

**MARGINALIZAÇÃO CULTURAL:
UMA METODOLOGIA PARA SEU ESTUDO**

Ana Maria Poppovic
Yara Lúcia Esposito
Léa Maria Chagas Cruz

*"...Ele assim como veio, partiu, não se sabe pra onde
E deixou minha mãe com o olhar cada dia mais longe,
Esperando, parada, pregada na pedra do porto,
Com seu único, velho vestido cada dia mais curto.*

*Quando enfim eu nasci, minha mãe embrulhou-me num manto,
Me vestiu como se eu fosse assim uma espécie de santo.
Mas por não se lembrar de acalantos, a pobre mulher
Me ninava cantando cantigas de cabaré.*

*Minha mãe não tardou a alertar toda a vizinhança,
A mostrar que ali estava bem mais que uma simples criança.
E não sei se por ironia ou se por amor
Resolveu me chamar com o nome do Nosso Senhor.*

*Minha história é esse nome que inda carrego comigo,
Quando vou, bar em bar, viro a mesa, berro, bebo e brigo,
Os ladrões, as amantes, meus colegas de copo e de cruz,
Me conhecem só pelo nome de Menino Jesus."*

(Chico Buarque de Hollanda)

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa em âmbito escolar nunca é mérito de um só pesquisador ou de uma equipe de pesquisadores.

Tão pouco depende apenas de bom planejamento, árduo trabalho de campo e uso de computadores. Nem mesmo muito dinheiro é suficiente.

Para realizar uma pesquisa em âmbito escolar é necessário que haja cooperação.

O mérito pela realização deste trabalho cabe àqueles de quem recebemos várias formas de generosa cooperação:

- Receptividade, disponibilidade e paciência dos alunos da 1a. turma, professores e equipe de coordenação do GEPE I.
- Grande parte da coleta do material de Cynira Stocco Fausto.
- Edição do manuscrito de Gabriel Tranjan.
- Orientações e palpites enriquecedores de Carmen Lúcia de Melo Barroso, Bernardete Angelina Gatti, Lólio Lourenço de Oliveira e Maria Amélia Azevêdo Goldberg.

INTRODUÇÃO

Os problemas de marginalização cultural somente começaram a preocupar os países desenvolvidos — principalmente os Estados Unidos — na década de 60. Até então muito se escrevera sobre diferenças entre grupos sócio-econômicos e raciais; porém, na sua maioria, tais trabalhos não passavam de constatações sobre a inferioridade de rendimento escolar, ou de estudos comparativos de características de realização menos favoráveis de um dos grupos em questão. O interesse em aprofundar esses estudos, e de dar ao assunto um enfoque cultural, resultou da problemática política daqueles países, evidenciando-se por ocasião das reivindicações de grupos minoritários atuantes. Urgia oferecer a estes indivíduos melhor preparo, melhores currículos e um nível de adequação vital mais satisfatório em relação ao que vinha sendo dado; essa pressão gerou a necessidade de conhecer aprofundadamente as características de tais grupos, os mais importantes fatores sociais, psicológicos e educacionais incidentes no quadro e os instrumentos apropriados para uma correta avaliação dos problemas relativos às populações culturalmente marginalizadas.

Se o problema da marginalização cultural preocupa os países desenvolvidos, muito mais pertinente torna-se seu estudo em nosso meio, onde condições sociais e econômicas de grande deficiência abrangem a maioria da população. Partindo dessa constatação e do pressuposto de que os esforços e as reformas educacionais devem basear-se num conhecimento da realidade a que se destinam, é que surgiu o interesse de pesquisa nessa área.

O presente trabalho divide-se em duas partes relativamente independentes quanto a seus objetivos: *Índice de Marginalização e Características Psicológicas de um Grupo de Adolescentes Culturalmente Marginalizados*.

A primeira parte objetiva verificar a possibilidade de identificar fatores ambientais que predominem nos grupos de nível sócio-econômico baixo e que possam redundar em má realização escolar do aluno.

Esses fatores integrados formariam um índice de Marginalização, através do qual seria possível prever o fracasso do aluno e, em certos casos, tentar uma ação educacional para a modificação daqueles fatores. Já a segunda parte visa a estudar, de forma exploratória, algumas características de um grupo de jovens considerados marginalizados culturais, na tentativa de levantar hipóteses para trabalhos futuros.

Por se tratar de uma primeira abordagem do assunto e devido ao tipo de amostra usada, o trabalho não pretende chegar a conclusões generalizáveis. Preocupa-se principalmente com a análise da adequação dos instrumentos relacionados para o estudo e enfatiza descrição da metodologia usada, com o fito de trazer uma colaboração a futuras pesquisas sobre o assunto.

Considerando que a nomenclatura usada pelos diversos autores estrangeiros deveria ter sido traduzida como *privação cultural*, *carência cultural* ou *deficiência cultural*, cabe ainda nesta parte introdutória uma pequena explicação sobre o nome dado ao quadro em estudo, *Marginalização Cultural*, aqui entendida como o processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global.

Parece claro que o termo *cultura*, neste contexto, significa a maneira de um grupo social organizar sua vida; isso inclui as tradições, os valores e costumes que são transmitidos às crianças que fazem parte de um grupo determinado. No caso presente, as que participam do nível sócio-econômico baixo.

Na realidade, as pessoas das camadas mais desfavorecidas da população possuem uma subcultura que é uma transformação da cultura da classe dominante; esta chega com atraso aos grupos menos participantes e dominados da sociedade, não pos-

suindo, dessa forma, viabilidade para sua plena execução. Devido a tal defasagem, a subcultura desses grupos, que é bem rica, não é a mesma dos grupos dominantes da sociedade onde vivem e onde terão que competir. No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição mantida, organizada e regida conforme os padrões da classe média, padrões esses bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente.

Inicia-se então um processo de marginalização dessas crianças, realizado não só através do grande desconhecimento que os professores, em geral, possuem de padrões culturais que não sejam os próprios, como também através da valorização de certas atitudes e comportamentos considerados "certos", por serem gerais e fundamentais para a manutenção do sistema sócio-cultural vigente. O currículo, os professores, o sistema educacional e a so-

cidade como um todo tomam como estabelecida uma visão a respeito do direito à autoridade e seu exercício e, conseqüentemente, à maneira de castigar e recompensar, competir e cooperar, e ambicionar intelectualmente, maneiras essas que exprimem plenamente a experiência dos grupos de nível sócio-econômico médio e alto.

Vistas dentro desse contexto, as expressões *privação cultural* e *carência cultural*, que significam *falta de cultura*, resultam inadequadas, enquanto *deficiência cultural*, além de trazer uma carga pejorativa, compara de forma negativa: deficiente cultural seria aquele que tem pouco daquela cultura que alguns estabeleceram como a melhor e a mais desejável para todos. Foi, portanto, escolhida a expressão *marginalização cultural* porque, de um lado, não nega, diminui ou rejeita um tipo de cultura e, de outro, expressa melhor um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, inerente e estática como parecem indicar os outros termos.

1.^a PARTE

ÍNDICE DE MARGINALIZAÇÃO

O conceito de marginalização cultural adotado neste trabalho pressupõe que ela seja decorrente de certos fatores ambientais encontrados com maior frequência nas camadas desfavorecidas da população. Por sua vez, esses fatores ambientais, que fazem parte dos padrões culturais dos grupos de baixo nível sócio-econômico, trazem como consequência uma realização escolar deficitária.

Em decorrência dessa colocação, serão considerados apenas os fatores ambientais. Assim, um problema orgânico que venha a causar déficits cognitivos e, portanto, fracasso escolar, não será levado em conta neste trabalho. Da mesma forma, não serão consideradas características culturais atípicas, como, por exemplo, o uso de língua estrangeira em casa, ou um hábito educacional específico de um subgrupo religioso; apesar de serem fatores ambientais, de poderem vir a causar deficiências no rendimento e de ser plausível que se encontrem em grupos de baixo nível sócio-econômico, não podem ser tomados como características da população a ser estudada devido à sua especificidade.

Ainda esclarecendo o aspecto conceitual, é preciso levar em conta que a associação entre grupo de baixo nível sócio-econômico e realização escolar não é diretamente causal, mas sim mediada por inúmeros fatores, entre os quais os ambientais. Por outro lado, a relação entre condição ambiental e deficiência no desempenho escolar é considerada causal, isto é, teoricamente os fatores existentes no ambiente familiar devem ser capazes de explicar o fracasso na escola. Isso pode significar que, na possibilidade de fazer desaparecer essas condições, a associação entre o grupo social e o rendimento escolar poderia se tornar enfraquecida.

Convém lembrar, também, que o conceito de marginalização é relativo em dois sentidos:

1. um determinado fator ambiental pode ser marginalizador para alguns grupos e não para outros. Por exemplo, numa pequena cidade do interior, uma prática educacional pode ser adequada tanto para os grupos de nível sócio-econômico baixo como alto, ao passo que numa cidade grande a adoção dessa mesma prática

educacional pelo grupo mais desfavorecido traria desvantagens escolares posteriores;

2. o mesmo fator ambiental, responsável por deficiência de realização em determinada área do comportamento, pode ser neutro ou benéfico para o desenvolvimento de outras habilidades. Como exemplo dessa característica, cita-se a pesquisa de Miller e Swanson (1960). Os autores analisam o "anti-intelectualismo" existente nas camadas desfavorecidas dos Estados Unidos, ou seja, a forte tendência a criticar, menosprezar e desconfiar de pessoas ou opiniões provenientes de nível educacional alto. Esse valor, que dificulta bastante o ajustamento daqueles grupos à sociedade em que vivem, aparece associado, em contrapartida, a uma superioridade na habilidade para enfrentar problemas que requerem orientação motora.

Esclarecidos esses parâmetros conceituais, procurou-se, seguindo a linha de trabalho proposta por Deutsch e colaboradores (1967), identificar quais as condições ambientais teoricamente citadas como fatores de privação, que realmente poderiam ser consideradas responsáveis pela realização escolar deficitária das crianças de baixo nível sócio-econômico. Uma vez identificado esse conjunto de fatores ambientais, será ele denominado Índice de Marginalização.

Para desenvolver esse Índice foram adotados os seguintes passos empíricos:

1. classificar a amostra nas duas variáveis que fundamentam o quadro de marginalização cultural: nível sócio-econômico e realização escolar;
2. selecionar fatores ambientais que, aprioristicamente, possam ser responsabilizados por uma realização escolar deficiente;
3. verificar quais destes fatores mantêm, concomitantemente, associação com nível sócio-econômico baixo e baixo rendimento na escola. Obtêm-se assim os fatores que predominam num determinado grupo social e ao mesmo tempo vêm associados a um déficit de realização;

4. uma vez conhecidos esses fatores, analisar suas inter-relações com o fito de conhecer o peso relativo de cada um deles no conjunto, a maior ou menor sobreposição com os dois critérios e sua utilidade relativa como preditores de marginalização dentro do índice a ser composto. Pode-se verificar, dessa forma, a importância de cada um dos fatores no seu papel de variáveis incidentes no quadro de marginalização cultural, abrindo possibilidades para uma atuação educacional, se for o caso.

AMOSTRA

Para este trabalho, que é exploratório e se preocupa primordialmente com o estudo dos instrumentos⁽¹⁾, foi usado um grupo de 112 jovens (ver Quadro I) acompanhados durante o período de quatro anos em que realizaram o curso ginásial.

Por circunstâncias fortuitas, num ginásio estadual da cidade de São Paulo, que iniciava suas atividades com uma primeira série, foram matriculados jovens formando dois grupos bem diferenciados do ponto de vista da origem sócio-econômica e cultural. Esses jovens compuseram as quatro classes de alunos que foram acompanhados até à quarta série ginásial e que formam a presente amostra. O grupo era composto de 70 meninos e 42 meninas, assim distribuídos de acordo com a idade, no ano em que terminaram o primeiro ciclo da escola secundária (1970):

QUADRO I

Idade ao terminar o Primeiro Ciclo

Idade \ Sexo	M	F	Total
14	18	18	36
15	29	17	46
16	19	6	25
17	4	1	5
Total	70	42	112

(1) A autora está planejando uma pesquisa com crianças de nível pré-primário, onde serão aproveitadas as hipóteses e os resultados obtidos no presente trabalho.

Se por um lado o aproveitamento de um grupo existente trouxe algumas desvantagens, como o fato de não permitir o planejamento e a escolha da amostra mais adequada, foi altamente compensador em outros aspectos não negligenciáveis numa pesquisa de âmbito educacional. A principal vantagem consiste em ter-se trabalhado com um grupo submetido ao mesmo processo pedagógico e educacional durante os quatro anos, eliminando-se assim, dos resultados obtidos, a influência negativa da diversidade de orientações, dificilmente evitável em trabalhos deste tipo. Raramente se tem a possibilidade, em pesquisas educacionais, de trabalhar com sujeitos freqüentando a mesma escola, o mesmo grau escolar, submetidos à mesma orientação educacional e pedagógica e até às mesmas condições materiais e geográficas dentro do ambiente escolar.

Outra vantagem: a escola ter caráter experimental, sendo assim coordenada e atendida por pessoal técnico altamente interessado e habilitado e, portanto, capacitado em obter informações sistematizadas sobre os alunos, material esse que foi aproveitado na pesquisa. O caráter experimental da escola — e, conseqüentemente, um currículo diferente do exigido às demais escolas — serviu também para a fixação dos alunos durante os quatro anos do ginásio, evitando evasão, transferências e, em decorrência, diminuição da amostra.

Considerando essas vantagens, optou-se por trabalhar com aquele grupo já formado, ao invés de, como seria feito convencionalmente, selecionar numa população a amostra mais indicada para a pesquisa. Tal opção implicou algumas adaptações metodológicas, tal como identificar a posteriori as características da amostra no que se refere a estratificação social (variável fundamental, que deveria estar distribuída adequadamente dentro da amostra, sem o que não se poderia prosseguir o estudo). Outro aspecto que exigiu alguns caminhos não ortodoxos foi a organização de parte do material coletado: este, não tendo sido planejado em função da pesquisa, mas sim do acompanhamento escolar do aluno, teve que ser reavaliado, advindo daí a perda de algumas informações valiosas.

Deve-se ainda insistir em que esta amostra não é, nem pretende ser, representativa de nenhuma população. Foi escolhida não para permitir generalizações, mas, como já foi dito, para realizar um estudo preliminar sobre os instrumentos mais adequados para a abordagem desse tipo de problema. Tanto na primeira parte do trabalho, que tenta estabelecer um índice de fatores marginalizantes, como na parte posterior, que analisará características de jovens submetidos a esses fatores visando ao levantamento de hipóteses para futuros trabalhos, a ênfase será dada à descrição, adequação e adaptações realizadas, tanto no instrumental como na metodologia empregados.

É necessário considerar ainda que esta amostra não representa uma população típica para o estudo da marginalização cultural: o fato de aqueles jovens terem atingido e freqüentado a escola secundária é suficiente para desclassificá-los teoricamente como marginalizados. Basta rever os dados estatísticos da população escolar brasileira; eles revelam que apenas 16% do número de alunos matriculados no primeiro ano primário conseguem atingir a quarta série do ensino médio. (Anuário Estatístico do Brasil, 1971.) Em vista disso, as tendências divergentes entre os grupos, as hipóteses levantadas e os resultados conseguidos a partir desta amostra mostrarão indicações que, na realidade, podem ser muito mais acentuadas quando forem estudadas crianças em situação de extrema marginalização, grupo esse que apresenta um verdadeiro desafio ao sistema educacional do país.

MATERIAL

Uma pequena parte do material utilizado proveio, como foi dito, de registros de informações existentes na escola, coletadas pelo pessoal técnico desde 1967, ano do início do ginásio. Ele foi completado e enriquecido no ano de 1970 pelo pesquisador, já com instrumentos e material planejados para este trabalho.

Os instrumentos usados, descritos pormenorizadamente no decorrer da exposição encontram-se por extenso nos anexos. Segue-se apenas sua enumeração dividida nas duas partes em que foi organizado o trabalho: elaboração do Índice de Marginalização e estudo de características psicológicas do grupo de alunos culturalmente marginalizados.

A. Elaboração do Índice de Marginalização

- Avaliação do rendimento escolar, bimestral, de 1967 a 1970.
- Entrevista sócio-econômica — 1967 e 1970.(*)
- Listas de comparecimento dos pais às reuniões da escola.
- Questionários respondidos pelos alunos sobre aspirações, interesse na realização escolar, interação verbal.(*)
- Entrevista com a família sobre aspiração e ambiente familiar.(*)

B. Características psicológicas

- Teste de Inteligência não-verbal I.N.V.
- Sociogramas bi-anuais, de 1967 a 1970.
- Ficha de avaliação de ajustamento emocional e social.(*)

(*) Modelos do material assinalado encontram-se no anexo A.

- Teste do vocabulário.
- Escala de autoconceito.(*)
- Teste de resistência a frustrações de Rosenzweig.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL DA AMOSTRA

Como foi dito, os dois critérios básicos para obter-se o Índice de Marginalização são a estratificação social e a realização escolar.

Na tentativa de aperfeiçoar o instrumento de medida de estratificação social, resolveu-se elaborar uma escala composta de três indicadores: prestígio ocupacional do pai, grau de escolaridade do pai e renda familiar. Os dados foram levantados das entrevistas e questionários obtidos em 1967, ano do início do curso ginásial.

A escala de ocupação usada foi a de "Hierarquia de Prestígio" (Hutchinson, 1961), modificada pela equipe do C.R.P.E. (Dias, 1967), que é formada por sete níveis (aqui usados em ordem invertida, para facilitar os cálculos):

- Nível 1 — ocupações manuais não especializadas;
- Nível 2 — ocupações manuais especializadas e assemelhadas;
- Nível 3 — supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas;
- Nível 4 — ocupações não manuais de rotina e assemelhadas;
- Nível 5 — posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais; proprietários de pequenas empresas comerciais ou industriais;
- Nível 6 — profissões liberais; cargos de gerência ou direção; proprietário de empresas médias;
- Nível 7 — altos cargos políticos e administrativos; proprietários de grandes empresas e assemelhados.

QUADRO II

Distribuição percentual por níveis na escala ocupacional

Nível	%
1	13,5
2	25,0
3	6,1
4	14,3
5	23,2
6	15,2
7	2,7
	100,0

O segundo indicador, grau de escolaridade, também obedeceu a uma escala de sete níveis assim diferenciados:

- Nível 1 — nunca frequentou escola;
- Nível 2 — primário incompleto;
- Nível 3 — primário completo;
- Nível 4 — primeiro ciclo completo;
- Nível 5 — segundo ciclo completo;
- Nível 6 — superior incompleto;
- Nível 7 — superior completo.

Os de primeiro ciclo incompleto foram considerados Nível 3 se tivessem completado apenas um dos dois anos e Nível 4 se tivessem a terceira ou quarta série. Os de segundo ciclo incompleto foram classificados no Nível 4.

QUADRO III

Distribuição percentual por níveis de escolaridade

Nível	%
1	5,3
2	10,7
3	33,2
4	15,2
5	9,8
6	6,2
7	19,6
	100,0

Finalmente para o indicador da renda foi levada em consideração a renda total da família subtraindo-se uma quantia fixa de Cr\$ 100,00 para cada filho ou dependente. Esse critério foi adotado como tentativa de equiparação aproximativa das despesas de famílias muito numerosas com as de poucos dependentes.

De acordo com os dados existentes, foi feita uma divisão em quatro níveis que, ao mesmo tempo, refletissem uma realidade econômica e distribuíssem equitativamente a amostra.

- Nível 1 — até Cr\$ 400,00
- Nível 2 — de Cr\$ 401,00 até Cr\$ 900,00
- Nível 3 — de Cr\$ 901,00 até Cr\$ 1.800,00
- Nível 4 — de Cr\$ 1.801,00 para mais.

QUADRO IV

Distribuição percentual por nível de renda

Nível	%
1	26,8
2	22,3
3	22,3
4	28,6
	100,0

Obtidas as classificações dos alunos nos três indicadores, procedeu-se à correlação entre estes, a fim de se estudar a viabilidade da elaboração de um critério único para a classificação da estratificação sócio-econômica.

