

A stylized graphic of a building facade, rendered in white and yellow. The building features a prominent archway on the left side and a series of rectangular windows or openings. The background is a solid yellow color.

**EDUCAÇÃO  
E REALIDADE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## EDUCAÇÃO E REALIDADE

2

Porto Alegre, maio de 1977

## O MENOR CARENCIADO E A EDUCAÇÃO\*

JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA\*\*

*“O futuro de qualquer país, que depende da vontade e saber dos seus concidadãos fica prejudicado e irremediavelmente danificado quando qualquer das suas crianças não são educadas até a mais completa extensão dos seus talentos...”*

JOHN F. KENNEDY

Mensagem ao Congresso dos  
E.E.U.U., em 14 de janeiro  
de 1963.

---

\* Conferência proferida na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, outubro de 1976, para o encontro do menor.

\*\* *Juan José M. Mosquera*. Doutor em Pedagogia e Livre Docente em Psicologia da Educação, PUCRS, 1976; Mestre em Educação (Psicologia Educacional), UFRGS, 1974; Prof. do Departamento de Estudos Básicos e dos Cursos de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFRGS.

## 1. ESCLARECIMENTOS PRÉVIOS

Parece importante, antes de abordar um tema tão delicado e polêmico como *O menor carenciado e a educação*, fazer algumas colocações, que, de certo modo, irão dirigir nosso pensamento ao longo deste trabalho.

As opiniões de MACKLER e GIDDINGS (1965) são importantes quando colocam que houve, nos Estados Unidos, um progressivo aumento de interesse pela educação do menor carenciado. A constatação foi evidenciada a partir do fracasso contínuo, na escola e preparo para uma vida útil.

Antigamente os educadores argumentaram que a dificuldade em ensinar a menores carentes decorria da falta de interesse dos pais que, como é lógico, não desenvolviam nos filhos atitudes escolares propícias. Outro argumento decorre da falta de visão da escola para o atendimento correto de crianças e adolescentes *privados*.

As palavras: *privado cultural, menor carenciado, crianças em desvantagem e desfavorecido social* consagraram-se para expressar uma das realidades mais graves e urgentes que a sociedade contemporânea defronta. Consiste na demanda de uma *educação de massas* dirigida pelo anseio de progredir em uma sociedade dominada por uma elite, que faz dos seus gostos, ideais e valores o espelho de toda uma cultura.

Para os autores citados, os conceitos não retratam corretamente toda a realidade. São os pobres, por serem pobres, *privados culturais*?

Ou a pobreza gera, segundo os seus graus, diferentes maneiras de se adaptar à vida social?

São as expressões da classe média as mais coerentes com as expectativas de todo um universo em mudança?

Seria, pois, conveniente assinalar que o que denominamos *menor carenciado* decorre do posicionamento que assumimos em uma determinada cultura e os valores, que, tácita o implicitamente, empossamos. Em outras palavras, o *menor carente* é aquele que não alcançou a média de comportamentos e realizações que se espera de uma criança ou adolescente considerados padrão. Estão *carentes* dos recursos que são colocados como benefícios sociais que orientam o paradigma da sociedade de consumo.

BLOOM, DAVIS e HESS (1965) apontam com propriedade: "que a criança de um lar carenciado vem à escola sentindo interesse pelas novas experiências, porém sem algumas das destrezas e valores da criança da classe média. A criança culturalmente avantajada foi recompensada amplamente pela instrução anterior, e é provável que principie a escola valorizando o ensino escolar como um benefício para si mesma. Contrariamente, a criança carenciada tem dificuldades em aprender por causa da aprendizagem tal como lhe é colocada, e além do

mais porque valoriza o imediato e tangível que nem sempre a escola oferece.”

Temos, pois, colocado o grande dilema que as instituições escolares comuns defrontam. Parece-nos que fica nítida a idéia entre um *tipo de valor* que é trazido e que nem sempre os professores conseguem detectar.

