

Sumário

Raymond Poignant

Objetivos qualitativos
do plano educacional

Anísio Teixeira

Educação:
suas fases e seus
problemas

Fela Moscovici

Educação de laboratório:
uma perspectiva inovadora

Maria Helena
Novais Mira

Condições emocionais
para o exercício
do magistério

Paulo Rosati

Sobre a conveniência
e a validade da
seleção psicológica de
candidatos ao magistério

Miguel de la Puente

É possível uma didática
não diretiva?

Pesquisa do INEP

Psicologia no trabalho
do professor primário

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Walter de Toledo Piza

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretor: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho e Walter de Toledo Piza.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Moraes, Genice Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja Gabaglia e Ovidio Silveira Sousa.

documentação: Fernando Antônio Carneiro e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Maria Helena Rapp.

Redação — Rua Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 — 20 000 — Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

editorial _____

- 267** Habilitação profissional
do magistério e o
ensino fundamental

estudos e debates _____

- 273** Objetivos qualitativos
do plano educacional
Raymond Poignant
- 284** Educação:
suas fases e seus problemas
Anísio Teixeira
- 287** Educação de laboratório:
uma perspectiva inovadora
Fela Moscovici
- 299** Condições emocionais
para o exercício
do magistério
Maria Helena
Novais Mira
- 306** Sôbre a conveniência
e a validade da
seleção psicológica de
candidatos ao magistério
Paulo Rosas
- 316** Introdução ao estudo do
desenvolvimento emocional
da criança
Pedro de Figueiredo
Ferreira
- 334** É possível uma didática
não diretiva?
Miguel de la Puente

documentação _____

- 346** Psicologia no trabalho do
professor primário
Pesquisa do INEP
- 366** Como a criança
aprende a ler
brincando
Heloísa Marinho
- 380** Implantação da
rede escolar primária
no projeto de assentamento
de Iguatemi
Maria Pelegrini

através de revistas e jornais

- 400 Importância do autoconhecimento no processo educativo — Richard M. Jones; Possibilidade de uma didática não diretiva: Teoria de Rogers e didática — Lydinéia Gasmann; Educação profissional — Solon Borges dos Reis; Agresividade — Generice Albertina Vieira; Mão-de-obra especializada na indústria — José Pastore

livros em revista

- 441 ROGERS, Carl R. — Tornar-se pessoa; RIBBLE, Margaret A. — Os direitos da criança; LINDGREN, Henry Clay — A saúde mental na educação; MOSCOVICI, Fela — Laboratório de sensibilidade

legislação

- 449 Proteção materno-infantil; educação física no ensino de todos os graus

resumos

- G.A.V. Generice Albertina Vieira
J.M.B. Jader de Medeiros Brito
P.G. Pamela Grainger
R.H.T. Regina Helena Tavares

Habilitação
profissional do magistério
e o Ensino Fundamental

Nessa travessia para o século 21, alguns sinais parecem indicar saltos qualitativos na evolução da espécie humana para estágios superiores de complexidade, particularmente expressos nos esforços de reorganização social e cultural, recrutando-se as reservas de inteligência e criatividade, de modo a atender às novas solicitações do momento histórico. 267

Dêses sinais, simultânea à explosão do Terceiro Mundo, à desintegração dos sistemas coloniais e à ascensão do trabalhador, a crescente hegemonia do saber científico-tecnológico vem determinando profundas mudanças no modo de vida, nas concepções, na convivência social e conseqüentemente na educação, tôda ela submetida a um processo de revisão generalizada, a fim de atenuar a defasagem que se vinha ampliando com relação aos demais campos de atividade humana. De tôda parte, solicita-se mais e melhor educação, capaz de oferecer alternativas, respostas novas, eficazes, para os problemas que a emergência histórica vem levantando.

Entre nós, essa tomada de consciência amplia-se gradativamente, repercutindo em iniciativas do Poder Público com a intro-

dução de reformas no sistema de ensino, em todos os níveis. As modificações adotadas têm suscitado estudos, seminários, e o alcance delas é por vezes questionado com a indagação: até que ponto é possível contar com lideranças educacionais no magistério para o efetivo deslanchar das iniciativas?

A experiência legislativa brasileira é rica de textos compactos, lúcidos e com freqüência frustrados, porque a eles não correspondeu a ação coerente, dinamizadora do pensamento criador.

Para a "Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus", as dificuldades não são pequenas, empenhando-se o Conselho Federal de Educação e o Departamento de Ensino Fundamental do MEC no exame de iniciativas para a adoção e implantação do novo sistema.

268 Dentre elas, avulta a habilitação profissional do magistério, como primeira condição para atender, com eficácia, aos objetivos da reforma, definidos na Lei 5.692, de 11-8-71, em termos de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

A escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos, estabelecida pela Constituição em vigor, a ser efetivada pela educação fundamental, constitui, na realidade, excepcional encargo pedagógico, social e político, cabendo ao educador instrumentar-se para responder operativamente às novas exigências.

Nesse quadro, a habilitação profissional do magistério impõe-se como imperativo inadiável com várias implicações, desde a orientação vocacional na escolha do curso, à formação pedagógica, em nível universitário e em bases experimentais, à seleção psicológica e intelectual para composição dos quadros docentes, à reciclagem periódica para atualização científica e metodológica, ao ajustamento emocional na profissão, vulnerável às imprevisões do cotidiano, peculiares à humana condição, e requerendo continuamente um esforço de reeducação, que resulte em atitudes maduras, adequadas às situações dinâmicas da relação pedagógica.

Claro está que, embora ponto-chave da Reforma, o professor não vencerá sozinho essa batalha; é essencial, à base do texto legal, uma vigorosa ação político-administrativa, bem como uma adequada infra-estrutura escolar que lhe permitam usufruir de um *status* intelectual, social e econômico, que crie condições para sua integração funcional e conseqüente realização humana.

Com a Reforma Universitária, cabe às Faculdades de Educação papel relevante na instauração do Ensino Fundamental, por serem elas a grande oficina de onde deverá sair esse novo professor, seja por intermédio dos cursos de graduação, seja pela revisão dos currículos dos cursos de pedagogia, complementação pedagógica e pós-graduação.

Numa era em que a ciência e a tecnologia anularam os limites da informação, através, sobretudo, da industrialização do conhecimento, o educador de hoje é convidado a assumir novos desempenhos, a partir de uma conversão interior profunda que o habilite a compreender e assumir o espírito do tempo, a cultura de hoje e de amanhã, transformando o professor, em superação à máquina, em comunicador de sensibilidade e *agente de civilização*.

Introdução

Anteriormente examinamos dois dos principais fatores que determinam a expansão quantitativa dos sistemas educativos: a demanda social e as necessidades em mão-de-obra.

A expansão quantitativa do ensino representa certamente imperativo demográfico, social e econômico. Todavia, cada vez se torna mais importante, conforme dissemos na introdução da conferência anterior, saber qual o objetivo mais urgente: desenvolver um sistema escolar cujas imperfeições vão recebendo cada dia mais críticas, ou reformar previamente esse sistema, isto é, introduzir nêle transformações qualitativas.

• Conferência proferida no Seminário organizado pela Unesco, por ocasião do Ano Internacional da Educação sobre o tema "Integração do planejamento educacional na planificação econômica e social", realizado no Rio de Janeiro, de 8 a 12-9-70. A tradução do texto em francês é de Maria Helena Rapp, técnico de educação do CBPE.

** Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (Unesco).

Os planejadores da educação ou, em outras palavras, os responsáveis pela política educacional em toda parte sabem da importância que se deve atribuir aos objetivos qualitativos nos planos escolares e universitários.

Na realidade, a reforma das estruturas, do conteúdo, dos métodos empregados nas diversas partes do sistema educacional é assunto sempre focalizado. Todo sistema educacional, na mais alta acepção, deve transmitir aos jovens a herança cultural das gerações passadas; por isso, baseia-se em grande parte na tradição e assume, muito naturalmente, caráter conservador.

Nesta segunda metade do século XX, porém, as sociedades humanas vão-se transformando em ritmo jamais visto, graças ao progresso científico e técnico. Se a história dos sistemas educacionais é a história de um permanente esforço de adaptação ao progresso econômico e social, o que faz reviver constantemente a querela entre antigos e modernos, é cer-

to que, em nenhum outro momento, a evolução social e econômica conduziu a uma tal reformulação dessa matéria. E isso começou bem antes de 1970.

P. H. Coombs, meu antecessor, em obra bastante conhecida, analisou a "crise mundial" que os sistemas educacionais vêm atravessando. Para os que estão perfeitamente conscientes do permanente estado de reforma, senão de "crise", em que se encontram os sistemas educacionais, a expressão pouco impressionou. É certo, entretanto, que a aceleração da História envolve atualmente os sistemas educacionais em problemas de gravidade sem precedentes; aliás, em todo o mundo só se fala em reformas.

274

Daríamos uma imagem um tanto simplista da evolução do ensino nos últimos 20 anos, nesse período de "explosão escolar" comum aos países industrializados e aos pouco desenvolvidos, resumindo a extraordinária expansão quantitativa realizada à custa de tantos esforços, pela expressão "desenvolvimento linear", que significa a simples expansão do modelo tradicional. Em nenhuma outra época, por outro lado, desde o fim da 2.^a Guerra Mundial, tantos esforços se fizeram, e medidas foram adotadas para redistribuir e modificar o conteúdo e o espírito da educação tradicional, ou para criação de novos tipos de ensino. Por mais meritórios que sejam todos esses esforços, entretanto, apresentam eles grande falha conseqüente da improvisação e da falta de base científica.

Essa situação apenas serve para mostrar o grande atraso das ciências humanas em relação ao progresso das ciências físicas e, particularmente, das ciências da educação.

Decide-se reformar, sem expor todavia com bastante nitidez os objetivos e a justificativa para a reforma visada; os remédios propostos, nessas condições, constituem geralmente compromissos entre tendências contrárias, que a rápida experiência põe em destaque imediato.

Compreende-se que, em muitos países, os membros do corpo docente, ainda os mais devotados, fiquem desorientados e desiludidos com as reformas incessantes, às vezes contraditórias, e aspirem à obtenção de certa estabilidade.

Assim, não falaremos muito da expansão "linear", que não corresponde à realidade, pelo menos na maioria dos países, mas *trataremos de reformar a metodologia das decisões tomadas em tudo que se refira às reformas pedagógicas*. Tal como nas previsões de mão-de-obra que anteriormente evocamos, a *fase preliminar muito negligenciada é a da pesquisa*.

Primeira parte:

Melhoria da eficácia dos sistemas educacionais, fundamento da análise das reformas qualitativas

Na situação em que se encontram os sistemas educacionais, solicitados por todos os lados a se adaptarem à aceleração histórica, o movi-

mento já não permite que nos limitemos a uma atitude de respeitosa confiança para com as instituições educacionais ou a nos perguntarmos "o que será bom para a escola?", mas sempre, além disso, ter coragem de dizer "para que serve a escola?"

Essa questão herética obriga à revisão de todo o problema da *própria finalidade da escola e, principalmente*, da forma como desempenha ela o papel que lhe confiou a sociedade.

Não se trata de criticar a escola, pelo contrário, cuida-se de corrigi-la em profundidade, para que reencontre toda sua influência e seu prestígio.

Em conclusão, a melhoria qualitativa do sistema educacional baseia-se na análise da eficácia de sua influência sobre os indivíduos e sobre o conjunto da sociedade.

No julgamento da eficácia educacional, duas análises complementares precisam ser utilizadas:

— análise da eficácia interna

— análise da eficácia externa.

A. Análise da eficácia interna

a) noção de eficácia interna

Todo sistema formal de ensino visa transmitir, através de ciclos sucessivos de estudo, certo número de conhecimentos, bem como desenvolver as aptidões dos alunos garantindo-lhes bom comportamento moral e social.

Para ser "eficaz", o sistema educacional precisa assegurar o desenvolvimento ou a aquisição *mais sólida possível* dos conhecimentos exigidos pelos programas oficiais (língua materna, língua estrangeira, matemática, ciência etc.) e das aptidões e comportamentos desejáveis, *no prazo mais curto e, se possível, com o mínimo de despesas.*

Dêste ponto de vista, trata-se de avaliar a eficácia da ação pedagógica, considerada em si mesma.

b) avaliação da eficácia interna e suas dificuldades

O sistema escolar ideal, totalmente eficaz no que se refere à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento das aptidões, será aquele em que todos os alunos admitidos saem diplomados no período normal: o "rendimento" é, então, de 100%.

Podemos tentar julgar a eficácia interna do sistema educacional em relação a essa escola ideal e, nesta hipótese, vamos julgar a eficácia da ação educativa através de um sistema de índices numéricos:

— desistência do curso ¹

— repetência

— reprovação nos exames finais.

Nesse caso, o que revela a eficácia interna é a percentagem de diplo-

¹ A desistência não é causada pelo sistema educacional; resulta em parte de fatores exógenos, económicos ou sociais, que não têm relação com a eficiência do ensino.

mas em relação aos matriculados. Muito teríamos de comentar sobre o êxito no exame final como avaliação do resultado da ação educativa. Realmente, seria ótimo poder contar com recursos *mais técnicos, para análise dos resultados da ação pedagógica*; em vários países estão sendo realizadas pesquisas sobre o assunto, mas de imediato devemos contentar-nos com os recursos disponíveis para essa análise.

c) *pequeno rendimento interno dos sistemas educacionais*

Sabemos como é deficiente o rendimento da escola primária e secundária (sobre o assunto consultar o documento de referência apresentado à Conferência Internacional de Educação — B.I.E., Genebra, julho 1970), principalmente quanto aos países em desenvolvimento.

276

Um dos principais objetivos qualitativos do plano educacional deve pois consistir em melhorar a eficácia interna.

B. Análise da eficácia externa

A eficácia interna da ação pedagógica representa condição necessária para que exista eficácia do conjunto sistemático, porém não é suficiente.

Urge examinar com igual lucidez *se a aprendizagem dos conhecimentos e dos comportamentos obtida na escola se encontra realmente adaptada às necessidades atuais da sociedade em seu triplice aspecto:*

— desenvolvimento do indivíduo (formação do homem),

— adaptação à vida social (formação do cidadão),

— participação na vida econômica (formação do produtor).

Surge então o problema capital do conteúdo dos programas e dos métodos didáticos,² em todos os níveis de ensino.

Segunda parte:

Objetivos qualitativos do plano escolar

A. Melhoria da eficácia interna

São bem conhecidas as causas da má qualidade do ensino:

— classes superlotadas,

— falta de livros de texto e de material didático,

— insuficiência de inspeção,

— corpo docente de formação deficitária,

— falta de interesse em certos meios sociais pela frequência escolar etc.

Os remédios são múltiplos, embora geralmente dispendiosos e a questão está em saber se existem hoje recursos pedagógicos capazes de resolver tôdas essas dificuldades sem excessivas despesas.

² Considerados êsses métodos do ponto de vista do desenvolvimento das aptidões e da personalidade dos alunos.

a) *os remédios clássicos são bem conhecidos:*

— redução dos efetivos das turmas sobrecarregadas,

— melhoria da qualidade dos mestres e dos inspetores,

— melhoria do material didático tradicional, inclusive quanto à qualidade dos manuais,

— individualização do ensino etc.

A dificuldade está em pôr tudo isso em execução, pois haverá aumento de despesas, pelo menos em curto prazo. É muito difícil pedir aos países em desenvolvimento que coloquem as escolas em condições ideais de funcionamento; por força das circunstâncias e limitando-se ao domínio dos remédios clássicos, esses países adotam soluções médias, dentro de suas possibilidades financeiras.

A escolha de tais soluções precisa ser facilitada por estudos, os mais atualizados possíveis, do “custo-eficácia”, que permitam aquilatar o valor relativo de cada possível melhoria e o estabelecimento das prioridades.

b) *promoção automática*

Alguns países mais industrializados, como o Reino Unido, os Estados Unidos, e mesmo alguns em processo de desenvolvimento aplicam, sobretudo no nível elementar e secundário, o sistema chamado de “promoção automática”, que tem o mérito de eliminar as repetições de ano e a evasão que delas resulta.

Esse sistema, embora pedagogicamente viável, pressupõe que os alunos fracos em certas disciplinas *possam receber assistência especial através de adequado dispositivo pedagógico*: repetições para pequenos grupos,³ ensino programado etc. Tal dispositivo auxiliar utiliza recursos pedagógicos importantes e se torna muito dispendioso. Se não fôr empregada essa individualização do ensino, a promoção automática arrisca-se a manter a criança em nível extremamente baixo ao término do curso primário ou secundário.⁴ É possível aos países em desenvolvimento organizar esses sistemas de assistência? E a promoção automática, independentemente do seu interesse financeiro, poderá melhorar de algum modo a qualidade do sistema? Entregamos esses elementos à reflexão dos leitores, pois não nos parece haver uma resposta-padrão válida para todos os países.

d) *inovações pedagógicas e utilização dos “recursos de massa”*

O ideal, como ficou dito, seria poder colocar rapidamente em execução métodos pedagógicos novos, suscetíveis de melhorar a qualidade sem aumentar demais o custo ou mesmo, se possível, reduzindo-o. Vamos examinar o problema da utilização dos “recursos de massa” e o ensino programado.

³ A repetição integral do ano escolar, para todas as matérias, representa evidentemente grande desperdício de tempo para o aluno; pela repetição parcial, limitada quanto à duração, o aluno não deixa a classe correspondente à sua idade.

⁴ Essa constatação pode ser feita em certas *high schools* americanas.

1. *Os recursos de massa* (rádio e principalmente televisão escolar) ⁵ constituem grandes esperanças, pois assim se introduz em tôdas as classes ensino de qualidade. Até agora, o rádio e a televisão escolares foram considerados essencialmente *recursos educativos*, junto aos meios audiovisuais tradicionais (filmes, discos etc.) .

Utilizados como tais, os "recursos de massa" representam fator de melhoria da qualidade, que geralmente justifica os conseqüentes custos adicionais (do ponto de vista da análise custo-eficácia): isso é verdade principalmente quanto ao rádio, que é pouco dispendioso. Realmente, analisando a experiência francesa, constata-se que a assistência aos programas de TV escolar é relativamente fraca nos estabelecimentos de ensino.

278

Interessa saber se os "recursos de massa" podem vir a constituir os elementos essenciais do programa educativo, isto é, em grande parte substituir o mestre tradicional. A resposta é sem dúvida afirmativa, quando o público é de adultos ou de estudantes de curso superior, capazes de trabalhar sôzinhos. ⁶ A utilização de programas radiotelevisados é igualmente importante em pedagogia, como suporte ao ensino por correspondência, e nesse terreno é imenso o campo a de-

⁵ Atualmente se usa também o "video-cassette".

⁶ Os "recursos de massa" se adaptam muito bem a todos os programas de educação permanente.

⁷ Isso é demonstrado, na França, com o crescente êxito do Centro Nacional de Tele-ensino.

envolver em benefício do ensino secundário, bem como do profissional e técnico (2.º e 3.º graus). ⁷

Até agora, entretanto, nenhum país dá exemplo de programas televisados substituindo realmente o professor, ⁸ nas escolas primárias e secundárias. Por exemplo, a organização da TV escolar para o ensino primário na Costa do Marfim, a vigorar em 1970/71, utilizada no conjunto de escolas em aulas diárias não suprime o mestre, requerendo, ao contrário, pessoal mais qualificado que dantes. É bem provável que essa inovação melhore sensivelmente a qualidade do ensino mas na verdade o custo individual será bem mais elevado. Seja como for, essa experiência da televisão escolar elevada à escala nacional merece ser observada atentamente.

Os campos indiscutíveis de aplicação para os "recursos de massa" já são bastante amplos para servir de tema a novos desenvolvimentos dos planos educacionais. A experiência e os resultados das pesquisas indicarão o rumo desses futuros desenvolvimentos.

2. *Ensino programado e utilização das máquinas de ensinar e computadores*

Nos E.U.A. é considerável o desenvolvimento alcançado pelo ensino programado, em todos os níveis educacionais, e todos os países da Europa cada vez mais se interessam por êle.

⁸ Certos psicólogos, por outro lado, fazem reservas bastante sérias quanto aos perigos que poderiam advir do emprego prolongado da TV em classe.

Essa técnica pedagógica, aliás, adapta-se perfeitamente a todos os programas de educação de adultos e como suporte dos cursos por correspondência.

Na escola é certa a eficácia de sua utilização, na maioria das matérias, permitindo substituir o professor em parte variável de suas atividades.

Os programas (contrôle e aquisição dos conhecimentos) podem ser impressos ou colocados "em memória" nas máquinas individuais (máquinas de ensinar) ou nos computadores (com terminais múltiplos).

O ensino superior parece constituir o campo predileto para utilização dos programas de computadores.⁹ As máquinas de ensinar, mais simples, podem servir como recurso para controle dos conhecimentos nas escolas primárias e secundárias.

Trata-se de campo extremamente importante, suscetível não apenas de melhorar a qualidade do ensino, mas de proporcionar à teoria pedagógica progressos consideráveis.

Até agora os custos correspondentes têm sido relativamente altos, mas é possível reduzi-los através de utilização mais generalizada dos programas e pelos progressos tecnológicos em andamento. O desenvolvimento do ensino progra-

mado, portanto, deve constituir parte dos planos educacionais.

e) *dosagem das melhorias pedagógicas tradicionais e das inovações mais recentes*

As mais modernas inovações pedagógicas não devem ser consideradas miragem dissuadindo de introduzir as melhorias mais comuns (livros escolares, material pedagógico). Parece na verdade ridículo falar de TV escolar para estabelecimentos — ainda bastante numerosos — onde as crianças não dispõem de livros nem cadernos: é mais urgente e mais eficaz proporcionar a esses escolares o mínimo de material que lhes permita instruir-se pelos processos tradicionais.

Um bom processo de melhorar a eficácia interna do ensino, do ponto de vista dos métodos pedagógicos, parece ser empreendendo a luta em tôdas as frentes ao mesmo tempo:

- assegurando a todos o mínimo de material pedagógico tradicional;
- utilizando nas escolas os "recursos de massa" menos onerosos, principalmente o rádio;
- introduzindo progressivamente, a começar pelos setores onde sua utilização seja mais urgente e mais rentável, as inovações mais custosas (TV, máquinas de ensinar, computadores etc.)

B. Melhoria da eficácia externa

O valor do sistema educacional não deve ser apreciado únicamen-

⁹ A O. C. D. E., no quadro de seu "C.E.R.I.", iniciou um programa de pesquisas sobre a utilização dos computadores no ensino superior.

te partindo do julgamento quanto a sua eficácia interna, porém verificando o papel que realmente desempenha no desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade.

E aí estão em causa, principalmente, as estruturas, os métodos e o conteúdo do ensino. No quadro limitado desta conferência seria vão pretender tratar de tôdas essas questões: quando muito podemos delinear, para cada nível de ensino, o sentido de algumas adaptações possíveis, com a reserva de que tais adaptações só têm cabimento no contexto nacional definido e que seria inútil querer traçar diretrizes válidas para todo um conjunto de países.

- 280 a) ao nível da escola primária, onde o problema da eficácia interna é bem urgente, a melhoria da eficácia externa merece exame bem atento também, principalmente no meio rural.

A maior crítica feita à escola primária, na maioria dos países em desenvolvimento, refere-se à má integração ambiental, pois essa escola forma jovens de quase impossível assimilação ao meio rural. A escola primária contribui por isso para a aceleração do êxodo rural, privando a agricultura de elementos valiosos que tanta falta fazem, considerando-se o lugar que a economia agrária manterá em todo o mundo nos próximos decênios (ver sobre o assunto o programa indicador mundial da F.A.O.). Muitos países, sobretudo na África, viram-se obrigados a reconsiderar em profundidade o papel e a

estrutura da escola rural¹⁰ e, conseqüentemente, a formação do corpo docente.¹¹

Esse problema da ruralização da escola primária é extremamente difícil de resolver: que significa a palavra "ruralização" nos programas educativos para crianças de 6 a 12 anos? Como estabelecer sólidos laços entre as comunidades rurais e suas escolas? A solução do problema consiste essencialmente em formar professores capazes de exercer suas funções educativas não só em proveito dos jovens mas também dos adultos. Aliás, a implantação do ciclo "pós-primário" em tempo parcial, destinado a consolidar os conhecimentos e ministrar iniciação profissional agrícola, exige considerável esforço imaginativo e organização (sem falar nos aspectos financeiros).

- b) ao nível da escola secundária, os problemas a resolver são bem diferentes, variando para cada país:

1. Um problema é universal: a modificação dos programas. Em substituição às reformas tradicionais do programa, por partes su-

¹⁰ Por exemplo, os trabalhos da XXI Conferência de Ministros da Educação Nacional dos Estados Africanos e Malgache, de expressão francesa (Nouakchott, fevereiro 1970), conduzem à reformulação da escola primária, chamada "escola de promoção coletiva", em três etapas:

- ensino fundamental (4 anos)
- ensino elementar e complementar (2 anos)
- ensino "pós-primário" em tempo parcial (3 anos)

¹¹ Por exemplo, a escola normal rural de Yaoundé (Camerum).

cessivas, que fazem perder a noção do conjunto em relação aos programas originais, remontando ao último século, urge introduzir uma abordagem mais global, que permita reconstruir, partindo de finalidades previamente definidas, um conjunto coerente, capaz de atender às necessidades dos futuros estudantes do ensino superior e aos imperativos humanos e sociais modernos: o conteúdo e os métodos de ensino científico e matemático, a introdução do ensino de ciência econômica e social devem estar no centro desse planejamento compreensivo.

2. A reforma das estruturas da escola secundária constitui problema de grande atualidade em toda a Europa Ocidental.¹²

A questão fundamental consiste em saber se no programa de escolaridade obrigatória prolongada (9 ou 10 anos), devem todos os jovens que terminam o curso elementar inscrever-se no primeiro ciclo secundário comum ou continuar, como no passado, a frequentar escolas paralelas diferentes. A solução do primeiro ciclo secundário comum responde a imperativos pedagógicos (permitir melhor orientação), sociais e democráticos (evitar as desigualdades sociais no acesso aos estudos longos). Atende, além disso, ao imperativo das economias modernas: é indispensável que todo jovem passe no mínimo 3 a 4 anos

no curso secundário geral, antes de abordar estudos especializados.

Tais objetivos, porém (prolongar a obrigatoriedade escolar, escola secundária para todos), saem caro e correspondem às possibilidades e às imposições das economias mais evoluídas. De imediato a maioria dos países em desenvolvimento ficarão obrigados a manter, ao fim do curso elementar, uma seleção para ingresso no curso secundário. Como resolver a situação dos jovens que ficam de fora? Eis aí apresentado o problema do ciclo "pós-primário" antes evocado.

c) no nível dos cursos profissionais e técnicos

Torna-se difícil imaginar que, diante das diferenças quanto ao desenvolvimento, e considerando o custo elevado das escolas profissionais e técnicas, todos os países sejam capazes de adotar uma política homogênea para com essas escolas. Apenas um problema será aqui abordado: o da polivalência da formação profissional.¹³

Nos países industrializados, a formação profissional ainda gira em torno da aprendizagem de um "ofício", sendo muito extensa a lista de especializações (500 na República Federal Alemã, 350 na França etc.). A evolução atual inspira-se no cuidado em reduzir as conseqüências humanas e sociais surgidas com as transformações da

¹² Ver Raymond Poinant: "L'enseignement dans les Pays du Marché Commun", Paris, I.P.N. 1965.

¹³ Mais recentemente foram criadas as formações técnicas (curso para técnicos, de técnica superior); nesse terreno, o esforço deve visar ao estudo das novas especialidades a serem criadas.

técnica de produção, procurando prevenir e favorecer a readaptação por que devem passar os trabalhadores durante sua vida profissional.

Com êsse objetivo, as reformas em curso adotam a orientação seguinte:

- reforçar a duração e a qualidade dos estudos gerais anteriores à especialização (1.º ciclo secundário geral);
- organizar a formação profissional mais polivalente (ofícios das indústrias mecânicas, de construção etc.);
- completar a formação profissional por cursos rápidos (6 meses) de adaptação¹⁴ a uma especialização profissional definida, cursos êsses que poderão ser transformados em regulares em proveito de outras especializações incluídas no campo da formação polivalente fundamental.

Os países em desenvolvimento podem, é claro, adotar a organização seguida nos países industrializados; porém, torna-se impossível para êles, por motivos financeiros evidentes, generalizar as formações dêsse tipo. Na maioria, cumpre organizar formações curtas (aceleradas) em benefício dos jovens e também dos adultos que possuam experiência profissional, em estreita ligação com os empregadores.

Os movimentos universitários dos últimos anos quase sempre expressam aspirações de "autonomia" e

¹⁴ Se necessário, organizadas nas próprias empresas.

de "participação"; não evocaremos êsse tipo de reformas que, sòzinhas, não resolvem o problema em profundidade.

Os grandes problemas universitários constituem problemas de adaptação do papel do ensino superior à sociedade em conjunto.¹⁵ Até o final da 2.ª Guerra Mundial, as universidades ou grandes escolas superiores asseguraram de forma praticamente exclusiva, a preparação para as carreiras liberais (medicina, direito etc.) e para os cargos superiores da indústria ou da administração pública (engenharia, pesquisa, magistério etc.).

A evolução das camadas ativas da população e, em particular, o desenvolvimento e a diversificação das atividades do setor terciário exigem, correlativamente, a diversificação dos cursos superiores, a qual deve ser operada simultaneamente quanto à duração dos estudos (formação "curta", "longa", "de 3.º ciclo") e quanto às especializações proporcionadas.

Essas transformações do ensino superior devem ser esclarecidas por estudos sôbre a evolução do mercado-de-trabalho, cuja demanda se impõe, não apenas quanto ao fornecimento de elementos previsionais quantitativos, mas, na mesma proporção, quanto aos dados qualitativos, sôbre a adaptação do conteúdo dos cursos existentes e a criação de novas especializações.

¹⁵ Não trataremos aqui do papel das universidades no desenvolvimento da pesquisa, embora seja êle evidentemente inseparável da evolução do ensino.

Conclusão: Determinação das prioridades entre os objetivos quantitativos e qualitativos do plano

Seria ótimo que a prioridade exigida pelo desenvolvimento da educação permitisse, ao mesmo tempo, satisfazer os objetivos quantitativos de expansão e a melhoria qualitativa do ensino.

Na verdade a experiência demonstra que a prioridade atribuída pelo poder político ao sistema educacional não implica necessariamente a satisfação integral das demandas apresentadas pelo planejador do ensino. Essa prioridade é, aliás, relativa¹⁰ e não absoluta, em todos os países.

As circunstâncias financeiras obrigam, portanto, a determinação de prioridades entre os objetivos iniciais do projeto de plano escolar e universitário. Importa, então, o estágio da distribuição orçamentária definitiva, rever os objetivos estabelecidos com antecedência, fixando as prioridades. Não existe uma regra universal para estabelecimento dessas prioridades, tomando-se as decisões que atendam à situação concreta de cada país. Evocamos ligeiramente, entretanto, algumas alternativas oferecidas aos planejadores, como sejam:

1. Efeitos da "demanda social" (para a educação secundária ou superior) podem ser atenuados por uma política seletiva mais rigorosa.

¹⁰ Ainda quando se reserve no plano a maior taxa de crescimento para a educação, os outros setores econômicos e sociais precisam obter um mínimo de recursos e não é possível concentrar todo esforço financeiro no campo educacional.

2. Em face de um programa de formação profissional muito dispendioso, é possível conservar integralmente os objetivos quantitativos de formação, recorrendo a outros modos menos custosos (formação em tempo parcial, formações aceleradas, formação dentro da empresa etc.).
3. As reformas estruturais (prolongamento da obrigatoriedade escolar, reorganização dos ciclos de estudos etc.) podem, conforme as circunstâncias, ter aplicação rápida ou, ao contrário, parcelada etc.
4. Certas melhorias qualitativas previstas (diminuição do quociente alunos-mestre etc.) podem provisoriamente ter aplicações apenas parcial.

283

A distribuição das prioridades a observar não pode ser feita a priori: já dissemos que tais problemas só se resolvem levando em conta os dados concretos existentes em cada país.

Existe, no entanto, um setor do plano cujos objetivos merecem, sempre que possível, absoluta prioridade — aliás não ficam muito dispendiosos — o da pesquisa e experimentação pedagógicas, em todos os níveis do ensino e em todos os campos, principalmente os que citamos aqui.

Realmente, é através desse esforço de pesquisa e experimentação que os planejadores educacionais conseguem, na elaboração dos planos, propor a generalização de novas fórmulas pedagógicas cujo valor tenha sido comprovado.

**1. Educação,
o projeto político
da espécie humana**

284 A educação nunca deixou de ser a via e o caminho da marcha e crescimento da espécie humana. Afinal, a evolução do homem, se em parte foi biológica, somente se efetivou com o imenso esforço histórico-social que o trouxe até as alturas do presente desenvolvimento científico e cultural. E todo aquele processo histórico pode, em rigor, ser considerado resultado do intercurso entre a condição humana e a educação.

Mas uma coisa é tal processo espontâneo e mais ou menos inconsciente do desenvolvimento do homem, e outra o projeto consciente de conquista do saber e de sua aplicação à vista. Este projeto nunca foi geral nem abrangeu toda a espécie. Subordinado à estrutura hierárquica da sociedade, foi, desde seu início na remota Antiguidade, projeto especial para a educação dos poucos privilegiados, que realmente dominavam a espécie e

detinham o poder. Daí a relação, inerente e intrínseca, entre educação e política.

**2. A política
da educação de todos**

Afinal, contudo, nas alturas do século XVIII, amadureceu a possibilidade, e com ela a idéia e disposição, de oferecer a educação a todos. Algumas nações, então, generalizaram a escola para todos, esforço em que agora se debatem as nações subdesenvolvidas.

O problema crítico desse período de generalização da escola foi o da *quantidade e número* das escolas, sendo relativamente secundário o problema do processo de ensino e de sua qualidade. Atingida que foi a expansão da escola para todos, a preocupação pelo *processo do ensino* tomou vulto e podemos considerá-lo dominante a partir da 2.^a metade do século passado.

No começo deste século, ocorreu mudança significativa: o puro e

simples processo de transmissão do conhecimento e da herança cultural às crianças e aos jovens, com atenção apenas ao corpo de conhecimentos, hábitos e atitudes do passado, a serem inculcados pela endoutrinação — foi considerado insuficiente e inadequado, e o *problema da criança*, do aluno, surgiu, vindo a se fazer central em nosso século. Já não era só a quantidade de escolas, já não era só o problema de organizar e melhorar o *conteúdo* do ensino fundado no passado; já agora, o importante é o *estudo da criança e de seus problemas e a descoberta do melhor método de acompanhá-la o crescimento e a aquisição da cultura de seu tempo e de seu presente e futuro.*

3. A política da educação de cada um e da educação para o futuro

Presentemente, nos países desenvolvidos, entramos em nova fase: a ênfase está agora na educação individualizada, em educar não apenas tôdas as crianças, mas *cada uma*; e não para simples adaptação ao passado, mas visando prepará-la para o futuro. Opera-se, por isso mesmo, verdadeira revolução nos métodos e técnicas do ensino propriamente dito, e a atenção se volta para medir-se e apurar-se o que realmente se está conseguindo. O aluno continua a ser o problema central, constituindo-se a educação processo individual e único de cada aluno, e o seu desenvolvimento e auto-realização, a indagação maior e absorvente. A organização da escola fêz-se complexa e fluida, compreendendo o estudo individual da criança e de seu desenvolvimento; o estudo da cultura em

que está imersa e de sua transformação constante; o estudo da herança histórica para incorporá-la a êste presente em transição; e tudo isso, com as vistas voltadas predominantemente para os prospectos do futuro.

Tôda a velha tranqüilidade da escola, como instituição devotada ao passado, desapareceu, e a escola é hoje uma perturbada fronteira da vida humana, debruçada sôbre o futuro e embaraçada e aflita com as perplexidades e prospectos do presente.

4. A situação no Brasil

Entre nós, estamos ainda na fase inicial. O problema é predominantemente quantitativo. Mais escolas, maior matrícula. Todavia, os tempos são outros, e já não podemos limitar-nos ao tranqüilo esforço de ensinar a ler, escrever e contar, multiplicando rotineiramente as escolas. Temos de realizar a tarefa que as demais nações realizaram nos relativos sossegos do passado, em pleno *maelstrom* moderno, tudo criando de nôvo, em condições mais difíceis que as do passado, e obrigados a acompanhar métodos e técnicas para que faltam as condições sociais adequadas e o próprio conhecimento e saber necessário para aplicá-las.

O problema fêz-se tão difícil e atordoante, que não são de admirar a confusão, o desnorteamento e o extraordinário desperdício e amontoado de erros com que vamos conduzindo nosso esforço educativo. Para nos equilibrarmos no turbilhão das forças e projetos desencadeados, apegamo-nos à simplificação da *"educação para o de-*

envolvimento”, tentando limitar o problema ao treino generalizado para a vocação e o trabalho. Mas também êste não é algo simples como o rotineiro trabalho antigo, mas conjunto de técnicas e habilitações complexas, difíceis e especializadas, em permanente transformação e a exigir desenvolvimento mental muito maior do que o do velho artesanato.

Não cabe estender-nos aqui em espécie de ensaio sobre a presente situação educacional do Brasil. Êstes comentários valem como advertência para a extrema dificuldade da situação. Se conseguíssemos realmente equacionar a problemática educacional, definir com objetividade os rumos e as

metas a buscar e indicar com relativa precisão os modos e meios de efetivá-los e a marcha dos métodos e técnicas a aplicar, poderíamos talvez armar a processualística da transformação a fazer.

Para isso, contudo, não bastariam planos e legislação, mas todo um esforço de formação do professorado a ser levado a efeito, juntamente com projetos experimentais e ensaios de demonstração, a fim de encaminhar e implementar as reformas e planos projetados. Não há receitas nem panacéias possíveis, mas longo, laborioso, gradual e contínuo trabalho de organização e de ação a ser conduzido com extrema tenacidade, mas também extrema paciência.

A idéia tradicional de classe — ainda hoje vigente — de que o ensino se destina ao aluno individual obscurece a filosofia da educação e impede que a escola cumpra sua finalidade específica de agência institucional de educação, em todos os níveis e especialmente na preparação dos agentes do processo, ou seja, na formação de professores.

O professor “ensina”, “dá aula”, a uma coleção de alunos-indivíduos — como se fossem receber as informações — mensagens — sem qualquer influência do próprio conjunto que eles compõem: o grupo — ou turma escolar — e do qual o próprio professor também faz parte. A turma é percebida como coleção (número, quantidade ou soma) de indivíduos e não como um “todo” dinâmico.

Na didática tradicional, os célebres elementos ou fatores da Aprendizagem ou Educação (quem, a quem, o que, como, onde, para que) formam um quadro incompleto e disfuncional, deixando de abordar o

contexto dinâmico da “situação de aprendizagem” que engloba o professor e os alunos como um conjunto funcional dentro de um ambiente em inter-relação constante — o conceito de sistema aberto, com seus vários subsistemas.

287

O conjunto “classe” compõe-se de professor e alunos. Conforme a divisão de tarefas, a metodologia de aprendizagem, teremos uma classe tradicional ou uma classe moderna. A classe tradicional apresenta dois subgrupos: professor e alunos, cada um na sua posição e papel específicos: o professor “ensina” e os alunos “aprendem”. Na classe moderna: todos aprendem, sob a orientação de um coordenador.

Apesar das inúmeras contribuições das ciências do comportamento para a Educação, os conceitos de “gestalt”, de “todo dinâmico”, de “pequeno grupo”, de “interação face-a-face”, de “dinâmica de grupo”, de “campo de forças” e ou-

* Professora de Psicologia Social da Escola Brasileira de Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas, GB.

tros fornecidos nos cursos pedagógicos têm sido, em geral, apenas utilizados como conteúdos intelectuais de aulas, trabalhos escolares e provas, não sendo, aparentemente, aplicados na prática docente.

A tecnologia educacional vem-se aperfeiçoando continuamente, mas esses progressos são empregados, via de regra (quando o são), aos alunos — deixando de lado os futuros professores (como alunos que são). Isto é, nos cursos pedagógicos ou de formação de professor, os métodos didáticos mais avançados são “ensinados” para aplicação futura, sem serem ali mesmo utilizados, criando uma dissociação entre o próprio curso pedagógico e as escolas de aplicação. Raros são os cursos pedagógicos que utilizam em tôdas as suas disciplinas os métodos modernos “ensinados” na disciplina Didática.

288

Por exemplo: uma das inovações educacionais mais difundidas é o “trabalho em grupo” ou “dinâmica de grupo”. O rótulo, porém, e infelizmente, é o que mais conhecem os professores. Dividir a turma em grupos e incumbi-los de executar uma tarefa, está longe dos objetivos e técnicas de trabalho em grupo. Os professores dificilmente tiveram experiências de verdadeiro trabalho em grupo em seu curso de formação pedagógica para conhecerem o bastante quanto a seus objetivos, recursos, técnicas e resultados e poderem aplicá-lo satisfatoriamente.

Como formar professores eficientes?

Depende do que se considere como eficiência. Se é para continuar a

“dar” o programa todo, passar exercícios ou tarefas e elaborar provas e corrigi-las, então a formação usual é razoável. Mas se a escola quiser desempenhar o seu verdadeiro papel de agência educativa no mundo atual, na “aldeia global” de McLuhan, então a formação do professor tem de ser inteiramente reformulada.

Um currículo profissional só é válido pela adequação às tarefas inerentes àquela profissão. Quais são as tarefas a serem cumpridas pelo professor?

Na concepção tradicional, o professor é a autoridade, a fonte de conhecimento e saber, que transmite este seu repertório ao aluno, em doses calculadas e planejadas.

Na concepção atual, o professor está passando por uma crise de identidade, da qual emergirá o novo mestre ou educador, com um papel social diferente. Já não será a autoridade, ou dono do saber, numa era em que as informações circulam livremente (e mais) fora da sala de aula e da escola, em que todos têm acesso às informações e conhecimentos através dos meios de comunicação às massas e o volume de informações cresce assustadoramente para ser armazenado e catalogado em prateleiras distintas sob forma de programas acadêmicos estanques. O professor será um orientador, um facilitador de aprendizagem para os alunos que desejarem aprender e não, como antes, o fornecedor e controlador do fluxo informático.

Que é educação de laboratório?

Qualquer metodologia educativa reflete as condições ecológicas e in-

trínsecas da sociedade, suas crises e seus valores, seu contexto histórico-cultural. Na sociedade moderna, paga-se um alto tributo às forças do progresso científico e tecnológico, que trazem, por um lado, desenvolvimento e, por outro, a emergência de crises que tornam a vida problemática para o indivíduo e para a organização social. O indivíduo sente-se solitário no meio de multidão, alienado, ansioso, em busca de identidade e de significado. A organização social enfrenta problemas, de crescente complexidade, quanto à produção, comunicação, colaboração entre seus membros e eficiência em geral.

As tensões da sociedade contemporânea forçam indivíduo e organização social a procurar novas formas de adaptação, uma vez que os métodos tradicionais já não se mostram adequados. Duas inovações em Educação marcam a segunda metade do século XX: o grupo T e o método de laboratório.

A metodologia ou educação de laboratório pode ser uma resposta aos problemas de ajustamento entre indivíduos e organização pelo fato de poder ajudar a examinar e diagnosticar as dificuldades, levando à sensibilização do indivíduo para a problemática e oferecendo maiores recursos para processos mais adequados de escolha e resolução.

A educação de laboratório fundamenta-se nas Ciências do Comportamento, tendo surgido dos conhecimentos científicos que podem ser aplicados para melhor atingir certos objetivos socialmente desejáveis.

Desde os estudos pioneiros de K. Lewin, o grupo humano passou a ser objeto de estudo científico para o desenvolvimento de uma nova área de Psicologia Social denominada Dinâmica de Grupo. Toda ação deveria basear-se em dados cuidadosamente coligidos e analisados, num processo chamado *action-research*: "ação baseada em dados científicos validados, tão numerosos quanto possível, e uma vez iniciada, contínuas verificações deveriam ser feitas nos resultados da ação (*feedback*) e êsses dados deveriam ser avaliados antes de iniciar subseqüentes passos de ação".

Na educação de laboratório, a unidade básica de análise e atuação passa, portanto, a ser o grupo e não o indivíduo, como na pedagogia clássica. A abordagem de dinâmica de grupo é fundamental na metodologia de laboratório.

Entretanto, dados e conhecimentos científicos, embora condições necessárias, por si só não são suficientes no processo educativo. A educação de laboratório é dirigida para a intervenção e a mudança.

A intervenção psicossociológica não é apenas uma exigência para produzir ação, ela pode, muitas vezes, ser crucial para produzir os dados válidos necessários à mudança.

K. Lewin afirmava reiteradamente: "Se você desejar compreender como algo realmente funciona, tente modificá-lo."

Toda vez que o agente de mudança (professor, no caso) intervém numa unidade funcional, provoca

reações que lhe permitem compreender quais as forças existentes e atuantes, tanto ao nível aparente quanto ao latente. Se a compreensão é alcançada, e compartilhada pelos membros daquele grupo, mais fácil se tornará a verdadeira aprendizagem, ou a utilização de recursos adequados para as mudanças desejadas.

Objetivos e Meta-objetivos

Em qualquer tipo de processo de influência social — seja educação, reeducação, terapia, publicidade, doutrinação, — o objetivo primordial é *mudança* de comportamento dos influenciados no sentido desejado pelo (s) influenciador (es). A direção desejada de mudança engloba várias etapas que são consideradas objetivos ou alvos específicos do processo.

290

Na educação de laboratório alguns objetivos são determinados pelo influenciador e constituem os objetivos explícitos das atividades planejadas.

Os objetivos de mudança podem ser colocados em vários níveis de aprendizagem: nível cognitivo (conhecimento e/ou compreensão intelectual), nível emocional (emoções e sentimentos), nível das atitudes (conhecimentos, emoções, percepções, predisposição para ação), nível de comportamento (atuação e competência). Tipos diferentes de influência social visam preferencialmente níveis diferentes de aprendizagem. Por exemplo: a psicoterapia visa o nível emocional, o ensino tradicional visa o nível cognitivo e a educação de laboratório visa mudança de atitudes, englobando funções e ex-

periências cognitivas e afetivas. Quando qualquer desses níveis é afetado, ocorre alguma forma de mudança de comportamento (ou aprendizagem em termos formais), a qual poderá ser mais ou menos duradoura e adequada, significativa e eficaz.

Os objetivos do laboratório podem referir-se à pessoa (indivíduo), à pessoa em relação a outras pessoas, em situação de grupo (relações intragrupais), à pessoa em determinado papel social, ou a unidades mais complexas, tais como: relações de papéis sociais, relações intergrupais, ou sistemas totais.

Todos esses objetivos determinam a estrutura do laboratório, o planejamento global e a atuação dos educadores (ou equipe de treinamento). O quadro I apresenta o esquema de objetivos explícitos do laboratório, distribuídos em duas dimensões, a ser elaborado pela equipe de treinamento.

Além destes objetivos explícitos há ainda outros objetivos latentes ou valores implícitos que também influenciam os resultados. Esses valores são chamados "meta-goals" pelos autores de língua inglesa, significando "meta-objetivos", objetivos concomitantes, tão (ou talvez mais) importantes para a aprendizagem quanto os objetivos principais explícitos.

Na educação de laboratório os "meta-objetivos" decorrem do sistema de valores da Ciência, cuja atitude básica é a orientação para a descoberta da verdade. Esses valores englobam: a) espírito de investigação ou questionamento, que

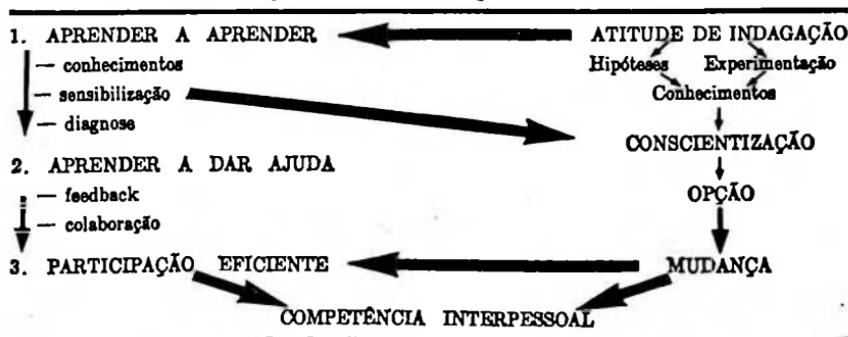
Quadro 1 — Objetivos Explícitos da Educação de Laboratório

DIMENSÃO	PONTO DE REFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM		
	A PESSOA (O EU)	O PAPEL (EU — OUTROS)	A ORGANIZAÇÃO (GRUPOS) (SUBSISTEMAS)
CONHECIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> — Autoconhecimento — Compreensão → — Conscientização 		
ATITUDES	<ul style="list-style-type: none"> — Mudança → — Aprender a aprender 	Aprender a dar (e receber) ajuda
COMPORTEAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> — Habilidades específicas — Competência interpessoal → 	— Habilidades de participação em grupo

compreende uma atitude de cautela no levantamento de hipóteses, ou tentativas de respostas, e aceitação de probabilidade de erro e uma atitude experimental, que compreende a vontade de submeter as idéias a testagem, à verificação das alternativas em ação; b) maior conscientização para exercer decisão (opção), compreendendo os processos de degelo e desenvolvimento de conhecimentos, sensibilidade e capacidade de diagnose;

c) resolução de conflitos através de meios racionais, o que supõe a orientação geral de resolução de problemas, iniciando-se com o reconhecimento e aceitação do conflito e prosseguindo com tentativas de resolução através da compreensão de suas causas e conseqüências, ao invés de abordagem tradicional baseada em negação do conflito ou sua suavização através de barganha, jôgo de poder, supressão ou conciliação (acomodação superficial) .

Quadro 2 — Meta-Objetivos da Educação de Laboratório



Todos êsses valôres concorrem para a definição dos meta-objetivos primordiais da educação de laboratório:

1. Aprender a aprender
2. Aprender a dar ajuda
3. Desenvolver habilidades de participação como membro do grupo.

O Quadro 2 mostra as relações funcionais dos meta-objetivos citados.

*Laboratório de sensibilidade e
Grupo T*

292 O grupo T ("T-group", abreviação de "Training-group") é o instrumento principal do laboratório de sensibilidade. É um grupo formado por cerca de 15 membros para a tarefa de aprender em conjunto, através do exame de eventos que ocorrem durante o funcionamento do grupo. O conteúdo da aprendizagem é criado pelo processo de interação social e analisado pelos membros, sob orientação de um coordenador, ao invés de introduzido de fora e interpretado por alguém estranho ao processo, como o professor na classe convencional.

O grupo T é de aplicação universal. Em qualquer grupo humano, embora as modalidades comportamentais de interação sejam diferenciadas, os processos de grupo apresentam características estruturais semelhantes, resultantes de forças manifestas e latentes que concorrem para estabelecer e manter metas comuns, divisão de tarefas, padrões de comunicação, li-

derança e poder, atrações e rejeições interpessoais, coesão ou dissociação grupal e atmosfera do grupo ou clima sócio-emocional.

Laboratório de sensibilidade é um conjunto de técnicas de ensino e aprendizagem, ou treinamento, de dinâmica de grupo. As técnicas de laboratório abrangem, entre outras, grupo T, dramatização (*role-playing*), exercícios especiais, jogos, sessões de teoria e debates, psicodrama.

Os laboratórios podem distinguir-se quanto aos seguintes aspectos:

- composição: grupos de estranhos, grupos homogêneos, grupos heterogêneos, grupos organizacionais;
- duração total: de 20 a 60 horas;
- carga horária: tempo integral x tempo parcial, em dosagem variada;
- ambiente: local de trabalho, centro de treinamento, instituição escolar ou residencial, em regime de retiro;
- grau de estrutura: desde o não-estruturado ou pouco estruturado (grupo T puro) até o mais estruturado (maior número de atividades delinidas), admitindo inúmeras gradações interdiárias.

Além desses fatores de variação, não podem ser esquecidos como componentes intervenientes nos resultados finais do laboratório:

- os objetivos explícitos do treinamento, relacionados ao clima organizacional;

- o plano do laboratório: seleção e seqüência de atividades, distribuição de tempo para o grupo T e outras atividades, tamanho e composição do grupo, dosagem de conteúdo cognitivo;
- o coordenador (ou equipe de treinamento): competência profissional, experiência e características de personalidade;
- o participante (ou grupo de treinados): motivação, características de personalidade, diferenças individuais.

Qualquer que seja o tipo de laboratório, algumas condições são básicas para que a aprendizagem se efetue:

- Enfoque "Aqui-e-Agora".

O foco de aprendizagem é o comportamento vivenciado pelo participante, os dados produzidos pelos participantes em suas interações, a experiência comum, no presente. A ênfase no "aqui-e-agora" é o aspecto fundamental da educação de laboratório e do grupo T. A aprendizagem é baseada em experiência direta e pessoal, tendo como ponto de referência a realidade: comportamento concreto ao qual palavras, conceitos, idéias podem ser relacionados e comparados. A experiência precede os conceitos e a aprendizagem "aqui-e-agora" se realiza através de experiências que são públicas, imediatas, compartilhadas, diretas, não-rotuladas, redescobertas, em contrapartida às experiências indiretas, distantes, alienadas, incompletas, (super) intelectualizadas, protetoras, frequentemente impostas por uma autoridade e irrelevantes, em sua maioria, do ensino tradicional.

- *Feedback*

A retroinformação é um mecanismo de comunicação que ajuda os participantes a definirem a realidade. Para que o *feedback* seja válido, deve basear-se em comportamento experimentado, e observado publicamente (aqui-e-agora), suficientemente contíguo em tempo e espaço e verificado através de todas as fontes possíveis de dados.

Sobre a importância de *feedback* nos processos de comunicação e aprendizagem não é preciso insistir. Vale apenas lembrar a afirmação de Norbert Wiener, o pioneiro da cibernética: "Eu nunca sei o que disse até que ouça a resposta."

Os professores também não sabem o que dizem em classe, até lerem cadernos de apontamentos de seus alunos ou ouvirem: "Foi assim mesmo que o Sr. ensinou em aula." E quantas surpresas nestes momentos ...

- Degêlo

É um processo complexo para "desaprender" alguma coisa, provocando, ao mesmo tempo, um desejo intenso de aprender algo mais valioso ou mais correto. O termo "*unfreezing*" foi criado por K. Lewin, em seus estudos e experimentos de Dinâmica de Grupo, para designar a etapa inicial do processo de mudança de atitudes e comportamentos de membros de grupo.

Como fatores do processo de degêlo funcionam:

- o contraste, pois provoca curiosidade e perplexidade, de tal modo é diferente a metodologia de

aprendizagem no laboratório; a ambigüidade da situação, pois desperta vigilância (às vezes ansiosa) sobre realidade interna e externa; a "desrotinização", pois serve para desmanchar padrões de comportamentos estereotipados.

— Segurança psicológica

O participante precisa encontrar um clima sócio-emocional favorável e seguro para aventurar-se a experimentar novos caminhos, uma atmosfera permissiva onde são encorajadas as tentativas, sem medo de errar ou de ser ridicularizado, em que não haja julgamentos avaliativos e sim constatação objetiva de eventos, examinados e criticados no sentido de construir algo para todos aprenderem e cada um crescer e desenvolver-se como

294

294 pessoa. Esta condição é das mais difíceis, pois aparentemente é oposta à condição de degelo, que consiste justamente em criar e aumentar tensões para provocar aprendizagem. Mas não é impossível, dependendo muito da habilidade do coordenador e da equipe de treinamento prover este clima de segurança psicológica indispensável à genuína aprendizagem em laboratório.

— Observação participante

É preciso aprender a observar e agir, diagnosticar e atuar, integrando *conhecimento e ação* no laboratório e na vida real. É difícil alcançar plenamente o equilíbrio dos papéis de participante e observador, pois usualmente estabelece tensão entre ação e análise da própria ação.

— Mapas cognitivos

As experiências vivenciadas, em termos de percepções e emoções, embora importantes, não bastam para uma aprendizagem completa. É necessário pensar sobre o significado das experiências sentidas e organizá-las em conceitos, formando um quadro de referência intelectual para ligar e ordenar as vivências. Através da conceitualização, ou mapa cognitivo, a experiência se torna compreensível, significativa e, conseqüentemente, controlável e aplicável, ou transferível.

O problema para o coordenador é o "quanto" de teorização (ou sistematização) deve ser introduzido e o momento seqüencial e operacional — quando e como — dos mapas cognitivos. As decisões relativas ao *input* teórico definem um aspecto importante da estrutura do laboratório.

O Quadro 3 apresenta o modelo do processo de aprendizagem em laboratório comparado ao método convencional de ensino.

O método de laboratório não é empreendimento fácil. Mesmo que o coordenador seja competente e utilize adequadamente a técnica, os participantes trazem barreiras à aprendizagem, que dificultam o trabalho conjunto. Entre as barreiras observadas com maior frequência figuram: resistência à mudança, rigidez perceptiva, conflitos entre o conhecido e o desconhecido, bloqueios no processo de comunicação interpessoal, preconceitos e conhecimentos empíricos sobre o comportamento humano.

