coisa que até então ainda não tinha existido. No momento em que a criança deixa de ter um papel na sociedade (a partir dos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial), passa a ser vista como alguém específico. Ou seja, alguém que é diferente do adulto, que possui características determinadas. O sentimento que se devota à criança é duplo, aparentemente transitório. Na medida em que ela fica sem papel social, passa a ser considerada como alguém que precisa ser formado, imperfeito, incompleto, que necessita ser guiado pelo bom caminho. Por outro lado, é considerada como alguém ingênuo, inocente, essencialmente bom, do qual é necessário conservar certas características. À idéia de "pureza da infância" torna-se aliada a atitude de "paparicação" do adulto. Esse duplo posicionamento não é contraditório; é complementar na medida em que se está falando de uma criança em abstrato. Não se está falando de criança nenhuma, ou melhor dizendo, não se está inserindo essa criança numa classe social.

Esse conceito abstrato aparece dentro das classes burguesas, ou seja, a partir das primeiras crianças que tinham acesso à escola. Tal concepção fundamenta tanto a Pedagogia tradicional como o que se vem chamando de Pedagogia moderna. A primeira coloca-se como condutora e formadora da criança numa posição diretiva e positiva. A segunda concebe a existência de possibilidades e potencialidades na criança, que devem ser preservadas e direcionadas de certa maneira. O importante é destacar que ambas estão falando de criança em abstrato.

Ao analisar a concepção da pré-escola, da evolução das creches, verificamos que se baseia numa criança abstrata que, na realidade, é a criança da classe burguesa que é considerada universal. Na França, nos Estados Unidos, na Inglaterra, as pré-escolas e creches foram conquistas das classes trabalhadoras, no processo de industrialização. Nas últimas décadas, com o movimento de libertação da mulher, as crianças das classes médias começam a ter acesso à pré-escola junto com as crianças das classes trabalhadoras. Surgem nestes países a problemática de se ter, dentro da sala de aula, crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e as concepções e critérios de bom desempenho, a partir das crianças bem-sucedidas na escola. A pré-escola começa a ser percebida como lugar eventualmente de preparação e de prevenção do fracasso escolar.

No Brasil, o que vem ocorrendo é uma importação de idéias, pois a pré-escola que está sendo importada já o é com essa concepção e a partir dessa criança em abstrato.

Nas questões do fracasso escolar levantadas por Miriam, o fracasso é colocado em relação a quem? Será que temos, mesmo sem perceber, um modelo de criança, a partir da criança da classe média? E a criança das classes populares seria uma criança incompleta em relação a ela? Por trás de toda política educacional do pré-escolar que começa a ser desenvolvida estão presentes tais concepções.

É necessário chamar atenção para o nosso desconhecimento dessa criança que chamamos das classes desfavorecidas. Qual a sua inserção na sociedade hoje? Qual o papel que ela desenvolve aí dentro?

Por fim, mais uma questão que se liga a estas: A pré-escola, o próprio termo já o indica, é preparatória para a escola de 1º grau? Mas o que está por trás dessa idéia de preparação? Na escola, as atividades não são, de modo geral, de transmissão de conteúdo; são muito mais transmissão de atitudes e valores. Tais atividades então visam à preparação da criança como um melhor receptor na escola de 1º grau? Qual a idéia que temos de preparação? Estamos concebendo preparação como compensação de traços de cultura, de linguagem a que essa criança não teria acesso? Aqui é preciso cuidado para não cair no extremo de não defender a pré-escola. Deve ficar implícito que defendemos a pré-escola como um direito das crianças das classes desfavorecidas. Mas, precisamos aprofundar tais questões para perceber melhor qual é o espaço pedagógico da pré-escola. Eu diria que, hoje, tal espaço está ocupado com a idéia de compensação, sendo que a criança que se tem em mente é uma criança abstrata. Quais seriam, então, nossos critérios para a realização de um trabalho pedagógico com a criança da classe trabalhadora? E se ele é possível com essas concepções da criança em abstrato e de preparação como compensação.