Os resultados foram:

Educação e Renda — $r = 0,76$

Educação e Ocupação — $r = 0,85$

Renda e Ocupação — $r = 0,79$

Essas correlações, altas e estatisticamente significantes, confirmam a adequação da escolha de um critério múltiplo para estabelecer-se o nível sócio-econômico: por serem altas, demonstram não somente que são indicadores de fatores que interdependem, o que é de conhecimento comum, mas, especificamente neste caso, que as divisões em níveis usadas em cada uma das medidas foram relativamente corretas. Além disso, apesar de serem altas não se sobrepõem, o que revela que cada um dos indicadores traz um enriquecimento à escala final.

Para se chegar ao critério único de estratificação social desejado, foi feita para cada aluno uma somatória simples dos pontos obtidos nos três indicadores (a amplitude dos pontos obtidos variou de 3 a 18).

Na distribuição de freqüências resultantes foi aplicada a técnica de T. Kelley (Magnusson, 1967), com a finalidade de se obterem grupos extremos que fossem, simultaneamente, os maiores e os mais diferenciados possíveis. Resultaram quatro posições, que serão designadas no trabalho como "nível sócio-econômico" (N.S.E.), ficando os pontos assim divididos:

N. S. E.	Pontos
1	de 3 a 6 pontos
2	de 7 a 9 pontos
3	de 10 a 13 pontos
4	de 13 a 18 pontos

QUADRO V

Distribuição percentual por nível sócio-econômico

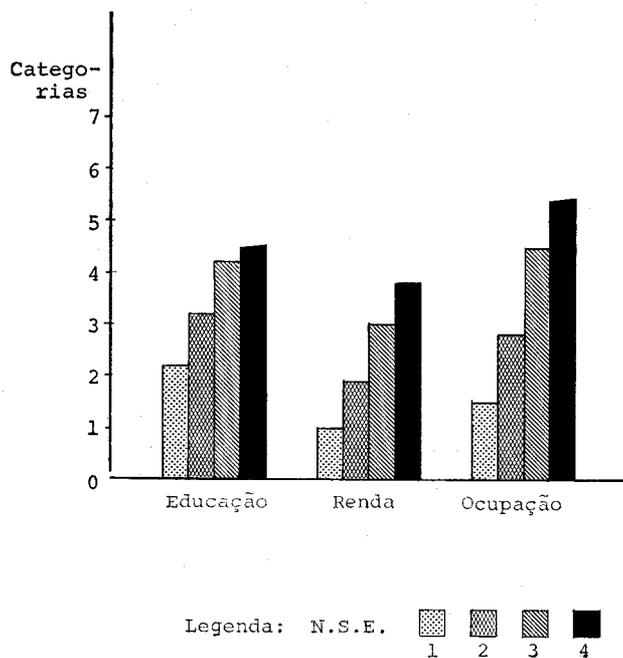
N. S. E.	%
1	27,7
2	22,3
3	22,3
4	27,7
	100,0

Assinale-se que a expressão usada — nível sócio-econômico — não tem outra pretensão senão servir como um classificador do aluno dentro do grupo em questão, refletindo apenas os três indicadores usados, combinados da maneira como foi descrito.

O gráfico a seguir caracteriza visualmente a composição dos quatro níveis sócio-econômicos, nos três indicadores usados. Para sua elaboração fez-se a média dos pontos obtidos em cada indicador pelas crianças que compõem cada nível sócio-econômico. Convém lembrar que os indicadores Educação e Ocupação possuem sete categorias, enquanto Renda possui apenas quatro.

GRÁFICO I

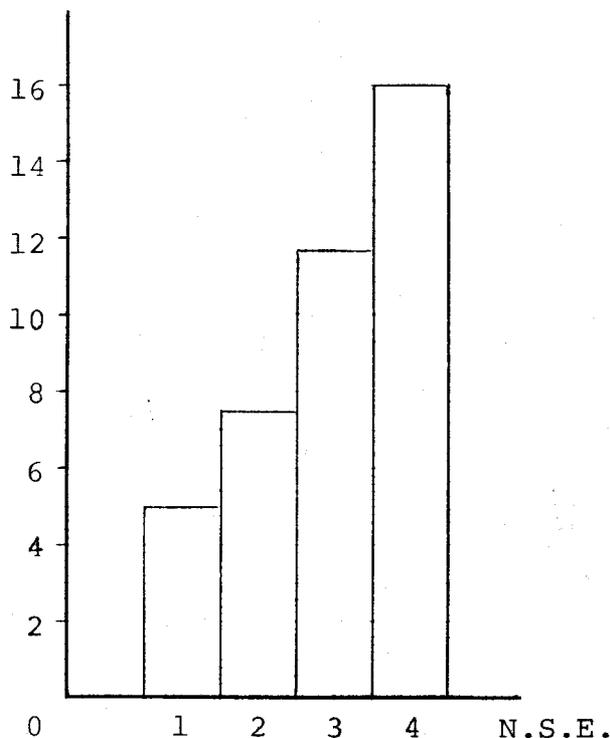
Médias por indicadores e por níveis sócio-econômicos



O próximo gráfico mostra a distribuição dos quatro N. S. E., através das médias das somatórias dos três indicadores: Educação, Renda e Ocupação, evidenciando bem as diferenças existentes.

GRÁFICO II

Médias das somatórias dos três indicadores nos quatro níveis sócio-econômicos



REALIZAÇÃO ESCOLAR

Realização escolar dos alunos foi o critério adotado para verificação da deficiência de rendimento, fator esse necessário, juntamente com N. S. E. baixo, para caracterizar o quadro de marginalização cultural. Convém lembrar que uma realização escolar deficiente estaria ligada a fatores ambientais mais comumente encontrados em famílias de baixo N. S. E.

Em busca do melhor critério que retratasse a realização escolar, foram controladas algumas condições:

- deveria ser usada a mesma medida para todos, afastando-se dessa forma o uso das notas de aprovação no primário;
- a medida deveria ser do início da escolaridade ginásial, isto é, da primeira série, a fim de evitar a influência da orientação experimental do ginásio, que, no momento, não havia interesse em avaliar;
- deveria dar-se aos alunos um tempo de adaptação à escola, a fim de que pudessem ter uma certa familiaridade com técnicas de avaliação, professores etc. Explica-se esse cuidado: os alunos provinham de escolas diversas, que provavelmente usavam métodos diferentes;

— a medida deveria ser uma nota que retratasse uma realização global, diminuindo assim os efeitos de um melhor ou pior preparo em determinada área. Foi por isso usada uma média. ⁽¹⁾

Levando-se em consideração essas ponderações, optou-se finalmente pela escolha da média de todas as matérias, na primeira avaliação bimestral, realizada no primeiro ano do ginásio (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Inglês). Essa escolha ainda teve vantagem suplementar: não permitir aos professores um tempo de conhecimento suficiente dos alunos a ponto de influenciar sua avaliação, através de uma valorização de outras qualidades individuais que não fossem a realização escolar.

QUADRO VI

Distribuição percentual do critério Realização Escolar (médias)

Média	%
4.0 a 4.9	8,0
5.0 a 5.9	18,7
6.0 a 6.9	48,2
7.0 a 7.9	16,1
8.0 a 8.9	9,0
	100,0

Uma vez organizados os dois critérios básicos, Nível Sócio-Econômico e Realização Escolar, passou-se ao estudo dos fatores ambientais que, quando correlacionados com estes, viriam a formar o índice de Marginalização (denominado I. M. daqui por diante).

Como as variáveis ambientais não foram coletadas todas na mesma época, sendo algumas de 1967 e outras de 1970, considerou-se de importância a garantia de que não tivessem ocorrido modificações na amostra, com relação às suas características básicas de estratificação social e realização escolar. Durante quatro anos poderia ter havido mobilidade

(1) De início, pensou-se em avaliar a realização escolar através da área de Português, uma vez que há consenso entre os autores sobre o fato de encontrarem-se no campo da linguagem as maiores falhas do grupo de crianças carentes. A idéia foi no entanto abandonada, por dois motivos: primeiro, uma ou várias notas de Português (que era o material de que se dispunha) dificilmente refletiriam a ampla área da linguagem; segundo, medir-se-iam dessa forma somente as informações acadêmicas que cada aluno houvesse adquirido na escola primária de que provinha, obtendo-se um índice que dependeria muito diretamente das qualidades dos vários professores de Português.

social das famílias ou mudanças fundamentais nas características de produtividade escolar dos alunos e, isso acontecendo, estaria vedada a possibilidade de correlacionar as variáveis ambientais obtidas em época posterior. Para ter-se essa segurança foram correlacionados os indicadores que resultaram no critério N. S. E. antes apresentado (1967) e os mesmos aspectos coletados em 1970, evidenciando-se resultados bem altos e significantes ($r = 0,94$ para Renda e $0,88$ para Ocupação).

Também alta e significativa foi a correlação entre a realização escolar de 1967 e a média geral obtida em 1970 ($r = 0,60$). Entende-se que essa correlação seja mais baixa que as anteriores devido à interferência do próprio processo de escolarização sofrido durante quatro anos.

Em vista desses resultados, concluiu-se pela possibilidade de usar as variáveis ambientais coletadas em qualquer época no decorrer da pesquisa.

FATORES AMBIENTAIS

Foram levantados 18 fatores que, teoricamente, ofereciam possibilidades de serem influenciados pelo N. S. E. e de virem a influenciar a realização escolar dos alunos.

Constituem, grosso modo, cinco categorias nas quais se incluem:

A. Aspectos familiares

1. Número de filhos
2. Mãe trabalha fora de casa
3. Diferença de idade entre pai e filho
4. Ordem de nascimento

B. Aspectos da moradia

5. Densidade habitacional

C. Aspectos motivacionais

6. Aspiração do aluno: escolha de profissão
7. Aspiração do aluno: curso colegial
8. Aspiração do aluno: trabalhar logo
9. Aspiração do aluno: estar numa faculdade aos 20 anos
10. Aspiração do aluno: estar trabalhando aos 20 anos
11. Aspiração dos pais: querem faculdade

D. Aspectos educacionais

12. Frequência a reuniões
13. Atitude em relação a tarefas escolares
14. Atitude autoritária

E. Aspectos culturais

15. Interação verbal
16. Atividades familiares aos domingos
17. Ambiente de leitura
18. Livros lidos pelo aluno

A escolha desses fatores evidentemente não esgota a lista de variáveis ambientais que têm probabilidade de virem associadas a N. S. E. baixo e baixa realização escolar. Essa relação traduz apenas os fatores mais citados na bibliografia sobre o assunto e limita-se às possibilidades de informações existentes no material disponível.

A. Aspectos familiares

1. Número de filhos

É fato comprovado a existência de uma associação entre baixo nível social e alto número de filhos por família (Berquó, Ferreira Camargo, 1971).

Ultimamente, várias publicações apontam também a influência do tamanho da família sobre a diminuição de rendimento geral do aluno (Lawton, 1968, Deutsch, 1967). Nisbet (1961) demonstra as implicações cognitivas e educacionais desse fator demográfico numa pesquisa onde tenta explicar os resultados da correlação inversa entre tamanho da família e inteligência, no Scottish Mental Survey. O aspecto importante é a ênfase dada por esse pesquisador ao fato de que a diferença por ele encontrada é devida a uma queda de habilidade verbal nos filhos de famílias numerosas, o que resulta, por implicação, numa deficiência de qualquer tipo de aprendizagem escolar que envolva processos mentais semelhantes.

A desvantagem do filho proveniente de família numerosa deve-se ao fato de a criança adquirir o uso da linguagem mais eficientemente quando em contato com um modelo adulto — no caso seria a mãe — do que através de convivência com seus pares. Quanto maior a família, menor a probabilidade de dar-se a aprendizagem através da intercomunicação mãe-filho.

No presente estudo, a variável "número de filhos" foi entendida como o total dos filhos do casal, estivessem ou não morando com a família no momento da pesquisa. Alguns trabalhos similares incluem apenas os filhos com menos de 18 anos vivendo com a família, porém preferiu-se adotar o primeiro critério, visto a amostra ser de jovens adolescentes que, ou estão submetidos ao convívio com os irmãos, ou já sofreram essa influência na sua infância.

A amostra apresentou uma amplitude de um a nove filhos, com média de 3,51 filhos por família.

A variável "número de filhos" foi correlacionada com N.S.E., $r = -0,29$ (significante a nível de 0,01) e com Realização Escolar, $r = -0,05$, devendo portanto ser abandonada como fator ambiental a ser incluído no presente Índice de Marginalização, por não apresentar um nível adequado de correlação com os dois fatores estudados.

Essa falta de correlação é estranha, em vista da consistência dos trabalhos de outros autores. Pode-se imaginar, no entanto, que esse fator seja mais sensível no caso de crianças mais jovens, que sofrem mais diretamente a ação do grande número de irmãos. No caso de trabalho com adolescentes, considera-se recomendável controlar, ao mesmo tempo, algumas variáveis que podem ter afetado os resultados, como por exemplo: posição entre os irmãos, diferenças de idade, etc.

2. Mãe trabalha fora de casa

Apesar da porcentagem de mulheres economicamente ativas ser muito reduzida em nosso meio (aproximadamente 12% da população feminina em 1970⁽¹⁾) julgou-se de interesse verificar a influência desse fator no âmbito da amostra.

Apesar de sabido que, no Brasil, é pequena a frequência de mulheres de renda baixa que trabalham fora de casa (4%, de acordo com pesquisas em Brasília, de Gens, Pastore e Wilkening, 1970), resolveu-se testar a possibilidade de correlação entre esse fato e realização escolar, em vista dos dados da amostra, que apontaram 28,9% das mães exercendo esse tipo de trabalho. Imaginou-se também que as mães de nossa amostra, de N. S. E. baixo, fossem mais levadas a essa atividade para implementar o orçamento familiar, uma vez que seus filhos eram adolescentes, não requisitando, portanto, tempo de atendimento excessivo.

O trabalho fora do lar, por sua vez, deveria acarretar um menor contato entre mãe e filho, menos atenção às tarefas escolares, menos disponibilidade e controle e, conseqüentemente, pior realização escolar dos filhos.

As correlações (ponto bisserial) realizadas com N. S. E. e com R. E. negaram a hipótese proposta, pois mostravam associação entre N. S. E. alto e trabalho da mãe fora de casa ($r = 0,31$, significante a nível de 0,01); paralelamente, o fato de a mãe trabalhar fora de casa e a realização escolar do filho não apresentaram associação significante ($r = 0,12$). Essa falta de correlação poderia ser explicada pela

(1) Tabulações avançadas do censo demográfico. VIII Recenseamento Geral, 1970, I.B.G.E., 1971.

faixa de idade estudada: é plausível pensar-se que a presença física da mãe tenha grande importância para crianças de menor idade, enquanto para os jovens essa disponibilidade em relação à realização escolar não deva ser medida em termos de tempo de presença, mas sim através de outros fatores, tais como interesse e atitudes em relação aos estudos, como será analisado mais adiante.

De acordo com os resultados expostos, a variável "trabalho da mãe fora de casa" não foi incluída no Índice de Marginalização.

3. Diferença de idade entre pai e filho

Aventou-se a hipótese de que quanto maior a diferença de idade entre pai e filho, tanto maior seria o afastamento de interesses e mentalidade, e que este fator, eventualmente, teria influência na realização escolar das crianças.

Com relação à possível ligação entre N. S. E. e nascimento tardio dos filhos, existia a tendência das famílias de N.S.E. mais baixo de terem maior número de filhos e, portanto, maior possibilidade de um distanciamento de idades entre o pai e o filho. Este último aspecto da hipótese é teoricamente fraco, já que os sujeitos da amostra poderiam ser coincidentemente os primogênitos da prole. Apesar desse inconveniente, procedeu-se à correlação dos fatores, demonstrando-se empiricamente a fragilidade da hipótese. As correlações do presente fator foram: nula com N.S.E. ($r = -0,03$) e não significativa com R. E. ($r = -0,12$), o que não permite sua inclusão no Índice de Marginalização.

4. Ordem de nascimento

A literatura psicológica referente à posição ordinal de uma criança entre seus irmãos traz dados que variam desde as crenças tradicionais a respeito da "melhor posição", apresentando o filho mais velho como inseguro, desconfiado ou agressivo, e o mais moço como espontâneo, generoso ou confiante, até relatos mais recentes (Sears, Maccoby, Levin, 1957 — Bonard, 1960 — Hodges, Balow, 1961) que afirmam que, apesar de cada posição possuir algumas vantagens e desvantagens inerentes, o efeito na criança dependerá mais de certas variáveis como sexo, idade e percepção de status, que influenciarão sua realização como um todo nas várias áreas de comportamento.

No caso presente, resolveu-se investigar o fator "ordem do nascimento", considerando o caso do primogênito, partindo da seguinte hipótese: no caso de uma possível correlação com N. S. E. pensou-se que, nas famílias de menos recursos, haveria menores possibilidades de estudo (em nível de ginásio) para os filhos primogênitos, pois, ao chegar a essa

etapa de escolaridade, esses freqüentemente abandonam a escola para implementar o orçamento familiar através do próprio trabalho.

Portanto, na presente amostra deveria haver, entre os filhos mais velhos, correlação inversa com N. S. E. baixo. Por outro lado, se o grupo de primogênitos da amostra fosse de camada mais favorecida, haveria correlação positiva com realização escolar.

A amostra estava distribuída em 37,5% de primogênitos, 28,6% de filhos "do meio" e 33,9% de caçulas.

Feita a correlação ($r. p. bis$) entre primogênitos e N. S. E. e R. E., obtiveram-se resultados nulos ($r = 0,08$ e $0,01$ respectivamente), o que comprovou a inexistência da força dessa variável tomada isoladamente.

Por curiosidade, foram também correlacionados com R. E. os grupos de filhos "do meio" e caçulas, com idênticos resultados nulos.

Resumindo os dados até agora encontrados, pode-se verificar que nenhum dos fatores ambientais da categoria "Aspectos familiares" apresentou os requisitos necessários para ser incluído no Índice de Marginalização, ou seja, ser concomitantemente correlacionado com N. S. E. e com R. E.

Os resultados negativos foram narrados com detalhe, e continuarão a ser enfatizados, devido à característica de pesquisa-piloto de instrumentação a que se propôs este trabalho e por acreditar-se serem úteis para outros pesquisadores tanto a discussão teórica como uma explicação relativamente por menorizada da metodologia seguida.

B. Aspectos de moradia

5. Densidade habitacional

A citação de um fato verídico narrado por Deutsch (1967) ilustra bem este fator. "Em uma das classes onde se realizava a pesquisa havia um menino que, terminadas as aulas, habitualmente se trancava dentro de um espaçoso armário-embutido. Devido à força da importância das teorias psicanalíticas a respeito de tal comportamento, foi imediatamente encaminhado, sem maiores investigações, ao psicólogo da escola para um estudo diagnóstico. O observador da classe, no entanto, notou que o menino acendia a luz durante o tempo em que permanecia trancado no armário — certamente uma aberração para quem pensa em termos de condições intra-uterinas. Quando perguntaram insistentemente ao menino porque se trancava no armário e o que fazia lá dentro, ele respondeu, depois de alguma hesitação, que era o único lugar onde podia ficar

sozinho lendo sossegadamente. No decurso do estudo ficou-se sabendo que esse menino morava num apartamento de três quartos juntamente com mais 14 pessoas. A anomalia deste e de outros casos é que essa criança, obviamente inteligente, tinha um rendimento acadêmico relativamente baixo e envergonhava-se do fato de ler. Quando inquirido, esclareceu que na sua casa havia sempre gente dormindo, impedindo-o de acender a luz e que, de qualquer forma, todos caçoariam dele se o vissem lendo”.

Deixando de lado os casos mais dramáticos, parece razoável supor que o simples espaço físico necessário para ter um lugar onde fazer as lições, guardar ordenadamente o material escolar e garantir uma continuidade de tempo de trabalho sem maiores interrupções, seja um fator importante relacionado ao sucesso escolar.