Quadro 3 — Dois Modos de Ensinar a Aprender

Método de sala de aula	Método de laboratório
CICLO: Expor-Ouvir-Testar	CICLO: Dilema — Invenção Feedback — Generalização
O professor, como especialista do assunto, expõe — explica — demonstra.	Os participantes examinam um dilema elaborado pelo coordenador ou pelos participantes.
Os alunos ouvem — anotam — perguntam — exercitam-se, sob orientação do professor.	Os participantes experimentam formas conhecidas — inventam novas formas — comparam — procurando ativamente encontrar uma solução.
O professor avalia o rendimento da aprendizagem dos alunos através de trabalhos e provas.	Os participantes avaliam a solução encontrada através de autojulgamento e reações dos outros (<i>feedback</i>).
O professor aprova — reprovava alunos, baseando-se em graus de seu julgamento exclusivo.	Os participantes e o coordenador debatem as soluções, formulam hipóteses e tentativas de generalização para aplicação em outras situações (transferência de aprendizagem).

* Baseado no artigo de MOUTON, J. S. & BLAKE, R. R. University training in Human Relations Skills. In: *Forces in Learning*. Washington, N.T.L.-N.E.A., 1961, p. 88-96. [Selected Readings Series, 3].

Resultados do laboratório

Nenhum professor é tão ingênuo ao ponto de pensar que os alunos aprendem exatamente e apenas aquilo que ele supõe ensinar em classe.

Em relação aos objetivos explícitos, alguns alunos não aprendem, outros aprendem alguma coisa, mas não necessariamente o que o professor tinha em mente, outros aprendem uma variedade e combinação de coisas inesperadas, e outros ainda aprendem, aparentemente, o que se desejava que aprendessem. O mesmo acontece no laboratório.

As mudanças mais freqüentemente observadas após um programa de laboratório relacionam-se a autoconhecimento mais realístico,

compreensão das relações interpessoais em grupo, compreensão das condições que inibem ou facilitam o funcionamento do grupo e desenvolvimento de habilidades para diagnose de comportamento individual e grupal. Mudanças subjetivas geralmente são relatadas pelos treinandos sob forma de novas percepções, conhecimentos e *insights*. Mudanças objetivas são percebidas pelos outros, em termos de novos ou diferentes comportamentos, formas construtivas de abordar situações interpessoais, desempenho eficiente e melhor comunicação.

Essas mudanças comportamentais observadas pelos outros e sentidas pelos treinandos permitem inferir mudanças de atitudes, num plano mais profundo. As conclusões inferidas são de que o treinando de-

envolveu maior sensibilidade aos outros (capacidade de empatia), aceitação dos outros, sensibilidade aos processos de grupo, tolerância a novas informações, eficiência na comunicação, especialmente sabendo ouvir, e maior capacidade de dar e receber *feedback*.

A metodologia de laboratório

Se os resultados apontados anteriormente são desejáveis para professores e alunos do sistema escolar comum, por que não fazer por alcançá-los?

A metodologia de laboratório pode ser utilizada em várias modalidades de trabalho educativo, a saber:

— Grupos de discussão em técnica de laboratório

296

O foco principal é o conteúdo cognitivo, a aprendizagem conceitual a partir de um problema proposto, que será pesquisado e debatido pelo grupo, ou subgrupos, em classe. A técnica de laboratório pode ser empregada, com sucesso, neste tipo de reunião estruturada, levando à consecução de alguns "meta-objetivos" valiosos. Os grupos de discussão podem ser orientados primordialmente para o treinamento da observação dos processos de grupo ou para o treinamento de resolução grupal de problemas. Em ambos os casos manterão suas características de grupos de discussão "livre" para distingui-los dos grupos formais de debates. Esta modalidade de aplicação de técnica de laboratório tem sido experimentada, com resultados promissores, em cursos pedagógicos, nas Faculdades de Educação, tanto em

cursos de graduação quanto em pós-graduação, em vários países.

— Laboratórios específicos

Definido por um objetivo central, pode-se planejar e conduzir um laboratório orientado para aquele fim específico. Assim, experimentos têm sido feitos com laboratórios de desenvolvimento pessoal, de treinamento em relações humanas, de processo decisório, de criatividade, de grupo-tarefa, de desenvolvimento de motivação de realização, de liderança e outros. Esses laboratórios podem ser de grande utilidade para professores, pela orientação do processo de aprendizagem centrado no grupo, englobando componentes cognitivos e emocionais. O de criatividade e o de motivação de realização (*need-achievement*) são especialmente importantes para a nova filosofia da educação e o novo papel social do professor.

— Laboratórios de sensibilidade

O professor de classe ocupa ainda uma posição focal em nosso sistema escolar e desempenha um papel de liderança cognitiva e emocional de grande influência social. O professor formado num bom curso pedagógico deveria ser um profissional competente. As observações da prática diária revelaram (e têm revelado, pois o fenômeno é ainda atual), entretanto, que esse requisito, de per si, não assegura eficiência total, especialmente nas funções de liderança.

Que falta, então, ao professor habilitado, seguro do conteúdo e da didática da disciplina que leciona? Falta-lhe competência interpessoal, como líder e como participante de

grupos. Falta-lhe compreensão do grupo humano e seu funcionamento, como sistema aberto, conjunto de pessoas e ambiente em interação e não como entidade abstrata ou formal.

O laboratório de sensibilidade constitui, para o professor, uma experiência educativa insubstituível. Aprender *vivendo* os conceitos, e não apenas ouvindo ou lendo informações, significa mudança marcante nos processos cognitivos e emocionais do treinando. Desta vivência e desta compreensão podem surgir novas formas de resolução de problemas de liderança e habilidades de participação em grupo. Alcançando os meta-objetivos do laboratório, o participante desenvolve sentimentos de segurança e autenticidade, maior capacidade de observação, reflexão, controle emocional e empatia, podendo atingir, então, graus de competência interpessoal.

Laboratórios de sensibilidade poderiam ser incluídos como etapa preliminar básica em qualquer currículo de formação de professores. Mas o treinamento de sensibilidade não deveria ser uma atividade isolada, sob pena de trazer conflito e ansiedade aos treinandos, o restante do curso mantendo estrutura acadêmica tradicional. Seria necessário modificar toda a estrutura escolar (Organização Social) e, conseqüentemente, sua dinâmica, para que a reforma de ensino não se transformasse em atualização de linguagem pedagógica apenas.

Para inovar o ensino, não basta mudar os rótulos, os programas, os

currículos, o ambiente físico escolar e o equipamento, os comportamentos de professores e alunos através de novos conhecimentos — as atitudes precisam ser modificadas também para que as mudanças comportamentais tenham significado. E as atitudes só podem ser modificadas se forem atingidos os dois níveis de seus componentes: o cognitivo e o emocional — que constituem o conteúdo da educação de laboratório.

A renovação educativa global pode ser tentada através de "Laboratórios de Desenvolvimento de Comunidade", no caso a comunidade escolar, abrangendo a Administração (Direção, Coordenação, Serviços de Secretaria, Assistência Médica, Orientação Educacional etc.), o Corpo Docente e o Corpo Discente da instituição de ensino. O planejamento e a execução de um programa desse tipo constituem tarefa de especialistas em Laboratórios de Desenvolvimento de Comunidade.

297

A Educação de laboratório pode não ser a resposta, mas representa uma das respostas ao desafio de adaptação constante e rápida à vertiginosa progressão tecnológica de nossa época. Constitui um recurso útil e promissor na resolução de problemas da complexa dinâmica interpessoal, base do processo educativo.

É tempo de administradores e especialistas de Educação, legisladores, planejadores e executores reconhecerem os aspectos pluridimensionais do processo educativo e optarem corajosamente, aceitando a responsabilidade e os riscos de soluções mais profundas.

Minibibliografia Seleta

- ABERCROMBIE, M. L. J. *Aims and techniques of Group Teaching*, London, S.R.H.E. Ltd., 1971.
- ARGYLE, M. *The Psychology of Inter-personal behaviour*, Harmondsworth: Penguin, 1967.
- Association pour la Recherche et l'Intervention Psycho-sociologiques — *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Editions de l'Epi, 1966.
- BLOOM, B. S. (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain; Affective Domain*, New York, McKay Co. Inc, 1956.
- BRADFORD, L. P., Gibb, J. R., and Benne, K. D. (Eds.), *T-Group Theory and Laboratory Method*, New York, Wiley, 1961.
- CARTWRIGHT, D. e ZANDER, A. (Eds.) *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria* (trad.), São Paulo, Herder, 1967.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social* (trad.), São Paulo, Pioneira, 1965.
- MCLUHAN, M. e FIORE Q. *War and Peace in the Global Village*, New York, Bantam, 1968.
- MOSCOVICI, F. *Laboratório de sensibilidade: um estudo exploratório*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1965.
- 298 MOSCOVICI, F. "Laboratório de sensibilidade: uma inovação no treinamento de líderes", *Revista de Administração Pública*, 4 (1), 101-133, 1970.
- RICHARDSON, E. *Group study for teachers*, London, Routledge and Kegan Paul, 1967.
- SCHEIN, E. H. and BENNIS, W. G. *Personal and Organizational change through group methods: The laboratory approach*, New York, Wiley, 1967.
- WEIL, P. *Dinâmica de Grupo e Desenvolvimento em Relações Humanas*, Belo Horizonte, Itatiaia, 1967.

Condições Emocionais para o Exercício do Magistério

Maria Helena
Novais Mira *

Introdução

Por ser a personalidade uma síntese individual e dinâmica que integra as experiências vitais, compreendemos, desde logo, a influência das condições emocionais do professor no seu ajustamento profissional.

Do mesmo modo que procuramos entender o aluno comprometido emocionalmente por condicionamentos ambientais negativos, é preciso atentar para as dificuldades de adaptação do professor decorrentes de atitudes de isolamento, hostilidade, oposição ou passividade provindas de situações de vida conflitivas.

Sabemos que componentes cognitivos, emocionais e perceptivos determinam formas de adaptação social e que todo processo de adaptação tem duplo aspecto: os efeitos dos estímulos provocam modificações no organismo, essas modificações adaptam o organismo às condições predominantes, que, por sua vez, também modificam os es-

tímulos. Em conseqüência, os padrões de conduta são construídos partindo das dependências funcionais entre as variáveis de situação e de respostas, estabelecendo-se uma ponte entre os determinantes internos e externos do comportamento.

299

O Problema

Vários estudos realizados sobre a saúde mental da professora, dentre os quais o de J. Monly, constataram ser freqüentes os desajustamentos emocionais ligados à instabilidade nervosa, preocupação e fadiga excessivas, dificuldades de concentração, insegurança, indecisão, estafa mental e perturbações somáticas.

- Quais as explicações possíveis para tal fato?
- Será que o magistério exige condições emocionais excepcionais que possibilitem ao professor

* Professora de Psicologia Escolar da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

enfrentar situações constantes de tensão e de conflito em sala de aula, na escola?

— Será que o magistério tende a desencadear tendências neuróticas do indivíduo devido ao desgaste emocional contínuo que envolve?

— Será que no magistério os problemas emocionais e dificuldades de adaptação do professor são mais notados e se intensificam dada a natureza da atividade profissional?

— Será que o magistério atrai indivíduos desajustados que procuram vias de afirmação social ou de compensação de frustrações afetivas e sentimentos de menos valia?

300 — Será que no magistério a maioria dos professores não tem motivação, interesse nem aptidão para desempenhar tal atividade?

— Será que o magistério, de modo geral, oferece condições de trabalho tão difíceis e penosas que levam os professores a desajustamentos emocionais?

São essas as indagações que nos fazemos, uma vez que podem ser válidas para as diversas situações ou problemas apresentados pelos professores na sua adaptação profissional.

Admitindo-se que há influência do comportamento do professor nos alunos e mesmo no processo de aprendizagem, urgente será não só a análise do problema, mas a busca de soluções possíveis para resolvê-lo.

Convém lembrar que o professor, como todo ser humano, precisa encontrar satisfação em sua atividade profissional. Surge porém outra clássica pergunta: — Como obter tal satisfação, se tantos são os aspectos negativos e desfavoráveis à prática do magistério, se tantas são as exigências e solicitações da comunidade escolar e da sociedade, reduzindo a bem poucas as áreas de gratificação pessoal e profissional do professor?

Pensam alguns que o professor deve ser pessoa abnegada e dedicada ao ponto de encarar o magistério como um verdadeiro sacerdócio, devendo concentrar-se integralmente nas suas tarefas docentes, sempre disponível e sem direito a ter problemas, conflitos ou demais preocupações pessoais.

O magistério, como qualquer outra profissão, pode ser atividade monótona e frustradora não só devido às complexas situações que se apresentam como também à quantidade excessiva de alunos perturbadores que aparecem.

Quando as tensões emocionais são por demais fortes, os professores são incapazes de organizar o trabalho em bases eletivas, daí resultando improdutividade, impaciência e descontentamento, já que a frustração advinha das tarefas mal feitas, dos trabalhos não realizados, além da monotonia da atividade, são os principais responsáveis da fadiga mental do professor.

São comuns os problemas que surgem em classe de disciplina e de autoridade porque o professor, embora deseje ser aceito e apreciado por seus alunos, não sabe, contu-

do, manejar situações conflitivas de grupo e não consegue enfrentá-las sem demonstrar impaciência, insegurança ou irritação.

Por outro lado, pode haver excessiva coação e controle do ambiente escolar que bloqueia a comunicação entre os próprios elementos da escola, surgindo divergência de critérios e falta de unidade educativa.

O professor deve compreender que zelar pela sua saúde mental é medida imprescindível para manter o equilíbrio emocional e a segurança profissional, que o levarão a analisar as causas das suas dificuldades de ajustamento e a buscar possíveis soluções, partindo do princípio de que assim fazendo estará garantindo e protegendo a saúde mental de seus alunos.

A falta de motivação e de interesse pelo magistério é, sem dúvida, responsável por dificuldades emocionais devido à constante insatisfação profissional do professor que ocasiona impaciência e intolerância para com os próprios alunos.

Várias pesquisas têm sido realizadas, como a de Aparecida Jolly Gouveia, dando destaque especial à necessidade não só da seleção dos professores como também do acompanhamento permanente. Quanto ao acompanhamento psicológico, experiência válida foi realizada no Serviço de Psicologia da Escola Guatemala, por Therezinha Lins de Albuquerque, durante 10 anos: ressalta o respeito que merece a personalidade do professor e os cuidados com a manipulação externa dos problemas através de técnicas e métodos de

grupo que, por si só, de nada valerá se o próprio professor não for levado a procurar nele, também, a origem dos seus problemas de ajustamento profissional. Vários atributos e qualidades pessoais têm sido considerados como imprescindíveis para o exercício do magistério, contudo, não se deve considerar um protótipo determinado de personalidade do professor para garantir sua eficiência profissional e a qualidade de sua interação com os alunos.

Aliás, Reidl e Wattenberg declaram: — “Não há suficientes santos para preencher todas as funções do magistério, por isso os seres humanos imperfeitos também podem levar a cabo essa tarefa gloriosa, que é a educação dos indivíduos, assim o que vai contar não são as suas qualidades ou os seus defeitos, mas o que faz com eles em favor dos alunos.”

Análise da Ansiedade do Professor

Muito se tem discutido sobre a repercussão da ansiedade do professor, chegando alguns autores à conclusão de que dentre as condições emocionais básicas para o exercício do magistério estaria a ausência da ansiedade.

Gostaria, entretanto, de esclarecer que não é a ausência da ansiedade o importante, uma vez que é constante no indivíduo, mas sim o seu controle e o que representa na atuação profissional do professor.

Ansiedade, estado de tensão psíquica devido a condições subjetivas, pode advir de excessivas exigências do indivíduo para consigo

mesmo, de compulsiva necessidade de aprovação social, de sentimento de solidão, de repressão de impulsos agressivos, de conflitos afetivo-sexuais, de bloqueios de comunicação ou de medo dos sentimentos do fracasso e da realidade percebida como ameaçadora.

Sendo uma das funções essenciais do professor a de ajudar o aluno a se desenvolver, só poderá fazê-lo se tiver condições para se desenvolver pessoalmente, conhecendo a si mesmo, lutando pela sua auto-realização profissional, uma vez que na sua atividade diária enfrenta situações difíceis, sendo obrigado a fazer opções, a tomar decisões, a se responsabilizar por suas consequências e a contornar suas limitações pessoais.

302 O indivíduo poderá adotar várias estratégias para se adaptar à realidade ou para neutralizar a sua ansiedade: a de reagir contra tudo e contra todos, tornando-se agressivo e competitivo; a de conformar-se, adotando atitude de passividade nas suas relações com o meio ou a de fugir da realidade e dos contatos humanos, tornando-se indiferente e alienado.

No caso do professor é comum a fixação a uma imagem idealizada, que o leva a atitudes estereotipadas, pouco autênticas; pelo fato de seu Eu ideal estar muito distanciado do EU real, adota esquema de defesa na tentativa de se ajustar à realidade, sentindo-se inseguro, perseguido e vulnerável.

Dentre os vários componentes da ansiedade encontram-se os perceptivos, impulsivos e afetivos; os primeiros são importantes na dinâmi-

ca da interação aluno-professor, pois levam à projeção de dificuldades pessoais na situação de classe; os componentes afetivos e impulsivos são, igualmente, significativos porque a não aceitação dos impulsos, sejam eles agressivos ou sexuais, provoca estados de depressão, de angústia e sensação de vazio.

De modo geral, atitudes exageradamente racionais expressam defesas contra ansiedade. Problemas de adaptação advindos de atitudes de isolamento, dificuldades de relacionamento humano, sentimentos de rejeição afetiva geram ansiedade, devendo ser levados em consideração tanto para os professores como para os alunos.

O professor, nos seus contatos com os alunos, pode mobilizar dentro de si situações e conflitos infantis não resolvidos, ora identificando-se com a criança que representa o aluno, ora reagindo a ela. Daí surge a ambivalência de atitudes, insegurança e desgaste emocional, sendo o conhecimento de si mesmo imprescindível, além do conhecimento dos seus alunos, para uma ação educativa eficaz.

Como afirma Carl Rogers, a tensão emocional pode acontecer entre grupos, indivíduos ou entre partes do próprio indivíduo devido a forças inconscientes.

Conflitos intrapessoais traduzem-se por atitudes sociais rígidas, distorções perceptivas, falta de comunicação, fechamento de personalidade às experiências de vida.

Seria oportuno lembrar que o encontro autêntico do indivíduo con-

sigio mesmo faz com que valorize os outros, adquira autoconfiança e procure fontes de satisfação pessoal que o promovam como pessoa, capaz de sentir, ouvir e compreender os demais e de dar afeto e segurança aos seus próprios alunos.

Barreiras que impedem o ensino efetivo advêm mais das atitudes e dificuldades pessoais dos professores do que propriamente dos defeitos e limites dos sistemas e métodos educacionais.

Dentre essas atitudes e dificuldades podemos mencionar a de subestimar os alunos, a de conformismo, a de passividade, a de envolvimento afetivo excessivo e a de agressão constante que prejudicam os seus contatos e a sua ação profissional.

— Até que ponto a eficácia de aprendizagem depende de fatores gerais da personalidade do professor e da sua capacidade de relacionamento com o aluno? Indagação que preocupa os estudiosos do assunto, uma vez que já ficou constatado que influenciam mais a aprendizagem do que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino.

Estados ansiosos intensos podem prejudicar a dinâmica de uma classe porque, além de perturbar o próprio professor ocasionando-lhe distúrbios de reações, contaminam os alunos, que também desorganizam seus comportamentos.

O interacionismo existente na dinâmica das relações é concebível em termos de situação. Os ambientes sociais apresentam sistemas de tensões psicológicas inerentes às

necessidades presentes que, à medida que se satisfazem, reduzem as tensões, pois sabemos que a força da necessidade correlaciona-se com o nível de tensão mobilizado.

Dificuldades emocionais provêm da não satisfação de necessidades psicológicas básicas, como a de consideração e afirmação pessoal, de aprovação social, de novas experiências, de consideração, de afiliação e de afeto.

Professores que se sintam rejeitados pelos alunos e pela comunidade escolar apresentarão dificuldades de relacionamento, ansiedade, insegurança e ambivalência de sentimentos que prejudicarão a sua ação educativa.

Todos os indivíduos podem ter as mesmas necessidades mas variam no modo de satisfazê-las; o importante é procurar atendê-las em limites de realidade.

O sentido de responsabilidade justamente está ligado à habilidade para satisfazer as necessidades de modo a não prejudicar as dos outros. Caracteriza a personalidade irresponsável e desajustada uma incapacidade para preencher suas necessidades essenciais em termos de realidade.

Portanto, o professor como pessoa responsável, interessada e sensível deve procurar não só aceitar o mundo real como também ajudar os alunos a satisfazerem suas necessidades dentro dessa realidade.

Ao apontar um aluno como desajustado, muitas vezes, essa indicação diz respeito mais ao que êle, professor, pensa sobre desajusta-

mento do que ao comportamento do aluno em termos de inadequação. Crianças passivas e bloqueadas são apontadas como crianças ajustadas e quietas pelo fato de não perturbarem o professor nem a classe, ao passo que crianças agressivas e curiosas são vistas como desajustadas por mobilizarem mais o professor e a classe.

Não resta dúvida que é difícil o papel do professor em termos de interação social, pois numa classe de 40 alunos há muito mais, uma vez que cada um representa a criança que foi e o que será em termos de individualidade futura.

Características do Equilíbrio Emocional do Professor

304 É ponto pacífico que o professor, para bem exercer as funções do magistério, deve ter um bom equilíbrio emocional. Como poderíamos avaliar, entretanto, nas suas reações e atitudes, esse controle e estabilidade de suas emoções?

Por princípio, convém lembrar que o equilíbrio emocional está diretamente ligado ao nível de maturidade afetivo-emocional, à estrutura de personalidade e aos condicionamentos ambientais. Assim, muitos professores não têm condições psicológicas necessárias para um bom equilíbrio emocional, por serem personalidades comprometidas por conflitos graves, afetivo-sexuais, imaturas ou ainda patológicas.

É curioso observar que vários levantamentos efetuados no sentido de estabelecer atributos pessoais do professor para o exercício do magistério destacam os seguintes:

paciência, tolerância, persistência, iniciativa, alegria, simpatia, senso de humor, honestidade, discernimento, imparcialidade, dedicação, humildade e assim por diante.

Contudo, é preciso esclarecer que tais qualidades pessoais não funcionarão se não existirem condições emocionais que possibilitem o ajustamento psicológico do professor e o seu relacionamento adequado com os alunos.

Não seria a repressão das emoções que estaria em pauta, mas o controle delas, pois sentimentos e emoções são constantes na vida do indivíduo e importantes no processo educativo.

O professor, bem como o aluno, deve aprender a viver com as suas emoções e os seus sentimentos, controlando-os por certo, mas nunca eliminando-os da sua vida.

Um fato é certo: quanto mais autêntico for o professor e equilibrado emocionalmente mais positiva será sua influência sobre os alunos e mais criadora será sua ação educativa.

Dentre as reações e atitudes características do professor bem equilibrado emocionalmente, poderíamos apontar:

- segurança pessoal;
- atitudes basicamente não defensivas com os alunos;
- sensibilidade para problemas de interação e capacidade para resolvê-los;
- coerência de atitudes;

- estabilidade emocional e de humor;
- aceitação de si próprio e dos alunos;
- flexibilidade adaptativa às situações novas;
- disponibilidade interna;
- comunicação direta e autêntica;
- relacionamento humano;
- autoconfiança;
- satisfação pessoal;
- resistência às situações frustradoras;
- respeito a si próprio e aos outros;
- espontaneidade de ação;
- abertura para experiências;
- autocrítica;
- neutralização de projeções e identificações pessoais;
- controle do seu envolvimento afetivo com os alunos;
- reconhecimento dos seus limites pessoais e potencialidades.

Conclusão

Assim, compreendemos que as condições emocionais do professor são importantes para o seu ajustamento profissional e pessoal, imprescindíveis de serem levadas em conta nos processos de seleção e acompanhamento de professores.

O professor de hoje, diante da complexidade social e da aceleração tecnológica, deve estar preparado emocionalmente para a mudança e a renovação, procurando adaptar-se à realidade e nela pausando sua ação educativa.

305

Bibliografia

- ROGERS C. — "Dealing with Psychological tensions". *Journal Appl. Behav. Sci* — 1, 6 — 24 — 1965.
- BIGGS, M. L. e HUNT, M. P. — *Bases psicológicas de la educación* — Ed. Trillas — México — 1970.
- RAY, S. — *Teacher Self — evolution*. — Mac Millan Company — New York — 1966.
- JERSILD, A. — *When teachers face themselves*. — Teachers College Press — Columbia University — N.Y. — 1967.
- SAUL, L. — *Maturity Emotional* — London, Lippincott Company, 2d. Ed. 1960.
- MOULY, J. — *Psicologia Educacional* — S. Paulo, Livraria Pioneira Editôra, 1966.
- LINS, T. Albuquerque e SOUZA, A. M. — Estrutura e Dinâmica de um Serviço de Psicologia Escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* n.º 3, ano 14, 1962.
- GOUVEIA, A. Joly — "*Professôres de amanhã*". Rio, INEP — C.B.P.E., 1967.

Sôbre a Conveniência e a Validade da Seleção Psicológica de Candidatos ao Magistério

Paulo Rosas *

1. Posição do Problema

306 Seria ocioso discutir a conveniência de se empreender seleção de pessoal, quando se deseja alcançar bom nível de rendimento dos indivíduos. Não que seja este o único fator da produtividade. Mas, não padece dúvida, é o ponto de partida indispensável para se firmar um prognóstico otimista quanto ao trabalho do homem. Quer se pense na quantidade, quer se examine a perfeição com que as tarefas serão executadas.

Seria ocioso discutir o que hoje são normas comezinhas de administração, sugeridas de início pela observação empírica de dirigentes práticos e argutos, logo após confirmadas pelas observações controladas dos pesquisadores.

Mais que ocioso, impertinente seria justificar, hoje, em uma publicação como esta, as vantagens de se explorar procedimentos técnicos, válidos e fidedignos, na seleção de pessoal. Sobremodo, tendo-se em vista a realização de ativida-

des intelectualmente complexas, ou cuja prática imponha precisão, ou ainda quando a ocupação representar significativa responsabilidade social.

Não creio que qualquer psicólogo, educador, administrador ou quem mais lide com pessoas humanas em seu desempenho no trabalho, ponha em questão a necessidade de se contar com indivíduos aptos e habilitados para se conseguir nível satisfatório de produtividade, ajustamento de cada um e equilíbrio das relações interpessoais. Por mais importante que seja, não basta a motivação. O interesse pelo "emprego". Nem mesmo o mais genuíno propósito de realizar com eficiência as tarefas atribuídas a determinada ocupação. Querer é poder, dentro dos limites básicos das aptidões individuais. Das aptidões, e das habilitações, em certo momento alcançadas.

* Chefe dos Departamentos de Psicologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco e da Faculdade de Filosofia do Recife.

Além disso, a seleção mediante concurso público é o procedimento não direi o mais democrático, pois nem todos têm tido oportunidade de aprendizagem e treinamento, mas, pelo menos, o mais razoável, o mais prático, para tornar menos profundas as injustiças sociais.

Contudo, se não cabe discutir o óbvio, isto é, que a seleção de pessoal é fator preponderante de sucesso profissional, individual e coletivo; se não cabe insistir sobre o fato de que somente procedimentos técnicos válidos e fidedignos selecionam com objetividade, é legítimo indagar: qual será o instrumento mais adequado para selecionar pessoas em vista de um trabalho a executar? Dentro do tema central destas reflexões — qual será o instrumento mais adequado para se proceder à seleção do pessoal docente?

2. Considerações em Torno das Soluções de Costume

Tempo se sabe em que o ensino foi trunfo em mãos de hábeis distribuidores de empregos. O ensino público foi então ministrado por pessoas eventualmente capazes e dedicadas. Mas, com nenhum recurso técnico se contava, para se escolher os mestres por suas reais qualidades, de conhecimento e personalidade.

É possível que alguns tenham saudade daquele tempo. Mas, não creio que se ouse admitir de público, hoje, ser aceitável tal caminho. A educação é por demais importante, no plano nacional e no dos indivíduos, para se resol-

ver seu problema-chave de pessoal de modo tão aleatório.

Em todo caso, é já distante a preocupação e o empenho dos responsáveis pela administração do ensino no País, cômicos do papel do mestre na dinâmica escolar, de selecionar o pessoal docente de modo a dispor dos verdadeiramente capazes. Capazes, pelo nível de seus conhecimentos. Pelo domínio das técnicas didáticas indispensáveis. E, não se pode negar, pelo menos da parte de alguns bem informados, nota-se o desejo de se acrescentar outros dados a respeito dos candidatos ao ensino: relacionados com seus interesses, aptidões, aspirações, valores.

O problema é, com certeza, dos mais complexos. E se coloca de modo talvez mais agudo aos dirigentes e/ou proprietários de escolas vinculadas à iniciativa privada.

As soluções aqui têm sido, quase direi forçosamente, pouco objetivas. No mais das vezes, fundamenta-se a escolha na opinião de terceiros, nos quais a direção deposita confiança. Ou no aproveitamento de antigos alunos, cujo rendimento escolar os credencia à docência. Ou na avaliação de títulos, que o candidato possa porventura apresentar.

É provável, pelo menos em se tratando de cursos universitários, que tais critérios perdurem por longo tempo. É de se supor que assim o seja enquanto os vencimentos pagos forem de tal modo inferiores aos oferecidos pelas universidades oficiais, que não possam com estas competir. E enquanto persistirem no pagamento por preleção,

não se computando — e, por conseguinte, não se podendo exigir — o tempo gasto com as demais e talvez mais produtivas atividades docentes. É de se supor que assim o seja enquanto certos preconceitos continuarem atuantes: o mito do serviço público, por exemplo; *fazer concurso* para uma escola pública é tido por muitos como “natural”, como é “natural” *ser convidado* para uma escola particular. Creio que entre os muitos candidatos a auxiliar de ensino para as universidades federais, poucos se sentiriam dispostos a concorrer ao cargo de assistente ou mesmo de titular para uma Faculdade de iniciativa privada.

Portanto, o problema se coloca diferentemente para as escolas públicas. Estas contam com certas vantagens, uma vez frustrados os desejos dos aproveitadores, que pretendem auferir vantagens com a distribuição de empregos, ou dos ingênuamente vaidosos, que procuram reafirmar prestígio.

As escolas públicas têm dado diferentes soluções para cada grau ou nível de ensino. Assim, no que tange ao ensino fundamental — *primário, ginásial, colegial*, conforme a nomenclatura ainda parcialmente vigente — prática do concurso público vem sendo adotada, reduzindo a interferência de fatores estranhos aos interesses do ensino quando da escolha dos novos docentes.

Já no concernente à Universidade, até bem pouco o concurso era reservado apenas para o “catedrático” e o “livre docente”. O ingresso nos cargos iniciais — *instrutor, auxiliar de ensino, assistente*, confor-

me o caso — dependia sobretudo da indicação do “catedrático” ou de outros professores influentes, com o beneplácito do Diretor. Mais recentemente, com a substituição da figura todo-poderosa do catedrático pela mais democrática do chefe de departamento, a decisão passou — pelo menos formalmente — para os componentes do Departamento interessado.

Hoje, por determinação constitucional, nenhum cargo público deverá ser preenchido sem concurso. E quanto especificamente ao magistério superior, a Lei 5.539, de 28 de novembro de 1968, volta a prever a abertura de concurso para o ingresso e o acesso aos diversos cargos docentes das universidades oficiais.

Nas escolas superiores, geralmente se exige dos candidatos provas de conhecimento sobre a área em exame e de títulos, que outros informes complementam.

Quanto ao ensino fundamental, com raríssimas exceções, limitam-se os concursos à aferição de conhecimentos ditos “teóricos”. Será esta a solução mais adequada?

3. Técnicas de Seleção

Como se sabe, e o repito aqui apenas para ordenar melhor meu pensamento, objetivando escolher a pessoa mais indicada para determinado cargo ou função, os responsáveis pela seleção de candidatos têm adotado os seguintes critérios:

- entrevistas
- provas convencionais de rendimento

- testes psicológicos
- estágios probatórios ou contratos curtos (1, 2 ou 3 meses)
- análise do *curriculum vitae* escolar e/ou profissional
- informações de antigos chefes.

Tais critérios são explorados ora isoladamente, ora de modo complementar, dando-se igual valor às informações obtidas ou se determinando prévia hierarquia entre êles, com ou sem notação numérica rigorosa.

Em princípio, as diversas abordagens dos candidatos acima mencionadas parecem-me suscetíveis de fornecer elementos valiosos ao selecionador. Entretanto, algumas delas, quando tomadas isoladamente, podem conduzir a erros e injustiças decorrentes da subjetividade ou da insuficiência a elas inerente.

Cabe às *entrevistas* e às *informações de antigos chefes*, entre as técnicas discriminadas, o maior grau de subjetividade.

O que não implica renunciar à *entrevista*, quando complementado os dados pesquisados através de técnicas objetivas. Em que pese à subjetividade referida, a entrevista favorece a compreensão de comportamentos que, dificilmente, seriam apreendidos sem a dinâmica relação que proporciona. Tanto assim penso da entrevista que a tenho utilizado em todos os processos de seleção e concursos que até hoje coordenei. Inúmeros casos poderia citar em que da entrevista parti para uma conclusão mais

segura, apoiando-me, embora, nos resultados obtidos em provas estatisticamente trabalhadas.

Admito que, sempre limitadas pela subjetividade que as envolve, as *informações de antigos chefes* poderiam ser úteis para se prognosticar quanto à qualidade do trabalho de um candidato. Não conheço no Brasil qualquer pesquisa a propósito desta questão. Todavia, o que se conclui de observações não sistemáticas, justificável como hipótese plausível, deixa-nos bastante cépticos quanto a tais dados. É possível que em outro estágio de compreensão do sentido que tem para a sociedade o ajustamento dos indivíduos ao seu trabalho, sejam os administradores levados a encarar com mais seriedade as informações dadas confidencialmente sobre seus antigos servidores. No momento, considerando a inautenticidade muitas vezes anotada e que não pode ser detectada, não creio que valha a pena utilizar o expediente.

A *análise do "curriculum vitae"*, quer escolar, quer — e sobretudo — profissional, desde que fundamentada em um sistema predeterminado de valores, não padece da subjetividade da entrevista e das informações de antigos chefes. No entanto, salvo em casos excepcionais,* em que deverá ser o informe básico para conduzir à escolha, a análise do *curriculum vitae* é importante como fonte complementar de dados sobre os candidatos.

O *estágio probatório*, configurado como contrato de curta duração

* Seleção para altos cargos, que supõem uma "carreira", por exemplo.

(1,2 ou 3 meses) ou provisório, * oferece excelente oportunidade para observação do candidato e previsão do seu rendimento futuro, desde que se obedeça a normas previamente determinadas. Isto é, para o estágio probatório ser de fato empregado com eficiência, é preciso que as observações sejam controladas de modo cuidadoso e o desempenho de cada um comparado à média alcançada pelos profissionais iniciantes. Do contrário, sofrerá de idênticas falhas mencionadas a respeito dos critérios já discutidos.

Observe-se, afinal, que o estágio probatório e o contrato de curta duração nem sempre podem ser aplicados, por retardarem e encarecerem o processo.

- 310 O sistema de seleção à base de *provas comuns de rendimento*, sem outros informes complementares, leva-nos a concluir sobre a situação atual do examinando, quanto ao acervo de conhecimentos até o momento adquiridos, concernentes a determinadas áreas do saber humano. Como eu próprio insisti em *Seleção e Orientação Profissionais*, ** é claro ser indispensável um mínimo de conhecimentos básicos do vernáculo, matemática e dactilografia, por exemplo, para se obter êxito como escriturário ou oficial de administração. É indispensável o domínio de conhecimentos técnicos para que o engenheiro, o psicólogo, o advogado, o cirurgião, o educador possam exe-

* Em certas universidades o estágio probatório pode ter a duração de alguns anos.

** *Vozes*, Petrópolis, 1966.

cutar convenientemente as tarefas que lhes são em geral atribuídas.

Entretanto, o sistema de seleção baseado tão-somente em provas comuns de rendimento pode ser desastroso. As provas de conhecimento são, com poucas exceções, indispensáveis. Mas, não me parecem suficientes.

Além do rendimento, entendo ser preciso conhecer o grau ou nível das aptidões individuais. Não apenas sua habilitação hoje. Também suas potencialidades básicas. A probabilidade que apresenta de, uma vez motivado e em lhe sendo proporcionada a oportunidade, vir um candidato a aprender mais, com esforço normal, em tempo não mais dilatado do que o requerido pela média das pessoas. Dados que são colhidos explorando-se técnicas psicológicas, *testes*, na maioria dos casos.

4. A Seleção de Professores para o Ensino Fundamental

Foi escrito acima: Quanto ao ensino fundamental, com raríssimas exceções, limitam-se os concursos à aferição de conhecimentos ditos "teóricos". Será esta a solução mais adequada?

De certo modo, minha opinião está implícita nos últimos parágrafos do item anterior, quando estudei as "técnicas de seleção".

Em todo caso, que se explicitem melhor o problema e o parecer. Suponha-se um concurso para professoras primárias (usando ainda a nomenclatura que tende a ser abandonada), levado a cabo conforme o procedimento predomi-

nante, isto é, sem o auxílio de testes psicológicos. Entre as candidatas, sejam destacadas 5, cujas médias nas provas de conhecimentos, *critériosamente preparadas, aplicadas e julgadas*, de conformidade com os modelos em geral adotados em casos semelhantes, foram as seguintes:

Examinandas	Médias (Provas de rendimento)
Maria	9,0
Josefa	8,5
Francisca	7,0
Antônia	5,0
Beatriz	2,5

Sabe-se haver duas vagas. Parece não haver dúvida: Maria e Josefa serão as aproveitadas. Não se pode dizer, a rigor, haja uma "injustiça" nas suas escolhas. Mas, para o Estado, que as contrata, serão Josefa e Maria na realidade as "melhores"? Isto é: serão as de quem se poderá prognosticar maior sucesso como *professoras primárias*?

Hoje, Maria e Josefa contam com o melhor grau de conhecimentos para exercer a ocupação a que concorrem, juntamente com Francisca, Antônia e Beatriz — no caso, consideradas mais fracas.

Admita-se, agora, que as mencionadas candidatas tenham sido submetidas a exame psicológico, igualmente criterioso. E que os resultados obtidos tenham levado às

conclusões sumarizadas em seguida.*

MARIA

- *Aptidões Intelectuais*

Posição predominante: média superior.

- *Motivações, aspirações, valores*

Gosta de trabalhar com crianças. É sensível aos problemas sociais, particularmente à educação. Deseja conseguir um trabalho "estável" e útil à sociedade, embora não ambicione remuneração elevada nem prestígio social.

- *Outros Dados*

Vê no magistério primário um meio atraente de se realizar como profissional. Talvez se especialize em algum campo específico do ensino, mas sempre relacionado com crianças.

JOSEFA

- *Aptidões Intelectuais*

Posição predominante: superior.

- *Motivações, aspirações, valores*

Com notável capacidade de abstração, alimenta a aspiração de se dedicar à ciência, à pesquisa com fi-

* Os dados aqui apresentados, *naturalmente hipotéticos*, não tem a forma acabada de um "relatório" de seleção profissional. Limito-me, por me parecer desnecessário agir de outro modo, a fornecer certos dados indicativos, que ajudarão a explicitar e justificar meu pensamento.

nalidade teórica. Prefere trabalhar em laboratório, pois se reconhece com alguma dificuldade de comunicação. Acredita-se com possibilidade de atingir altos cargos e, conseqüentemente, salários compensadores.

- *Outros Dados*

Vê no magistério primário um passo para ingressar no serviço público e assim ser mais fácil transferir-se para um outro setor, onde lhe seja permitido atingir seus objetivos.

FRANCISCA

- *Aptidões Intelectuais*

Posição predominante: média inferior.

312

- *Motivações, aspirações, valores*

Gosta de crianças, desde que não sejam muito "levadas". Jamais leu um livro completo, pois tem sono e perde o interesse. Acredita ser capaz de fazer tudo o que quiser, tão bem quanto qualquer outra. A prova é que para fazer o concurso estudou mais do que em toda a sua vida até então. Môça pobre, pensa em conseguir um emprego que não exija muito, intelectualmente, e que lhe dê segurança quanto ao futuro.

- *Outros Dados*

Fêz o esforço de estudar para o concurso por saber que o ensino primário corresponde ao que deseja, isto é, dar-lhe a segurança e não a obrigará a continuar estudando.

ANTÔNIA

- *Aptidões Intelectuais*

Posição predominante: superior.

- *Motivações, aspirações, valores*

Sensível aos problemas humanos e sociais, é entusiasta da educação. Crê que só a educação — e a educação de crianças — poderá conduzir à justiça social. Fêz curso Pedagógico e agora é aluna de Pedagogia. Sonha em trabalhar um dia em uma escola experimental, onde possa estudar na prática certas teorias apresentadas pelos teóricos.

- *Outros Dados*

Submeteu-se às provas "quase sem estudar", em decorrência de enfermidade grave do seu pai. Sabe que não obteve o êxito que julga alcançaria em situação normal: o que a deixa um tanto acanhada, pois gosta de estudar e diz ter sido sempre boa aluna.

BEATRIZ

- *Aptidões Intelectuais*

Posição predominante: média inferior.

- *Motivações, aspirações, valores*

"Sempre" desejou ser professora primária, como sua madrinha, pessoa a quem muito admira. Considera-se estudiosa mas "com azar" nos exames. Confessa estudar muito, julga entender tudo com facilidade, sendo prejudicada pela memória — e mesmo os professô-

res que não a conhecem parecem "marcá-la".

● *Outros Dados*

Reafirma ter por maior desejo ser professora, porque "acha bonito ensinar".

De posse de tais informações, quais serão realmente as primeiras candidatas? Maria? Certamente, Maria é a "melhor" de tôdas, a que chega a resultados mais harmoniosos.

Mas, a segunda? Há, já o disse, duas vagas. Quem deverá preencher a segunda vaga? Josefa? Francisca? Antônia? Beatriz? Beatriz não apresenta nem rendimento nem aptidões à altura do cargo. E sua motivação parece discutível.

Josefa é a segunda colocada nas provas de conhecimentos. Apesar de inteligente, objetiva trabalhar em laboratório: será, sem dúvida, insatisfeita e desinteressada professora. Francisca, num esforço único em sua vida, obteve uma boa média — 7,00. No entanto, deverá ser uma professora medíocre e acomodada. Antônia... Bem, Antônia classificou-se em quarto e penúltimo lugar nas provas de rendimento, com uma média modesta. Muito modesta: 5,00. Entretanto, conhecendo suas potencialidades e interesses, por que ainda receios? Em pouco tempo, Antônia deverá superar o grau de conhecimentos de Francisca. Será muito mais eficiente do que Josefa. Competirá com Maria, pela qualidade e seriedade do trabalho que deverá realizar.

Usei um exemplo hipotético. Não obstante, tendo participado de al-

gumas experiências selecionando pessoal docente, * sei que casos semelhantes são bastante numerosos.

Admito que provas de rendimento, elaboradas a partir de pesquisa prévia, e tènicamente estandardizadas, submetidas à análise estatística de sua validade e fidedignidade, possam fornecer pistas seguras para se inferir o grau das aptidões específicas. Mas, sua preparação seria tão complexa e representaria tanto tempo quanto a criação de um nôvo teste psicológico.

Fundamentado nas considerações acima, tenho, pois, a convicção de que o melhor caminho para se proceder à seleção de pessoal docente — e não apenas professoras primárias — será complementar os resultados obtidos em provas de rendimento com os alcançados em testes psicológicos (inclusive entrevistas).

Há tôda uma tradição diferente. *Estranhamente* diferente, porque contraditória. Pois, não são poucos os educadores que recomendam a aplicação de testes psicológicos para os mais distintos cargos e resistem à sua inclusão quando se trata de selecionar professores.

Há quem fale de obstáculos de natureza legal. Que se teria a enfrentar a opinião pública. Que os resultados dos testes podem ser prejudicados por fatores diversos,

* Professoras Primárias, Diretores de Colégios, candidatas a cursos de mestrado e especialização, destinados sobretudo ao ensino universitário; médicos, economistas, sociólogos, especialistas em ciências biológicas.

em particular os emocionais. E, finalmente, a restrição que parece encerrar o assunto: qual a validade da seleção psicológica de candidatos ao magistério?

5. O Problema da Validade

Desde logo, nenhum psicólogo deixará de reconhecer as limitações dos testes — limitações, de resto, comuns a qualquer prova.

Quanto à validade, distingo dois níveis em que a questão deve ser tratada: *validade dos testes* e *validade da seleção de professores explorando-se testes psicológicos*.

314

Salvo em se tratando de algumas provas do tipo "inventário" ou "questionário" e as de base subjetiva, a validade dos testes está geralmente comprovada por numerosos estudos e pesquisas, quase sempre levados a efeito antes de sua industrialização. Além disso, as diferenças regionais são — ou devem ser — corrigidas pela preparação de normas apropriadas: *percentis*, no mais das vezes.

Note-se que entre nós as provas de rendimento não são submetidas ao mesmo tratamento estatístico. O que se explica por serem elaboradas imediatamente antes de sua aplicação e por não terem muitos dos seus autores a formação estatística indispensável no caso.

A validade da própria seleção não tem, que me conste, sido objeto de estudo especial. Sempre que possível, e não apenas quando se trata da seleção de pessoal docente, procuro sondar o parecer dos que chefiavam as pessoas que seleciono,

objetivando, pelo menos, uma informação que indique até que ponto estariam produzindo conforme o nível previsto pelo prognóstico. De modo geral, os depoimentos assim obtidos, se bem que discutíveis e assistemáticos, são animadores.

No atinente às professoras primárias, cuja seleção tive a oportunidade de coordenar para a FEMAC (Fundação Educacional de Maceió,* Cruzada ABC e Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Alagoas, muito desejei controlar os resultados, comparando-os com o *posterior* rendimento das examinadas. Apesar da boa vontade e interesse do então Secretário, Prof. José de Mello Gomes, não me foi possível, sobretudo por me encontrar no Recife, sendo difícil o freqüente deslocamento para Maceió, proceder à pesquisa que teria sido necessária para chegar a uma conclusão tecnicamente aceitável.

Lembro, entretanto, que também não se empreendeu uma pesquisa suficiente sobre a validade da seleção de professores, a partir do emprêgo de provas de rendimentos.

Creio ser bem este o momento de sugerir ao CBPE a realização de uma pesquisa cuidadosamente planejada, que venha esclarecer a questão. Pesquisa que deverá ser feita não apenas com o apoio de observações não controladas, mas com base em amostras representativas de grupos de professores selecionados com testes psicológicos,

* Relatório-análise publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 107.

testes de rendimento, com as duas modalidades de provas e ainda de um grupo especial, em que os docentes deverão ser admitidos experimentalmente, sem concurso.

Tal pesquisa terá, caso venha efetivamente a ser feita, junto aos resultados práticos, inegáveis consequências teóricas, que me parecem de elevado interesse.

Não é demais recordar os termos da lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, a qual abre todo um campo novo para as professoras primárias, desde que satisfaçam a determinadas condições mínimas.

Será que basta um curso rápido ou de reciclagem, para se dispor de um professorado mais eficiente? Fica aqui ainda uma vez a pergunta. E a sugestão.

Introdução ao Estudo do Desenvolvimento Emocional da Criança

Pedro de Figueiredo
Ferreira *

316

Quando iniciamos a pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem, sob o patrocínio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1952, nossa atenção foi, de início, despertada pela necessidade que a criança tem de desenhar e manipular massa, tintas, água, óleo, terra, fogo etc. Esta necessidade se manifesta logo, aparentemente, a partir do primeiro ou segundo ano de idade de acôrdo com o *estatus* familiar.

É indicado precisar que a pesquisa a que nos referimos parte da premissa fundamental da existência de um psiquismo inconsciente, maior em extensão e profundidade do que o psiquismo consciente.

A observação sôbre a necessidade de a criança desenhar está confirmada ao longo dos dezoito anos em que estamos trabalhando na Pesquisa. Para distinguir a atividade do rabiscar, que é a da criança de um a dois anos, da outra mais adiantada, do desenhar própria-mente dito, convencionou-se dar à

primeira, a de rabiscar, a designação de grafismo.

Assim como o adulto representa seu pensamento por meio da escrita, que é grafismo, também a criança, como o pintor, exprime sentimentos, emoções, pensamentos, representações mentais, angústias, defesas, resistências e fantasias criadoras, por meio do desenho e da pintura.

O adulto, para comunicar-se a distância, utiliza a escrita. A palavra falada é limitada no tempo e no espaço. É o que se dá com a criança.

Embora próximo da criança, o adulto está emocionalmente distante. Seu pensamento racional não alcança a profundidade do pensamento infantil. Por sua vez, a criança, na idade em que a estamos descrevendo, de recém-nasci-

• Da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro e da International Psycho-Analytical Association. Coordenador da pesquisa *Fatores emocionais da aprendizagem*, divulgada pela Editora Fundo de Cultura do Rio de Janeiro.

da às primeiras infâncias, não dispõe de vocabulário nem de escrita para exprimir a densidade subjacente do pensamento próprio. Daí aquela necessidade a que antes nos referimos de desenhar. O desenho é a escrita da criança. Como a pintura é a linguagem profunda do pintor.

A criança foi, por muito tempo, objeto de idéias e conceitos apriorísticos. Como a ciência não dispunha, até o ocaso do século passado e o dealbar do presente, de técnicas de estudo e de investigação do psiquismo inconsciente, as idéias e hipóteses a respeito da criança precederam a observação dos fatos. Ainda atualmente, em que pèse à divulgação do raciocínio científico e do conhecimento do psiquismo inconsciente, é fato de observação diária a inocência com que pessoas e instituições se permitem opinar sobre a criança. Como se o conhecimento da criança pudesse ser concebido pelo homem, independentemente de observação continuada da conduta, do brincar, do desenho, dos sonhos, das ações e reações em face da relação com outras crianças e adultos, além de sua relação com as coisas, os animais etc. É pelo brincar que a criatividade da criança se revela, daí a adoção, intuitivamente utilizada pela educação, do substantivo recreio. Em nossa observação, porém, é por meio do desenho, em particular, que a criança exerce plenamente sua capacidade criadora. O brincar é em geral coletivo; o desenho é, por essência e condição, individual.

Ainda vigem práticas educacionais de natureza especulativa, elabora-

das em gabinete. O desenho e o brincar em geral constituem ainda meios e formas de a criança mitigar a angústia provocada pelo conflito interior, mais intenso ainda do que no adulto, além de serem poucos, nêle, os mecanismos de deslocamento e incipiente o processo de sublimação.

Como vimos antes, os conceitos a respeito da criança precederam o conhecimento científico. Assim se formulou o princípio de que a atividade de desenhar surge depois que a criança balbucia e fala.

Em geral, a criança balbucia entre os dois e três meses de idade e o grafismo começa entre um e dois anos. Com efeito, antes, bem antes de a criança iniciar o grafismo propriamente dito, já a atividade de desenhar se manifestara, desde o momento, perdido no tempo, entre os primeiros meses de idade, quando começou a se enlambuzar com fezes e urina para, em seguida, esboçar os primeiros desenhos na cama, no lençol, na fronha, no chão ou na esteira, no próprio corpo e até a saborear os próprios conteúdos.

Na fase etária em estudo, a criança não faz símbolos. Não distingue a coisa experimentada, sentida, vivida dentro dela, de sua representação simbólica, no que emite. As fezes são, pois, para ela, criança, sentimentos. O pensamento da criança é concreto! Esse processo de exprimir na coisa emitida, fezes, sentimentos, emoções e fantasias inconscientes está claramente definido nos dois nomes populares com os quais, em linguagem comum, definimos as fezes. Um nome singular para as fezes

quando revestidas de bondade e outro, ofensivo, quando carregadas de raiva. Por isso que a criança experimenta dentro dela sentimento, emoção — o emitido (fezes, urina) é vivido como se fóra sentimento.

A fusão do que é sentido e expressado pelo pensamento com o que se sente e é emitido pelos emunctorios naturais perdura, em maior ou menor proporção, por tôda a vida.

Como poderíamos, por exemplo, compreender o pudor britânico em exprimir emoções e sentimentos — sendo a Inglaterra universalmente reconhecida como a pátria da poesia e do romance — senão por meio de avaliação de como o inglês fundiu o conteúdo da palavra *motion* com a essência do vocábulo *emotion*. *Motion* significa movimento no sentido de ação. É utilizado em linguagem médica e familiar para marcar o número de dejeções. *Emotion* é emoção. É definida pelo inglês como estado mental de excitação caracterizado do *tonus* do sentimento. Vale acentuar que a alteração do *tonus* do sentimento, na definição britânica de *emotion*, tem equivalência na modificação do *tonus* intestinal no processo da *motion*, quando há aumento de peristaltismo. A emoção, ainda na definição inglesa, produz movimento de natureza física ou social. A analogia semântica e emocional dos dois vocábulos homófonos teria conduzido o povo inglês a ser, por igual, recitado, quando está sob a ação da *emotion* (emoção) e da *motion* (movimento intestinal).

318

O estudo do sentido e da função do desenho requer o conhecimento do princípio da continuidade genética do desenvolvimento emocional da criança. Com êste objetivo adotamos o roteiro esboçado pela colaboradora Prof.^a Carly de Carvalho Bento, o qual vem sendo ampliado à medida e à proporção do prosseguimento da Pesquisa.

A função do desenho e seu sentido, como veremos, documentadamente, nos próximos trabalhos, resulta da relação entre o que aconteceu na realidade externa, na vida de relação da criança com os objetos externos, e o que está acontecendo na realidade interna ou psiquismo inconsciente, isto é, na relação da criança com os objetos da vida endopsíquica.

Para estabelecer esta relação, enunciada no desenho, é necessário que tenhamos o conhecimento por meio da análise da criança. Todavia, se o estudo não tem por objetivo o tratamento psicanalítico, propriamente dito, o preenchimento do roteiro e a descrição da professora sobre como é a sua relação com a criança e, precipuamente, a relação da criança com ela mesma e a escola bastam à compreensão do sentido e, em especial, da função do desenho.

Estudaremos a seguir aspectos da entrevista antes referida, de vez que seu conhecimento é necessário à compreensão da realidade familiar e social da criança.

Entrevista com os pais

Na introdução ao estudo do desenho, que aos pouco será comple-

mentado pela aproximação criança-arte, referimo-nos à "entrevista com os pais". A primeira parte trata da identificação da realidade familiar e social da criança e, até certo ponto, da professora, — do *status* social da família e da professora. Define o lugar ocupado pela criança na hierarquia familiar. Seu objetivo, dá entrevista, é ministrar os elementos que concernem às criações da criança e às experiências emocionais repetidas na relação com as pessoas, principalmente a pessoa da professora, atividades e coisas da escola.

É partindo da realidade externa que penetramos a realidade interna. Realidade interna, em Psicanálise, importa dinâmica de emoções, sentimentos, representações mentais, angústias, defesas, resistências, projeções, introjeções, incorporações etc. que constituem o psiquismo inconsciente. Realidade interna é, ainda, toda a memória da espécie — os milênios de existência do homem sobre a terra e as marcas mnemônicas dos acontecimentos que se processaram no curso do desenvolvimento ontogenético e filogenético de cada indivíduo e de toda a Humanidade. É toda a dinâmica subjacente de instintos, impulsos e desejos, que se manifestam mentalmente, por meio de fantasias inconscientes, direta ou indiretamente, por entre sonhos, desenhos, pinturas, poesias, literatura e todo o arsenal lúdico e artístico da escola e do mundo...

A entrevista é longa. Compõe-se de quatro páginas mimeografadas.

A proporção que progride a pesquisa dos fatores emocionais na

aprendizagem, a longa entrevista está-se mostrando curta.

A segunda parte cuida do nascimento, condições do parto, amamentação. Se a amamentação foi natural, até que idade? Se artificial, quem deu a mamadeira? Como a dava, no colo, na cama? Teve horários rígidos? Usou chupeta, chupou dedo? Até que idade dormiu com os pais?

O preenchimento dos quesitos e de todo o questionário é fundamental à compreensão do desenvolvimento emocional da criança, tanto no lar quanto na escola.

Viver é repetir. E repetir é recordar. A vida consiste em repetir, por outras formas e outros meios, as experiências sentidas e vividas.

O estudo do desenvolvimento emocional da criança é essencial à interpretação adequada do desenho e de toda a criatividade. E, por igual, do artista de qualquer idade. Desenho é linguagem mímica da criança. Forma, cor, posição, lugar, sombra, luz, movimento exprimem o que a criança não sabe significar em palavras. E se o soubesse não exprimiria porque o pensamento racional não alcança, diretamente, o substrato da condição humana.

Desde as primeiras experiências do nascimento, a criança estabelece com a mãe relação emocional a que Forenczi deu a designação de relação precoce de objeto. Melanie Klein deu a essa relação a maior contribuição.

No começo a relação da criança não é com a mãe propriamente di-

ta, mas com parte da mãe — a mama que amamenta. É, primeiramente, relação parcial e, depois, mais tarde se torna total, se o desenvolvimento emocional se processa harmônicamente.

O contato com a mama é assegurado, desde o nascimento, pelo tato, único sentido de que dispõe o recém-nascido. É por meio deste sentido que o recém-nato restabelece o contato com a mãe, interrompido pelo nascimento.

