

A ESCOLA, A CRIANÇA CULTURALMENTE MARGINALIZADA E A COMUNIDADE *

ANA MARIA POPPOVIC **

RESUMO

O trabalho discute as dúvidas e problemas que existem em relação à educação da criança pequena culturalmente marginalizada com respeito à importância relativa da escola frente à pobreza e suas conseqüências, orientação dos currículos, formação de professores, papel dos pais e da comunidade.

SUMMARY

This paper discusses the problems and questions that exist about the education of the culturally marginalized child in the following aspects: the importance of school in face of poverty and its effects, orientation of curricula, teacher's training, parents and community role.

A década de 1960 trouxe grandes mudanças e novidades no pensamento psicológico e educacional.

Estas mudanças surgiram da problemática social que, naquela época, era aguda nos países desenvolvidos como foi o caso da guerra contra a pobreza, das crises urbanas, das lutas pelos direitos humanos e civis.

Como tentativa de solução para parte desses problemas, apelou-se para a educação. Com isto houve um interesse crescente e um desenvolvimento notório na persecução de novas idéias no discurso educacional e psicológico, conseqüentemente na pesquisa empírica. Um dos grandes benefícios conseguidos foi fazer renascer e ampliar o enfoque na importância da educação dos primeiros anos de vida.

Entre as grandes idéias e as linhas de pesquisa mais influentes, que, juntas, chegaram a formar um corpo importante de conhecimentos a respeito da idade pré-escolar, podem ser citadas as criativas elaborações de Piaget sobre os processos de pensamento e as variáveis que os afetam, as novas interpretações sobre

a estrutura do conhecimento e as teorias de instrução de Bruner, a feliz integração de dados de pesquisa clássicos e atuais de Hunt permitindo uma re-interpretação básica do conceito da inteligência humana, a revolucionária colocação de Bloom mostrando, através de análise longitudinal de dados, a importância fundamental dos primeiros anos de vida e da estimulação ambiental para o crescimento mental, o aprofundamento de conhecimentos sobre linguagem e aprendizagem relacionados com diferenças de classes sociais de Bernstein, e assim por diante. Apesar desses novos enfoques e pesquisas terem trazido esclarecimentos e progressos à educação pré-escolar, e portanto à atuação da escola como instituição educacional, tem-se a impressão, como sempre, que quanto mais se conhece e se aprofunda um assunto, mais dúvidas surgem para serem resolvidas. Assim, hoje em dia, as questões em aberto sobre a escola para a criança pequena, e principalmente para a criança pequena culturalmente marginalizada, são inúmeras e cada vez mais complexas.

Uma das mais fundamentais, porque questiona tudo, inclusive este seminário, é a questão da escola como uma força de mudança nas comunidades marginalizadas.

Aceita-se hoje que a inteligência não é fixa, que as crianças são maleáveis e que seu desenvolvimento pode ser modificado em várias direções. Sabe-se que

* Trabalho apresentado no «Third Western Hemisphere Seminar — Parent and Community Involvement in Early Childhood Education» — Cali, Colombia, 20/31 março 1979.

** Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

quanto mais cedo for essa intervenção tanto melhores os resultados. Sabe-se também que uma interferência qualitativamente "boa" pode compensar necessidades e habilidades básicas que estão ausentes ou que não têm possibilidade de desenvolvimento no ambiente onde a criança vive.

Deduz-se daí que uma educação compensatória no nível pré-escolar é desejável tanto para a criança como para sua família que indiretamente deveria se beneficiar com os resultados. Neste momento, comecem as dúvidas do educador que se propõe a trabalhar na área.