A colocação mais séria sobre os efeitos da densidade habitacional, devido às características deturpantes que incidem na formação de comportamentos, foi levantada por Hunt (1964) e Asbell (1965). Afirmam esses autores que a criança que desde a infância partilha condições pobres de moradia com um grande número de pessoas, consegue treinar, muito especialmente, uma habilidade de falta de atenção, para poder se refugiar dos problemas da vida cotidiana, barulhenta e muitas vezes cruel. “Quando a criança vive com 11 pessoas em três quartos, compartilhando o banheiro, sabendo que o vizinho está bêbado e que o bebê ao lado está acordado, ela precisa *aprender* a ser desatenta para sobreviver. Seus ouvidos se tornam hábeis em não escutar, seus olhos em não ver...” (Asbell, 1965)

É certo que uma aprendizagem desse tipo de comportamento, ainda que proporcione à criança alguma proteção contra estímulos negativos, ocasiona, por outro lado, conseqüências que se vão demonstrar fortemente prejudiciais para sua atuação na escola, onde necessitará fatalmente das capacidades de atenção e concentração.

Para estudar o fator “densidade habitacional” foi estabelecido um índice resultante da divisão do número de cômodos pelo número de habitantes. Foram considerados cômodos os dormitórios e as salas em geral. Havendo copa e cozinha separadas, a copa também era considerada um cômodo. O quarto de empregada, se esta existisse e dormisse no emprego, não foi incluído. Como habitantes, contaram-se todos os membros da família e outras pessoas que residissem juntos, excluindo empregados.

Esse índice de densidade abrange uma amplitude de 0,12 a 2,00, isto é, havia na amostra famílias que usufruíam de dois cômodos por pessoa e outras que repartiam o mesmo cômodo entre oito pessoas.

A média para a amostra foi de 0,76. Menos de um cômodo por pessoa é uma densidade relativamente alta, se comparada aos padrões americanos de habitação, que decretam uma proporção de 1:1 já como “crowding condition”, sendo 0,66 considerada uma condição extrema do fator de densidade habitacional.

O índice de densidade habitacional, agrupado em cinco níveis foi correlacionado com N. S. E. ($r = 0,70$) e com R. E. ($r = 0,24$), ambos significantes a nível de 0,01, incluindo-se como um dos fatores aceitáveis na composição do Índice de Marginalização.

C. Aspectos motivacionais

Foram classificados como aspectos motivacionais os ligados à aspiração educacional dos alunos e dos pais. A bibliografia estrangeira mostra uma controvérsia a respeito do assunto, quando referente a problemas de classes sociais. Uma série de estudos realizados antes de 1960 (Hyman, 1953, Kahl, 1953, Sewell, Haller, Strauss, 1957, Ausubell, 1958) acumulam evidência forte e consistente de que membros de diferentes estratos sócio-econômicos, como grupos, aderem a diferentes valores. Especificamente, membros da classe operária tendem a desvalorizar a educação e aspiram a ocupações mais modestas e seguras. Paralelamente, haveria um forte desejo dos pais de classe média de que os filhos alcançassem grande sucesso acadêmico. Deutsch (1967) também encontra correlações positivas e significantes entre o N. S. E. e nível educacional desejado para os filhos, padrão do primeiro emprego aspirado para o filho e estimativa sobre qual seria esse emprego.

Por outro lado, Sears (1952) coloca-se numa posição oposta, afirmando que pais de baixo nível sócio-econômico têm maior preocupação a respeito da realização acadêmica de seus filhos do que os de classe média. Essa posição é reforçada por Riessman (1962) e Weiner e Murray (1967): ambos supõem que os pais de baixo N. S. E. também têm altos níveis de aspiração para a educação de seus filhos.

Aqui no Brasil, Lenhard (1961) estudou pais de crianças e adolescentes residentes em São Paulo e constatou que há uma relação entre o nível de aspiração e o N. S. E. dos pais, existindo, no entanto, na grande maioria, desejo de aspiração ascensional.

No que se refere à realização escolar, estudos como os de Rouman (1956), Smith (1957) e Feinberg (1957) mostram que a atitude dos pais desconsiderando a educação ou aspirações culturais traz um efeito de retardo nos progressos escolares dos filhos.

A hipótese colocada neste trabalho obedeceu à formulação: quanto mais baixo o N. S. E., menor seria o nível de aspiração educacional; e um baixo nível de aspiração educacional traria como conseqüência pior rendimento escolar.

Surgiu então a dúvida sobre como medir esse aspecto. O problema de medir aspirações educacionais através de questionários ou entrevistas é bastante complexo e de resultados insatisfatórios. Perguntar a um pai ou a uma mãe o que desejam que o filho seja, ou se querem que o filho faça curso universitário, equivale à pergunta anedótica: "Você preferia ser pobre, doente e feio na selva amazônica ou rico, saudável e bonito em Paris?"

Quando se pergunta a um pai de classe média/alta se pretende que seu filho continue os estudos, o seu "sim" traz consigo uma certeza. Todas as suas energias, sua maneira de educar e suas disponibilidades econômicas estarão voltadas para essa meta. Ele "sabe" que seu filho será universitário. A mesma resposta de um pai economicamente pouco favorecido representará apenas um desejo. Para ele, o nível universitário tem outro conteúdo. Ter um filho "doutor" é desejável, porém é demorado, é preciso dinheiro que não existe e conta-se com o filho para ajudar no sustento da família. No entanto sua resposta continua sendo "sim".

Para tentar contornar esse inconveniente, solicitou-se aos alunos, em nível de quarta série ginasial, que respondessem a certas questões sobre suas próprias aspirações e também sobre as aspirações que percebiam nos pais a seu respeito.

Colocaram-se cinco questões com relação à aspiração do aluno:

- um inventário de profissões de escolha dupla obrigatória;
- desejo de fazer o curso colegial após o ginásio;
- desejo de trabalhar imediatamente após o término do ginásio;
- desejo de, aos 20 anos, estar numa faculdade;
- desejo de, aos 20 anos, estar trabalhando e ganhando a vida.

A questão relativa à aspiração dos pais era:

— "Seus pais fazem questão de que você faça uma faculdade?"

Segue-se uma rápida explicação sobre a organização e os resultados das correlações de cada um desses itens, secundada por um comentário geral sobre eles.

6. *Aspiração do aluno: escolha de profissão*

Apresentou-se ao aluno uma série de 41 pares de profissões; em cada par, uma delas exigia estudos de nível universitário e a outra, não. O aluno deveria fazer uma escolha obrigatória em cada par, somando-se depois o número de respostas correspondentes a uma escolha de profissão de nível universitário (ver modelo no anexo A).

A amplitude dessas respostas variou de 14 a 41; foram correlacionadas com N. S. E. ($r = 0,16$) e com R. E. ($r = 0,13$), não apresentando o nível de significância desejável.

7. *Aspiração do aluno: curso colegial*

Neste caso, o aluno deveria marcar suas escolhas entre a série de alternativas de resposta à pergunta:

"Quando eu me formar no ginásio, eu gostaria de:

- trabalhar logo
- ir para uma escola técnica
- ir para uma escola da aeronáutica ou do exército
- ir para uma escola comercial
- ir para o curso normal
- ir para o curso colegial
- tenho outros planos. Quais?"

Foram consideradas, neste caso, as respostas "ir para o curso colegial", que se apresentaram na porcentagem de 77,6%. As correlações ponto bisseriais com N. S. E. ($r. p. bis = 0,21$) e com R. E. ($r. p. bis = 0,15$) mostraram um nível de significância de 0,05 no primeiro caso e ausência de significância no segundo, excluindo-se portanto esse fator do Índice de Marginalização.

8. *Aspiração do aluno: trabalhar logo*

A mesma pergunta anterior serviu de base para analisar este aspecto. Responderam positivamente à alternativa "trabalhar logo depois do ginásio" 54,9% dos alunos.

As correlações realizadas mostram neste caso níveis de significância de 0,01 tanto com N. S. E. ($r. p. bis = -0,52$) como com R. E. ($r. p. bis = -0,31$). Este fator foi incluído no Índice de Marginalização.

9. *Aspiração do aluno: estar numa faculdade aos 20 anos*

A redação dessa pergunta foi:

"Quando eu tiver 20 anos, eu gostaria de:

- estar no exército
- estar trabalhando e ganhando minha vida
- estar numa faculdade
- tenho outros planos. Quais?"

A análise de frequência das respostas a "gostaria de estar numa faculdade aos 20 anos" revelou-se positiva para 83% da população. A correlação com N. S. E. foi $r. p. bis = 0,19$ (significante a nível de 0,05) e com R. E., $r. p. bis = 0,14$, não atingindo o nível de significância exigido.

10. *Aspiração do aluno: estar trabalhando aos 20 anos*

Na base da mesma questão do item anterior foram computadas as respostas a "eu gostaria de estar trabalhando e ganhando a minha vida aos 20 anos". A porcentagem foi de 54,5% de respostas afirmativas e as correlações realizadas mostraram um nível de significância de 0,05 em relação a N. S. E. (r. p. bis = - 0,21) e nenhuma correlação com R. E. (r. p. bis = - 0,01).

11. *Aspiração dos pais: querem faculdade*

De acordo com o que foi dito, as perguntas diretas aos pais com relação a desejarem que os filhos

façam faculdade só trazem respostas afirmativas. Isso foi verificado na totalidade dos casos desta amostra e por esse motivo tentou-se descobrir, através de uma pergunta feita ao filho, se as respostas dos pais nas entrevistas correspondiam realmente ao que eles transmitiam aos filhos em casa. A pergunta formulada aos alunos foi: "Seus pais fazem questão de que você faça faculdade?". De acordo com a interpretação dos filhos, o panorama sofreu alguma modificação, pois houve uma redução para 70,2% de respostas afirmativas. Esse tipo de afirmação correlacionou-se com significância de 0,05 com N. S. E. (r. p. bis = 0,22) porém não com R. E. (r. p. bis = 0,10).

Comentários sobre os aspectos motivacionais

QUADRO VII

Correlação entre os seis fatores motivacionais com N. S. E. e R. E.

	N. S. E.	R. E.	% de "sim"
Trabalhar logo	- 0,52 **	- 0,31 **	54,9
Profissão universitária	0,16	0,13	—
Curso colegial	0,21 *	0,15	77,6
Ganhar a vida aos 20 anos	- 0,21 *	- 0,01	54,5
Fazer faculdade	0,19 *	0,14	83,0
Pais: faculdade	0,22 *	0,10	70,2

Ao analisar as porcentagens de respostas "sim" aos itens relativos aos estudos desejados, nota-se que são todas altas; entre 70% e 83% querem fazer colegial e faculdade. De modo diverso, apenas metade da amostra deseja trabalhar logo ou estar trabalhando aos 20 anos. Em princípio essas cifras mostrariam um nível de aspiração educacional alto para o grupo.

Resumindo os dados encontrados, conclui-se que, do ponto de vista dos aspectos motivacionais, o único fator a ser incluído no índice de Marginalização, por apresentar-se devidamente correlacionado com N. S. E. e R. E., é "trabalhar logo que eu me formar no ginásio".

Entende-se esse fator não tanto como uma aspiração do aluno, mas sim como um senso de rea-

lismo. Provavelmente, a necessidade de trabalhar do aluno economicamente menos favorecido já foi discutida e evidenciada em seu lar. Isso pode ter provocado um desinteresse pelos estudos, rebaixando seu rendimento na escola.

É interessante notar que as outras variáveis (a não ser a escolha de profissão universitária) conseguiram todas uma correlação a nível de significância de 0,05 com N. S. E., porém não com R. E. Esse fato faz pensar que os desejos ou aspirações com respeito à educação, tanto no que se relaciona a acontecimentos próximos (fazer curso colegial) como aos mais remotos (fazer faculdade), apesar de apresentarem certo realismo com a posição econômica, não influem na atitude nem no esforço dos

alunos para atingir as metas que eles e seus pais se propõem. Se isso for verdade, poderia ser colocada em dúvida a afirmação de que um nível de aspiração alto é uma força motivadora agindo sobre a atuação do indivíduo na área de realização educacional.

Por outro lado, de acordo com os resultados do grupo que "pretende trabalhar logo", surge uma idéia, a ser testada, para tentar explicar o fracasso escolar de populações marginalizadas nesse nível de idade: a má realização escolar pode ser, em parte, atribuída ao fato de o aluno ver fechadas as possibilidades de continuar os estudos, sendo que esse fator funcionaria como uma força motivadora negativa em relação a sua atuação na escola. Dessa forma, as aspirações educacionais manifestas seriam apenas estereótipos sem força alguma e ineficazes perante a realidade de uma vida de trabalho num futuro muito próximo.

D. Aspectos educacionais

Para estudar estes aspectos foram consideradas algumas atitudes dos pais em relação à educação dos filhos, tanto no que se referia às atividades propriamente escolares destes, como à maneira de pensar em relação a princípios educacionais.

Raciocinou-se que, quanto mais baixo o nível sócio-econômico da família, as atitudes em relação à educação refletiriam menos participação no processo escolar, e também que os valores educacionais seriam mais tradicionais, isto é, mais autoritários, mais centrados no adulto do que na criança.

É fácil explicar a primeira afirmação. Pais com pouca ou nenhuma escolaridade e com problemas econômicos crônicos encaram a escola e suas obrigações como um processo desejável para os filhos, porém afastado de sua realidade e de suas possibilidades de colaboração. Almejam para os filhos o "diploma", que é a chave final para melhores empregos, porém não participam no processo que leve à consecução dessa finalidade, ou por se sentirem incapazes ou por achar que isso é função exclusiva da escola. É até bastante comum encontrar-se um certo antagonismo desses pais em relação às escolas que lhes solicitam uma participação mais ativa no trabalho educacional.

A afirmação referente à tendência das classes desfavorecidas a possuírem valores educacionais mais tradicionais, em oposição ao maior modernismo de pais de classe média, é confirmada por Riesman (1962), Lawton (1969), Kohn (1959) e Langner (1968).

Gans, Pastore e Wilkening (1970), em seu estudo sobre modernização da família brasileira, en-

contram correlação de modernismo com status econômico e também com nível educacional e ocupacional.

Torna-se oportuno transcrever alguns trechos de Lawton (1969), que esclarecem os conceitos de tradicionalismo e modernismo como aqui entendidos.

"As diferenças mais importantes entre a classe média e a classe baixa foram que, enquanto os pais de classe baixa desejavam a obediência imediata como um valor em si, os pais de classe média preocupavam-se com que as crianças introjetassem padrões de comportamento (...)"

"A finalidade dos pais de classe baixa era o desejo da aparência externa, respeitabilidade e submissão a normas de conduta, enquanto que os pais de classe média (...) tratavam seus filhos como indivíduos, não se preocupando com convencionalismos rígidos".

"Uma diferença entre as classes que pode ser extremamente importante para a educação foi a atitude em relação a curiosidade. Quanto mais alto o status, maior a probabilidade de existir uma alta valorização para a curiosidade: quanto mais baixo o status das mães maior a importância dada a valores como obediência, honestidade, ordem e limpeza".

Em decorrência dessas diferenças de atitudes relacionadas ao nível social e econômico das famílias, tanto no que se refere à participação no processo escolar como aos valores educacionais, foi levantada a hipótese relacionada com o rendimento escolar: quanto menor a participação dos pais e quanto mais rígidos ou autoritários os valores educacionais, mais prejudicada seria a realização das crianças na escola.

As hipóteses sobre atitudes educacionais foram testadas com os critérios e resultados que se descrevem a seguir:

12. *Frequência a reuniões*

O critério "frequência a reuniões" pareceu indicado para verificar um aspecto da participação dos pais na educação dos filhos.

A escola empenhava-se ativamente em obter a frequência dos pais às reuniões, insistindo nela através de avisos e recomendações. A avaliação do aluno, em cada bimestre, era entregue nessas ocasiões, constituindo-se numa das emulações usadas para conseguir a participação e o interesse dos pais no processo educativo.

Para estes cálculos foram usadas as listas de presença do ano de 1967, dando-se um ponto para cada reunião onde houve o comparecimento de um dos

progenitores. A esse resultado foi acrescido um ponto quando, em algumas das reuniões, compareceram ambos os pais: isso porque considerou-se o fato de o pai freqüentar a escola (em geral, a presença era das mães) como reflexo importante para medir a atitude participante.

As correlações confirmaram as hipóteses, sendo significantes a nível de 0,01 tanto com N. S. E. ($r = 0,47$) como com R. E. ($r = 0,35$), o que permitiu a inclusão desse fator no Índice a ser composto.

13. *Atitude em relação às tarefas escolares*

Para o estabelecimento desta variável foi composta uma escala de pontos de 0 a 4, baseada nas respostas dos alunos às questões:

- a) Seus pais se interessam pelo que você está estudando?...
- b) Como?...

As respostas foram ordenadas desde as que expressavam falta de interesse até as que traduziam o maior grau de participação encontrado, de acordo com os seguintes critérios:

0. Não há interesse: resposta expressa claramente à pergunta *a*, ou implícita na pergunta *b*;
1. Passividade: respostas à pergunta *b* implicando apenas uma atividade verbal esporádica, como por exemplo: (...) "eles perguntam como eu vou indo na escola" (...), "ele pergunta se eu fui à escola (...)";
2. Interesse verbal: respostas à pergunta *b* implicando maior interesse. Ex.: (...) "eles estão sempre perguntando", "eles me dizem que eu preciso estudar bastante";
3. Ação interessada: respostas à pergunta *b* implicando uma atividade além da verbal. Ex.: "ele me leva à biblioteca quando preciso" (...), "quando eu preciso de um livro ele procura para mim (...)";
4. Participação: respostas à pergunta *b* denotando participação e interesse ativos. Ex.: "eles estudam juntos" (...), "eles comentam e ensinam mais coisas sobre o assunto".

Esse fator foi também incluído no Índice de Marginalização, pois as correlações revelaram ser significantes a nível de 0,01 tanto com N. S. E. ($r = 0,63$) como com R. E. ($r = 0,40$).

14. *Atitude autoritária*

Para estudar esse aspecto foram levadas em consideração as escolhas das mães às alternativas de "discorda" (2 pontos), "incerta" (1 ponto) ou "concorda" (0 pontos) para as seguintes perguntas:

- a) Os melhores alunos de uma classe são os que tiram as melhores notas
- b) As crianças de hoje são menos obedientes que as de antigamente
- c) Os filhos devem obedecer aos pais mesmo quando estes estão errados
- d) O professor que não castiga o aluno desobediente está lhe causando prejuízo.

Este terceiro fator relativo a atitudes educacionais também correlacionou-se significativamente com N. S. E. ($r = 0,49$) e com R. E. ($r = 0,23$), motivo pelo qual passou a ser considerado no Índice a ser composto.

E. *Aspectos culturais*

Foram reunidos sob o rótulo de "aspectos culturais" os fatores ligados ao uso e possibilidades de comunicação verbal e os relacionados com hábitos de leitura.

Desde os clássicos estudos de McCarthy (1954), cujos resultados se mantiveram através das pesquisas subseqüentes, ficou estabelecida a importância das diferenças de classes sociais e hábitos de vida no que respeita ao desenvolvimento da linguagem.

Toda a teorização e as pesquisas de Bernstein desenvolvidas desde 1958 até a presente data (1958, 1959, 1965, 1968, 1970) relacionam claramente estrutura social, planejamento verbal, linguagem e capacidade de aprendizagem. "O uso da linguagem é o meio pelo qual as diversas influências do meio sócio-cultural são sintentizadas e reforçadas. A criança aprende sua estrutura social através de sua linguagem e esse processamento de aprendizagem começa no momento em que ela consegue responder a sinais verbais mesmo que ainda não possa emitilos. A linguagem falada condiciona poderosamente o que é aprendido e o como é aprendido, influenciando assim futuras aprendizagens" (Bernstein, 1969).

Devido à grande importância do processo simbólico da linguagem em todos os níveis de aprendizagem, é permissível supor que seja essa a área mais sensível ao impacto da multiplicidade de problemas associados com a privação de estimulação encontrada nas camadas mais desfavorecidas da

população. Uma das grandes forças dos lares de classe média é a quantidade de interação verbal existente entre crianças e adultos. Desde as primeiras ênfases no treino correto da enunciação das palavras, na identificação de objetos com aprovações e correções, na insistência no diálogo, até a estimulação a uma participação verbal ativa feita através das perguntas incentivadas e das respostas reforçadoras, todos os hábitos educacionais que se relacionam ao desenvolvimento de linguagem dão privilégios às crianças de classe média em relação a seus pares provenientes de lares de classe baixa.