320 Tenhamos bem em mente isto: assim como é por meio do tato que o recém-nascido restabelece o contato com a mãe, interrompido pelo nascimento, assim também é pelo tato que a relação com os objetos da realidade externa é efetuada. Com a mama inclusive; todavia, a mama é e será sempre objeto da realidade externa e, pelas satisfações e frustrações que produz na criança, se torna, por meio de fantasias, objeto da realidade interna. Quando satisfaz, é boa; quando frustra, além da capacidade de tolerância da criança, torna-se perseguidora e má.

E é, também, o mais primitivo dos sentidos — o tato — que será o veículo de emoções, sentimentos e fantasias criadoras da criança e do artista pela transfiguração da arte. É pelo tato que o pintor exprime o *imo* de si mesmo.

O compositor carece de proto-sentido para revelar o mais profundo de si próprio — a música, que é a voz universal dos povos. Ballet e dança são tato em ritmo, graça e beleza. E assim, sucessivamente, poderemos verificar que os demais sentidos são diferenciações

do proto-sentido — o tato. A este sentido do tato sucede, no desenvolvimento ontogenético, a gustação, a olfação e lá para o fim da primeira semana de nascido, ou começo da segunda, surge a visão e, finalmente, dez a 20 dias depois da visão, o sentido mais profundo — a audição. Por meio do tato a criança vai, num crescendo, ampliando o contato com a mãe e o enriquecendo às custas do calor, do cheiro e do gosto do leite, para, mais tarde, ao instalar-se a visão, começar a contemplar o seu primeiro mundo, o globo mamário.

A relação com a mãe, inda que incompleta, estará ampliada.

O sentido da audição — o mais complexo, — só mais tarde, no curso da terceira semana, estará completado. Se a outra condição da relação — a mãe — tem liberdade de dar expansão ao seu instinto materno e capacidade de tolerar a dor de ser mãe, passará a fruir o gozo e a alegria da maternidade.

É da condição humana a vicissitude de que a alegria nasce da dor.

Satisfeitas as duas condições da relação — recém-nascido com instinto vital capaz de fazê-lo mamar e mãe com instinto materno muito a ponto de sofrer, até verter sangue, para enfim sentir, até sorrir, a alegria de amamentar, — estará instalado o longo e lento processo de amamentação.

A mãe passa a fazer agora, com a mama ou mamadeira, *dada no colo, como se fôsse a mama*, — o que antes fizera com o sangue e com o filho dentro dela. É por

isto que a amamentação é praticada com a criança no regaço materno. É para criança e mãe repetirem, no momento de mamar, — a vida é repetição de experiência — assim, no colo, envolvida pelo corpo, braços e mãos da mãe, o meio envolvente em que foi vivida durante nove meses na vida intra-uterina. E completar a experiência de ser vivida, como a criança reexperimenta, em recebendo dentro dela, úmido, unido, macio e morno, o “leite da ternura humana”... Como na emoção do âmago da poesia universal expressada na língua inglesa.

Em momentos assim, a criança, no curso dos meses de aleitamento, vai introjetando mama e mãe como objetos bons. Em experimentando a sensação calmante do leite, no estômago, enquanto contempla o seu primeiro mundo — o globo mamário e a imagem da mãe em enlévo, — a criança estabelece a relação boa de objeto.

Os sentidos — vale destacar — são os veículos da relação. A relação emocional, como o nome está a dizer, é estabelecida por meio de emoções, sentimentos e fantasias inconscientes. Esta descrição da relação criança-mãe não seria completa se não fôsse feita referência à relação má.

É a que se processa quando a mama que amamenta e satisfaz deixa de fazê-lo por tempo superior à capacidade de tolerância da criança e a frustra. A reação à frustração é a raiva. Então, mama e mãe, quando frustram a criança, são, pela raiva despertada, convertidas, por alucinação, em objetos maus e perseguidores. É assim na fantasia

da criança e assim essa fantasia permanece, mais ou menos modificada, na memória inconsciente do adulto.

Relação emocional criança-mãe e amamentação

Estabelecida a relação emocional criança-mãe, tudo agora passa a depender das formas e meios de contato com o filho: de como é esse contato — o que pode ser aferido pelas reações ao contato e às interrupções do contato com a mãe.

O horário rígido de intervalo entre as mamadas não corresponde às necessidades emocionais do lactente. A observação demonstra e a experiência comprova que o mecanismo regulador da amamentação é a relação emocional. A necessidade emocional de a criança repetir, no regaço materno, a experiência de ser vivida, como o fôra antes, na vida intra-uterina, em lugar de ter de viver, como exige a vida na realidade externa, é forte demais para que seja tolerada sem frustração.

Se, em lugar de opinar, começarmos todos a observar como a criança mama, quando quer mamar e quanto mama, poderemos aprender muito mais do que ouvindo ou formulando opiniões.

A criança revela, por meio do instinto de conservação, que mamar é a mais marcante experiência da vida! Sim. Porque a criança é mensageira da experiência multi-milenar da espécie. E o instituto é a percepção do psiquismo inconsciente.

A mãe, quando tem o direito e a liberdade de ser mãe, de fruir a plenitude da maternidade, que é amamentar, se apercebe do momento de o filho mamar. E lhe dá de mamar.

É momento que está além da concepção organicista da medicina acadêmica. O conhecimento médico organicista não dispõe de instrumentos de exploração do psiquismo inconsciente, nem este, o psiquismo inconsciente, é área de validade do conhecimento racional. São estes dois instrumentos — o instinto da criança e o da mãe — que regulam o processo da amamentação.

322

O que nos cabe, a todos, fazer, no que diz respeito à amamentação, é observar, acompanhar a continuidade do processo e estudá-lo. O método científico substituiu o pensamento propriamente dito pelo raciocínio. Raciocinar é pensar com os fatos e suas relações. É o oposto do pensamento simples que consiste em pensar os pensamentos.

Pensar com os fatos é observar, acompanhar a continuidade e as conseqüências, medir, comparar, provocar a repetição sempre que possível e indicado e também induzir. Depois, repetir a experiência. Estas operações constituem o labor básico da pesquisa científica.

Amamentação de criança e alimentação não são problemas de Fisiologia, Nutrologia e Pediatria, tão-somente. São problemas essencialmente emocionais. O sistema emocional constitui "só por só" sistema autônomo, com leis próprias. A observação comprovada e

a experiência repetida e confirmada demonstram que a necessidade de mamar é regulada por outra necessidade, — a necessidade de contato com a mãe. Senão vejamos: Eliana mamava, em média, oito vezes por dia. Circunstâncias previam o esgotamento da mãe e as conseqüências da aparente superalimentação de Eliana. Depois da sexta semana de nascida, Eliana foi reduzindo a procura da mama e no segundo mês passou a dormir das dezenove horas às cinco do dia seguinte. Simultaneamente reduziu as mamadas para seis diárias. Eliana se desenvolveu harmônica e eutrôficamente.

Quando mais compreendida e satisfeita em suas necessidades instintuais, menos exigente e mais dócil vai crescendo a criança.

E o que é fundamental à estabilidade emocional, compreendida e satisfeita, a criança se mostra capaz de tolerar frustrações. Atendida em suas necessidades e exigências naturais, passa a suportar, com estoicismo a insatisfação de vontades absurdas.

Horário de amamentação e de alimentação estão em relação direta com a chupeta ou, como também a designam, na Bahia, o consolador, com certa propriedade, convenhamos.

O que é chupeta? A Psicologia profunda não fica limitada ao conteúdo manifesto da palavra. Penetra-lhe o conteúdo latente. A Semântica estuda as palavras como sinais das idéias. Tanto na Semântica descritiva quanto na Semântica histórica, chupeta é invariavelmente chupeta. É bico ou ma-

milo de borracha. Com efeito, é bico ou mamilo de borracha para nós, adultos, que sabemos discernir o mamilo de borracha, ou chupeta, do mamilo materno ou bico do seio como o chamam mais comumente. Mas a criança, como vimos, não distingue a coisa — o mamilo materno — de sua representação simbólica, a chupeta. O pensamento infantil é concreto. A chupeta é, para a criança, o mamilo materno.

Negar a chupeta à criança, que a quer, é equivalente a negar-lhe a mama ou a substituta — a *mama-deira*, dada como se fôsse a mama, posição, ambiente tranquilo, contato físico, regaço materno e contato emocional. Isto é, não sentindo que está fazendo com o seu leite o que antes fizera com o seu sangue. . . Mama — para a criança é bondade, segurança e amor. Assim reconheceu Melanie Klein por meio da análise de crianças, confirmada a verificação e comprovada pelos seus colaboradores e, agora, ao longo de dezenove anos de estudo da relação emocional criança-mãe e criança-professora, campo de validade da pesquisa sobre os fatores emocionais na aprendizagem.

Relação emocional entre Pai e Filho

Em que pése tratarmos da relação da criança com o pai, nunca é demais repetir a proto-relação, a relação criança-mãe, molde de todas as relações humanas.

Estamos quase em dizer que a consequência de maior importância, do advento da Psicanálise, foi a verificação feita por Ferenczi, da

relação emocional criança-mãe, por ele definida como relação precoce de objeto. Esta relação é comprovada na prática diária.

A investigação dos fatores emocionais na aprendizagem, ao aprofundar o estudo da relação criança-professora, comprovou que a relação precoce de objeto é uma relação reversível.

A reversibilidade da relação precoce de objeto imprimiu modificação de cento e oitenta graus nos estudos do homem.

Assim como a reversibilidade da relação precoce de objeto produziu modificação nos estudos do homem, assim também aconteceu na escola.

Quando estudarmos a relação emocional da criança com a professora, veremos que a criança repete, com a professora, a relação precoce estabelecida com a mãe.

Estas palavras, sobre a relação criança-mãe, constituem preâmbulo ao resumido estudo da relação criança-pai. Sim. Porque não corresponde à realidade dos fatos emocionais qualquer estudo de relações da criança sem referir à relação com a mãe — como acentuamos antes.

A relação emocional atual não terá sentido se estudada isoladamente.

Há um momento, no curso do desenvolvimento emocional, em que a criança se sente frustrada por não repetir com a mãe, depois do nascimento, o estado de plenitude em que vivera dentro dela, antes

de nascer. Aquêlê momento é marcado pelo deslocamento da maior parte da relação com a mãe para a relação com o pai. A frustração sofrida na relação com a mãe associa-se à esperança de encontrar no pai aquela condição de plenitude perdida com o nascimento. O nascimento é sentido como a perda do paraíso...

Se a mãe, com o seu instinto materno, não consegue fazer o filho reexperimentar aquêlê estado de plenitude, perdido com o nascimento, muito menos ainda poderá o pai corresponder ao movimento instintivo de aproximação emocional plena, empreendido pelo filho.

324 Importa, para alcançarmos a densidade da situação emocional, ter em mente que o pai de hoje foi o filho de ontem. E como a condição do homem tende a tornar permanente nêle a criança frustrada, passa o pai, inconscientemente, a competir com o filho no amor da mãe. Tal como em situação apresentada no desenrolar da pesquisa sôbre a relação emocional criança-professôra. Certo pai se queixava da indiferença com que a espôsa passara a tratá-lo desde o dia em que aquêlê homem entrara em sua casa. A espôsa, ansiosa, perguntou que homem entrara em sua casa. E o marido apontou para o berço onde dormia o filho de três meses de idade...

Aquela realidade, lembrada antes, que o pai de hoje foi o filho de ontem, apresenta outras implicações. A condição emocional de filho, em maior ou menor proporção, permanece para todo o sempre no homem.

E é por isso que hoje, adulto, o pai sente, sofre e não sabe que antes, quando filho, fôra mais amado pela mãe do que, por ela mesma, o próprio pai...

A realidade atual revive, no pai, a vivência da relação primária. Sentia-se, em criança, mais amado pela mãe do que o próprio pai. Ainda que na aparência fôsse diferente... Hoje sente-se menos amado pela companheira do que aquêlê "homem" de três meses de idade que *dormia no berço*... Efetivamente por se haver sentido mais amado como filho, sente que a mulher é, antes, mãe, e sobretudo mãe. O sentimento que dificulta a relação do pai com o filho é o ciúme. Ciúme da relação da mulher com o filho.

Nas duas situações encontradas, freqüentemente, na sempre citada investigação, isto é, a impossibilidade de o filho repetir, depois do nascimento, o estado de plenitude experimentado antes, constitui o fundamento da frustração da criança. Todavia, se a frustração fica limitada, a criança tolera e, até certo ponto, é saudável. Porque vida é frustração. E saúde emocional consiste em tolerar as frustrações naturais da vida. Mas, se, além das frustrações naturais, outras, decorrentes de dificuldades dos próprios pais, lhes são adicionadas, pode-se dar a interrupção da continuidade genética do desenvolvimento emocional e a criança permanecer fixada a uma das fases do desenvolvimento, o que constitui a etiologia da doença emocional. E é a doença emocional que constitui o conteúdo da chamada doença mental.

Relação Pai-Filho e Criatividade

Vimos que há um momento no desenvolvimento emocional da criança, em que, frustrada por não reexperimentar a plenitude de contato vivida dentro da mãe, volta-se para o pai com a esperança de, com êle, repetir a experiência inefável. O sentimento, que é esperança de reencontrar o "paraíso perdido", compõe e anima o *élan* afetivo da criança para o pai. Este *élan* afetivo é ambivalente.

Originado da frustração de a mãe não haver atendido à exigência de reexperimentar o estado de plenitude, a criança reage com raiva. Raiva é a emoção natural de reação à frustração. E, como vimos, a capacidade de tolerar frustração é a medida de aferição do maior ou menor estado de saúde emocional.

A relação com o pai começa, como lembramos antes, inspirada pela esperança. Importa observar os movimentos da criança no sentido de *apreender* a intensidade de angústia no período de encetamento das relações com o pai.

Por sua vez o pai, possuído pelo orgulho bom de ser pai, — afirmar-se, perpetuar-se na continuidade do filho — reexperimenta, por evocação inconsciente, o tempo em que foi filho. Pai é, filho foi. E como filho conservou a experiência de que foi amado pela mãe. E mais amado pela mãe do que o próprio pai. Agora, pai, sente em relação ao filho amado, o que o pai sentira dêle em relação à mãe: ciúme. E êle, quando filho, percebera...

Encetada a relação triangular, pai, mãe e filho, fica estabelecido o insolúvel conflito humano! Daí aquela condição precípua de higidez emocional.

Que a mãe satisfaça, tão completamente quanto possível, a necessidade de contato manifestada pela criança, a fim de que ela, a criança, adquira higidez para tolerar o permanente conflito humano! E aprenda, com o filho, sim, aprenda. Aprender é o princípio da sabedoria. Que a mãe aprenda, com o filho, a dar o contato que êle quer, como quer, quando quer e, finalmente, quanto quer. E que use a difícil função mental de discernir. Discernir o contato que o filho quer, como quer, quando quer e quanto quer, do contato que a mãe quer dar. São contatos diferentes. É o dar e o receber.

325

A longa e, muitas vezes, comprovada observação demonstra que a criança, ao receber contato que satisfaz a mãe, que é para prazer da mãe, se sente frustrada, porque vive a experiência como objeto de prazer da mãe. Nisso consiste o penoso conteúdo emocional da sedução. A consequência de semelhante conduta materna é levar a criança a sentir-se incompreendida e ameaçada. Incompreendida e ameaçada de não ser atendida nas suas necessidades ingentes e de se sentir objeto de prazer da mãe.

Estamos acentuando a relação com a mãe para alcançarmos o grau de angústia que fundamenta e orienta a criança ao voltar-se para o pai. E a dificuldade do pai? Além das rememoradas no início deste artigo, as outras, decorrentes da relação com a esposa.

A experiência diária demonstra que a mais sublimada ambição humana consiste na necessidade de criar. A criação é sentida pelo homem como se fôsse o meio infalível de acabar com a angústia da morte. Criar é antítese de morrer e matar. E como é a mulher que realmente concebe e cria o filho, esta diferença entre o homem e a mulher... ela, a mulher, é o ser que cria alguém à sua imagem e semelhança. Esta condição peculiar, de criar alguém à sua imagem e semelhança, confere à mulher, na concepção inconsciente do homem, o sentimento de que é deusa.

O dicionário define deusa como "mulher adorável por sua grande beleza". E deidade como mulher formosa.

326

O *élan* criador, mais utilizado pelo homem e, por esta razão, mais desenvolvido do que na mulher, decorre, em parte, da necessidade de superar a sua inferioridade em relação à criatividade da mulher.

Por maior que seja a criação do homem, jamais criou alguém à sua imagem e semelhança. Esta diferença, entre a criação do homem e da mulher, oculta o mais recôndito sentimento do homem em relação à mulher.

E a contraprova da negação do sentimento de inferioridade do homem, no que concerne à criatividade, está na facilidade com que a mulher reconhece, em si mesma, a inveja do homem. E a extrema dificuldade de o homem reconhecer a inveja que tem da mulher, por ser impotente para conceber

alguém à sua imagem e semelhança.

A inveja é tão destrutiva que anula a capacidade mental de o homem reconhecer a inveja que tem da mulher. Êle desloca tôda a inveja que tem da faculdade de a mulher conceber a pessoa do filho e, assim, se empobrece, deixando de reconhecer parte substancial de sua realidade interna.

Enfocamos aqui um dos muitos aspectos da relação triangular pai, mãe e filho, da qual é a criança o personagem central. Vê-lo-emos depois, na escola, repetido na relação com a professora e, também, na relação da professora com a criança.

Relação entre Pais e Filhos

Esboçado o estudo da relação dos pais, importa ter em mente noções da relação emocional dos filhos com os pais e, em seguida, dos filhos entre si, isto é, dos irmãos.

A relação entre filhos e pais é influenciada pelo lugar ocupado na hierarquia familiar. Mas é a realidade interna — convém repetir que realidade interna é fato mental, e, como fato, tem consequências — que condiciona o processo da relação emocional.

É, pois, a realidade interna que identifica, emocionalmente, cada um com cada um, e cada um com o todo — a família — e o todo, a família, com cada um. E cada um pode ser outro, sucessiva e simultaneamente, como veremos ao correr destas linhas. Senão vejamos: a família, cujo episódio emocio-

nal vamos descrever, é constituída de cinco membros, pai, mãe e três filhos. Duas meninas, oito anos uma, a caçula de seis meses e o menino está com seis anos.

Temos de acentuar que a situação que vamos apresentar não deve ser generalizada. Cada pessoa é tão ela mesma na área genuína de sua personalidade e, simultaneamente, tão identificada com outras pessoas que, embora comparáveis, as situações familiares não são jamais equiparáveis.

Comparar é sempre possível. Equiparar situações emocionais é, além de inadequado, impossível.

A inviabilidade de equiparação de situações familiares induz-nos a descrever uma que outra situação emocional, estudada no curso da pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem, em lugar de descrever como é a família no sentido emocional.

Porque, em rigor, não pode haver família modelo no sentido emocional. Não fôssemos todos subordinados ao determinismo do inconsciente ontogenético e filogenético...

Os três irmãos, da família em aprêço, chamemo-los: Lúcia, Luís e Luíza.

O brinquedo habitual de Lúcia é com as bonecas. Das bonecas, cinco lhe são inseparáveis.

Observemos certa hora do brinquedo de Lúcia. As cinco bonecas mudam de nome, idade, sexo e de lugar, na hierarquia familiar, de acôrdo com a pessoa que é, no mo-

mento de brincar. Sim. Com a pessoa que é, no momento do brinquedo, porque a criança não faz simbolo. A boneca não representa a pessoa. A boneca é a pessoa no momento emocional de brincar.

Brinquedo, divertimento, folguedo são nomes que nós, adultos, damos às atividades espontâneas da criança. Para a criança, o brincar é atividade grave, porque é atividade criadora e recriadora. O seu conjunto constitui o recreio. E recreio é, como repetidamente a pesquisa tem revelado nestes dezoove anos de labor, o meio de a criança recriar.

Daí o substantivo recreio. Recriar o seu mundo diferente, retificado, pelo brinquedo, das distorções impostas por nossa limitação mental de adultos.

É por meio do brinquedo que a criança exprime o que está acontecendo em sua realidade psíquica. É brincando que a criança ensina, corrige e harmoniza a confusão espontânea ou provocada, voluntária e involuntária da vida familiar.

Nós, adultos, só alcançamos maturidade emocional quando executamos o trabalho com razão suficiente, isto é, quando reconhecemos identidade entre o que fazemos e a razão do que fazemos. Esta identidade confere à ação conteúdo e fundamento. É o caráter do brinquedo da criança. Há identidade entre o que está acontecendo na realidade interna e o que acontece no brinquedo.

Homem adulto, emocionalmente, é o que trabalha com a seriedade da criança quando brinca.

Mas voltemos àquela hora do brinquedo de Lúcia. Ela possui seis bonecas, mas em geral brinca com cinco. Lúcia tomou a boneca maior e envolveu-lhe a perna com tira de pano, a jeito de atadura, e deitou-a na cama. Em seguida tomou a boneca menor no colo e deu a mamadeira como se estivesse dando de mamar.

Terminada a mamada falou baixinho à boneca: — “Vamos, agora vou ninar você e você vai dormir contente porque mamãe lhe deu de mamar, não é filhinha?”

Em seguida dirigiu-se à boneca maior, olhou a perna doente e disse em tom de censura: — “Você está com a perna ferida para não poder andar e ficar em casa para dar de mamar à sua filha, ouviu?”

328 A boneca maior passou, naquele momento, a ocupar o lugar de Lúcia na condição de mãe de Luíza. Lúcia, antes, dera a mamadeira a Luíza.

Na véspera, durante a ausência da mãe, a empregada dera a mamadeira; e Luíza, depois da mamada, vomitou. Lúcia a atendeu, tomou-a nos braços e a ninou até que a “filhinha”, assim ela chamou a irmã, adormecesse.

No curso da noite em que a mãe saíra com o pai, Lúcia teve pesadelo. Gritou assustada. Já era madrugada e a mãe pôde socorrê-la. Lúcia disse que sonhara com a mãe atropelada por automóvel e com a perna ferida, sem poder andar.

A mesma perna do curativo feito na boneca. Antes da confirmação

do sonho já a perna da mãe fôra ferida na fantasia inconsciente de Lúcia como castigo pelo delito de ter rejeitado a filha, quando saiu, e deixou de lhe dar a mamadeira.

O que se passou em Lúcia, ela reproduziu no brinquedo. Já vimos que a perna doente da boneca maior foi, para Lúcia, a perna ferida da mãe no acidente do pesadelo.

Foi assim que Lúcia, na realidade interna, concebeu a mãe, por ter deixado Luíza sem os cuidados maternos.

Pela mesma razão, a ausência injustificada da mãe, no sentimento inconsciente de Lúcia, provocara os vômitos e o choro de Luíza. Por sua vez, Luíza teria tratado a mãe como fôra por ela tratada. Sentindo-se rejeitada pela mãe que se ausentou do lar, à noite, do mesmo modo, Luíza a rejeitou vomitando o conteúdo da mamadeira.

Sim, porque leite não é leite para a criança que ainda não faz símbolo. Leite é a própria mãe diluída em ternura como na emoção shakespeariana. Já que, em vez de ternura materna, Luíza sofrera frustração, vingou-se da mãe, rejeitando-a por meio do vômito, tal como se sentira por ela rejeitada.

Angústia e Criatividade

O estudo da angústia da criança no Jardim de Infância e na Escola Primária leva-nos pela própria natureza do processo e pela necessidade de compreensão, até a sua gênese, evolução e fase atual de estado — o estado de angústia.

O acontecimento fundamental da vida emocional e, em consequência, da vida humana, é a perda da continuidade de contato com a mãe. Esta perda é, indelévelmente, marcada pela angústia do nascimento. Angústia vital, mobilizada pelo instinto de vida atuante no feto, e completada pela outra angústia, a despertada pelas contrações uterianas do trabalho do parto.

A angústia experimentada pelo recém-nascido e expressada no desconforto dos que nascem, por mais aflitiva e conservada na mente inconsciente como perseguição, contém, no seu imo, aquela angústia vital. E, depois, no curso da vida, além de vital, aquela angústia é estímulo e fundamento de toda a criatividade humana.

Antes de mais nada, importa ter em mente que a angústia que vamos estudar, particularmente, é a saudável angústia do nascimento. Teremos, naturalmente, de tomar em consideração, até certo ponto, a angústia que ultrapassa o limite de tolerabilidade e reduz, quando não anula, a aprendizagem e a produtividade, muito a ponto de levar-nos a confundir criança angustiada com criança deficiente.

A angústia é, por efeito do conhecimento parcial do homem, negada.

A educação ainda não incorporou o estudo do psiquismo inconsciente ao acervo das ciências que fundamentam a sua filosofia. A criança é estudada em dimensão horizontal por meio da aplicação das chamadas ciências do homem. Todavia, a dimensão vertical, a que

penetra a intimidade da vida emocional, onde está a gênese do pensamento e da conduta, é negada.

A negação age na mente humana e o homem se torna impedido de reconhecer a realidade interna. O mesmo não acontece com a sua conduta. O que é negado pelo pensamento é revelado pela ação. E para confirmar a negação aí está o arsenal de tranquilizantes. Ao se pretender anular a angústia mórbida, deixa-se de elaborar a angústia saudável e criadora.

Acompanhemos os acontecimentos que se sucedem no curso do nascimento, desde o começo do assim chamado trabalho de parto.

Esqueçamos tudo o que sabemos e o que pensamos saber e, humildemente, como sugere o método científico, subordinemo-nos à autoridade dos fatos e, especialmente, às suas consequências.

Importa ter em mente que o ser, a pessoa e, especialmente, a criança não se dão ao saber de ninguém. O ser só se dá a outro ser, quando, perceptivamente, sente que pode ser percebido, sentido por outro ser. E quando se sente percebido, sentido pelo seu semelhante, é capaz de tudo dar para ser compreendido.

Amar é o supremo desígnio do homem.

Angústia mórbida é impedimento de amor ou predominância de ódio em suas manifestações protiformes.

Tudo o que pensamos ou sabemos sobre outro ser pode estar errado.

O saber errado é pior que o ignorar. "O ignorante ignora. O que sabe errado ignora que ignora", dizia Platão.

O meio de aprender com a criança tal qual ela é, é partir da premissa de que ela, a criança, sabe mas não sabe que sabe como é ela e, até certo ponto, como é a espécie humana que ela exprime na sua conduta. Nós, adultos, temos poucas ou muitas dezenas de anos de idade. A criança, psicologicamente, tem milênios e milênios de anos de existência. É, no seu inconsciente pessoal e coletivo, tão antiga quanto o primeiro homem.

330 Observemos a experiência natural e, depois, a experiência provocada, assim como praticamos os que estudam ciências empíricas, as ciências da experiência. Ciências que partem da observação e em lugar de pensar sobre idéias apriorísticas, raciocinam sobre os fatos e suas relações de continuidade, de analogia, de repetição e, finalmente, suas consequências e relações com outros fatos.

Voltemos àquele estado definido como trabalho de parto. Nono mês de gravidez. Eis, senão quando começam, a princípio breves e espaçadas e, em seguida, prolongadas e freqüentes, as contrações uterinas. Estas contrações impulsionam o feto, encaixado ou não, até ser apertado, comprimido no canal estreito, o canal vaginal.

Até antes do despertar das contrações uterinas o feto, teoricamente, nada sofreu; foi vivido pela mãe, não viveu. Desde, porém, o início das contrações uterinas, o feto começa a ser perturbado. O esta-

do de plenitude, vivido até então, é substituído por apertos, compressões e, finalmente, depois da passagem pelo canal estreito, dá-se a expulsão.

A transição do estado fetal ao de recém-nascido é marcada, como vimos antes, pela angústia. Angústia, literalmente, quer dizer estreiteza, aflição, passagem por um corredor estreito, agonia, ansiedade acompanhada de opressão e de tristeza, até inibição parcial ou total da atividade humana.

Consideremos a vida que foi vivida, a vida do feto e a vida de quem tem de viver — a do recém-nascido. O feto se desenvolve dentro de órgão elástico, revestido internamente, por mucosa lisa, macia, úmida e unida.

Antes da fecundação, o útero tem a capacidade média de três centímetros cúbicos; no nono mês de gravidez atinge, e muitas vezes ultrapassa, três mil centímetros cúbicos.

Além destas condições da vida quando é vivida — o feto é envolvido por líquidos — e, como o líquido é incompressível, o traumatismo com as paredes macias do útero é praticamente nulo. O oxigênio que alimenta o feto é carregado pelo sangue que o nutre, diretamente, por meio do cordão umbilical.

Completada a passagem pelo canal vaginal, procedida a expulsão, citada antes, o recém-nascido tem de respirar. O primeiro hausto distende os alvéolos pulmonares. O ar é úmido ou seco, de acordo com as condições atmosféricas naturais ou artificiais. A respiração é

mais bucal do que nasal, e por isto, o muco não resfria nem aquece o ar, como na respiração do adulto. Externamente, há o contato com mãos neutras, enluvasdas, panos secos, ásperos, pinças metálicas e ligaduras.

Considerando ainda o trabalho de parto, a fim de penetrar o âmago da angústia, verifica-se que o processo não depende apenas das contrações involuntárias do útero e das contrações voluntárias dos músculos de fibras estriadas da parturiente. Há a atuação do instinto de vida do feto. Este impulso vital que atua no feto e constitui a segunda condição para que se dê o nascimento, manifesta-se por meio de tensões que deixam marcas na memória inconsciente do individuo e da espécie, em cada ser humano. — Sofremos por nós próprios e, inconscientemente, por todo o sofrimento humano. Assim perceberam os clássicos gregos antes do gênio de Freud haver descoberto o campo de validade do psiquismo inconsciente e criado a técnica de exploração. Zeus, na realidade o gênio grego, pela voz de Ésquilo, “abriu aos homens a via da sabedoria aos lhes dar como lei” — “sofrer para compreender”. Tudo o que é pensado foi antes sentido. Para pensar com a criança temos de, antes, sofrer o que ela sente. Sem alcançar a raiz do pensamento, que é o sentimento, podemos pensar por nós, porém jamais pelo próximo.

A criança sofre a angústia própria, a angústia de seu semelhante e a angústia da espécie. E, eis a observação da situação de uma criança de quatro anos de idade. Era noite, chovia e a criança chorava.

Não podia conciliar o sono, a despeito de já haver transcorrido a hora habitual de dormir. O pai, que a ninava, apelou para a espôsa com a esperança de que ela consolasse o filho angustiado. A angústia da criança parecia não ter fim, quando, entre soluções, pôde dizer que “estava chorando de pena do menino que estava na praça, àquela hora, embaixo da chuva”.

O menino que estava, àquela hora, embaixo da chuva, era a estátua de um garôto numa praça de sua cidade natal. . .

A abertura na passagem estreita do canal vaginal e as tensões do feto, por atuação do instinto de vida, constituem a angústia primária — molde e complemento de tôdas as demais angústias da vida.

331

Assim como o nascimento se processa com angústia e por angústia, assim também o que nasce de nós, pensamento, emoção, sentimento e sobretudo fantasias inconscientes, germes da criatividade, despertam angústia.

Ainda, para alcançar o estado genuíno de bondade, que em maior ou menor proporção há em cada ser humano, sofre-se angústia. É a comprovação de que a bondade é a vida. Enquanto houver vida haverá esperança de equacionar a bondade esquivada.

Precisamente aquêle estado alcançado por meio de angústia e, com tanta propriedade, definido pelos clássicos “AD AUGUSTA PER ANGUSTA.”

A dimensão emocional na escola

A presente comunicação inicia o estudo do desenvolvimento emocional da criança.

Se o objetivo é penetrar a intimidade psicológica do processo de aprendizagem, temos de descrever a relação emocional da criança com a professora, desde as primeiras experiências na escola.

A compreensão da relação criança-professora exige, como comprovadamente demonstrou a pesquisa, que o seu estudo seja precedido do estudo da relação criança-mãe.

332 Assim como o estudo da relação criança-professora começa desde as primeiras experiências na escola, assim também o estudo da relação criança-mãe deve começar desde as primeiras experiências do nascimento, na fase incipiente da relação precoce de objeto.

A exigência dessas condições comuns à inteligência de qualquer processo, no estudo em aprêço, torna-se essência e condição *sine qua non*, porque corresponde ao princípio da continuidade genética do desenvolvimento emocional.

Importa ter em mente, na iniciação ao estudo da emocionalidade aqui tentado, a reversibilidade da relação precoce de objeto.

A professora, pela função de promover o desenvolvimento, tem oportunidade, nos casos indicados, de progredir e regredir com a criança. A relação emocional é lábil. Assim, a cada momento progride e regride. Do mesmo modo é o

processo de aprender. A aprendizagem depende do momento emocional de aprender.

Se a relação é de boa qualidade, aspectos e caráter da professora são incorporados pela criança em formação e, simultaneamente, o ensinamento é assimilado. Se a relação é de má qualidade e aspectos da professora são rejeitados, o ensinamento também acaba sendo. E o pior pode acontecer — fatos o comprovam — defeitos da professora são assimilados e o ensinamento deformado.

A escola não é, como antes, apenas centro de ensinamento. É instituição de aprender com a criança tal qual ela é, e como o homem é na sua realidade psíquica.

A reversibilidade da relação precoce — a relação emocional com a mãe — confere à escola a função de assegurar a continuidade do desenvolvimento emocional quando harmônico e consolidá-lo quando interrompido. Essa é a esperança no tipo de vida adotado pelo que se convencionou chamar civilização industrial. É tipo de vida que exige, cada vez mais, a participação da mulher. Uma das seqüências da era industrial é que a criança, na sociedade contemporânea, é órfã de mãe viva.

A chamada civilização industrial não pode e, segundo o consenso, não deve ser interrompida. O resultado é que funções que eram inerentes ao lar foram, na sociedade atual, inseridas na escola.

A escola é hoje a maior responsável pela criança. Creche e pupileira terão de ser incorporadas ao sistema educacional.

O estado de desajustamento da sociedade contemporânea é decorrente da falta de adequação da escola às novas funções e às relações novas que lhe foram conferidas pela sociedade vigente.

A relativa saúde emocional e a educação, que apesar de tudo ainda há, no Brasil, são devidas à coragem e ao amor do professorado primário. A grande maioria

das professoras primárias não hesita em contrariar princípios, normas e métodos quando incompatíveis com a realidade emocional da criança. Esta afirmação é fundamentada na avaliação e na medida da contribuição de professores primários de todos os Estados e Territórios do Brasil, à pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem.

Referências bibliográficas

- FERENCZI, Sándor — *First Contributions to Psycho-Analysis*. The International Psycho-Analytical Library, n. 45, The Hogarth Press Ltd., 1952, 338p.
- FREUD, Sigmund — *Introductory Lectures on Psycho-Analysis*. Traduzido do alemão por James Strachey em colaboração com Anna Freud e assistido por Alix Strachey e Alan Tyson, v. XV, Partes I e II, v. XV e XXII, 1.ª ed. London Hogarth Press, 1963, 239p. v. XV e 232p. v. XXII.
- . — *An Infantile Neurosis and other works*, 1955, 303p., v. XVII.
- . — *The Ego and the Id and other works*, 1961, 320p.
- KLEIN, Melanie — *The psycho-Analysis of Children*. Hogarth Press Ltd., 1950, 393p.
- . — *New Directions in Psycho-Analysis*. Tavistock Publications Limited.
- . — *Contributions to Psycho-Analysis*. The Hogarth Press Ltd., 1950, 416p.
- WINNICOTT, D. W. — *The child and the family*. Tavistock Publications Ltd., 1957.
- . — *The child and the outside world*. Tavistock Publications Ltd., 1957, 189p.
- . — *The family and individual development*. Tavistock Publications Ltd., 1965, 181p.
- ISAACS, Susan — *Intellectual Growth in Young children*. George Routledge & Sons Ltd., 1950, 370p.
- . — *On bringing up of children*. Edited by John Rickman, Routledge & Kegan Paul Ltd. 2.ª ed. 1952.

Quando levantamos esta questão, perguntamo-nos de maneira mais ou menos implícita se a didática não diretiva não é antes uma orientação, uma inspiração, uma filosofia da educação, do que uma *mise en oeuvre* ou uma *implementation* educativa, isto é, uma didática aplicada. São bem justas as tentativas de querer avaliar o alcance da não diretividade no domínio da pedagogia. Quantas vezes não ouvimos da boca de pedagogos que a não diretividade é ótima em teoria, mas que na prática tal sistema educativo não dá resultado. Mas perguntamo-nos: que valor pode ter uma teoria cuja prática seria um fracasso? Uma coisa parece certa, e é que a não-diretividade tem semeado discórdias em não poucos ambientes educativos: não faltam os muito entusiasmados por êste sistema, como

também os decididamente contrários a seu respeito.

A não diretividade acha-se estreitamente ligada ao nome de Carl R. Rogers, psicoterapeuta e — digamos bem alto — também *professor*. Não insistiremos sobre as atividades de Rogers-psicoterapeuta, que estão fora de contestação, mas antes sobre as atividades de Rogers-professor. Rogers se dedicou ao ensino durante quase toda a sua vida profissional, nas universidades de Rochester (1935-40), Ohio (1940-45), Chicago (1945-57) e Wisconsin (1957-63), sem falar de suas atividades extraordinárias em outros estabelecimentos de ensino.¹ Rogers reconhece não ter experiência direta na *direção* de um

* Este artigo foi elaborado com material de livro do mesmo autor, lançado recentemente em Paris: *Carl R. Rogers: de la Psychothérapie à l'enseignement* Ed. de l'Épi, Paris, 1970, 373 p.

** Professor do Centro Cultural da Universidade de Brasília, D.F.

¹ Além de suas experiências realizadas durante o ano escolar, Rogers deu também numerosos cursos de verão, nas universidades de Chicago (1944), de Los Angeles (1947), de Harvard (1948), de Brandeis e no Occidental College (1950); ele nos fala também da sua estada de um semestre na Universidade de Berkeley na Califórnia (1953-4). Recentemente Rogers continua mantendo contato com diversas instituições de ensino.

centro de ensino, mas que, apesar disso, acha que possui experiências equivalentes, como diretor de centros de aconselhamento (*counseling centers*), e de grupos de pesquisa.²

Rogers é por conseguinte um professor, e um psicopedagogo, mas é antes de tudo um *psicoterapeuta*. A didática não diretiva é fruto da sua psicoterapia, onde ela se encontra já "implícita" (a palavra é de Rogers mesmo), de forma que nos parece difícil compreender bem a não diretividade de Rogers em pedagogia sem conhecer a sua psicoterapêutica. Um estudo sério da didática não diretiva supõe uma visão global do "rogerianismo". No presente trabalho vamos limitar-nos a pôr em relêvo as grandes linhas por onde podem ir nossas tentativas de solução para o problema da possibilidade de uma didática não diretiva.³

E, antes de tudo, que é a "não diretividade"? É significativo o fato de que Rogers, depois de sete ou oito anos de psicoterapeuta, nos quais êle seguiu uma orientação que chamou de "não diretiva", começou a qualificar a sua

prática terapêutica de "centrada no cliente" com quase uma preferência exclusiva, em lugar de "não diretiva". Rogers se explica sôbre êste particular: trata-se de uma tendência que êle sente em si mesmo para contrabalançar a parte técnica da entrevista, superdesenvolvida nos primeiros anos da sua psicoterapia⁴ (1940-45). Sua atenção é atraída pelas "atitudes" do psicoterapeuta na entrevista e não pelas suas "técnicas". Êle insiste em nos fazer ver que o lado técnico do *interview* não é o único,⁵ que a função das "técnicas" é a de estar ao serviço das "atitudes", e que enfim, por isso mesmo, as "técnicas" com respeito às "atitudes" são secundárias.⁶

Por conseguinte, na óptica rogeriana, "não diretiva" e "centrada no cliente" não são qualificações sinônimas da sua psicoterapêutica, pois o primeiro termo se refere ao lado técnico da entrevista, e o segundo às atitudes que deve possuir o psicoterapeuta (ou o professor). Ora, sendo as atitudes o característico mais importante da relação de ajuda rogeriana, daí se

335

como o provam suas visitas ao "California Institute of Technology", ao "Lewis and Clark College" de Portland, ao "Sonoma St. College"...

² No "Child Study Department" de Rochester, no "Rochester Guidance Center", nos centros de aconselhamento das universidades de Chicago e de Wisconsin, assim como nos grupos de pesquisa destas instituições.

³ Uma visão da psicoterapia de Rogers poderá ser obtida através da recente obra do autor dêste artigo, citada na nota introdutória.

⁴ *Client-centered Therapy*, p. 19-20.

⁵ "Psychometric tests and client-centered counseling", em *Educational and Psychological Measurement*, 6, p. 130-140; "The attitude and orientation of the counselor in client-centered therapy", em *Journal of Consulting Psychology*, 13, p. 82.

⁶ "A current formulation of client-centered therapy", em *Social Service Review*, 24, p. 444; "What is to be our basic professional relationship?", em *Annals of Allergy*, 8, p. 238; com R. BECKER, "A basic orientation for counseling", em *Pastoral Psychology*, 1 (1), p. 28; "Client-centered therapy: a helping process", em *The University of Chicago Round Table*, 698, pp. 15 e 20.

segue que seria melhor falar de "terapia (ou ensino) centrada (o) no cliente (ou no estudante)", antes do que de "terapia (ou ensino) não diretiva (diretivo)". Mais adiante veremos quais são as atitudes e as técnicas que nos propõe Rogers; notemos finalmente que as atitudes e as técnicas não se excluem, se completam: as técnicas têm a função de pôr em ação as atitudes.

Aprofundando na linha das atitudes imediatas da relação de ajuda, chega-se inevitavelmente a vários pressupostos "originários" (tomamos esse termo da fenomenologia), a uma filosofia do homem e de seu desenvolvimento, e neste sentido o rogerianismo é uma "filosofia". E mais, as experiências terapêuticas e pedagógicas são suscetíveis de ser abstraídas e conceitualizadas, e finalmente inseridas num corpo coerente de teorias. E como o indivíduo se desenvolve em sociedade, as exigências dos grupos, das organizações, das instituições não podem ser deixadas de lado por um movimento ou sistema, seja qual for seu tipo, fundado na realidade.

Por conseguinte, o rogerianismo em pedagogia nos aparece como um movimento bastante complexo: ele é uma filosofia da educação (A), uma teoria da educação (B), uma *praxis* educativa (C), o rogerianismo abraça também uma tecnologia educativa (D), e finalmente ele é uma ação política (E). Percorramos cada um destes itens.

A — Filosofia da educação

Aplicando os princípios da psicoterapia "centrada no cliente" à situação escolar, o que mais cha-

mou a atenção de Rogers foi que se obtinha "um novo tipo de educação",⁷ cujos "resultados mostravam ter um caráter muito diferente dos obtidos pelos métodos habituais",⁸ enfim, "algo realmente diferente",⁹ tão diferente que, apesar da dificuldade que supunha a sua aplicação, apesar dos primeiros erros e dos primeiros fracassos, valia a pena persistir e levar adiante o experimento começado.¹⁰

A educação que se baseia nos princípios da terapia "centrada no cliente" não é a única classe de educação que pode ser tomada como objetivo: ela não é mais do que um tipo de educação, não o único por conseguinte, mas que pode revolucionar, segundo Rogers, o sistema educativo hoje em uso. Rogers vê em geral *dois* grandes tipos de educação, um autoritário, e outro democrático; neste último ele coloca a sua psicopedagogia.

A "filosofia" da *educação autoritária* consiste em supor que a pessoa que aprende é incapaz de ter o controle de si mesma, e que por conseguinte ela deve ser guiada por apenas uns poucos que sabem melhor do que ela o que mais lhe convém. Este tipo de educação está "centrado no mestre", e consiste em "ensinar" ou ao menos ter a

⁷ "Significant aspects of client-centered therapy", em *American Psychologist*, I, p. 421.

⁸ "Psychotherapy", em W. DENNIS e colab., *Current trends in psychology*, p. 124.

⁹ "Some implications of client-centered counseling for college personnel work", em *Educational and Psychological Measurement*, 8, p. 545.

¹⁰ *Client-centered Therapy*, p. 384.

pretensão de ensinar.¹¹ O objetivo da educação autoritária é produzir técnicos, bem equipados de conhecimentos informativos,¹² fazer dos estudantes continuadores passivos da cultura que se lhes transmite.¹³

Pelo contrário, a "filosofia" da *educação democrática* consiste em deixar fundamentalmente a responsabilidade da educação no estudante mesmo; esta educação está "centrada no estudante"; seu único objetivo consiste em criar condições favoráveis que "facilitam" a aprendizagem do estudante, em liberar suas capacidades de auto-aprendizagem, visando a um desenvolvimento tanto intelectual como emocional do estudante.¹⁴ Pode-se dizer que o objetivo da educação democrática consiste em "assistir" os estudantes, para que eles se façam "pessoas", pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que saibam aplicar-se a aprender aquelas coisas que vão servir-lhes para a solução dos seus problemas e, ainda mais, que tais conhecimentos os capacitem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência com espírito livre e criativo e, enfim, que se façam pessoas que saibam colaborar com as outras pessoas, sem por isso deixar de ser indivíduos.¹⁵ Tal educação visa fazer dos estudantes cidadãos in-

dependentes e de rica personalidade.¹⁶

Rogers reconhece que entre os dois tipos de educação que êle aponta, o autoritário e o democrático, existe tóda uma gama de sistemas ambivalentes, baseados sômente em parte nos princípios democráticos.¹⁷ É precisamente com os partidários desta educação "pseudodemocrática" que êle vai estabelecer o diálogo. Seu objetivo é lhes fazer ver o autoritarismo que existe no fundo dos princípios deles, e lhes demonstrar as vantagens de uma educação inteiramente democrática.

Em que consiste a ação de todo o pessoal que trabalha numa instituição de ensino? — pergunta Rogers (êle escreveu isto em 1948). Em conhecer melhor o estudante, mediante notas e qualificações escolares, testes etc., para, a seguir, planificar uma ação que promova seu desenvolvimento da melhor maneira possível. Isto significa, observa Rogers, que a responsabilidade de tal ação está na pessoa ou grupo de pessoas que intentam conhecer e dirigir o estudante, que tal responsabilidade está fora do estudante e não nêle mesmo (*within*). Mas, continua Rogers, porque não deixar ao estudante a responsabilidade de si mesmo, que êle mesmo se conheça, que êle mesmo tome as decisões que lhe tocam? Isso não equivale a dizer que deveríamos abandonar o estudante, mas que as pessoas que estão a serviço dêle, em lugar de pensar *acérca* dêle,

337

¹¹ Ver nota n.º 9.

¹² Ver nota n.º 10, p. 387-8.

¹³ "Implications of recent advances in the prediction and control of behavior", em *Teachers College Record*, 57, p. 319.

¹⁴ Ver nota n.º 9, *passim*.

¹⁵ Ver nota n.º 10, p. 387-8.

¹⁶ Ver nota n.º 13, p.p 319-20.

¹⁷ Ver nota n.º 10, p. 388.

ou *para* êle, passariam a pensar *com* êle.¹⁸

B — Uma teoria da educação

Vejamos quais os princípios ou as hipóteses que Rogers nos propõe ao lançar as bases teóricas de um ensino "centrado no estudante". Sirvamo-nos para isso, não somente da sua exposição em seu livro *Client-centered Therapy* (1951), mas também da comunicação de dez minutos que êle teve um ano mais tarde, em abril de 1952, num seminário de professores da Universidade de Harvard.¹⁹ Se examinamos um e outro texto, não podemos deixar de constatar que o conteúdo básico de ambos é praticamente o mesmo; a diferença está apenas no estilo. O segundo texto é uma comunicação-programa (esta qualificação é nossa) do ensino centrado no estudante, escrita num estilo rápido, incisivo, quente, paradoxal; o próprio Rogers comenta as violentas reações que este texto suscitou.²⁰

A "hipótese central", como Rogers se explica na sua autobiografia,²¹ do ensino centrado no estudante consiste em que "não se

pode ensinar a outra pessoa diretamente; somente lhe podemos facilitar a aprendizagem". Trata-se de uma hipótese acerca da qual todos os professores estão de acordo; ela é só uma reformulação de velho adágio: "Poderás levar o cavalo até a água, mas não o poderás fazer beber."²² Mas na prática a maioria dos professores ignoram completamente esta hipótese. No fundo é como se a gente pensasse no absurdo da hipótese contrária, mas se agisse conforme o princípio que o que se ensina é igual àquilo que se aprende. No segundo texto, Rogers tira ainda uma consequência desta hipótese central: se não se pode ensinar (diretamente) a outra pessoa, também não é possível lhe ensinar como ensinar.

As outras hipóteses que Rogers formula a seguir, em número de quatro no texto do *Client-centered Therapy* e de uma dezena no texto de Harvard, giram em torno da hipótese central. Na realidade estas outras hipóteses não são mais do que razões ou pressuposições da primeira hipótese. Não podemos deixar de reconhecer nelas todas a psicologia da percepção do sistema psicoterapêutico de Rogers. Êle descobriu em sua experiência de psicoterapeuta o mecanismo de toda aprendizagem, e portanto da aprendizagem escolar. Podemos juntar todas estas hipóteses em três itens.

Antes de tudo, *é somente o estudante quem aprende*: só êle tem acesso direto à sua experiência

¹⁸ Ver nota n.º 9.

¹⁹ "Personal thoughts on teaching and learning", em *Marril-Palmer Quarterly*, Summer, 3, p. 241-3.

²⁰ Aludimos às controvérsias levantadas tanto nos U.S.A. como na França. Rogers mesmo diz que procura ser menos provocante do que em Harvard "na maneira" de expor suas idéias; por conseguinte é uma questão de estilo (ver *On becoming a Person*, p. 279).

²¹ "Carl R. Rogers", em E. G. BORING e G. LINDZEY, *A history of psychology in autobiography*, v. V, N.Y., pp. 343 sq.

²² É interessante o comentário de B. F. Skinner a este adágio: ver as primeiras páginas do seu livro: *Science and Human Behavior*.

pessoal, só êle pode auto-descobri-la, auto-apropriá-la, e uma vez assimilada a aprendizagem na experiência, traduzi-la significativamente em termos de comportamento. Mas, em segundo lugar, o estudante *pode ter dificuldade* em efetuar sua aprendizagem, em realizar a "diferenciação" da sua própria experiência, a "simbolização" correta das suas experiências. Pois nem sempre é fácil a passagem da "experiência" a sua "simbolização", e desta ao "comportamento", isto é, a aprendizagem segundo Rogers. As vêzes, a pessoa que deseja aprender se recusa a aceitar aquelas experiências que não se adaptam bem à imagem que ela já tem do mundo e de si, porque isso lhe exigiria um esforço penoso. A pessoa deverá relaxar suas defesas, aproximar-se de sua experiência própria e presente, tratar de exprimir suas próprias inquietudes, e embarcar num processo de "devir" do seu próprio experimentar (*experiencing*) para simbolizações e comportamentos somente até então ligeiramente presentidos. Em terceiro lugar, o estudante *poderá receber* ajuda na sua dificuldade de aprender. Esta ajuda consistirá numa situação educativa tal que promova da maneira mais eficaz sua aprendizagem pessoal; nesta situação, por conseguinte, a pessoa que aprende deve sentir-se segura contra tôda ameaça exterior, para poder realizar melhor a diferenciação das suas vivências.

C — "Praxis" educativa

Como facilitar a aprendizagem "significativa" que acabamos de descrever, a qual diferencia, pervade a pessoa e suas ações, que vai

bem para além do simples conhecimento de fatos? Dispomos de duas exposições de Rogers, uma de 1951, que se encontra no seu livro *Client-centered Therapy*, e outra de 1958, mais tarde inserida no *On becoming a person*²³ (1961), e que corresponde a uma alocação que êle proferiu num seminário de educadores no Goddard College, em Plainfield (Vermont). O primeiro texto reflete todo o esforço de Rogers daquela época, por insistir na importância das "atitudes" na psicoterapia. Vamos deter-nos no segundo texto, bem mais elaborado do que o primeiro, e que é escrito depois do seu famoso artigo "The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change".²⁴ Como em psicoterapia, em pedagogia o mais prático e eficiente são as atitudes do professor, ou da pessoa que ajuda o estudante: eis o característico da orientação rogeriana. Rogers nos indica uma pré-condição do clima da aprendizagem escolar, e quatro condições da aprendizagem mesma; as três primeiras condições são próprias da aprendizagem terapêutica, ao passo que a última é só própria da aprendizagem escolar. Vejamos.

339

Rogers supõe como pré-condição do clima da aprendizagem que o estudante está em *contato com os problemas*, problemas vitais, que têm repercussão na existência dêle. Isto suposto, é necessário que o professor seja *autêntico* ou genuíno, que êle esteja aberto às suas

²³ "The characteristics of a helping relationship", em *Persomel and Guidance Journal*, 37, pp. 6-16.

²⁴ Em *Journal of Consulting Psychology*, 21, pp. 95-103.

D — Tecnologia educativa

experiências, e que na sua relação com os estudantes se mostre tal qual é de fato. Ele pode perfeitamente sentir entusiasmo por um tema e desinteressar-se por outro, e precisamente porque ele aceita seus sentimentos como "seus" sentimentos, não sente a necessidade de os impor a seus estudantes, ou de insistir para que reajam da mesma forma que ele. Ele é uma pessoa, e não a encarnação abstrata de uma exigência escolar, ou o conduto estéril por onde passa o saber de geração em geração.

340 A *acitação* e a *compreensão* são outras duas atitudes que deve possuir o professor de orientação rogeriana. O professor deve aceitar o estudante como ele é, e deve compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando com calor os sentimentos de medo, apreensão, desânimo do estudante, considerando-o "positiva e incondicionalmente", e compreendendo-o interna e sensivelmente ("empática-mente"), o professor fará da sua parte tudo o que pode para a criação de um clima favorável de aprendizagem.

Finalmente, a última condição, própria da aprendizagem escolar, consiste na *provisão do material* de aprendizagem: livros, mapas, gravações, e o professor mesmo, que se converterá num instrumento didático para o aluno. Oferecendo-se ao grupo, o professor não exercerá nenhum domínio sobre o grupo, de modo que ele poderá dizer por seu lado: "Não gosto disso", e o estudante por sua vez: "Eu gosto"; isto é, que os estudantes vejam nos serviços do professor uma oferta e não uma imposição.

O rogerianismo não exclui as técnicas da educação, mas lhes atribui um papel característico: o de estarem a serviço das atitudes anteriormente descritas. Neste particular é interessante a controvérsia Rogers-Skinner: Rogers se opõe por um lado a este grande tecnólogo da educação, ao mesmo tempo que, por outro lado, aceita de braços abertos a "instrução programada", da qual Skinner é uma das maiores figuras.²⁵ Vejamos.

O progresso da psicologia suscita em Rogers dois sentimentos, um de admiração, e outro de medo. De medo, com efeito, pois tal progresso implica terríveis possibilidades no que toca ao controle e à manipulação do comportamento humano. Rogers se opõe à orientação de Skinner, para quem a hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para poder aplicar um método ci-

²⁵ Trata-se de um simpósio de que Rogers participou com o Dr. Skinner da Universidade de Harvard, em Chicago, em 1956; ver "Some issues concerning the control of human behavior", *Science*, Nov., 124, n.º 3231, pp. 1057-1066; o quadro de fundo desta discussão o encontramos num artigo que Rogers escreveu uns meses antes: ver "Implications of recent advances in the prediction and control of behavior", em *Teachers College Record*, 57, pp. 316-322; estes dois artigos foram incluídos no *On becoming a person* (1961), e resumidos num outro artigo do mesmo ano: "The place of the person in the new world of the behavioral sciences", em *Personnel and Guidance Journal*, Feb., n. 6, pp. 442-451 (Este artigo aparece também publicado nas edições francesa e portuguesa do *On becoming a person*; lamentamos que o termo "cliente", tão significativo em Rogers, tenha sido traduzido na edição lisboense, por "paciente"!)

entífico nas ciências do comportamento. Para Skinner, prossegue Rogers, o homem interior, livre e responsável não é mais do que um substituto pré-científico; o que está em aberta oposição com a sua experiência de psicoterapeuta. Rogers não aceita que a vida plena (*a good life*) da futura sociedade vá consistir no controle e na manipulação das pessoas, ainda que isso seja feito para torná-las mais felizes, pois o homem — explica Rogers noutra ocasião — é o arquiteto de si mesmo. Não se deve minimizar o papel que desempenha o subjetivo, ainda que pré-científico, na ciência: qualquer outra pessoa pode escolher outros objetivos científicos, diferentes dos do Dr. Skinner.

Noutras palavras, Skinner é visto por Rogers como alguém que pressupõe o subjetivo pessoal, mas que não o toma em consideração, que irrompe na pessoa com uma tecnologia de educação elaborada pela subjetividade de outras pessoas que são as que vão manipular o educando, ainda que seja para fazê-lo mais feliz. A posição de Rogers é clara: a metodologia e as técnicas científicas devem ser postas a serviço do subjetivo pessoal de cada indivíduo. Por conseguinte, nada tem de estranho que Rogers, que se opõe a Skinner no que diz respeito ao sentido da tecnologia na educação, o aceite por outro lado, mas segundo a sua perspectiva.