Desde a dúvida se não é ilógico, ofensivo e criador de atitudes preconcebidas falar em educação compensatória, o que automaticamente significa que estamos pensando um erro ou um defeito, colocando a culpa do fracasso na criança ou na família que não a "preparou" para ser bem sucedida na escola que aí existe. Isto em vez de atacar o problema do lado da escola que não é a desejável para estas crianças. Este problema, que aparentemente é simplesmente uma questão de terminologia, ou seja, uma inadequação da palavra "compensatória", é muito mais sério do que pode parecer, pois é de acordo com a visão que temos da criança culturalmente marginalizada, e de sua família, que vamos propor um currículo desta ou daquela maneira: objetivando mudar a criança e sua família ou objetivando mudar a escola. É também de acordo com a posição adotada que se facilita ou não o surgimento de atitudes paternalistas e de idéias preconcebidas que podem afastar os membros da comunidade que deveriam estar participando de tarefa educativa.

Há muitas professoras que por falta de preparo aumentam as desvantagens da criança através de atitudes negativas. Pelo fato da criança estar numa classe compensatória ela já rotula que "quem vem de família muito pobre, não chegará muito longe mesmo que ela, professora, faça todos os esforços".

Há outra inquietação muito maior no entanto, que é aquela que todo educador deveria ter e que surge ao perguntar-se se é algum tipo de educação, em qualquer nível, que vai resolver o problema da fome, da doença e da pobreza que são as reais causas da situação que enfrentamos, principalmente em nossos países subdesenvolvidos da América Latina. Parece evidente que a solução para problemas sociais e políticos deve ser social e política. Neste caso, uma proposta de solução unicamente através da educação seria totalmente inadequada e mesmo desonesta, porque o uso de altas e caras tecnologias educacionais poderia dar a muitos profissionais uma falsa satisfação do dever cumprido, permitindo assim um lavar de mãos generalizado com respeito ao problema, inclusive dos que mantêm o poder e as verbas.

Por outro lado, em países como o nosso, onde a pobreza e suas conseqüências são uma realidade com a qual o convívio é diário e pungente, os educadores não podem se dar ao luxo do imobilismo, ou seja, de não fazer nada educacionalmente esperando que uma solução radical venha a surgir do ponto de vista econômico e político. Portanto, mesmo conscientes de que não é através de educação pré-escolar que se resolvem os problemas sociais de países como o nosso, deve-se aceitar a educação como um instrumento útil de preparação e de modificação conhecendo-lhe todas as limitações.

Entramos aqui no segundo grau de problemas que, apesar de não estarem colocados num nível tão ideológico como os anteriores, ainda se encontram no nível filosófico e, portanto, dependendo de tomadas de posição pessoais, e não meramente externas, profissionais ou acadêmicas.

Trata-se do problema dos objetivos da educação pré-escolar para a criança pobre, ou seja, uma vez que resolvemos educar, devemos decidir para que educar. Vamos educar para a criança ter uma boa vida? O que é uma boa vida? Devemos dar diferentes formas de educação para crianças de diferentes níveis sócio-econômicos? O que constitui um equilíbrio adequado entre iniciativa e conformismo social? Deve haver este equilíbrio? A escola deve ensinar e estimular a criança a mudar (melhorar) a ordem social, e portanto a sua posição? Que resultados queremos conseguir dando educação às crianças pobres?

Em termos de colocação de objetivos, para fins de melhor compreensão, podemos descrever, de maneira ampla, duas posições claramente antagônicas. A primeira defende a teoria de desenvolvimento natural acreditando que os melhores resultados são conseguidos colocando a criança num ambiente educacional informal, permissivo, aceitador, benigno e enriquecido. As forças criativas infantis se manifestarão naturalmente e o auto-desenvolvimento fará surgirem as seqüências de maturação que são importantes para uma auto-atualização no futuro indivíduo adulto. Isto tanto do ponto de vista social, como afetivo e também mental.

Os defensores deste ponto de vista colocam objetivos distantes, de longa duração, de preparação para o futuro. São objetivos bonitos, românticos, cheios de virtudes, porém extremamente vagos: são traços de personalidade tingidos de uma carga de valor ético baseada em teoria de saúde mental que não tem validade universal. Por exemplo: queremos que nossas crianças tenham, quando adultos, autodisciplina, capacidade de julgamento independente, espontaneidade, bom ajustamento social e assim por diante.