A aquisição da facilidade de expressão verbal, da fluência e da experiência com os atributos múltiplos de palavras é a única maneira de adquirir uma "linguagem antecipatória", necessária à compreensão de diálogos, de orações mais complexas ou de seqüências verbais mais prolongadas, que são características no processo de ensino. Essa fluência ou facilidade verbal depende de treino constante, relacionando-se diretamente, de acordo com Deutsch (1967), à quantidade de contato das crianças com adultos.

Assim, tornam-se importantes, na etapa posterior à aquisição da linguagem, as atividades realizadas com adultos, as possibilidades de usar o adulto como fonte de informação e a existência de momentos em que a família esteja reunida com disponibilidade para trocar informações, como é o caso da hora das refeições.

O segundo aspecto cultural analisado referiu-se a "leituras". A hipótese levantada é que a presença de livros em casa é, evidentemente, mais freqüente nos lares de classe média do que nos lares desprivilegiados e que essa presença, mesmo que não resulte necessariamente no seu uso, criará uma familiaridade por parte da criança com a instrumentação que deverá manipular na escola, influenciando seu rendimento escolar.

15. Interação verbal

Considerou-se que, na idade de adolescência em que se encontrava a amostra, uma das possibilidades de verificar a interação verbal seria analisar seu comportamento nesse aspecto na hora das refeições que, de acordo com os hábitos de vida de nossa sociedade urbana, é um dos poucos momentos de reunião familiar. Foi escolhida a hora do jantar, pois é muito comum o jovem almoçar sozinho devido ao próprio horário da escola.

Foram feitas cinco perguntas aos alunos:

- a) Com quem você janta?
- b) Vocês assistem TV durante as refeições?

- c) Na hora das refeições você conversa muito... alguma coisa... pouco... nada...
- d) Algumas pessoas, quando têm curiosidade ou querem esclarecimentos, perguntam Você pergunta muito... alguma coisa... pouco... nada...
- e) Em geral, quando você pergunta coisa a seus pais, eles respondem tudo... a maioria... algumas... nenhuma...

A soma dos pontos nas perguntas c, d, e, foram subtraídos dois pontos quando o aluno não jantava com a família (pergunta a) e um ponto se a família via televisão durante a refeição (pergunta b). Para essa decisão partiu-se do pressuposto de que um aparelho de televisão ligado diminuiria consideravelmente as possibilidades de diálogo.

Foi conseguida uma amplitude de 2 a 12 pontos e, realizando as correlações com N. S. E. e R. E., os resultados mostraram ser o fator "interação verbal" significativamente relacionado com as duas medidas ($r = 0,39$ e $r = 0,28$) respectivamente, o que fez com que fosse incluído no índice de Marginalização.

16. Atividades familiares aos domingos

Para verificar este aspecto, perguntou-se aos pais que tipo de atividade realizavam com seus filhos aos domingos. A suposição é que saídas familiares para qualquer tipo de atividades trazem um contato que se traduz em interação verbal ou em exposição do adolescente ao diálogo de adultos, além de proporcionar, em maior ou menor grau, novas experiências e conhecimentos. As respostas foram classificadas em 0 e 1 pontos, sendo as primeiras as que declaravam ficar em casa, ver TV ou ir somente à igreja pela manhã. Foi concedido 1 ponto às respostas como atividades que incluíam visitas, idas ao clube, viagens ou passeios de automóvel.

A correlação ponto bisserial desse fator com N. S. E. foi $r = 0,48$ e com R. E. $r = 0,23$, ambas em nível de significância adequado, motivo pelo qual o fator "atividade familiar aos domingos" também entrou na composição do Índice de Marginalização.

17. Ambiente de leitura

Para verificar o fator cultural referente à familiaridade que o aluno pudesse ter com a palavra escrita foi organizada uma relação de pontos a partir das seguintes perguntas feitas aos pais:

QUADRO VIII

Correlações entre condições ambientais e N.S.E. e R.E.

- a) A família costuma ler jornais?... Quais?...
- b) A família costuma ler revistas?... Quais?...
- c) A família possui algum livro em casa? sim... não...
- d) Em caso afirmativo, que gênero de livros possui?
 livros escolares...
 romances, livros de contos...
 livros religiosos...
 livros técnicos e científicos...
 livros de literatura...
 outro tipo de livro...

As duas primeiras perguntas foram atribuídos zero ponto para o fato de não costumar ler jornais ou revistas, um ponto para quem comprava jornais vespertinos (com pouco texto) ou revistas de "olhar" (com predomínio de fotos) e dois pontos para os que lessem jornais diários e matutinos e revistas de "ler" (predomínio de textos).

As perguntas c e d, recebeu zero ponto quem não tivesse livros em casa ou apenas livros escolares (obrigatórios) ou religiosos (Bíblia ou Missal). Isso porque quase a totalidade da amostra disse possuir esse tipo de livros. Além disso, acrescentou-se um ponto para cada tipo de livro acusado no questionário. O total de pontos das quatro perguntas era oito e a amplitude da amostra variou de 0 a 8 pontos. Feitas as correlações desse fator com N. S. E. e com R. E., foi acusada uma relação significativa, respectivamente $r = 0,72$ e $r = 0,31$, incluindo-se então o fator "leituras" no índice a ser composto.

18. Livros lidos pelo aluno

O último fator analisado foi a quantidade de livros lidos pelos alunos. Usou-se a resposta a uma pergunta aberta pedindo a relação dos livros que havia lido durante o ano. A amplitude variou de 0 a 7 títulos. A correlação com N. S. E. foi $r = 0,11$, portanto não significativa e, com R. E., significativa a nível de 0,05 ($r = 0,17$), não podendo ser incluído o fator no índice de Marginalização.

FATORES ACEITOS NO ÍNDICE DE MARGINALIZAÇÃO

A partir dos resultados anteriormente descritos, chegou-se à obtenção de alguns fatores ambientais que poderiam ser incluídos no índice de Marginalização por estarem duplamente relacionados com N. S. E. e com R. E.

	N. S. E.	R. E.
A. Aspectos familiares		
1. Número de filhos	— 0,29**	— 0,05
2. Mãe trabalha fora de casa	0,31**	0,12
3. Diferença de idade entre pais e filhos	— 0,03	— 0,12
4. Ordem de nascimento	0,08	0,01
B. Aspectos de moradia		
5. Densidade habitacional	0,70**	0,24**
C. Aspectos motivacionais		
6. Aspiração do aluno: escolha de profissão	0,16	0,13
7. Aspiração do aluno: curso colegial	0,21*	0,15
8. Aspiração do aluno: trabalhar logo	— 0,52**	0,31**
9. Aspiração do aluno: estar numa faculdade aos 20 anos	0,19*	0,14
10. Aspiração do aluno: estar trabalhando aos 20 anos	— 0,21*	— 0,01
11. Opinião dos pais: querem faculdade	0,22*	0,10
D. Aspectos educacionais		
12. Frequência a reuniões	0,47**	0,35**
13. Atitude em relação às tarefas escolares	0,63**	0,40**
14. Atitude autoritária	0,49**	0,23**
E. Aspectos culturais		
15. Interação verbal	0,39**	0,28**
16. Atividades familiares aos domingos	0,48**	0,23**
17. Ambiente de leitura	0,72**	0,31**
18. Livros lidos pelo aluno	0,11	0,17

* Significante a nível de 0,05.

** Significante a nível de 0,01.

Dos dezoito fatores analisados, verifica-se que dez mantêm relação significativa (0,01) com a estratificação social das famílias. Destes, destacam-se “densidade habitacional” e “trabalhar logo” como fatores que pareceriam linearmente decorrentes da condição econômica da família, ao passo que “número de filhos”, “mãe trabalha fora”, “frequência às reuniões”, “atitude em relação às tarefas escolares”, “atitude autoritária”, “interação verbal”, “atividades familiares aos domingos” e “ambiente de leituras” podem ser interpretados mais diretamente como hábitos ou padrões educacionais e culturais, influenciados pela condição econômica.

Quando procuradas as relações dos diversos fatores com a realização escolar, surgiram oito com correlações significantes e estas apresentaram ao mesmo tempo uma relação com a estratificação social familiar. Esses fatores também agrupam-se, interessantemente, com maior incidência, sob os rótulos de “aspectos educacionais” e “aspectos culturais”.

Um aspecto geral a ser levantado dos resultados obtidos é a falta de relação entre os aspectos motivacionais que estudavam “aspirações” e a realização escolar, contrariando a bibliografia sobre o assunto. Pode-se concluir que a maneira de medir aspirações foi infeliz ou que, realmente, esse fator não possui um peso tão grande no desempenho escolar dos alunos dessa idade. Mantendo um julgamento em aberto, mais pesquisas sobre o assunto são desejáveis.

Com a finalidade de conhecer melhor os oito fatores ambientais que formariam o índice de Marginalização, por serem predominantemente associados ao nível social baixo e a um déficit de realização escolar, resolveu-se submetê-los ao processo esta-

tático de “correlação múltipla com introdução de um preditor por passos sucessivos”. Trata-se de uma técnica interessante, pois permite observar todas as variáveis independentes ao mesmo tempo, de forma a poder levar em conta suas inter-relações e concomitantemente suas capacidades de predição sobre a variável dependente.

Pode-se verificar, através desse método, em quanto cada variável melhora a predição da variável dependente, esclarecendo assim também suas relações com as outras variáveis independentes.

Foram feitas duas análises desse tipo. Na primeira, o nível sócio-econômico foi variável dependente, não incluindo a variável realização escolar, considerando-se os oito fatores como variáveis independentes. No segundo cálculo, seguiu-se o mesmo processo, sendo “realização escolar” a variável dependente.

Os resultados dessa análise que apresentam interesse para citação nas considerações a serem feitas, são:

R = Coeficiente de correlação múltipla, ou seja, o índice de correlação entre a variável dependente e as oito variáveis independentes.

R_2 = Quadrado do coeficiente da correlação múltipla; traduz em porcentagem quanto de variância da variável dependente é explicado pelas variáveis independentes que entram sucessivamente na correlação.

F = Testes de significância da correlação múltipla.

β = Peso relativo com que cada variável independente contribuiu para a correlação no último passo.

t = Teste de significância de cada β .

QUADRO IX

Resultados da correlação múltipla tendo-se N.S.E. como variável dependente

Variáveis independentes por ordem de entrada	R a cada passo	R_2	F	β	t
Leituras	0,72	52%	114,94	0,35	3,77**
Condição habitacional	0,80	64%	94,26	0,40	4,34**
Atitude educacional	0,81	66%	70,28	0,17	1,75
Trabalhar logo	0,82	68%	56,61	0,21	2,23**
Atitude autoritária	0,83	69%	46,40	0,13	1,34
Frequência reuniões	0,84	70%	39,13	0,12	1,21
Atividades domingos	0,84	70%	39,23	0,02	0,22
Interação verbal	0,84	70%	28,78	0,00	0,04
Variável dependente N.S.E.	0,84	70%	28,78**		

** Significante a nível de 0,01.

A análise que será feita a partir desses resultados merece uma explicação prévia. Na realidade, a regressão múltipla pretende esclarecer como as variáveis ambientais explicam o N.S.E. Procedeu-se, no entanto, a uma inversão para interpretar os resultados, usando o N.S.E. para explicar as variáveis ambientais. Considera-se que essa interpretação é válida, uma vez que o processo de correlação não pretende explicar causalidade, mas sim relações. Assim sendo, uma relação pode ser explicada tanto a partir de um sentido como do outro.

Observando-se o Quadro IX, verifica-se logo que o N.S.E. aparece como um fator altamente significativo para explicar as variáveis ambientais ($R = 0,84$; $F = 28,78$). De acordo com os dados de R_2 , 70% da variância é explicada por esse fator, restando apenas 30% de variância dos fatores ambientais, que não é explicada pela correlação com o N.S.E. Poder-se-ia dizer que há praticamente uma sobreposição entre N.S.E. e os fatores do ambiente, sendo inútil a utilização destes para formar o índice de Marginalização, uma vez que usando um indicador mais simples como é o N.S.E. chegar-se-ia aos mesmos resultados preditivos.

Duas respostas podem ser dadas a esse tipo de argumentação, justificando a importância da identificação dos fatores ambientais e sua organização em um índice destinado a classificar as crianças culturalmente marginalizadas.

A primeira refere-se à nossa condição de país em desenvolvimento. Realmente, 70% de sobreposição entre N.S.E. e os fatores ambientais é, de maneira geral, uma margem muito grande, porém esperada quando se lida com fatores ambientais num país como o nosso. Deve-se levar em conta que, quanto mais pobre o país, maiores são as diferenças educacionais e ambientais encontradas entre as classes sociais, havendo uma dependência muito estreita entre o que é representado pelas medidas de N.S.E. (nível educacional, renda e prestígio ocupacional) e o resultado desses três aspectos no estilo de vida, nos valores e realizações culturais, que são traduzidos aqui pelos fatores ambientais.

A situação é diversa num país de altos recursos, onde a educação básica (8 anos) é generalizada e onde a amplitude de salários não é muito grande, além de existir uma nivelção cultural e um acesso a informações e benefícios comum a todos. Isto redundaria em que o N.S.E., unicamente, não tenha uma importância tão considerável como no nosso caso, tornando-os fatores culturais muito mais independentes.

O segundo motivo para a consideração da importância dos fatores ambientais é que eles possuem, por si próprios, uma independência do N.S.E. ava-

liada em 30%. Apesar de ser uma porcentagem baixa, isso traz esclarecimentos ao problema, o que não se obtém usando apenas o N.S.E.

As características de cada uma das variáveis podem ser melhor compreendidas observando-se a coluna β do Quadro IX. Ela expressa o peso relativo com que cada uma das variáveis contribuiu para o estabelecimento da correlação com N.S.E. Os β mais altos e significantes pertencem, por ordem, a "Aspectos de moradia", "Ambiente de leitura" e "Trabalhar logo". A importância desses fatores pode ser claramente entendida. "Condições habitacionais" refere-se à maior ou menor quantidade de cômodos por habitante da casa. Sem dúvida, famílias com maiores posses moram mais folgadamente do que famílias sem dinheiro. Apesar disso, existem também decorrências educacionais, impossíveis de negar, no fato de a criança possuir espaço vital e privacidade, como foi apontado anteriormente. "Ambiente de leitura" deve seu alto peso na correlação ao critério usado para o estabelecimento do índice; foi incluída, além dos tipos de jornal e revista, a existência de variados tipos de livros no lar. Como os livros são objetos caros, criou-se uma maior dependência com N.S.E. No entanto, posteriormente, a fim de verificar o impacto que o custo dos livros poderia ter causado, foi feita uma correlação à parte, usando-se somente os resultados referentes à leitura de jornais: "não lê", "lê jornais vespertinos", "lê jornais matutinos". A correlação entre a leitura de tipos de jornais e N.S.E. ainda foi altamente significativa, mostrando que existe aí um aspecto desligado da variável econômica (custo dos livros), com características bem culturais de escolha de tipos de leitura. Na correlação múltipla permaneceu, pois, o primeiro índice citado, incluindo os livros.

Finalmente, o terceiro fator, "Trabalhar logo", possui uma determinante econômica inegável, pois trata-se da condição que obriga o aluno a ajudar na manutenção do lar terminado o curso ginásial. Ainda assim, esse fator possui características culturais determinantes de certos comportamentos em relação ao estudo, como se verá a seguir.

Contribuem ainda para o crescimento do R. Múltiplo com N.S.E. os fatores "Atitude educacional em relação à escolaridade" e "Atitude autoritária". A contribuição é pequena, porém vale citá-la como confirmação da estreita influência que o N.S.E. exerce sobre padrões culturais.

Passar-se-á agora à análise da ligação dos fatores ambientais citados com "Realização Escolar".

QUADRO X

Resultados da correlação múltipla, tendo-se R.E. como variável dependente.

Variáveis independentes por ordem de entrada	R. a cada passo	R ₂	F	β	t
Atit. tarefas escolares	0,40	16%	20,33	0,16	1,63
Frequência reuniões	0,43	19%	12,49	0,17	1,74
Trabalhar logo	0,46	21%	9,49	0,15	1,51
Interação verbal	0,46	21%	7,20	0,06	0,64
Cond. habitacionais	0,46	21%	5,72	— 0,03	— 0,30
Atitude autoritária	0,46	21%	4,73	0,02	0,23
Ambiente leituras	0,46	21%	4,02	0,01	0,11
Atividades domingos	0,46	21%	3,48	— 0,01	— 0,10
Variável dependente Realização Escolar	0,46	21%	3,48**		

** Nível de significância a 0,01.

O fato que chama imediatamente a atenção no Quadro X é a dependência bem menor do R. E. com relação aos fatores ambientais, comparando-a com os resultados obtidos com relação a N. S. E. Isso era de se esperar, levando em consideração o que foi dito a respeito dos padrões culturais em países sub-desenvolvidos.

Apesar disso, o R. é 0,46, significativa a nível de 0,01 o que mostra a importância da atuação desses fatores sobre a produção escolar dos alunos. Outra decorrência importante dos resultados apresentados é que nenhum fator isoladamente mostra um peso relativo (β) em nível de significância requerido, porém este é atingido por todos os fatores atuando conjuntamente (F). O fato vem indicar a necessidade de se formar um índice composto por todas as variáveis ambientais em jogo, uma vez que a acumulação destas tenderá certamente a enriquecer o instrumento preditivo. Esse conjunto acumulado de variáveis será o índice de Marginalização usado no prosseguimento do presente trabalho.

Analisando o Quadro X, nas colunas β e R₂ percebe-se que os três fatores que contribuíram para a correlação e para um aumento progressivo das porcentagens (R₂) foram, pela ordem de seus pesos relativos: "Frequência a reuniões", "Atitude em relação às tarefas escolares" e "Trabalhar logo". Os dois primeiros referem-se especificamente à atitude que os pais adotam em relação à escolaridade dos filhos. O primeiro mostra a importância da presença e do contato da família com a escola, podendo-se analisar esse fator quer como causa quer como efeito. De fato, não se pode afirmar que os pais comparecem às reuniões na escola por estarem interessados na realização escolar de seus filhos, ou que o fato de comparecerem às reuniões faz com que seu inte-

resse por aquela realização venha a existir. Poder-se-ia também dizer que os pais cujos filhos têm boa atuação na escola sentem-se reforçados e gratificados assistindo às reuniões. Seja como for, permanece a importância objetiva do contato dos pais com a escola, associado a uma melhor realização acadêmica dos filhos.

O segundo fator, "Atitude em relação às tarefas escolares", transmite especificamente o grau de interesse e participação dos pais no lar, em relação às atividades escolares dos filhos. Levando-se em conta a faixa etária da presente amostra, formada por alunos na última série do ginásio, esse dado adquire um significado importante. Mesmo na época da adolescência, que pressupõe uma procura de independência e uma afirmação de auto-suficiência, a participação e interesse dos pais nas tarefas escolares aparece como um dos fatores fundamentais atuando na produção escolar. Tal aspecto adquire mais interesse quando entram em consideração os alunos de nível social baixo que conseguiram chegar até o nível ginasial. Para eles, a situação fica agravada pelo fato de os pais não possuírem o seu próprio nível educacional, não tendo, de um modo geral, elementos para lhes dar o apoio que é recebido pelos seus colegas de nível médio. Mesmo que haja por parte desses pais um desejo de participação e de estimulação em relação aos estudos, este tende a ficar retraído devido à atuação do senso crítico, quando percebem o desconhecimento que possuem da matéria e conseqüentemente a incapacidade de diálogo sobre o assunto.

Devido à sua insegurança nessa área, pode-se seguramente deduzir que esses são os pais que demonstram interesse apenas controlando a frequên-

cia e o horário do filho, e perguntando ocasionalmente: "como foi na escola?".

