

8

Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido

MARIA HELENA SOUZA PATTO*

Nos últimos vinte anos, nos Estados Unidos, e a partir da década de setenta, no Brasil, assistimos ao surgimento, na Psicologia, de um novo foco de intenso interesse: a chamada marginalidade, carência ou privação cultural. Via de regra, na extensa bibliografia acumulada durante estes anos, estes termos têm sido usados para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, que nela aparecem impropriamente chamadas de classes baixas, classes desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas.

Predominantemente voltados para crianças e adolescentes pobres, estes trabalhos tomam como critério para definir a condição carenciada destes indivíduos os padrões da cultura dominante, de modo geral, e as exigências da escola oficial, em particular. Bloom, Davis e Hess (1965), por exemplo, consideram que, no contingente de alunos que nos sistemas escolares de vários países não conseguem progredir normalmente através das várias etapas de escolarização, encontra-se uma porcentagem substancial de crianças cujas experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar, cuja motivação para a aprendizagem escolar e cujo nível de aspiração são deficientes. Estes autores referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam na idade escolar

encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral. Da mesma forma, De Cecco (1968, p. 186) define a criança culturalmente deficiente como aquela que é criada num ambiente pré-escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal nas escolas públicas.

A partir desta conceituação do fenômeno, na qual os membros das classes exploradas são considerados carentes ou deficientes quando comparados com os padrões da cultura dominante, cientistas humanos e educadores partiram para a busca de uma caracterização psicossocial destes grupos, que fundamentaria propostas de medidas educacionais que pudessem retirá-los da condição de carência e os integrassem cultural e socialmente, entendendo-se por integração a aquisição dos valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitisse a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura. Somente assim, acreditavam os que empunharam a bandeira da “redenção dos desafortunados”, via escolarização numa sociedade de classes, poderia efetivar a democratização da sociedade, através da viabilização das condições de igualdade de oportunidade para todos.

Neste capítulo, examinaremos primeiramente as afirmações e medidas educacionais mais representativas da maneira como *as classes subalternas têm sido equivocadamente abordadas pela Psicologia*. A seguir, serão formuladas algumas questões que se inserem numa perspectiva crítica do conhecimento gerado pela ciência psicológica a respeito desse segmento da população. É somente a partir destas indagações que se pode construir as bases para a impugnação deste conhecimento e buscar abordagens alternativas ao estudo e à compreensão das condições de existência das classes dominadas, numa sociedade capitalista.

Em linhas gerais, o vasto conteúdo publicado sobre esta parcela da população pode ser assim dividido: os trabalhos teóricos, os relatos de pesquisas experimentais e de campo e os programas educacionais, em seus aspectos de descrição e avaliação.

A psicologia da “carência cultural”

1. A teoria e a pesquisa

No nível teórico assistimos ao renascimento, com todo o seu vigor, da polêmica hereditariedade-meio, desta vez com uma ênfase explícita na importância do ambiente no desenvolvimento humano e infra-humano.

(*) Este capítulo é uma síntese de dois artigos da autora: “Psicologia e populações marginais”, em M.A.V. Leme e A.M. Almeida, *Introdução à Psicologia (no prelo)*, e “Pesquisa e educação pré-escolar no Brasil: algumas reflexões”, apresentado no I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau, Brasília, MEC-INEP, agosto 1979.

Sem dúvida, J. McVicker Hunt (1961, 1964a, 1964b, 1969) ocupa um lugar de destaque entre os teóricos que fundamentam todo o movimento educacional voltado para o atendimento das chamadas crianças carentes. Seu livro *Intelligence and Experience* (1961) constitui-se num dos pilares do pensamento psicológico e educacional sobre o fenômeno da privação cultural; partindo de um ponto de vista *interacionista* a respeito da influência relativa da maturação e da aprendizagem no processo de desenvolvimento, Hunt difunde a teoria piagetiana e introduz nos meios educacionais norte-americanos a pedagogia de Maria Montessori, até então relegada ao esquecimento nesse país.

Ao lado do modelo piagetiano, que explica o desenvolvimento humano em termos de adaptação cognitiva, a presença de outros modelos também se faz sentir na fundamentação teórica das pesquisas e programas de ensino nesta área. Entre eles, destacam-se o modelo da aprendizagem cumulativa, desenvolvido por Gagné (1965, 1968) e a teoria S-R, tal como foi proposta por Skinner (1950) e continuada por Bijou (por exemplo, 1968), entre outros.

O empenho dos educadores em reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural sobre o desenvolvimento infantil — e este é o objetivo mais geral da maioria dos programas de educação compensatória — não podia se efetivar sem a retaguarda de teorias interacionistas e ambientalistas sobre o desenvolvimento humano. De outro lado, esse movimento só poderia ocorrer num contexto de reavivamento da ideologia liberal, na melhor tradição de Dewey (1916). Finalmente, a operacionalização destes programas exigia um levantamento das características psicológicas das crianças carentes, a fim de que se pudesse determinar suas dificuldades ou deficiências, “entrada” a ser processada através de programas educacionais compensatórios, na busca da consecução da “saída” ou objetivo desejado.

O exame da extensa literatura disponível sobre a psicologia da pobreza revela-nos que um dos aspectos do problema que mais recebeu atenção por parte dos pesquisadores foi, sem dúvida, a tentativa de caracterizá-la psicologicamente, através, salvo pouquíssimas exceções, de uma metodologia positivista. Além dos relatos relativos a métodos e técnicas pedagógicos ou de modificação de comportamento, poucos são os estudos relatados que não se tenham voltado para a identificação e a enumeração de comportamentos, habilidades, atitudes ou circunstâncias que supostamente as distinguem das classes sociais dominantes. As características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo lingüístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perceptivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontram-se entre os tópicos mais pesquisados.

Uma das características destes estudos é que eles são em sua maioria valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social — a dominante — são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. As conclusões a que chegam, em todas as áreas mencionadas, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo, dado por muitos.