A pergunta que se coloca é como fazer isso e, também, se será fácil para as professoras distinguir

“rigidez” de “autodisciplina” ou “capacidade de julgamento independente” de “dogmatismo”. Essas qualidades vagas são tão difíceis de entender que também difícil deve ser organizar um programa educacional que, ao mesmo tempo, produza coisas tão antagônicas como “espontaneidade” e “autodisciplina”.

O mais difícil, no entanto, é que, ao elaborar o currículo e, portanto, os objetivos, alguém — o educador — deve fazer uma análise daquilo que a sociedade requer, em geral, para que a pessoa opere com sucesso de acordo com os papéis adultos que lhe vão ser atribuídos. Ou seja, é necessário elaborar uma lista das qualidades do homem adulto bem sucedido e elaborar ao mesmo tempo as ações educativas no nível da pré-escola que levarão a formar esse adulto.

No outro extremo, encontra-se a posição que prefere fixar objetivos próximos, imediatos e a curto prazo para os currículos de educação pré-escolar. O desejável é uma preparação para ser bem sucedido na escola fundamental que vem logo aí. Esta colocação é mais fácil e é mais pragmática. Sabe-se o que a escola espera do aluno através dos programas, logo o currículo da pré-escola deve preparar este aluno para isto. A criança tem certas necessidades imediatas ou então não aprendeu ainda determinadas coisas que já deveria saber.

Além das escolas behavioristas que adotam os objetivos imediatos e a curto prazo, colocam-se também nesta posição os educadores que aceitam como única a teoria da prontidão. A pré-escola é um período para deixar a criança pronta para a escola. É um período de preparação e esse deve ser seu único objetivo. A dúvida a ser colocada, ou a inquietação que deveria existir com esta maneira de pensar, é se é possível e tranquilo fazer tomadas de decisões a curto prazo sem ter tomado antes decisões mais fundamentais sobre os objetivos da educação a longo prazo aos quais estes, imediatos, devem servir

Portanto, nas duas colocações extremas existem problemas inerentes a cada posição; provavelmente a solução está em qualquer ponto intermediário entre as duas.

O que não pode deixar de existir, porém, é a grande dúvida, a grande inquietação do educador consciente: educar é uma tentativa de mudança através de transformações. Temos nas mãos uma massa humana e devemos definir o objetivo dessa transformação, a direção dessa mudança.

Podemos ser extremos e ineficientes de duas maneiras: dizendo, como no primeiro caso, “o objetivo será tornar a criança um homem completo” ou, como

no segundo, “o objetivo será tornar a criança, em dois meses, habilitada em coordenação motora, através do ato de seguir uma linha pontilhada de 2 centímetros, em curva”. Das duas formas estaremos fugindo da questão, pois mesmo que não se tenha uma resposta exata da meta que se deseja atingir, mesmo que haja muita perplexidade em relação ao futuro que deve ser imaginado para uma criança que vem de um meio muito pobre e deve viver numa sociedade moderna, competitiva e implacável, a inquietação deve ser enfrentada para efeitos de conscientização, mesmo que não para os de solução.

Nesse sentido, mais importante do que a conscientização da pessoa que organiza ou compõe o currículo, é a daquele que o aplica, ou seja, o professor, que tem contato diário com as crianças e suas famílias e é, em última instância, o responsável direto pelo processo de ação educativa.

A pouca sensibilidade e a grande falta de conhecimento dos professores, a respeito de padrões culturais diferentes do seu próprio, geram atitudes e modos de comportamento para com os alunos pobres e para com a comunidade onde devem atuar, que são catastróficas tanto para a aprendizagem dos alunos como para uma ação educativa mais ampla, no meio em que estão situados. E aqui chegamos a um terceiro nível, mais concreto, de problemas que a educação pré-escolar enfrenta, referidos ao professor, ao seu treinamento e ao seu contato e ação na comunidade.