Não está fora de cogitação a hipótese de que esses pais, que não possuem parâmetros para avaliar os efeitos da educação e só podem julgar a atuação do filho através das notas baixas, tendam a considerar que este (e a família, por sua vez) poderia lucrar mais trabalhando, aprendendo um ofício, preparando-se "realmente" para a vida. Tal julgamento, quando assimilado pelo aluno, traz uma explicação, de origem cultural, para o terceiro fator ambiental que influi na correlação com R. E.: a manifestação do desejo de trabalhar logo após se formar no ginásio, associado com menor rendimento na escola.

Outra característica cultural que pode explicar essa relação é a associação, que o adolescente faz criteriosamente, entre dinheiro e independência, o que incide na sua atitude em relação à escolaridade. Se percebesse que a escola estava servindo para prepará-lo para um bom ganha-pão, provavelmente estudaria melhor. Se o que a escola lhe fornece não lhe mostra vantagem sobre um possível emprego, imediato, com a consecução de sua "independência", provavelmente optará pela obtenção desta última. Além disso, os alunos de estrato social baixo não podem mesmo ver a escola como um preparo profissional, uma vez que esta não o fornece, apresentando-se a eles apenas como um tedioso acúmulo de conhecimentos a assimilar, que nada tem a ver com sua necessidade de adquirir independência. Já os alunos de maiores recursos e com pais de mais alto nível educacional, além de possuírem meios materiais que lhes permitem maiores "demonstrações" de independência, encaram a continuação do curso ginasial como uma parte do caminho que devem necessariamente percorrer para atingir, no final, uma parcela mais compensadora dessa independência.

Dessa forma, a necessidade de independência do adolescente poderia explicar seu desinteresse pelo estudo e conseqüentemente sua má produção na escola.

Com essas observações, encerra-se a pesquisa sobre os fatores ambientais que formarão o índice de Marginalização, suas relações com nível sócio-econômico e com realização escolar.

ORGANIZAÇÃO DO ÍNDICE DE MARGINALIZAÇÃO

Vários caminhos poderiam ser tomados, a partir deste ponto, para organizar um índice que permitis-

se selecionar adolescentes pertencentes a uma população culturalmente marginalizada. Cada uma das oito variáveis definidas poderia servir como indicador de um tipo específico de carência sócio-cultural. Optou-se porém por reuni-las num índice composto, por acreditar-se que o acúmulo dessas variáveis significa mais do que o efeito isolado de cada uma delas, como mostraram os resultados da correlação múltipla. A maneira de juntar essas variáveis, como será descrita a seguir, é apenas um modelo para a construção do índice. O procedimento usado na segunda parte deste trabalho obedeceu a outro critério, por motivos que serão explicados oportunamente.

Para se formar o índice de Marginalização propõe-se dicotomizar cada uma das variáveis ambientais, de forma a poder-se identificar, em cada indivíduo, a existência ou não de quele fator que contribui para sua condição de marginalizado cultural. A soma dos fatores existentes indicaria seu grau de maior ou menor marginalização. A ausência desses fatores indicaria não se tratar de pessoa proveniente de ambiente assim caracterizado, o que permitiria, mesmo em casos de nível sócio-econômico baixo, afastar a predição de um fracasso escolar.

Para dicotomizar cada uma das variáveis ambientais em "existência" ou "inexistência" do fator marginalizante, é necessário estabelecer um critério que permita determinar a partir de que frequência essa variável será considerada como marginalizada. Determinado esse critério, verifica-se a que momento corresponde, na variável em questão, essa determinada frequência, obtendo-se assim uma operacionalização do critério.

A guisa de exemplo, no caso dos dados presentes, estabeleceu-se como critério um ponto na distribuição de frequência que incluísse aproximadamente os 30% do extremo inferior da distribuição. Esse critério não é aleatório, uma vez que segue a mesma "rationale" da técnica de Kelley, anteriormente citada. Conseguem-se assim o grupo que apresenta as condições mais marginalizantes naquela variável e ao mesmo tempo é o mais amplo possível. Como as distribuições não são as mesmas em cada variável, não é possível encontrar-se exatamente 27% como quer Kelley; porém, no caso presente, as variações situaram-se entre pontos com frequências de 22,5% a 34,2%, o que é considerado como aceitável. Encontrados esses pontos para cada variável, voltou-se às escalas originais dos dados e conseguiram-se as seguintes operacionalizações:

QUADRO XI

Descrição das variáveis que determinam o Índice de Marginalização⁽¹⁾

Variável	Níveis na escala da variável	Pontos no I. M.	Descrição operacional correspondente
1. Densidade habitacional	0	1	Abaixo de 0,50, isto é, duas pessoas ou mais por cômodo
	1 a 4	0	Menos que duas pessoas por cômodo
2. Ambiente de leitura	0 a 1	1	Não lê livros, revistas ou jornais ou lê somente jornais vespertinos e revistas de "olhar"
	2 a 4	0	Lê jornais matutinos e/ou revistas de "ler". Possui livros em casa
3. Atitude perante as tarefas escolares	0 a 1	1	Falta de interesse declarado ou atitude passiva
	2 a 4	0	Interesse verbal, ação interessada ou participação
4. Frequências às reuniões	0 a 1	1	Nunca compareceu ou compareceu apenas a uma reunião
	2 a 5	0	Compareceu a mais de uma reunião
5. Interação verbal	0 a 2	1	Conversa pouco, faz poucas perguntas e os pais respondem algumas
	3 a 5	0	Acima disto na escala
6. Atitude autoritária	0 a 1	1	Pais concordam com três das quatro afirmações sobre autoritarismo educacional
	2 a 4	0	Concordam com menos do que três
7. Trabalhar logo	0	1	Deseja trabalhar assim que terminar o ginásio
	2	0	Não deseja trabalhar logo
8. Atividades familiares aos domingos	0	1	Não há atividades
	1	0	Fazem visitas, viajam, vão a clubes

(1) Para maiores esclarecimentos consultar o anexo B, onde se encontram as distribuições de frequência das variáveis citadas.

Uma vez identificados os critérios marginalizantes em cada variável, e atribuído um ponto para a existência do mesmo e zero ponto para sua inexistência, somam-se os pontos obtidos, obtendo-se os alunos que pertencem ao grupo dos culturalmente marginalizados, em menor ou maior grau. Como curiosidade, serão descritos dois casos extremos da amostra: o primeiro em alto grau de marginalização (7 dos 8 pontos possíveis no índice) e o outro

considerado não marginalizado (nenhum ponto no índice).

Por serem casos reais, a descrição será feita com detalhes mais amplos do que aqueles que se incluem na formação do Índice de Marginalização, possibilitando uma idéia mais completa do meio ambiental e cultural do aluno.

O quadro XII mostra a classificação obtida no Índice de Marginalização pelos dois casos, de acordo com o exposto até o momento:

QUADRO XII

Classificação de dois casos no Índice de Marginalização

Variáveis do Índice de Marginalização	CASO A		CASO B	
	Pontos na variável	Pontos no I. M.	Pontos na variável	Pontos no I. M.
1. Densid. habitacional	0	1	4	0
2. Leitura	0	1	4	0
3. Atitude escolarid.	1	1	4	0
4. Reuniões	2	0	5	0
5. Interação verbal	2	1	4	0
6. Atitude autoritária	1	1	4	0
7. Trabalhar logo	0	1	2	0
8. Atividades domingos	0	1	1	0
	Total = 7		Total = 0	

CASO A: É um adolescente do sexo masculino. A família, organizada e estável, compõe-se de pai, mãe e oito filhos, dos quais somente um é casado e mora separado; há ainda um tio que está morando junto. São 10 pessoas ao todo, que moram numa casa alugada, com sala de jantar, dois dormitórios, banheiro e cozinha (índice de densidade: 0,3 cômodo por pessoa), servida por eletricidade e água encanada; o esgoto é em fossa. O único eletrodoméstico é o aparelho de TV.

A família veio do interior de São Paulo. O pai (atualmente desempregado) cursou até o 3.º ano primário e a mãe é analfabeta.

Não lêem jornais e em casa só há livros escolares, que pertenceram aos filhos. O aluno lê fotonovelas que uma irmã compra.

Aos domingos a mãe vai à igreja e o pai fica em casa vendo TV. Os programas preferidos são Silvío Santos, Luta Livre e humorismo. O menino joga bola com os amigos.

A mãe compareceu a duas reuniões da escola, não indo acompanhada pelo pai. Interessam-se pelos estudos do filho de maneira passiva, perguntando esporadicamente se vai bem na escola.

Quando chamada a se manifestar sobre atitudes educacionais, a mãe acha que o "melhor aluno é aquele que tem as melhores notas", que "as crianças de hoje são mais desobedientes do que as de an-

tigamente" e que "os filhos devem obedecer aos pais mesmo se estes não têm razão". Afirma que isso "é uma questão de respeito".

Desejaria que o filho tivesse uma profissão onde "pudesse ganhar bem". Quando inquirida sobre a classe social a que pertencia, revelou não entender a pergunta.

Os depoimentos do filho mostram que deseja trabalhar assim que terminar o ginásio. Diz que os pais fazem questão de que faça uma faculdade e que ele mesmo deseja estar cursando a universidade aos 20 anos, porém escolhe apenas dez opções de profissões que exigem universidade numa lista de quarenta.

Explica que quando tem dúvidas a respeito de assuntos escolares não pede ajuda aos pais "porque eles não têm possibilidade de responder, pois não estudaram". Lê muito pouco, em geral revistas de Walt Disney e semelhantes, emprestadas pelos amigos. Livros, só os que a escola obriga.

Em regra janta sozinho e às vezes assiste concomitantemente a novelas na TV. Na hora das refeições não se conversa em sua casa. Fora delas, pergunta pouco, nunca aos pais mas às vezes a uma irmã. Acha que, em geral, sabe mais do que todos em sua casa. Suas interações verbais são com os amigos da rua e da escola.

CASO B: Adolescente do sexo feminino, filha única, nascida na capital, de pais professores (ele secundário, ela primária). Ambos tra-

balham na sua profissão. Possuem casa própria com sala, 3 dormitórios, escritório e demais dependências (índice de densidade: 1,7, ou seja, quase dois cômodos por pessoa). Possuem todas as comodidades eletrodomésticas e dois automóveis. A família assina um jornal matutino, compra periodicamente as revistas *Veja*, *Visão* e *Realidade*: possui biblioteca com enciclopédias, romances, livros técnicos e literatura infantil. Assistem à televisão e preferem filmes, programas de entrevistas e música jovem.

Classificam-se como pertencendo à "classe média elevada". Aos domingos passeiam, viajam ou vão ao clube.

Os pais gostariam que a filha cursasse uma universidade, deixando-lhe livre escolha. A aluna, no entanto, afirma que os pais não fazem questão de que curse uma faculdade. Não quer trabalhar ao término do ginásio, mas sim fazer o curso colegial. Escolheu 38 profissões de nível universitário numa relação de 40 pares de profissões, onde uma exigia faculdade e a outra não. A aluna costuma ler as revistas compradas pelos pais. Afirma que discute muito os problemas de estudo com eles, que estes se interessam sempre, perguntando sobre trabalhos e provas, esclarecendo e ajudando sempre que precisa.

Janta com a família e durante o jantar assistem a parte de uma novela, desligando o receptor durante os anúncios. Em geral conversa muito com os pais sobre problemas da vida pessoal, trabalho de cada um e acontecimentos diários. Pergunta muito e os pais sempre lhe respondem.

Tanto o pai como a mãe compareceram a todas as reuniões convocadas pela escola. A mãe discordou de todas as afirmações sobre autoritarismo educacional.

CONCLUSÕES

Como se afirmou no início do trabalho, não é sua finalidade chegar a conclusões generalizáveis. O tipo de amostra usada, que na realidade não inclui os verdadeiros marginalizados culturais de nossa população, permite apenas a utilização dos resultados para um melhor conhecimento do problema e para sugerir trabalhos posteriores.

Pode-se no entanto afirmar que, mesmo com esse tipo de população não extrema e nesse nível de

idade, onde muitas influências já atuaram além das do ambiente familiar, é possível encontrar fatores ambientais que se associam estreitamente com o nível sócio-econômico das famílias. Esses fatores, por sua vez, apresentam ligação com o rendimento escolar do aluno.

A descoberta desses fatores parece ser mais útil do que a simples categoria de "nível sócio-econômico" ou "estratificação social", uma vez que, quando identificados, possibilitam uma atuação no sentido de modificação, seja no âmbito familiar (se for o mais frutífero), seja nas próprias estruturas escolares que não estão funcionando a contento para esses alunos.

A demonstração da possibilidade de organizar um índice, incluindo esses fatores, e a explicação detalhada dos passos para sua execução poderão ser úteis para futuras pesquisas. Pretende-se, também, ter deixado claro que o presente trabalho está longe de encerrar o estudo sobre a multiplicidade de fatores ambientais que podem vir a incidir numa realização escolar deficiente.

Finalmente, convém colocar algumas considerações sobre a metodologia utilizada. Preferiu-se abordar o problema do ponto de vista molar, através de unidades descritivas amplas, em lugar de utilizar uma abordagem fragmentária molecular. A razão dessa escolha obedeceu à natureza do problema, que é complexo e multifacetado. Se, por um lado, esse tipo de abordagem empobrece o conhecimento dos problemas em profundidade, traz em si a vantagem da visão mais abrangente e mais adequada para situar um problema ainda não estudado em nosso meio.

A escolha das técnicas estatísticas seguiu os mesmos parâmetros, visando a obter a maior riqueza descritiva lidando-se ao mesmo tempo com todas as variáveis disponíveis.

Merece também um comentário a intenção de se mostrar que uma amostra não precisa necessariamente ser organizada, a priori, para determinada pesquisa, obedecendo aos usuais padrões metodológicos. Pode ser "achada", testada, aprovada e utilizada em uma pesquisa, com resultados satisfatórios. Esse é um problema com que defronta constantemente o pesquisador na área da educação, onde a manipulação de sujeitos e de variáveis sofre inúmeras restrições bem compreensíveis. Diante dessas restrições, o pesquisador pode ou abandonar o estudo do problema importante, que o interessa, ou usar de flexibilidade e inventiva metodológica, mantendo o rigor necessário, porém conformando-se com resultados menos generalizáveis, porém igualmente úteis. A segunda alternativa parece ser a mais frutífera para enfrentar atualmente nossos problemas educacionais.

2.^a PARTE

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE UM GRUPO DE ADOLESCENTES CULTURALMENTE MARGINALIZADOS

Assim como há interesse em localizar fatores do ambiente, característicos da sub-cultura de uma determinada faixa da população, que acompanham uma realização escolar deficitária, não menos interessante se revela o estudo de características psicológicas dessa população. Enquanto os fatores ambientais podem, até certo ponto, ser considerados causais, os fatores psicológicos poderiam ser considerados conseqüentes ao quadro. Esta parte do trabalho destina-se a levantar hipóteses e tecer considerações sobre algumas características psicológicas baseadas em dados que foi possível levantar, na amostra que serviu de base à elaboração do Índice de Marginalização.

Os dados foram coletados quando os alunos estavam na quarta série ginásial e abrangem dois tipos de enfoque: um mais relacionado à área cognitiva — a saber, nível mental e nível de vocabulário — e outro, de característica afetivo-social, onde se incluem autoconceito, ajustamento pessoal e social, e adaptação ao grupo e capacidade de resistir a frustrações. Os alunos foram classificados em graus de marginalização e, posteriormente, estudaram-se as relações que essas variáveis psicológicas apresentaram com o aspecto marginalização cultural.

PROCEDIMENTO

O grupo estudado é o mesmo descrito na primeira parte deste trabalho, reduzido porém em sete meninos, sobre os quais não houve possibilidade de obter as informações psicológicas. Ficou portanto constituído de 105 jovens — 45 do sexo feminino e 60 do masculino — que, no último mês letivo da quarta série do ginásio, tinham uma idade média de 15 anos e 1 mês, variando de 14 a 17 anos.

Para lidar com a variável "grau de marginalização" foi feita, para cada aluno, uma somatória simples dos pontos obtidos em cada uma das variáveis que compõem o Índice anteriormente descrito. Poder-se-ia ter optado por padronizar as notas dos vários indicadores, porém, devido ao problema de

duas das variáveis serem dicotomizadas, decidiu-se usar a soma dos escores brutos, seguindo a orientação apresentada por Gulliksen (1965), uma vez que os dados satisfazem as condições que o autor impõe para que a correlação entre os dois diferentes conjuntos de pesos (padronizados ou brutos) seja aproximada a 1,00.

Essa somatória proporcionou a distribuição (amplitude de 4 a 28 pontos) necessária para fazer correlações com as variáveis psicológicas. Além disso procedeu-se, na base da mesma somatória, à seleção de dois grupos extremos quanto a marginalização, a fim de realizar cálculos de diferenças de médias, ressaltando o máximo dessas diferenças. Para tanto, o grupo foi dividido em cinco níveis. O quadro a seguir mostra o agrupamento por níveis, a média de marginalização obtida em cada um e, como curiosidade, a média da realização escolar de cada grupo durante os quatro anos do ginásio.

QUADRO XIII

Número de indivíduos, médias em cada grupo de marginalização e média de realização escolar

Níveis	Número	Média de Marginalização	Média de Realização Escolar
1	16	6,43	6,71
2	29	10,38	7,01
3	19	15,79	7,11
4	26	19,92	7,34
5	15	25,00	7,86
Total	105		

Pelas médias, verifica-se que os grupos são bem diferenciados entre si quanto ao aspecto de marginalização e que os grupos extremos (1 e 5), a serem usados para as comparações, são inegavelmente distintos.

As variáveis psicológicas estudadas, que serão descritas a seguir, foram:

- Vocabulário
- Ajustamento pessoal e social
- Auto conceito
- Adaptação ao grupo e resistência a frustrações
- Inteligência

Algumas dessas variáveis foram tratadas tanto globalmente como em seus subaspectos. Para todas elas os pontos brutos foram transformados em notas padronizadas (escore T) a fim de possibilitar, através de escalas comparáveis, a análise inter e intravariáveis. Os cálculos usados foram correlação (r de Pearson) e cálculo de diferença de médias (t de Student), com a finalidade de levantar hipóteses sobre a especificidade das características psicológicas no grupo de alunos aqui chamado de culturalmente marginalizado.

Os resultados devem ser entendidos como apenas descritivos e sugestivos para novos trabalhos, uma vez que, por motivos de rigorismo científico, não convém fazer inferências e conclusões partindo do mesmo grupo com o qual foi construído o Índice de Marginalização, para provar outros aspectos do mesmo problema.

A seguir serão comentadas cada uma das variáveis psicológicas usadas, sendo relatados apenas os resultados que conseguiram atingir um nível de significância de 0,01 nas comparações realizadas.

VOCABULÁRIO

Dados de pesquisa disponíveis (Templin, 1957; Lesser et al, 1965; Deutsch, 1963; John, Goldstein, 1964) mostram-se de acordo em afirmar que crianças de status sócio-econômico elevado obtêm melhores resultados do que as de baixo nível em três aspectos do desenvolvimento da linguagem: fonologia, vocabulário e estrutura de sentenças.

Embora o domínio de vocabulário tenha uma importância fundamental na compreensão da leitura e aprendizagem em geral, e seja um aspecto importante da maioria dos testes de aptidão acadêmica, a

ênfase para o estudo do desenvolvimento da linguagem é dada, atualmente, na aquisição da linguagem como um sistema. Apesar do uso simples do conhecimento de palavras para estudos de linguagem estar algo fora dos enfoques correntes, sob vários aspectos práticos, permanece como um índice de desenvolvimento que excede outros, provenientes de teorias ainda não completamente estruturadas e aceitas. O enfoque que deve ter um teste de vocabulário encontra-se nas posições adotadas por Tyler e Bernstein. Tyler (1951) afirmou que o vocabulário não pode ser medido em termos de quantidade de palavras conhecidas, pois "crianças de baixo nível sócio-econômico usam grande quantidade de palavras e muitas as usam com precisão muito alta; porém a facilidade no uso das palavras comumente usadas pelas classes baixas não apresenta correlação com sucesso na escola".