TELFORD e SAWREY (1974) comentam “que os culturalmente prejudicados ou desfavorecidos são aqueles indivíduos dotados, presumivelmente, de adequada potencialidade intelectual, mas que funcionam, social e educacionalmente, de forma inadequada, por causa de uma formação cultural deficiente ou inapropriada”.

A idéia destes autores torna-se mais adequada quando esclarecem que os culturalmente desfavorecidos são “qualquer pessoa que viva numa cultura, subcultura ou família, o tempo suficiente para adquirir as capacidades básicas, sistemas de valor, atitudes e modos de vida dessa sociedade e família pode-se encontrar culturalmente desfavorecida quando se lhe exige, ou ela opta por viver e competir numa cultura acentuadamente divergente.”

Outro conceito que gostaríamos de esclarecer é o de EDUCAÇÃO.

Dizem BOWEN e HOBSON (1974) que o conceito de educação é difícil de definir, porque pode ser usado de diferentes maneiras. De uma parte temos que *educação* se refere ao comportamento atual dos estudantes nas escolas, tratando de aprender um currículo pré-estabelecido, adquirindo atitudes e valores que o enquadram na vida social geral da escola.

Outro aspecto da *educação* decorre quando os seres humanos aceitam objetivos e valores da sociedade. Este é um processo que dura a vida inteira e que não se adquire, necessariamente, através da educação formal.

Temos aqui o processo de socialização que expressa a dinâmica das culturas e suas maneiras e modos de se evidenciar.

MALRIEU e MALRIEU (1975) assinalam que duas orientações principais podem ser dadas ao conceito de socialização.

A primeira pode ser considerada como um processo de adaptação do indivíduo às instituições nas quais se encontra afeto. Consiste na aprendizagem de normas de uma sociedade ou de um grupo social, que o indivíduo desenvolve. É evidente que os responsáveis pelas instituições reforçam o comportamento dos aprendizes fazendo-os partícipes de atividades coletivas que valorizam ou debilitam suas tendências anti-conformistas.

A segunda orientação sublinha as relações principais entre os sujeitos. Neste enfoque a socialização consiste na visão do outro, em um sentimento de dependência acompanhado de técnicas de comunicação. Esta visão do outro pode ser considerada como um instinto parental ou gregário, ou ainda, ser concebida como forma de simpatia

inerente à natureza humana que constitui uma forma de conhecimento original.

Estes aspectos constituem, sem dúvida, o que denominamos *educação*. Assim, os problemas que envolvem a dinâmica da EDUCAÇÃO são:

- Qual a natureza da *Educação* e do *Currículo*?
- Que relações existem entre professor e aluno?
- O que é Moralidade e Educação?
- Qual o papel do Estado na Educação?

As perguntas que nos ensinaram BOWEN e HOBSON (1974) parecem-nos importantes para analisar a problemática do *menor carentiado* e o seu desempenho no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, segundo GOODLAD (1975) nenhuma inovação realmente válida pode ser feita em educação sem antes questionarmos o valor das nossas atitudes e crenças.

## 2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS MENORES CARENCIADOS

RIESSMAN (1962) levou a efeito um estudo bastante interessante e polémico a respeito dos desprivilegiados culturais.

Para ele o carente é tradicional, antiquado em muitos sentidos, patriarcal e, em alguns casos, religioso.

Lê sem proveito, está pouco informado em muitas áreas e é sugestionável, desconfia freqüentemente das idéias *diferentes*.

Apesar de que em muitas áreas careça de opinião, *não sabe, não responde*, há esferas nas quais tem convicções bem definidas e firmes.

Parece que em moralidade, punição, costumes, dieta, educação tradicional, papel da mulher e do intelectual é tradicionalista e não responde a raciocínios, nem possui opiniões flexíveis.

Freqüentemente a pessoa carente sente-se alienada, como se não fizesse parte da sociedade, frustrada no que pode fazer. Esta alienação se expressa na sua rápida disposição para acreditar na corrupção dos dirigentes e manifestar um sentimento hostil com as *pe-soas importantes*.