Bastante se faz em nosso país em relação a treinamento de professores. No entanto, na grande maioria das vezes, trata-se de cópia sem adaptação de modelos de treinamento de outros países. Estes modelos preocupam-se primordialmente com colocações teóricas sobre instrução, leis de aprendizagem, desenvolvimento infantil e, evidentemente, com os conteúdos acadêmicos a serem ensinados. Fala-se e faz-se pouquíssimo, nestes treinamentos, no sentido de lidar com as atitudes do professor. Ignoram-se assuntos como necessidades básicas, classes sociais, cultura dominante e subculturas, valores em educação, hábitos educacionais das famílias, interrelação entre a comunidade e a escola e o papel dos pais na educação formal e informal.

Sabe-se que a capacidade de aprendizagem da criança está diretamente ligada à motivação, à vontade, atitude e desejo de bem aprender, a um auto-

conceito positivo a respeito dessa capacidade, a uma necessidade de corresponder a expectativas escolares dos pais, a uma boa aceitação dos pais em relação à escola, a um ambiente favorável em casa no que diz respeito aos assuntos escolares e tudo o mais que, de maneira ampla, numa área afetiva, liga diretamente a escola, a professora, os pais, a casa e o ambiente mais amplo à criança e aos bons resultados que pode conseguir na sua vida de estudante.

Deduz-se daí que, para a criança culturalmente marginalizada, não são suficientes excelentes conteúdos curriculares, metodologias cognitivas sofisticadas, apoios teóricos com boa base psicológica e material concreto eficiente, variado e de beleza visual. Além disso tudo, é indispensável que a professora seja esclarecida nos seus valores e seja modificada, quando necessário, nos seus comportamentos e capacidade de aceitação de outras maneiras de ser, de viver, de pensar, de educar, ou, em outros termos, de padrões culturais diferentes dos seus próprios.

Enfrentando estes problemas do treinamento das professoras, novas dúvidas se colocam, sendo que a não menos importante é até que ponto a educação ou o desenvolvimento dos pais e da comunidade deve caber à escola. Até que ponto a escola deve exigir dos pais complementação e acompanhamento das tarefas educacionais e escolares, jogando sobre seus ombros trabalhos que são difíceis para os próprios profissionais?

Como deve ser o imbricamento, a ligação da escola e comunidade? Que atitudes a professora e a escola devem ter em relação aos pais?

Algumas dessas respostas vêm logo à mente. Parece que o importante deveria ser que tanto pais como escola poderiam juntar esforços para a criança se desenvolver da melhor maneira possível. Porém, como os pais das crianças culturalmente marginalizadas também são culturalmente marginalizados, é válido imaginar que o próprio fracasso em sua escolaridade os tornou desconfiados da instituição "escola", que o nível sócio-econômico e cultural da professora, mais alto em geral que o deles, os afasta e até assusta, que os padrões e as exigências de um sistema educacional organizado para outros tipos de famílias, os repele e muitas vezes ofende. No entanto, em última instância, os pais estão muito interessados em que seus filhos sejam bem sucedidos e desejam escolaridade para eles. É necessário, pois, que a escola, na pessoa da professora, saiba aproveitar essa brecha.

Sem rigidez, sabendo que "diferente" não é "pior" nem "melhor", tentando entender outros padrões culturais, não forçando mudanças em setores educacionais, não adotando atitudes paternalistas, fazendo o possível para transmitir um excelente conceito dos pais para os filhos, sem solapar a autoridade ou diminuir o prestígio de que gozam aos olhos dos filhos, sem impingir tarefas, atividades ou ensinamentos contrários às convicções ou às maneiras de agir da comunidade, o que não é nada simples. Porém, se a professora estiver mais preocupada em aprender com os pais para ser melhor professora, do que em ensinar os pais a serem bons pais, há grande probabilidade de que seja bem sucedida nessa área.