Bernstein (1960) aceita a posição de Tyler, porém avança muito mais sua posição quando coloca que "o modo de falar típico, dominante da classe média, é um no qual a fala torna-se um objeto de atividade perceptual especial e é desenvolvida uma *atitude teórica* em direções a aperfeiçoamentos estruturais de organização da sentença. Essa forma de fala facilita a elaboração verbal das intenções subjetivas (...) e aponta para as possibilidades inerentes a uma *hierarquia conceitual complexa* necessária à organização da experiência. Os membros das classes baixas, por outro lado, estão limitados a uma forma de uso da linguagem que, embora permitindo vasto campo de possibilidades, fornece uma forma de fala que desencoraja o orador a usar intenções subjetivas verbalmente elaboradas e progressivamente orienta o sujeito *para conceitos descritivos em vez de conceitos abstratos*". Bernstein (1961) afirma ainda que, do ponto de vista cognitivo, o indivíduo, quando limitado à um "código restrito" (em oposição ao "elaborado"), tenderá a possuir um sistema perceptivo fechado. O número de novas relações de que disporá ficará reduzido e haverá uma tendência para uma rigidez perceptiva. Será também orientado para um nível de conceituação baixo que fixará os limites da matriz de relações dentro da qual opera. O autor chega a prever que essas crianças terão dificuldade em passar do estágio concreto para o estágio formal propostos por Piaget, tendo também dificuldades em ordenar situações não estruturadas e insensibilidade para encontrar meios onde há possibilidades de generalizações cada vez mais amplas.

Aceitas estas colocações, os aspectos qualitativos do conhecimento do vocabulário é que mostrariam as diferenças entre grupos sociais extremos, e não a quantidade de palavras conhecidas e usadas. O critério adotado neste trabalho aceita esse enfoque para analisar os resultados da escala de vocabulário aplicada, utilizando uma análise qualitativa que se estende desde o nível mais abstrato da capacidade de categorizar até o mais pobre e onde apenas há uma descrição vaga do significado ou da função do objeto.

O instrumento usado foi a prova de vocabulário do teste WISC, de David Weschler (1949), traduzida e adaptada para o português por Poppovic (1964). A prova consta de 40 palavras, porém a aplicação se iniciou a partir da 10.^a palavra, levando-se em consideração a idade dos sujeitos. Para fins de familiarização com o material foram também apresentadas as três primeiras palavras. Aplicou-se a prova coletivamente e os alunos deviam dar respostas por escrito em uma folha padronizada. Em função dessa modificação na aplicação, as instruções também sofreram alteração, sendo assim apresentadas: "Eu quero ver quantas palavras vocês conhecem. *Leiam* cuidadosamente cada palavra e *escrevam* o que ela significa".

Todos os itens foram respondidos e não houve tempo determinado para a tarefa. Como já foi dito, o sistema de avaliação afastou-se das normas propostas pelo autor, que não fazem previsão para as diferenças qualitativas das respostas. Usou-se como esquema de referência a "Escala qualitativa de vocabulário" desenvolvida por Rabin, King e Ehrmann (1955). Essa escala propõe cinco classes:

1. Categorização e sinônimos
2. Descrição essencial
3. Função essencial
4. Exemplo
5. Descrição vaga ou função vaga

e, naturalmente, erros ou omissões.

Analisando o material obtido por nossos sujeitos, verificou-se que essas classes se adequavam apenas para as palavras-estímulo que eram substantivos concretos. Por esse motivo, foram definidos dois cri-

térios para as demais categorias: verbos, substantivos abstratos e adjetivos.

1. *Substantivos concretos*

Para essa categoria estabeleceu-se o seguinte esquema de pontos:

Pontos	Classe de resposta
0	Omissão ou erro
1	Descrição ou função vaga
2	Exemplo
3	Função essencial
4	Descrição essencial
5	Categorização ou sinônimo

Atribuiu-se ainda um ponto adicional para qualquer classificação dupla relevante (por exemplo: uma descrição essencial, mais um exemplo).

2. *Substantivos abstratos, Verbos e Adjetivos*

Pontos	Classe de resposta
0	{ Erro ou omissão
1	{ Descrição vaga e/ou sinônimo vago e/ou exemplo
2	{ Descrição precisa e/ou sinônimo preciso

A fim de se obter um padrão para poder classificar as respostas dadas, foram utilizados dois tipos de referência: o dicionário e as respostas dadas por oito "juizes", aos quais se solicitou *uma* resposta padrão para cada uma das 34 palavras-estímulo. A seguir, encontra-se um quadro onde as palavras-estímulo são apresentadas dentro das categorias em que foram avaliadas.

QUADRO XIV

Classificação das palavras por categorias gramaticais e pontos atribuídos na avaliação

Substantivos Concretos	Substantivos Abstratos	Adjetivos	Verbos
1. bicicleta 2. faca 3. chapéu 4. brilhante * 6. pá 7. espada 12. jogo 13. nitroglicerina 14. microscópio 15. dólar 16. campanário 17. altar 18. espionagem 19. estrofe 21. lanterna 22. haraquiri 25. lastro 26. catacumba 28. louva-Deus 29. vésper 31. patrimônio	8. prejuízo 10. disparate 11. herói * 24. aflição 33. escárnio	9. valente 27. iminente 30. asséptico	5. unir 20. isolar 23. recuar 32. retardar 34. traduzir
P O 0 — 6 N * brilhante: pode T ser também defi- U nido como adjeti- A vo Ç ã O	0 — 2 * herói: é um sub- stantivo concreto, mas a tabulação foi feita se- guindo os critérios dos substantivos abstratos	0 — 2	0 — 2

Correlacionando os resultados obtidos nessa prova de vocabulário por todos alunos, com a sua classificação de acordo com o índice de Marginalização foram obtidos os seguintes resultados.

QUADRO XV

Correlação (r) entre vocabulário e marginalização

	r
Nota total	0,31**
Verbos	0,43**
Subst. concretos	0,26**
(1) Subst. abstratos	0,12

(1) A categoria gramatical "adjetivos" foi abandonada na avaliação porque das três palavras a ela pertencentes, apenas uma delas se revelou muito fácil e as outras duas extremamente difíceis, tornando inúteis os resultados.

Resultados que apontam na mesma direção foram encontrados nos cálculos de diferenças de médias entre os grupos extremos 1 e 5.

QUADRO XVI

Diferença de médias t entre os grupos 1 e 5

	\bar{X} Grupo 1	\bar{X} Grupo 5	t
Nota total	48,56	57,56	3,23**
Verbos	45,31	58,73	5,93**
Subst. concretos	49,02	56,59	2,46**
Subst. abstratos	50,20	55,59	1,37

Os resultados das notas totais, provenientes de uma avaliação qualitativa do conhecimento do vocabulário, parecem dar razão a Bernstein, pois o grupo de crianças provenientes de ambientes mais desfavorecidos apresenta maiores dificuldades em lidar com categorias, o que implica uma dificuldade de hierarquização para um nível de maior abstração conceitual no uso da linguagem.

Analisando os resultados dentro de cada categoria gramatical verifica-se que “verbos” e “substantivos concretos” apresentam resultados que acompanham a nota total, ao passo que “substantivos abstratos” não mostra nível de significância nos cálculos realizados. O fato foi explicado depois de um levantamento do nível de dificuldade que as palavras-estímulo apresentaram em cada categoria.

QUADRO XVII

Classificação das palavras de cada categoria gramatical por porcentagem de acertos

% Acertos	Substantivos Concretos	Substantivos Abstratos	Verbos	Adjetivos
5%				asséptico iminente
10%	vesper campanário lastro	escárnio		
20%	haraquiri	disparate		
45%	patrimônio			
65%	louva-Deus lantejoula			
75%	nitroglicerina		retardar	
80%	estrofe catacumba espionagem	aflição prejuízo herói	traduzir	
90%	jogo		isolar recluir	valente
95%	espada pá altar dólar microscópio brilhante bicicleta chapéu faca		unir	

Verifica-se que a categoria "substantivos concretos", composta de um maior número de itens, com uma distribuição mais ou menos homogênea dos graus de dificuldade e com uma maior amplitude na pontuação, diferenciou bem entre os grupos em estudo. Os alunos que souberam definir as palavras usando critérios mais abrangentes foram diferenciados dos que apenas usaram recursos descritivos. Com a categoria "substantivos abstratos", que era composta de cinco itens, houve um problema de imperfeição do instrumento, semelhante, porém não tão acentuado, ao acontecido com "adjetivos". Três palavras resultaram fáceis, sendo acertadas por quase todos os alunos (80%), enquanto duas eram desconhecidas pela maioria (20% de acertos), impossibilitando uma discriminação qualitativa, uma vez que havia menor possibilidade de discriminar a qualidade das respostas (só duas categorias). Os verbos, no entanto, que também eram cinco, revelaram-se todos fáceis (acima de 75% de acertos) e, devido a isso, houve possibilidade de discriminar qualitativamente as melhores respostas. Por todos conhecerem o significado das palavras houve possibilidade de valorizar os sinônimos ou as descrições mais precisas.

Concluindo, pode-se prever que o estudo da linguagem, de suas características de desenvolvimento e da maneira como afeta as estruturas cognitivas do sujeito proveniente de um meio sócio-cultural baixo, apresenta um campo de investigação muito rico para o conhecimento mais aprofundado de características psicológicas desse tipo de população.

Até que ponto essa característica cognitiva, que não é, em geral, identificada nos testes de inteligência, afeta a atuação da aprendizagem nos grupos de alunos culturalmente marginalizados é uma questão em aberto, porém de mais alta importância no campo da pesquisa educacional.

AJUSTAMENTO PESSOAL E SOCIAL

Num amplo estudo, onde são comparados os resultados de pesquisas existentes com as próprias, Langner (1968), levanta as congruências entre os resultados dos vários trabalhos referentes as características mais comuns de personalidade nas várias classes sociais. Esses achados mostram que os sujeitos de nível sócio-econômico baixo apresentam, em geral, tendências para um super-ego fraco; um ego fraco com falta de controle e tolerância às frustrações; um caráter negativo, desconfiado e suspeito com relações interpessoais pobres; forte senso de inferioridade, baixa auto-estima, medo do ridículo e uma tendência a resolver os problemas através de expressões violentas de hostilidade e tendência extrapunitivas.

Conclui não haver dúvidas sobre a existência de características psicológicas específicas ou tipos bá-

sicos de personalidade decorrentes dos níveis sociais a que as pessoas pertencem, apesar da grande frequência de sobreposição dessas características nas várias classes sociais.

Riessman (1962) aceita também essas diferenças, porém coloca uma dúvida crítica sobre quais dessas características constituiriam fraquezas e quais seriam forças para uma criança pobre. Acha que, apesar de alguns traços terem conseqüências negativas claras, outros são mais ambíguos... Por um lado, anota como prejudiciais características como desenvolvimento limitado do individualismo, auto-expressão e criatividade; alto nível de frustração; sugestionabilidade e ingenuidade. Considera, porém, como muito positivas características como a ausência de tensão acompanhando a competição: igualitarismo, informalidade e humor caloroso e expresso; ausência de sentimentos autopunitivos; inexistência de ciúmes fraternos e segurança encontrada numa família extensa. Riessman chega a considerar inapropriadas as formulações psicanalíticas baseadas exclusivamente em conceitos e organização da família de classe média.

Neste trabalho decidiu-se verificar apenas alguns aspectos do ajustamento emocional e social dos alunos em situação de escolaridade. Foi escolhida uma escala de avaliação do comportamento desenvolvida pelo Research Institute of Ohio, que abrange dez aspectos agrupados em duas áreas, cada qual constando de cinco tópicos:

Área I — Ajustamento Emocional

1. Humor
2. Afetividade
3. Atividade
4. Educabilidade
5. Reatividade Emocional

Área II — Ajustamento Social

1. Sociabilidade
2. Liderança
3. Emulação
4. Adaptabilidade Social
5. Participação em grupo

Cada um desses tópicos encontra-se graduado em cinco itens, onde são apresentadas operacionalizações do mesmo aspecto comportamental em diferentes graus (do mais positivo ao mais negativo).

Cabe ao observador classificar os alunos numa das cinco graduações em cada um dos tópicos.

Em cada um dos aspectos comportamentais aparecem, nos polos extremos da escala, as seguintes características comportamentais:

Área I — Ajustamento Emocional

1) Humor:

- Acentuadamente alegre, animado, bem humorado
- Quase sempre melancólico e deprimido

2) Afetividade:

- Ansioso por afeto, gosta de ser agradado, frequentemente é visto demonstrando afeto com adultos ou colegas
- Evita qualquer demonstração de afeto; é frio e impessoal

3) Atividade:

- É forte, enérgico, vigoroso. Dá impressão geral de grande poder e energia
- Suas atividades e trabalhos são do tipo plácido e quieto. A ação se manifesta sem nível de energia.

4) Educabilidade:

- Sua atitude é dirigida no sentido de se conformar com aquilo que dele esperam
- Despreza as normas e regras vigentes, comporta-se à revelia delas

5) Reatividade Emocional

- Emociona-se com facilidade. É sensível às situações emocionais
- É muito difícil emocionar-se; insensível. Só situações fortemente carregadas de emoções são capazes de atingi-lo

Área II — Ajustamento Social

1) Sociabilidade:

- Mostra uma cálida e franca afabilidade em relação a qualquer pessoa. Consegue fazer facilmente relações
- Isola-se. É antes desinteressado e desconfiado em relação aos demais; retraído, bisonho

2) Liderança:

- Quase sempre procura dirigir e dominar os outros
- Não é agressivo; recusa qualquer posição de direção. Antes acompanha ou não liga aos outros

3) Emulação:

- É estimulado pelas competições, aumenta seu esforço um pouco maior. Frequentemente fica rivalidade
- Incapaz de competir em casos que exijam um esforço um pouco maior. Frequentemente fica desanimado ou perde o interesse, ou simplesmente fica aguardando pelos outros, ou então indiferente

4) Adaptabilidade Social:

- Nunca se mostra intimidado ou apreensivo em presença de adultos ou crianças. Está sempre à vontade
- Envergonhado e apreensivo em situações sociais. Intimidado quando se encontra entre adultos e ou novos colegas. Evita-os, quase sempre, encabulado

5) Participação em grupos:

- Está absorvido no grupo todo o seu tempo ou no que os outros estão fazendo. Interessado em atividades sociais positivas
- Indiferente às companhias; individualista, não assume responsabilidade pelo grupo

Esse tipo de instrumento apresenta algumas vantagens sobre os testes de personalidade comumente usados para verificações de ajustamento. Além de selecionar uma amostra relativamente limitada de comportamentos, identifica, através de operacionalizações, comportamentos relevantes para a área que se propõe. Por ser um instrumento de observação é passível de uso pelo pessoal das escolas, oferecendo-lhe um processo sistemático de coleta de dados.

No entanto, apesar dessas vantagens, apresenta um problema que deve ser realçado, principalmente na avaliação de crianças de baixo nível sócio-econômico. Trata-se da atitude do avaliador que dificilmente pode ser desligada de sua própria classe social: Davidson e Lang (1968) apontam claramente a tendência dos professores a classificar crianças de nível sócio-econômico baixo, como tendo comportamentos indesejáveis, em oposição às classificações dadas as crianças de classe média. Tentou-se levar em consideração esse fato no presente estudo, onde as avaliações foram feitas por uma orientadora educacional qualificada, que acompanhou os alunos durante os quatro anos do ginásio, estando bem consciente dos perigos das projeções dos próprios valores nas avaliações que realizava.

As notas dos sujeitos foram obtidas através da somatória dos pontos em cada um dos itens, sendo

calculada uma nota para cada Área e uma Total. Para facilidade de cálculo inverteu-se a posição da pontuação na escala, de modo que os aspectos mais positivos tivessem maior peso.

Realizando-se o cálculo de correlação entre o Índice de Marginalização e os três resultados obtidos na escala (nota total, ajustamento pessoal e ajustamento social), encontraram-se resultados que mostram haver uma relação clara entre os alunos mais marginalizados e as notas mais baixas nos aspectos estudados:

QUADRO XVIII

Correlações entre marginalização e ajustamento

	r
Nota total	0,50**
Ajustamento pessoal	0,45**
Ajustamento social	0,46**

Também significantes foram as diferenças de médias entre os grupos extremos:

QUADRO XIX

Diferenças de médias (t) entre grupos extremos

	\bar{X} Grupo 1	\bar{X} Grupo 5	t
Nota total	42,79	56,77	4,13**
Ajustamento pessoal	43,35	56,37	3,72**
Ajustamento social	43,40	56,10	3,89**

Desses resultados, depreende-se que há uma diferença de características de personalidade entre os dois grupos estudados. Não se quer com isso afirmar que os alunos de baixo nível sócio-econômico sejam mais "desajustados" pessoal ou socialmente do que os de nível médio. Os traços observados, como se viu, estendem-se num continuum que abrange desde um extremo da característica até o seu oposto. Difícil é afirmar-se, por exemplo, que um aluno classificado no item "educabilidade" no grau mais alto, significando que sua atitude é dirigida no sentido de se conformar com aquilo que dele esperam, seja mais "ajustado" do que seu colega que recebeu grau 1 por

desprezar as normas e regras vigentes, comportando-se à revelia delas.

Sem entrar no assunto espinhoso do que significaria *educar* para a escola, convém lembrar a relatividade do conceito de normalidade. É muito provável que os educadores e os organizadores de escalas tendam a ver os problemas comportamentais dos alunos como problemas exclusivamente individuais e que não estejam conscientes do contexto social no qual eles ocorrem. Se as expectativas são baseadas nas experiências escolares e sociais de crianças da classe dominante, e os padrões de comportamentos deste grupo são vistos como "normais", fatalmente criar-se-á "uma população de desajustados" com as crianças de baixo nível social e cultural.

Temos então que o único fato importante a ser destacado destes resultados é que, realmente, há comportamentos diferentes entre os alunos culturalmente marginalizados e os outros. O estudo mais aprofundado desses comportamentos, o porquê de seu surgimento e a maneira como eles são usados para se ajustar aos diversos ambientes com que defrontam as crianças culturalmente marginalizadas, assevera-se como um assunto rico para ser explorado.

AUTOCONCEITO

Se o autoconceito é basicamente um produto da aprendizagem social do indivíduo, como afirma a maioria dos teóricos da personalidade (Bieri, Lobeck, 1961), deve ser possível encontrar diferenças sistemáticas no autoconceito de pessoas cujas experiências tenham diferido de forma fundamental.

Sabe-se que a preponderância de experiências bem sucedidas ajuda a criança a pensar positivamente sobre si e suas capacidades. Também é conhecido o fato de que a auto-estima da criança é baseada, em grande parte, no grau de auto-estima de seus pais (Langner, 1963). O pai de classe baixa, independentemente de suas características pessoais, não é um modelo satisfatório de identificação, na medida em que ele próprio não só aceita, como assume o julgamento depreciativo que a sociedade faz dele. Em nossa cultura, infelizmente, o sucesso econômico é considerado como uma prova conclusiva de superioridade individual. Status social é um dos índices mais fortes de prestígio e de sucesso, e os indivíduos que o possuem ainda recebem constantes reforços na forma de benefícios culturais que os levam a se autoconceber como mais capacitados do que os outros. Essa realimentação constante de uma visão positiva de si mesmo reflete-se na formação da auto-imagem dos filhos, acontecendo o mesmo no desenvolvimento do autoconceito negativo das crianças provenientes de ambientes desfavorecidos.

A convicção de que existe uma estreita relação entre status sócio-econômico baixo e autoconceito negativo tem sido freqüentemente apontada, notadamente a partir da década de 60, com a proliferação de estudos sobre carência cultural (Deutsch, 1964; Lang, Henderson, 1968; Wylie, 1963). Um estudo recente, no entanto, mostra resultados diversos (Trowbridge, 1972), afirmando ser mais positivo o autoconceito das crianças pobres do que o das de classe média.⁽¹⁾

No presente trabalho utilizou-se como instrumento a escala de Ira Gordon "How I see myself" (1968), composta de 40 pares de afirmações opostas (por exemplo: Eu gosto de meu aspecto... Eu não gosto de meu aspecto. Ver anexo A), relativas a quatro áreas: adequação acadêmica; colegas, professores e pais; próprio corpo e ajustamento pessoal.

O aluno deve situar-se num continuum de 1 a 5 pontos em cada afirmação, calculando-se para cada aluno uma nota total e notas para cada uma das quatro áreas.