Assim, além do “*ensino programado*”, Rogers cita e comenta outros métodos pedagógicos para pôr em ação o ensino “centrado no estudante”: o método de Schwab e Suchman para fazer dos alunos

pesquisadores de espírito inventivo, a *simulação* (*simulation*), que é um sistema social em miniatura, um modelo em laboratório de uma organização, de uma nação, do mundo; o *contrato de estudo*, no qual o aluno contrata com o professor a matéria a estudar conforme a nota que deseja obter; as mesmas *notas e exames* como técnicas a serviço da auto-avaliação do aluno; todas as técnicas modernas da *dinâmica de grupo*... Na realidade, Rogers não elabora métodos pedagógicos próprios, nem nos pretende dar uma lista completa das técnicas que se adaptam melhor à sua inspiração; ele nos cita alguns métodos, a título de sugestão; o importante parece ser o sentido que ele dá ao emprêgo da tecnologia educativa.²⁶

E — Ação política

341

O rogerianismo não é um sistema fechado nos horizontes individuais da pessoa humana, como alguns parecem acusá-lo.²⁷ Certamente, Rogers partiu do indivíduo, mas logo viu que para efetuar a transformação individual ele precisava levar adiante uma ação mais ampla no nível das instituições, das organizações, da sociedade. Já

²⁶ Ver *Freedom to learn* (1969), *passim*, esp. cap. V.

²⁷ Ver G. LAPASSADE. *Groupes, organisations, institutions*, Gauthier-Villards, Paris 1967. 314 p., na p. 24 sq. Não estamos de acordo com a asserção deste autor, segundo a qual o movimento não diretivo contemporâneo psicologiza a política, em lugar de politizar a psicologia. Exatamente o contrário: Rogers parte de uma psicologia genética antes de empreender uma ação política. Ver nossa obra já citada.

em 1951 êle se encontrou diante das dificuldades provenientes da direção das instituições de ensino, ao querer aplicar seu "ensino centrado no estudante", e então êle se contentou em optar por uma "ação provisória" até que mudassem as estruturas dos grupos. Recentemente êle abordou a fundo o problema do ensino centrado no estudante, empreendendo dêste modo uma verdadeira ação política. É interessante sua experiência concreta no complexo educativo do "Immaculate Heart" de Los Angeles, que compreende um *college*, várias *high schools* e diversas escolas primárias. Rogers nos propõe um plano de ação teórico e outro prático, além de um plano de ação continuada.

342

Não insistiremos sôbre a parte teórica: críticas ao sistema educativo antigo, e normas para a seleção dos estudantes, para a estruturação dos cursos e para os exames. Êle qualifica o plano prático de "revolucionário". No entanto, a revolução que êle propõe é antes *interna*: para que as estruturas de uma instituição ou de uma organização mudem é preciso que mudem as atitudes da direção, dos professores, dos pais dos alunos e dos alunos mesmos. É necessário uma transformação interna, e para êsse fim Rogers lança mão dum poderoso meio, o "*basic encounter group*".²⁸

Tal experiência de grupo já foi empregada em pequenos setores

²⁸ Muito interessante o artigo de Rogers sôbre êste particular. Ver "The process of the basic encounter group", em J. F. T. BUGENTAL e colab.: *The challenges of humanistic psychology*, N.Y. 1967, pp. 261-278.

do mundo escolar,²⁹ mas — afirma Rogers com satisfação — ela nunca foi aplicada a *todo* o pessoal de uma organização ou centro de ensino. Trabalhar só com professores ou só com a direção era se expor àquilo que de fato sucedeu: o fracasso. Gogers sugere que se comece com a direção, depois com os professores etc., e que além disso a experiência seja feita num período de tempo relativamente curto (possivelmente numa casa de campo), para dessa forma produzir um impacto eficiente em todo o centro de ensino.

No plano de ação continuada poderão ser atingidas aquelas pessoas que ainda não participaram, e depois também aquelas que já participaram. Um dos principais problemas é a formação de "facilitadores" de grupo. Porém, o "basic encounter group" não é mais do que uma técnica entre outras muitas (visitas aos amigos, correspondência...), nas quais se podem dar também as atitudes que facilitam a aprendizagem pessoal.

EM RESUMO, apresentamos os traços mais relevantes do rogerianismo em pedagogia. Fizemos caso omisso dum sexto traço muito importante, a *pesquisa pedagógica*, que reservamos para outro trabalho. Talvez tenhamos conseguido dar alguma resposta à questão inicial: é possível uma didática não diretiva? Ainda que nossa resposta seja positiva, reconhecemos sua

²⁹ Rogers cita os trabalhos de Clark e Miles com a direção, de Bowers e Soars com os professores, de Boyer com grupos de estudantes e professores, de Miles, Clark e Culbert com a classe (Ver *Freedom to learn*).

complexidade e dificuldade. O rogerianismo em pedagogia, que parte de uma filosofia da educação muito humanista (A), é antes de tudo uma *praxis* educativa na qual as atitudes têm um papel muito importante (B), e que já possui uma teoria da educação,

extraída da prática do ensino, com a ajuda das teorias e das experiências do modelo terapêutico (C); as atitudes "centradas no estudante" são postas em ação por meio da tecnologia educativa (D), de alcance grupal, institucional, social em geral (E).

Psicologia no Trabalho do Professor Primário *

346

I. Introdução

1. Razões do estudo do problema

Observações realizadas em classes primárias, contatos com professores em reuniões de estudo e em Cursos de Aperfeiçoamento, análises de depoimentos de professores a órgãos de orientação e pesquisa, conduziram à conclusão de que o ensino de Psicologia nas Escolas Normais não vem atendendo aos objetivos desejáveis, não habilitando o professor primário a resolver com sucesso os problemas especifi-

• Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — INEP, a cargo de Maria José Bessadas Penna Firme e sob a supervisão geral de Lúcia Marques Pinheiro. O tratamento estatístico dos dados foi orientado por Otávio Martins e Walter Augusto do Nascimento. Participaram do trabalho de codificação e tabulação Antônio de Pádua Jorge Oliveira, Fany Bopp, Ivete Miranda de Avelino, Léa Spolidoro, Maria Luíza Lago Bittencourt, Maria Loureiro de Oliveira, Ney Arruda, Wanda Coronel Mourão e Zelira Pereira Cutrin. Marlene Cardoso Pereira colaborou no tratamento estatístico.

cos de seu trabalho diário com a criança.

Em exames de programas de Psicologia de Escolas Normais do Estado da Guanabara e de outros Estados brasileiros transparecia, ao lado da existência de temas sem interesse para aplicação prática, a omissão de assuntos essenciais à atuação mais eficiente do professor em classe.

O preparo básico em Psicologia é fundamental para que o professor resolva, adequadamente, uma série de problemas de manejo de classe, de aprendizagem e de orientação dos alunos, em geral, bem como problemas relacionados aos colegas, à direção e aos pais de alunos.

Assim, acreditamos ser imprescindível conhecer a situação vigente e sugerir as mudanças que possam corrigir as deficiências verificadas.

2. Utilidade do estudo

As conclusões do estudo irão permitir sugestões para revisão dos programas de Psicologia das Esco-

las de Formação do Magistério e dos Cursos de Aperfeiçoamento de Professores; para reformulação dos métodos de ensino e dos meios de apuração de rendimento escolar nessa área, assim como para a seleção da biblioteca de Psicologia, indispensável ao trabalho do professor primário.

II. Desenvolvimento do trabalho

1. Elaboração dos instrumentos da pesquisa

Como base para a organização dos 3 questionários, que funcionariam como instrumentos, utilizamos as seguintes fontes:

Observação de classes primárias de escolas situadas em diferentes zonas sócio-econômicas da Guanabara e do Recife.

Nessas observações, realizadas sob a forma descritiva, isto é, sem apreciação ou interpretação, registrou-se o comportamento do professor e dos alunos, com indicação da hora de início e do fim de cada atividade. De posse desses dados, procurou-se verificar os problemas psicológicos que surgem em classe com maior ou menor frequência, a maneira como foram enfrentados pelo professor e a reação dos alunos.

Dados de observação de crianças em classe enviados por professores primários da Paraíba e do Rio Grande do Sul a órgãos de pesquisa e orientação, sobre os problemas ou dificuldades infantis que ocorreram mais frequentemente na escola e que os professores não conseguiram resolver com os conhecimentos psicopedagógicos adquiridos no Curso Normal.

Dados do Serviço Psicopedagógico do 1.º Centro Experimental de Educação Primária da Secretaria de Educação da Guanabara em convênio com o INEP (Escola Guatemala) sobre as principais características e problemas dos alunos, na escola e no lar, fornecidos pelos professores de classe, diretora e pais de alunos.

Estudo de bibliografia básica de Psicologia Educacional, com análise da aplicação que poderia ter cada assunto no trabalho do professor primário.

2. Instrumentos Utilizados

Os questionários, elaborados tendo em vista o material colhido nessas fontes, visaram fornecer elementos para responder às seguintes indagações:

a — Quais os problemas psicológicos que se apresentam na Escola Primária? Que recursos o professor está utilizando para tentar resolvê-los: conhecimentos adquiridos no Curso Normal? em Cursos de Aperfeiçoamento? a própria experiência? experiência alheia?

b — Até que ponto o ensino de Psicologia ministrado no Curso Normal está oferecendo ao professor primário o domínio dos conhecimentos e técnicas mais necessários ao seu trabalho com a criança?

c — Que assuntos do programa de Psicologia do Curso Normal da Guanabara foram estudados e aplicados no trabalho de classe? Quais os estudados de forma inadequada e sem aplicação no trabalho docente? Quais não foram estudados e se revelaram importantes? Quais os estudados e que não tiveram aplicação?

d — Como se comportam os professores com relação à aplicação de noções básicas de Psicologia na resolução de problemas que ocorrem freqüentemente em classe? Há transferência do aprendido para as situações reais?

Para alcançar os fins referidos, foram elaborados instrumentos atendendo às seguintes características:

348 Questionário 1 — *Problemas Infantis Encontrados na Escola Primária*: constituído de descrições resumidas de problemas típicos da criança, a respeito dos quais deveria o professor informar: se encontrou o problema; se o resolveu; de que recursos utilizou (preparo no Curso Normal, em Cursos de Aperfeiçoamento, experiência pessoal, consulta a orientadores, psicólogos, diretores ...) e que problemas considera mais graves.

Questionário 2 — *Domínio dos Conceitos Fundamentais de Psicologia Educacional*: constituído de perguntas sobre a maneira prática de atuar dos professores, envolvendo noções elementares e básicas de psicologia da criança, da aprendizagem e das matérias de ensino. Sua finalidade era avaliar se essas noções foram incorporadas pelo professor, de modo que pudessem ser eficientemente utilizadas no trabalho docente.

Questionário 3 — *Programa Experimental de Psicologia para o Curso Normal*: constituído de temas ou assuntos aplicados à educação primária, retirados de programas brasileiros de Psicologia ou sugeridos pela leitura de livros básicos para o preparo do professor. Esses assuntos assim se distribuíam:

- Elementos da Psicologia Geral.
- A criança antes de entrar na escola.
- A criança ao entrar na escola.
- A criança no grupo-classe.
- Como observar a criança.
- A criança e a aquisição de conhecimentos.
- Orientação do desenvolvimento da personalidade da criança.
- Avaliação do rendimento do aluno.
- Importância, para a educação da criança, da personalidade do professor.

3. Aplicação dos instrumentos

Após a aplicação experimental dos questionários foram eles aperfeiçoados e aplicados à amostra.

A convocação dos professores foi realizada com a colaboração do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, por intermédio dos chefes de Distritos Educacionais. Os professores sorteados reuniram-se nos auditórios do Ministério da Fazenda, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e da Escola Guatemala. A aplicação foi feita por técnicos do INEP.

4. Escolha da amostra

Foram inicialmente convocados 1.750 professores primários, representando 12,5% do total de professores do Estado da Guanabara, com pelo menos 2 anos de experiência profissional.

Na escolha desses professores, adotou-se critério randômico, sendo escolhido ao acaso um professor para cada grupo de 8, sobre o total efetivo de cada escola primária pública, dos 33 distritos educacionais do Estado. Foram, assim, incluídos professores representando as diferentes zonas do Estado, habituados a lidar com crianças dessas várias zonas e de diferentes níveis sócio-econômicos.

Sorteou-se depois uma amostra representativa de 500 professores, para ser estudada em profundidade, partindo da amostra inicial de 1.750 professores. Retirando-se 13 elementos por não haverem respondido a todos os questionários, a amostra ficou reduzida a 487 professores, num total de 1.461 questionários.

5. Caracterização da amostra quanto ao preparo básico

Em relação ao tempo de serviço, a distribuição dos 487 professores da amostra estudada foi a seguinte:

Com 2 e 3 anos de serviço	32,2%
Com 4 e 5 anos de serviço	20,6%
Com mais de 5 anos de serviço	47,2%

No que respeita a aperfeiçoamento profissional, verificamos que 263 professores ou 54% da amostra afirmam ter realizado Cursos de Aperfeiçoamento após a conclusão do Curso Normal e 224 professores ou 46% só possuem o Curso Normal.

III. Resultados obtidos na análise estatística dos dados

1. Problemas infantis mais freqüentes na Escola Primária

Todos os problemas apresentados no Questionário 1, anexo, foram

encontrados pelos professores da amostra, sendo que 32 dos 36 problemas apresentados foram encontrados por mais de 50% dos professores.

O quadro seguinte mostra a percentagem de professores que encontraram cada problema. É preciso notar que o problema poderá ter sido encontrado pelos diferentes professores com freqüência ou raramente.

Quadro 1

Problemas encontrados pelos professores, no seu trabalho de classe (em ordem decrescente): *

1 — Fraca capacidade de fixação	98,2%
2 — Dificuldade em leitura oral	97,0%
3 — Falta de persistência no trabalho escolar	96,4%
4 — Raciocínio lento	96,2%
5 — Dificuldade para raciocínio numérico	94,7%
6 — Fraca capacidade de atenção e concentração	94,1%
7 — Atitude de exibicionismo	93,6%
8 — Instabilidade motora	91,7%
9 — Dolação	91,0%
10 — Atitude de passividade	89,8%
11 — Nível intelectual abaixo da média	89,6%
12 — Nervosismo	84,4%
13 — Agressividade	81,1%
14 — Deficiência de vocabulário	80,6%
15 — Maus hábitos de estudo	80,3%
16 — Fraca coordenação motora	79,2%
17 — Atitude de excessiva dependência	78,1%
18 — Falta de agilidade e destreza nos movimentos	77,6%
19 — Elementos perturbadores por desadaptação escolar	76,0%
20 — Dificuldade de articulação	74,7%
21 — Falta de espírito de grupo	73,8%
22 — Dissimulação	71,1%
23 — Fubulação e mentira	68,3%
24 — Imaturidade afetivo-emocional	67,8%
25 — Impulsividade	67,5%
26 — Falta de interesse pela recreação	64,8%
27 — Individualismo excessivo	62,0%
28 — Apropriação do bens alheios	61,9%
29 — Desadaptação ao ambiente escolar	61,6%
30 — Atitude do isolamento	60,3%

31 — Problemas de lateralidade e direcionalidade	54,8%
32 — Líderes indisciplinados	53,2%
33 — Imaturidade visuo-perceptiva	49,1%
34 — Rejeição do grupo	48,8%
35 — Preocupação sexual	45,4%
36 — Participação em subgrupos desintegrados da classe	30,4%

• As percentagens foram calculadas estabelecendo-se a relação entre o número total de professores que encontraram cada problema sobre os 487 professores da amostra.

Havendo os professores indicado em que nível encontraram cada problema, procuramos verificar a maior frequência dos problemas por nível.

Verificamos que na amostra estudada, a experiência profissional era a seguinte:

Níveis em que o professor lecionou	N.º de professores	%
N1	376	77,2
N2	309	63,4
N3	304	62,4
N4	252	51,7
N5	184	37,8
N6	88	18,0

Havia ainda 80 professores com experiência de Classes Preliminares e 126 de Classes Especiais.

Os problemas psicológicos encontrados por maior número de professores em cada nível foram os seguintes:

350

Quadro 2

Problemas psicológicos mais encontrados nos vários níveis

PROBLEMAS	% de frequência nos diferentes níveis*					
	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Fraca capacidade de fixação	89,8	90,9	87,5	92,9	86,4	79,5
Atitude de exibicionismo	88,6	87,0	84,5	92,5	84,8	80,7
Fraca capacidade de atenção e concentração	86,7	85,8	80,9	88,1	85,3	86,4
Falta de persistência no trabalho escolar	85,1	86,1	83,9	91,7	82,6	100**
Raciocínio lento	87,0	89,0	84,5	90,1	83,7	86,4
Dificuldade em leitura oral	87,8	87,4	81,6	90,9	84,2	84,1
Problema de delação	86,2	84,8	82,6	85,3	84,2	83,0
Instabilidade motora	87,2	89,0	86,2	90,5	84,2	83,0
Atitude de passividade	88,8	86,4	85,2	88,5	87,5	84,1
Dificuldade para raciocínio numérico	88,3	90,9	67,3	97,7	88,6	80,7

* As percentagens foram calculadas pela relação entre o número de professores, com experiência em cada nível, que encontraram o problema e o número total de professores que haviam lecionado no nível. Por exemplo: 338 professores encontraram o problema "fraca capacidade de fixação" no nível 1 e 376 professores afirmaram ter trabalhado com o nível 1. A percentagem, no caso, foi 338

$$\frac{338}{376} = 89,9\%$$

** Dentre os 487 professores da amostra, 88 afirmaram ter trabalhado no nível 6 e todos os 88 afirmaram ter encontrado nesse nível alunos com falta de persistência no trabalho escolar.

A distribuição total dos problemas infantis pela frequência com que foram encontrados pelos professô-

res que já lecionaram em cada nível foi a seguinte:

Quadro 3

Frequência dos problemas por nível escolar

PROBLEMAS	N1 %	N2 %	N3 %	N4 %	N5 %	N6 %
1 — Fraca capacidade de fixação	89,9	90,9	87,5	92,9	86,4	79,5
2 — Dificuldade para raciocínio numérico	88,3	90,9	67,3	97,7	88,6	80,7
3 — Fraca coordenação motora	82,2	76,7	67,4	79,8	69,0	65,9
4 — Atitude de passividade	88,8	86,4	85,2	88,5	87,5	84,1
5 — Deficiência de vocabulário	74,2	79,0	69,4	74,6	76,6	100,0
6 — Atitude de exibicionismo	88,6	87,0	84,5	92,5	84,8	80,7
7 — Participação em subgrupos desintegrados da classe	26,6	27,5	28,3	32,1	29,3	37,5
8 — Falta de agilidade e destreza nos movimentos	75,8	76,8	73,4	71,8	74,7	70,5
9 — Dificuldade de articulação	67,8	66,7	65,5	67,1	56,5	60,2
10 — Fraca capacidade de atenção e concentração	86,7	85,8	80,9	88,1	85,3	86,4
11 — Nervosismo	79,5	82,5	78,0	79,4	77,2	79,5
12 — Falta de persistência no trabalho escolar	85,1	86,1	83,9	91,7	82,6	100,0
13 — Raciocínio lento	87,0	89,0	84,5	90,1	83,7	86,4
14 — Líderes indisciplinados	51,6	56,3	52,0	49,2	61,9	51,1
15 — Falta de interesse pela recreação	51,6	63,1	60,9	61,9	58,2	85,3
16 — Apropriação de bens alheios	61,7	62,1	57,6	61,5	62,0	56,8
17 — Desadaptação ao ambiente escolar	53,2	60,2	58,9	63,1	71,7	53,4
18 — Maus hábitos de estudo	72,9	77,7	78,3	85,7	57,5	87,5
19 — Rejeição do grupo	46,3	44,0	43,4	41,6	46,7	51,1
20 — Impulsividade	65,7	62,5	64,5	69,0	69,6	68,2
21 — Atitude de isolamento	59,6	56,0	51,6	57,5	55,4	51,1
22 — Nível intelectual abaixo da média	82,4	84,1	78,6	84,1	77,2	78,4
23 — Imaturidade perceptiva	46,8	46,3	41,1	40,1	40,2	34,1
24 — Atitude de excessiva dependência	73,1	75,0	72,4	78,6	76,1	75,5
25 — Elementos perturbadores por desadaptação escolar	75,8	74,8	69,1	70,6	69,0	64,8
26 — Fabulação e mentira	64,4	62,1	63,5	65,1	61,1	56,8
27 — Dificuldade em leitura oral	87,8	87,4	81,6	90,9	84,2	84,1
28 — Individualismo excessivo	62,2	69,2	39,5	58,3	54,3	56,8
29 — Problema de delação	86,2	84,4	82,6	85,3	84,2	83,0
30 — Falta de espírito de grupo	68,1	71,8	72,7	73,8	68,5	75,4
31 — Preocupação sexual	42,8	44,7	43,1	52,0	45,7	55,9
32 — Agressividade	76,3	72,8	74,0	77,4	71,2	70,5
33 — Dissimulação	66,8	64,7	67,4	71,3	67,4	69,3
34 — Imaturidade perceptiva	62,8	61,5	55,6	46,0	26,6	55,7
35 — Instabilidade motora	87,2	89,0	86,2	90,5	84,2	83,0
36 — Problemas de lateralidade e direcionalidade	51,3	54,4	53,3	59,9	54,9	48,9

351

Problemas mais frequentes

Tendo solicitado ainda que cada professor indicasse os problemas

encontrados com mais frequência em seu trabalho com a criança, verificamos que, de modo geral, os problemas que ocorrem nos pri-

meiros níveis se notam até o 6.º nível. Idêntica proporção de professores e, às vezes, até proporções mais elevadas registram a ocorrência dos mesmos problemas, revelando a falência da ação educativa. Assim ocorre, por exemplo, com os seguintes problemas: 5 - 6 - 7 - 12 - 14 - 16 - 17 - 18 - 24 - 25 - 27 - 28 - 29 - 30 - 33. A parte de formação de atitude, em especial, parece mais atendida.

Os problemas relativos à fraca capacidade de fixação, atenção, concentração, falta de persistência no trabalho escolar, passividade, apontados do Nível 1 ao 6 muitas vezes se relacionam com deficiências do próprio professor em dosar adequadamente a duração dos trabalhos de classe, em alternar atividades de vários tipos e em atender aos interesses da criança nas várias idades.

352

O nível intelectual abaixo da média não é aferido com precisão, sendo, portanto, subjetiva a classificação do aluno nessa faixa.

Dada a percentagem de alunos do Estado da Guanabara classificados como deficientes em turmas especiais, é possível que o professor esteja reduzindo, indevidamente, as suas expectativas quanto à capacidade de aprendizagem do aluno, pois quase 80% dos professores apontam no Nível 6 alunos com inteligência abaixo da média.

As dificuldades da criança em leitura oral são apontadas em todos os níveis com frequência muito elevada, o que deve decorrer de orientação inadequada, falta de oportunidade de prática suficiente e pouca utilização de trabalho diversificado por grupo.

Os problemas da delação, individualismo excessivo, falta de espírito de grupo e dissimulação, diretamente ligados às condições de ajustamento e socialização da criança, aparecem em todos os níveis, indicando falta de noção clara do professor sobre objetivos a atingir e maneira mais adequada de se formarem atitudes socialmente aprovadas.

A atitude de excessiva dependência, bem como os maus hábitos de estudo apontados em todos os níveis por cerca de 70% dos professores revelam a deficiência de orientação escolar que não conduz ao trabalho independente, refletido, desenvolvido de maneira eficaz.

Os alunos que formam subgrupo à parte, isolados na classe, frequentemente em conflito com o professor, a escola e os colegas, constituem o problema menos citado pelos professores da amostra em todos os níveis da Escola Primária. Ainda assim são apontados por cerca de 30% dos professores em todos os níveis.

Problemas mais graves

Os problemas psicológicos considerados como *mais graves* pelos professores que os encontraram foram: apropriação de bens alheios, apontado como mais grave por 54,7% dos professores; * preocupação sexual - 53,6%; desadaptação ao ambiente escolar - 53,0%; rejeição do grupo - 51,1%; agressividade - 48,9%; líderes indisciplinares - 43,0%; dissimulação -

* As percentagens foram calculadas pela relação entre o número de professores que apontaram cada problema como grave sobre o número total dos professores que encontraram o problema.

49,9%; participação em subgrupos desintegrados da classe — 40,6%.

Verifica-se, pois, que o professor não tem uma noção correta da gravidade dos problemas.

Assim, a atitude de passividade, o isolamento do grupo, a atitude de excessiva dependência não são citados entre os problemas mais graves. Ao que parece, o critério do professor para julgar da gravidade dos problemas é o da repercussão deles sobre o seu equilíbrio pessoal e a disciplina da classe.

2. Resolução de problemas de classes e estudo de Psicologia

Verificou-se, apurando ainda os resultados do Questionário 1, que os professores declaram recorrer muito mais à própria experiência, na resolução das dificuldades encontradas, do que aos conhecimen-

tos de Psicologia adquiridos no Curso Normal ou em Cursos de Aperfeiçoamento.

O recurso à experiência alheia (diretores, orientadores, psicológicos, outros professores) e a Cursos de Aperfeiçoamento é relativamente pouco expressivo. Muitos professores usam mais de um recurso, porém o que ressalta é o domínio das soluções resultantes da experiência pessoal. Caberá perguntar-nos se essas soluções, sem talvez maior fundamentação, não poderão, por vezes, estar atendendo a problemas de momento à custa de criar outros mais graves no futuro. O problema da apropriação dos bens alheios é um exemplo. Outros exemplos a meditar são os relativos à fabulação e à mentira, ao nervosismo, à impulsividade, à preocupação sexual excessiva e à dissimulação.

Os resultados a seguir esclarecem melhor esta afirmativa:

353

Quadro 4

Problemas infantis resolvidos pelos professores e recursos empregados para sua resolução *

PROBLEMAS DA CRIANÇA	Recursos Usados pelo Professor (em termos de percentagem*)			
	C. Normal	E. Pessoal	E. Alheia	C. Aperfeiçoamento
1 — Fraca capacidade de fixação	53,1*	58,7	9,5	18,2
2 — Dificuldade para raciocínio numérico	55,2	61,2	8,6	17,4
3 — Fraca coordenação motora	64,6	41,6	13,7	20,2
4 — Atitude de passividade	38,7	60,5	10,1	20,4
5 — Deficiência de vocabulário	51,2	62,4	11,5	53,9
6 — Atitude de exibicionismo	43,2	78,3	12,0	23,9
7 — Participação em subgrupos desintegrados da classe	39,0	72,9	8,5	25,4
8 — Falta de agilidade e destreza nos movimentos	47,4	68,2	14,2	21,1
9 — Dificuldade de articulação	51,4	52,6	16,2	37,0

(continua)

PROBLEMAS DA CRIANÇA	Recursos Usados pelo Professor (em termos de percentagem*)			
	C. Normal	E. Pessoal	E. Alheia	C. Aperfeiçoamento
10 — Fraca capacidade de atenção e concentração	43,5	74,2	10,8	22,7
11 — Nervosismo	36,5	76,9	11,2	24,4
12 — Falta de persistência no trabalho escolar	36,4	78,7	11,3	20,5
13 — Raciocínio lento	47,2	71,8	9,8	21,5
14 — Líderes indisciplinados	34,6	74,4	9,4	23,5
15 — Falta de interesse pela recreação	43,9	73,4	11,7	14,5
16 — Apropriação de bens alheios	26,7	75,4	5,8	25,8
17 — Desadaptação ao ambiente escolar	29,6	58,7	6,0	21,0
18 — Maus hábitos de estudo	51,0	73,8	10,6	24,3
19 — Rejeição do grupo	35,4	72,9	10,4	18,2
20 — Impulsividade	29,9	81,6	10,3	19,7
21 — Atitude de isolamento	43,8	78,5	11,4	16,4
22 — Nível intelectual abaixo da média	53,6	71,4	12,9	20,4
23 — Imaturidade perceptiva	75,7	57,2	27,2	27,2
24 — Atitude de excessiva dependência	43,1	76,9	12,3	13,2
25 — Elementos perturbadores por desadaptação escolar	40,4	71,5	10,9	22,5
26 — Problema de fabulação e da mentira	40,3	77,0	9,9	16,9
27 — Dificuldades em leitura oral	65,8	65,3	10,8	19,8
28 — Individualismo excessivo	41,6	74,1	12,5	16,1
29 — Problema da delação	39,8	83,1	8,4	13,6
30 — Falta de espírito de grupo	36,4	66,4	9,8	16,1
31 — Preocupação sexual excessiva	29,7	71,0	12,8	37,8
32 — Agressividade	38,0	80,5	18,5	29,0
33 — Dissimulação	46,0	88,3	8,1	18,6
34 — Imaturidade afetiva emocional	41,1	77,2	11,8	18,6
35 — Instabilidade motora	48,0	72,4	11,4	21,0
36 — Problemas de lateralidade e direcionalidade	63,6	58,2	16,8	25,5

354

* As percentagens foram calculadas pela relação entre o número de professores que resolveram cada problema utilizando os tipos de recursos especificados no questionário (conhecimentos adquiridos no Curso Normal, experiência pessoal, alheia, conhecimentos adquiridos em Cursos de Aperfeiçoamento) e o número de professores da amostra que resolveram o problema.

Exemplo: 207 professores da amostra utilizaram os conhecimentos de Psicologia adquiridos no Curso Normal para resolver o problema n.º 1 (fraca capacidade de fixação) e 390 afirmaram ter resolvido este problema: $\frac{207}{390} = 53.1\%$. Isso

não significa que tenham utilizado apenas o que aprenderam no Curso Normal. Muitos professores indicaram mais de um recurso para resolver alguns problemas, razão pela qual os totais ultrapassaram 100% freqüentemente.

3. Domínio pelo professor primário de conhecimentos de Psicologia necessários ao seu trabalho

No Questionário 2 apresentou-se uma série de questões práticas, compreendendo noções básicas de psicologia infantil, da aprendizagem e das matérias do ensino, cujo domínio nos pareceu essencial para que o professor atue conscientemente quanto aos objetivos a ter em vista e aos recursos mais adequados a utilizar. Solicitando-se dos professores uma informação baseada em sua experiência de trabalho, a forma adotada foi a pergunta aberta, a fim de se evitar sugerir a resposta. A apreciação das respostas foi feita de maneira muito tolerante, aproveitando-se qualquer resposta que mostrasse que o professor dominava algum conhecimento correto do assunto.

Seguem-se, em ordem decrescente, as percentagens de professores que deram respostas consideradas satisfatórias a cada questão.

SITUAÇÃO PRÁTICA

1. *Como você procura evitar a fadiga de seus alunos?*

Ao todo, 44,0% dos professores apresentaram pelo menos duas medidas adequadas como, por exemplo: alternar as atividades de concentração e expansão, dar às atividades duração conveniente à idade da criança, atender aos interesses infantis, não abusar de aulas orais, conversar com a criança.

2. *Você acha possível conciliar, na Escola Primária, a noção de respeito à personalidade da criança e à formação de bons hábitos?*

Foram 42,7% os que responderam afirmativamente, considerando respeito à personalidade como significando não apelar para recursos traumatizantes, respeitar os interesses infantis e as características das diferentes fases do desenvolvimento e não deixar a criança fazer o que quiser.

3. *Julga que a aprendizagem de uma noção está na razão direta do número de vezes em que ela é repetida?*

Ao todo, 40,8% responderam negativamente, apontando outras condições importantes, tais como: interesse, esforço e sucesso, por parte do aluno, e segurança e técnica por parte do professor.

4. *Você dedica algum tempo a conversar com seus alunos? Quando e com que fim?*

Apenas 39,6% consideraram necessário conversar com o aluno, apresentando pelo menos duas razões psicológicas corretas para isso, como, por exemplo: conhecer a criança, seus interesses e problemas; dar-lhe oportunidade de expansão para desenvolver a linguagem; combater a timidez; provocar descarga emocional; identificar diferenças individuais.

5. *Quando se diz que um aluno do primeiro ano é imaturo para a aprendizagem da leitura e escrita, que conclusão se pode tirar quanto aos resultados a obter e à orientação da aprendizagem?*

Foram 34,9% os que indicaram exercícios especiais, acentuando que a criança necessitará provavelmente de mais tempo para apren-

der. Não apreciamos o mérito de tais exercícios nem a extensão desse período.

6. *Você acha vantagens ou desvantagens no trabalho diversificado na Escola Primária?*

Apenas 31,1% foram favoráveis ao trabalho diversificado conseguindo indicar pelo menos duas vantagens como: atenção às diferenças individuais, atendimento às crianças com dificuldades especiais aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos interesses nas várias idades etc.

7. *Que causas, a seu ver, influem no rendimento do ensino?*

Ao todo, 30,4% citaram a atuação negativa do professor, envolvendo: objetivação inadequada, métodos e recursos mal adaptados, falta de preparo conveniente, problemas de relacionamento com a criança. Os demais apontam apenas causas ligadas ao aluno, numa evidente racionalização.

8. *A seu ver, a aprendizagem se baseia no interesse ou no esforço do aluno?*

Apenas 27,7% citaram ambos como necessários, derivando o esforço da intensidade do interesse.

9. *Considera que se pode classificar os alunos em atentos e desatentos? Por que?*

Somente 25,7% responderam negativamente, ressaltando apenas casos extremos de crianças que não conseguem concentrar-se em razão de problemas emocionais e de saúde.

10. *Como você interpreta a noção de que se deve respeitar os interesses infantis?*

Apenas 24,1% deram interpretações consideradas satisfatórias, notando, por exemplo, que respeito aos interesses infantis não significa deixar-se conduzir pela criança.

11. *De que maneira você procura levar seus alunos a trabalharem com interesse?*

Somente 19,1% deram respostas adequadas e revelaram conhecimento claro dos interesses infantis por faixa de idade; conhecimento da necessidade de dar à criança oportunidade de agir; de não desenvolver atividades demasiado longas, nem excesso de aulas orais; de alternar atividades; de usar métodos globalizados e recursos adequados de ensino.

12. *Que acha você das modernas teorias sobre disciplina, aplicadas na Escola Primária?*

Apenas 18,5% deram respostas aceitáveis, acentuando que essas teorias não significam deixar que a criança faça o que quiser, que elas envolvem padrões de correção, ou frisando a necessidade de a criança colaborar na fixação dos padrões adequados e ter compreensão das razões que tornam desejáveis certas condutas.

13. *Você já conseguiu levar seus alunos a trabalharem em equipe? Em que tipo de atividades? Que objetivos visava?*

Somente 15,0% distinguiram com precisão o trabalho em equipe — com a finalidade de socializar, trei-

nar liderança, executar tarefas em grupo — do trabalho diversificado, com o objetivo de atender a dificuldades de aprendizagem de certos alunos ou a crianças mais capazes.

14. *Julga importante a objetivação no ensino da Matemática no 1.º ano? Por quê?*

Ao todo, 14,9% responderam afirmativamente, mostrando a importância do desenvolvimento de conceitos nessa fase basear-se na inteligência motora.

15. *Já ocorreu com você tentar ensinar várias vezes uma noção nova e alguns alunos não aprenderem? A que atribui isso?*

Apenas 13,6% incluíram, entre as causas possíveis, a atuação do professor e a objetivação insuficiente.

16. *A que atribui as dificuldades de raciocínio de certos alunos para resolverem problemas sobre as quatro operações?*

Somente 13,1% citaram dificuldades direta ou indiretamente ligadas ao professor, tais como: falta de objetivação e de atendimento adequado para o desenvolvimento dos conceitos relativos às quatro operações. Os demais racionalizam atribuindo toda a "culpa" à criança.

17. *Que tipos de diferenças individuais, de importância para a aprendizagem, você tem encontrado entre seus alunos? Como as tem atendido?*

Apenas 12,9% dos professores indicaram pelo menos duas das seguintes diferenças: de inteligência,

de aptidões, de condição sócio-econômica e familiar, de conhecimentos básicos, de problemas emocionais e de conduta e pelo menos um recurso aceitável como: trabalho em grupos diversificados, material especial para determinados alunos, trabalho independente, adaptação de programas etc.

18. *Quais os interesses infantis que tentou explorar na Escola Primária?*

Somente 12,6% indicaram pelo menos seis interesses aceitáveis ao todo, de acordo com as idades ou os anos escolares.

19. *Cite as atitudes que tem procurado formar em seus alunos e diga de que meios tem lançado mão para desenvolvê-las.*

Ao todo, 9,4% indicaram mais de cinco atitudes e apresentaram pelo menos dois recursos como os que citamos a seguir: exemplo do professor, uso de métodos ativos, códigos elaborados pelas crianças, atribuição de responsabilidades proporcionais à capacidade do aluno.

20. *Sua turma procura seguir algumas regras gerais de conduta? Quem as fixou?*

Apenas 7,2% responderam afirmativamente e citando a criança como autora das regras, orientada pelo professor.

21. *Como você prepara seus alunos para poderem saber, diante de um problema, se é de adição ou de subtração?*

Somente 5,4% deram respostas aceitáveis, ressaltando a necessida-

de de dar o conceito de adição e subtração por meio de experiências reais, concretas, com material para manipular e visualizar.

22. *Que recursos gerais julga útil aplicar na Escola Primária para desenvolver a autodisciplina?*

Apenas 5,2% apresentaram pelo menos dois recursos adequados, tais como: códigos de conduta feitos pela criança, auto-avaliação das atitudes, exemplo do professor.

23. *Considera certa a afirmação de que a inteligência abstrata está relacionada com a inteligência motora? Como se aplica na Escola Primária?*

358 Sòmente 4,5% responderam afirmativamente declarando ter aplicado a noção na escola primária, levando as crianças, da manipulação de objetos e da realização de ações, para o raciocínio abstrato.

24. *Você encontrou, no seu trabalho de classe, crianças disléxicas? Que características apresentaram?*

Foi de 3,0% a taxa dos que indicaram pelo menos duas características certas.

25. *Que entende por motivar o trabalho de classe?*

Sòmente 2,4% conceituaram motivação como decorrendo de fatores internos, de necessidades da criança, e declararam levar em conta os interesses das várias idades no planejamento dos trabalhos de classe. Os demais pareciam entender a motivação como algo que vem de fora para dentro.

26. *Por quanto tempo, em média, você acha que pode manter a atenção das crianças de várias idades ou anos escolares, em aulas orais?*

Apenas 1,8% deu respostas que se aproximaram da seguinte tabela de prazos máximos, aceitáveis desde que a criança tenha certa participação:

- 6 — 7 anos — 20 minutos
- 8 — 9 anos — 30 minutos
- 10 — 12 anos — 40 minutos.

27. *Indique, pela ordem cronológica em que os aplica, os diferentes tipos gerais de recursos de que tem lançado mão para o ensino dos fatos básicos da multiplicação.*

Sòmente 0,6% apresentou ordem cronológica em que aparecem inicialmente recursos concretos (objetos materiais), depois semiconcretos (figuras, desenhos) e, finalmente, abstratos (explicações orais, representações simbólicas).

Como pode ser observado, as percentagens de respostas ao Questionário 2, que revelam uma preparação adequada, são sempre inferiores a 45%.

Em apenas 7, das 27 questões, as percentagens dos professores que dão respostas satisfatórias ultrapassam 30%. Um terço das questões são respondidas adequadamente por menos de 10% dos professores.

Assim, quando apresentamos dificuldades da criança na escola sob a forma de situações práticas encontradas, quase diariamente, pelo professor, e lhe fazemos perguntas

que exigem resposta objetiva a respeito do que realmente faz diante de tais situações, obtemos, como vimos, reduzido número de respostas revelando domínio das noções básicas de Psicologia envolvidas.

Isso nos leva à hipótese de que os programas de Psicologia dão ênfase principalmente ao conteúdo teórico, e que os métodos de ensino empregados não favorecem o manejo, com segurança, de um mínimo de conhecimentos objetivos e práticos que, realmente, auxiliem o professor a resolver as dificuldades de natureza psicológica que enfrenta no seu trabalho. A medida da aprendizagem também não parece adequada, uma vez que professores que reagem tão insatisfa-

toriamente em situações práticas foram aprovados nos Cursos Normais.

4. O programa de Psicologia Educacional das Escolas Normais e as necessidades da Escola Primária

No Questionário 3 foi apresentado aos integrantes da amostra um "Programa Básico de Psicologia" organizado em unidades e lhes foi solicitado que marcassem os temas considerados necessários ao trabalho do professor. Os assuntos que mais de 80% dos professores julgaram importantes para um Programa de Psicologia de Curso Normal, * foram os seguintes:

ASSUNTOS DE PSICOLOGIA NECESSÁRIOS AO TRABALHO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	%*
--	----

359

I — Elementos de Psicologia Geral

— Condições da atenção; classificação das formas de atenção.	95,5
— A memória e os processos associativos.	95,0
— Sensações, percepções e imagens; seu papel na educação	94,1
— A formação dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.	84,3
— Inteligência: conceituação, tipos. Inteligência e rendimento escolar.	96,8

II — A criança antes de entrar na escola

— O período pré-natal: importância e consequência, para a educação escolar, do conhecimento das condições da mãe por ocasião da gestação e do parto.	93,9
— O desenvolvimento psicológico da criança na fase pré-escolar: aspectos de interesse para a orientação do trabalho futuro do professor.	89,5
— Conceito de maturidade. Importância da maturidade para a educação. Maturidade e aprendizagem.	98,1
— Fatores que influenciam o desenvolvimento normal na infância.	97,2

(continua)

* As percentagens foram calculadas dividindo-se pelo total de professores da amostra o total de professores que se pronunciou declarando que o assunto foi estudado na Escola Normal e aplicado no trabalho docente; ou foi estudado na Escola Normal de maneira inadequada, deixando de atender às necessidades reais da Escola Primária ou ainda não foi estudado na Escola Normal, mas a prática docente mostrou ser importante para o trabalho do professor.

— Falhas e desvios no desenvolvimento psicológico da criança: retardo no aparecimento da linguagem, gagueira, estereotipia sensório-motriz, anomalias perceptivas, falta de coordenação motora. A criança canhoto. Sinais de anormalidade. Medidas a tomar.	97,2
— O desenvolvimento perceptivo e a coordenação motora na infância. Estudo da lateralidade e sua importância para a educação infantil.	97,0
III — A criança ao entrar na Escola Primária	
— Verificação das condições afetivas da criança ao chegar à escola; sua importância para orientação do trabalho educativo.	95,5
— Razões psicológicas das dificuldades de adaptação da criança à escola.	95,5
— Problemas emocionais da família e sua influência na formação do sentimento de insegurança, nas atitudes e dificuldades da criança na escola. Condições do meio sócio-econômico e cultural de que provém a criança — experiências básicas e estímulo para a aprendizagem. Papel do educador.	97,8
— Importância do conhecimento das atitudes da família com relação à criança: benevolência ou severidade excessiva, conflito de autoridade (pais, avós), desatendimento aos interesses e necessidades infantis, tipos de sanção usados; preferências, rejeições.	98,3
— Bases psicológicas da orientação da criança para a formação de atitudes de aceitação à escola e boas relações com o professor e os colegas.	97,4
IV — A criança no grupo-classe	
— Condições psicossociais de adaptação da criança aos grupos (família, grupos de idade, classe e sociedade) nas várias idades.	97,1
— Recursos para desenvolver na criança atitudes socialmente favoráveis. Atuação do professor na socialização da criança.	99,2
— Mecanismo de formação de grupos na idade escolar: aceitação e participação; rejeição e isolamento.	96,8
— Formação de subgrupos isolados na classe. Atuação que cabe ao professor.	95,0
— Os processos interativos de imitação, sugestão e simpatias, seu aproveitamento para ajudar a criança a participar da dinâmica da classe e estabelecer relações harmoniosas nos grupos.	97,4
— Fatores de desadaptação da criança à escola: rejeição do grupo-classe, fracassos repetidos, punições inadequadas, competição mal orientada. Atuação que cabe ao professor.	98,3
— O problema da liderança na Escola Primária. O papel do líder no grupo. Líderes indisciplinados.	97,4
— Fundamentos psicológicos do desenvolvimento de hábitos e atitudes de autodisciplina, solidariedade e cooperação com a autoridade e o grupo.	98,5
— Tipos de disciplina e seus resultados nas diferentes situações escolares.	98,2
— Importância dos padrões de conduta para o desenvolvimento da criança.	97,1
— Os códigos estabelecidos pelas crianças: razão psicológica de seu valor na formação de atitudes. Como orientar sua preparação, atendendo aos fundamentos psicológicos envolvidos.	96,8
— Que entender por « atenção aos interesses e necessidades da criança ». Interesse e esforço. Interesse e capricho. In-	

ASSUNTOS DE PSICOLOGIA NECESSÁRIOS AO TRABALHO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	%
teresses básicos por idades. Necessidades infantis e seu aproveitamento na educação.	96,8
— Fatores que exercem influência sobre os interesses. Importância para a vida escolar e a vida futura. Atuação do professor na formação de interesses cada vez mais duradouros.	96,8
V — <i>A criança e a aquisição de conhecimentos</i>	
— O desenvolvimento intelectual na fase escolar e a aprendizagem	97,8
— A formação de conceitos na criança.	97,1
— O desenvolvimento do pensamento reflexivo: fatores que o facilitam.	95,7
— A inteligência abstrata e a inteligência motora-selações. Conclusões para a orientação da educação.	94,4
— Como se aprende: Ensaio e erro. Imitação. Condicionamento. Discernimento — seu papel na aprendizagem. Condições da aprendizagem.	96,3
— Interesses infantis nas várias idades. Como utilizar, no processo de aprendizagem, esses interesses.	98,0
— Tipos de diferenças individuais e sua importância na individualização do ensino. Igualdade de oportunidades e diferenças individuais.	97,8
— A educação e as diferenças individuais: problemas, para o educador, decorrentes de diferenças de inteligência, de padrões de cultura, de condições de vida familiar, de aptidões. Orientação do ensino atendendo às diferenças individuais.	98,3
— Que entender por <i>atenção</i> . Condições e limites de atenção na criança. Atenção e fadiga. Atenção e interesse. Atenção e desinteresse. Adequação das atividades.	97,6
— A memória e suas condições. Como favorecer a fixação e diminuir o esquecimento e a fadiga no processo de aprendizagem da criança.	98,3
— Diagnóstico de causas psicológicas das dificuldades de aprendizagem. Aprendizagem e inteligência. Aprendizagem e condições emocionais. Aprendizagem e experiência anterior.	97,5
— Razões psicológicas das dificuldades de aprendizagem em Linguagem.	95,8
— As dislexias e sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Técnica de reeducação e exercícios corretivos.	97,0
— As condições da percepção e sua influência na aprendizagem.	96,5
— Razões psicológicas das dificuldades de aprendizagem em Matemática.	98,0
— Os problemas emocionais da criança e as deficiências na formação dos conceitos básicos em Matemática. Orientação do ensino.	98,9
— Fundamentos psicológicos dos métodos e recursos de ensino dos Estudos Sociais e Ciências Naturais.	95,1
VI — <i>Como observar e estudar a criança, como base para orientação da educação</i>	
— O sociograma — aplicação. Valor para o professor do conhecimento da posição da criança no grupo (índices de aceitação, isolamento e rejeição), para o manejo de classe; na organização dos trabalhos em equipe e no estudo dirigido. Cuidados na utilização e interpretação dos resultados.	84,3
VII — <i>Orientação do desenvolvimento da personalidade da criança</i>	
— Influências sociais, econômicas, familiares e escolares na integração e ajustamento da personalidade.	96,0

ASSUNTOS DE PSICOLOGIA NECESSÁRIOS AO TRABALHO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	%*
— Estudo de problemas típicos da criança na Escola Primária: agressividade; timidez excessiva; inibição; apatia; desrespeito à propriedade alheia; preocupação sexual exagerada; mentira; falta de interesse pelo trabalho escolar; exibicionismo. Atitudes que cabem ao professor.	98,9
VIII — <i>Importância, para a educação da criança, da personalidade do professor</i>	
— Atributos pessoais favoráveis e desfavoráveis à tarefa da educação.	98,7
— Importância, para o professor, do desenvolvimento das atitudes de objetividade, auto-crítica e interesse por progredir na profissão.	97,4

5. Conclusões e Sugestões

362

1. Apresentaram-se com alta frequência na Escola Primária os problemas infantis constantes do Questionário 1, organizado partindo do exame do material obtido em observações do trabalho de classe, depoimentos de professores e bibliografia sobre Psicologia. Trinta e duas das trinta e seis situações descritas foram encontradas por mais de 50% dos professores da amostra. Devem, pois, ser levadas em conta ao se organizarem os programas de Psicologia do Curso Normal.

Dentre estas situações encontramos problemas emocionais e de conduta, de formação de atitudes, problemas de aprendizagem em geral, e, em particular, relativos a crianças com dificuldades de aprender.

Para o atendimento adequado de tais problemas, especialmente os últimos, não apenas os programas de Psicologia, de Prática e de Matérias de Ensino (áreas do currículo da Escola Primária) precisarão ser reformulados. A fim de que o professor integre o que aprendeu e possa aplicá-lo em situações reais,

torna-se essencial a coordenação do ensino dessas áreas do currículo, a mudança de métodos e recursos de ensino e o aperfeiçoamento das formas de avaliação dos resultados.

2. A dificuldade que os professores têm de realizar a aplicação das noções estudadas a situações reais fica patente nas respostas ao Questionário 2, em que se verifica que a formação do magistério apresenta falhas graves. Assim, os professores, em sua maioria, não adquiriram de maneira correta conceitos básicos de Psicologia, como, por exemplo, os relativos a interesse, esforço, atenção, disciplina; interpretam de maneira inexacta noções da maior importância, como as de autodisciplina, respeito à personalidade da criança e motivação. Em sua maioria não estabelecem a necessária relação entre técnicas de orientação do ensino e manejo de classe e seus fundamentos psicológicos; falham em noções fundamentais de Psicologia da aprendizagem e das matérias de ensino; não dominam os interesses infantis por idade, nem os recursos adequados para formar atitudes.

3. O preparo dos professores em Prática e as Matérias de Ensino

(metodologias) deve, assim, ressentir-se da falta de inspiração e de segurança que resultariam do ensino dos fundamentos psicológicos e filosóficos da ação educativa. A pesquisa acusou, além de formação deficiente em Psicologia, falhas básicas no preparo de Filosofia de Educação: foi mínima a percentagem dos professores que se revelaram capazes de indicar algumas atitudes que estivessem procurando desenvolver em seus alunos, e em várias questões se notou a falta de noção dos objetivos a perseguir no trabalho educativo.

4. Revelou ainda a pesquisa, como fato muito grave, que o professor não age como se estivesse convicto da importância de sua ação como fator do processo educativo. Diante do fracasso, atribui geralmente as suas causas à criança, numa evidente racionalização.

Tópicos sobre Psicologia do Professor são essenciais nos programas de Psicologia, não apenas para serem estudados teoricamente, mas para que o futuro mestre atue objetivamente, procurando sempre, antes de mais nada, em sua própria forma de atuação, as causas do insucesso verificado e tirando daí estímulos para procurar aperfeiçoar-se. Essa atitude é essencial e deverá ser desenvolvida por todos os professores de Curso Normal, mas especialmente pelos de Psicologia.

5. Merecem sério reexame por parte das Escolas de Formação ao Magistério a orientação do estudo de problemas como o da motivação. Esta é entendida, pela grande maioria dos professores, como algo vindo de fora (2,4% apenas con-

ceituam motivação como decorrendo de fatores internos). Falta aos professores compreensão do seu papel no aproveitar os interesses infantis e desenvolver novos interesses e o conhecimento dos interesses e necessidades básicas por idade.

6. Está também a exigir revisão a forma como é realizado o estudo do problema da maturidade e sua influência no ensino de leitura. A orientação dada pode ter repercussões sérias, determinando baixa de expectativas sobre as possibilidades dos alunos e conseqüente baixa de produtividade do ensino. Nesse particular, os professores de Linguagem na Escola Primária muitas vezes agravam a situação, por falta de atualização em Psicologia, desconhecimento dos resultados de pesquisas e da orientação do ensino em outros países. Numa época em que crianças de 2 e 3 anos já aprendem a ler, foi de 34,9% a percentagem dos professores que defendem exercícios preparatórios ligados a métodos já reformulados para "dar maturidade" a criança com mais de 7 anos. *

7. O conceito de respeito à personalidade da criança, entendido pela maioria (57,3%) como "deixar a criança fazer o que quer", revela a falta de preparo adequado dos professores para o desenvolvimento de atitudes de autodisciplina e para a formação básica que se impõe no mundo moderno.

* Além de transferir a aprendizagem para épocas em que a criança já tem menos plasticidade, reduzem o período destinado à aprendizagem de leitura e escrita. Tais práticas de adiamento do início da alfabetização desenvolvem desinteresse pela escola, por parte das crianças e dos pais.

Em conseqüência dêsse conceito, verifica-se ainda na pesquisa que os professores primários integram noções errôneas sobre a forma de disciplina desejável. É provável que, por isso, não só não desenvolvam a autodisciplina — por não lhe perceberem o valor — mas deixem de realizar até mesmo as práticas mais simples de socialização e desenvolvimento da linguagem, tais como conversar com os alunos. Apenas 39,9% dos professores da amostra declaram conversar com as crianças e revelam compreensão das vantagens prática.

8. De modo geral, as respostas dos professores às questões relativas à práticas comuns, necessárias no "dia a dia" da sala de aula, mostram que não contam com o preparo psicológico básico para que possam assimilar e aplicar conceitos que lhes permitam dosar melhor as atividades desenvolvidas, evitar a fadiga dos alunos, conhecer melhor as crianças sob sua orientação, atender às diferenças individuais.

9. A compreensão — e, mais do que isso, a convicção — de que as crianças são diferentes e de que a orientação educativa terá de considerá-lo a cada passo constitui ponto crucial a ser visado no Curso Normal. Precisar, por isso, merecer atenção, não apenas dos professores de Psicologia, mas dos professores de Curso Normal em geral. Nota-se, pelas respostas dos professores da amostra, que a noção de que as crianças são diferentes é apenas uma informação teórica; eles não assimilaram o conceito a ponto de que ele passe a nortear sua conduta profissional.

O problema das diferenças individuais não pode continuar a ser

tratado apenas como um tópico a mais do programa; deve permear o estudo de todos os problemas relativos ao desenvolvimento infantil (e especialmente dos fatores que influem sobre esse desenvolvimento), à Psicologia da Aprendizagem e das Matérias de Ensino, à Psicologia do Professor. Nesse particular, será preciso que o futuro mestre compreenda a necessidade de se preparar para atender aos vários tipos de diferenças de importância para a ação educativa, de maneira eficiente, e para vencer os preconceitos que, por vezes, tem contra crianças de meio sócio-econômico mais baixo, pouco inteligentes etc. Isso só poderá ocorrer se estiver tão convicto do problema que em todos os momentos atue levando-o em conta.

10. O professor precisa igualmente preparar-se para lidar com os pais, compreendendo-os e influenciando-os na medida do possível, tendo em vista a formação da criança.

11. Com base nas verificações fornecidas pelos Questionários 1 e 2 e nas respostas dos professores em face dos temas propostos para integrarem o programa de Psicologia (Questionário 3), a pesquisa chega a sugestões de assuntos para serem incorporados aos programas de Psicologia dos Cursos Normais e que aparecem às páginas 20 a 23. * Tais programas (páginas citadas), bem como os problemas mais encontrados em classe (p. 5 e 6) e falhas de formação do professor (p. 14 e seguintes), devem ser considerados na reciclagem ou aper-

* Os problemas apresentados às páginas 5 e 6 sugerem o desenvolvimento a ser dado a alguns aspectos do programa.

feijramento de professores e no preparo de diretores, orientadores etc.

Os itens propostos como sugestão de programa foram apresentados sob a forma de unidades, o que facilitará a integração à realidade, à transferência do aprendido, à motivação do aluno. Dentro dessas unidades gerais, poderá o professor conduzir ao estudo de problemas. Assim, por exemplo: Quais os interesses mais comuns das crianças de certa idade e determinados ambientes? Por que determinadas crianças têm dificuldades de aprender? Como se manifestam essas dificuldades? Como agir com essas crianças?

Tais problemas englobarão, por vezes, noções de Psicologia e de Matérias e Prática de Ensino, a serem estudadas entrosadamente. Esse entrosamento não deve ser artificial, mas ocorrer naturalmente. Assim, por exemplo, o professorando poderá estudar a Psicologia da Criança até, digamos, 8 ou 9 anos e, entrosadamente, a Psicologia da Aprendizagem, Diferencial e das Matérias de Ensino, dentro desse limite de idade. No estudo de Matérias e Prática de Ensino se concentrará na 1.^a e 2.^a séries primárias, aplicando imediatamente o que aprendeu em Psicologia. Mais tarde, estudará as crianças de 10 e 12 anos, digamos, da mesma maneira integrada. Isso permitirá maior interesse do aprendiz, melhores condições de fixação e transferência da aprendizagem e possibilidade de avaliação mais real do aprendido, em termos de conduta do professorando em contato com crianças em situações de ensino (em micro-ensino, ensino por equipes etc.).

12. Para facilitar o trabalho de renovação que se faz necessário, remetemos o leitor às páginas 5 a 10, 14 a 18 e 20 a 23, onde se encontram dados objetivos sobre os problemas mais encontrados na formação dos professores e tópicos que se impõem na renovação dos programas.

13. Não se deverá esquecer que a renovação dos recursos do ensino e das formas de avaliação são igualmente importantes, devendo ser estudados em conjunto com o problema de mudança dos currículos.