Outro aspecto assinalado por RIESSMAN (1962) é que a pessoa carente não é individualista, introspectiva, orientada para si mesma ou interessada na auto-expressão. Parece improvável que adapte uma perspectiva moderada, equilibrada, na qual se considerem todos os aspectos de uma questão.

Faz responsável das suas desgraças ao mundo, antes que a si mesmo, por isto é menos propenso a ter remorsos e problemas de consciência. Conseqüentemente, é mais direto na agressão.

Não possui consciência autêntica de classe e se é radical no que diz respeito a problemas econômicos, é claramente antiliberal em numerosos assuntos, particularmente, no que diz respeito a liberdades civis e política exterior. Não lhe interessa a política, muitas vezes não vota, e geralmente, pertence a poucas organizações.

Evidencia-se ainda o aspecto pragmático e anti-intelectual. Interessa-lhe o resultado final. A orientação realista não alenta idéias abstratas. Deseja a educação pelo que lhe oferece em termos de oportunidade, mas a especulação intelectual abstrata e as idéias que não se fundamentem em realidades atuais são inúteis e até perniciosas.

Ser anti-intelectualista é uma das grandes desvantagens do carente cultural. O antagonismo ante as idéias se generaliza com as instituições escolares e com a vida do espírito.

A rudeza e a força são fatores de admiração identificando-os com comportamentos *masculinos*.

A conversa, a leitura e o intelectualismo em geral se consideram não masculinos, opostos à ação. Pela sua vez, a escola é um lugar "perda-de-tempo", dominado por mulheres e valores femininos.

LINDGREN (1972) relata que a investigação de METFESSEL e FOSTER (1965) confirmam as observações de TENENBAUM a respeito de crianças carentes em ambientes escolares e que, de certo modo, confirmam as colocações de RIESSMAN.

- As crianças carentes parecem desconhecer geralmente as *regras básicas* para triunfar na escola.
- São menos capazes, que as crianças da classe média, de aceitar sem reservas o que se lhes diz.
- São, freqüentemente, incapazes de estabelecer relações simbólicas simples.
- São incapazes de manter fixa sua atenção durante longo tempo e conseqüentemente esbarram com dificuldades para seguir instruções.
- São incapazes de utilizar a linguagem com agilidade.
- São incapazes de apreciar adequadamente as dimensões dos objetos.
- Tendem a não perceber os adultos como pessoas a quem se pode acudir para receber ajuda.
- Possuem um nível de curiosidade inferior.  
E finalmente:
- Suas experiências têm limites muito restritos.

Claro que estas características não são universais e, portanto, não representam aspectos marcados fatalmente. É importante entender que podem ocorrer modificações de acordo com os diferentes níveis de *carência* e se faz necessário visualizar o comportamento do ser humano como algo plástico suscetível de crescimento e evolução.

### 3. EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO MENOR CARENCIADO

CASHDAN (1969) faz referência que, na aprendizagem, o êxito e o fracasso são coisas relativas. Estão na dependência das exigências sociais e culturais que se refletem no meio ambiente e nos valores que são considerados básicos.

Podem ser apontados fatores causais da desvantagem na aprendizagem:

- *Herança e meio ambiente* — Bastante enfatizados, ora um aspecto, ora outro. O estudo de BIRCH e GUSSOW (1970) é um representante das condições herdadas, da saúde, nutrição e desenvolvimento. Já ILLICH (1975) é radical em apontar o fracasso da instituição escola, conseqüentemente, o ambiente.
- *Primeiras relações* — Durante longo tempo se tem mantido a idéia de que o nível de confiança manifestado nas primeiras idades representa fator de desenvolvimento melhor ou pior, de acordo com as experiências vividas pela criança. Houve e há dúvidas sobre este enfoque.
- *A estimulação e o afeto* — Parece que jogam especial papel na vida dos menores carenciados. A pobreza, mediocridade e o excesso de estimulação são desencadeadores de comportamentos *deficientes* ou patológicos. São relevantes os estudos de WEINSTEIN e FANTINI (1973) sobre a educação pelo afeto e os nossos modos
- de ensinar às crianças carentes. COSTA (1976), em sua Dissertação de Mestrado, detectou, testando o paradigma de NOSHPITZ, que as variáveis mais importantes no estudo da delinqüência juvenil, em Porto Alegre, são a superprivação e superestimulação.
- *A linguagem e o desenvolvimento social* — São fatos constatados claramente e que têm sua origem na aceitação de uma *cultura padrão* e que não corresponde aos diferentes níveis subculturais e que traz alguns problemas graves, no desenvolvimento da educação formal.