Embora já tenhamos resumido o teor destas pesquisas em outra oportunidade (Patto, 1973), passemos a um rápido apanhado das principais conclusões contidas nesta literatura. O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos freqüentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema — o ambiente familiar — tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos (Milner, 1951; Hunt, 1961; Riessman, 1962; Deutsch, 1963; S. Deutsch, 1964; Bloom, 1965).

O número de pesquisadores que se voltaram para o estudo da linguagem verbal dos integrantes desses grupos ou classes aumentou no decorrer dos anos, a ponto de se chegar a afirmar, em várias publicações, que esta área do desenvolvimento seria a mais basicamente comprometida entre eles (Milner, 1951; Hunt, 1964; Hess e Shipman, 1965; Be-reiter e Engelman, 1966; Blank e Solomon, 1968). Geralmente estes autores consideram a linguagem como variável independente e o pensamento e o raciocínio como variáveis dependentes, ou seja, que o pensamento e o raciocínio dependem da linguagem. Estes estudos sobre a linguagem verbal das populações de baixa renda levaram à formulação de várias afirmações, resumidas e criticadas por Houston (1970), todas elas marcadas pela idéia de que estas pessoas são verbalmente deficientes: 1) a linguagem da criança desprivilegiada é deficiente; 2) a criança desprivilegiada não usa as palavras adequadamente; 3) a linguagem da criança desprivilegiada não oferece uma base adequada ao pensamento; 4) a linguagem é dispensável à criança desprivilegiada: estas crianças geralmente se comunicam mais através de recursos não-verbais do que de recursos verbais.

Vários dos artigos e pesquisas que chegam a estas conclusões têm como ponto de partida os trabalhos realizados pelo sociolinguísta Basil Bernstein (1960, 1961) sobre os códigos restrito e elaborado de comunicação. Segundo Bernstein, quanto mais baixo o nível sócio-econômico de um grupo numa sociedade de classes, maior o predomínio de um código restrito de comunicação ou de uma linguagem pública; em outras palavras, a afirmação central de Bernstein poderia ser assim resumida: a estrutura do sistema social e a estrutura da família modelam a comunicação e a linguagem e esta, por sua vez, modela o pensamento e os estilos cognitivos de solução de problemas. Em nenhum momento, contudo, ele emite juízos de valor, qualificando os códigos restrito e elaborado como “errado” e “certo” ou “deficiente” e “normal”. Tal tipo de valorização corre por conta dos pesquisadores e educadores que se basearam no trabalho de Bernstein e o difundiram; aliás, o próprio Bernstein, em uma publicação mais recente (1974), sentiu a necessidade de alertar para as deformações e o uso indevido de suas afirmações. Um exemplo de pesquisa que partiu da obra de Bernstein e procurou verificar experimentalmente suas afirmações foi conduzido por Hess e Shipman (1965); este experimento é freqüentemente mencionado na fundamentação teórica dos programas de educação compensatória que visam à superação da “deficiência” de linguagem dos “carenciados”. Os programas planejados e implantados por Bereiter e Engelman (1966) e por Blank e Solomon (1968) são exemplos vivos de medidas pedagógicas que partem do pressuposto de que sua deficiência básica encontra-se na área de linguagem.

Vários foram também os estudos que procuraram descrever esta população em seus aspectos motivacionais e atitudinais; também aqui, os resultados das pesquisas são desfavoráveis ao oprimido, quando comparado a representantes da média e da alta burguesia. Em linhas gerais, as conclusões a que chegam, apesar das nuances existentes entre os diferentes estudos, podem ser resumidas em três afirmações básicas: 1) o grau e a direção da motivação das crianças socialmente desfavorecidas são inconsistentes com as solicitações e metas da educação formal; 2) os reforços simbólicos ou não-materiais e o adiamento do reforço são inoperantes na manutenção e/ou modificação de seu comportamento; 3) seu nível de aspiração, seu autoconceito e sua atitude geral diante da escola e das atividades nela previstas geralmente são incompatíveis com o sucesso acadêmico (por exemplo, Bernstein, 1960; Sewel, Haller e Strauss, 1957; Terrel, Durkin e Wiesley, 1959, *apud* Gordon, 1965).

Todas estas características adquiridas, em última instância, nas experiências vividas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida resultariam num retardamento ou deficiência na aquisição de habilida-

des perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com um desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar.

Os estudos comparativos do rendimento intelectual de amostras de indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes são antigos, inúmeros e redundantes: os resultados mais altos associam-se invariavelmente às crianças das classes dominantes (veja em Anastasi, 1965, uma revisão destas pesquisas desde o início do século; Ginsberg, 1951, Almeida, 1959, Weil, 1959, Lindgren e Guedes, 1965, são exemplos de estudos brasileiros deste teor). Tais resultados, segundo os pesquisadores, constituiriam prova convincente de que as crianças das classes subalternas crescem numa família e numa cultura cujas características impedem o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e cognitivas. O procedimento básico, nestas pesquisas, consiste na aplicação dos clássicos testes de nível mental em amostras de sujeitos de diferentes níveis econômicos e no cálculo do QI médio para cada uma destas amostras. No entanto, a validade de aplicação destes instrumentos de mensuração da inteligência às populações de baixa renda raramente é objeto de questionamento por parte de seus usuários.

Em termos escolares, são freqüentes as menções a uma aprendizagem lenta e pobre, à apatia e ao desinteresse em sala de aula, às dificuldades de abstração e de verbalização, ao desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola, aos altos índices de reprovação e de evasão escolar, além das já tradicionais referências aos problemas de nutrição e saúde e de suas repercussões sobre a aprendizagem e o rendimento escolar. Todos estes fatores contribuem, segundo os pesquisadores, para que estas crianças apresentem um atraso escolar médio de dois anos quando atingem a 6ª série e de três anos quando atingem a 8ª (por exemplo, Bernstein, 1961; Deutsch, 1963; Lesser, 1964). Nesta linha de raciocínio, os educadores vão ainda mais longe, atribuindo ao baixo nível de escolaridade a responsabilidade pela incapacidade pessoal e profissional destes indivíduos, materializada em sua incapacidade de ascensão social.

É neste contexto que surge o movimento da educação compensatória, que atingiu o seu apogeu nos Estados Unidos na década de sessenta e que se encontra em fase ascensional em nossos meios educacionais.