QUADRO XX

Correlação entre autoconceito e marginalização

Áreas	r
I. Adequação acadêmica	0,39**
II. Pares, professores e pais . .	0,46**
III. Próprio corpo	0,29**
IV. Ajustamento pessoal	0,18
Nota total	0,45

QUADRO XXI

Diferença de médias entre os grupos extremos

AREAS	\bar{X} Grupo 1	\bar{X} Grupo 5	t
I. Adequação acadêmica	46,53	53,70	3,69**
II. Pares, professores e pais . .	46,56	55,42	4,40**
III. Próprio corpo	47,91	53,62	3,00**
IV. Ajustamento pessoal	49,14	52,03	1,31
Nota total	46,42	55,02	4,46**

Da análise dos quadros acima verifica-se que os resultados seguem a mesma direção das pesquisas apontadas anteriormente, mostrando haver uma diferença entre os grupos com relação a autoconceito, sendo que este é mais negativo nos alunos desfavorecidos. A área "ajustamento pessoal" é a única que não indica diferenças, e isso poderia ser explicado pelo seu próprio conteúdo, diferente do das outras três. Nas áreas de "adequação acadêmica", "pares, família e professores" e "próprio corpo", as afirmações referem-se a situações mais objetivas, onde o aluno vê-se mais preso na sua auto-avaliação a realidades imediatas. Afirmações como "Eu sou muito bom em matemática", ou "Minhas roupas são bonitas", ou

ainda "Meu pai tem um trabalho legal", levam a uma comparação com a realidade dos outros colegas, mais aquinhoados ou mais bem sucedidos. A área de "ajustamento pessoal", por pedir um autojulgamento de situações ou sentimentos intrínsecos que só à pessoa cabe decidir, dá ao aluno possibilidades de julgar-se com maior otimismo, como no caso da afirmação "Eu sei me sair bem em qualquer situação".

A importância do estudo da relação entre marginalização cultural e autoconceito é dada não apenas pela compreensão teórica que possa trazer sobre os fenômenos em si, mas também por suas consequências para a elaboração de estratégias a serem desenvolvidas no sentido de provocar as mudanças desejáveis no aluno. Butler (1965) salientou que para aqueles alunos que não estão ainda suficientemente motivados com relação ao programa acadêmico, a estimulação de um autoconceito positivo é mais importante do que a aprendizagem específica. Assim, a responsabilidade da escola torna-se ainda maior, na medida em que as evidências têm indicado que, já

(1) Um reparo a ser feito a este estudo é que o critério de amostragem foi por escolas, sendo que estas reuniam exclusivamente crianças de determinado nível sócio-econômico. Dessa forma as crianças pobres sofriam exigências menores e realizavam comparações com colegas de seu mesmo nível social e cultural, ao passo que as de classe média eram sujeitas a altas expectativas por parte da escola e comparavam-se a colegas com os quais competiam.

na época da entrada na escola, muitas crianças de classe baixa têm desenvolvida uma auto-imagem negativa, que experiências escolares frustradoras só vêm reforçar.

ADAPTAÇÃO AO GRUPO E RESISTÊNCIA A FRUSTRAÇÕES

A única coisa que estas duas variáveis têm em comum para serem apresentadas juntas é o fato de que os instrumentos para medi-las não foram bem escolhidos. Elas são aqui mencionadas como uma contribuição a pesquisas futuras, a fim de evitar incursões no mesmo tipo de erro.

Para verificar adaptação ao grupo foi utilizado um teste sociométrico, no qual os alunos das quatro classes em estudo foram solicitados a indicar:

- os três colegas que escolheriam para formar um grupo de trabalho escolar
- os três colegas que escolheriam para um jogo

Pretendia-se com isso obter um índice de status para escolha de trabalho e outro para escolha afetiva, e através dessas posições sociométricas verificar a relação entre o prestígio do aluno entre os colegas e seu grau de marginalização.

O problema encontrado prendeu-se a que um teste de escolha desse tipo só pode ser realizado intraclasses, uma vez que os alunos só poderiam escolher entre os próprios colegas que conheciam e não entre o grupo estudado como um todo. Outro problema ainda refere-se à natureza dos dados sociométricos, que não têm escala de medida, impedindo o tratamento de notas padronizadas.

Isso fez com que se abandonasse o estudo dessa variável, que não deixa, por isso, de ter grande interesse para o conhecimento da população de alunos culturalmente marginalizados.

O aluno desfavorecido procura agrupar-se aos colegas do próprio nível social ou se deixa influenciar pelos sinais aparentes de prestígio de um aluno de classe média? Esses sinais de prestígio são os mesmos para uma escolha de amigos para atividade afetiva e uma de trabalho escolar? Há lideranças afetivas entre os culturalmente marginalizados? Quais as características dos líderes? Essas e muitas outras perguntas podem ser feitas no contexto desta variável e suas respostas seriam de grande utilidade para os técnicos escolares diretamente responsáveis pelos alunos.

A outra área de estudo onde os resultados não puderam ser aproveitados é a da variável "resistência a frustrações". Foi aplicado o teste de Rosenzweig que é composto por uma série de quadros on-

de há dois ou mais personagens, um deles colocado numa situação de frustração. Pede-se ao aluno que se coloque na posição do personagem frustrado e que responda por escrito a essa situação. O que determinou o não aproveitamento desse material foi o fato de o teste ter sido aplicado por pessoa com a qual os alunos tinham grande familiaridade. Devido a esse fato, permitiu-se grande quantidade de respostas jocosas e de liberação de agressividade, para as quais o teste não previa forma de avaliação.

INTELIGÊNCIA

Em último lugar será analisado o fator inteligência, não porque apresente menos interesse, mas porque permite algumas considerações mais abrangentes.

Há um grande conjunto de dados indicando a existência de uma diferença sistemática nos resultados médios de testes de nível mental conseguidos pelas crianças de nível sócio-econômico médio, em detrimento dos obtidos pelas crianças culturalmente marginalizadas (Charters, 1963; Lesser, 1965). Esse fato é, em geral, explicado pelo tipo de testes usados, carregados de exigências verbais e conhecimentos escolares, e também pela grande importância do ambiente familiar e cultural na formação dos processos cognitivos da criança. Com base nessas diferenças de inteligência, podem ser explicados o fracasso e a realização escolar deficitária desse tipo de população.

Para verificar a capacidade mental foi usado, neste trabalho, o teste I. N. V. de Pierre Weil (1953), que é um teste não verbal, de aplicação coletiva, construído e padronizado em nosso meio. Como para as outras variáveis, as notas foram submetidas aos cálculos de correlação e de diferença de médias entre os grupos extremos, obtendo-se nos dois cálculos resultados não significantes. Isso significa que não existe relação, neste grupo, entre marginalização cultural e menor capacidade intelectual, assim como não há a inferioridade imaginada no grupo de maior privação em relação ao grupo mais bem situado socialmente.

Alguns comentários podem ser feitos sobre esses resultados. O primeiro é que, como já se disse, esse grupo não inclui as crianças verdadeiramente marginalizadas. Somente o fato de estarem terminando o ginásio já as diferencia da grande maioria de população que nem ao menos termina o primário. Mesmo assim, os resultados continuam a ser curiosos, pois é inegável que existe uma diferença real e significativa do ponto de vista social, econômico e cultural, entre os subgrupos em estudo. Diferenças entre os grupos também foram comprovadas no que se refere à realização escolar (ver Quadro XIII) e também a correlação entre índice de Marginalização

e a média de escolaridade dos quatro anos manifesta-se significativa a nível de 0,01, mostrando que quanto mais baixo o nível social piores os resultados escolares, e vice-versa. A tendência normal seria atribuir esses resultados a uma diferença no nível mental dos alunos.

Retomando os dados recentemente apresentados, verifica-se que, também em vocabulário, os resultados do grupo em questão são consistentemente inferiores. Da mesma forma, os aspectos afetivos estudados, "ajustamento pessoal e social" e "autoconceito" mostram uma maior carga de problemas a ser enfrentada por esse grupo. Ora, se a inteligência não é o fator responsável pelo maior fracasso escolar desses alunos, com que relacioná-lo? Alguns comentários podem ser feitos.

Logo à mão, poderia ser levantada uma linha de causalidade hipotética de teor afetivo: a marginalização cultural afetaria o ajustamento da criança, seu autoconceito seria negativo e isso faria com que, apesar de igualmente inteligente, não conseguisse competir escolarmente com alunos de outro nível social não onerados com esse tipo de problemática.

Caberia aqui apontar para uma das responsabilidades da escola em relação aos alunos culturalmente marginalizados. Ao que parece, não é suficiente uma sobrevivência até o fim do ginásio para que eles se tornem cidadãos igualmente capacitados na sociedade competitiva moderna. Essa sobrevivência, em geral, reflete apenas a capacidade de assimilação de informações, sendo demonstrada pela importância das notas ou classificações. No entanto, uma maior atenção aos aspectos formativos pareceria ser muito benéfica, uma vez que estes se apresentam como incidentes em áreas de competência cognitiva, acadêmica e, em última análise, vital.

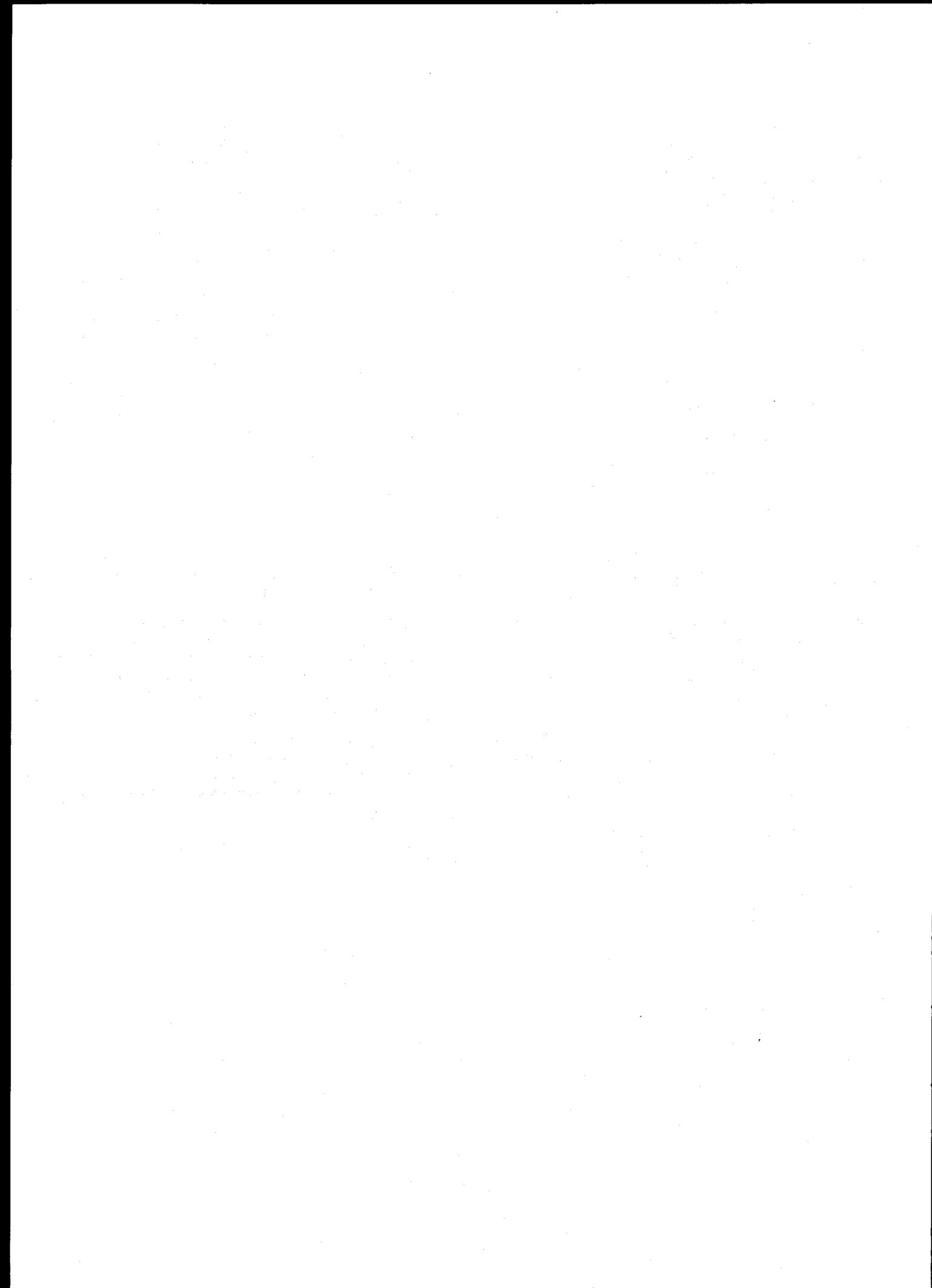
Outro aspecto a ser questionado é o currículo escolar e suas formas de ensino. O grupo marginalizado mostrou-se inferior no aspecto "vocabulário" (que é um item de um teste de inteligência); no entanto, não se diferenciou negativamente no teste de inteligência não verbal. O maior fracasso escolar dessas crianças poderia ser atribuído ao tipo de ensino predominante ou quase totalmente verbal e conceitual que reina em nossas escolas. A pergunta a ser respondida é se um tipo de ensino baseado ou partindo do concreto e do não integralmente conceitual viria beneficiar essas crianças, por incidir em capacidades e potencialidades que não são hoje utilizadas.

Esse comentários incluem um aspecto novo que não foi sequer abordado neste trabalho: a realidade da nossa escola e os limites de sua responsabilidade e competência em relação à sua clientela culturalmente marginalizada.

De maneira geral, juntando as conclusões a que se chegou neste trabalho, as hipóteses levantadas e mesmo o resultado de uma observação não muito profunda de nossas escolas, pode-se afirmar com bastante segurança que assim como o aluno culturalmente marginalizado não está preparado para a escola existente, também a escola não está preparada para atender a esse aluno.

O fator "escola" completaria, dessa forma, a linha a ser dada às pesquisas sobre marginalização cultural, que para serem abrangentes deveriam conter os três aspectos que por ora parecem ser os fundamentais: os fatores ambientais atuantes, o aluno com suas características e a escola.

Conhecidos os problemas atinentes a esses três aspectos, provavelmente se poderá empreender uma atuação positiva tentando enfrentar o que se afigura como um dos grandes desafios à educação em nossos tempos.



13. (só para os que freqüentaram o Superior)
 Ele é formado?
 não
 sim
14. Quantos filhos a Sra. tem?—————
15. Das pessoas que moram em sua casa, quantas trabalham, incluindo a Sra. e seu esposo?—————
16. Quantos anos tem o (nome do aluno)?
17. Quantos anos a Sra. tem?
18. Quantos anos tem o seu esposo?
19. A casa em que a Sra. mora é:
 cedida
 alugada
 própria
20. De que tipo é a sua casa?
 cômodo (quarto)
 de madeira
 apartamento
 casa
21. Na sua casa, quantos dos seguintes cômodos a sua família tem e usa?
 sala de jantar — sala de visitas — dormitórios — cozinha — banheiro — quarto de empregada — garagem — outros internos — outros externos
22. Qual o total de cômodos da casa? Some os números acima.
23. A Sra. tem em sua casa:
 água encanada — esgoto ou fossa com descarga — filtro — forro — geladeira — máquina de lavar roupa — aspirador de pó — automóvel — telefone — televisão
24. Como a Sra. passa mais freqüentemente os domingos e feriados?
 trabalha aos domingos — fica em casa, vê TV — igreja para protestantes — visitas, passeios, esportes — cinema, teatro, circo — clube — viagens — clube e viagens — sem resposta
25. E o seu esposo?
 trabalha aos domingos — fica em casa, vê TV — igreja para protestantes — visitas, passeios, esportes — cinema, teatro, circo — clube — viagens — clubes e viagens — sem resposta
26. E seu filho? (nome do aluno)
 trabalha aos domingos — às vezes fica em casa, vê TV — freqüentemente fica em casa conversando com amigas — igreja para protestantes — visitas, passeios, esportes — cinema, teatro, circo — clube — viagens — clube e viagens — sem resposta
27. Se a Sra. pudesse escolher livremente, qual a profissão que a Sra. gostaria que este seu filho seguisse?
28. Durante o tempo em que seu filho não está na escola ele:
 ajuda no serviço de casa — faz outro curso — trabalha sem ganhar — trabalha para ganhar — só brinca
29. Quanto seu esposo está ganhando atualmente?
30. Se a Sra. trabalha ou seus filhos, quanto ganham no total?

31. Outros ganhos da família: Cr\$
32. Total da renda mensal (some os n.ºs acima) Cr\$
33. a. A família costuma ler jornais?
- sim
não
- b. Se respondeu afirmativamente, quais os jornais que lê?
- _____
- _____
- _____
34. a. A família costuma ler revistas?
- sim
não
- b. Se respondeu afirmativamente, que revistas costuma ler?
35. a. A família possui algum livro em casa?
- sim
não
- b. Em caso afirmativo, que gênero de livros possui?
- Livros escolares — romances, livros de contos — livros religiosos — livros técnicos e científicos — livros de literatura — outro tipo de livro
36. A família ouve rádio?
- Se a resposta for afirmativa, que programas costumam ouvir?
- Ninguém ouve rádio na família
Programas ouvidos:
37. A família assiste a programas de televisão?
- Se a resposta for afirmativa, que programas costumam assistir?
- Ninguém assiste à televisão na família
Programas assistidos:
38. Os melhores alunos de uma classe são os que tiram as maiores notas nos exames. A Sra.
- concorda — incerta — discorda
39. As crianças de hoje são tão obedientes quanto às de antigamente.
- A Senhora:
- concorda — incerta — discorda
40. Os filhos devem obedecer aos pais mesmo quando estes estão errados.
- A Sra.
- concorda — incerta — discorda
41. O professor que não castiga o aluno desobediente está lhe causando prejuízo.
- A Sra.
- concorda — incerta — discorda

2. Modelos do questionário e da entrevista respondidos pelos alunos, sobre aspirações, interesse dos pais na realização escolar, interação verbal

Nome

Série Turma Data

2.1. Questionário

1. Quantas pessoas ao todo moram em sua casa? (Coloque o primeiro nome, a idade e o que são seus: seu pai, sua prima, empregada, etc.)

- | | |
|---------|----------|
| 1. | 9. |
| 2. | 10. |
| 3. | 11. |
| 4. | 12. |
| 5. | 13. |
| 6. | 14. |
| 7. | 15. |
| 8. | 16. |

2. Assinale no pontilhado

"Quando eu me formar no ginásio, eu gostaria de:

- trabalhar logo
- ir para uma escola técnica
- ir para a escola da aeronáutica ou exército
- ir para escola comercial
- ir para o normal
- ir para o colegial
- tenho outros planos

Quais

3. Quando eu tiver 20 anos eu gostaria de:

- estar no exército
- estar trabalhando e ganhando minha vida
- estar numa faculdade
- tenho outros planos

Quais

4. O que é que seu pai quer que você seja *profissionalmente* quando você for adulto?

5. Seus pais *fazem questão* que você continue estudando no ano que vem?
Sim Não

6. Seus pais *fazem questão* que você faça uma faculdade?
Sim Não

7. Abaixo você vai encontrar uma série de profissões colocadas aos pares. Em cada par, você deverá fazer uma comparação entre as duas profissões e marcar com um X aquela profissão que você gostaria mais de exercer. Faça a marca X ao lado da profissão que você gostaria mais. Escolha apenas uma profissão em cada par. Procure não deixar nenhum par sem assinalar. Se você não gostar de nenhuma das duas profissões do par, marque aquela que lhe parecer menos ruim.

Todas as profissões estão no gênero masculino porém valem para mulher também.