Todos estes dados têm levado, em várias partes do mundo, à procura de soluções condizentes e adequadas. BIEHLER (1974) aos diversos enfoques, que nos Estados Unidos, se trataram de desenvolver, para procurar, de algum modo, solver este grave problema.



A experiência de MARIA MONTESSORI é clássica e, hoje, amplamente reconsiderada pelas inovações metodológicas que fazem aflorar esse oculto potencial de criatividade e inteligência que cada criança possui. Um ambiente preparado, o desenvolvimento da curiosidade, a aproximação do real são os fatores do sucesso de cada criança, na sua mente absorvente.

Sob a influência de TOLSTOI, DEWEY e NEILL, GEORGE DENNISON, em *The lives of children*, narra a sua experiência na criação da sua FIRST STREET SCHOOL. Diz:

- O verdadeiro interesse de uma escola primária não está na educação num sentido limitado e menos ainda no preparo para a vida mais tarde, *porém na vida atual das crianças*.
- A abolição da rotina convencional da escola, traz não o vácuo nem o caos, mas uma nova ordem baseada nas relações entre adultos e crianças e entre as crianças e seus companheiros. O fundamento é a condição humana.
- A escola deve ser pequena e os professores competentes e interessados.

DENNISON (1969) prova que uma escola fora do sistema pode fazer bastantes benefícios se realmente tratar de entender o mundo da criança em primeiro lugar.

Comovente é o trabalho de BERNARDINI (1974) que em um arrabalde de Roma, escola sórdida e suja, com um grupo de guris, verdadeiros malfeitores, e boas intenções, consegue um tão grande desenvolvimento. O segredo: entusiasmo, curiosidade e afeto.

Para GRAUBARD (1976) as reformas devem ser mais radicais e se fundamentam no tipo de sociedade em que vivemos. Diz este autor: a educação deve ser livre e deve almejar a transformação na sociedade mais ampla.

#### 4. LINHAS DE AÇÃO POSSÍVEIS

Ao chegar neste ponto, poderíamos nos perguntar: o que fazer? Qual a melhor Metodologia Didático-Pedagógica para o menor carenciado?

Creemos que as respostas não são fáceis de serem dadas, visto que não há generalizações válidas que possam apresentar um quadro satisfatório.

RIÉSSMAN (1962) no seu relatório indica como medida básica a *compreensão cultural dos carentes* incluindo aspectos positivos e negativos. Uma atitude realista parece que beneficiaria a tarefa da escola e do educador.

- Análise crítica do Q.I. vendo que condições especiais podem ser salientadas e como é encarada a *criança carente*.
- Outro estilo de pensamento aparece no tipo de aprendizagem que a criança desenvolve e que se expressa de maneira mais indireta e em formas mais concretas.
- Novos materiais didáticos incluem livros de texto preparados para esta realidade e não apenas com exemplos tomados da classe média. Dramatização da leitura e dinâmica da compreensão cognitiva e afetiva destas crianças.
- Programa especializado para a formação do professor dando ênfase a aspectos ainda hoje descurados como: antropologia urbana, migração, ecologia, economia, psicossociologia, desenvolvimento industrial. Além do mais, treinamento em realidade, evitando os *preciosismos* de um ensino acadêmico que desconhece os verdadeiros problemas.
- Lotação de professores enfatizando o conhecimento da comunidade e dando um preparo prévio para poder lidar melhor com os fatos e fazer parte do todo cultural, tratando, na medida do possível, de introduzir mudanças.
- Programas educacionais básicos utilizando aqueles recursos que podem ser viáveis e mais baratos. As escolas livres são boa mostra de como se faz uma educação mais adequada com gastos mínimos.
- Investigações continuadas, feitas em nível de cursos de graduação em educação, ciências sociais e políticas e, especialmente, em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) para ter presente qual é a nossa verdadeira realidade e como analisar problemas e obter soluções.