2. Os programas de educação compensatória

Divididos em dois grandes grupos, os programas educacionais compensatórios, quer assumam as características de programas preventivos, quer sejam definidos como remediativos, têm como objetivo geral reverter os supostos efeitos nefastos que o ambiente familiar e vicinal,

tal como foi caracterizado pelas pesquisas neopositivistas, produziriam sobre o desenvolvimento psicológico dos membros jovens das classes exploradas. Sua proposta consiste, portanto, em contribuir num âmbito educacional formal para minimizar a probabilidade de que a pobreza seja autoperpetuadora. Em outras palavras, eles visam a promover efetivamente a igualdade de oportunidades, baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto.

Embora existam programas educacionais remediativos, ou seja, que têm como população-alvo as crianças carenciadas após o seu ingresso no sistema escolar primário e secundário, a grande maioria dos programas criados na década de sessenta, nos Estados Unidos, são de natureza preventiva, ou seja, procuram evitar o insucesso escolar durante os anos pré-escolares através da estimulação cognitiva e do desenvolvimento de atitudes compatíveis com a escolarização, tal como ela se configura nas escolas públicas. Estes programas diferem acentuadamente quanto à fundamentação teórica e aos materiais, métodos e técnicas utilizados; mesmo assim, é possível afirmar que, em maior ou menor grau, todos eles se propõem a estimular a criança a perceber aspectos do mundo que a rodeia e a fixar estes aspectos através do uso da linguagem, desenvolver um repertório verbal mais amplo e mais preciso, adquirir o domínio sobre aspectos do ambiente e o entusiasmo pela aprendizagem como um fim em si, desenvolver o raciocínio e a criatividade, exercer atividades de aprendizagem intencional e adquirir uma maior capacidade de atenção e concentração (cf. Bloom, Davis e Hess, 1965, p. 17-18).

Entre os programas pré-escolares de educação compensatória norte-americanos mais divulgados encontram-se o projeto Head Start, o programa academicamente orientado criado por Bereiter e Engelmann (1966), o projeto Peabody de Treinamento Precoce, da autoria de Gray e Klaus (1965) e de inspiração nitidamente behaviorista, o projeto do Instituto de Estudos do Desenvolvimento, da Universidade de Nova York, liderado por Martin Deutsch (1968), o projeto Perry de ensino pré-escolar, desenvolvido por Constance Kamii, Weikart e colaboradores (Sonquist e Kamii, 1967; Kamii e Radin, 1967), baseado na teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo e em suas implicações educacionais, além da aplicação dos princípios da pedagogia montessoriana, liderada por Orem (1968), ao ensino das chamadas crianças desprivilegiadas.

psicopedagógica que seria implementada nas creches sob sua administração direta ou indireta, os programas desenvolvidos pelas equipes psicopedagógicas das secretarias de educação de vários estados e municípios da Federação (relatados e criticados por Campos, 1979), tendo como alvo as crianças que freqüentam os parques infantis e as classes de pré-primário das redes públicas estaduais e municipais de ensino, as atividades de pesquisa e de ensino levadas a efeito por Witter (1977) e seus orientandos (por exemplo, Bonamigo e Bristoti, 1978) visando à modificação do repertório comportamental de professores e alunos em escolas freqüentadas por crianças “carenciadas” e o trabalho de pesquisa conduzido por Poppovic e colaboradores (1972, 1973, 1974, 1975) que resultou no planejamento do Programa Alfa (1977).

Coerentemente com a preocupação com a problemática do ensino da chamada criança “carenciada” existente nos meios acadêmicos, recente pronunciamento do Ministro da Educação coloca entre as prioridades do atual governo a educação pré-escolar e o atendimento à população escolar que freqüenta a primeira série do primeiro grau (*Jornal da Tarde*, 20/06/79).

Neste sentido, vivemos hoje, com cerca de dez anos de atraso, uma nova fase da problemática da “democratização” do ensino, de uma forma muito semelhante ao ocorrido em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Lá, como aqui, o ideal liberal de promover a igualdade de oportunidades e de direitos para *todos* os cidadãos (independentemente de seu nível social e econômico), através do ensino público, mostrou-se inviável; no caso brasileiro, os índices de reprovação e evasão nas primeiras séries do primeiro grau aí estão, desafiando teimosamente as inúmeras reformas pelas quais passou o sistema educacional brasileiro, desde as primeiras décadas deste século, e mostrando, de maneira irrecusável, que a crença dos ideólogos da educação liberal (por exemplo, Dewey, nos Estados Unidos, e seu discípulo Anísio Teixeira, no Brasil) de que as injustiças sociais, materializadas na extrema pobreza da maioria da população, pudessem ser abolidas através da igualdade de oportunidade de acesso à educação escolar, viabilizada pelo aumento do número de vagas disponíveis no ensino público, não passa de uma ilusão.

Concordamos com Maria Malta Campos (1979) quando ela insere “o mito do atendimento ao pré-escolar” num contexto de renascimento e revisão dos ideais liberais, após o impacto causado pela insistência com que os dados sobre repetência e desistência no início da escolaridade primária *negaram* que igualdade de oportunidades de acesso à escola primária fosse sinônimo de superação das dramáticas diferenças na qualidade de vida dos integrantes de classes sociais diversas. Entre nós

este impacto é recente e estamos, enquanto educadores, desmoteados frente ao fato aparentemente paradoxal de que a inegável ampliação da rede de ensino público, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 5692 tenham resultado em visível fracasso. Neste contexto de desilusão e desesperança surge a educação pré-escolar como o “Abre-te sésamo” para o tão procurado sucesso da tese liberal, como o “eureka” dos educadores que obstinadamente buscam fazer da educação formal a alavanca de reformas sociais democratizantes. A palavra de ordem é a seguinte: ampliemos o ensino obrigatório de modo a incluir pelo menos um ano de escolarização pré-primária e todos os males da escola primária estarão resolvidos. Acredito que seja isto que Malta Campos queira dizer quando afirma que a educação pré-escolar “não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas [que] já se tornou um mito (...) considerado como a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais da população. Enfim, a panacéia universal.” (1979, p. 53.)