14. A realidade das escolas não parece estar sendo devidamente considerada pelos professores e organizadores de cursos de formação e aperfeiçoamento do magistério.

Para que tais cursos — e que por vezes os de administradores e técnicos ligados ao ensino — cumpram sua finalidade, será preciso que os que se encarregam de organizá-los tenham conhecimento do que está ocorrendo na Escola Primária, por meio de levantamentos, pesquisas ou, pelo menos, observações do trabalho que vem sendo realizado nas escolas. Devem ser observados especialmente os ex-alunos da instituição em causa para verificação dos pontos falhos e dos aspectos positivos do trabalho desenvolvido nos cursos em questão.

Sem isso, eles continuarão encerrados em si mesmos, preparando mais para exames do que para a vida profissional, e será impossível o progresso de que tanto precisam as nossas escolas e o nosso País.

Como a Criança Aprende a Ler Brincando *

Heloísa Marinho **

366

Leitura é forma da linguagem que a criança aprende brincando com seus pais e irmãos e as coisas da vida de todos os dias. Com as bonecas, a menina brinca de mãe e filha. O menino empurra seus carrinhos imitando o tráfego das ruas. Crianças pequenas falam sôzinhas ao brincar. Os maiores murmuram seus pensamentos. Os escolares silenciam o que pensam.

A linguagem natural da criança nos mostra como se deve ensinar a ler.

Nomes de pessoas e coisas representam frases nos primeiros meses da aprendizagem da fala. Quando a criança ao estender os bracinhos diz "Mamãe", esta palavra significa: "Mamãe, quero você" ... numa linguagem afetiva inconsciente. E como podemos saber isso? A criança chora, quando a mãe não a toma no colo.

* Comunicação apresentada à XIII Assembleia Mundial da OMEP (Organização Mundial de Ensino Pré-Primário), reunida em Bonn, Alemanha, de 5 a 19 de agosto de 1971.

** Catedrática de Psicologia do Instituto de Educação da Guanabara.

Quando, mais tarde, ao falar com suas bonecas, a menina diz: "Não chora, Maria", a palavra *chora* não tem sentido independente, sendo parte integrante da Maria, projeção dela mesma.

Crianças pequenas aprendem a reconhecer com relativa facilidade palavras visuais da leitura, referentes a pessoas e coisas de seu ambiente familiar. No entanto ... quem lembra nomes, nem sempre lembra verbos, ainda no início da idade escolar.

Será que a aprendizagem precoce da leitura incentiva o desenvolvimento intelectual? Em resposta a esta pergunta comparemos a função da linguagem oral e da leitura na vida infantil. Com palavras a criança chama sua mãe e pede água e alimento. O convívio amistoso com a mãe promove todos os aspectos do desenvolvimento afetivo e mental. A criança não precisa de ensino formal para com rapidez aprender sua língua materna durante o segundo e terceiro anos de vida.

Na vida diária, palavras impressas não podem substituir a linguagem oral. Para chamar a mãe ausente a criança pequena não precisa de palavras impressas.

Palavras são chaves do pensamento. A magia da linguagem transforma paus e pedras em brinquedos da atividade livre e criadora... Palavras impressas nenhuma função exercem neste mundo encantado da criança pequena...

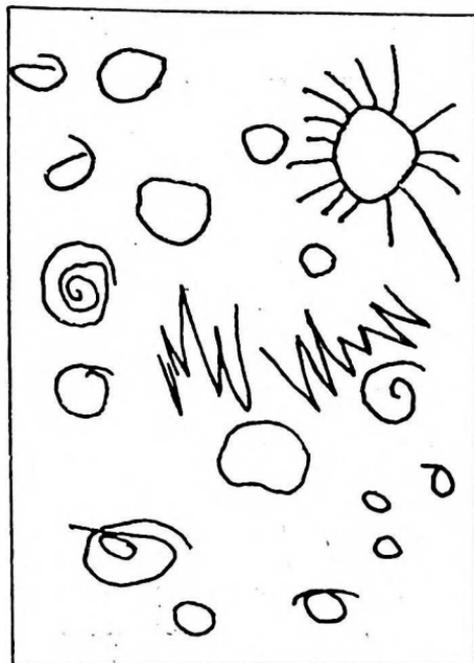
Como podemos ensinar à criança a leitura e escrita sem podar as asas de sua imaginação? O *grafismo livre* nos mostra o caminho. Na fase da rabiscagem, a criança descobre o que suas mãos podem fazer. Ao rabiscar naturalmente observa os próprios movimentos,

fato importante para a futura aprendizagem da escrita.

Fechando o contorno da *célula* descobre a *forma*, que pela magia da palavra se transforma em "bola" ou "papai". No interior da célula surgem olhos, nariz e boca. Pernas e braços pendurados na cabeça aparecem nas fases iniciais da figura humana, em todos os países do mundo.

No desenho livre da criança os elementos nascem do todo. Nesta sequência natural podemos mais tarde auxiliá-la a descobrir as partes componentes da palavra. Assim como no grafismo livre, olhos, nariz e boca naturalmente aparecem na célula, a criança será mais tarde capaz de descobrir sílabas e letras no todo significativo da palavra.

367



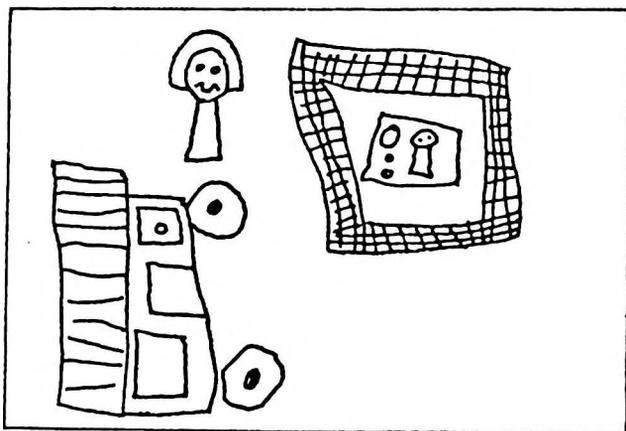
Células

Idade: 3-4

Com a descoberta da forma, o grafismo se torna expressão do pensamento. Os pequenos de cinco anos costumam desenhar árvores, pessoas, casas em seqüência e disposição desordenada sobre a fôlha branca do papel. Na harmoniosa paisagem da criança de seis anos, árvores e flôres nascem do chão.

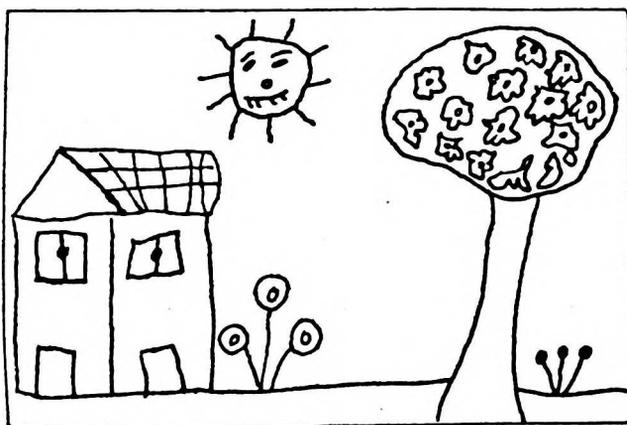
O sol e as nuvens aparecem no céu azul por cima das casas e dos coqueiros... A criança não só descobriu a ordem e disposição de pessoas e coisas no espaço, como é capaz de reproduzir de memória as formas visuais do ambiente, em belos desenhos e pinturas.

368



Figuras sem nexo

Idade: 4-5

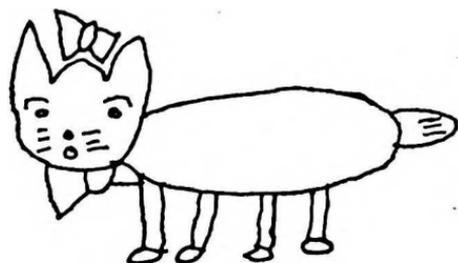


Cena

Idade: 6-7

A linguagem oral e o desenho livre constituem o fundamento natural da aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura é forma de linguagem. Palavras, ou elementos de palavras, estranhos à vida infantil, não têm para a criança sentido algum...

No desenho livre, a criança aprende a controlar e dirigir movimentos tornando desnecessários exercícios de caligrafia. Quando consegue reproduzir pessoas, casas e flores de maneira reconhecível, o grafismo se torna meio de comunicar idéias...



A criança costuma apreciar nosso registro escrito de sua linguagem oral, complemento de seus desenhos. A leitura em voz alta pela professora de frases e estórias ditadas pela criança proporciona apoio social e afetivo à aprendizagem... Como o desenho, as palavras escritas conservam nossas idéias. Apresentando à criança a função da linguagem escrita, a professora incentiva com o desejo de aprender a ler e a escrever a motivação intrínseca e indispensável à aprendizagem escolar.

A linguagem livre, oral e gráfica claramente demonstram os vários níveis de *maturidade*. Não sòmen-

te o vocabulário e a pronúncia, como também a relativa socialização da criança se manifestam na sua linguagem oral. No grafismo, as paisagens completas demonstram coordenação motora, memória e discriminação de formas visuais, e capacidade lógica de ordenar idéias.

369

A Aprendizagem da leitura

Substantivos referentes a pessoas e coisas da vida familiar não oferecem à leitura inicial dificuldade maior, quando apresentam *forma contrastante*. A semelhança anula pequenas diferenças como em

VOVÓ

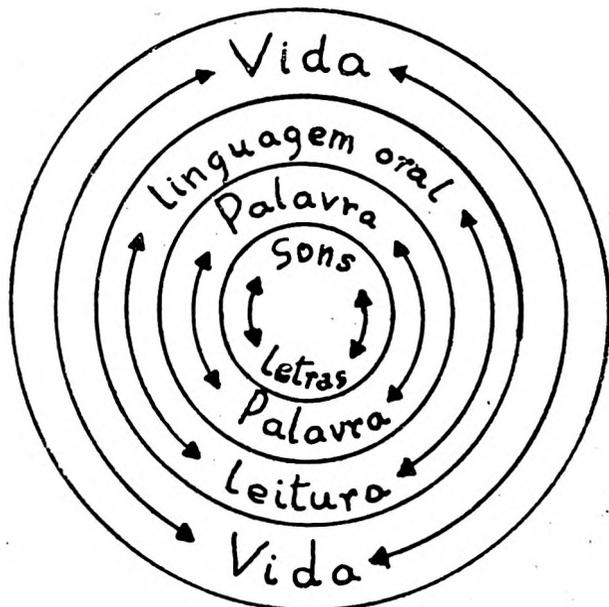
VOVÔ

No Brasil milhares de crianças desafortunadas, durante meses e anos, em vão tentam discriminar pequenas diferenças de palavras impressas nas páginas de sua cartilha...

No uso da linguagem oral a criança atende ao *sentido* não à *forma* das palavras. Sílabas e letras são elementos estranhos à mentalidade infantil... O *sentido* das palavras

terá que exercer na leitura, como na linguagem oral, função importante. Como as palavras da linguagem oral, os vocábulos visuais da leitura terão que ser relacionados

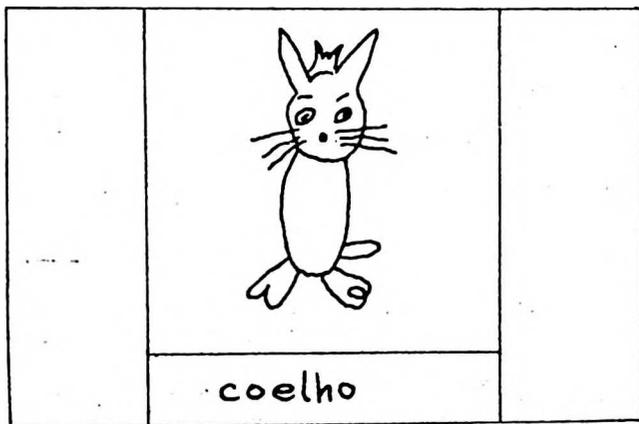
às pessoas e às coisas de seu ambiente familiar. O mundo da linguagem e do pensamento infantil é tão livre, como sua atividade livre e criadora.

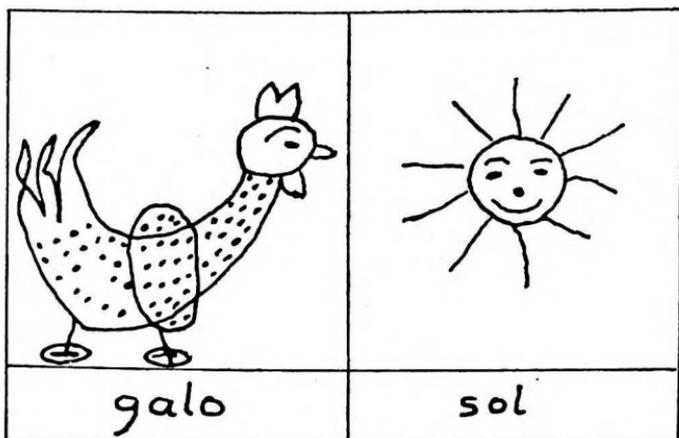


370

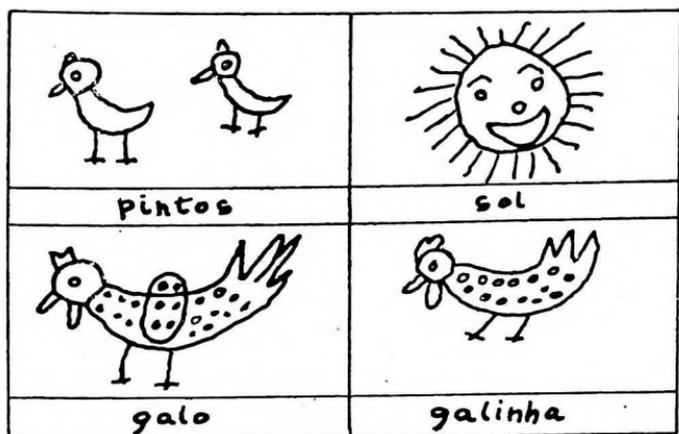
A criança desenha as palavras da leitura

Idade: 6





Idade: 6

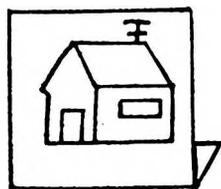
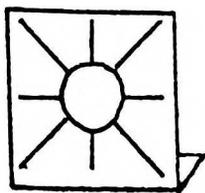


Idade: 6

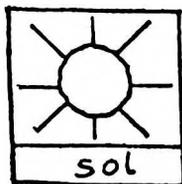
371

A página impressa da cartilha pode ser memorizada sem o reconhecimento visual das palavras ou atendimento ao que elas significam. Tal exercício mecânico não pode ser considerado *leitura*, propriamente dita.

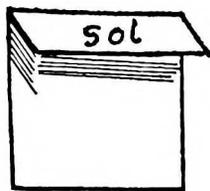
Cartões que apresentam palavras relacionadas às respectivas figuras, prestam-se melhor do que a seqüência rígida da página impressa à aprendizagem inicial da leitura.



1) A figura evoca o sentido e a forma oral da palavra.



2) A palavra visual da leitura é relacionada a sua forma oral.



372

3) A forma visual da palavra evoca a idéia sem auxílio da figura.

Baralhos de palavras ilustradas podem ser ajustados aos interesses e à capacidade individual dos alunos. A variedade de jogas e de apresentação garante a necessária fixação sem repetições enfadonhas. Como na vida, as mesmas palavras não precisam sempre dizer a mesma coisa. *Variedade* de sentenças e estorietas organizadas com o *mesmo* vocabulário, conhecido, proporcionam ao aluno a possibilidade de colher idéias novas da página impressa, desde as primeiras fases da leitura.

Algumas crianças aprendem depressa, outras devagar. Em nossas turmas experimentais no Rio de

Janeiro, integramos a leitura e a escrita no horário das atividades de livre escolha. Cada aluno cresce a seu modo, adaptando sua aprendizagem ao ritmo de seu desenvolvimento.

Nem todos os professores pensam como nós... A maioria desperdiça precioso tempo obrigando todos os alunos da mesma turma a "vencer" a mesma lição. Neste sistema, o pensamento ou a expressão individual da criança são totalmente esquecidos. A maior parte do tempo, a criança permanece calada, à espera da pergunta da professora. Tal espera, silenciosa e imóvel, dos bem comportados pre-

judica não somente a aprendizagem da leitura, como o desenvolvimento intelectual.

Basta comparar a expressão livre de crianças de cinco a seis anos de idade com o conteúdo da maioria das cartilhas ou livros de leitura brasileiros, para verificar a pobreza de idéias de nosso ensino primário. Não será esta uma das causas da grande evasão escolar no Brasil?

Na escola tradicional, os alunos têm de prestar atenção a lições que de todo não os interessam. Continuar até quando a secular tortura desses antiquados métodos de alfabetização?... Centenas de crianças de nossas turmas experimentais no Rio de Janeiro nos deram a resposta certa.

Quando a escola proporciona à criança atividade de livre escolha,

ela poderá aprender a ler brincando... Os belos exemplos apresentados nas páginas seguintes comprovam como a livre expressão oral e gráfica da criança pode constituir fundamento à aprendizagem natural da leitura e da escrita... Com expressivos desenhos e pinturas, nossas crianças concretizam o sentido de suas palavras e idéias. Algumas rapidamente aprendem a escrever suas próprias sentenças e estorieta...

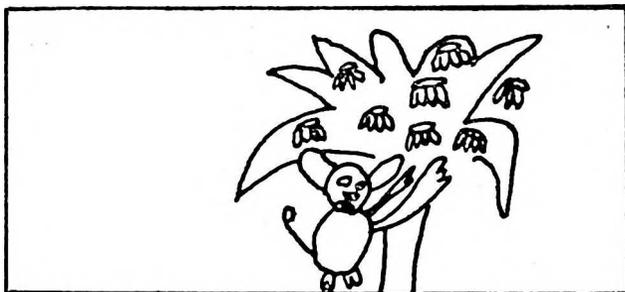
No Rio de Janeiro, nossas turmas "fracas" nos ensinaram que o "retardo mental" se manifesta mais no ensino primário do que na criança.

Nossos Cursos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro são procurados por mestras de alunos "problemas". A professora que na escola primária leciona crianças normais ou superiores raramente nos procura...

373



Idade: 6.



O macaco está com fome.

O macaco pega a banana.

Idade: 6.

374



A menina sai com a mãe

Ela está com um vestido azul.

Ela está com um chapéu vermelho.

Ela está bonita!

Idade: 6.

A criança inteligente não precisa de novidades pedagógicas. Ela aprende a ler e a escrever com métodos tradicionais. No Brasil, o desperdício da potencialidade criadora da infância não preocupa a escola nem os pais...

A maioria de nossas crianças retardadas do Rio de Janeiro, não

falta capacidade natural... São pobres em saúde, alimento físico e espiritual. Com higiene, boa alimentação e riqueza de oportunidades de livre escolha, turmas inicialmente "fracas" de nossas experiências chegaram a ultrapassar resultados obtidos em grupos de crianças inteligentes, instruídas por métodos tradicionais.

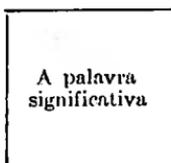
Veza por outra aparecem em nossas turmas fracas alunos que no fim do ano ainda estão rabiscando, quando a maioria está lendo e escrevendo... Como em tôda parte, problemas sócio-emocionais e de constituição biológica causam o retardo escolar de alguns... No entanto, pode o progresso destas crianças ser observado no melhor ajustamento social, e nas manifestações de sua expressão gráfica e oral. Não se deve restringir a ava-

liação da vida escolar à leitura e à escrita. Melhor do que exercícios formais de prontidão elaborados pela professora, a própria criança adapta sua atividade livre ao ritmo de seu desenvolvimento.

Análise Estrutural

O seguinte quadro apresenta a função de sons e letras dentro do conjunto da palavra significativa:

- 1) *A palavra auditiva*
— como seqüência de sons



- 2) *A palavra oral*
— como enunciado de uma seqüência sonora.

- 3) *A palavra da leitura*
— como todo visual simultâneo;
— como seqüência audiovisual de letras e sons correspondentes.

- 4) *A palavra escrita*
— como seqüência de movimentos manuais correspondentes às letras.

O bom leitor reconhece palavras e frases de um só golpe de olhar. Para decifrar vocábulos terá de possuir conhecimentos do valor sonoro das letras.

No Brasil, a maioria dos métodos comete o erro de apresentar aos alunos *palavras novas* no início da aprendizagem. Em exercícios artificiais, estranhos à mentalidade infantil, palavras familiares são arrebentadas em sílabas. Tais estilhaços da palavra familiar são utilizados na construção de novos vocábulos que o aluno principiante terá que decifrar. Na opinião de alguns professores e muitos pais, o reconhecimento global da palavra, no início da aprendizagem, perturba a alfabetização. A maioria esquece que a sistematização silábica da cartilha mata o verdadeiro sentido da leitura.

Nas experiências do Instituto de Educação da Guanabara, a criança aprende a função de letras e sílabas no todo significativo da palavra, cuja fisionomia conhecida serve de moldura estável aos exercícios de análise. A um tempo, chave de idéias e sons, a palavra significativa constitui a pedra fundamental da aprendizagem da leitura.

Em qualquer língua, a estrutura oral da palavra é muito mais rica em sons do que o abecedário. Quem domina o "mecanismo da leitura" de sua língua materna será incapaz de ler com acerto a palavra desconhecida de um idioma estrangeiro.

No Rio de Janeiro, utilizamos o termo *letra-som* para designar a íntima relação entre a letra e seu

respectivo som. Acompanhando a escrita de uma palavra no quadro-negro com sua pronúncia lenta, a professora relaciona cada som a sua respectiva letra. O exercício tem por finalidade demonstrar aos alunos a seqüência de letra-som no conjunto significativo da palavra familiar. Em seguida a turma

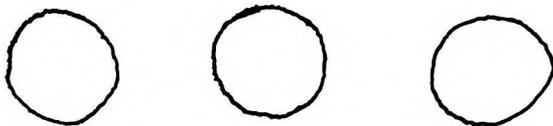
acompanha em côro a escrita da mestra. Nossos alunos cunharam o termo "preguicinha" para designar tal demonstração. A "preguicinha" apenas retarda, não modifica a pronúncia característica da palavra. A letra-som constitui *parte* inseparável de um *todo* significativo.

SOL

376

Nos Estados Unidos, na década dos quarenta, Grace Fernald elaborou a primeira forma da análise estrutural por nós utilizada no Rio de Janeiro. Com o objetivo específico de tratar dislêxicos, Fernald elaborou exercícios em que o aluno, seguindo com o indicador o traçado de uma palavra, ao mesmo tempo a anunciava, relacionando cada parte visual ao respectivo som. Os alunos de Fernald eram adolescentes. Quando, no Rio de Janeiro,

tentamos repetir o exercício com crianças menores, não conseguimos que simultaneamente acompanhassem o traçado manual da palavra com a respectiva pronúncia. Para tornar acessível a crianças pequenas a experiência de Fernald, lançamos mão da escrita de onomatopéias acompanhadas de pronúncia simultânea. Sobre areia, ou em pintura a dedo, a professora demonstra a escrita repetida do som do avião, por exemplo:

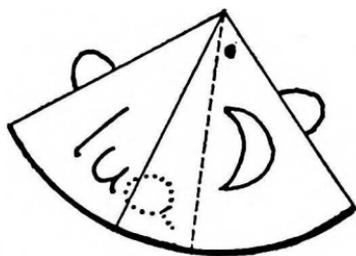


A criança imita o gesto simples da escrita da vogal, pronunciando-lhe o som, aprendendo a um tempo a formação da letra e seu valor sonoro.

O uso da escrita na análise estrutural não perturba a aprendizagem da leitura significativa. Conhecimentos de letras-som obtidos

na escrita servem de apoio ao reconhecimento global de palavras da leitura, sem destruição da estrutura ou do sentido da palavra familiar.

Com o objetivo de facilitar aos alunos a análise estrutural, inventamos o visor fonético que segue.



venda

A figura impressa no visor lembra ao aluno o sentido e a pronúncia da palavra a ser analisada. Ao levantar a venda superior, o aluno lentamente pronuncia as letras-som à medida que surgem da esquerda para a direita.

Crianças inteligentes são capazes de aprender sôzinhos. Em análise estrutural acompanham a seqüência audiovisual de letras-som de uma palavra conhecida. Basta pedir à professora a leitura em voz alta de um vocábulo, para que descubra por si a seqüência sonora de suas letras.

A compreensão da estrutura fonética das palavras torna a criança leitor independente. No entanto, a mestra nunca deverá esquecer que a análise estrutural é recurso, e não fim do ensino da leitura. Palavras têm por função primordial transmitir idéias, tanto na linguagem oral como na escrita. O ensino da leitura não deve matar o pensamento.

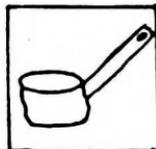
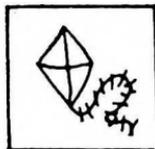
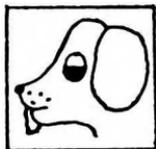
Análise Comparativa

Em análise comparativa, complemento da estrutural acima referida, o aluno descobre que, em palavras diferentes, a mesma letra corresponde a sons semelhantes. A principal dificuldade desta análise está na discriminação auditiva: é muito mais fácil comparar letras do que sons. A estabilidade da forma visual da letra permite observação demorada. Os sons fugidios da fala se mesclam e fundem na melodia temporal da palavra, em conjunto inseparável.

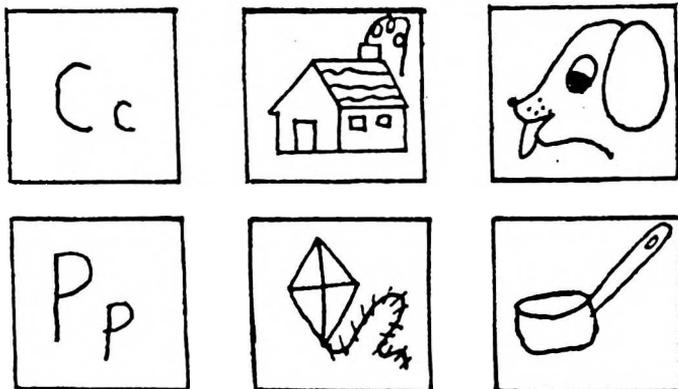
377

Em nossos exercícios de análise comparativa, fazemos largo uso do som inicial, por destacar-se melhor do que os demais do conjunto da palavra oral. No entanto, em tais exercícios os sons nunca perdem sua função de *partes* de um *todo* significativo.

Em nossas experiências do Rio de Janeiro, organizamos jogos em que os alunos ordenam figuras pelo som inicial.



Em outros exercícios a criança relaciona figuras a letras correspondentes a sons iniciais.



378

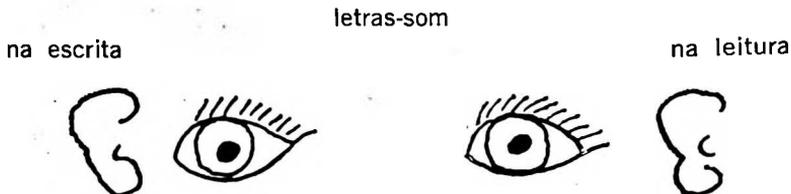
Deve a professora proporcionar ao aluno oportunidade de resolver por si seus problemas de análise comparativa. A própria criança terá que aprender a ouvir semelhanças de som correspondente a determinadas letras.

Sons que só se distinguem por pequenas diferenças como os do *p* e do *b*, do *t* e do *d*, tendem a confundir a criança, não devendo ser apresentados no mesmo exercício, nas fases iniciais da aprendizagem.

A Leitura de Palavras Novas

Quando a criança, em escrita livre, consegue traduzir em letras a seqüência sonora de suas próprias palavras, está dominada a principal dificuldade técnica da leitura.

A capacidade de escrever livremente a seqüência das letras-som de vocábulos significativos transfere-se para a leitura na aptidão de traduzir em sons as letras da palavra visual.



Ao brincar com a escrita de suas próprias palavras, o raciocínio da criança por vezes ultrapassa em lógica a ortografia ... Ela poderá perguntar, por que *sal* e *cenoura*

não são escritas com a mesma letra inicial ... No entanto, não oferecem tais aspectos irracionais da ortografia, maior dificuldade, se

mantivermos intata a fisionomia geral da palavra conhecida.

Nossas experiências do Instituto de Educação, GB, demonstram que o ensino da leitura não precisa extinguir idéias. Na boa leitura, a análise não perturba o pronto re-

conhecimento de palavras e frases significativas.

Nas atividades de livre escolha, a leitura e a escrita, como a pintura e o desenho, podem constituir expressão criadora de sentimentos e de idéias.

Implantação da Rêde Escolar Primária no Projeto de Assentamento de Iguatemi *

Maria Pelegrini **

1. Projeto de Assentamento de Iguatemi

1.1. Antecedentes

380 O Projeto de Assentamento de Iguatemi é um projeto integrado de desenvolvimento, implantado pelo INCRA numa área de cêrca de 41.000 hectares, situada no extremo sul de Mato Grosso, ao longo da fronteira com o Paraguai e próxima à cidade de Guaira, no Paraná, exatamente à altura das Sete Quedas.

A área em questão foi desapropriada em março de 1967 por Decreto Presidencial, para fins de Reforma Agrária.

* Comunicação apresentada à XXII Reunião Anual para o Progresso da Ciência, realizada em Curitiba, de 4 a 10 de julho de 1971, a partir da experiência do INCRA e de seus documentos de trabalho, particularmente a "Metodologia para Programação Operacional dos Projetos de Assentamento de Agricultores".

A autora agradece a contribuição do Prof. Osmar Fávero à realização deste trabalho.

** Professora de política social, de escola de serviço social da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O projeto visou à ocupação organizada da faixa de fronteira e o desenvolvimento sócio-econômico da área.

Com êsse objetivo, foram assentadas em lotes rurais 800 famílias, durante os anos de 1968, 1969 e 1970, das quais 432 eram antigos ocupantes, que tiveram sua situação regularizada, e 358 foram selecionados entre as que atenderam aos editais de convocação, ou foram transferidas de outras áreas de trabalho, por fôrça de convênios.

Foi mantido o Núcleo Urbano de Japorã, com 268 lotes, dos quais até final de 1970 estavam ocupados 63, e ampliado o Núcleo Urbano de Mundo Nôvo, de 200 lotes, todos ocupados na ocasião, para 872. Prevê-se que, em futuro próximo, êste último núcleo seja sede do Município de Mundo Nôvo, a ser desdobrado do atual Município de Iguatemi, dentro do qual se situa o projeto.

A metodologia empregada na implantação deste projeto foi inova-

dora, em todos os seus aspectos. A intervenção da entidade está prevista para um máximo de cinco anos, a contar de agosto de 1967. Após este prazo, o projeto deverá transformar-se em uma empresa cooperativa autônoma, integrada no contexto político-administrativo da região.

Para alcançar este objetivo, desde o início da intervenção, os técnicos equacionaram o trabalho de forma a executá-lo com rapidez e a baixo custo. A ênfase maior e, conseqüentemente, os maiores investimentos foram dados aos aspectos de produção. Além da terra, foram financiados o equipamento agrícola essencial, as sementes e os defensivos.

A posse da terra é familiar, assim como o plantio e a colheita. Mas tanto a produção como a comercialização são planejadas em conjunto, pois somente assim se pode entrar em um mercado de escala.

Foi implantada uma forma de organização social que deu base para toda a ação de caráter econômico e que possibilitou o encaminhamento de soluções para os problemas de infra-estrutura social (ensino, saúde, habitação). Essa forma de organização, os investimentos feitos e os resultados alcançados no período de 1969-70 serão expostos no item 2.2. Quanto aos serviços de infra-estrutura social, pela natureza desta comunicação, será destacado apenas o Programa de Educação, detalhado na parte 3.

1.2. Organização Sócio-Econômica

A análise de experiências anteriores em projetos de reforma agrária e/ou colonização indicou a falta de envolvimento dos beneficiários e sua efetiva e consciente participação nos diferentes estágios e fases de crescimento dos projetos como os fatores responsáveis pelo malogro dos empreendimentos. Decorridas décadas de sua implantação e malgrado as inversões nelas feitas, muitos projetos mantêm elevado grau de dependência da entidade promotora, sem reais melhorias de índices de desenvolvimento sócio-econômico.

Tentando evitar os erros acima apontados, os beneficiários em Iguatemi foram grupados em Unidades Agrárias de Trabalho e Produção — UATPs, com o objetivo de desenvolver uma forma de associativismo que permitisse a produção de escala, a utilização comum de fatores de produção, a organização de um sistema de comercialização e o atendimento básico das necessidades comunitárias.

Cada unidade, formada pelo critério de vizinhança, congrega um mínimo de 6 a um máximo de 12 famílias, assumindo as diversas responsabilidades do projeto, através, inicialmente, dos chefes de família que se encarregam, cada qual, de uma tarefa de produção ou serviço: agricultura, comercialização, saúde, ensino, crédito, comunicação etc.

Concomitantemente à definição do sistema de organização sócio-econômica, os técnicos, com os dados disponíveis sobre as características físicas da área e recursos hu-

manos existentes, deram início aos estudos para o estabelecimento de uma programação agrícola de emergência, a fim de que os parceiros já assentados pudessem beneficiar-se, ainda em 1969, do ano agrícola a se iniciar nos meses seguintes.

Essa programação baseou-se essencialmente na realidade local, considerando os recursos naturais e humanos existentes na área e as condições de exploração das parcelas ocupadas. A escolha das principais culturas recaiu sobre as tradicionais da região, já testadas e do conhecimento da população, ou sejam do amendoim, algodão, feijão, arroz, milho. Em caráter experimental, introduziram-se, apenas, os cultivos da soja e do trigo.

382 Para a elaboração da Programação Agrícola, os dados disponíveis de escritório foram complementados por novos elementos colhidos na área, por amostragem aleatória e aplicação de formulários individuais, registrando-se os seguintes:

- eleição das atividades em função dos fatores: capacidade de uso dos solos, estado atual do terreno, rentabilidade econômica, facilidade de colocação nos mercados e conservação dos solos;
- distribuição das culturas por parcela, especificando áreas de plantio;
- determinação das necessidades de insumos e de mão-de-obra por cultura;
- calendário das práticas de cultivo;
- calendário dos investimentos;

- quadro geral de insumo/produto;
- determinação da renda real por parcela;
- sistema de controle a ser realizado pelos parceiros e pela equipe técnica.

A área a ser inicialmente cultivada foi estimada em 4.000 ha. Determinou-se que as tarefas de distribuição do material necessário ao início das atividades agrícolas já seriam feitas através das Unidades Agrárias que, desta forma, deveriam ser prontamente instaladas.

Para êsse fim, a área ocupada foi zoneada, seguindo-se a imediata implantação das primeiras 60 unidades e escolha inicial, em cada uma delas, dos encarregados de sementes (depois agricultura) e comunicação.

Na próxima execução de uma tarefa específica, de interesse comum e prioritário, os agricultores iriam compreender e assimilar a filosofia e a dinâmica das Unidades.

Esta primeira experiência provou ser válido o esquema de organização adotado, pois, numa área de 22.000 ha, em 7 horas de trabalho, foram distribuídas 15 toneladas de sementes, a uma população até então inexperiente em trabalhos de grupo, formalmente organizados.

Concluída esta primeira tarefa e como parte das famílias recém-transferidas para a área não dispunha de meios de subsistência até a colheita, organizaram-se, através das Unidades, as atividades de crédito de implantação.

O crédito de implantação representa um instrumento econômico utilizado para dar condições ao parceiro de iniciar suas atividades agrícolas e para que, na fase de consolidação do projeto, todos eles estejam em condições de se habilitar ao crédito bancário. Sua duração média é de 8 meses, compreendidos entre o assentamento e a primeira colheita, devendo ser ressarcido em duas parcelas: 40% após a colheita do 1.º ano agrícola e 60% após a colheita do 2.º ano, a contar da data do assentamento. O crédito de assentamento é fornecido sob a forma de alimentos e insumos, segundo critérios preestabelecidos.

Para receber o crédito de alimentação, o agricultor deveria residir no lote e nele trabalhar em tempo integral, comprovar que não dispunha de condições de iniciar suas atividades agrícolas sem esse crédito e apresentar o plano de cultura a ser realizado na parcela.

O montante do crédito é calculado com base no salário-mínimo da região, de acordo com o número de dependentes do peticionário.

No período de junho de 1969 a dezembro de 1970, foi concedido um total de Cr\$ 626.035,00 como crédito de alimentação, com o objetivo de proporcionar o sustento das famílias até a primeira safra. O total de crédito de insumos, no mesmo período, para aquisição de sementes e defensivos, proporcionais à área desmatada para cultivo, foi de Cr\$ 669.305,33.

A partir de junho de 1970 foi implantado sistema de crédito bancário através da Agência do Banco do Brasil em Guaíra. O mon-

tante global do crédito foi de Cr\$ 466.581,00, beneficiando 334 parceiros.

Os resultados do ano agrícola 69/70 foram os seguintes:

CULTURAS	Produção alcançada	Produção Comercializada	Valor da Produção Comercializada
	ton.	ton.	Cr\$
Amendoim	1 038 965	978 327	337 801,92
Feijão *	326 100	53 010	42 765,00
Algodão	214 365	209 886	112 811,23
Soja	483 480	399 950	101 707,50
Milho	2 628 720	1 151 678	142 151,47
Arroz *	346 400	3 660	1 218,78
TOTAL			741 495,20

* As produções de feijão e arroz foram consumidas dentro da área do projeto, sendo comercializados apenas os excedentes.

As previsões de produção para o ano agrícola 70/71 são as seguintes:

383

CULTURAS	Produção prevista em sacca	Valor da produção
		Cr\$
Amendoim	107 916	1 010 735,00
Feijão	12 021	387 464,00
Algodão	19 065	789 311,00
Soja	61 459	1 057 443,00
Milho	91 290	652 329,00
Arroz	9 648	187 171,00
Trigo	5 682	161 775,00
TOTAL		4 510 231,00

1.3. Organização da Empresa Cooperativa

Com a instalação e funcionamento pleno das UATPs, conseguiu-se despertar o espírito de cooperação entre os parceiros. Ao mesmo tempo, as unidades se constituem em núcleos primários de produção, que mais tarde teriam um desenvolvimento normal em funções

mais complexas, até se constituírem em empresa produtora e administradora de bens e serviços.

A primeira comercialização marcou a necessidade de se criar uma representação dos parceiros, para, juntamente com a Equipe Técnica do Projeto, planejar e implantar um sistema de comercialização.

Apresentado e discutido o assunto no nível de Unidades, foi levantada a oportunidade da criação de um Conselho, constituído de representantes de cada Unidade. Aceita a idéia, foi criado o Conselho de Representantes com 92 membros.

384

O primeiro encargo do Conselho foi o de formar uma Comissão especial que se encarregaria da comercialização dos produtos da área. Nomeada a Comissão, assumiu esta imediatamente suas atribuições, recebendo e discutindo, na própria área do Projeto, com os eventuais compradores a venda de seus produtos. Todas as operações ligadas à comercialização foram integralmente assumidas pela Comissão.

A par dessa atividade, questões ligadas a habitação, ensino e saúde também foram analisadas e encaminhadas pelo Conselho à Administração do Projeto.

Com o desenvolvimento das atividades, a demanda de crédito já não coberta somente pelo INCRA, foi levantada a necessidade de institucionalizar a participação e gestão dos parceiros no projeto.

Várias reuniões foram feitas no nível de Conselho e Unidades para

estudo do assunto e escolha do tipo de instalação a ser criada, que melhor atendesse às novas exigências.

Uma entidade cooperativa foi a alternativa escolhida, tendo sido também decidido que os dirigentes da futura cooperativa seriam os mesmos membros do Conselho de Representantes.

Durante dois meses foram realizadas reuniões, com vistas a preparar os integrantes do Conselho para suas novas funções e, em agosto de 1970, foi criada oficialmente a COOPERATIVA AGRÍCOLA MISTA DO PROJETO DE ASSENTAMENTO DE IGUATEMI (CAMPAI), elegendo também a primeira Diretoria Executiva e o primeiro Conselho Fiscal.

2. Implantação da Rede Escolar

O Programa de Ensino caracterizou-se basicamente pela implantação da rede escolar primária no Projeto de Assentamento de Agricultores de Iguatemi e surgiu da necessidade de se escolarizar os filhos dos parceiros, crianças e adolescentes na faixa de 7 a 18 anos de idade.

Equacionado dentro da perspectiva do ensino primário como fator de modernização da realidade rural da área, o Programa de Ensino, inserido no processo de desenvolvimento integrado, abrangeu não somente o planejamento físico da rede escolar como o seu funcionamento nos seus aspectos administrativos e pedagógicos.

A concretização do programa na realidade de Iguatemi desdobrou-se em três grandes fases:

- Fase de implantação própria-mente dita;
- Fase de consolidação da im-plantação;
- Fase de emancipação do pro-grama.

A fase de implantação própria-mente dita caracterizou-se pelos seguintes eventos:

a) *Implantação da infra-estrutura*

Construção e reparo dos prédios escolares necessários ao atendimen-to da população em idade escolar.

b) *Recursos Humanos*

Participação da comunidade na implantação da rede escolar.

c) *Organização da Rede Escolar*

O início do funcionamento da rede escolar implicou também a organização de diversos serviços de natureza administrativa e pedagógica e de diversas atividades relacionadas com o programa, tais como:

- Organização da Comissão Técnica de Educação do Projeto Iguatemi (COTEPI);
- Realização de pesquisas operacionais para caracterização da rede escolar;
- Capacitação dos recursos humanos;
- Integração do programa à realidade do Projeto;
- Introdução de métodos para avaliação e programação do ensino.

2.1. Implantação da Infra-Estrutura

Antecedendo ao planejamento físico da rede escolar, foram realizados, pela equipe de implantação, *levantamentos preliminares*, no sentido de se conhecer a situação educacional da área. Como resultado deles constatou-se que, anteriormente à chegada do IBRA, já existiam em funcionamento no Núcleo Urbano de Mundo Novo um grupo escolar, construído e mantido pela Prefeitura de Iguatemi e algumas escolas isoladas rurais, construídas e mantidas pela Comissão Especial da Faixa de Fronteiras.

Em abril de 1969, já sob a jurisdição do IBRA, existiam na área do Projeto dois grupos escolares localizados nos núcleos urbanos de Mundo Novo e Japorã e cinco escolas isoladas rurais, com um total de 719 alunos matriculados.

Para melhor avaliar as necessidades do ensino primário, foi realizado, pelos topógrafos que trabalharam na seleção dos parceiros, um levantamento das crianças em idade escolar, utilizando para isto os ICs e as fichas de entrevistas realizadas com os ocupantes. O levantamento em questão indicou ser de 1.800 a população atual em idade escolar e de 6.000 a prevista para 1970 com o assentamento de 800 famílias e a ocupação dos Núcleos Urbanos de Mundo Novo e Japorã.

Tôdas as escolas eram mantidas pelo Município, com exceção do grupo de Japorã, mantido pela Comissão da Faixa de Fronteiras.

Uma vez conhecida a situação real do ensino primário na área e cons-

tatando-se ser deficiente o número de unidades escolares para atender à população na faixa de escolarização primária, foi elaborado um projeto para melhoria e ampliação da rede escolar.

Em integração com o Programa de Organização Territorial, procedeu-se a um zoneamento da área para a locação das escolas, de modo que tôdas as parcelas fôsse atendidas numa distância máxima de 3 km.

Baseada neste critério, foi projetada a rede escolar, prevendo-se a construção de mais 20 escolas.

Procurando-se aproveitar ao máximo os recursos existentes na região, foi elaborado um modelo funcional e de baixo custo para a construção das escolas isoladas rurais: construção de madeira, coberta de telha, contando com 1 sala de aula de 48 m², dependência para merenda escolar, poço e instalação sanitária (fossa seca), área para recreio e horta escolar. Custo médio por m² — Cr\$ 10,00.

Obedecendo às diretrizes operacionais adotadas no Projeto (o aproveitamento máximo dos recursos existentes, com o envolvimento e participação de entidades vinculadas às questões em estudo) o subprojeto de melhoria e ampliação da rede escolar de Iguatemi foi submetido à Divisão de Ensino nos Territórios e Fronteiras do Ministério da Educação e Cultura, através da Comissão Especial da Faixa de Fronteiras.

A sua aprovação, em 5 de novembro de 1969, resultou no estabelecimento de um Acôrdo Especial en-

tre o Distrito de Terras do sul de Mato Grosso (DFZ-03) e o Ministério da Educação e Cultura, acôrdo êsse que consistia no seguinte: o MEC forneceria, como realmente o fêz, os seguintes recursos:

— Cr\$ 105.810,00 para a construção de 20 unidades escolares rurais e recuperação e ampliação do grupo escolar localizado no núcleo urbano de Mundo Nôvo.

— Cr\$ 80.000,00 para a manutenção das unidades escolares do projeto.

Com o primeiro recurso, foi realizada, além do previsto, a construção de mais duas unidades escolares rurais.

Com o segundo recurso, do qual só foram recebidos Cr\$ 60.000,00, foi mantida, durante o ano de 1970, tôda a rede escolar e mais 3 escolas que, estando fora da área do projeto, situam-se em áreas contíguas a êle.

Para assegurar a continuidade da manutenção da rede escolar, foi assinado um Acôrdo Especial no dia 23 de fevereiro de 1970 com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Por meio dêsse acôrdo a Secretaria incluirá a rede escolar do Projeto de Iguatemi na rede de ensino do Estado, estatuinto que, a partir de 1971, a Secretaria assumirá integralmente a responsabilidade do pagamento de professores e demais despesas com a manutenção e fiscalização das escolas situadas na área do Projeto.

A Comissão Especial da Faixa de Fronteiras assumiu a responsabi-

lidade de fornecer o equipamento para as novas escolas e a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, através do seu Departamento de Campo Grande — MT, continuou durante o ano de 1970 o trabalho iniciado em 1969 de atendimento à rede do Projeto em gêneros, utensílios de copa e cozinha e sementes para as hortas.

Com a recuperação de prédios escolares e construção das novas unidades, iniciada em 1969, ao término de 1970, a rede escolar primária de Iguatemi estava assim constituída: dois grupos escolares, localizados nos núcleos urbanos de Mundo Nôvo e Japorã, contando com cinco e quatro salas de aula, respectivamente, e vinte e nove escolas isoladas, distribuídas nas diferentes glebas de acôrdo com o zoneamento anteriormente feito, além das três escolas rurais que se achavam localizadas em áreas contíguas ao Projeto, perfazendo um total de 34 unidades escolares e 41 salas de aula, atendendo um número aproximado de 1.700 alunos.

Em virtude do número e da diversificação de nível de alunos, 7 escolas isoladas funcionaram em 2 turnos, assim como os dois grupos escolares de Mundo Nôvo e Japorã.

2.2. Recursos Humanos

2.2.1 *Participação da comunidade na implantação da rede escolar*

Sendo o Programa de Ensino um programa não apenas integracional mas também promocional, uma das primeiras atividades realizadas pela Administração do Projeto, na

área das diretrizes operacionais, foi a de se criar mecanismos adequados de mobilização dos beneficiários para participarem efetivamente no processo de implantação da rede escolar.

Como primeiro passo, a organização e mobilização de recursos humanos na área do ensino, foi feita a partir de 1969 a integração com o Programa de Assentamento, visando a promover a participação das Unidades Agrárias de Trabalho e Produção (UATPs), através de seus encarregados de educação, na fase inicial de implantação da rede escolar.

A rede escolar do Projeto Iguatemi acha-se estruturada em unidades escolares que atendem de duas a quatro UATPs, com uma média de dois encarregados de educação por unidade escolar.

Dentro do princípio que informa a organização das UATPs, os encarregados de educação como os demais encarregados (de Saúde, Habitação, Comercialização etc.), foram escolhidos por eleição pelos demais parceiros que fazem parte das UATPs. Em fins de 1970 existia um número aproximado de 80 encarregados de educação, os quais, no decorrer do período 1969-1970, desenvolveram as seguintes atividades:

- levantamento de crianças em idade escolar;
- levantamento de crianças em idade escolar que não estavam freqüentando as escolas;
- convocação dos demais parceiros das UATPs para: limpeza da área da escola, limpeza

de poços, formação de horta escolar, reunião de pais etc.

2.2.2 *Recrutamento, seleção e designação de professores para as escolas*

Com o objetivo de aproveitar ao máximo os recursos humanos existentes na área, foi dada preferência ao pessoal local, espôsa e filhos de parceiros, ao se recrutar os professores e funcionários escolares.

Para sua seleção, foi aplicado um teste de nível primário para a aferição de conhecimentos nas diversas áreas do currículo: português, matemática e conhecimentos gerais. Os resultados obtidos revelaram baixo nível de escolaridade, pois a média do grupo foi de 4,2.

388 Contando do início de 1969 com um corpo docente de 17 professores, em fins de 1970 este achava-se ampliado para 49 professores, sendo 7 titulares e 42 leigos, todos vinculados, em virtude do convênio MEC/IBRA, à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

2.3. Organização da Rêde Escolar

2.3.1 *Organização da Comissão Técnica de Educação*

Para fazer frente às exigências decorrentes da ampliação da rêde escolar, foi organizada, no início de 1970, a COTEPI – Comissão Técnica de Educação do Projeto Iguaçu, com o objetivo de coordenar o Programa de Ensino na área do Projeto, assim como atender e assessorar suas questões administrati-

vas e pedagógicas. Basicamente, esta comissão é integrada pelos coordenadores locais do Programa, mas prevê-se a participação dos professores e, eventualmente, de seus encarregados de educação.

2.3.2 *Realização de pesquisas para a caracterização da rêde escolar*

O programa de pesquisas, realizado no segundo semestre de 1970, teve uma perspectiva eminentemente operacional e se propôs a:

- a) realizar, dentro do menor prazo e com o menor dispêndio de recursos materiais e humanos, o levantamento de dados para a caracterização da rêde escolar;
- b) diagnosticar seus pontos de estrangulamento;
- c) colocar, em nível de programação, novas alternativas, desenvolvendo mecanismos corretivos e formulando normas para uma política de ação eficaz.

As pesquisas, realizadas no período de um mês, abrangeram as seguintes áreas:

- a) levantamento de dados para caracterização da rêde escolar primária;
- b) caracterização sócio-econômica e cultural do professor primário;
- c) caracterização dos encarregados de educação;
- d) caracterização da criança no seu ambiente familiar, constando de entrevistas com a mãe e a criança;

e) caracterização do curso de maturação: estrutura do curso e caracterização do aluno;

f) educação de adultos: levantamento do índice de analfabetismo entre a população na faixa de 18 anos e mais;

g) educação permanente: processo de reciclagem dos técnicos do Projeto.

Sob a orientação da Divisão competente, em nível nacional, foi dada aos membros da COTEPI e professores uma instrumentalização em técnicas de pesquisas (levantamentos estatísticos, aplicação de questionários e realização de entrevistas) para que pudessem participar do programa em questão, o que foi feito com resultados positivos.

Essa participação teve como consequência a redução no custo do programa, a rapidez na sua execução e abriu para os pesquisadores novas perspectivas na compreensão do processo educativo.

A análise dos dados levantados permitiu realizar um diagnóstico da situação da rede escolar, identificado os principais pontos de estrangulamento:

a) índice relativamente baixo de ocupação da rede escolar (estimativa de 61%);

b) alta concentração de alunos na primeira série primária (68%);

c) elevado índice de repetência na primeira série (81%);

d) número significativo de crianças em idade escolar que não fo-

ram matriculadas (motivo: falta de material escolar, saúde, trabalho na roça e desinteresse dos pais);

e) necessidade de se equiparem as escolas para atividades extraclasse (clube de saúde, biblioteca e museu escolar);

f) alto índice de analfabetos e semi-analfabetos (75%) concentrados na faixa de mais de 18 anos;

g) baixo nível de qualificação do corpo docente, apresentando um índice de 93% de professores leigos para 7% de professores titulados;

h) orientação eminentemente urbana dos professores, caracterizada pela supervalorização da escola urbana, desconhecimento dos objetivos da escola rural e alienação da realidade do Projeto Iguatemi;

i) problemas encontrados pelo professor no exercício do magistério: desinteresse do parceleiro em enviar o filho à escola, problemas de disciplina, como resolver o problema de merenda escolar, como fazer uma horta, como organizar uma caixa escolar;

j) necessidade de capacitar os encarregados de educação para melhor desempenho de suas funções, tendo em vista a complexidade crescente da rede escolar.

Feito o diagnóstico, foi ele posteriormente interpretado pelos membros da COTEPI, professores e encarregados de educação, servindo também de embasamento para a programação do ano escolar de 1971.

2.3.3 *Capacidade dos recursos humanos*

O programa de capacitação dos recursos humanos na área de educação, realizado com a assessoria da Divisão em nível nacional, envolveu os técnicos da COTEPI, os professores e encarregados de educação.

a) Capacitação dos técnicos da COTEPI.

Para que pudessem melhor desempenhar suas novas funções, foi feito um treinamento no qual foram abordados os seguintes temas:

- embasamento teórico em fundamentos sociológicos de educação aplicada ao meio rural e administração escolar;
- 390 ● análise de situações referentes a problemas encontrados nas escolas;
- instrumentalização em pesquisas educacionais;
- orientação para a realização de jornadas de estudo;
- elaboração de normas para funcionamento da rede escolar do Projeto Iguatemi.

Esta forma de treinamento foi desenvolvida e vem-se desenvolvendo sob a forma de grupos de estudo acompanhando as fases do trabalho.

b) Capacitação dos professores.

Através da COTEPI foi realizado um treinamento com os professores, tendo por objetivos:

- atualização dos conhecimentos e integração à equipe dos novos professores contratados;

- introdução de técnicas de dinâmica de grupo e criação de hábitos de estudos e pesquisa, desenvolvendo atitudes de crítica e reflexão.

Foram organizadas jornadas de estudo, realizadas aos sábados e domingos, onde foram abordados os seguintes temas:

- estudo dos problemas encontrados pelos professores na escola, tratados sob forma de análise de situação;

- histórico, organização e objetivos do Projeto de Assentamento de Iguatemi;

- análise da transformação econômico-social provocada na área e o papel do professor como agente de mudança;

- adequação do ano escolar ao ano agrícola e do programa de ensino à realidade do projeto;

- estudo do novo método de alfabetização iniciado em agosto de 1970.

Esse programa de capacitação dos professores não sofreu solução de continuidade e novos assuntos vêm sendo tratados, dando-se ênfase àqueles relacionados com as diferentes áreas do currículo. A realização das primeiras jornadas, em particular, veio comprovar a necessidade de se manter permanentemente grupos de estudos para atualização e troca de conhecimentos e experiências.

Desta forma surgiram as "Unidades de Ensino" estruturadas com base no critério de vizinhança de escolas e que congregam sob a coordenação de um membro eleito os professores de escolas próximas.

Até a presente data foram formadas sete unidades, 4 em Mundo Novo e 3 em Japorã. Os resultados já colhidos por estes grupos permanentes de trabalho tornaram válido o sistema para implementação das tarefas de ensino na área.

c) Capacitação dos encarregados de educação.

Paralelamente à capacitação de professores, foram realizados treinamentos com os encarregados de educação das UATPs, para melhor prepará-los no desempenho de suas funções e dinamizar as atividades delas decorrentes.

Na primeira etapa da organização do sistema da rede escolar, os encarregados de educação participaram do treinamento dos professores realizado através das jornadas de estudo.

Após a interpretação do sistema escolar e das funções específicas atribuídas aos encarregados, foram arroladas, com a participação destes realizado através das jornadas rem desenvolvidas.

Assim como vem acontecendo com o processo de capacitação de professores, também este não sofre solução de continuidade.

2.3.4 *Integração do Programa de Ensino*

Em reuniões de orientação e supervisão com os membros da

COTEPI, foram estudadas formas de integração do Programa em nível do Projeto, da área e da região, assim como com entidades especializadas, para extensão de seus serviços a Iguatemi a partir do ano de 1971.

Em nível de Projeto, a COTEPI vem-se entrosando com a Equipe Técnica de Execução, para elaboração de material de treinamento de professores nas jornadas de estudo e unidades didáticas e adequação do Programa à realidade do Projeto.

Em nível de área-região, vem sendo realizado levantamento e canalização dos recursos existentes no campo da educação para o Programa de Ensino: convites a professores de comunidades vizinhas para participarem das jornadas de estudo, como professores convidados: contatos sistemáticos com a Inspeção de Ensino da região, tendo em vista a integração efetiva da rede escolar do Projeto no sistema escolar do Estado.

Finalmente, a fim de aprimorar os aspectos metodológicos da rede, foram mantidos contatos com os seguintes órgãos do MEC:

a) Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que ofereceu, através do setor de Metodologia da Alfabetização, o material e as bases do treinamento do "Método Misto de Leitura e Escrita HISTÓRIA DA ABELHINHA";

b) Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), com o objetivo de se obter a doação de livros escolares aos alunos e de bibliotecas escolares para as escolas;

c) Programa de Aperfeiçoamento de Professores (PAMP), tendo-se obtido a inclusão dos professores da Rede no treinamento realizado para o sul de Mato Grosso, em Ponta Porã, nos meses de janeiro e fevereiro de 1971.