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Engenheiro | 21. Comerciante varejista |
| Técnico em computadores | Bioquímico |
| 2. Secretário | 22. Costureiro |
| Assistente Social | Veterinário |
| 3. Motorista | 23. Advogado |
| Oculista | Agente de automóveis |
| 4. Médico | 24. Professor de parque infantil |
| Locutor de rádio | Matemático |
| 5. Cirurgião | 25. Marceneiro |
| Técnico de laboratório | Dentista |
| 6. Psicólogo | 26. Mecânico especializado |
| Professor primário | Cientista |
| 7. Vendedor | 27. Professor secundário |
| Farmacêutico | Bancário |
| 8. Arquiteto | 28. Tipógrafo |
| Desenhista técnico | Economista |
| 9. Eletricista | 29. Dono de loja |
| Físico | Médico |
| 10. Juiz | 30. Sargento do exército |
| Corretor de imóveis | Psicólogo |
| 11. Enfermeiro | 31. Técnico de laboratório |
| Veterinário | Arquiteto |
| 12. Escriturário | 32. Assistente Social |
| Matemático | Professor Primário |
| 13. Dono de loja | 33. Agente de automóveis |
| Cientista | Engenheiro |
| 14. Advogado | 34. Farmacêutico |
| Esportista profissional | Enfermeiro |
| 15. Dentista | 35. Contador |
| Corretor de imóveis | Juiz |
| 16. Professor universitário | 36. Eletricista |
| Eletrotécnico | Cirurgião |
| 17. Empreiteiro de construções | 37. Oculista |
| Professor secundário | Policial |
| 18. Economista | 38. Tipógrafo |
| Barbeiro | Professor universitário |
| 19. Policial | 39. Bioquímico |
| Engenheiro agrônomo | Empreiteiro de construções |
| 20. Jornalista | 40. Físico |
| Sargento do exército | Esportista profissional |
| | 41. Engenheiro agrônomo |
| | Vendedor |

8. Com que idade você entrou na escola primária?
- Você fez pré-primário?
9. Você repetiu algum ano durante o curso primário? Sim Não
- Qual ano?
10. Você fez curso de admissão? Sim Não
- Durante o 4.º ano primário?
- Depois do 4.º ano primário?
11. Normalmente há reuniões de pais aqui na escola. Durante o tempo em que você cursou o ginásio, seus pais compareceram a estas reuniões:
- Sempre
- Muitas vezes
- Poucas vezes
- Nunca

2.2. *Entrevista*

(Interesse na realização escolar)

1. a) Quando você tem dúvidas sobre sua lição de casa, você pede ajuda de seus pais? Se não, por que?
.....
- b) Em que tipo de dúvidas?
- c) Eles se interessam pelo que você está estudando? Como?
- d) Que fazem ou dizem seus pais quando você tem avaliação insuficiente?

(Interação verbal)

2. a) Tirando as horas em que você está na escola, com quem você conversa mais?
Amigos
Pai
Mãe
Outros Quem
 - b) Quando os adultos estão conversando, seus pais acham que é bom você participar das conversas.
Sim Não
 - c) Com quem você almoça?
 - d) Com quem você janta?
 - e) Vocês assistem à TV durante as refeições?
 - f) Que programas?
 - g) Na hora das refeições você conversa
Muito Alguma coisa Pouco Nada
 - h) Exemplo dos assuntos
 - i) Algumas pessoas quando têm curiosidade ou querem esclarecimentos sobre algum assunto perguntam. Você pergunta
Muito Alguma coisa Pouco Nada
 - j) Em geral quando você pergunta coisas a seus pais, eles respondem
Todas A maioria Algumas Nenhuma
 - (possibilidades culturais)
3. a) Quais os livros que você leu este ano? (Sem ser os escolares)
 - b) Quem os comprou?
 - c) Foi você que pediu para comprá-los?
 - d) Que revistas você lê (títulos)
 - e) Semanalmente às vezes
 - f) Quem as compra?
4. a) Seu pai lê livros em casa? Quais? E revistas?
Quais?
 - b) Sua mãe lê livros em casa? Quais? E revistas?
Quais?
 - c) Você assiste à T. V.?

- d) Quantas horas por dia?
- e) Que programas?
- 5. a) Aos sábados e domingos fazemos diferentes tipos de atividades. O que você fez no fim da semana passada?
- b) Com quem saiu?
- c) O que viu de novo?
- d) Planos para o futuro fim de semana?

3. Modelo de ficha de avaliação sobre ajustamento pessoal e social

Nome: _____

N.º _____ Data: _____

Observador: _____

1. Humor	A	B	C	D	E
2. Afetividade	A	B	C	D	E
3. Atividade	A	B	C	D	E
4. Educabilidade	A	B	C	D	E
5. Reatividade emocional	A	B	C	D	E
6. Sociabilidade	A	B	C	D	E
7. Liderança	A	B	C	D	E
8. Emulação	A	B	C	D	E
9. Adaptabilidade social	A	B	C	D	E
10. Participação em grupos	A	B	C	D	E

Observações:

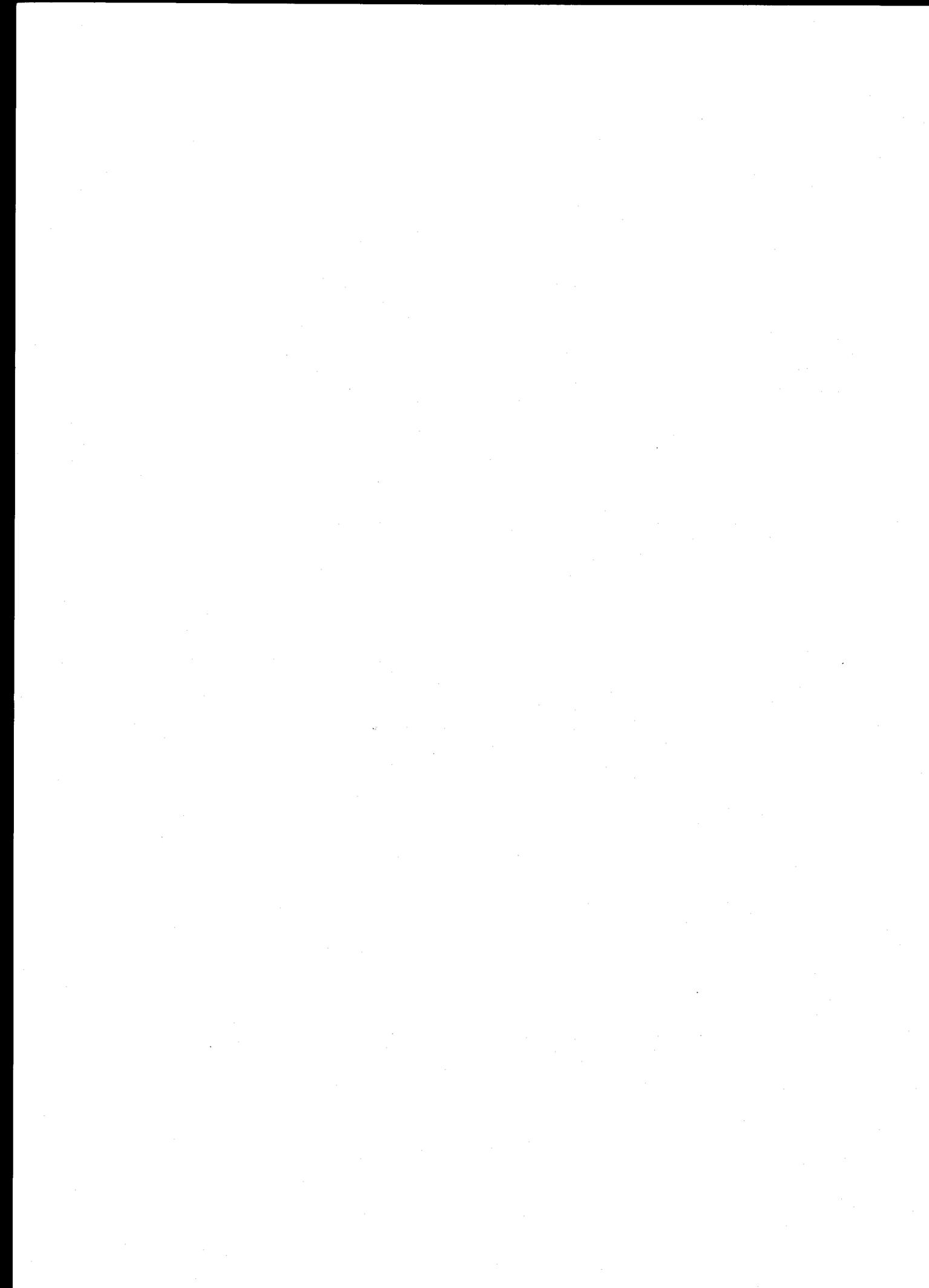
4. Modelo de Escala de autoconceito (como eu me vejo)

Nome _____ Idade _____ Data _____

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Eu sou muito bom em matemática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não sou bom em matemática |
| 2. Eu não continuo as coisas até terminá-las | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | O que eu começo vou até o fim |
| 3. Eu sou muito bom em desenho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não sou muito bom em desenho |
| 4. Eu não gosto de trabalhar em grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu gosto de trabalhar em grupo |
| 5. Eu gostaria de ser mais alto ou mais baixo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu tenho uma boa altura |
| 6. Eu não aprendo coisas novas com facilidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu aprendo com facilidade |
| 7. Eu gostaria de poder dar um jeito no meu cabelo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Meu cabelo é legal |
| 8. Os professores me apreciam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Os professores não gostam de mim |
| 9. Levo sempre meus amigos em casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nunca levo meus amigos em casa |
| 10. Eu não sou bom em esportes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu sou muito bom em esportes |
| 11. Meu peso é adequado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu gostaria de pesar mais ou menos |
| 12. As meninas não gostam de mim, elas me deixam de fora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | As meninas gostam muito de mim, elas me escolhem |
| 13. Eu sei falar bem diante de um grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não sou bom para falar a um grupo |
| 14. Eu sei me sair bem em qualquer situação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Em geral eu não me saio bem |
| 15. Eu sou muito bom em música | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não sou bom em música |
| 16. Eu me dou bem com os professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não me dou bem com os professores |
| 17. Meus pais têm orgulho de mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Meus pais gostariam que eu fosse diferente |
| 18. Por dentro, eu não me sinto bem à vontade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu me sinto bem, à vontade por dentro |
| 19. Eu não gosto de experimentar coisas novas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu gosto de experimentar coisas novas |
| 20. Eu não consigo controlar bem meus sentimentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu controlo bem meus sentimentos |
| 21. Eu vou bem no trabalho escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não vou bem na escola |
| 22. A maioria dos colegas acha que é melhor do que eu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A maioria dos meninos não acha que é melhor do que eu |

- | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|--|
| 23. | Eu não gosto do meu aspecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu gosto do meu aspecto |
| 24. | Eu tenho ótima saúde | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu fico frequentemente doente |
| 25. | Eu me acho melhor do que a maioria de meus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu me acho pior do que a maioria de meus colegas |
| 26. | Eu não sei dançar bem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu danço muito bem |
| 27. | Eu escrevo bem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não escrevo bem |
| 28. | Eu ando mais sozinho do que em turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu ando sempre com a turma |
| 29. | Eu sei usar bem o meu tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não sei planejar o uso de meu tempo |
| 30. | Eu não sou muito bom em trabalhos manuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu sou muito jeitoso para trabalhos manuais |
| 31. | Eu gostaria de poder dar um jeito na minha pele | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Minha pele é muito boa |
| 32. | A escola não me interessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A escola me interessa |
| 33. | Eu não sou tão esperto como os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu sou mais esperto do que os outros |
| 34. | Eu não mudaria em nada meus pais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu gostaria que meus pais fossem diferentes |
| 35. | Os meninos gostam muito de mim, eles me escolhem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Os meninos não gostam de mim, eles me deixam de fora |
| 36. | Minhas roupas não são como eu gostaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Minhas roupas são bonitas |
| 37. | Eu gosto da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu não gosto da escola |
| 38. | Eu não leio bem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu leio muito bem |
| 39. | Eu gostaria de ser diferente fisicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eu estou contente do jeito que eu sou |
| 40. | Meu pai tem um trabalho legal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | O trabalho do meu pai não é muito bom |

Observações:



ANEXO B

DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS VARIÁVEIS QUE DETERMINAM O ÍNDICE DE MARGINALIZAÇÃO

Densidade Habitacional

Níveis	Pontos	Frequência
0	1 — 4	27
1	5 — 8	41
2	9 — 12	29
3	13 — 16	5
4	17 — 20	3

Ambiente de Leituras

Níveis	Pontos	Frequência
0	0	5
1	1 — 2	28
2	3 — 4	18
3	5 — 6	25
4	7 — 8	29

Atitude Tarefas Escolares

Níveis	Pontos	Frequência
0	0	10
1	1	22
2	2	29
3	3	23
4	4	21

Frequência às reuniões

Níveis	Pontos	Frequência
0	0	8
1	1	23
2	2	28
3	3	22
4	4	13
5	5	11

Interação Verbal

Níveis	Pontos	Frequência
0	2 — 3	3
1	4 — 5	7
2	6 — 7	15
3	8 — 9	31
4	10 — 11	36
5	12 — 13	13

Atitude Autoritária

Níveis	Pontos	Frequência
0	0 — 1	12
1	2 — 3	19
2	4 — 5	30
3	6 — 7	25
4	8	19

Trabalhar Logo

Níveis	Pontos	Frequência
0	0	47
1	2	58

Atividades Familiares

Níveis	Pontos	Frequência
0	0	50
1	1	55

BIBLIOGRAFIA

- ASBELL, B. — *The new improved America*. McGraw-Hill, N. Y., 1965.
- AUSUBELL, D. P. — *Theory and practice of child development*, Grune and Stratton, N. Y., 1958.
- BERNSTEIN, B. B. — Some sociological determinants of perception: and enquiry into sub-cultural differences, *J. B. Sociology*, 9: 2, 1958.
- BERNSTEIN, B. B. — The public language: some sociological determinants of a linguistic form, *J. B. Sociology*, 10, 4, 1959.
- BERNSTEIN, B. B. — Language and social class, *Brit. J. Soc.*, 11: 271-276, 1960.
- BERNSTEIN, B. B. — Social structure, language and learning, *Educ. Research*, 3, 1961.
- BERNSTEIN, B. B. — Aspects of language and rearing in the genesis of the social process, *J. Child Psych. and Psychiatry*, 1: 313-324, 1961.
- BERNSTEIN, B. B. — *A social-linguistic approach to social learning: a social science survey*. (Ed.) Gould, J., Pelican Books, 1965.
- BERNSTEIN, B. B. — Social class and linguistic development; a theory of social learning, in Halsey, A. H. (Ed.), *Education, economy and society*, The Free Press, N. Y., 1969.
- BERQUÓ, E., CAMARGO, C. P. F. de — Diferenciais de fertilidade, *Caderno 1, CEBRAP*, São Paulo, 1971.
- BIERI, J.; LOBECK, R. — Self-concept differences in relation to identification, religion and social class, *J. Abn. and Soc. Psych.* 62: 1, 94-98, 1961.
- BUTLER, J.; LEVINE, J. — Lecture versus group discussion in changing behaviour, *J. of Applied Psych.*, 36: 29-33, 1952.
- CHARTERS, W. W. Jr. — Social class and intelligence Tests, in Charters (Ed.) *Readings in the social psychology of education*, Allyn Bacon Inc., Boston, 1963.
- DAVIDSON, H. H.; LANG, G. — Children's perceptions of their teachers feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior, in Roberts, J. I. (Ed.) *School children in urban slums*, The Free Press, N. Y., 1968.
- DEUTSCH, M. — The disadvantaged child and the learning process, in Passow (Ed.) *Education in depressed areas*, Columbia Univ. Teachers College, N. Y., 1963.
- DEUTSCH, M. et al — *The disadvantaged child*, Basic Books, Inc., N. Y., 1967.
- DIAS, J. A. — *Ensino médio e estrutura sócio-econômica*, INEP, São Paulo, 1967.
- FEINBERG, H.; MOSCOVITCH, E. — Achievement on the Stanford — Achievement Test for children in different home situations compared with children placed out of the home, *J. Exp. Educ.*, 16: 67-80, 1957.
- GANS, M.; PASTORE, J.; WILKENING, E. A. — A mulher e a modernização da família brasileira, *Pesquisa e Planejamento*, Vol. 12, São Paulo, 97-140, 1970.
- GORDON, I. — *How I see myself scale*, Florida Educ. Res. and Devel. Council, 1968.
- GULLIKSEN, H. — *Theory of mental tests*, John Willey Sons, London, 319-321, 1965.
- HUNT, J. Mc. V. — The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote por cultural deprivation, *The Merrill Palmer Quarterly*, 10: 3, 1964.
- HUTCHINSON, B. — *Trabalho e mobilidade*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1961.
- HYMEN, H. H. — The value systems of different classes: a social-psychological contribution to the analysis of stratification, in Bendix, Lipset, (Ed.) *Class Status and Power*, The Free Press, N. Y., 1953.
- JOHN, V. P.; GOLDSTEIN, L. S. — The social context of language acquisition, *Merrill-Palmer Quart.*, 10: 265-275, 1964.
- KAHL, J. A. — Educational and occupational aspirations of "common man" boys, in Roberts, J. (Ed.), *School children in the urban slum*, The Free Press, N. Y., 1968.
- KOHN, M. L. — Social class and parental values, *American Soc. Rev.*, June, 1959.
- LANG, G. H.; HENDERSON, G. H. — Self-social concepts of disadvantaged school children, *J. of Gen. Psych.*, 113: 49-51, 1968.
- LANGNER, T. S.; STANLEY, T. M. — Socioeconomic status and personality characteristics in Roberts, J. I. (Ed.) *School children in the urban slum*, The Free Press, N. Y., 1968.
- LAWTON, D. — *Social class, languages and education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1968.
- LENHARD, R. — Infância e juventude numa área metropolitana, *Rev. do Curso de Pedagogia*, S. José do Rio Preto, nº 2, 1966.
- LESSER, G. S.; FIFER, G.; CLARK, D. H. — Mental abilities of children in different social and cultural groups, *Mon., Soc. Res. Child Devel.*, 30: 4, 1965.
- MCCARTHY, D. M. — *The language development of the pre-school child*, Inst. Child Welfare, nov., nº 4, 1954.
- MAGNUSON, D. — *Test theory*, Addison Wesley Publ. Co., Mass., 1967, p. 208.
- MEC — *Sinopse estatística do Ensino Médio*, 1965.
- NISBET, J. — Family environment and intelligence in Halsey, A. H. (Ed.), *Education, economy and society*, The Free Press, N. Y., 1961.
- POPPOVIC, A. M. — *Manual de instruções*, W.I.S.C. — Cepa, 1968.

- RABIN, A. I.; KING, G. F.; EHRMAN, J. C. — Vocabulary performance of short-term and long-term schizophrenics, *J. of Abn. and Soc. Psycho.*, 50: 255-258, 1955.
- RIESSMAN, F. — *The culturally deprived child*, Harper and Row, N. Y., 1962.
- ROUMAN, J. — School children's problems as related to parental factors, *J. Educ. Res.*, 50: 105-112, 1956.
- SEARS, R. — *Patterns of child raising*, Evanston, Row and Co., 1952.
- SEWELL, W., HALLER, A.; STRAUSS, M. A. — Social status on education and occupational aspirations, *Amer. Sociol. Rev.*, 22: 1957.
- SMITH, W. C. — Remarriage and the step-child in Fishbein, Kennedy (Ed.), *Modern marriage and family living*, Oxford Univ. Press, 1957.
- TEMPLIN, M. C. — *Certain language skills in children: their development and interrelationships*, Univ. Min. Press, 1957.
- TROWBRIDGE, N. — Self-concept and socio-economic status in elementary school children, *Am. Educ. Research, J.*, IX, 4: 525-537, 1972.
- TYLER, R. W.; EELLS, K.; DAVIS, A.; HAVIGHURST, R. J.; HERRICK, V. E. — *Intelligence and cultural differences*, Chicago Univ. Press, 1951.
- WEIL, P. — *Teste I.N.V. — Inteligência não-verbal*, Ed. Cepa, Rio, 1953.
- WEINER, M.; MURRAY, W. — Another look at the culturally deprived and their levels of aspiration, in Roberts J. (Ed.), *School children in the urban slum*, The Free Press, N. Y., 1967.
- WESCHLER, D. — *Weschler intelligence scale for children*, The Psychol. Corp., 1949.
- WYLLIE, R. C. — *The self-concept*, Univ. of Nebraska, 1961.