Com estas palavras introdutórias, que reconheço duras e à primeira vista derrotistas ou negadoras de qualquer possibilidade de que os educadores desempenhem qualquer papel importante nos processos de mudança social, quero apenas colocar a necessidade premente de que se dê uma dimensão realista e uma fundamentação sólida ao ensino, principalmente à educação pré-escolar, tão em foco no presente momento educacional brasileiro.

Sabemos que a expansão da rede de atendimento educacional ao pré-escolar — quer ele assuma a forma de creches de cuidados diários, de classes de pré-primário, anexas às escolas de 1º grau, de escolas especializadas na faixa pré-escolar ou de programas pré-escolares de emergência, como o PLANEDI — visa especialmente ao atendimento das crianças das classes oprimidas, sem possibilidades econômicas de se beneficiarem da rede particular de atendimento ao pré-escolar, sem poderem contar com um atendimento familiar adequado às suas necessidades, principalmente pela ausência dos pais durante longos períodos diários em busca de meios de subsistência e sem serem absorvidas, até o momento, por unidades educativas que as abriguem e lhes propiciem um ambiente sadio, promotor de desenvolvimento físico, intelectual e afetivo-emocional que ajude a fundar os alicerces sobre os quais se construirá um indivíduo inteiro, capaz de refletir criticamente sobre o mundo social que o cerca, sobre a maneira como é inserido neste meio e sobre a forma como *poderia* dele participar de um modo mais ativo e transformador.

O que geralmente encontramos, entre as medidas governamentais tomadas recentemente, neste setor, são programas que, além de se vol-

tarem para algum tipo de suprimento de necessidades alimentares, procuram, em graus variáveis de eficiência, desenvolver a prontidão da clientela atingida para a aprendizagem e o ajustamento exigidos na escola de 1º grau. Temos aí um primeiro problema grave, que merece análise mais detida: os programas públicos de atendimento ao pré-escolar têm definido como objetivo a ser atingido o desenvolvimento dos comportamentos previstos na escolas de primeiro grau, tal como estas escolas se apresentam, portadoras que são de deficiências metodológicas e curriculares palpáveis, de problemas agudos de natureza administrativa e de falta de infra-estrutura material e humana. Costumo citar como exemplos patentes desta política suspeita de planejamento pedagógico da pré-escola duas afirmações: uma delas da autoria de Be-reiter, autor norte-americano de um programa de educação compensatória preventivo ou pré-escolar que, num artigo publicado em 1968, registra a seguinte afirmação:

“(...) o educador pré-escolar tem não só a responsabilidade de ensinar às crianças deficientes culturais comportamentos relevantes para o conteúdo da instrução posterior mas também a responsabilidade de ensinar aquelas habilidades e hábitos que as capacitarão a usar este material sob as condições de vida na escola primária que geralmente inclui classes numerosas, grande quantidade de tarefas em que a criança trabalha sozinha em sua carteira e, freqüentemente, ensino não muito qualificado.” (p. 502-503)

Posição muito semelhante é adotada por Poppovic (1975) quando afirma ter organizado o instrumento cognitivo de sua pesquisa tendo em vista vários critérios, entre eles “colocar as atuais exigências dos currículos da primeira série escolar como linha de limite superior a ser atingida” (p. 11).

Ora, nós bem sabemos das contradições presentes no ensino de 1º grau, de seu anacronismo metodológico e curricular, de sua inadequação enquanto ambiente propiciador de real aprendizagem e de crescimento intelectual, de sua negação ostensiva dos hábitos, crenças e habilidades das crianças provenientes das classes subalternas. Conhecemos a distância que separa as disposições legais e os programas no papel, de um lado, e as atividades que se processam no dia-a-dia das salas de aula; estamos cientes do caráter seletivo deste ensino, impedindo, por sua própria natureza, que a chamada criança “marginalizada” seja incentivada a aprender e realmente o faça. Portanto, tomar os pré-requisitos necessários ao sucesso nesta escola como objetivo a ser atingido pela pré-escola significa aceitar que “um mal justifica outro”.

Portanto, entendo que o primeiro problema a ser enfrentado pelos que militam na área do ensino pré-escolar e de 1º grau é o de reflexão crítica sobre o que nele tem sido feito, que tipo de cidadão estamos for-

mando, as necessidades de quem estamos atendendo. Se a escola não pode estar na vanguarda dos processos de mudança social que visem ao benefício da maioria, nem por isso deve estar à margem da ação de outras instituições sociais e políticas que lutam pelo mesmo fim; a própria legislação sobre o sistema escolar brasileiro, em seus vários aspectos, oferece brechas de atuação que permitem aos educadores inovar, ao invés de permanecerem apegados a uma concepção do processo de ensino-aprendizagem medieval. Assim, rediscutir integradamente os objetivos da escola, desde a educação pré-primária, até os cursos universitários de graduação e de pós-graduação, e as atividades — meio para atingi-los, é o primeiro passo para fazer da escola uma instituição participante dos processos políticos e sociais que visem à criação de formações sociais alternativas, mais compatíveis com os ideais democráticos defendidos por tantos. A escola alienada e alienante que aí se encontra — e nesta categoria incluem os programas de atendimento ao pré-escolar — jamais permitirá a consecução destes ideais, na medida em que está voltada única e exclusivamente para formar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico de uma sociedade urbano-industrial capitalista. E aqui pergunto: igualdade de oportunidades, equalização da qualidade de vida, são objetivos viáveis numa formação societal que, em sua essência, se caracteriza pelos opostos “acumulação e miséria”, “desenvolvimento e pobreza” e que só pode sobreviver através da coexistência destes extremos?

Uma metodologia educacional alternativa — por exemplo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1970) — que visa exatamente aos objetivos de reflexão crítica e de conhecimento do mundo social circundante por parte do educando, a que nos referimos acima, mostrou-se inviável num passado recente de nossa história. Será ela possível agora ou ainda estamos numa fase de medidas educacionais paternalistas, populistas em relação às camadas oprimidas da população? Somente a prática, a experiência, a tentativa poderão nos informar. É preciso tentar.