2.3.5 *Introdução de Métodos para Avaliação e Programação do Ensino*

Em dezembro de 1970, foram aplicados testes para avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela COTEPI, pelos professores e pelos encarregados de educação no decorrer do ano letivo. Apurados os resultados, foram estes interpretados para o grupo e pedidas sugestões para a programação das atividades escolares do próximo ano.

392 Na programação propriamente foram criadas condições para uma participação efetiva não apenas dos membros da COTEPI: Coordenadores do Programa mas também dos diretores dos Grupos Escolares e Supervisores das Unidades de Ensino, e de quatro Encarregados de Educação, representando as Unidades de cada gleba.

O trabalho baseou-se na análise e discussão de três documentos:

- diagnóstico da rede escolar;
- atividades desenvolvidas durante o ano letivo;
- avaliação.

Em função dessa análise foram levantadas as necessidades da rede escolar e colocadas alternativas para atendê-las.

A rigor, a fase de implantação da rede escolar primária no Projeto Iguatemi encerrou-se no fim do ano de 1970 e quantitativamente apresentou os seguintes índices de crescimento:

	1969	1970	Índice de crescimento
N.º de escolas	7	34	486%
N.º de alunos	719	1.700	236%
N.º de professores	17	49	288%

Qualitativamente, teve início todo um trabalho de capacitação de recursos humanos, de adequação do Projeto de Ensino à realidade sócio-econômica do Projeto Iguatemi e de criação de instrumental para análise e avaliação do processo educativo.

A segunda fase, de consolidação propriamente dita, iniciada em 1971, vem-se caracterizando pelos seguintes eventos:

- a) estabelecimento de uma rotina de capacitação de recursos humanos;
- b) ampliação da participação da comunidade na manutenção e conservação das escolas;
- c) desenvolvimento do trabalho na área pedagógica, no sentido de maior adequação do ensino aos objetivos do Projeto.

A fase de emancipação do Programa terá lugar com o pleno funcionamento da rede escolar, já então ampliada com o setor de educação de adultos, dentro dos objetivos propostos pelo Projeto.

3. Programa 7: Ensino *

Introdução

Os estudos realizados sobre a problemática educacional brasileira apontam a pouca articulação entre o sistema educacional e o desenvolvimento econômico como uma de suas maiores falhas.

Há necessidade de se preparar a população, criando recursos humanos para incrementar a produção e a produtividade. Para aumentar o rendimento da mão-de-obra por meio da educação, faz-se necessário um sistema educacional capaz de adaptar os seus programas às necessidades impostas pelo desenvolvimento e provocar a modernização das estruturas sociais.

A educação é vista, pois, como um investimento e como um mecanismo de transformação social. Educar para aumentar a produtividade, capacitando o homem e melhorando seu bem-estar social são os novos e dinâmicos objetivos da Educação. Por esta razão, os programas educativos para o meio rural deverão ser parte de um plano integral que esteja vinculado estreitamente aos planos nacionais de desenvolvimento econômico e aos esforços da própria comunidade de modificar suas estruturas básicas dentro da nova concepção de educação como criadora de riquezas.

* Conjunto de medidas visando à implantação da rede escolar, através em colaboração com os órgãos específicos de ensino. Objetiva oferecer às crianças e adolescentes dos Projetos de Assentamento oportunidade de escolarização, cabendo ao IBRA as diretrizes para sua implantação.

Não sendo a educação função específica do IBRA, mas considerando a necessidade de preparar as populações rurais para a compreensão e aceitação do processo de Reforma Agrária e obter, conseqüentemente, sua participação, busca o órgão a integração dos objetivos da Reforma Agrária com os da Educação, procurando fornecer elementos para a adequação do ensino às necessidades regionais e locais das áreas onde atua.

Uma análise retrospectiva mostramos o IBRA assumindo, ainda que em caráter provisório, as responsabilidades educacionais em seus projetos e áreas de trabalho. Tal situação não só onera enormemente os Projetos, como cria condições para experiências que, embora pioneiras e válidas, não podem ser ampliadas e integradas no contexto regional quando da emancipação dos projetos e retirada do IBRA da área.

O Programa 7 — Ensino — visa promover as atividades educacionais, dentro dos objetivos de cada Projeto, aproveitando as estruturas existentes e os recursos da população local. A atuação de órgãos específicos (Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Prefeitura) e dos demais órgãos de desenvolvimento regional será solicitada através de convênios, acordos ou ajustes, visando a integrar os esforços e recursos disponíveis para a educação. Ao IBRA caberá o papel de coordenador das atividades educacionais nas áreas de seus Projetos, pois, segundo a metodologia de Execução de Projetos de Assentamento de Agricultores, “o papel do IBRA deverá ser de coordenação de medidas, que obje-

tivem uma mudança estrutural e não de substituição ou duplicação na promoção de serviços já previstos em outros organismos do poder público — federal, estadual ou municipal.

Em alguns casos, problemas conjunturais poderão levar o IBRA a executar diretamente tais programas, de maneira supletiva”.

Diretrizes Operacionais

7.1 O IBRA coordenará as medidas para a implantação da rede escolar, em colaboração com os órgãos de ensino (Ministério da Educação e Cultura, Secretarias de Educação, Prefeituras Municipais etc.), procurando integrar a atuação desses órgãos nos objetivos específicos da Reforma Agrária.

394 7.2 Para a elaboração do Programa, principalmente do planejamento físico das escolas, deverão ser realizados levantamentos preliminares, inclusive das instituições de ensino que atuam na área.

7.3 Para obtenção de recursos necessários ao planejamento e implementação do programa educativo deverá haver previsão de entendimentos ou convênios em âmbito municipal, estadual e federal, sempre que possível com a participação dos encarregados de educação das Unidades Agrárias de Trabalho e Produção.

7.4 Para estabelecer uma articulação sistemática e permanente com os organismos estatais, paraestatais e particulares que atuam na área, serão examinadas as necessidades do sistema de ensino, propondo convênios e, quando se fi-

zer necessário, a realização de estudos e seminários, para o equacionamento e solução dos problemas observados.

7.5 No desenvolvimento das atividades educacionais, os órgãos de ensino deverão ser assessorados nos levantamentos de dados objetivos que lhes permitam criar mecanismos corretivos na sua atuação.

7.6 No planejamento físico da rede escolar deverão ser observadas as seguintes normas:

- a) a escola deverá abranger um raio de 2,5 a 3 km, sendo levados em consideração os acidentes topográficos e a densidade de população;
- b) a construção dos prédios escolares deverá atender, inclusive com planta extensível, à necessidade de se criarem modelos funcionais e de baixo custo para que se possam transformar em multiplicadores para a área e a região.

7.7 Para a escolha de professores e funcionários escolares, dar-se-á preferência ao pessoal local, mantendo-se entendimentos com a Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação, para a sua contratação, capacitação e eventual nomeação.

7.8 Prevendo um processo progressivo de capacitação de magistério, caberá ao IBRA fornecer as linhas mestras para o treinamento, cuja execução será realizada mediante entendimentos ou convênios com órgãos e instituições educacionais de âmbito municipal, estadual ou federal.

7.9 A política salarial deverá ser definida pelo IBRA e os órgãos competentes, em comum acôrdo.

7.10 O programa de ensino deverá ter os seguintes objetivos:

- a) iniciar o educando nas técnicas básicas de leitura, escrita e aritmética;
- b) proporcionar-lhe condições para que possa chegar a um conhecimento adequado da realidade física e sociocultural em que vive;
- c) baseado neste conhecimento, motivá-lo para uma participação ativa e consciente em tarefas de promoção humana e social dentro da sua comunidade;
- d) promover a realização de práticas educativas (educação artística, física e iniciação profissional), a fim de capacitar o educando a desenvolver de forma harmoniosa sua personalidade, bem como formar as bases da sua vida profissional futura, iniciando-o nas técnicas agropecuárias e artesanais;
- e) estimular a formação de grupos de pais, fornecendo-lhe

elementos para que desenvolvam uma mentalidade de participação ativa e cooperação em relação à escola.

7.11 Na elaboração do programa de ensino, levar-se-á em conta a adequação do ano letivo ao ano agrícola e a funcionalidade do currículo em relação à programação do Projeto.

7.12 Para oferecer oportunidade de escolarização dentro de toda a faixa de obrigatoriedade (7 a 14 anos), poder-se-á prever, mediante o preparo antecipado dos recursos humanos, a construção de uma escola central graduada, de classes complementares de 5.^a e 6.^a séries, com oficinas de artes industriais e práticas agrícolas, a qual receberá os alunos concluintes das 4.^{as} séries das diversas escolas isoladas da comunidade.

7.13 O Programa de Ensino deverá proporcionar condições para que os alunos mais bem dotados e mais comprometidos com a comunidade possam, mediante bolsas de estudo, continuar sua formação fora da área do Projeto, para que, em fase posterior, venham a atuar no processo de desenvolvimento sócio-econômico da comunidade.

395

Programação das Atividades

ATIVIDADES ESTRATÉGICAS	TARELAS ESSENCIAIS	SISTEMÁTICA DE AÇÃO
7.1 Levantamentos preliminares	<p>711. Levantamento das necessidades de ensino da área do Projeto.</p> <p>712. Levantamento das escolas federais, estaduais e municipais ou particulares existentes</p>	a) A equipe de implantação fará o levantamento das necessidades educacionais da área, o qual constará de um censo escolar expedido, realizado com a participação das Unidades Agrárias de Trabalho

ATIVIDADES ESTRATÉGICAS	TARELAS ESSENCIAIS	SISTEMÁTICA DE AÇÃO
	<p>713. Levantamento das instituições governamentais (estaduais, federais e municipais) e particulares.</p>	<p>e Produção e que conterá, basicamente, os seguintes dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> — número de crianças de 0 a 7 anos. — número de crianças de 7 a 14 anos. — número de crianças escolarizadas. — número de crianças em via de escolarização. — recursos humanos para o ensino. <p>b) A equipe de implantação fará o levantamento das escolas existentes, constando do seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> — nível — número de salas — capacidade — alunos matriculados — percentagem de aprovação — dados de evasão e repetência. <p>c) Com base nos levantamentos feitos, a equipe manterá contatos com os órgãos de ensino visando à sua participação no programa.</p>
<p>396</p> <p>7.2 Equipamentos</p>	<p>721. Diagnóstico</p> <p>722. Planejamento físico da rede escolar.</p> <p>723. Integração com o programa 2, visando à locação das escolas.</p> <p>724. Elaboração do projeto de construção dos prédios escolares.</p> <p>725. Integração com o programa 4, visando à participação das Unidades Agrárias de Trabalho e Produção.</p> <p>726. Reparos, ampliação e/ou construção dos prédios escolares.</p>	<p>a) A equipe de implantação definirá o número de salas de aula e de professores necessários, bem como sua distribuição física:</p> <p>b) A equipe, com a colaboração do órgão regional, elaborará as plantas dos prédios escolares, definindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> — área das salas de aula. — iluminação. — ventilação. — áreas de recreação. — cantina. — material de construção. — custos. — prioridades de execução. <p>c) Uma vez elaborado o plano, a equipe o encaminhará à Administração Central, acompanhado da minuta de convênio, se for o caso.</p> <p>d) A Administração Central tomará as providências para estabelecimento de convênios para construção e adaptação de prédios escolares.</p> <p>e) A equipe promoverá reuniões com as Unidades Agrárias de</p>

ATIVIDADES ESTRATÉGICAS	TARELAS ESSENCIAIS	SISTEMÁTICA DE AÇÃO
7.3 Elaboração do Programa	731. Planejamento das atividades do programa de Ensino, em colaboração com órgãos educacionais. 732. Adequação do Programa escolar às diretrizes do Projeto 733. Extensão dos benefícios da Merenda Escolar.	<p>Trabalho e Produção, para interpretar o plano e definir a participação delas.</p> <p>a) A equipe de implantação promoverá reuniões com os órgãos de ensino visando a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — escolha de método de alfabetização mais adequado ao meio rural; — seleção e/ou eventual elaboração de material didático adequado à programação sócio-econômica do Projeto: livros de texto para leitura, material audiovisual etc.; — adaptação dos conteúdos à programação sócio-econômica do projeto; — orientação metodológica detalhada em nível regional e local, atendendo às condições da realidade do Projeto; — definição do ano escolar em função do ano agrícola. <p>b) A equipe tomará providências junto às Secretarias de Educação para implantação da Merenda Escolar nas escolas do Projeto, através de convênio com a CNAE.</p>
7.4 Implantação do Programa	741. Recrutamento e seleção de professoras. 742. Treinamento de professoras. 743. Contratação do pessoal. 744. Implantação do sistema de ensino. 745. Supervisão do sistema.	<p>a) A equipe de implantação, juntamente com os técnicos dos órgãos de ensino procederá à seleção de professores, dando preferência ao pessoal local.</p> <p>b) Os órgãos de ensino realizarão treinamento de professores, com assessoria da equipe de implantação e, sempre que possível, em convênio com o PAMP, objetivando a seleção, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização.</p> <p>c) Os órgãos de ensino, juntamente com a equipe de implantação, deverão definir a política salarial e de contratação de pessoal.</p> <p>d) Após a implantação do sistema, a equipe de implantação supervisionará, em conjunto com os órgãos de ensino, o funcionamento do mesmo e zolará pela sua melhoria.</p>

Níveis operacionais

Eventos que caracterizam o término da fase de implantação.	Eventos que caracterizam o término da consolidação da implantação do Programa.	Eventos que caracterizam o encerramento do Programa.
<ul style="list-style-type: none"> a) Construção e/ou reparo de todos os prédios escolares necessários ao atendimento da população em idade escolar. b) Designação de professoras para todas as escolas. c) Início do funcionamento do sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Estabelecimento de uma rotina de treinamentos para professoras. b) Participação da comunidade na manutenção e conservação das escolas. c) Adequação do ensino aos objetivos do Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> a) Pleno funcionamento do sistema, dentro dos objetivos propostos pelo Programa.

1. *Metodologia para a Programação de Projetos de Assentamento de Agricultores*; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) — Departamento de Projetos e Operações (DP). Março, 1971.
2. LINDOSO, Bernardes Martins: *Relatório de viagem — Iguatemi — Mato Grosso*. Abril, 1969.
3. LINDOSO, Bernardes Martins e RAMIREZ, Júlio Lizarraga — *Relatório sobre a Organização Social e a Comercialização de Produção*. Agosto—Outubro, 1969.
4. GOMES de Oliveira, Celso e FRANCO NETTO, Esperança de Lourdes — *Medidas Preliminares para a implantação da rede escolar no Projeto Iguatemi*. Janeiro, 1970.
5. PELLEGRINI, Maria: *Relatório das atividades desenvolvidas com o objetivo de dar assessoria técnica no processo de implantação da rede escolar primária no Projeto de Assentamento de Iguatemi*. 1-8-70 a 1-9-70 e 8 a 22-12-70.
6. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque: *Anteprojeto de um estudo sobre um programa de Educação de Adultos realizado num Projeto Integrado de Desenvolvimento*. Rio de Janeiro-GB, 1970.
7. INCRA/DFZ-03 — *Programação Operacional do Projeto de Assentamento de Iguatemi para 1970*
8. INCRA/DFZ-03 — *Programação Operacional do Projeto de Assentamento de Iguatemi para 1971*.
9. INCRA/DFZ-03 — *Relatório Anual — 1970*.
10. MOLINA, Maria Ignez Guerra — *Migração Rural; análise sociológica da migração dos parceiros do Projeto Iguatemi*. Piracicaba, São Paulo, 1970.
11. BARBOSA, Clóvis Rodrigues — *Projeto de Assentamento de Iguatemi*. 1971. INCRA/DFZ-03.
12. *Política de educação integrada para o meio rural — a iniciar-se preliminarmente nas áreas prioritárias do IBRA — Normas aprovadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial: MA-IBRA — MEC*. 1969. Relatora: Zenaide Cardoso Schultz — Técnica de Educação do INEP.

Importância do autoconhecimento no processo educativo*

400 Nos círculos psicológicos é freqüente notar que os processos mentais normais nunca mereceram estudo tão sistemático como

* Este artigo foi traduzido de *Harvard Educational Review*, v. 32, n. 2, 1962, por Maria Helena Rapp, Técnica de Educação do CBPE. Considera os fenômenos psicológicos da sala de aula como manifestações antes normais que patológicas. Nêle são estudadas as interações emocionais, geralmente ignoradas pelo professor e pelos alunos, diante da aprendizagem. O conhecimento dos processos psicológicos pode favorecer a aprendizagem, opina o autor, destacando a importância de ter o aluno liberdade para utilizar seus próprios recursos no pensamento criativo.

O professor Richard M. Jones especializou-se em psicologia na Universidade de Stanford (1950) e em psicologia clínica na Universidade de Harvard (1956). Foi pesquisador em Harvard e lecionou no Smith College. Leciona atualmente psicologia na Universidade de Brandeis, interessando-se pela educação experimental e pela psicologia dos sonhos. É autor de *An Application of Psychoanalysis to Education* e tem em preparo *Ego Synthesis in Dreams*.

o dedicado por Freud aos processos patológicos. Este trabalho procura relacionar Freud com o aperfeiçoamento da arte de educar. Será interessante portanto começar por um exemplo de psiconormalidade cotidiana: O rádio interrompeu minha meditação dizendo que a seguir seria transmitido um concerto de clarinete, tendo Benny Goodman como solista.

Nos dez segundos imediatos pensei mais ou menos o seguinte: Benny Goodman? Sim, êle também toca em concerto. Não sei se consigo distingui-lo daquele músico inglês, como é mesmo seu nome? . . . Não me lembro. . . também, não seria capaz de distingui-los. . . e minha mulher pensa que tenho jeito para êsse tipo de coisa.

A verdade é que nem diferencio Goodman de. . . não lembro seu nome. . . Não sei por que alimento essa ilusão dela. Creio que é por ela saber tanto de pintura. . . Mas, que bobagem a minha! Claro que poderia ter-me saído bem em música. Mas a minha tia insistiu tan-

to no violino... Que vontade eu tive de matá-la! E se quebrasse um dedo enquanto jogava baseball? Garanto que agora seria capaz de distinguir Goodman de... Com o nome na ponta da língua, prestes a reconhecê-lo, vi-me de repente sentado, assistindo ao jogo de baseball em Boston.

George Kell, então terceiro "base-man" para os Red Sox, moveu seu bastão com tamanha perícia que sua equipe ganhou bem merecidamente a partida.

George Kell! ... K-E-L-L... mas claro: Reginald Kell é o nome do inglês! Afinal, venceu a opinião de minha mulher sobre meu ouvido para a música — é verdade que houve um rodeio bem pouco musical mas, pensando mais tarde no assunto, achei natural.

Assim, naqueles dez segundos, acabei em paz comigo mesmo.

Essa anedota serve para ilustrar o que chamo de autoconhecimento. Não é uma coisa: é um processo. Não constitui o ápice da experiência, mas ninguém chega a esse ápice sem dê-lo se valer. Volumes foram escritos sobre o que deve ter ocorrido naquele espaço mínimo de tempo. Alfred Adler teria ficado impressionado com a maneira pela qual uma cena de perfeição compensava minhas ruínações de imperfeição. Charles Fisher observaria que um ângulo agudo multiplicado por dois equivale à letra K. Freud, naturalmente, teria perguntado quem eu tinha perdido de *Goodman*, para começar, e sem dúvida êle teria aproveitado melhor as *mortes* praticadas no caminho entre *Goodman* e *Kell*. Precisamos de novos trabalhos que estudem o processo

pré-consciente. Mas agora sabemos que se trata de processo bastante subjetivo.

Dentro do objetivo dêste trabalho, quero apenas chamar a atenção para alguns acontecimentos empíricos: a falha de memória, seguida por experiências de conflito pessoal, imagens pictóricas, terminando com a restauração da memória. Talvez, se a interrupção ocorresse na fase dos conflitos ou das imagens, com falha da restauração, eu ficasse num estado de relativa desordem mental. Prefiro esclarecer isso de início, porque mais tarde destacarei os efeitos positivos do autoconhecimento, e não quero que o leitor julgue que menosprezi o seu valor.

Resumirei agora uma experiência, que depois se transformou no livrinho *An Application of Psychoanalysis to Education*. As alunas de uma escola feminina podiam facultativamente, no último ano ginásial, freqüentar um curso denominado "Prática de autoconhecimento", consistindo de duas aulas semanais, durante as quais eram examinadas as diferentes psicologias conhecidas, suplementadas com uma longa discussão extra, onde qualquer assunto podia ser ventilado. (E isso não é tão fácil quanto parece.)

O curso durou o ano inteiro e as discussões realizadas foram gravadas.¹ Registraram-se conflitos emocionais abertos entre estudantes e professor, entre as próprias estu-

¹ Para distinguir a educação psicanalítica do tratamento analítico consulte-se o livro, onde a primeira aparece em largos trechos: JONES, Richard M., — *Application of Psychoanalysis to Education* (Springfiel Illinois: Thomas, 1960).

dantes, e lutas íntimas dentro de cada estudante e do professor.

Isso é comum, creio eu, nas escolas, exceto que aparecem dissimuladas na chamada "conspiração do silêncio."² Fazendo com que a luta emocional envolvendo o processo educativo ocorresse abertamente, foi possível identificar um fenômeno que os psicólogos procuram cada vez mais documentar.

Refiro-me aos trabalhos de Erik Erikson, Lawrence Kubie, Jean Piaget, Heinz Werner e de estudiosos da percepção subliminar. Tem sido geralmente observado que os seres humanos, diante de uma situação nova e desafiadora, procuram dominar-se recapitulando uma versão telescópica de sua própria vida ajustada à situação em causa.

402

Antes de adquirirem a necessária confiança, por exemplo, talvez se sintam desconfiados, aguardando o que vem depois. Tornam-se então muito confiantes, como as crianças; podem expressar dúvidas ou segurança pessoal; depois aventuram-se e envergonham-se. Talvez se apaixonem durante o processo, desiludindo-se logo e passando à mais acerba crítica.

Eventualmente, de acordo com a situação, uma vez enraizados nela, podem assumir ares importantes. Então, já não dependem de ninguém, como costumamos dizer. Os parâmetros e o ritmo do processo variam conforme o tipo de unidade observada.

² KUBIE, Lawrence, *S. Neurotic distortion of the Creative Process* (Lawrence, Kansas: University of Kansas Press, 1958).

Porém, o mesmo princípio recapitulativo parece guiar a adaptação humana, seja quando consideramos a unidade epinegética do ciclo vital, ou a unidade microgenética da percepção imediata.

Esse processo — bastante intensificado e concentrado para fins de observação — foi registrado na citada experiência. Administrou-se, além disso, elaborada bateria de testes psicológicos às alunas em estudo e a dois grupos bem homogêneos de estudantes para controle.³

Assim, foi possível registrar que, até onde se consegue tal medição através desses testes, as estudantes em observação mostraram, durante o ano, sensível aumento da "auto-aceitação", ao contrário das colegas.

Também pudemos acrescentar ao já impressionante acervo demonstrativo positivando a teoria psicodinâmica do preconceito racial: diminuíram de forma acentuada as atitudes de intolerância racial nas alunas em observação, decorrência provável do aumento de auto-aceitação, pois tal não ocorreu com as alunas do grupo-contrôle.

E a história não acaba aí. Houve uma inesperada descoberta: as alunas do grupo-contrôle, além de não partilharem das mudanças positivas das colegas, mostraram tendência negativa acentuada. Por outras palavras, como resultado de

³ A bateria de testes incluía a escala Berger de auto-aceitação, o teste Dorris — Levinson — Haufmann de frases a completar, a escala revista de Bogardus sobre distância social e a bateria de atitudes sociais.

alguma influência desconhecida no último ano ginasial — e os ginásios eram dos melhores — tinham-se tornado muito intolerantes consigo mesmas, aceitando mal as inovações, as aventuras, tendendo a evitar os encontros significativos, ou enfrentar ativamente os inevitáveis conflitos que tornam importantes todos os encontros. Resumindo a observação, parece que, em consequência ou apesar de certas realizações exteriores, como sejam boas notas e ingresso em bons colégios, essas estudantes tinham sido prejudicadas como seres humanos.

No campo do autoconhecimento e de tudo quanto a capacidade humana singularmente produz na vida imaginativa e crítica, possuíam menos ao deixar o ginásio do que quando nele ingressaram.

Pretendo agora concatenar êses dados, endossando a posição crítica sobre o processo educativo assumida há 12 anos por Edith Weisskoff.⁴ Ela observa que, embora exista na literatura de ciência social muita informação sobre o processo criativo e as condições de seu desenvolvimento, os educadores não o têm tomado muito a sério. Assim, por exemplo, a Dra. Weisskoff apresenta como atributos necessários à atividade intelectual bem sucedida, a persistência, os hábitos regulares de trabalho e a atitude crítica e controlada. Acrescenta ela que os indivíduos criativos que eventualmente aprenderam o valor do re-

laxamento, dos hábitos irregulares, com abandono periódico do criticismo e do controle em geral, passaram anos exercendo as virtudes preconizadas pelos educadores tradicionais. “Todavia — observa a autora — continuamos, sem saber porque, entre os quatro estágios do processo criativo, ou seja, a preparação, o planejamento, a percepção e a verificação, nós instruímos as crianças para o primeiro e o último, ignorando completamente os outros dois” (p. 188). Ao concluir, sugere uma possível resposta à questão:

“O processo de incubação e percepção parece ser dirigido por forças inconscientes em grau mais elevado que o processo da preparação e verificação. Assim como o raio resulta do choque explosivo e repentino da eletricidade positiva com a negativa, o discernimento intelectual talvez resulte da súbita ligação entre o conteúdo consciente acumulado durante o estágio preparatório e o material inconsciente. Assim, talvez seja a rejeição desse material reprimido que faça os educadores subestimarem o processo da percepção. Por outras palavras, relutamos em admitir que as atividades intelectuais recebam parte de seu suprimento energético do grande reservatório de impulsos inaceitáveis chamado ID, e que o material cuidada e racionalmente acumulado durante o período de preparação deve imbuir-se de impulsos do ID antes de expressar-se como vida” (p. 188).

⁴ WEISSKOFF, Edith A. — Some Comments Concerning the role of Education in the “Creation of Creation”, *Journal of Educational Psychology*, XLII (março, 1951), pp. 185-189.

À luz do diagnóstico da Dra. Weisskoff, porque *teriam* as citadas estudantes saído de boas escolas secundárias menos humanas do

que nelas entraram? Creio que isso ocorreu por terem sido educadas pelo sistema de jôgo coercitivo em larga escala, onde aprenderam a verificar e a se preparar para quase tudo no mundo do conhecimento, exceto a sua própria capacidade como contribuintes.

404 Todos sabem o que acontece quando se fica impedido de contribuir para alguma coisa que a princípio despertava interesse. Ficamos zangados, depois nos sentimos isolados; mas, como não convém expressar êsses sentimentos, usamos um disfarce qualquer para salvar as aparências. Mas inevitavelmente o germe da suspeita foi plantado: "Talvez eu nada tivesse para contribuir." Essa suspeita, bem escondida aliás, e exigindo a maioria das vezes um ou outro sucesso ocasional para vir à tona, é a causadora das mentes não criativas. E nós bem sabemos que é ela, junto com as elaboradas teorias e práticas sobre sua manutenção, que alimenta a noção de lealdade em muitas escolas e entre os professores. Seja qual fôr o disfarce utilizado em termos de filosofia ou psicologia educacional, volta sempre ao círculo da "conspiração do silêncio".

Passemos agora à definição de termos: o processo educativo diz respeito a tudo aquilo que, proveniente da sala de aula, ajuda a acionar os quatro cilindros do ato criativo: preparação, incubação, percepção e verificação. Essa definição leva em conta a evidência cada vez mais clara, quando se fala dos seres humanos, de que ou aprendemos criativamente ou não aprendemos nada. Já o autocohecimento, por ser mais difícil

de explicar, é importante nas duas fases intermediárias: incubação e percepção. Foi algo semelhante que levou meu devaneio mental de Goodman a Kell e a Kell.

Tem sido denominado *insight* "competência", "identidade" e até, em alguns círculos, "genialidade". Prefiro a definição usada pelo estudante que o descreveu como aquilo que ajuda pelo "acaso."

Suponhamos um menino de 11 anos, solicitado pelo professor de matemática a definir o infinito. Ele responde: "É como a Caixa de Creme de Trigo."⁶ E é repreendido pela resposta tola. E no íntimo fica prevenido. Mais tarde passa a fazer psicoterapia e o assunto vem à tona. O pai abandonou a família quando o menino tinha 4 anos. Obrigada a trabalhar, sua mãe mal dispõe de tempo para servir-lhe o desjejum antes de sair para o emprêgo. E o futuro estudante de matemática passa as manhãs fantasiando, enquanto olha a caixa de creme de trigo.

A terapia revelou que essas fantasias geralmente alternavam entre a saudade do pai ausente e a repulsa à mãe, que êle inconscientemente culpava por isso. E para descrever a intensidade dêsse sentimento nenhum mais expressivo que "infinito."

O que interessa não é a possibilidade de reconstituir os mistérios mentais, mas verificar que o infi-

⁶ É bom informar que antigamente a etiqueta da caixa trazia um homem segurando uma caixa de creme de trigo, representado por sua vez na caixa e assim até o infinito.

nito é como a caixa de creme de trigo — comparação exata, vívida e original. Seja qual fôr o modo como lhe apresentavam o conceito de infinito, êle o assimilou revivendo sua própria história. E os momentos passados diante da caixa de creme de trigo não foram momentos benignos. Falharam no entanto a ocasião e as duas oportunidades recíprocas, uma terapêutica, outra educacional. Não devemos julgar muito favorável nem desfavoravelmente o professor que cerceou essas oportunidades. Para começar, êle não tinha meios de saber tudo isso com 30 alunos para atender sem ser psicanalista etc. Mas, não tendo reconhecido a semelhança entre o infinito e a caixa de creme de trigo, êle perdeu ótima ocasião de transmitir a noção aos outros 29 alunos. O professor competente utiliza as analogias na prática educativa.

Qual o papel do autoconhecimento nesse processo potencialmente educativo? Suponhamos que o professor permitisse a analogia, e até ajudasse e encorajasse o aluno a formá-la, comparando-a com experiências idênticas de seus colegas. Estou falando da tecnologia originada no gabinete de Sigmund Freud, aperfeiçoada na psicanálise para tratamento das doenças mentais: técnicas de livre associação, métodos para elucidação e interpretação da transferência e da resistência, além de outros processos. Não devem ser usados indiscriminadamente, é claro. Por enquanto, suas aplicações na sala de aula devem ser encorajadas apenas com professores que tenham experiência pessoal de psicoterapia

ou com grupos de trabalho, tais como o *descrito por Leo Berman*,⁶ ou nas consultas, descritas por Gerald Caplan⁷ — obter aprovação administrativa para a experimentação nesse campo. Essa experimentação deve fazer parte de programas formais de pesquisa, por motivos evidentes, valendo citar restrições que essas pesquisas geralmente pressupõem.

Enquanto se aconselha cuidado e prudência nas consultas e na pesquisa, creio ser nocivo o alvoroço indiscriminado de alguns psicanalistas. Os que preferem restringir a influência da psicologia aplicada e prolongar o tratamento da neurose esquecem a versatilidade da psicanálise.

No estudo presente, não nos interessa a neurose clínica. Se houver redução de certos distúrbios mórbidos, pela educação psicanaliticamente orientada, tanto melhor. O objetivo direto, entretanto, é a melhor aprendizagem — não a transformação de personalidades nem a assimilação da etiologia dos sintomas; por outras palavras, não visamos à psicoterapia — porém a aprendizagem melhor,

405

⁶ BERMAN, Leo — "Psychoanalysis and Group Psychotherapy", *The Psychoanalytic Review*, 37, 2 (1950), pp. 156-163; "Mental Hygiene for Educators: Report on an Experiment Using a Combined Seminar and Group Psychotherapy Approach", *The Psychoanalytic*, 11, 4 (1953) pp. 319-332. "A Group Psychotherapy Technique for Training in Clinical Psychology", *The American Journal of Orthopsychiatry*, 23, 2 (1953), pp. 322-327.

⁷ CAPLAN, Gerald — "Mental Health Consultation" (não publicado), cópia da Harvard School of Public Health, Set. 20, 1957.

mais ativa, mais duradoura, digamos egossintônica.

Podemos achar que as medidas adotadas para aprofundar o processo educativo talvez estejam introduzindo a psicoterapia na sala-de-aula. Mas Freud nos ensinou a não nos deixarmos enganar pelas aparências. Se deve haver alvoroço, não será quanto às técnicas, porém quanto às implicações de sua aplicação correta. Os alunos se queixarão de não receber ensino correto, mas é bom que isso ocorra, pois introduz a questão sobre o que é ensino correto, e os estudantes precisam reconhecer que o problema existe. Mas os pais logo se farão ouvir, alegando que a escola está perturbando a vida do lar e que é nocivo os jovens se conhecerem assim bem; ficam sorumbáticos — isto é, o mau humor passa a manifestar-se.

A diretoria dirá que a escola é uma escola, não um hospício; haverá inspetores reclamando da mudança dos móveis. Haverá consulta a um psiquiatra que certamente encontrará ambivalência de sua profissão em tal assunto. São admiráveis os esforços da escola, dirá êle, mas precisa haver *supervisão médica*.

Vamos ser claros neste assunto. Achamos que a Dra. Weisskoff é muito otimista quando afirma: "Por outras palavras, não pretendemos aceitar o fato de que a atividade intelectual tira parte de seu suprimento energético do reservatório de impulsos inaceitáveis chamado Id." O conceito do Id é relativamente novo na história das idéias. E ainda assim te-

mos evidência psicanalítica e depoimentos de espíritos mais criativos no sentido de que "o material cuidadosa e racionalmente acumulado durante o período preparatório precisa estar imbuído de impulsos do Id, a fim de ser ativo".⁸

Felizmente, vivemos numa época esclarecida. Mas, como professor, reluto em recorrer ao médico toda vez que a criatividade pode ser estimulada na sala de aula; e, como psicólogo, reluto em definir o processo criativo em termos de psicopatologia apenas porque às vezes as duas coisas coincidem. Numa de minhas aulas, por exemplo, onde os alunos relatam sonhos que tiveram envolvendo a escola, uma jovem contou o seguinte. Eu estava expelindo pela boca pequenos animais mortos (ratos, esquilos etc.). E quanto mais me batiam nas costas para aliviar-me, mais bichos saíam pela boca. Afinal terminou, mas senti-me tão ôca e vazia que tive de me apoiar numa cadeira para não cair. A pessoa que me batia nas costas tentou ajudar-me, porém eu estava tão atordoada que parecia secar ou murchar e, de repente, acordei.

Anteriormente eu escrevera uma carta recomendando a autora do sonho, através da qual ela obtivera um posto para lecionar. Era conhecida minha e achei que tinha capacidade para o cargo. Mas na véspera eu a admoestara pelo hábito desagradável de escrever por extenso as questões das provas escolares antes de escrever as respostas. Achei isso desnecessário e lhe

• WEISSKOFF — Op. cit., p. 188.

disse. Na sessão seguinte, reservada à discussão de sonhos, a moça, auxiliada pelas colegas e sob meu silêncio, interpretou o sonho assim: Era a expressão de seus sentimentos confusos quanto à dependência que sentia. E revelava sua ocasional reação às pessoas que encorajavam essa dependência.

Sentiu muita alegria quando lhe ofereceram o cargo, e tinha especulado sobre o que diria eu na carta. Ela havia notado que eu às vezes exagerava as coisas que dizia; e se a carta a colocasse em ridículo no seu primeiro emprego? Minha observação no dia anterior parece que a deixara pessimista.

Duas correntes se esboçaram, sobre se eu devia ou não mostrar cópia da carta, opinando a moça pela negativa. Ainda bem. Concluiu-se a sessão tratando da origem da autoconfiança.

Foi essa uma sessão bastante proveitosa. A fonte da autoconfiança era assunto já tratado no curso, que versava sobre psicologia educacional. E tão cedo não espero encontrar representação mais vívida de preocupação com a autoconfiança em nível de *Id* do que a revelada por aquele sonho. Não se deve concluir, porém, dêsse exemplo, que todos os tópicos do programa precisam ser dramática e explicitamente relacionados ao *Id*, para constituírem parte ativa do conhecimento atuante do aluno. A ênfase recai sobre o que nele fica *implícito*, isto é, que os alunos precisam ser encorajados (1) a procurar ajuda do mestre e dos colegas quando *necessário* e

(2) explorar no íntimo dos próprios pensamentos as propriedades favoráveis das imagens pessoais, relativamente livres de conflito. Estas aparecem durante os lapsos de memória, preenchidos em silêncio, nas expressões imediatamente pertinentes, nos exemplos novos, nas metáforas e outras demonstrações de estar o estudante absorvendo a própria educação.

Porém, se o professor não reconhecer tudo isso como importante, essas situações deixam de surgir na sala de aula. E não basta haver liberdade de expressão verbal. Têm de ser reservados períodos regulares de tempo à aquisição de autoconhecimento atuante. Só assim consegue o professor convencer quanto aos tipos de processos mentais por ele estimulados em seus alunos.

407

Termino reconhecendo que atualmente os psicólogos sabem melhor *por que* os educadores devem incluir o papel do autoconhecimento no processo educativo sem especificar como localizá-lo ou *o que* fazer com ele depois disso. Principalmente no curso colegial, onde os alunos já se acostumaram tanto à repressão que, geralmente, as medidas destinadas a favorecer o pensamento criativo, ou inspirado, encontram pouca receptividade. Levo sempre um mês para convencer certos alunos de que, *primeiro*, a sessão de sonhos é para valer, *segundo*, minha cabeça regula bem, *terceiro*, tenho capacidade para lecionar em universidades respeitáveis e *quarto*, não os quero utilizar como cobaias.

O centro de aconselhamento psicológico bem organizado ajuda muito os estudantes a se conhecerem a si mesmos. Mas não vai além de paliativo, enquanto os estudantes não se convencem de que devem antes recorrer ao professor do que ao médico para o autoconhecimento. Mas, se houver cooperação da diretoria, muito pode o professor influir no sentido de fazer do autoconhecimento não um fim em si, como acontece no centro de aconselhamento, porém o meio de chegar à aprendizagem ativa que é seu objetivo natural.

RICHARD M. JONES

Possibilidade de uma Didática Não-Diretiva: Teoria de Rogers e Didática

408

1. INTRODUÇÃO

Inúmeras são as teorias que atualmente se vêm insinuando na área da didática. A preocupação com a precisão, com o controle do ensino e com a segurança dos resultados tem dado margem à aplicação, no campo da didática, de modelos saídos da matemática, física ou ciências sociais. A tônica é a tentativa de *matematizar* o comportamento humano, vê-lo reduzido a alguns dêsses esquemas.

Em posição bem diferente, destacamos a introdução, na área da educação, da teoria rogeriana. Nes-

ta teoria o homem é considerado como *pessoa* e, como tal, destacado de qualquer modelo pré-existente. Ela se preocupa com o Ser e não com o Ter; com o *mover* e não com o *dar receitas*. O indivíduo é capaz de se operar; é pessoa livre, e em liberdade efetuará a busca de si próprio.

A teoria de Rogers (1), saída do ambiente da terapia, é uma nova abordagem no setor das relações humanas. A preocupação dominante, diferente da dos terapeutas diretivos, não é a *análise* dos problemas, a *investigação exterior* (centro de referência) ou os *diagnósticos*. Seu objetivo central é a *pessoa*; o ser humano capaz de se autodeterminar, e de atingir suas conclusões, dentro de seu próprio centro de referências. A relação terapêutica é uma relação de ajuda, mais *afetiva* e *psicológica* do que racional e técnica. Durante a entrevista, a direção é aquela do próprio aconselhando, e não a do terapeuta. Este pensa e sente *com* o cliente (em uma identificação *empática*) e não *pele* cliente.

Rogers muito relutou em entrar no campo da educação. Assim se expressa em uma de suas obras (1): "Já havia levantado muitas questões no terreno de psicoterapia e não pretendia ver-me envolvido em celeumas com os pedagogos." Apesar desta disposição inicial, acaba por introduzir-se nos assuntos educacionais.

Em seu livro *Client-Centered Therapy* há um capítulo inteiramente dedicado ao ensino centrado no aluno. Em outra obra, *Le développement de la personne*

N. da R. A autora é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II.

(que, em nossa opinião, é mais um trabalho para educadores), dedica dois capítulos à educação: Ensinar e aprender e Uma aprendizagem autêntica em terapia e em pedagogia.

Para Rogers, o fundamental não é o emprego desta ou daquela técnica para ensinar, mas "sobretudo a adoção de certa atitude para com os estudantes, atitude que, de acordo com o caso, o grau de informação respectivo de cada estudante e do próprio professor, manifestar-se-á por meio de procedimentos vários". (2)

A obra de Rogers já ultrapassou fronteiras. Além de Zavalloni, na Itália, merecem citação os trabalhos de Max Pagès, e a experiência de Hameline e Dardelin, narrada no livro: *La Liberté d'apprendre — justification d'un enseignement non directif*.

A professora e psicóloga Maria Helena Novais, relatando sua visita ao "Western Behavioral Sciences Institute", em La Jolla, dirigido por Rogers, assim se expressa a respeito da posição de Rogers em relação à educação:

"A visita ao W.B.S.I. esclareceu a preocupação de todos os centros de pesquisa em promover pesquisas no campo educacional. Seu diretor está pessoalmente empenhado na modificação do sistema educacional, através da *self directed change*, que procura desenvolver a personalidade dos educadores, torna-os personalidades mais receptivas, oferece-lhes a oportunidade

de comunicação autêntica, de realização mais profunda e maior satisfação profissional. Partindo do princípio de que vivemos em um mundo que se está modificando, em transformações contínuas, afirma Rogers, que é preciso melhorar os processos de comunicação e de relações humanas, para atingir a renovação da mentalidade dos educadores, através de experiências de grupo. E é preciso aprender a enfrentar o novo e adaptar-se às novas realidades. Uma aprendizagem construtiva é a base do trabalho efetuado por Rogers, através dos *basic encounter groups*, que propiciam experiências intensivas de grupo, numa atmosfera de liberdade e segurança, a fim de que os professores se preparem melhor para aceitar as inovações criadoras, participar das relações com os estudantes, e conduzir os alunos a um trabalho independente e auto-orientado." (3)

Em seus trabalhos, Rogers emprega inicialmente a expressão *não-diretiva*, para caracterizar sua posição. Após algum tempo, prefere utilizar *centrada no cliente*. Os educadores, no entanto, parecem inclinados a manter a primeira designação. Parece-nos que tal opção decorre da necessidade de evitar confusões com o *ensino centrado no aluno*, que já possui um certo passado de conotação diferente dentro da pedagogia. Embora assumindo o sentido rogeriano de *centrado no aluno*, a expressão *ensino não-diretivo* é a mais empregada. Por isso, resolvemos adotá-la neste trabalho.

Não pretendemos esgotar o assunto, e muito menos forçar conclusões, para comprovar as teses de Rogers. Apresentaremos a hipótese central do próprio Rogers, e as implicações didáticas decorrentes.

2. TEORIA DE ROGERS — HIPÓTESE CENTRAL

O indivíduo é capaz de dirigir-se. “Tem um poder suficiente para tratar de maneira construtiva todos os aspectos de sua vida que possam penetrar no campo de sua consciência.” (4)

No processo de desenvolvimento da pessoa, afirma Rogers, figuram: — de um lado, a *tendência atualizante* do organismo, que é a própria motivação, causa da conduta, e que tende a aliciar os fins que lhe são próprios;

410

— de outro, uma capacidade de regulação do organismo por si, que o leva a modificar sua própria estrutura interna, para atingir seus fins.

O comportamento e as condutas que tendem a preservar e promover o *eu*, nada mais são do que uma expressão da *tendência atualizante*, que é inata e universal; enquanto o elemento regulador é justamente o sistema de avaliação da experiência.

Partindo desta hipótese, podemos inferir que o processo educativo, para ter êxito, necessita corresponder a um *funcionamento ótimo da pessoa*.

Para que a estruturação da personalidade ocorra num sentido de organização, é necessário um *es-*

tado de congruência entre o *self* (1) e a *experiência* (simbolização correta da experiência, e simbolização não distorcida das reações orgânicas). (2) Todavia, como o que ocorre na realidade é bem diferente (pois geralmente o *self* surge e se estrutura em contato com a experiência direta percebida, e portanto simbolizada de forma distorcida) o importante na educação é criar *uma atmosfera* e exibir *uma atitude* que impeçam o mau funcionamento da pessoa, e a conseqüente formação de *defesas*. Para que tal desorganização não se torne evidente, ou ainda agravada por um ambiente escolar percebido como *ameaçador*, é necessário que o aluno seja pôsto em disponibilidade, para que a *tendência atualizante* e o *sistema de regulação* funcionem com um mínimo de condicionamentos. É preciso que:

- experimente uma consideração positiva;
- experimente uma consideração positiva de si;
- possa fazer funcionar um sistema de avaliação incondicional.

Rogers afirma: “é preciso renunciar a todo ensino. Aquêles que descessem aprender alguma coisa, se reuniriam para fazê-lo”. (5)

“O aluno deseja aprender, criar e se desenvolver. Ele não deseja aprender qualquer coisa, ele apenas deseja uma aprendizagem significativa.” (6)

Max Pagès completa: “Só é significativa, só é verdadeira aprendizagem aquela que aproxima o estudante de sua experiência pró-

pria, e lhe permite aprofundar esta experiência. Isto quer dizer que tal aprendizagem só pode ser dirigida pelo próprio aluno; a informação nova sobre si e sobre o mundo só será integrada de maneira significativa para a sua personalidade total, se ela fôr conquistada por êle, em um movimento autônomo. Por consequência, esta aprendizagem não pode ser transmitida do exterior. Toda informação, transmitida dêste modo... reforça no aluno uma tendência para duvidar de sua experiência autônoma e, por consequência, passa a ter um efeito antipedagógico." (7)

O conceito de personalidade pode ser compreendido através de três noções, envolvidas na teoria de Rogers. São elas:

- a) *Self*;
- b) *Organismo* — que corresponde à integridade do indivíduo (o campo constitui-se da totalidade da experiência, podendo ser consciente ou inconsciente; o *self* corresponde à *estrutura de si mesmo*, quando considerado em relação a um quadro de referência exterior);
- c) *Organismicas* — reações sensorio-viscerais.

3. ENSINO E DIDÁTICA NÃO-DIRETIVA

3.1 *Ensino Não-Diretivo*

O ensino não-diretivo não é aquele que se preocupa com a transmissão da *coisa feita*, a qual nem sempre é bem aceita. É o que se coloca como um processo que facilita ao grupo e ao indivíduo, a experiên-

cia interior. Não imprime direção. Orienta alguém, na busca do aprender, acreditando que cada pessoa tem seu caminho singular. Orienta o *outro a aprender-se*, pelo conhecimento de si próprio.

Quando colocamos no ensino uma direção para aprender hábitos, informações, valores, estamos inferindo que este caminho é provavelmente o mais acertado. Sê-lo-á? Se não acreditamos que seja, por que então dar uma direção? Por que não deixar este encargo à pessoa que aprende? Rogers acentua que aprender é "confrontar-se com o outro, tomar consciência de seu valor, no contato com aquele que preside essa aprendizagem". (8)

3.2 *Didática Não-Diretiva*

Didática não-diretiva é aquela que integra a realidade, onde se encontram "pessoas que formam um grupo em relação com *status* diferentes, e consagradas a uma tarefa que nem um nem outro pode modificar". (9) É pois mais do que uma ação concentrada na *pessoa*. É ação centrada na *realidade* que está sendo feita, e onde coexistem o aluno, o professor, a família e a escola.

Caminhar em direção de um ideal de não-diretividade é tarefa difícil. A realidade, em que estamos inseridos, está penetrada de *modelos*. Como ser não-diretivo em um meio impregnado de diretividade? Como atuar? Como modificar esse meio? Estas são as grandes questões apresentadas para todo aquele que deseje atuar não-diretivamente. A realidade *aqui, agora*, é esta. Para agirmos, teremos de assumi-la, e não apenas criticá-la.

Enquanto a didática sugere e orienta *técnicas* para atuar nesta realidade, a didática não-diretiva sugere e orienta *atitudes*.

A atitude não-diretiva não é um *método* de ensino. É um *estilo de relação* com o outro e com o grupo. É a maneira de ser que se manifesta, não apenas no nível informativo, mas sobretudo no *formativo*. Não se trata de uma nova forma de tratar os conteúdos informativos, como ocorre nos métodos ativos, ou uma nova forma de ação dos alunos. Mas da adoção, pelo professor, de certa maneira de ser para com os alunos, a qual poderá evidenciar-se através de diferentes procedimentos.

412 A questão da *atitude* no ensino e na didática foi um aspecto muito negligenciado. Havia preocupação com o aluno, com o professor (quanto a seu preparo e características pessoais), com o conteúdo, com o método e sua eficiência, com os resultados, mas o fator que interpenetrava em todos estes aspectos permanecia sem menção:

— a *atitude pedagógica subjacente*. Devemos principalmente a Rogers a preocupação em estudar, analisar e dar tratamento experimental a esta atitude.

3.3 Atitude Não-Diretiva

Atitude não-diretiva não significa ausência de direção. *A atitude é que é não-diretiva. A situação não está impregnada de diretividade*. Os fatores devem ser considerados na atitude não-diretiva?

A relação didática expressa nesta atitude parte da seguinte consideração: — “Se o *self* não nasce com o indivíduo e se ele se desenvolve

a partir das experiências do *eu*, e muda como resultado da maturação e da aprendizagem”, (10) o ato de aprender só é eficaz quando *significativo* na experiência daquele que aprende. Logo, ninguém muda ninguém. Ele é que se muda.

Para que esta atitude não-diretiva se evidencie na relação pedagógica, é indispensável que haja, segundo a teoria de Rogers:

— respeito à *tendência de atualização* do indivíduo, isto é, abstenção de intenção ou atitude comprometida por parte do professor, a fim de evitar qualquer intromissão na personalidade do aluno;

— *consideração incondicional positiva*, isto é, respeito integral à personalidade individual e às suas limitações (deve haver uma compreensão do outro despida de controles externos, ou projeção de valores pessoais — ex.: “isto é bom”, “eu acho que se deve fazer isto”...);

— manutenção de um *clima permissivo*, onde cada um possa “descobrir em verdade, construir, sem falsos entraves ou seduções, seus valores originais, e adquirir os conhecimentos necessários às suas necessidades, a fim de que elas se tornem consubstanciais à sua personalidade”. (11)

Na relação didática não-diretiva o aluno deve ser colocado em contato com problemas e em experiência concreta, com acesso aos materiais brutos da experiência.

O ensino deve ser autêntico (congruente). Os alunos deverão perceber que o professor é uma pes-

soa real face a eles, e que suas técnicas pedagógicas exprimem uma atitude real, e não uma tomada de posição abstrata ou uma orientação meramente intelectualista. O professor deverá aceitar e compreender *empaticamente* as manifestações dos alunos e lhes testemunhar sua compreensão, colocando à disposição dos alunos os recursos de que dispõe a respeito da questão ou matéria a ser estudada.

4. FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR NÃO-DIRETIVO

Na didática diretiva o professor se encontra munido com o escudo metodológico e com determinada quantidade de informações a comunicar. Como na didática não-diretiva os elementos que deverá manipular são vistos de outra perspectiva, é indispensável que: tenha uma personalidade unificada, integrada; saiba estar atento e participar empaticamente; seja capaz de comunicar algo ao aluno, não apenas informações ou conselhos; considere a classe como significativa, enquanto evento humano.

Possuindo estas características, desempenhará três funções fundamentais: *condutor*, *elucidador* e *informador*.

a) Como *condutor*, é aquele que *caminha junto* com os alunos, para uma visão do mundo e para uma visão de seu experimentar.

Para caracterizar esta função, diríamos que é condutor, enquanto:

— orienta, dialoga, conduz o aluno no caminho para a independência, ao dar-lhe oportunidades para experimentar essa independência;

— assume risco de deixar a classe assumir o risco de direção de seu crescimento, é possível até que alguns alunos não sejam bem sucedidos, e cheguem até a repetir o ano; porém, a reprovação ou insucesso não são encarados como um desastre imprevisto. Fazem parte da realidade; são eventos humanos e como tal passíveis de ocorrência;

— ajuda o aluno a descobrir-se e a explorar-se;

— intervém quando solicitado e funciona como um assessor disponível para ajudar o controle da aprendizagem.

Como condutor é o *participante*, não o *espectador*. É aquele que possibilita a existência de um clima permissivo, um novo estilo de liderança (não o *laissez-faire*) que faz com que o grupo exerça uma ação sobre si, se mobilize, se autodirija.

b) Elucidar é “colocar junto do outro, que não tem ainda experiência ou capacidade de avaliação de si, a presença que *facilita*, e libera o poder de se ver a si mesmo”; (12) é esclarecer o que está ocorrendo (métodos e atitudes); é fazer tomar consciência.

Como *elucidador*, o professor facilita a percepção dos fenômenos psicossociais que estão sendo vividos na classe.

Ao exercer esta função o professor *clarifica* para o grupo o complexo de relações em que estão envolvidos (simpatia, antipatia, agressão). Usa técnicas, como o *sociograma* ou *intervenção de tipo reflexo* (*espelha* o que ocorre).

Não propõe julgamentos para qualquer processo grupal, nem se deixa assumir como a *imagem da ameaça*. Faz com que os alunos se sintam implicados no processo.

A intervenção de tipo elucidadora ou clarificadora pode ser apreciada no seguinte exercício: observando que os alunos estão todos agrupados em torno de uma mesa, consultando apressadamente o material destinado à resolução de um problema, e tentando ao mesmo tempo resolver como executarão o trabalho, o professor acerca-se e realiza a seguinte intervenção: "Vocês podem explicar-me porque estão usando esta forma de agrupamento para fazer o trabalho e não outra? Esta é a forma que preferem?"

414 Como *elucidador*, o professor pode empregar técnicas diretas, como a intervenção direta clarificadora, ou *indiretas*, como o sociograma e questionários.

c) Ser não-diretivo não significa suprimir a *comunicação de informações* por parte do professor. A maneira como esta será feita, é que é diferente. Ele já não é *expositor* diário ou eventual, conforme seu plano de comunicações; e a *fonte* de recursos a ser usada ou não, mas nem por isso deixa de fornecer subsídios para orientar o cumprimento do programa. Sua função é colocar à disposição da classe a cultura do meio, da qual ele é perito.

As experiências na área da dinâmica de grupo (aliás a dinâmica de grupo é integralmente assumida pela didática não-diretiva) mostram que o *expert* no assunto é sempre um ponto de *atividade*

para o grupo. O professor é o *expert*. Aí reside um dos aspectos mais críticos da não-diretividade, pois, se ele não souber agir, levará, sem que perceba claramente, o grupo a uma situação de dependência, justo e oposto a que se propõe a não-diretividade.

Hameline, (13) em sua obra já citada, narra uma situação onde claramente se pode notar qual a atuação para evitar a dependência.

No trânsito da realização de um trabalho, após intervir para esclarecer alguns pontos obscuros, negou-se a repetir a intervenção, quando verificou que tal questão poderia perfeitamente ser resolvida pelos próprios alunos.

Na didática não-diretiva, o professor pode ministrar parte do curso.

O importante é que tal ação seja resultante de uma solicitação dos alunos.

A parte informativa de um curso não-diretivo pode ser desenvolvida através de diferentes tipos de atividade: trabalho em grupo, tarefas individuais, exposições individuais dos alunos ou do professor.

5. CURSO NÃO-DIRETIVO

Um Curso será não-diretivo quando:

- a) facilitar ao grupo e ao indivíduo experiências concretas e dinâmicas;
- b) não houver recusa em trabalhar temas indicados pelos alunos;
- c) questões colocadas pelos alunos forem aceitas e discutidas;
- d) fôr permitido aos alunos estruturarem o trabalho;

- e) o contrôle fôr feito sem *ameaças*, e principalmente pelos alunos;
- f) os alunos puderem, em liberdade, assumirem a responsabilidade de seu destino.

6. QUESTÕES RELATIVAS A ADOÇÃO DE UMA ATITUDE NÃO-DIRETIVA NO ENSINO

Como *operacionalizar* a atitude não-diretiva?

- a) Como deve ser o meio material?

Um dos fatores que atua poderosamente na *operacionalização* desta atitude é a situação do meio.

O material precisa também ser permissivo. Aos alunos deve ser dada a oportunidade de arranjá-lo como melhor lhes aprouver. Quanto mais informal melhor. Em sua experiência, Hameline manteve a sala, onde iriam processar-se as aulas, da mesma maneira como a deixaram os alunos que a haviam utilizado em seu último curso. Os novos alunos arrumá-la-iam como bem quisessem.

- b) Esta atitude pode ser adotada com qualquer tipo de aluno, em qualquer nível?

As experiências até agora realizadas parecem indicar que sim. Considerando, no entanto, que existem fases da vida onde a diretividade é, em si, necessária para o próprio ajustamento da pessoa, como encararemos esta afirmativa?

- c) Qualquer professor pode exibir esta atitude?

Este é outro ponto crítico.