ZAIA BRANDÃO: A minha experiência como professora do curso de Educação na PUC/RJ levou-me a perceber que os professores deste curso também têm uma concepção abstrata do aluno. É em função desta concepção que criticam seus alunos. É necessário pensar os alunos concretamente para poder trabalhar com eles. Quanto à criança, é preciso ter cuidado com as "pseudoconcretizações" que são desenvolvidas quando começamos a falar da criança da classe trabalhadora. Muitos partem do pressuposto de que as características da classe trabalhadora estão apreendidas pelas análises marxistas, no entanto, quando se procuram programas conseqüentes a nível de intervenção no esco-

¹ Algumas idéias apresentadas por Sonia Kramer encontram-se mais aprofundadas em sua tese de mestrado "História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil: uma crítica à educação compensatória", a ser editada brevemente pela Editora Achiamé sob o título "A política do pré-escolar no Brasil".

lar, julgo tal generalização insuficiente para apreender a heterogeneidade dessa classe. A reivindicação escolar das classes trabalhadoras não é meramente pedagógica, mas essencialmente política. Na realidade a reivindicação desses grupos é pelo saber que nós dominamos, porque é esse saber que dá poder de participação e interferência nas soluções.

Temos, portanto, um problema complexo, pouco explorado e estudado. Se, por exemplo, por um lado temos a tradicional colocação do código restrito e do código elaborado de linguagem, por outro temos a colocação de Labov a respeito da linguagem dos grupos marginalizados. Estudando a linguagem do negro americano, descobriu-a rica, capaz de expressar tudo que ele necessita e quer expressar. Mas só descobriu a riqueza desta linguagem à medida que tentou apreendê-la fora da situação de teste e sem compará-la com a da classe dominante. Isto nos leva a refletir como é pouco estudada a linguagem dos diferentes grupos no Brasil e como há muito o que conhecer antes de tentar enfrentar a problemática da pré-escola.

Vemos a pré-escola como preparação para o 1º grau, para cursá-lo bem, para ter condições de não fracassar. No I Simpósio sobre o Pré-escolar, colocou-se que a criança da classe burguesa vai para a pré-escola e lá se prepara e inicia a alfabetização. Assim, a criança da classe burguesa não é alfabetizada em um ano, como muitos querem afirmar. Apesar desta realidade, afirma-se que a criança da classe trabalhadora é pouco dotada, porque não se alfabetiza no tempo "ótimo" de se alfabetizar: um ano.

É importante tomar a pré-escola como preparação na medida em que ela é uma reivindicação política. E isto no sentido de que o acesso aos instrumentos culturais possibilita a não-discriminação na participação

política e nas próprias decisões dentro da sociedade.

O caminho a percorrer não é pequeno e tem sido obstaculizado pela tradição de pesquisa que vem vigorando entre nós. Os modelos que vêm sendo utilizados são importados. Isto se refere também àquele posicionamento de que as ciências humanas devem percorrer o mesmo caminho das ciências exatas, pois só então terão o *status* de ciência. A partir desse posicionamento, fica-se quantificando coisas que não são, em absoluto, quantificáveis adequadamente ou fazendo levantamentos sócio-econômicos irrelevantes para uma intervenção pedagógica. Os chamados "perfis sócio-econômicos" são insuficientes para compor o conhecimento que é necessário para um trabalho concreto e conseqüente junto à classe trabalhadora.

Temos que atentar para o fato de que existem outras formas de fazer ciência diferentes desse caminho ambicioso que tenta chegar a grandes generalizações. Tem sido esquecido um caminho fértil no conhecimento da realidade, que é o caminho percorrido pelas pesquisas antropológicas. O estudo de caso, por exemplo, menos ambicioso em termos de *status* científico, mas mais conseqüente em termos de subsídios para pensar e intervir na realidade, não tem sido aproveitado como poderia.

As questões seriam, então, estas: a necessidade de rever conceito de "classe trabalhadora", utilizado de forma generalizada, enquanto insuficiente para operar na prática do pré-escolar para esta classe; e a necessidade de olhar e conhecer a dinâmica de vida desses grupos, suas condições de trabalho e tudo aquilo que significa a situação concreta de vida dos diferentes "recortes" das classes trabalhadoras. Só assim haverá a possibilidade de tentar programas de intervenção a nível escolar que efetivamente tenham um destino político.