Se quisermos realmente uma escola para o povo, no sentido que lhes dão Paulo Freire e M. Tereza Nidelcoff (1975) precisamos formar pessoal docente e técnico para efetivá-la. Estamos, agora, diante do segundo grande problema a ser enfrentado: o da reciclagem do corpo docente em exercício e da formação dos futuros professores, nas escolas destinadas a este fim. E quando falo em formação não estou me referindo ao mero treinamento ou adiestramento em métodos e técnicas que serão executados mecanicamente nas salas de aula, mas à mudança do esquema referencial dos educadores e dos especialistas voltados para a criança vítima da pobreza, que lhes permita uma visão de mundo, de escola, de seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento com

eles mais abrangente e inserida numa compreensão mais ampla da realidade social brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Para este fim, a técnica dos grupos operativos, proposta por Bleger (1971) parece-me especialmente promissora.

Esta visão mais ampla e integrada pode ter como resultado o ataque a outro sério problema que traz conseqüências muito negativas para a população atendida e para a eficiência das medidas tomadas pelos diversos órgãos que têm por objetivo a população de baixa renda em idade pré-escolar: a especialização ou compartimentalização do atendimento a que se refere Malta Campos (1979, p. 54). A integração dos vários programas de atendimento — nas áreas de saúde, nutrição, grupos de pais, escolarização, etc. — deve ir além das aparências, dos planos redigidos ou dos debates a nível de reuniões de cúpula entre departamentos, secretarias e ministérios. Mais do que isso, diríamos, como Malta Campos, que “se as forças econômicas e sociais atuam no sentido da deterioração da qualidade de vida de grandes parcelas da população, não há de ser a pré-escola ou a creche que poderão inverter o sentido e as conseqüências deste processo” (p. 59). A desnutrição, por exemplo, não é um fenômeno isolado, acidental em nosso sistema social, que possa ser resolvido simplesmente a nível de programas de alimentação, pois, conforme mostra Baldijão (1979), o pauperismo e a fome são aspectos estruturalmente ligados ao modo de produção capitalista.

Da psicologia do “carente” à psicologia do oprimido

Após vários anos de produção acrítica nesta área e de importação não-criticada da abordagem norte-americana a este tema, começam a tomar corpo as publicações que questionam a validade dos conceitos e do conhecimento acumulado sobre as populações “carenciadas”, dos programas de educação compensatória, bem como dos pressupostos filosóficos e políticos em que se baseiam. Para fins didáticos, subdividiremos estas abordagens críticas nos seguintes temas: 1) a análise da adequação do próprio conceito de carência cultural; 2) a reflexão crítica sobre os pressupostos filosóficos e políticos que alicerçam o movimento educacional em prol da igualdade de oportunidades; 3) a análise das pesquisas de caracterização da população carenciada, em especial o uso de testes psicológicos neste empreendimento; e 4) os programas de educação compensatória e suas conseqüências “ocultas” e necessárias ao sistema social no qual se inserem. Em última análise, a pergunta subjacente a esta perspectiva crítica pode ser reduzida à seguinte indagação: os referenciais teóricos e conceituais usados no equacionamento do fenômeno estudado e a caracterização resultante possuem o

status de conhecimento (saber) ou não passam de representações do real que, na verdade, o encobrem (ideologia)? Examinemos, a partir deste ângulo, os aspectos acima mencionados.

Depois que os termos “carência”, “deficiência” e “privação” cultural se consolidaram na linguagem dos psicólogos, sociólogos e educadores voltados para o fenômeno do baixo rendimento escolar e profissional das integrantes das classes oprimidas, a ponto de seu uso para designá-las ter excedido os limites das publicações especializadas, sua validade começou a ser questionada e termos alternativos foram sugeridos, nem sempre baseados numa percepção solidamente fundamentada do papel que estas classes desempenham numa sociedade capitalista. Por isso, os equívocos, como veremos, continuam.

Dois dos primeiros autores a levantar esta questão foram Mackler e Gidding (1965) que denunciam o juízo de valor implícito nas expressões “carência” e “deficiência”, como se a cultura dominante fosse “natural”, “correta”, “universal”, e todas que se afastassem de seus padrões fossem inferiores, primitivas, desprezíveis e deficientes. Esta argumentação costuma vir complementada pela defesa da cultura da pobreza como um modo de vida e de visão do mundo *diferente* daquele existente nas classes sociais mais altas. Se teve o efeito salutar de aliviar o conceito de seu caráter pejorativo, esta linha de argumentação produziu um outro tipo de mal-entendido que consiste em considerar a cultura da classe dominante e a da classe dominada como estranques, como se ambas pertencessem a classes sociais incomunicáveis ou, no máximo, passíveis de um processo de imitação da primeira pela segunda.

O termo “marginalidade cultural”, proposto por Poppovic (1972) não foge a esta regra, conforme análise realizada por Cunha (1977). Esta expressão assume, na obra desta pesquisadora, dois sentidos igualmente equívocos: a) os padrões culturais da população culturalmente marginalizada são produzidos pelas suas condições de vida e, nesse sentido, diferem e independem dos padrões da classe dominante e b) pelo contrário, aqueles padrões são resíduos desta cultura. Em ambos os casos, estariam “à margem” da cultura dominante. Segundo Cunha (1977, p. 204-205), “a subcultura das ‘camadas mais desfavorecidas’ não é um resíduo atrasado da subcultura da classe dominante. Ela é o produto de suas condições de vida. Entretanto, há alguns traços culturais da classe dominante que são impostos, pelos mais diferentes meios (entre os quais a escola e os meios de comunicação de massa) às ‘camadas mais desfavorecidas’.” Esta imposição, expressão das relações de dominação entre as classes sociais, é o conceito-chave que nos permite compreender os fenômenos culturais numa sociedade de classes. É ela responsável pela reprodução das relações de produção (exploradores-explorados), na medida em que, através da imposição de uma visão de