Não basta um treinamento. Ele necessita ter uma personalidade autêntica, e ser dotado das características e condições típicas desta atitude. Como estas condições não são generalizáveis a todas as pessoas, como ampliar uma tentativa de não-diretividade? Nem todos os professores terão condições para exibi-la.

- d) Será que para tentarmos uma experiência de não-diretividade precisaremos então ser psicólogos?

Embora a idéia tenha saído de gabinetes de terapia, não é isto que as experiências têm demonstrado.

Uma formação psicológica geral e conhecimento de psicologia das relações humanas, aliadas a uma fundamentação teórico-prática da teoria rogeriana é a condição fundamental.

415

A presença de um psicólogo acompanhando a experiência, inegavelmente será de muito valor, porém é fundamental que não pretendamos introduzir na sala de aula um método de terapia em grupo. A classe não é um consultório, e a introdução de um método não-diretivo não significa reduzir a ação do professor àquela do aconselhador terapeuta.

- e) Como nos asseguraremos de que estamos exibindo uma atitude não-diretiva?

A maioria daqueles que tentaram tal atitude (Hameline, Dardelin, Peretti, Le Bon) sugere que, pelo menos nas primeiras tentativas, outro professor, também integrado nesta atitude, seja colocado como observador.

f) A adoção desta atitude causa problemas administrativos?

Sim. Será preciso enfrentar as desconfianças da administração e o desassossego dos pais.

g) Como formar professores para exercerem uma ação didática não-diretiva? Assinalamos no início deste trabalho a preocupação de Rogers com a formação dos educadores. Maisonneuve apresenta um esboço dos requisitos que seriam indispensáveis para a formação de futuros professores do ensino secundário.

Esta formação é dividida em dois níveis. O primeiro para os mestres sem experiência concreta de

magistério, e o segundo para aqueles que já tivessem alguns anos de experiência. No primeiro caso, a formação seria feita através da participação em grupos de diagnóstico, fundamentação teórica, discussões coletivas sobre problemas de relações humanas. No segundo, através de *encontros* para troca de experiências. Em tais encontros haveria a presença de um psicólogo social, que desempenharia o papel de observador ou analista da situação.

7. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NÃO-DIRETIVO

Relacionamos abaixo as principais experiências de ensino não-diretivo:

416

N.º	Professor/Ano/Local	Matéria	Nível/N.º de Alunos	Resultados
1	Rogers E.U.A.*	Psicologia	Formação de Professores. N.º de alunos?	Positivo
2	Daniel Le Bon 1959 a 1963 Bélgica*	Latim	Formação de Professores. N.º de alunos?	Inicialmente fraco.
3	Daniel Le Bon Bélgica		Faculdade de Ciências e Escola de Assistentes Sociais. N.º de alunos?	Negativo N.º elevado de alunos
4	Daniel Le Bon	Psicopedagogia	Formação de Professores — 1.º ciclo. N.º de alunos?	Excelente noção do crescimento
5	Cohen — Bélgica (Parcial)	Matemática	Secundário — 30 alunos	?
6	Max Pagès* Bélgica*	Psicologia Social	Licenciados de Psicologia e Sociologia — 30 alunos	Excelente
7	Hameline 1962 a 1964 Bélgica*	Filosofia	Classes Terminais Masculinas — 15 alunos	Positivo
8	Dardelin 1964 a 1966*	Filosofia	Classes Terminais Femininas N.º de alunos?	Positivo

7.1 *Procedimentos Seguidos por Rogers em seu Curso de Psicologia (primeiro do quadro acima)*

O curso se inicia com a apresentação (feita pelo professor) aos alunos de todos os elementos materiais que deverão ser utilizados para efetivá-lo. Este material compreende: bibliografia, cartas, relação de casos, gravações, entrevistas etc. O professor assinala que este material poderá ser usado ou não, dependendo da disposição dos alunos (*regra de congruência*). Em seguida, esclarece que estará à disposição dos alunos para qualquer informação, ou para juntos buscarem soluções (*regra de consideração positiva incondicional*).

Tudo que se passa na classe está sob controle de observação. O professor permanece atento, e aceita compreensivamente as reações (*regra de compreensão empática*).

Depois de esclarecer todos os aspectos atinentes à sua atitude, permanece calado e pronto a atender a qualquer um, desde que isto não signifique fugir à tarefa (*evitar a dependência*).

Rogers assinala que o aluno deve assumir o controle externo, exercido pelas provas e exames. A Avaliação se coloca naturalmente na vida, como um *ticket* de entrada. (14) O aluno deve escolher livremente se "deseja fazer um esforço para obter este *ticket* de entrada" (15) ou não.

7.2 *Descrição Geral da Situação Não-Diretiva nas Experiências*

Resumindo as características apresentadas por um curso não-diretivo diríamos que:

a) Os cursos não-diretivos são geralmente iniciados com uma aula magistral ou com o ataque a um problema real.

b) Há sempre uma tensão inicial por parte dos alunos.

c) As intervenções do professor são do tipo elucidativo.

d) São empregadas técnicas diretas ou indiretas na elucidação.

e) O professor só informa quando solicitado.

f) Progressivamente os alunos vão assumindo o controle da situação.

g) Nem sempre o professor está presente a todas as sessões.

h) O tempo gasto, em geral, é muito maior do que em classes diretivas.

i) A frequência não é obrigatória.

j) Há exames oficiais (institucionais).

7.3 *Observações, Sugestões e Resultados Apresentados pelos Professores*

Os professores que experimentaram a não-diretividade apresentam algumas conclusões a respeito da experiência. Nenhum deles generaliza as conclusões. Assumem posição provisória: "atualmente eis como vejo os acontecimentos".

Todos são acordes em dizer que, de fato, o grupo tem condições de assumir uma situação não-diretiva. Ao assumi-la, cada um sente, em proporção variável, a própria mudança.

Sugestões para futuras experiências:

a) É recomendável que os professores, ao ensinar, levem sempre em consideração que, na classe, existem normalmente três atitudes: a atitude em comum, a atitude do professor e a atitude dos alunos.

418

b) Quando o grupo não conhece a experiência, demora muito tempo para organizar-se. Esta é a fase onde o professor necessitará de maior tato, para que a diretividade, em que vive e foi educado, não o impulsione a intervir diretamente.

c) O professor tem de enfrentar um paradoxo. Não pode apresentar-se como um membro do grupo, porque de fato não é, mas também não pode considerar-se *não comprometido*. Hameline sugere que fique ausente em algumas sessões, e só intervenha no nível das tarefas.

d) É preferível começar um curso com o ataque de um problema real do que com uma exposição teórica.

e) Quando a idéia de exame está muito penetrada num curso, dificilmente os alunos apelarão para tarefas mais originais e criativas.

f) O contágio não-diretivo é um fato. Geralmente os demais professores acercam-se da experiência.

g) Grande número de alunos, ambiente inadequado (carteiras fixas), pequena carga horária, diminuem a probabilidade de sucesso da experiência.

h) A opinião dos pais e seu apoio à experiência são fundamentais para seu sucesso, principalmente em turmas de níveis mais baixos.

i) Quando as técnicas não forem possíveis, só a atitude não-diretiva já é capaz de assegurar bons resultados.

j) Para que a experiência não fique apenas no papel, é indispensável que o professor tenha a capacidade de aceitar riscos, e de suportar a condição de questionar o inesperado.

l) Geralmente os alunos conseguem fazer a mesma quantidade de tarefas e, às vezes, até mais deveres do que em situações diretivas.

m) O índice de aprovação é superior àquele de classes regulares.

7.4 Reação dos Alunos à Experiência

O depoimento dos alunos submetidos às experiências não-diretivas é também valioso. Ressalta pontos positivos, aspectos dignos de reconsideração e sugestões. O resumo abaixo está baseado nas experiências marcadas com um (*) no quadro da página 416.

a) *Em relação ao método.*

Para que o método seja bem sucedido, acham que há necessidade

de um mínimo de preparação prévia. Sua eficácia depende sobretudo da *personalidade do professor*; salientam que quanto mais perto se encontram dos exames mais impressão têm de diretividade. Declaram que o método ajudou-os a vencer os exames. Ensinou a aprender. O método ajudou-os a desenvolver e a assumir, conscientemente, a responsabilidade pela liberdade em que viviam. Ressaltam, ainda, que tal liberdade é muito pesada. Sugerem que o local de trabalho deve ser mais amplo, e com possibilidade de vir a ser modificado. Sugerem que os grupos não tenham mais de 10 participantes. Salientam que os fatores que mais impedem o funcionamento do grupo são as questões de individualismo e de liderança.

b) *Quanto ao trabalho em si.*

Acham que a tarefa mais difícil é a organização dos grupos, e o aprender, por si, a se organizarem. Exultam com a oportunidade de poderem escolher os temas para estudo e debate.

c) *Quanto à dosagem.*

Sugerem a manutenção de algumas exposições magistrais, para assuntos *rebarbativos*. A exposição individual deve ser reduzida, ou mesmo abolida. Solicitam a ampliação das mesas redondas, de 6 ou 7 alunos, com o professor. Os

questionários informativos devem ser mantidos.

7.5 *Conclusão: Possibilidades de uma Didática Não-Diretiva*

Para concluir esta série de considerações sobre a tentativa de introduzir, na escola, uma didática não-diretiva, apresentamos um depoimento final, que, a nosso ver, dá um grande crédito à experiência, desvinculando-a de um caráter meramente pessoal.

Tendo o professor Hameline ficado doente, no segundo ano da experiência, foi aventada a hipótese de sua substituição, em parte de seu curso. Consultados, os alunos disseram o seguinte:

“Le group... ne voit d'obstacles majeur à ce que M. Hameline soit déchargé d'une partie des cours de philosophie. Une condition: que le systems autodirectif soit maintenu dans son intégralité.” (12) Les délégués.

419

Questões para reflexão:

1. A didática não-diretiva não apresenta valores?
2. Podemos admitir um ensino que ofereça riscos?
3. Em que nível seria mais indicada uma didática não-diretiva?
4. Não-diretividade significa ausência de direção?

LYDINÉA GASMANN

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ROGERS, Carl. *Le développement de la personne*. Paris, Dunod, 1967. p. 62.
2. PAGÈS, Max. *L'Orientation non-diretive en psychoterapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod, 1965. p. 111.

3. NOVAES, M. H. Novos campos da psicologia da educação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio, F.G.V., (3) 23, 1967.
4. RAGERS, C. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Paidós, 1966. p. 24.
5. ROGERS, C. *Le développement de la personne*. Op. cit. p. 199.
6. ROGERS. In: PAGÈS Max. Op. cit., p. 108.
7. PAGÈS, Max. Op. cit., p. 108.
8. ROGERS. Op. cit., p. 199.
9. ROGERS, Op. cit., p., 187.
10. ROGERS. In: HAMELINE & DARDELIN. *La liberté d'apprendre*. Paris, Ouvrières, 1967, p. 297-9.
11. PAGÈS, M. Op. cit., p. 29.
12. A.R.I.P. *Pédagogie e psychologie des groupes*. Paris, EPI, 1966, p. 103.
13. HAMELINE. Op. cit., p. 85.
- 14 e 15. A.R.I.P. Op. cit., p. 110 e 112.
16. HAMELINE & DARDELIN. *La liberté d'apprendre*. p. 211.

Educação profissional

420 Um homem percorria, certa vez, as obras de um grande templo que estava sendo edificado. Andando por entre os operários, que trabalhavam a pedra para a construção monumental, êle se deteve diante de um trabalhador que, de martelo na mão, batia os blocos a seu cargo. Dirigindo-lhe a palavra, o visitante perguntou o que fazia.

— Eu bato pedras, respondeu o trabalhador, sem maior interesse.

Recebida a resposta, o visitante prosseguiu no seu percurso, caminhando por entre as tendas de trabalho, até acercar-se de um outro operário, ao qual ofereceu a mesma pergunta. A resposta foi diferente:

— Eu estou ganhando a minha vida, respondeu o homem que trabalhava a pedra.

Nova caminhada ainda fêz o visitante no pátio das obras em que o templo se erguia, até que, demorando-se frente a um terceiro trabalhador, igualmente ocupado no mesmo trabalho perguntou-lhe da mesma maneira como aos demais, o que estava fazendo. E o trabalhador, com o entusiasmo sem disfarce, respondeu-lhe animado:

— Eu estou construindo uma catedral!

Eis aí, atitudes que pode o homem adotar em face da profissão a que se dedica.

De qualquer maneira, a profissão é necessária. Ela é uma necessidade natural da vida humana, como entretenimento, psicologicamente imprescindível, que na infância é brinquedo e, na idade adulta, trabalho. É isso, mas não é só isso. É também o instrumento da sus-

tentação econômica de que todo indivíduo precisa viver e função social a que se entrega na interdependência imposta pela vida comum.

O homem que definiu o seu trabalho pela rotina de quebrar pedra, era tão pobre perante o segundo, que o definiu como sustentação própria e dos seus, como pobre também era esse segundo na presença do terceiro, aquele que punha fé e ideal no seu trabalho.

A profissão é algo muito sério na vida de quem quer que seja, para que possa ser considerada apenas em função da ocupação que promove ou do ganho que ocasiona.

O significado social da profissão não permite indiferença na escolha profissional. Não é questão do interesse exclusivo do indivíduo. Atinge concomitantemente o interesse da sociedade.

No que toca ao indivíduo, é fundamental para a sua vida. Pelo menos um terço do tempo diário de um adulto é consumido no exercício de sua profissão. Mais do que esse tempo, a natureza e o tipo da profissão interferem nas condições do restante de toda a vida do homem, ainda quando ele não esteja no desempenho efetivo da sua atividade profissional. Difícilmente, alguém consegue desvincular-se do seu padrão profissional, ainda que não o queira e nem o sinta. As influências da profissão estão sempre presentes nos outros momentos da sua vida comum. A profissão é demais importante na vida social, econômica e psíquica, para que se possa negligenciar a sua escolha. Quan-

do um homem acerta com a profissão que exerce, com a qual se identifica, ela é uma garantia econômica e um instrumento eficaz de ajustamento social, como pode ser também uma fonte generosa de satisfação interior. Mas, quando o indivíduo e profissão não se entendem, ela não será nunca uma condição eficiente de ajustamento.

Consistirá fatalmente num manancial de conflitos que só podem gerar frustrações e sofrimentos. Como pode ser um homem feliz, supremo objetivo da vida humana, se não estiver satisfeito consigo mesmo? Como pode estar alguém satisfeito consigo mesmo, condenado ao desempenho de uma profissão com a qual não se identifica? Nem poderia ser útil, nem será feliz.

A escolha da profissão abre ou fecha ao homem a porta do seu futuro. Não pode permanecer ao acaso. Não pode refletir a preferência cega, embora bem intencionada, daqueles pais que chegam a escolher a profissão para os filhos mesmo antes de estes nascerem e sem nenhuma consideração para com a natureza dos interessados.

Na razão direta da importância está a dificuldade da escolha da profissão. Como fazê-la?

A busca da vocação tem empregado os pais, os educadores e todos aqueles que se preocupam com a questão profissional. Mas em que consiste a vocação? Até que ponto é um indivíduo destinado pela sua própria natureza ao desempenho de determinada atividade profissional? As aptidões e outras condições individuais são da natureza, enquanto as profissões classi-

ficadas geralmente de maneira arbitrária, não passam de produto social que aparecem e desaparecem em função do meio e da época. Apesar da crença generalizada que ainda prevalece em contrário, a vocação não pode ser específica para uma única, determinada e exclusiva profissão. Mas, para um tipo de atividade profissional dentro do qual se incluem profissões diferentes para fins sociais, se bem que calcadas na utilização comum das mesmas disposições naturais do homem. Quando se faz análise das funções que integram uma profissão qualquer, descobrem-se as necessidades que não de ser atendidas por aqueles que a vão desempenhar. Condições físicas, sensoriais e psíquicas de modo geral terão que ser encontradas de maneira especial para o exercício de diferentes tipos de profissão.

422

Como diagnosticar essas condições? Quando mudava o século, os franceses abriram a trilha para o emprego dos testes, no campo da psicologia. Mas foram os americanos, com o seu espírito prático e sua paixão pela padronização, que adotaram a iniciativa européia, desenvolvendo e disseminando esse tipo de provas. No caso da pesquisa vocacional, podem ser úteis como auxiliares no diagnóstico. Nunca, porém, para serem tomados como última instância, com a força dos oráculos e o irrecorrível de uma sentença definitiva. O alcance dos testes, que é relativo no domínio da vida mental, esbarra ainda na complexidade inegável do problema vocacional.

Os interesses infantis não são necessariamente os da adolescência.

Evoluem com a idade e este é um elemento que dificulta ainda mais quando se quer inferir, desde cedo, da destinação vocacional das criaturas. Quantas vocações se revelam tarde! Não é raro que os educadores e educandos se iludam na escolha da profissão até que o tempo e a vivência corrijam o equívoco e a verdadeira vocação se revele, reajustando tudo. Antes tarde do que nunca.

De qualquer maneira, o esforço da educação consistirá em abrir à infância e à juventude a perspectiva das mais amplas atividades, evitando que o interesse se confine, por falta de conhecimento ou de estímulo, a uma parcela das múltiplas possibilidades que se abrem a cada um de nós. Quanto mais amplas forem as alternativas, tanto mais próximo estará o educando de acertar com a profissão que elegerá.

Atinar com a vocação e acertar na escolha é meio caminho andado, mas não é tudo. A formação profissional é um processo de relevância que acompanhará a escolha, a completará e lhe dará consistência, sem a qual, a opção apenas, significa pouco. Daí a necessidade, e também a dificuldade, em que se encontram os responsáveis pela educação, porque a escola há de existir em quantidade, frutificar em qualidade e multiplicar-se na diversidade, a fim de que o direito à educação se concretize em toda a sua plenitude.

Na prática, as profissões se impõem muito mais freqüentemente aos homens, à revelia das suas disposições naturais, como resultante não só do mercado de trabalho,

que é fator decisivo na escolha da profissão, mas também na disponibilidade escolar que restringe muito a possibilidade prática de escolher. É enorme o número daqueles que só se destinaram a determinar profissão, porque era das poucas, senão a única para cuja formação havia escola ao seu alcance. Nem sempre os aptos para a música, como Carlos Gomes, ganham uma bolsa para o Scala de Milão, nem os aptos para a ciência, como Santos Dumont, dispõem de recursos para cruzar o oceano e completar a sua formação em outro continente. Há jovens que desistem da profissão preferida porque não podem ou não querem mudar de sua cidade, onde não existem oportunidades de formação profissional. O problema tem tôdas as implicações que o dificultam, no plano filosófico e no social, no campo técnico e no econômico. Nem por isso se deve deixar de enfrentá-lo no extremo limite das nossas possibilidades. O mais importante, insistimos sempre, não é atingir o ideal, mas estar no seu caminho, marchando sob a sua inspiração. Feito isto, iremos, sempre à frente, com os resultados cada vez melhores.

SÓLON BORGES DOS REIS

(*O Professor*, S. Paulo, julho de 1971.)

Agressividade *

Ninguém é inteiramente bom nem totalmente mau. Os impulsos de

* Texto do encarte "o homem e suas emoções" — segundo da série "temas psicológicos" — publicado no n. 10 da revista *PAIS & FILHOS*, junho de 1970, da autoria de GENERICE ALBERTI-

ódio e agressão, como os de amor e reparação, fazem parte da natureza humana. Atuando uns sobre os outros, em constante interação, mobilizam o indivíduo todo e comandam seu comportamento racional e irracional, quer ele tenha ou não consciência disso. Falar de amor e ódio como se fôssem emoções distanciadas entre si é apenas um artifício para tentar compreender um pouco melhor cada um destes aspectos da realidade do ser humano, pois a agressividade só é destruidora quando separada do amor.

Mêdo, amor e ódio são expressões das forças emocionais do indivíduo em busca do que lhe é essencial à existência — segurança e afeto. O homem nasce e envelhece tentando obter equilíbrio entre os impulsos de produzir e assegurar a vida e os de atacá-la e destruí-la.

423

A origem e direção dessas forças instintivas resultam de características pessoais e da influência ambiental no decorrer da vida, especialmente em suas primeiras fases. Mas, como não se tem memória nem consciência das experiências emocionais primitivas, é difícil saber a motivação de comportamentos que o próprio indivíduo, por vezes, repudia e considera absurdos. É que as decisões e propósitos vêm de um plano mais profundo e são determinados pelo inconsciente, área impossível de ser atingida apenas por esforços

NA VIEIRA, da redação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP, MEC. O estudo teve por consultor o Dr. Pedro de Figueiredo Ferreira, membro das Sociedades Brasileiras de Psicanálise da Guanabara e de São Paulo e da *International Psyc. — Analytical Association*.

próprio. Isso explica por que tais aspectos do comportamento — como os impulsos agressivos — têm permanecido em mistério até hoje.

Todo indivíduo precisa sentir que é bom

A maioria das pessoas costuma dividir a Humanidade em dois grupos: os bons, entre os quais a própria pessoa se inclui, e aquêles que ama ou com os quais simpatiza; e os *maus*, que são os *outros*, os que acha desagradáveis ou detesta. Dêsse modo, fecha os olhos aos impulsos agressivos dos amigos — ou, pelo menos, encontra sempre um modo de justificá-los — e descarrega sua raiva e desprezo contra os inimigos impunemente, isto é, sem se sentir má ou culpada. Justifica sua hostilidade, alegando que ela é provocada pelo comportamento do outro e deve voltar ao ponto de partida.

424

A dificuldade em reconhecer e admitir que tanto os impulsos de amor quanto os de ódio são inerentes à natureza humana tem uma razão instintiva: é a tentativa inconsciente de evitar a ansiedade, mantendo a segurança emocional e a autodefesa do eu, pois todo sentimento doloroso ou desagradável destrói a coesão interna ou o momentâneo equilíbrio emocional. Todo indivíduo precisa sentir que é bom, pois tem necessidade de merecer amor, confiança e respeito (dos outros e de si mesmo). É a convicção de que é bom que vai fazer com que êle se aceite se sinta aceito pelos outros. O homem tem mêdo da autocritica e também da punição ou do revide de seus próprios sentimentos hostis e agressivos, que se expressam

ou manifestam sob as mais variadas formas e nuances — inveja, desprezo, ciúme, mentira, irritação, tédio, pessimismo etc. À medida que amadurece, o indivíduo passa a controlar melhor essa reação instintiva e aprende a recorrer a métodos mais adequados de encarar a realidade, deixando de se considerar sempre o único bom — isto é, a aceitar a agressividade.

A Psicologia ainda encara a agressividade como um tema em aberto, embora saiba o que é e como se manifesta em todo ser humano em sua luta pela sobrevivência satisfatória — qualquer que seja sua idade, sexo, côr etc. As pesquisas realizadas no campo da psicologia profunda (Psicanálise) têm demonstrado que a origem da agressividade estaria difusamente fragmentada no que se conhece como instinto de morte, mas o seu estudo deve prosseguir através da investigação do comportamento da criança, pois aí estaria a fonte do acúmulo de poder destrutivo reunido pela Humanidade e que a ameaça de total extermínio. A criança quando não satisfeita, sente-se ameaçada de aniquilamento e o desespero dessa ameaça faz com que se sinta emocionalmente má e destruidora. Isto vem sendo demonstrado em uma série de estudos como os do psicanalista inglês Winnicott (*A criança e seu Mundo*), que julga importante conhecer as raízes dêsse comportamento, pois, segundo êle, “o resíduo dessa destruição infantil difusa poderá realmente destruir o mundo em que vivemos e amamos”.

“Na magia infantil, observa Winnicott, o mundo pode ser aniqui-

lado num fechar de olhos e recriado por nova olhadela e nova fase de necessidade. Os venenos e armas explosivas dão à magia infantil uma realidade que é o próprio oposto da mágica.”

Busca-se, assim, por meio do estudo da criança, solução para o problema da agressividade, partindo-se da convicção de que compreender a criança em desenvolvimento, em sua necessidade vital de segurança emocional, é a única maneira de assegurar-se a continuidade harmoniosa da vida.

Sem a força dos impulsos agressivos o bebê morreria

Nada é tão parecido com uma pessoa quanto outra pessoa. É isto o que se verifica, à medida que se aprofunda o estudo da vida interior do ser humano, em sua luta existencial de construir-se e ajudar a construir o mundo. Apesar do grau de diferenciação — pois o indivíduo jamais se repete — todos os homens têm alguma coisa em comum, por mais que distanciem uns dos outros as influências que os individualizam, como hereditariedade, ambiente emocional doméstico, *status*, meio geográfico etc. São as características da natureza humana, independentes de cultura, sexo, idade, cor etc., que dão um denominador comum aos sentimentos, permitindo afirmar-se que “a Humanidade é uma só família ou que “somos todos irmãos”. E é isso que dá conteúdo e fundamento à esperança de paz entre os homens.

A busca da segurança, primeira necessidade de sobrevivência, é um exemplo de motivação básica

do comportamento humano, embora os caminhos e mecanismos utilizados para obtê-la possam variar de uma pessoa a outra. Enquanto algumas tentam meios primários e desintegrados, como ódio, cobiça e agressão, outras, mais realizadas interiormente — porque mais conscientes de seus próprios valores e limites — recorrerão a meios opostos, criadores e eficientes, como amor, culpa e reparação.

A alegria também é essencial ao ser humano como condição de sobrevivência física e mental. “O prazer, não complementado pela alegria, é frustrante porque lhe dá o sentimento de ser capaz de gozar e incapaz de sentir a alegria de amar, como acontece, por exemplo, na relação sexual sem amor.” Agressividade e função genital, inerentes à vida, asseguram a sobrevivência e preservam a raça, movendo o indivíduo para o bem ou para o mal, o amor ou o ódio, a destrutividade ou a criatividade.

É a energia vital que gera e mantém a vida. Ela tem um fim em si mesma: expandir-se, e, em sentido amplo, a agressividade é uma de suas manifestações. Não fosse a força desse impulso — que leva o recém-nascido, por exemplo, a atacar o seio da mãe, no ato voraz de sugar o leite — e a criança morreria. A agressividade começa, pois, na experiência primária com sua necessidade de sobreviver e obter satisfação. A saúde e o bem-estar do bebê dependem, direta e indiretamente, da utilização que a família e a sociedade fizeram dessa energia. Se compreendida e bem orientada, promoverá a saúde, o equilíbrio, a produtividade

de, a alegria; se desrespeitada, reprimida ou deixada ao acaso, levará à insegurança, à confusão, à irresponsabilidade, à doença e, talvez, à morte de si mesmo ou de outrem.

A agressividade é, portanto, força boa ou má, tudo dependendo do grau e intenção. No bebê é o impulso de mover-se para obter alguma forma de satisfação. A resistência de um obstáculo aumenta esta satisfação e marca o início da descoberta de si mesmo, através da exploração do mundo, o seu mundo: primeiro a mama, e, logo, a mãe; depois o pai, o ambiente familiar, o quarto de brinquedo, o *playground* do edifício, a escola maternal, o jardim de infância...

426 A criança começa por movimentar um objeto ao acaso; descobre depois que esse movimento pode ser dirigido a alvos diferentes, servindo para dar uma pancada e modificar uma situação externa e também para atacar ou ferir. Começa assim a distinguir o eu do não-eu, etapa importante de sua evolução.

O fato de a agressividade não se manifestar da mesma maneira em todas as crianças dificulta sua orientação. Em algumas, esses impulsos são claros, em outras aparecem disfarçados ou até mesmo opostos. Winnicott aponta o contraste entre a criança ousada e a tímida: "A primeira é feliz por descobrir que a hostilidade expressada por ela é limitada e consumível, ao passo que a segunda jamais atinge um extremo satisfatório e fica sempre esperando dificuldades sucessivas (que, em alguns casos, realmente existem)

porque tende sempre a ver seus próprios impulsos agressivos controlados (recalcados) na agressão dos outros."

Outra forma de manifestação agressiva é a motivada por fantasias de onipotência. É quando a criança tem consciência de seus impulsos mas tem medo deles ou de si mesma — se ousar expressá-los — e então se controla. Se tivesse liberdade e oportunidade para expandir-se, poderia verificar por experiência própria que ela, criança, não é assim tão poderosa como se supõe ou gostaria de ser e também que a agressividade sublimada — isto é, desviada da destruição para atividades criadoras — se consome e produz alegria. Temendo os próprios impulsos, a criança (como o adulto) fica muito tensa, sempre alerta, reduzindo sua capacidade criadora e espontaneidade, o que a pode levar à neurose.

O resultado desse processo precoce e mutilador de autodomínio, observado em crianças boazinhas, limpinhas, sempre gentis com todos, também varia de uma a outra, embora sejam todas frustradas e passíveis de se tornarem adultos tristes, frios ou desagradáveis.

A agressividade reprimida pode levá-las a periódicas e violentas explosões de cólera e a certa dose de sadismo no trato com animais indefesos ou em brincadeiras hostis de assustar, ridicularizar ou machucar companheiros menores. Embora o autodomínio seja em si mesmo positivo e desejável, uma necessidade tanto individual quanto social, é preciso que o preço

exigido para alcançá-lo não seja por demais elevado. A criança precisa ser alertada, lenta e gradativamente, para a realidade dos outros e de si mesma e para a descoberta da alegria em formas sadias de agir e reagir. É a gradual tomada de consciência da realidade das pessoas e do mundo e dos danos que sua agressividade lhes pode causar, que ajudarão a criança a descobrir seus limites, a se controlar e a usar sua agressão criadoramente.

Numa época como a nossa em que autenticidade e criatividade são condições de saúde mental, progresso científico e humanização da vida, a melhor atitude não é, sem dúvida, a de repressão da agressividade, mas o seu aproveitamento como força criadora.

Aquêle que nega sua parte agressiva foge à realidade

A frustração é um aspecto da realidade comum a todos os indivíduos. Educar (como reeducar) é frustrar: a educação é mesmo conhecida como "a arte de frustrar com sabedoria", embora tudo dependa do grau com que a frustração fôr empregada. A agressividade, causa de tensão e desarmonia no indivíduo ou em grupos de indivíduos, é sempre uma resposta direta ou indireta à frustração, tanto a que é provocada por uma situação atual, quanto a que representa a soma de frustrações acumuladas por infância incompreendida ou mal orientada.

Tanto a frustração, quanto as respostas dadas a ela podem assumir formas dissimuladas, difíceis de ser identificadas. O indivíduo age, muitas vezes, sem tomar cons-

ciência disso — o que vem a ser um modo de defender-se do sofrimento. Não percebe, por exemplo, ao agredir alguém, que o outro é apenas um pretexto para dar vazão aos seus próprios impulsos reprimidos; não dirigidos a alvos construtivos, tais impulsos se tornam incontroláveis e escoam por outros caminhos. Exemplo disso é a excitação e o entusiasmo de certas pessoas por estórias de crueldade ou esportes ou acidentes violentos ou ainda pelo comentário mordaz. São muitos os motivos para a crítica e a agressão e não é difícil encontrar por tôda parte exemplos de erros e violência.

Uma pessoa pode atacar outra (ou suas realizações) por ser estrangeiro, capitalista, comunista, ditador, racista, subversivo etc., mas é sempre prudente perguntar-se até que ponto está transformando essa outra numa eficiente válvula de escape para descarregar sua própria raiva.

Durante muito tempo se acreditou que as histórias infantis que continham situações agressivas — como aquelas em que lobos devoraram crianças ou cabritinhos, que depois são tirados de sua barriga, por processos sangrentos — eram prejudiciais por ensinar violência. Hoje, as contribuições trazidas pelo estudo do comportamento humano permitem ver o problema de outro ângulo. Em primeiro lugar, isto acontecia por causa da dificuldade dos próprios adultos, que, tendo aprendido durante anos a temer, negar e reprimir seus impulsos agressivos, não tinham condições de ajudar a criança a compreender e utilizar a força de tais impulsos em bene-

fício próprio e alheio. Por outro lado, as pesquisas vêm provando que o consumo de ficção agressiva — através dos vários meios de comunicação de massa — são veículo e não causa de violência.

O Professor Samuel Pfromm Neto, da Universidade de São Paulo, estudando os fatores psicológicos dos fenômenos de comunicação de massa (*Cadernos de Jornalismo e Comunicação*, fev. 69, pág. 41 e 42), afirma:

"Embora as exposições de crime e violência sejam freqüentes, através desses meios, não há, contrariamente à expectativa popular, evidências de que essa incidência de atos criminosos e agressivos em comunicação de massa seja diretamente responsável por comportamentos agressivos, desajustados ou delinquentes. Seu conteúdo, segundo Klapper (1960), parece ser mais capaz de reforçar tendências preexistentes e induzidas de outra maneira. Para os bem ajustados, parece ser inofensivo ou até mesmo percebido como socialmente útil; já para os desajustados, em particular para os frustrados e inclinados à agressão, parece servir como um estimulante à fantasia escapista e possivelmente agressiva."

Algumas pessoas têm dificuldade em ver em si mesmas e nos outros a manifestação do impulso agressivo e a satisfação que causa sua liberação sublimada — quer dizer, criadora. No entanto, salienta a psicanalista Melanie Klein, ao analisar "a vida emocional dos civilizados": "para se compreender que os impulsos agressivos são elemento básico e radical da psicologia humana, basta ver o que ocor-

re na situação internacional ou no comportamento da criança em todo o quarto de brinquedos." Aquê- le que tende a negar ou subestimar a importância desses impulsos e suas diferentes formas de manifestação, esquece pertencer à família humana. Mascaram seus impulsos é um meio nada sadio de esconder-se dos outros e, principalmente, de si mesmo. É reconhecendo a importância deles em si e nos outros que o adulto conseguirá superar seu comportamento infantil e encontrar formas mais maduras de lidar com suas emoções.

A "pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem" que está sendo realizada na Guanabara mostra, através do estudo da realidade escolar brasileira, que a criança ainda não pode (salvo raras exceções) contar com a escola para compreender e orientar seus impulsos agressivos. Reunindo milhares de casos de dificuldades de crianças numa extensa documentação, o psicanalista Pedro de Figueiredo Ferreira vem realizando há 19 anos, com a colaboração de professores, orientadores educacionais, círculos de estudos de pais e professores e técnicos de educação de todo o Brasil, a série de estudos que abre nova dimensão à compreensão do problema. Dois exemplos de casos estudados e tratados mostram a necessidade que a criança tem de viver, em sua fantasia, os impulsos hostis que decorrem das crises naturais de seu desenvolvimento ou de frustrações e conflitos provocados pela falta de orientação:

André, aluno da terceira série ginásial, primeiro da turma e ami-

go dos colegas, gasta seu dinheirinho em estórias de mistério, vingança e terror. Preocupado, um de seus professôres alerta o pai de André que, alarmado, proíbe ao filho tais leituras e tudo faz para impedi-las. Privado da ficção agressiva, André começa a se desinteressar dos estudos e, em pouco tempo, passa do primeiro ao penúltimo lugar na classificação da turma. Não podendo agredir através do faz-de-conta, agride a escola, os professôres, o estudo, enfim, a si mesmo, pois fechando-se a contatos humanos estimulantes e rejeitando o alimento intelectual que a escola lhe oferece, êle não poderá crescer emocional e mentalmente. Surpreendido com a inesperada transformação do menino, outro professor recorre a seu pai para que juntos encontrem uma solução. Concluem que a melhor atitude é a de suspender a proibição das leituras de violência.

Com liberdade de ler o que lhe agrada, André recupera o tempo perdido e reconquista seu bom-humor e a liderança da turma.

Outro exemplo da mesma pesquisa mostra a necessidade que a criança tem de sentir que seus impulsos agressivos podem também ser bons e bem recebidos pelos adultos que ama. Um casal, ao matricular o filho numa escola de Santa Catarina, procura alertá-lo para o que considera má índole do menino: êle demonstra prazer em matar gatos, passarinhos etc., apenas para ver suas entranhas, como se tivesse "tendências para assassino. Calado, atento, o professor recebe o menino, começa a observá-lo, a descobrir seus

interesses, a merecer sua confiança. Vendo a satisfação com que estraçalha grilos, gafanhotos, sapos, o professor não comenta, não diz coisas como "mamãe não gosta" ou "papai-do-céu fica triste".

Ao invés, propõe ao menino um passeio ao matadouro local que fica próximo, para "ver matar bois, porcos e ovelhas", coisa que o entusiasma.

Partindo então dêsse material vivo e sangrento — vísceras dos animais abatidos — o professor começa a dar aulas de Anatomia ao menino, estimulando sua curiosidade pelos seres vivos, sua estrutura, dinamismo, saúde e doença. Concluído o curso primário e secundário, êsse menino acaba por decidir-se a estudar medicina e torna-se o mais notório cirurgião de sua cidade. A atitude lúcida e corajosa de seu professor não é, entretanto, muito freqüente, nem nos adultos em geral, nem naqueles que fazem cursos de preparação para o magistério. Mas nos dois exemplos relatados, a escola foi o que realmente deveria ser — segundo o autor da pesquisa, Dr. Pedro de Figueiredo Ferreira — para tôdas as crianças do mundo: "centro de saúde emocional da criança e, em consequência, centro de profilaxia das doenças mentais do adulto".

Agressividade pode se expandir de modo sadio

Há muita gente para quem a liberação sadia da agressividade não chega a ser problema. Observa Melanie Klein que "o adulto normal ou mais ou menos estável consome grande parte de seus impulsos agressivos dentro dêle mes-

mo no esforço de contrariar, conter ou regular a vazão, intensidade e direção de tôdas as suas emoções amorosas e harmoniosas ou vingativas e destruidoras". O uso da agressividade é indispensável à luta pela vida em tôdas as atividades e prazeres. Vencer obstáculos na vida profissional ou dar contribuição em um debate, por exemplo, exigem certa dose de agressividade e causam satisfação.

430 É freqüente o adulto esquecer ou ignorar a força construtiva e criadora do impulso agressivo. Entretanto, não fôsse êle, o ser humano não poderia sequer sobreviver, afirmar-se como personalidade e contribuir positivamente para o meio em que vive. O escultor, por exemplo, precisa destruir a pedra para criar beleza; o cirurgião tem de recorrer ao bisturi para restituir a saúde ou a vida, e assim por diante. Pouco adiantará a alguém ser bem dotado pela natureza ou pela educação, se não fôr suficientemente agressivo para desenvolver suas potencialidades, impor seus valores, correr riscos para ganhar ou perder, assumir a responsabilidade de seus atos. Enfim, como diz Winnicott, "desenvolver sua capacidade de suportar frustrações e choques que, mais cedo ou mais tarde, surgirão em seu caminho".

É de fundamental importância para a saúde mental da criança a boa assistência materna, sobretudo nos primeiros tempos e nos primeiros contatos puramente físicos, que começam a se enriquecer com os componentes emocionais. É nessa inter-relação mãe-filho que se vão moldando na criança, desde o início, as matrizes e os processos sa-

dios de desenvolvimento, habilitando-a a viver em paz e construtivamente com os outros e com ela própria.

O comportamento anti-social de uma criança não passa, muitas vezes, de um pedido de socorro. Quando não encontra estabilidade emocional no lar, ela não pode adquirir consciência de uma estrutura interna como parte de sua própria natureza. Precisa consolidar sua personalidade do mesmo modo como se consolidam os ossos de seu corpo. Daí sua necessidade nas primeiras fases do desenvolvimento, sobretudo, de submeter-se a pessoas carinhosas, firmes, coerentes, a quem ame e em quem confie. É o meio de que precisa para sentir-se segura, protegida contra seus próprios impulsos e pensamentos hostis. Quando o lar não lhe proporciona êsse sentimento de segurança, a criança o busca fora de casa — nos parentes, amigos, na escola, mais tarde no emprego, até passar da dependência e da necessidade de ser dirigida para a liberdade e a autonomia. Segundo ainda Winnicott, tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos hospícios) tem seu equivalente normal na infância, na relação entre a criança e o seu próprio lar.

Uma utilização positiva dos impulsos agressivos é o brinquedo e o companheirismo. Conviver com gente de sua idade traz alegria à criança, enriquece suas experiências e vocabulário, favorecendo o conhecimento próprio e do mundo que a cerca, o autodomínio etc. Segundo o Prof. Samuel Pfromm Neto, "crianças que não participam de grupos de companheiros

ou que são neuróticas e frustradas evidenciam interesse muito maior por materiais de tipo violento e os empregam como base para fantasias associadas, escapistas, hostis e, ocasionalmente, patológicas”.

Uma das maiores preocupações, sobretudo do educador e do psicólogo, é fornecer elementos que levem as pessoas (crianças, adolescentes e adultos) a se afirmarem como personalidade e a conquistarem certa estabilidade emocional, para que possam enfrentar situações conflitantes com mais segurança e sem necessidade de agredir ou destruir. As formas sociais de expansão construtiva e gratificadora dos impulsos agressivos são numerosas e universais. Compreendem a várias modalidades de estudo, trabalho, arte, recreação, esportes, como tôdas as implicações do relacionamento interpessoal que estimula e enriquece o homem e a vida social em todos

os tempos. Os grandes e positivos escoadouros da agressividade do ser humano estão, portanto, em íntima relação com as exigências e os desafios da vida prática, tanto no campo intelectual quanto no emocional, artístico, esportivo, científico e tecnológico, através da exploração, experimentação, pesquisa e domínio da natureza.

A humanidade atingiu um estágio de desenvolvimento que está exigindo de todos atitudes mais lúcidas. Acreditam hoje os estudiosos da conduta humana, especialmente na área da psicologia profunda, que as pessoas precisam começar cedo a admitir e a utilizar seu potencial de agressividade — entendido como força propulsora — canalizando-o para atividades e relações interpessoais mais construtivas, único meio de viverem, amarem e produzirem mais e com maior liberdade e autenticidade.

431

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KLEIN, Melanic — *A vida emocional dos civilizados*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969, 223 p.
- PFROMM, Samuel Netto — Fatores psicológicos dos fenômenos de comunicação em massa, in *Cadernos de Jornalismo e Comunicação*. Rio de Janeiro, (19): 33-43, fev., 1969.
- GINOTT, Haim — *Pais e Filhos*; novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro, Bloch, 1968, 137 p.
- WINNICOTT, D. W. — *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1966, 270 p.
- LINDGREN, Henry Clay — *A saúde mental na educação*. Rio de Janeiro, USAID, 1965, 2 vls., 577 p.
- STEKEL, Wilhelm — *Educação dos Pais*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1962, 252 p.
- FERREIRA, Pedro de Figueiredo — *Fatores emocionais na aprendizagem*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1960, 165 p.
- ISAACS, Susan — *Problemas entre pais e filhos*. Rio de Janeiro, Editorial Fundo de Cultura, 1960, 287 p.
- RIBBLE, Margaret A. — *Derechos del niño*; primeiras necessidades psicológicas y su satisfacción. Buenos Aires, Editorial Nova, 1954, 198 p.
- MENNINGER, Karl — *Amor contra ódio*. Buenos Aires, Editorial Nova, 1951, 333 p.

Mão-de-Obra Especializada na Indústria

Um dos problemas fundamentais para uma efetiva implantação da reforma de ensino recentemente aprovada no Brasil diz respeito ao conhecimento objetivo da evolução da estrutura de ocupações no mercado de trabalho. Quando se fala em profissionalizar, o planejador da educação enfrenta questões bastante complexas, como, por exemplo: Quais são as profissões presentemente demandadas pelo mercado de trabalho? Como se comporta essa demanda em face dos avanços tecnológicos e das novas necessidades sociais?

432

Respostas a estas indagações não são nada simples e só podem ser obtidas à medida que a sociedade que aprova um ensino profissionalizante também tome providências no sentido de criar ou fortalecer instituições de pesquisa que sejam capazes de detectar as tendências do mercado de trabalho e transmiti-las para o sistema educacional.

O IPE — Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo — vem desenvolvendo uma série de estudos que visam esclarecer diversos fenômenos que afetam o mercado de trabalho do setor industrial. Um deles focaliza especificamente o mercado de trabalho para profissionais especializados, de nível médio e superior, na indústria paulista. As análises dos característicos econômicos e sociais desse tipo de mão-de-obra podem dar ao sistema educacional algumas diretrizes a respeito da situação atual do mercado de trabalho para profissionais especializados na indústria. O primeiro

trabalho foi recentemente publicado pelo IPE (*A Mão-de-obra Especializada na Indústria*, 1971).

Os resultados preliminares do Censo de 1970, recentemente liberados pelo IBGE, indicam um sensível declínio da mão-de-obra economicamente ativa empregada na agricultura paulista e um acentuado aumento de indivíduos no setor terciário, especialmente comércio e serviço. A Tabela I indica que dos 17.775.509 habitantes do Estado de São Paulo existentes em 1970, mais de 1/3 constituiu a população economicamente ativa.

Tabela 1

POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA DE SÃO PAULO, 1970

SETOR DE ATIVIDADE	N.º	%
TOTAL.....	6 357 443	100,0
Primário.....	1 326 430	21,0
Secundário.....	1 293 034	31,0
Terciário.....	2 534 497	40,0
Outras atividades...	513 473	8,0

Fonte: IBGE, *Tabulações Avançadas do Censo Demográfico, 1971*, p. 89.

As atividades de agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal, caça e pesca, que constituem o setor primário, concentram pouco mais de 20% da mão-de-obra economicamente ativa. Os dados do Censo de 1950 que apresentam maior fidedignidade indicavam cerca de 42% de mão-de-obra empregada no setor primário. O declínio observado, assim como a sensível diminuição da população rural do Estado de São Paulo, foi em grande parte provocado pela introdução de inovações tecnológicas, especialmente no setor

agrícola, com conseqüências francamente favoráveis para a produção e produtividade.

O setor secundário (atividades industriais) vem apresentando uma expansão no que tange à mão-de-obra empregada, embora de forma mais modesta do que o terciário. Dados de 1950 indicavam uma participação de cerca de 24% da mão-de-obra economicamente ativa em atividades industriais. Um maior grau de racionalização e tecnificação vem permitindo à indústria paulista expandir sua produção e melhorar sua produtividade com exigências quantitativas de mão-de-obra progressivamente menores.

Como resultado parcial dos fenômenos anteriores, surge a grande explosão do terciário. De fato, em 1950, a proporção de mão-de-obra empregada no setor terciário (comércio, serviços, transportes e comunicações, atividades sociais e administração pública) estava em torno de 30%. O aumento acen-

tuado desse setor se deve não só às novas demandas sociais geradas pelo próprio processo de crescimento, mas também à natureza do setor quanto ao menor emprêgo de inovações tecnológicas. Ademais, é importante lembrar que o setor terciário costuma ser o repositório do subemprêgo ou de semprêgo disfarçado

Educação e mercado de trabalho

Um dos problemas que imediatamente surge quando se examinam os dados acima é: Quais têm sido as exigências educacionais desses três setores da economia? Os dados preliminares do censo de 1970 nos permitem uma primeira aproximação do problema. A Tabela 2 indica as proporções de indivíduos economicamente ativos empregados nos três setores e segundo o nível de instrução formal para o Estado de São Paulo

A Tabela 2 evidencia algumas diferenças bastante indicativas do nível de exigências dos 3 setores.

433

Tabela 2

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA, 1970

(Em porcentagem)

Nível de Instrução	Primário	Setores de Atividades Secundário	Terciário
Sem instrução*	38,0	14,7	13,1
Primário incompleto	39,7	27,5	23,0
Primário completo	19,6	29,0	37,1
Médio — 1.º ciclo	1,8	11,2	12,8
Médio — 2.º ciclo	0,6	5,0	9,4
Superior	0,3	2,6	4,6
	(N = 1.236.439)	(N = 1.983.034)	(N = 2.534.497)

Fonte: IBGE, Tabulações Avançadas do Censo Demográfico, 1971, p. 89

* Inclui sem instrução e sem declaração de instrução.

No que tange à população de nível superior as proporções de 0,3% no setor primário, para 2,6% no secundário 4,6% e no terciário. Incrementos similares ocorrem com a população de escolaridade equivalente ao atual 2.º ciclo: 0,6% no setor primário, para 2,6% no secundário e 9,4% no terciário. Um saldo ainda mais substancial se verifica entre os indivíduos de escolarização de 1.º ciclo, quando se comparam as proporções entre o setor primário (1,8%) e secundário (11,2%). Do ponto de vista estritamente legal, a mão-de-obra de nível médio teria origem nos indivíduos de escolarização média, incluindo o 1.º e o 2.º ciclos. Na prática, entretanto, uma grande parte dos indivíduos que ocupam posições intermediárias na estrutura ocupacional tem escolarização de 4 ou 5 anos correspondente ao curso primário.

Dessa forma, é dentro dos 39% de indivíduos com curso primário no setor secundário e 37% no terciário que se vai encontrar uma grande parte da mão-de-obra em nível médio. Essa mão-de-obra, entretanto, varia bastante segundo o setor considerado e segundo os característicos das empresas dentro de cada setor.

Mão-de-obra especializada

Tomando-se os dados censitários como um ponto de partida, o IPE vem procurando utilizar várias outras fontes de informações para caracterizar com mais detalhes a mão-de-obra especializada de apenas um setor da economia paulista — o industrial. Dados do DNMO — Departamento Nacional de

Mão-de-Obra — foram utilizados para as análises apresentadas a seguir.

O ano de análise é o de 1969, escolhido basicamente por apresentar maior exatidão em relação aos anos anteriores. Estudou-se apenas os dez ramos industriais de maior importância no que tange ao volume de produção e capacidade de absorção de mão-de-obra: alimentação, têxtil, calçados e vestuário, papel e papelão, química e farmácia; plástico, minerais não metálicos, metalurgia, mecânica-elétrica-eletrônica, construção e reparação de veículos.

Os dados aqui utilizados foram coletados pelo próprio DNMO através do questionário da "Lei dos 2/3" que levanta os característicos demográficos, econômicos, sociais e educacionais de todo o pessoal empregado na indústria no regime da C.L.T. Esses dados, entretanto, não são classificados em detalhe. Por isso, a classificação do pessoal empregado segundo nível de especialização profissional foi feita pelos pesquisadores do IPE e com a colaboração de especialistas do SENAI que nos ajudaram a percorrer a longa lista de ocupações obtida a partir dos dados do DNMO. Trata-se, portanto, de uma classificação *a posteriori*, limitada, e que não se baseia em análises ocupacionais detalhadas.

O critério utilizado para classificação das ocupações de nível médio não partiu da conceituação legal de técnico de nível médio. Ao contrário, ele incluiu nessa categoria os indivíduos que, com base legal ou sem ela, estão nas posições intermediárias dentro da estrutura ocupacional da indústria.

Por essa razão, foram incluídos no nível médio todos os profissionais que desempenham funções que exigem especialização e/ou exigem certo nível de supervisão e coordenação nos setores de produção, administração, planejamento e manutenção. O critério para classificação do indivíduo em nível superior baseou-se, inicialmente, na posse de um diploma universitário. Não foram considerados profissionais de nível superior os que estavam cursando a universidade e os que, apesar de possuir o diploma universitário, estavam exercendo funções claramente não especializadas ou de nível médio.

Portanto, mão-de-obra especializada inclui, neste estudo, o pessoal de nível superior (com as ressalvas apontadas) e os que ocupam posições de nível médio na estrutura ocupacional da indústria.

A Tabela 3 apresenta uma primeira visão comparativa da mão-de-obra especializada e não especializada nos dez ramos industriais. Indica também que para o total da mão-de-obra empregada nesses ramos a proporção da mão-de-

obra especializada está em torno de 6%. Embora tal proporção venha aumentando no decorrer do tempo e seja uma das mais altas do Brasil, ela indica uma participação percentual e absoluta ainda bastante pequena desse tipo de profissionais. Esse é um primeiro dado para os que têm sobre si a responsabilidade de traçar diretrizes de profissionalização para o novo ensino, especialmente, no 2.º ciclo.

Como se verifica, proporções de mão-de-obra especializada mais altas do que a média ocorrem nos ramos industriais mais dinâmicos e que empregam tecnologia mais avançada. Tal é o caso dos ramos químico-farmacêutico (11%), construção de veículos (9%), metalurgia e mecânica-eletricidade-eletrônica (7%). Todos os demais ramos, com exceção de papel e papelão, utilizam mão-de-obra especializada em proporções inferiores à média geral. São precisamente os ramos mais tradicionais do parque industrial paulista, cujo ritmo de modernização de tecnologia é sensivelmente mais lento do que os demais.

435

Tabela 3

NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA INDUSTRIAL
(Em percentagem)

Nível de Especialização	Alim.	Têxtil	Calc. e		Quím. e		Min. não Metal.	Mec. Metal.	Mec. Elétr.	Veíc.	Total
			Vest.	Papel	Farm.	Plást.					
Não especializada	96	97	98	94	89	96	96	93	93	91	94
Especializada	4	3	2	6	11	4	4	7	7	9	6

Fonte: DNMO. Processamento IPE.

Educação e profissionalização

Que tipo de instrução vem sendo requerido pelos diversos ramos industriais? Que tipo de instrução tiveram os indivíduos que ocupam hoje as posições de nível médio?

A Tabela 4 permite-nos dar uma resposta bastante aproximada para o primeiro problema. Aqui também se verifica que a participação de indivíduos com instrução além de 1.º ciclo é ainda bastante pequena para o total dos ramos, ou seja, 7%.

Tabela 4

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃO-DE-OBRA INDUSTRIAL

(Em percentagem)

Nível de Instrução	Alim.		Calc. e Vest.		Quím. e Farm.		Min. não Metal.		Mec. Elét. Veíc.		Total
	Alim.	Têxtil	Vest.	Papel	Plást.	Plást.	Metal.	Metal.	Elétr.	Eletr.	
Sem instrução	1	2	0	1	1	0	1	1	2	0	1
Primário*	85	87	88	82	57	81	86	79	78	74	80
Médio — 1.º ciclo*	8	8	9	10	23	14	8	14	14	15	12
Médio — 2.º ciclo*	4	2	2	5	12	3	3	4	4	7	5
Superior	2	1	1	2	7	2	2	2	2	4	2

436

Fonte: DNMO. Processamento IPE.

* Inclui cursos completos e incompletos.

Dois fatos chamam a atenção nos dados da Tabela 4. Primeiro, existe uma interessante semelhança entre as proporções da coluna do total quando comparada com a mesma coluna na Tabela 3. Em outras palavras, naquela Tabela a proporção de mão-de-obra não especializada atingia 94%; aqui, a proporção de indivíduos com instrução até 1.º ciclo é de 93%. Em contrapartida, a proporção de mão-de-obra especializada da Tabela 3 (6%) aproxima-se bastante da proporção de indivíduos com educação de 2.º ciclo e superior da Tabela 4 (7%). A conclusão que se poderia tirar desses resultados seria em favor de uma adequação da educação formal e nível de especialização profissional.

Deve ficar claro, entretanto, que isso é válido apenas para o agregado. Sabemos que grande parte da mão-de-obra de nível médio possui apenas curso primário, tendo adquirido sua especialização profissional na prática. Por outro lado, é grande o número de indivíduos com instrução de 1.º e 2.º ciclos que exercem ocupações não especializadas.

Um segundo fenômeno que merece comentários diz respeito à variação das exigências educacionais de ramo para ramo industrial. Os ramos que existem maiores proporções de profissionais com instrução além do 1.º ciclo são química-farmacêutica (19%) e construção de veículos (11%). Todos

os demais, com exceção de papel e papelão, localizam-se abaixo da média geral que é de 7%. Ramos dinâmicos como metalurgia e mecânica-eletricidade-eletrônica que se localizaram acima da média que tange à absorção de mão-de-obra especializada, quanto à instrução, se localizam abaixo da média geral com proporções de 6%. Este é mais um indício de que a especialização profissional não coincide com a educacional, quando se desagregam os dados com mais detalhe. Isso significa ainda que o parque industrial se defende da inadequação do sistema educacional através do treinamento em serviço.

As considerações do parágrafo anterior nos conduzem diretamente à segunda questão proposta: que tipo de instrução tiveram os indivíduos que ocupam hoje as posições de nível médio? Descartou-se aqui a mão-de-obra de nível superior porque o critério para definição foi a posse de diploma universitário. O problema, portanto, ganha relevância apenas para os profissionais de nível médio. Ademais é exatamente nesse nível que a reforma do ensino incide com maior ênfase.

Os dados da Tabela 5 permitem responder à questão proposta. Como se verifica, a maior parte da mão-de-obra especializada de nível médio tem escolarização correspondente ao 1.º e 2.º ciclos. Entretanto, é importante salientar que 1/3 dos profissionais que ocupam posições de nível médio possuem apenas curso primário, completo e incompleto.

Tabela 5

NÍVEL DE INSTRUÇÃO E NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA

(Em porcentagem)

Nível de instrução	Nível de especialização	
	Não especializada	Nível médio
Sem resposta	6,0	6,1
Sem instrução	1,0	0,7
Primário*	77,8	33,2
Médio — 1.º ciclo*	10,9	24,7
Médio — 2.º ciclo*	3,4	23,2
Superior	0,9	12,1

Fonte: DNMO. Processamento IPE.

* Inclui cursos completos e incompletos.

De modo geral, porém, as duas distribuições da Tabela 5 seguem a direção esperada, ou seja, os profissionais de nível médio tendem a apresentar níveis de educação mais altos do que os não especializados. É interessante observar ainda que nas duas distribuições há uma categoria residual de indivíduos com instrução universitária: no caso dos profissionais de nível médio a proporção atinge 12%. Isso, entretanto, não pode ser considerado aprioristicamente como sintoma de subemprego. O critério usado para a classificação ocupacional não se baseou em análise ocupacional; por isso, uma afirmação definitiva sobre emprego de indivíduos de instrução superior exige trabalho de campo mais detalhado.