Como sugestões RIESSMAN nos oferece:

- Mais professores, psicólogos e trabalhadores sociais que proveham de meios humildes.
- Métodos de terapia ativa em casos mais difíceis.
- As técnicas pedagógicas deverão estar afetas aos tipos psicológicos, encontrados no ambiente, enfatizando segurança, organização e atividade pessoal, *aprender fazendo*.
- Professores “tutores” e mais experientes que atuam como elementos, não de administração, mas como renovadores e conhecedores dos problemas.
- Participação da comunidade na escola, com a intenção evidente de mostrar a necessidade de partilhar os problemas, inovações e reformulações.

A grande sugestão é: Que precisa saber a criança? Como realmente melhorar a sua vida?

Poderemos?

## CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho foi colocado, diversas vezes, nosso pensamento. Gostaríamos de encerrar com o início da patética CARTA A UMA PROFESSORA escrita pelos meninos de BARBIANA.

Senhora Professora:

Julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora reprovou, foram centenas...

Já prá mim pensei muitas vezes na senhora, nos seus colegas professores e nessa instituição que chamam escola e nos guris que vocês reprovam.

Rejeitam-nos, mandam-nos para os campos ou para as fábricas e depois esquecem-se de nós.

Há um ano, quando estava na primeira série da Escola Normal, a senhora intimidava-me.

De resto, a timidez sempre me perseguiu. Quando era pequeno nunca levantava os olhos do chão. Caminhava grudado às paredes para que ninguém me visse.

Primeiro pensei que esta minha timidez era alguma doença que eu tinha ou que já vinha dos meus pais. É preciso dizer que a minha mãe é uma mulher dessas que se intimida com um impresso de telegrama. O meu pai observa, ouve, mas nunca fala.

Mais tarde, pensei que a timidez devia ser um mal dos montanhesez. Via os camponesez da planície seguros de si. Os operários ainda mais.

Mas depois descobri que os operários cedem os lugares aos filhinhos-de-papai nos partidos e nas bancadas do parlamento.

É porque são como nós. É porque a timidez dos pobres é um mistério já muito antigo. Não sei como lhe explicar, porque eu vivo dentro dela. Talvez não seja nem covardia nem heroísmo. Talvez seja só falta de prepotência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDINI, Albino. *Diário de un maestro*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- BIRCH, Herbert G. e GUSSOW, Joan Dye. *Niños en desvantaje*. Buenos Aires, EUDEBA, 1972:
- BIEHLER, Robert F. *Psychology applied to teaching*. Boston, Houghton Mifflin, 1974.
- BOWEN, James e HOBSON, Peter R. *Theories of education*. Sydney, John Wiley and Sons Australasia, 1974.
- COSTA, Rovílio. *Descrição dos antecedentes da delinqüência juvenil em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1976 (Dissertação de Mestrado).
- DENNISON, George. *The lives of children*. New York, Random House, 1969.
- GRAUBARD, Allen. *Liberdade para as crianças*. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- GOODLAD, John. I. *The dynamics of educational change*. New York, McGraw-Hill, 1975.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. e ZAZZO, René. *Tratado de psicología del niño*. Madrid, Morata, 1975. V.I.
- ILLICH, Ivan D. *Celebração da consciência*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- WITTER, Geraldina Porto e outros. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- RIESSMAN, Frank. *The culturally deprived child*. New York, Harper and Row, 1962.
- STONES, E. *Psicología de la educación*. Madrid, Morata, 1972.
- TELFORD, Charles W. e SAWREY, James. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- SPRINTHALL, Richard e SPRINTHALL, Normand. *Psicología de la educación*. Madrid, Morata, 1973.
- WEINSTEIN, G. e FANTINI, M.D. *La enseñanza por el afecto*. Buenos Aires, Paidós, 1973.