mundo na qual se supõe que o estado de coisas existente é dado, independe da vontade dos homens, que existe igualdade de direitos e de oportunidades, que aqueles que não vencem na vida possuem limitações pessoais, dissimula a dominação e a possibilidade de o oprimido tomar consciência de sua situação enquanto tal. A inculcação desta representação do real, necessária à manutenção do *status quo*, é realizada pelos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1974) ou agências simbólicas institucionalizadas, entre os quais as instituições religiosas, escolares e de comunicação de massa desempenham um papel fundamental. É graças à existência das relações de dominação que “a cultura de classe dominante é a cultura dominante e a cultura da classe dominada é a cultura dominada” (Cunha, 1977, p. 205-206). Na verdade, as manifestações culturais de qualquer grupo ou classe social são arbitrárias (no sentido que Bourdieu e Passeron dão a este termo) e a desvalorização de umas concomitantemente à imposição de outras nada mais é que um processo social que garante a expropriação do produto do trabalho do explorado e a acumulação do capital pela classe que detém o poder. Assim, para que possamos entender o fenômeno da dominação cultural, cujo resultado não pode ser a simples diferença entre as culturas dominante e dominada, nem tampouco sua identidade, é preciso remontar a um quadro sociológico mais amplo e inclusivo, que nos revele as determinações últimas das relações entre as classes sociais.

É no contexto da filosofia da práxis que vamos encontrar o referencial teórico-metodológico que nos revela que, em última instância, não existem populações marginais numa sociedade de classes, a menos que coloquemos aspas nesta marginalidade; na verdade, estas populações, consideradas como “excluídas”, “não integradas a”, mantêm com a sociedade a que pertencem uma relação/de participação-exclusão, ou seja: *participam* do mercado de trabalho como ofertantes de mão-de-obra mas não estão “necessária e definidamente incorporadas no processo global de produção, dada a *debilidade crônica da demanda* de força de trabalho que tipifica o sistema econômico capitalista ‘periférico’ em sua etapa contemporânea” (Pereira, 1971, p. 167-168; Paoli, 1974, p. 15-40). Trata-se, portanto, de uma forma especial de participação (*necessária à sobrevivência do capitalismo*), de uma marginalização apenas aparente, cuja falsidade se revela quando passamos dos esquemas funcionalistas de análise do universo social para o referencial materialista histórico. Sua aparente marginalidade, quer econômica, quer cultural nada mais é, portanto, que uma forma de participação que garante a acumulação do capital e a riqueza dos que os oprimem.

Este ângulo alternativo de análise do problema da “marginalidade” torna mais complexo o trabalho do psicólogo junto a esta parcela da

população. Numa perspectiva funcionalista (que considera os marginais como um grupo que ficou “de fora” do processo civilizatório), a atuação dos cientistas humanos só pode visar à sua incorporação efetiva no sistema social vigente, ajudando-os a sair da miséria e da não-participação social em que vive (através, entre outras medidas, da avaliação de suas “deficiências” afetivo-emocionais, intelectuais e cognitivas e de sua “correção” através de programas educacionais e terapêuticos que os integrariam aos padrões e normas da cultura “civilizada”); tal proposta, aparentemente inovadora e reformista, é, no fundo, inequivocamente conservadora. Significa admitir que caberia à escola e a outras instituições a quem o sistema delega o poder de oprimir um papel de destaque numa política de promoção social, levada a efeito pelo Estado. Tal ilusão é desfeita por vários autores voltados para a análise do tipo de vínculo que marca a relação entre a escola e a sociedade capitalista, entre eles Freinet (1973), Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975), Establet e Baudelot (1971), Cunha (1977) e Freitag (1978).

Mas, a fraqueza das afirmações que apresentamos na primeira parte não se limita ao engano conceitual presente nos termos “carência” ou “marginalização cultural”, nem tampouco à visão ideológica que permeia as propostas de promoção social através da escola. Assim, no próprio perfil psicológico da criança erroneamente chamada de “carente cultural”, que resulta de pesquisas desta natureza, predominam os mitos e os preconceitos; entre os instrumentos de mensuração frequentemente utilizados sobressaem os testes psicológicos. A inadequação destes procedimentos de medida, sobretudo das provas de avaliação da inteligência, vem sendo há muito apontada por vários pesquisadores (por exemplo, Davis, 1948; Zazzo, 1952; Haggard, 1954; Harari, 1974) o que não impede que continuem a ser utilizados não só para fins de pesquisa mas, o que é ainda mais grave, para determinar o destino educacional dos filhos dos oprimidos. Haggard (1954), por exemplo, chama a atenção para as diferenças existentes entre crianças das diferentes classes sociais quanto à motivação para o tipo de tarefa proposta pelos testes, ao relacionamento com o aplicador e à familiaridade com os materiais, informações e processos mentais exigidos nos testes; conclui que estes instrumentos estão construídos de forma a favorecer as crianças das classes sociais dominantes. Destes aspectos, a falta de familiaridade com os materiais, as situações e o vocabulário presentes nos testes parece ser o mais determinante do fracasso das crianças das classes subalternas nos testes de nível mental e de prontidão para a leitura. A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), por exemplo, inclui itens como “a semelhança entre piano e violino”, “as vantagens do uso de cheques para o pagamento de nossas contas”, “a conveniência de dar esmolas para uma instituição de caridade a dá-las para um pe-

dinte”, entre outras; o Teste Metropolitano de Prontidão, por sua vez, inclui itens que requerem a familiaridade com raquetes de tênis, hibernação de ursos, e outros objetos, situações e palavras familiares à classe dominante. Concluir, a partir daí, que esta criança apresenta uma deficiência intelectual, é o mesmo que concluir que os filhos de industriais, residentes num grande centro urbano, são portadores de retardamento intelectual porque não dominam o vocabulário, não conhecem os objetos e não têm as vivências típicas de uma criança do interior nordestino.