Se a professora conseguir achar uma base de cooperação em assuntos de interesse comum e não naqueles que ela acha que os pais irão apreciar, novamente as perspectivas de sucesso serão maiores. Uma dúvida, porém, merece ser colocada para discussão: será melhor os pais irem à escola para esta interação ou ir a escola à comunidade? Já tive ocasião de presenciar a desistência de uma líder nata de uma comunidade, que era a pessoa ideal para iniciar o trabalho. Ofendeu-se e disse que nunca mais voltaria a uma reunião de pais na escola porque passavam lista de presença que ela, analfabeta, não podia assinar. "Para que era necessário, perguntava, perplexa, que escrevessem os nomes de quem comparecia numa folha de papel, se todo o mundo tinha visto com os próprios olhos, e sabia quem tinha vindo à reunião???"

Se dificuldades de interação e de relacionamento existem, é justo que o embate se dê no campo e no ambiente da professora, que é mais preparada, ou no campo dos pais, que se sentem mais ameaçados ou invadidos?

Ainda outro problema que merece discussão é o da participação da comunidade na gestão da vida escolar. De acordo com as tendências mais ou menos radicais, e de acordo com os posicionamentos mais ou menos democráticos, aconselha-se desde um simples freqüentar reuniões pelos pais, onde receberão esclarecimentos e poderão eventualmente dar idéias e palpites em alguns assuntos, até uma co-gestão completa entre as autoridades educacionais e pais.

Seja qual for o grau de participação oferecido — e vários argumentos poderiam ser discutidos em cada proposta — o importante é que a oferta seja sincera

e sem demagogia. Existe uma maneira de agir — bastante comum, falsamente democrática, e na realidade enganadora — que acredita poder fascinar as pessoas de origem modesta da comunidade trocando sua co-opção por um cargo qualquer de pouca ou nenhuma autoridade na diretoria de Associação de Pais ou outra agremiação equivalente.

Antes de se arriscar qualquer tipo de manipulação semelhante, que deita a perder toda possibilidade futura de trabalho integrado com a comunidade, as pessoas que representam a escola deveriam ter muita lucidez com respeito a decidir se estão realmente dispostas a oferecer participação genuína e partilhar sua autoridade com outras pessoas que podem não ter a mesma maneira de pensar ou de agir.

Se quisermos continuar no levantamento de dúvidas a serem discutidas com relação à educação pré-escolar da criança culturalmente marginalizada, muitas ainda poderiam ser citadas. Desde saber se convém agrupar de acordo com diferenças individuais, se é bom ter classes socialmente homogêneas ou heterogêneas, se a pré-escola pobre deve ser de dia inteiro, de meio-dia ou de algumas horas, se a idade da criança pobre começar a escola deve ser 4, 5 ou 6 anos, ou antes, se os melhores programas para a criança culturalmente marginalizada são os de orientação cognitiva

ou os de orientação afetiva, se as crianças devem ser pré-selecionadas por testes antes de serem colocadas nas classes, se devido à grande falta de pré-escola é sempre melhor fazer qualquer coisa, mesmo que seja colocar 150 crianças com uma só professora, e assim por diante, os assuntos polêmicos continuam a aparecer.

Para finalizar, desejo dizer que entendo ser minha função neste seminário, levantar assuntos sobre a escola para a criança pequena culturalmente marginalizada, sobre a função dessa escola como força de mudança e sobre as relações da escola com a comunidade na qual ela se insere.

Sei que dei poucas soluções, indiquei com imprecisão alguns caminhos, nos quais eu também tropeço constantemente no meu trabalho.

Sobraram muitas dúvidas, algumas que podem ser resolvidas com maior facilidade e provavelmente neste plenário; outras, que dependem mais de um posicionamento de vida de cada um, e que, em grande parte, começam a ser resolvidas através de uma tomada de consciência dos problemas que existem.

Satisfaço-me se ajudei com estas palavras para que isso acontecesse.

[recebido para publicação em abril de 1979]