Considerações como estas lançam-nos, sem dúvida, num território novo, ainda não desbravado pelos psicólogos, o que inevitavelmente resulta em insegurança e ansiedade profissional; pois se elas nos alertam para o que não devemos fazer, sob pena de contribuir para a manutenção da dominação econômica e cultural de uma classe sobre outra, nos deixam, de início, confusos quanto à maneira de atuar profissionalmente. A bibliografia sobre modelos alternativos de atuação, tanto no nível escolar como no institucional e terapêutico, é escassa, o que coloca o psicólogo diante do desafio de decidir o que fazer a cada passo de seu convívio com o oprimido. Evidentemente, este processo de decisão só pode ser frutífero se ocorrer no contexto de um objetivo geral claramente definido; para formulá-lo, é preciso que o psicólogo, antes de mais nada, adquira uma visão crítica solidamente fundamentada do papel que vem cumprindo junto aos integrantes das populações “marginais”, sobretudo no âmbito escolar; a diferença que o separa do professor enquanto autoridade pedagógica que pratica uma violência simbólica é apenas de grau; enquanto o professor desempenha seu papel de “professor-policia” (Nidelcoff, 1978) de uma maneira mais clara, o psicólogo, com seu arsenal de instrumentos de medida, seus critérios de normalidade e sua falta de conhecimento das características da formação social em que atua, desempenha este mesmo papel de maneira mais sutil, porque escudado numa pretendida neutralidade científica. Na verdade, ele pratica, em sua ação profissional diária, uma violência contra o oprimido, da qual raramente tem consciência, porque também ele é presa das inversões produzidas pela ideologia.

A formação que o psicólogo recebe nos cursos de Psicologia contribui, sem dúvida, para a sua atuação alienada e alienante junto às classes subalternas (veja Pereira, 1975). A formulação de um corpo de conhecimentos sobre a dimensão psicológica dos integrantes destas classes sociais é uma tarefa que está para ser feita. Encontramos muito poucos trabalhos que contribuam para a configuração de uma verdadeira psicologia popular; merecem destaque, neste sentido, os trabalhos realizados por Freire (1970, 1971, 1977), Bosi (1972) a respeito dos hábitos de leitura em operárias, Harari e colaboradores (1974) sobre um trabalho psicológico desenvolvido com uma população favelada, a

partir da teoria e técnica psicanalíticas, Moffat (1974) a respeito da psicoterapia do oprimido e Rodrigues (1978) sobre a representação do mundo e de si mesmos num grupo de operários de ambos os sexos, todos eles fontes de ricas sugestões teóricas e metodológicas e, acima de tudo, de provas de que é possível entender a classe operária e as populações “marginais” e interagir com seus membros sem os estereótipos e preconceitos que grassam na literatura que revimos e com mais isenção e verdade do que a pretensa objetividade da psicologia empirista e cientificista pode permitir.

Além da crítica ao uso de testes psicológicos e de outros instrumentos de medida afins, algumas considerações sobre as técnicas de entrevista e de observação, geralmente usadas nas pesquisas com sujeitos humanos, podem ser úteis. A entrevista, tal como a concebem Bleger (1971) e Harari (1974) — muito diferente dos habituais interrogatórios, geradores de falsas noções e falsas impressões sobre o oprimido, sua visão de mundo, suas habilidades verbais e intelectuais, seus valores e seu estilo de vida — é um recurso metodológico rico e ainda pouco explorado. De outro lado, as próprias técnicas e os contextos de observação do comportamento da criança oprimida carecem de revisão, se quiserem se transformar em recursos de real conhecimento de suas condições pessoais; a observação cronometrada e rigidamente categorizada, de pedaços estanques de sua atividade no mundo, precisa ser substituída pela observação orientada antropológicamente, como nos sugere e ensina Sara Delamont (1976). Quanto ao cenário da observação, os contextos artificiais e inibidores, como a sala de aula e o laboratório, devem dar lugar ao ambiente real de vida do “marginalizado”, numa situação de pesquisa em que ele possa, mais livre e espontaneamente, se mostrar em sua complexidade.

Uma das conclusões a que chegamos, diante do estado de coisas vigente no campo da pesquisa da criança oprimida é de que não conhecemos a criança brasileira em suas características psicossociais e pedagógicas; aliás, nem poderíamos, já que, sobretudo, a estudamos mal. Colectamos afirmações, muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela não sabe fazer e não conhece; ignoramos o que ele sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois, afinal, a mantêm viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. Exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta.

A outra conclusão é de que praticamente tudo está por fazer na área da educação, incluindo o nível pré-escolar. Segundo Darcy Ribeiro (1978, p. 22), “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise; é um programa” (p. 22). Num nível técnico-profissional, como pesquisadores e educadores, temos contribuído significativamente

te para a consecução deste “programa”, alimentando, entre outras, as crenças de que a educação e o educador podem e devem ser politicamente neutros e a de que a pesquisa, para ser científica, precisa se orientar segundo os cânones da metodologia positivista. Além disso, é preciso dar fim às pesquisas onipotentes, realizadas por um único pesquisador, especialista numa área, que vê o fenômeno estudado de forma inevitavelmente limitada e não-explicativa, dada a formação precária que teve enquanto cientista do social e do humano. É imprescindível, por isso, a formação de equipes multidisciplinares que, a partir da proposição de modelos alternativos de pesquisa, abordem os problemas que nos preocupam de forma integrada e compreensiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. M., “Um estudo do *status* mental de um grupo de crianças norteadinas de idade escolar”, *Boletim de Psicologia*, 1959, 38, 35-55.
- Althusser, L., *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1974.
- Anastasi, A., *Psicologia diferencial*. São Paulo, Herder, 1965.
- Baldijão, C. E. M., “A desnutrição e o processo de acumulação de capital”, *Cadernos de Pesquisa*, 29, 1979, 49-53.
- Bereiter, C., “Instructional Planning in Early Compensatory Education”, in J. L. Frost (org.), *Early Childhood Education Rediscovered*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 497-506.
- Bereiter, C., e S. Engelmann, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey, Prentice-Hall, 1966.
- Bernstein, B., “Language and Social Class”, *British J. of Sociology*, 1960, 11, 271-276.
- _____, “Social Structure, Language and Learning”, *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.
- _____, *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1974.
- Bijou, S. W., “The Mentally Retarded Child”, *Psychology Today*, 1968, 47-51.
- Blank, M., e F. Solomon, “A Tutorial Language Program to Develop Abstract Thinking in Socially Disadvantaged Preschool Children”, *Child Development*, 1968, 39, 379-389.
- Bleger, J., *Temas de Psicologia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- Bloom, B. S., *Stability and Change in Human Characteristics*. Nova York, John Wiley, 1964.
- Bloom, B. S., A. Davis, e R. Hess, *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.

- Bonamigo, E. M. R., e N. C. P. Bristoti, "Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas", *Cadernos de Pesquisa*, 1976, 24, 25-39.
- Bosi, E., *Cultura de massa e cultura popular*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- Bourdieu, P., e J. C. Passeron, *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Campos, M. M., "Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica", *Cadernos de Pesquisa*, 1979, 28, 53-59.
- Cunha, L. A., *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977 (2ª edição).
- Davis, A., *Social-Class Influences Upon Learning*. Cambridge, Harvard University Press, 1948.
- De Cecco, J. P., *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey, Prentice-Hall, 1968.
- Delamont, S., e M. Stubbs (orgs.), *Explorations in Classroom Observation*. Nova York, John Wiley, 1976.
- Deutsch, Cynthia, *Environment and Perception*, in M. Deutsch, A. Jensen e I. Katz (orgs.), *Social Class, Race and Psychological Development*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Deutsch, M., "The Disadvantaged Child and the Learning Process", in A. H. Passow (org.), *Education in Depressed Areas*. Nova York, Teachers College, 1963, p. 163-180.
- _____, *Memorandum of Facilities for Early Childhood Education*. Washington, U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1968.
- Dewey, J., *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1959 (publicação original: 1916).
- Dias, J. A., "Sistema escolar brasileiro", in M. Bréjon (org.), *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 71-91.
- Establet, R., e C. Baudelot, *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- Freire, P., *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- _____, *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- _____, *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- Freitag, B., *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1978.
- Gagné, R. M., *The Conditions of Learning*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- _____, "Contributions of Learning to Human Development", *Psychol. Review*, 1968, 75, 177-191.
- Ginsberg, A., "Comparação entre os resultados de um teste de nível mental aplicado em diferentes grupos étnicos e sociais", *Arch. Bras. Psicotécnica*, 1951, 3, 27-44.
- Gordon, E. W., "Characteristics of Culturally Disadvantaged Children", *Review of Ed. Research*, 1965, 5.
- Gray, S. W., e R. A. Klaus, "An Experimental Preschool Program for Culturally Deprived Children", *Child Development*, 1965, 36, 887-898.
- Haggard, E., "Social Status and Intelligence: an Experimental Study of Certain Cultural Determinants of Measured Intelligence", *Genetic Psychol. Monogr.*, 1954, 49, 141-186.
- Harari, R. e outros, *Teoría y técnica psicologica de comunidades marginales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
- Hess, R. e U. Shipman, "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children", *Child Development*, 1965, 36, 869-886.
- Houston, S., "A Reexamination of Some Assumptions about the Language of Disadvantaged Child", *Child Development*, 1970, 4.
- Hunt, J. McV., *Intelligence and Experience*. Nova York, Ronald Press, 1961.
- _____, "The Psychological Basis for Using Preschool Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation", *Merril-Palmer Quarterly*, 1964 (a), 10, 209-245.
- _____, "The Implications of Changing Ideas on How Children Develop Intellectually", *Children*, 1964 (b), 3, 83-91.
- _____, *The Challenge of Incompetence and Poverty*. Urbana, University of Illinois Press, 1969.
- Jornal da Tarde*, "As três novas propostas de Portela", 20/06/79.
- Kamil, C. K., e N. L. Radin, "A Framework for a Preschool Curriculum Based on Some Piagetian Concepts", *J. of Creative Behavior*, 1967, 1, 1-7.
- Lesser, G. S. e outros, "Mental Abilities of Children from Different Social Class and Cultural Groups", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1965, 4.
- Lindgren, H. C., e H. A. Guedes, "Status social, inteligência e rendimento educacional entre estudantes de escolas primárias e secundárias em São Paulo — Brasil", *Pesquisa e Planejamento*, 1965, 9, 81-89.
- Mackler, B., e M. G. Gidding, "Cultural Deprivation: a Study in Mythology", *Teachers College Record*, 1965, abril, 608-613.
- Milner, E., "A Study of Relationship between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parent-Child Interaction", *Child Development*, 1951, 22, 95-112.
- Moffat, A., *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires, E.C.R., 1974.
- Nidelcoff, M. T., *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- Orem, R. C., *Montessori for the Disadvantaged*. Nova York, Capricorn Books, 1968.
- Paoli, M. C. P. M., *Desenvolvimento e marginalidade*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- Patto, M. H. S., *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- Pereira, S. L. M., "A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo", *Psicologia*, 1975, 1, 15-20.
- Poppovic, A. M., "Atitudes e cognição do marginalizado cultural", *Revista Bras. de Estudos Pedagógicos*, 1972, 426, 244-245.
- Poppovic, A. M., Y. L. Esposito, e L. M. Chagas Cruz, "Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo", *Cadernos de Pesquisa*, 1973, 7, 11-60.

- Poppovic, A. M., Y. L. Esposito, e M. M. M. Campos, "Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar", *Cadernos de Pesquisa*, 1975, 14, 7-73.
- Poppovic, A. M., "Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem", *Cadernos de Pesquisa*, 1977, 21, 41-46.
- Ribeiro, D., "Sobre o óbvio", *Encontros com a civilização brasileira*, 1 (1), 1978, 9-22.
- Riessman, F., *The Culturally Deprived Child*. Nova York, Harper, 1962.
- Rodrigues, A. M., *Operário, operária*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- SEBES (Secretaria do Bem-Estar Social de P.M.S.P.) — *Projeto centros infantis: programação sócio-educativa*, 1972.
- Skinner, B. F., *Science and Human Behavior*. Nova York, Macmillan, 1953.
- Sonquist, H. D., e C. K. Kamii, "Applying Some Piagetian Concepts in the Classroom for the Disadvantaged", *Young Children*, 1967, 22.
- Weil, P. G. e outros, *Pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira*. Rio de Janeiro, SENAC, 1959.
- Witter, G. P., *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino* (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia-USP, mimeografada), 1977.
- Zazzo, R., "La psychologie scolaire", *Enfance*, 1952 (nº especial).