437

Remuneração da mão-de-obra

Nos parágrafos anteriores verificamos ser baixa a proporção da mão-de-obra especializada nos ra-

mos industriais selecionados. Imediatamente o investigador é conduzido a examinar se o problema é decorrente da escassez de ofertas de profissionais desse tipo ou de uma limitação da demanda. Uma resposta poderia ser dada com base no comportamento dos salários da mão-de-obra especializada no decorrer do tempo. Salários altos e com tendências de aumento indicariam escassez de profissionais. Tal análise, entretanto, não pode ser aqui apresentada por deficiência de dados. Como alternativa, contudo, podemos exibir os resultados de uma análise um tanto mais estática que compara profissionais especializados com os não especializados no que tange à remuneração mensal.

Se tomarmos o salário como um indicador do nível de exigência profissional da mão-de-obra de nível médio, verificaremos que o ramo de construção de veículos se destaca dentre os selecionados. É interessante notar que, em segundo lugar, comparece o ramo têxtil que, como vimos, é um ramo tradicional e que emprega pouca mão-de-obra especializada. Esse salário médio tão alto parece indicar um problema do lado da oferta de profissionais. De fato, o setor têxtil teve de contar, até há bem pouco tempo, com a participação da mão-de-obra importada ou com profissionais brasileiros treinados no exterior. Só recentemente o SENAI vem trabalhando na formação do técnico têxtil.

138

A Tabela 6 indica uma média salarial mensal de aproximadamente Cr\$ 900,00 para os profissionais de nível médio. Tal salário não pode ser considerado extremamente alto. Vale a pena observar, porém, que é três vezes maior do que o da mão-de-obra não especializada. O mesmo ocorre com a mão-de-obra de nível superior: em relação à não especializada o seu salário médio é sete vezes maior.

No que se refere à mão-de-obra de nível superior, salários maiores do que a média são pagos nos ramos de construção de veículos, plástico e químico-farmacêutico. É interessante notar também aqui o aparecimento do ramo da indústria de plástico que, como vimos, apresenta uma proporção de mão-de-obra especializada ainda bastante modesta (4%). De fato, a classe empresarial vem continua-

Tabela 6

REMUNERAÇÃO MENSAL DA MÃO-DE-OBRA INDUSTRIAL
(Em Cruzeiros)

Nível de Especialização	Alim.		Calc. e Vest.		Quím. e Farm.		Mín. não Metal.		Mec. Elét. Fiebr		Total
	Têxtil			Papel	Plast.		Metal.				
Não Especializada	236	259	185	301	432	378	261	330	319	488	302
Nível Médio	696	1073	640	880	987	715	752	783	853	1146	901
Nível Superior	2029	2270	—	1412	2324	2883	2228	2190	2190	2977	2298

Fonte: DNMO Processamento IPE.

mente lamentando a inadequação do sistema educacional no que tange à formação de profissionais capazes de atender aos avanços tecnológicos que o ramo dos plásticos requer.

De modo geral, verifica-se forte associação entre o nível de especialização profissional e a remuneração do indivíduo. Quanto maior a especialização, maior o salário. Mas especialização depende em grande parte de experiência e de instrução. Qual é a influência de cada um desses fatores na remuneração da mão-de-obra?

A influência da experiência na determinação da remuneração só pode ser completamente avaliada através de levantamentos minuciosos que se demoram na carreira profissional do indivíduo. Evidentemente, dados secundários como os que estamos usando nunca per-

mitem tal análise. Entretanto, uma primeira aproximação ao problema pode ser feita levando-se em conta a variável *idade* e assumindo-se que indivíduos mais velhos tendem a ter maior experiência na ocupação.

Os dados apresentados na Tabela 7 indicam, de fato, que para os profissionais de nível médio e superior os salários tendem a crescer com a idade. Os saltos mais acentuados são observados até 40 anos. Daí para a frente os incrementos são menores e os salários permanecem relativamente estáveis. O mesmo não ocorre com a mão-de-obra não especializada: a partir da faixa de 31-40 anos os salários começam a exibir sensível declínio, visto que, com o avançar da idade, perde importância o único fator que a maior parte dessa mão-de-obra tem a vender, ou seja, a força física.

439

Tabela 7

REMUNERAÇÃO MENSAL DA MÃO-DE-OBRA SEGUNDO ESPECIALIZAÇÃO E IDADE

(Em Cruzeiros)

Nível de Especialização	Grupos de idade					
	Até 20 anos	20-30	31-40	41-50	51-59	60 e mais
Não especializada	156	298	396	395	396	309
Nível médio	352	717	1038	1101	1123	1112
Nível superior	—	1535	2544	2438	2811	2647

Fonte: DNMO. Processamento IPE.

Examinando-se o mesmo fenômeno e levando-se em conta o nível de instrução do profissional obtém-se um quadro bastante seme-

lhante ao anterior. Entre os indivíduos analfabetos ou com primário, os incrementos são menores do que entre as demais categorias

e param mais cedo. De fato, a Tabela 8 indica que, comparando-se os indivíduos com menos de 20 anos com os de 31-40 anos, estes, quando possuem instrução de 1.º ciclo, experimentam um incremento salarial substancialmente superior ao dos analfabetos ou de curso primário: enquanto para os últimos os incrementos são de 2,3

vêzes, para os do 1.º ciclo êles equivalem a 4 vêzes. No caso dos indivíduos com instrução do 2.º ciclo, o incremento é de quase 5 vêzes. Portanto, a associação de idade com instrução favorece incrementos salariais e é tanto mais efetiva quanto mais alto fôr o nível de instrução.

Tabela 8

REMUNERAÇÃO MENSAL DA MÃO-DE-OBRA SEGUNDO INSTRUÇÃO E IDADE

(Em Cruzeiros)

	Nível de instrução	Grupos de idade					
		Até 20 anos	21-30	31-40	41-50	51-69	60 e mais
440	Sem instrução e primário *	148	263	341	353	331	271
	Médio 1.º ciclo	187	432	740	892	939	960
	Médio 2.º ciclo	261	650	1237	1321	1404	1014
	Superior	327	1059	2117	2121	—	2225

Fonte: DNMO. Processamento IPE.

* Devido ao pequeno número de observações para esta Tabela, as duas categorias foram agregadas.

Implicações para a educação

As análises apresentadas neste artigo devem ser interpretadas como um modesto primeiro passo para a compreensão dos vários fenômenos que envolvem a dinâmica do mercado de trabalho para o profissional especializado na indústria paulista. Elas servem antes de tudo para informar ao jovem interessado em profissionalização sobre quais as perspectivas de trabalho de curto prazo nos

vários ramos do setor industrial. Para o planejador da educação elas podem ser úteis como sinais de alerta contra uma profissionalização indiscriminada, demasiadamente onerosa para a sociedade e correndo o risco de produzir saturação e obsolescência de várias ocupações, como já ocorre em vários ramos do ensino universitário.

JOSÉ PASTORE

(O Estado de S. Paulo, 21-11-71.)

ROGERS, Carl R. — *Tornar-se pessoa*, Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira, Lisboa, Moraes Editores, 1970, 344 p

1. Psicólogos e educadores brasileiros já familiarizados com o autor no original, ou em língua estrangeira, podem agora encontrar no vernáculo uma de suas obras mais importantes, escrita em 1961, na coleção "psicologia e pedagogia", *ON BECOMING A PERSON*, publicação patrocinada pela *Association Internationale pour la Liberté de la Culture*. Trata-se da condensação de artigos divulgados em revistas espe-

cializadas entre 1951 e 1961 e se tornou leitura obrigatória a quantos desejam estudar o ser humano em sua totalidade biopsicossocial, interessando em especial a psicoterapeutas, psicólogos, psiquiatras, professores, orientadores escolares e religiosos, assistentes sociais, especialistas em organização do trabalho e ciências políticas. Aspecto a destacar é a riqueza bibliográfica. Além das referências ao final de cada capítulo, reúne em apêndice seleção cronológica dos trabalhos do autor publicados entre 1930 e 1965.

441

O autor (Ph. D., Teachers College, Columbia University), membro premiado da "American Psychological Association", é um dos fundadores do "Center for Studies of the Person" (1968), em La Jolla, Califórnia. Entre seus livros, destacam-se *Man and the Sciences of Man* (1968) e *Freedom to Learn* (1969), já traduzidos em várias línguas. Miguel de la Puente, professor do Centro Cultural da Universidade de Brasília, D.F., publicou em 1970 (Editora de l'EPI, Paris), o estudo "Carl R. Rogers: de la Psychothérapie à l'Enseignement", com 372 páginas.

2. O principal motivo de Rogers ao escrever o livro foi a tentativa de encorajar os indivíduos a fazerem suas próprias opções e a se aproximarem, sempre mais, do tipo de pessoa que gostariam de ser. Procura concorrer, assim, para reduzir o número daqueles que se sentem confusos, amargos, desesperados em busca de sentido para sua própria existência. Outro motivo importante é a convicção da urgência de estudar as tensões do relacionamento interpessoal, pois

o que sabemos é muito pouco e ainda escassamente reconhecido e utilizado, se comparado ao progresso obtido na imensidade do espaço e na infinitude das parcelas subatômicas. No entanto, apesar de pouco, se tal conhecimento fôr pôsto em prática, poderá ajudar a reduzir as tensões no relacionamento inter-racial, industrial, internacional etc. Utilizados de maneira preventiva, favorecerão o desenvolvimento de pessoas compreensivas, maduras, não-defensivas.

442 3. Paralelamente à clínica e à investigação, Rogers vem há mais de 40 anos se dedicando também ao ensino universitário. Além dos cursos regulares (Rochester, Ohio, Chicago, Wisconsin), tem dirigido seminários e cursos de verão nas universidades de Chicago, Los Angeles, Harvard, Brandeis. Sua autoridade para a presente comunicação se baseia no auxílio que vem dando a crianças, adolescentes e adultos com problemas emocionais, pedagógicos e profissionais, considerando *grande privilégio a oportunidade de conhecer, de maneira tão pessoal e tão íntima tal quantidade e diversidade de pessoas.*

4. No plano filosófico, situa-se na perspectiva existencial, identificado com o pensamento de Gordon Allport, Abraham Marlow, Rollo May, acreditando que a busca da atualização das potencialidades individuais, em um mundo que procura ignorar ou diminuir a pessoa, é hoje forte *tendência que provoca e há de provocar impacto na psicologia, psiquiatria, filosofia, educação e outros domínios.*

5. No campo doutrinário específico da psicoterapia combate a impessoalidade e a automação no relacionamento pessoal com fugas ao contato profundo consigo próprio e com o outro, lançando as bases da *terapia centrada no cliente* ou orientação não-diretiva. Confessa que uma das lições mais revolucionárias de sua experiência clínica é o reconhecimento progressivo de que *o centro mais íntimo da natureza humana é essencialmente positivo, socializado, dirigido para adiante, racional e realista.* Mas reconhece também que "ponto de vista" tão estranho à nossa cultura atual e tão revolucionário em suas implicações, não será aceito e que não deveria mesmo ser aceito sem profunda investigação. Mostra-se consciente da diferença entre convicção e verdade e não pede a ninguém que concorde com sua experiência, pede apenas *que se verifique se tais formulações estão de acôrdo com a experiência de cada um.* Acredita que *a tendência da psicologia — evoluindo da preocupação de observar e medir para uma ciência das condições e dos fatos — é substituir progressivamente a autoridade de dogmas, como juiz de divergências, pela autoridade dos fatos.* Caminha-se assim para uma integração ou unidade na verificação dos fatos, o que tenderá à eliminação de "escolas". Também discorda da expressão "cura" psicológica, alegando que, na maioria das desordens emocionais, o profissional lida com um comportamento adquirido e não com uma doença. Enfatiza as "relações de ajuda", aquelas relações que facilitam o crescimento próprio e/ou alheio, isto é, que

promovem na própria pessoa ou no outro — ou em ambos — utilização mais funcional dos recursos internos latentes. O importante é que, ao final de uma psicoterapia ou de um curso, a pessoa experiente real afeição por ela própria.

6. Uma das constantes é o interesse pela investigação, campo em que os especialistas começam a realizar estudos objetivos sobre o processo da terapia analítica, graças ao progresso metodológico dos últimos anos. Apresenta sua contribuição nessa área, afirmando que a psicoterapia provoca alterações na personalidade. Toma por base pesquisa promovida pela Universidade de Chicago com a colaboração da Fundação Rockefeller nos Estados Unidos, cujos resultados começaram a ser divulgados em 1954. Ao longo de 5 anos Rogers e sua equipe de 11 profissionais conseguem verificar modificações comportamentais construtivas graças à psicoterapia.

Tais conclusões, determinadas por provas objetivas, só se tornaram possíveis pela utilização de múltiplos critérios específicos de investigação e de plano rigorosamente controlado. Afirmações anteriores sobre o assunto terão agora de ser revistas e alteradas. É o caso, por exemplo, de alguns escritores sérios e de cientistas como Hebb,¹ declarando que “não existe nenhum conjunto de fatos para mostrar que a psicoterapia é válida”, e como Eysenck,² ao insistir que

¹ HEBB, D. O. — *Organization of Behavior*, Nova York, Wiley, 1949, 4, p. 271.

² EYSENCK, H. J. — “The effects of psychotherapy: an evaluation”, *F. Consult. Psychol.*, 1952, 16, pp. 319-324.

“não existem dados para provar que a psicoterapia, quer seja freudiana ou não, facilite o restabelecimento dos pacientes neuróticos”.

7. Dificilmente um autor consegue se tornar tão presente, fazer sentir sua personalidade e sua intenção, ao expor o plano de seu livro e os motivos da inclusão de cada capítulo. Acreditando que *o ser é mais importante que o saber* e que só as atitudes podem abrir os canais de comunicação emocional entre as pessoas, Rogers reserva o primeiro capítulo para apresentar a si mesmo, dizer quem é, desde sua infância: “*desenvolvimento de meu pensamento profissional e de minha filosofia pessoal*”. Em linguagem simples, direta, não técnica e recorrendo a depoimento de clientes e a conclusões de pesquisas, desenvolve os seguintes temas: como poderei ajudar os outros / o processo de nos tornarmos pessoa / uma filosofia da pessoa / o papel da investigação em psicoterapia / as implicações para a vida / as ciências do comportamento e a pessoa no mundo de hoje.

8. Em se tratando de matéria tão densa e em alguns pontos controversa, talvez fosse oportuno explorá-la um pouco mais, dando-lhe tratamento mais amplo. A escassez e urgência de informações nesse domínio justificaria o desenvolvimento de alguns capítulos, transformando-os em livros, como, por exemplo, os que focalizam “o papel da investigação em psicoterapia”, “implicações para a vida (aprendizagem significativa em terapia e em educação, contribuição a uma teoria da criatividade

de)", "o lugar da pessoa no mundo nôvo das ciências do comportamento".

9. Contribuição oportuna, sobretudo neste momento de luta sem precedente para reformular nosso sistema educacional em bases dinâmicas e mais realistas: a personalidade e os sentimentos do professor ou do psicoterapeuta, na escola ou na clínica, facilitam a aprendizagem do aluno ou do cliente em termos vivenciais, seja na área do conhecimento ou do relacionamento interpessoal.

GENERICÉ ALBERTINA VIEIRA

RIBBLE, Margaret A. — *Os direitos da criança; necessidades psicológicas iniciais e sua satisfação*, Rio de Janeiro, IMAGO Editora, 1970, 125 p.

444

Depois de "Educação de crianças" de Melanie Klein e "Noções de psicanálise" de Charles Brenner, a IMAGO apresenta agora o terceiro volume de sua coleção *psicologia psicanalítica*

The Rights of Infants, early psychological needs and their satisfaction foi traduzido pela psicóloga Elisa Dias Veloso sob a supervisão de Jayme Salomão, membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise e da Associação Psiquiátrica do Rio de Janeiro.

Prefaciando a edição brasileira, o professor Décio Soares de Souza

A autora, psiquiatra e psicanalista com larga experiência em pediatria e clínica geral, dedicou-se ao estudo da psicanálise de crianças com Ana Freud, em Viena. Publicou também *The personality of the young child*.

assinala mudança radical no relacionamento entre pais e filhos. Até o século XX, o conhecimento empírico sobre a criança se transmitia pela experiência doméstica e a orientação pedagógica não cogitava da observação direta da criança nem tampouco da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade, em seus aspectos sadios ou patológicos. Margaret Ribble abre à questão nova perspectiva, "valorizando a observação da criança desde seu nascimento e a coleta cuidadosa de dados sobre os quais basear interpretações".

Mães pouco ou mal informadas, acreditando em teorias ultrapassadas, reprimem os próprios impulsos, temendo prejudicar o filho com manifestações do seu afeto. A Ciência vem então em socorro do instinto materno para provar à mãe que só por meio do amor a criança sobrevive sadia. Mostra que o bebê, para receber, digerir e incorporar o alimento, necessita incorporar, simultaneamente, a imagem da mãe e o contato com ela como realidade gratificante. Para isso é preciso que ele se sinta seguro, protegido, satisfeito.

A abordagem analítica das necessidades emocionais do bebê e da influência dos cuidados maternos e de sua satisfação, é baseada em amplo documentário extraído da experiência clínica da autora. Apresentando situações da vida prática, evidencia denominadores comuns e alerta o adulto para motivações normais do comportamento humano que, escapando ao campo da consciência, não têm sido encaradas com realismo e seriedade devidos.

O estudo da criança e da mãe, em sua inter-relação, tomando por base a autoridade de fatos, é visto de vários ângulos: direito de ter mãe / fome de oxigênio / sucção / comportamento pré-mental / sono / aprendendo a sentir / hábitos de higiene / ritmos da vida e horários artificiais / bebês não devem ser contrariados / o pai / início do desenvolvimento emocional / preparando-se para pensar / saúde mental.

Em prefácio à segunda edição, vinte anos após a primeira, a autora confirma a validade das verificações que realizou e documentou em sua prática diária, em contato com bebês e seus pais, declarando ser "incontestável que experiências emocionais desagradáveis entre o filho e seus pais, nos dois primeiros anos de vida, podem ocasionar problemas graves no desenvolvimento da personalidade da criança".

O ideal seria prevenir, na primeira infância, distúrbios de conduta que surgiriam na adolescência ou mais tarde, quando não compreendidas as necessidades vitais do bebê e os processos de seu amadurecimento psicológico, pois "são deploráveis o sofrimento na enfermidade neurótica, o desperdício de energia e a conseqüente perda do impulso criador".

A segunda edição dá ênfase a duas áreas básicas: papel do pai no ajustamento inicial da criança para a compreensão da masculinidade e da feminilidade; nova orientação aos pais para que possam reconhecer os impulsos eróticos iniciais do bebê, sem alarme ou condenação, e se tornem capazes

de canalizá-los, quando excessivos, para formas adequadas de recreação com os pais e a família.

Lançado nos Estados Unidos em 1943 — tendo sua primeira edição espanhola em 1953 (já então recomendado pela Associação Psicanalítica Argentina) e a segunda em inglês em 1965 — o livro pode parecer à primeira vista ultrapassado. No entanto, parece oportuno lembrar, a prática educacional, no mundo inteiro, ainda não incorporou — salvo pioneiras e raríssimas exceções — as contribuições da Psicanálise. Entre nós os cursos de formação e de aperfeiçoamento profissional do magistério e a bibliografia pedagógica corrente, por exemplo, ainda não consideram a realidade do aluno e do professor — do ângulo da psicologia profunda — em termos vivenciais e prioritários.

Sabe-se que transformações dessa natureza são lentas e sobretudo difíceis, porque dolorosas, exigindo do educador um autoconhecimento em bases objetivas e mais profundas. No entanto, é fazendo *de si mesmo* o "livro" principal, a "leitura" mais importante, que ele terá condições para reformular idéias e atitudes, conquistando maior autenticidade e identificação profissional.

Apresenta *índice remissivo* dos assuntos, o que estimula e favorece a consulta, mas o estudioso se resente da falta de referências bibliográficas.

Trata-se de leitura obrigatória a quantos se dedicam ao cuidado de crianças — pediatras, psicólogos, enfermeiras, professoras, recreacio-

nistas, assistentes sociais, estudantes e, sobretudo, os pais interessados em compreender melhor seu filho e eles próprios.

A riqueza de imagens, exposição concisa e ausência de terminologia técnica ou rebuscada tornam sua leitura muito agradável e acessível ao leigo.

GENERIC ALBERTINA VIEIRA

LINDGREN, Henry Clay — A saúde mental na educação. Tradução de Octavio Almerindo Ferreira. Rio de Janeiro, USAID, 1965, 2 v

Henry Clay Lindgren, educador norte-americano, nesta obra, nos faz a seguinte proposição:

446 "A principal preocupação deste livro é a criança que tem apenas alguns problemas (e quem não os tem?), principalmente aquela que tem sadia necessidade de progredir e desenvolver-se de forma social e emocionalmente madura. Se pudermos fazer um bom trabalho de compreensão das necessidades emocionais básicas da criança normal, teremos feito grande progresso no sentido de nos preparar para dar aos estudantes o auxílio de que necessitam para enfrentar seus problemas de aprendizagem."

Na verdade muito se tem escrito sobre crianças-problemas, crianças excepcionais, porém esta criança que representa a grande parte da população escolar se encontra é certo focalizada por alguns estudiosos mas quase sempre como estudo de casos. Henry Clay Lindgren vem mostrar, projetando

com rara veracidade, a dinâmica do crescimento (aqui, tomado no seu sentido global) do escolar desde os anos pré-primário até a adolescência e as forças que atuam de maneira positiva e negativa sobre este crescimento; mostra ainda a importância do professor como agente para a boa saúde mental do escolar.

O primeiro volume de *A Saúde Mental na Educação* é dividido em dois capítulos. O primeiro trata de definir com bastante clareza o que se pode chamar por saúde mental na educação.

O segundo mostra as etapas do desenvolvimento do indivíduo e seu comportamento.

No 2.º volume vamos encontrar o estudo das relações entre o indivíduo e o grupo e sua interdependência — a comunicação — esse processo ou função que torna possível a existência dos grupos.

O autor aborda ainda as várias espécies de grupos com os quais a criança tem contato e dá especial ênfase ao papel da escola no auxílio à criança e ao adolescente no sentido de se tornarem social, emocional e intelectualmente amadurecidos. Finalizando, o autor põe em confronto três diferentes filosofias de educação que estiveram em maior evidência nas últimas décadas e analisa suas implicações e eficácia para o pleno desenvolvimento emocional do escolar.

Apesar de publicado em 1961 e só traduzido em língua portuguesa há três anos, a obra com certeza despertará interesse entre profes-

sôres, orientadores educacionais, diretores, psicólogos, enfim, entre todos os que se interessam pela educação do jovem.

A grande chave do livro, pode-se dizer, é dada pelo autor no sentido de mostrar ao professor como a sua função é importante e propulsora da boa ou má saúde mental do grupo que tem sob seu controle.

LÊDA DE CASTRO PELLEGRINI

MOSCOVICI, Fela — *Laboratório de Sensibilidade*. Cadernos de Administração Pública, n. 59. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1965, 169 p.

O treinamento de sensibilidade, uma das técnicas resultantes dos mais recentes estudos sobre dinâmica de grupo, vem sendo objeto de interesse nos diversos ramos das ciências sociais. Com base no estudo experimental de grupos humanos, êsse tipo de atividade visa, mediante investigação científica, ao ajustamento psicológico do indivíduo e sua perfeita participação no grupo.

Divulgado por Kurt Lewin, pioneiro dos estudos experimentais sobre grupos, o termo popularizou-se dando impulso à pesquisa, permitindo a criação de novos métodos de treinamento em relações humanas.

Embora em fase inicial, grande tem sido o interesse de especialistas pela investigação científica que se propõe formar líderes e orientar a atividade humana em grupos.

A autora apresenta-nos um estudo sobre Relações Humanas, no qual relata duas experiências de "treinamento de sensibilidade", realizadas na Escola Brasileira de Administração Pública, para os alunos do Curso Superior de Graduação e do Quinto Curso Intensivo de Administração Pública, com o respectivo acompanhamento e sugestões para a Teoria e Prática dessa técnica.

Os mais recentes estudos sobre Dinâmica de Grupo forneceram bases para a elaboração de muitas técnicas de grupos, entre as quais os "laboratórios de sensibilidade" que, constituindo estudo experimental de grupos humanos, têm como finalidade o ajustamento psicológico do indivíduo e sua perfeita participação nos trabalhos de equipe.

O treinamento de sensibilidade é processo de reeducação e constitui uma das técnicas de desenvolvimento das relações humanas, cujo propósito fundamental é "ensinar a viver com os outros", investigando o problema da liderança e das condutas características do grupo.

No Brasil, as primeiras experiências, realizadas na Escola Brasileira de Administração Pública, reuniram pequenos grupos dirigidos por orientadores ou treinadores, que funcionaram em várias sessões e fizeram um trabalho educativo de real valor para seus participantes, comprovadas pelas técnicas de acompanhamento.

Em linguagem concisa, a autora relata um resumo do estudo expe-

rimental de grupos, salientando os trabalhos de Sherif, Kurt Lewin e outros, concluindo com a apresentação da Teoria do Grupo T, ou Grupo de Treinamento.

A Teoria do Grupo T (T Group, abreviação de *Training Group*), é exposta pela autora como uma experiência que tem por fim a participação de um pequeno grupo, no qual os indivíduos funcionam como aprendizes e cujo objetivo principal é "mobilizar forças de grupo para apoiar o crescimento dos membros como indivíduos singulares, simultaneamente com o seu crescimento como colaboradores".

448 A experiência da autora é demonstrada por um currículo especializado, professora que é de Psicologia Aplicada à Educação e Psicologia Social, bem como por sua participação em "Laboratórios de Sensibilidade".

Finalizando, na parte III, intitulada "Teoria e Prática", a autora ressalta a necessidade de se fazer as indagações: — Que significa a pessoa melhorar? — Quando uma pessoa precisa melhorar? — Em que consiste a eficiência em Relações Humanas? — Condições para reduzir os conflitos e melhorar o entendimento humano.

A bibliografia indicada, mostramos que a autora louvou-se nos mais recentes trabalhos sobre o assunto, quer do Brasil, quer do estrangeiro.

O estudo das experiências humanas, através da técnica "Laboratório de Sensibilidade", constitui importante contribuição da Psicologia Experimental às Ciências Sociais que, de futuro, farão constantes apelos a essa e outras técnicas de treinamento para o aperfeiçoamento da pesquisa científica.

RACHEL SOUTO DA SILVA

DECRETO N.º 69.514, DE 9 DE
NOVEMBRO DE 1971

Dispõe sobre a execução de medidas de proteção materno-infantil e dá outras providências

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Compete ao Ministério da Saúde planejar, orientar, coordenar, controlar e, quando julgar necessário, executar as atividades relativas à proteção materno-infantil, integradas na Política Nacional de Saúde.

Art. 2.º As medidas de proteção materno-infantil terão como objetivos principais:

I — Assistência à gestante, à nutriz e aos lactentes;

II — Proteção à criança em idade pré-escolar;

III — Proteção à criança em idade escolar.

§ 1.º As medidas de que trata este artigo visarão, de preferência, à criança nas populações de mais baixa renda, especialmente nas zonas e regiões menos desenvolvidas.

§ 2.º As atividades relacionadas com a proteção prevista no item III deste artigo serão definidas e reguladas em ato conjunto dos Ministros da Saúde e da Educação e Cultura.

Art. 3.º As atividades de que trata este Decreto executar-se-ão, preferencialmente, de maneira descentralizada e sob a forma de integração de serviços, mediante convênios firmados pelo Ministério da Saúde com Estados, Municípios e entidades do setor privado.

Parágrafo único. A Legião Brasileira de Assistência dará prioridade às medidas de proteção materno-infantil.

Art. 4.º Os programas de proteção materno-infantil poderão ser custeados mediante recursos fede-

rais, estaduais e municipais, bem como de origem privada.

Art. 5.º A entrega de recursos de origem federal aos Estados e Municípios, para aplicação em programas relacionados com as atividades a que se refere este Decreto, ficará condicionada à prévia vinculação de recursos próprios, na proporção que se estabelecer em convênio na forma do artigo 3.º.

Parágrafo único. Poderá ser utilizada para o fim previsto neste artigo, parcela das quotas dos respectivos Fundos de Participação destinada à Saúde.

Art. 6.º Os recursos federais provenientes dos convênios referidos no artigo 3.º serão depositados no Banco do Brasil S. A., em conta especial do Fundo Nacional de 450 Saúde para aplicação conforme programa estabelecido pelo Ministro da Saúde.

Art. 7.º O Ministério da Saúde estabelecerá:

I — As diretrizes gerais a serem observadas nos programas de proteção materno-infantil;

II — As modalidades de assistências prioritárias;

III — As zonas e regiões prioritárias, nas áreas urbanas e rurais, e as classes de renda a serem preferencialmente atendidas; e

IV — As normas disciplinadoras da orientação, coordenação, controle e execução das atividades relativas à proteção materno-infantil.

Art. 8.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 9 de novembro de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

Emílio G. Médici

Jarbas G. Passarinho

F. Rocha Lagoa

D. O. de 11-11-71.

DECRETO N.º 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971

Regulamenta o art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20-12-61, e a alínea c do art. 40 da Lei 5.540, de 28-12-68, prescrevendo a inclusão da educação física no currículo de todos os graus e sistemas de ensino.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e tendo em vista o disposto no artigo 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nas alíneas b e c do artigo 40 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, de acordo com a redação dada, respectivamente, pelo Decreto-lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, e pelo Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, bem como na alínea b do artigo 3.º do Decreto-lei n.º 594, de 27 de maio de 1969, e no artigo 7.º da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, decreta:

TÍTULO I

Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional

Art. 1.º A educação física, atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2.º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

TÍTULO II

Da Caracterização dos Objetivos

Art. 3.º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I — No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II — No ensino médio, por atividades que contribuem para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma

perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III — No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no *campus* universitário, à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1.º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3.º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga à do ensino superior.

TÍTULO III

Dos Currículos

Art. 4.º A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar, ou conjunto de unidades sob direção única, será realizada anualmente por intermédio de um plano, considerando-se os meios disponíveis e as peculiaridades dos educandos.

§ 1.º A elaboração e a execução do plano de que trata este artigo serão da responsabilidade do diretor e dos professores de educação física do estabelecimento.

§ 2.º No ensino superior, o corpo discente participará na planificação das atividades por meio de representação da Associação Atlética respectiva.

TÍTULO IV

Da Organização e Funcionamento

CAPÍTULO I

Padrões de Referências

452 Art. 5.º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I — Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos;

II — Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III — Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

IV — Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por alu-

no, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior.

CAPÍTULO II

Compensação e Contrôlo

Art. 6.º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;

b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;

c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;

d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Art. 7.º A realização de qualquer forma de competição desportiva e recreativa não deverá prejudicar as atividades de natureza essencialmente formativa.

Art. 8.º O treinamento desportivo para atender às necessidades profissionais de universitário vinculado a clube, poderá, a critério da direção do estabelecimento respectivo, ser considerado válido para cumprimento das exigências legais.

Parágrafo único. A compensação a que se refere o presente artigo

não exime o aluno de testes, provas e outros meios de controle e avaliação previstos pela programação do estabelecimento.

Art. 9.º A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como em suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.

Art. 10. A Orientação Educacional constituirá alternativa para as ocasiões de impossibilidade de utilização de áreas ao ar livre, sendo atribuição do professor de educação física a abordagem da problemática de saúde, higiene e aptidão física, resguardadas as peculiaridades regionais e dos graus de ensino.

Art. 11. O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos são responsáveis pelo registro e arquivamento dos resultados dos testes na previsão de posterior solicitação de informações pelos órgãos competentes.

Art. 12. Os alunos de qualquer nível serão submetidos a exame clínico no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da insti-

tuição, que prescreverá o regime de atividades convenientes, se verificada anormalidade orgânica.

CAPÍTULO III

Ensino Superior

Art. 13. A prática da educação física no ensino superior será realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades desportivas ou atividades físicas afins, na conformidade das instalações disponíveis, os quais se filiarão à Associação Atlética da respectiva instituição.

§ 1.º Os clubes de que trata este artigo, administrativamente dirigidos pelos estudantes, desenvolverão atividades físicas supervisionadas pelos professores de educação física, por meio das quais os universitários saldarão os créditos a que estiverem obrigados.

§ 2.º Ao matricular-se na universidade ou em escola isolada, o universitário filiar-se-á ao clube ou clubes de sua preferência.

§ 3.º Por deliberação exclusiva dos próprios associados, cada clube poderá instituir taxa módica para melhoria das instalações e desenvolvimento das atividades e representações.

Art. 14. Nas universidades onde houver escola de educação física, o professor de educação física será assessorado pelos alunos desta, em caráter de prática de ensino; nas demais e nos estabelecimentos isolados, por tantos monitores-universitários quantos julgados necessários.

Art. 15. Os professores de educação física serão admitidos no ensino superior na forma e categorias previstas no Estatuto do Magistério Superior, a cujo regime ficarão sujeitos.

Art. 16. O órgão de direção desportiva pertencente à estrutura administrativa das organizações universitárias será orientado pela unidade de ensino de Educação Física, quando existente.

§ 1.º A função precípua do órgão de direção desportiva universitária é a de incentivar, além das práticas programadas nos clubes, os campeonatos, torneios, competições de representação e intercâmbio, demonstrações e excursões desportivas de caráter formativo.

454 § 2.º Facilitar-se-á a participação do corpo docente do ensino superior nas atividades de programação interna ou externa.

TÍTULO V

Da Implantação

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino, para o exato cumprimento das disposições deste decreto, deverão assegurar aos alunos do ensino primário e médio assistência médica e odontológica, instalações, equipamento e material necessários à execução do programa.

§ 1.º Enquanto não dispuser do equipamento e material a que se refere este artigo, cada estabelecimento, ou a autoridade competente para o caso, celebrará convênio com clube, associação, corporação militar ou a entidade mais próxima que os possuir.

§ 2.º As instituições de ensino referidas no artigo que, na data da vigência deste decreto, já contarem com os meios materiais exigidos, elaborarão programa de colaboração com as dêles carentes, até que estas os possam adquirir, isolada ou conjuntamente.

§ 3.º Não poderão receber benefícios do Governo as entidades educacionais que, dispondo de capacidade ociosa, se negarem a firmar convênios destinados ao cumprimento da presente regulamentação.

Art. 18. Os órgãos oficiais incumbidos da concessão de bolsas-de-estudo deverão dar prioridade aos alunos de qualquer nível, que se sagrarem campeões desportivos, na área estadual, nacional e internacional, desde que tenham obtido aproveitamento escolar compatível.

Art. 19. Em todos os estabelecimentos de ensino superior, integrados ou não em universidade, a implantação da educação física, desportiva e recreativa será progressiva, a partir do primeiro ano escolar imediatamente posterior ao início da vigência deste decreto.

Parágrafo único. Não será vedada a participação de universitários cujo ato de primeira matrícula ocorreu anteriormente a esta regulamentação, tanto na elaboração quanto na execução dos programas das atividades por ela reguladas.

Art. 20. As instituições de ensino superior, quer oficiais quer particulares, aproveitando as facilidades proporcionadas pelo Governo

Federal, programarão a construção das instalações e a aquisição do material de educação física por etapas, iniciando pelo que for prioritário e abranja maior número de estudantes, de modo que em seis anos já estejam em condições de desenvolver, de modo pleno, os objetivos da presente regulamentação.

TÍTULO VI

Dos Recursos Financeiros

Art. 21. As verbas federais do setor da educação física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação.

§ 1.º A participação financeira federal nos programas e projetos de educação física escolar será sempre supletiva, sendo obrigatória a celebração de convênios em que constem os objetivos e meios de avaliação dos resultados a alcançar.

§ 2.º Os convênios referidos no parágrafo anterior serão orientados pelos órgãos competentes no sentido do entrosamento e da intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou

com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros.

Art. 22. Nenhuma verba destinada a centro de educação física, da Loteria Esportiva ou de outra procedência do governo federal, será concedida a instituição oficial de ensino superior que não fizer previsão, anualmente, no orçamento, de recursos para o desenvolvimento do plano de educação física, desportiva e recreativa.

Parágrafo único. A proibição deste artigo estender-se-á a todo estabelecimento particular de ensino superior que não comprovar a destinação de meios financeiros para o atendimento das exigências legais.

Art. 23. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 1 de novembro de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República

Emilio G. Médici

Jarbas G. Passarinho.

D. O. de 3 de novembro de 1971.

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos qualitativos do plano educacional. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 273-283, out./dez. 1971.

A melhoria da eficácia interna e externa dos sistemas educacionais tem sido bloqueada pela improvisação e falta de base científica, o que evidencia o grande descompasso entre o progresso das ciências humanas, em particular na área da educação, e as ciências físicas.

Cabe a cada país determinar, como ponto de partida da reformulação exigida pelo desenvolvimento sócio-econômico, as metas quantitativas e qualitativas prioritárias, atentando para estes parâmetros: efeitos da demanda social, programa de formação profissional, reformas estruturais, melhorias qualitativas previstas.

Entre os objetivos de absoluta prioridade, nos diferentes níveis de ensino, válidos para todos os países, destacam-se a pesquisa e a experimentação pedagógica, fundamento da ação dos planejadores.

G.A.V.

CDU 37.014.542

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos qualitativos do plano educacional. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 273-283, out./dez. 1971.

The improvement of the internal and external efficacy of educational systems has been impeded by improvisation and by the lack of a scientific base. This is evident in the difference in the rates of progress in the human sciences, particularly in the area of education, and in the physical sciences.

Each country, in the face of those changes required for economic and social development, must determine, as a starting point, the quantitative and qualitative goals to be given priority: keeping in mind these parameters: effects of social demand, program of professional formation, structural reforms, qualitative improvements.

Among objectives of absolute priority, for different teaching levels and valid for all countries, research and pedagogical experimentation (founded in the action of planners) stand out.

P.G.

CDU 37.014.542

POIGNANT, Raymond — Determinação dos objetivos qualitativos do plano educacional. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 273-283, out./dez. 1971.

L'amélioration de l'efficacité interne et externe des systèmes scolaires a été bloquée par l'improvisation et l'absence de base scientifique, ce qui montre le grand écart entre le progrès des sciences humaines (en particulier dans le domaine de l'éducation) et celui des sciences physiques.

Chaque pays doit déterminer, comme point de départ de la réformulation exigée par le développement socio-économique, les buts d'ordre quantitatif et qualitatif prioritaires, considérant les paramètres suivants: effets de la demande sociale, programme de formation professionnelle, réformes de structure, améliorations qualitatives prévues.

Entre les objectifs de priorité absolue, pour les différents niveaux d'enseignement valables pour tous les pays, il faut signaler la recherche et l'expérimentation pédagogiques, fondement de l'action des planificateurs.

R.H.T.

CDU 37.01 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

TEIXEIRA, Anísio — Educação, suas fases e seus problemas. *R. bras. Est. pedag.* 56 (124): 284-286, out./dez. 1971

Como projeto político da espécie humana, pela conquista do saber e sua aplicação à vida, a educação esteve sempre ligada à estrutura da sociedade, sendo, até os tempos modernos, privilégio de poucos.

No século 18, amadureceu a possibilidade de oferecer educação a todos. Em meados do século 19 tomou vulto a preocupação com os processos de ensino. No século 20, o estudo da criança tornou-se o eixo da reflexão dos educadores.

A escola é hoje uma perturbada fronteira da vida humana, debruçada sobre o futuro, embaraçada e aflita com as perplexidades do presente. Sua organização compreende o estudo individual da criança e seu desenvolvimento, o estudo da cultura em que se acha imersa e em transformação contínua; o estudo da herança histórica para incorporá-la ao presente em transição, tudo isso voltado para os prospectos do futuro.

No Brasil, o problema é ainda quantitativo: mais escolas e matrículas. Na processualística da transformação de nossas gerações pela educação, urge um

CDU 37.01

TEIXEIRA, Anísio — Educação, suas fases e seus problemas. *R. bras. Est. pedag.* 56 (124): 284-286, out./dez. 1971

Through the conquest of knowledge and its application to life, education, as a political project of the human race, has always been tied to the structure of society and, until modern times, has been a privilege of the few.

In the 18th century, the possibility of offering education all grew. In the middle of the 19th century interest in the process of teaching became important. In the 20th century, the study of the child became the focal point of educators.

The school today is a disturbed frontier of human life, bent toward the future, embarrassed and worried about the perplexities of the present. Its organization includes the individual study of the child and his development, the study of the culture in which he finds himself immersed and which is in continual transformation, and the study of his historical heritage in order to incorporate it into the changing present; all this turned toward future prospects.

CDU 37.01

TEIXEIRA, Anísio — Educação, suas fases e seus problemas. *R. bras. Est. pedag.* 56 (124): 284-286, out./dez. 1971

En tant que projet politique de l'homme, par la conquête du savoir et son usage appliqué à la vie, l'éducation fut toujours liée à la structure de la société et jusqu'aux temps modernes, le privilège d'un groupe restreint.

Au 18^{ème} siècle, on a vu, murir la possibilité d'offrir l'éducation à tous, au milieu du 19^{ème} siècle, l'attention portée aux méthodes d'enseignement s'est largement accrue; au 20^{ème} siècle l'étude de l'enfant est devenue le centre de réflexion des éducateurs.

L'école est aujourd'hui une frontière mouvante de la vie humaine penchée sur l'avenir, embarassée et troublée devant les perplexités du présent.

L'organisation de l'éducation comprend l'étude individuelle de l'enfant et de son développement, l'étude de la culture où il s'insère et qui se trouve en continuelle transformation; l'étude du patrimoine historique pour l'incorporer au présent en voie de transition. Le tout en vue des prospectives de l'avenir.

Au Brésil le problème est encore d'ordre quantitatif: un plus grande nombre d'écoles et d'effectifs.

Dans le processus de transformation des générations présentes par l'éducation, il est urgent de déployer un grand effort en vue de la formation des maîtres, tout en réalisant des projets avancés et des essais de démonstration pour mettre en marche les réformes et les plans tracés.

R. H. T.

In Brazil, the problem is still quantitative: more schools and more pupils enrolled. In the process of transforming our generations through education, a great effort is urgently needed to train teachers, in addition to experimental projects and demonstration efforts to implement reforms and plan outlines.

P. G.

grande esforço de formação do professorado, ao lado de projetos experimentais e ensaios de demonstração para implementar as reformas e planos traçados.

J. M. B.

MOSCOVICI, Fela — Educação em laboratório: uma perspectiva inovadora. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 287-298, out./dez. 1971.

A educação de laboratório, fundamentada nas ciências do comportamento, pode ser uma resposta aos problemas de ajustamento entre o indivíduo e a organização a que pertence. Ajuda a examinar e diagnosticar dificuldades, levando à sensibilização do indivíduo para a problemática em causa, oferecendo recursos adequados ao encontro de soluções.

Visa à mudança de atitudes, englobando funções, experiências cognitivas e objetivas. Seus objetivos principais são: aprender a aprender, aprender a dar ajuda e desenvolver habilidades de participação em grupo.

Abrange as seguintes técnicas: grupo T, dramatização, exercícios especiais, sessões de teoria, debates, psicodrama.

O grupo T, instrumento principal do *sensitivity training*, compõe-se de 15 pessoas para aprender em conjunto, pelo exame dos fatos que ocorram durante o funcionamento do grupo.

CDU 37.015.3

MOSCOVICI, Fela — Educação em laboratório: uma perspectiva inovadora. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 287-298, out./dez. 1971.

The laboratory method, founded in the behavioral sciences, can be an answer to adjustment problems involving the individual and the organization. It aids in the examination and diagnosis of difficulties, sensibilizes the individual about the problem in question, and offers adequate resources for finding solutions.

It aims at attitude change that embodies functions and cognitive and affective experiences. Its principal objectives are learning how to learn, learning how to help and developing an ability to participate in groups.

The method includes the following techniques: the T-group; dramatization; special exercises; theory sessions; debates; and psychodrama.

The T-group, principal instrument in *sensitivity training*, is composed of 15 persons who learn together by examining what happens during the functioning of the group.

CDU 37.015.3

MOSCOVICI, Fela — Educação em laboratório: uma perspectiva inovadora. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 287-298, out./dez. 1971.

L'éducation en laboratoire fondée sur les sciences du comportement peut donner réponse aux problèmes d'adaptation entre l'individu et l'organisation à laquelle il appartient. Elle est une aide pour examiner et diagnostiquer des difficultés permettant de rendre l'individu sensible aux problèmes en cause, tout en offrant des ressources valables pour trouver des solutions.

Cette éducation a pour but le changement d'attitudes comprenant des fonctions, des expériences cognitives et objectives. Les buts principaux sont: apprendre à apprendre, apprendre à prêter aide et développer des habilités de participation en groupe.

Elle comprend les techniques suivantes: "groupe T" dramatisation, exercices spéciaux, sessions de théories, débats, psychodrame.

Le groupe T instrument principal du "*sensitivity training*" se compose de 15 personnes que apprennent ensembles par l'examen des faits qui ont lieu pendant le fonctionnement du groupe.

Le laboratoire de sensibilité mène, généralement, aux résultats suivants: auto-connaissance plus réaliste, compréhension des rapports inter-personnels en groupe, compréhension des conditions qui empêchent ou facilitent le fonctionnement du groupe et le développement des habilités pour permettre le diagnostique du comportement individuel et social.

R. H. T.

The sensibility laboratory generally leads to the following results: more realistic self-knowledge; an understanding of the conditions which impede or facilitate the functioning of the group; and the development of an ability to analyze individual and social behavior.

P.G.

O laboratório de sensibilidade leva geralmente a êsses resultados: autoco-nhecimento mais realista, compreensão das relações interpessoais em grupo, compreensão das condições que inibem ou facilitam o funcionamento do grupo e o desenvolvimento de habilidades para diagnosticar o comportamento individual e social.

G.A.V.

MIRA, Maria Helena Novais — Condições emocionais para o exercício do magistério. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 299-305, out./dez. 1971.

Assim como procuramos entender o aluno comprometido emocionalmente por condicionamentos ambientais negativos, é preciso atentar para as dificuldades de adaptação do professor, decorrentes de atitudes de isolamento, hostilidade, oposição, ou passividade oriundas de situações conflitivas.

O equilíbrio emocional está diretamente ligado à estrutura da personalidade, aos condicionamentos ambientais e ao nível de maturidade afetivo-emocional.

Características do professor equilibrado emocionalmente: segurança pessoal; atitudes básicas não defensivas com os alunos; sensibilidade para problemas de interação e capacidade para resolvê-los; aceitação de si próprio e dos alunos; neutralização de projeções e identificação pessoais; controle do envolvimento afetivo com os alunos; humor; reconhecimento dos limites pessoais e potencialidades; autocrítica; respeito a si próprio e aos outros; resistência às situações frustradoras e autoconfiança.

CDU 370.015.3

MIRA, Maria Helena Novais — Condições emocionais para o exercício do magistério. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 299-305, out./dez. 1971.

As we try to understand the student who has been conditioned emotionally by negative social factors, we must also attempt to understand the adaptation problems teachers may have due to attitudes of isolation, hostility, opposition or passivity arising from conflictual situations.

Emotional equilibrium is directly linked to personality structure, to social conditioning and to the level of affective and emotional maturity.

Here are some characteristics of a teacher who is emotionally balanced: personal security; basic non-defensive attitudes toward students; sensibility to interaction problems and ability to solve them; acceptance of oneself and of one's students; neutralization of personal identification and projection effects; control of affective involvement with students; humor; ability for self-criticism; respect for oneself and others; fortitude in frustrating situations and self-confidence.

CDU 370.015.3

MIRA, Maria Helena Novais — Condições emocionais para o exercício do magistério. R. bras. Est. pedag., 56 (124): 299-305, out./dez. 1971.

Tout comme il nous faut comprendre l'élève influencé émotionnellement par les conditionnements négatifs de son entourage, il est nécessaire de prêter attention aux difficultés d'adaptation du maître, issues d'attitudes d'isolement, d'hostilité, d'opposition ou de passivité, en conséquence de situations de conflit.

L'équilibre émotionnel est directement lié à la structure de la personnalité, aux conditionnements de l'ambiance, et au niveau de maturité affective-émotionnelle.

Les caractéristiques du maître bien équilibré sont: être sûr de soi; attitudes de base non défensives envers les élèves; sensibilité pour les problèmes d'interaction et capacité pour les résoudre; acceptation de soi-même et des élèves; neutralisation des projections et des processus d'identification personnelles; contrôle de l'engagement affectif à l'égard des élèves; humour; reconnaître ses propres limites et ses potentialités; auto-critique; respect de soi-même et d'autrui; résistance aux situations de frustration et auto-confiance.

Le maître doit se trouver émotionnellement préparé pour le changement et le renouvellement, face à la complexité sociale et au développement technologique.

R. H. T.

The teacher should be emotionally prepared to meet change and innovation in the face of social complexity and technological acceleration.

P.G.

Deve o professor estar preparado emocionalmente para a mudança e a renovação, diante da complexidade social e da aceleração tecnológica.

J.M.B.

ROSAS, Paulo — Sôbre a conveniência e a validade da seleção psicológica de candidatos ao magistério. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 306-317, out./dez. 1971

Parece inquestionável a necessidade de se contar com indivíduos aptos para se conseguir nível satisfatório de produtividade, com o ajustamento de cada um e o equilíbrio das relações interpessoais.

A seleção, mediante concurso público, será, talvez, o procedimento mais prático para tornar menos profundas as injustiças sociais.

O melhor caminho para se proceder à seleção de pessoal docente será complementar os resultados obtidos em provas de rendimento com os alcançados em testes psicológicos, inclusive entrevista.

A este propósito, a realização de pesquisa a cargo do CBPE poderia esclarecer a questão, planejada cuidadosamente, com base em amostras representativas de grupos de professores selecionados com testes psicológicos, de

ROSAS, Paulo — Sôbre a conveniência e a validade da seleção psicológica de candidatos ao magistério. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 306-317, out./dez. 1971.

The necessity of being able to count on able individuals in order to achieve a satisfactory level of productivity, personal adjustment and equilibrium in interpersonal relations seems unquestionable.

Selection through public examinations perhaps would be the best method of making social injustices less profound.

The best way of selecting teaching staff would be to use psychological tests, including interviews, in addition to objective written tests.

For this reason, carefully planned research undertaken by the CBPE could clarify the question. It would be based on representative samples of groups of teachers selected through 1) psychological tests; 2) objective tests; 3) both types of tests; and a special control group selected without any examination.

P.G.

ROSAS, Paulo — Sôbre a conveniência e a validade da seleção psicológica de candidatos ao magistério. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 306-317, out./dez. 1971.

On ne peut discuter le besoin de compter avec des individus capables pour atteindre un niveau satisfaisant de productivité, au moyen de l'adaptation de chaque individu et de l'équilibre des relations inter-personnelles.

La sélection moyennant un concours public serait peut-être le procédé le plus adéquat pour que les injustices sociales soient moins profondes.

La meilleure voie pour procéder à la sélection du personnel enseignant serait de compléter les résultats obtenus par des épreuves de connaissance par ceux obtenus à travers des tests psychologiques y compris par des "interviews".

A ce sujet, une recherche réalisée par le CBPE pourrait trancher la question en se fondant sur des échantillons représentatifs de groupes de professeurs

choisis au moyen de tests psychologiques, et de connaissance. Avec ces deux modalités d'épreuves il faudrait encore compter avec un groupe spécial de contrôle, dont l'admission aurait été fait sans concours.

R.H.T.

rendimento, com as duas modalidades de provas e ainda contando com grupo especial para controle, admitido sem concurso.

J. M. B.

FERREIRA, Pedro de Figueiredo — Esboço do desenvolvimento emocional da criança. *Rev. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 318-335, out./dez. 1971.

O objetivo do estudo do desenvolvimento emocional da criança, aqui apresentado em esboço, consiste em a escola prevalecer-se da repetição da relação emocional da criança com a mãe na relação da criança com a professora, assegurando a continuidade do desenvolvimento emocional, quando harmonioso, e, ainda, promovendo sua reestruturação, quando interrompido ou fixado em uma das fases evolutivas.

Os elementos de elaboração do trabalho são as fantasias, os sentimentos e as emoções da criança e da professora.

As formas e os meios de execução constituem as práticas educacionais e, especialmente, a criatividade expressa nas manifestações artísticas e nos impulsos epistemofílicos.

A função de assegurar a continuidade do desenvolvimento emocional, quando harmonioso, e de reestruturá-lo, quando interrompido ou fixado em uma

CDU 37.015.3

FERREIRA, Pedro de Figueiredo — Esboço do desenvolvimento emocional da criança. *Rev. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 318-335, out./dez. 1971.

The objective of the study of the emotional development of the child, presented here in outline, consists in the school's taking advantage of the repetition of the emotional relationship of the child with the mother in the relationship of the child with the teacher, thus assuring the continuity of the child's emotional development when harmonious, and, yet, promoting its restructuring when interrupted or arrested in one of its developing phases.

Elements in the elaboration of the work are the fantasies, sentiments and emotions of the child and teacher.

The forms and means of execution constitute educational practices, especially the creativity expressed in artistic manifestations and in impulses of interest in science.

The function of assuring the continuity of emotional development when harmonious, and of restructuring when interrupted or arrested in one of its

CDU 37.015.3

FERREIRA, Pedro de Figueiredo — Esboço do desenvolvimento emocional da criança. *R. bras. Est. pedag.*, 56 (124): 318-335, out./dez. 1971.

Le but de l'étude du développement émotionnel de l'enfant présenté ici en ébauche, consiste à voir que l'école utilise la répétition de la relation émotionnelle de l'enfant avec la mère, en ce qui a trait aux rapports de l'enfant avec sa maîtresse, assurant ainsi la continuité du développement émotionnel harmonieux et aussi la restructuration de ce processus quand il est interrompu ou fixé en une des phases évolutives.

Les éléments d'élaboration du travail sont les fantasies, les sentiments et les émotions de l'enfant et de la maîtresse.

Les formes et les procédés d'exécution constituent les moyens éducatifs et particulièrement la créativité exprimée dans les manifestations artistiques et dans les impulsions épistémophiliques.

La fonction est d'assurer la continuité du développement émotionnel quand il est harmonieux et de le restructurer quand il est interrompu ou fixé en

une des phases évolutives, elle se fonde sur la réversibilité du rapport émotionnel enfant-mère.

La réversibilité de ce rapport donne à l'école la condition de centre de santé émotionnelle de l'enfant et en conséquence, de centre de prophylaxie de la maladie mentale de l'enfant.

R.H.T.

developing phases, is founded in the reversibility of the emotional relationship between child and mother.

The reversibility of the mother-child relationship confers on the school the characteristic of center for the emotional health of the child and, thus, of center for the prophylaxis of mental illness in the adult.

P.G.

das fases evolutivas, é fundamentada na reversibilidade da relação emocional criança-mãe.

A reversibilidade da relação criança-mãe confere à escola a condição de centro de saúde emocional da criança e, em consequência, de centro de profilaxia da doença do adulto.

P.F.F.

CDU 37.01 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

PUENTE, Miguel de la — É possível uma didática não diretiva? — R. bras. Est. pedag., 56 (124): 336-345, out./dez. 1971.

Em sua abordagem sobre filosofia da educação, Rogers distingue duas perspectivas: a autoritária, que supõe o educando incapaz de controle sobre si mesmo, devendo ser guiado pelos poucos que sabem melhor o que lhe convém; e a democrática, que visa criar condições que facilitem a aprendizagem do estudante, liberando suas capacidades de auto-aprendizagem para alcançar o desenvolvimento intelectual e emocional. Seu objetivo é assistir o estudante para que se torne capaz de iniciativa, autodeterminação, discernimento e assumir responsabilidades.

A pedagogia rogeriana parte da hipótese central de que não se pode ensinar outra pessoa diretamente. Só o próprio estudante pode diferenciar sua experiência e efetuar uma simbolização correta que se expressa através do comportamento.

Em sua concepção de ensino centrado no estudante, a praxis educativa deve atender a estas pré-condições: autenticidade do professor, aceitação e compreensão do estudante tal como é, provisão do material de aprendizagem.

CDU 37.01

PUENTE, Miguel de la — É possível uma didática não diretiva? — R. bras. Est. pedag., 56 (124): 336-345, out./dez. 1971.

In his study of the philosophy of education, Rogers differentiates between two perspectives: the authoritarian, which presupposes that the student is incapable of self-control and thus should be guided by the few who know what is best for him; and the democratic, which tries to create conditions which will facilitate the student's learning, by liberating his capacity for self-learning. This will allow him to develop intellectually and emotionally. The objective of this approach is to aid the student in becoming capable of initiative, judgement and assuming responsibility.

Rogerian pedagogy begins with the central hypothesis that you cannot teach another person directly. Only the student himself can differentiate between his experiences and develop a set of symbols which expresses itself in his behavior.

According to his concept of centering teaching on the student, educational practice should keep in mind these pre-conditions: authenticity of the teacher,

CDU 37.01

PUENTE, Miguel de la — É possível uma didática não diretiva? — R. bras. Est. pedag., 56 (124): 336-345, out./dez. 1971.

En son approche sur la philosophie de l'éducation, Rogers distingue deux perspectives: l'autoritaire, qui suppose l'élève incapable d'un contrôle sur soi-même et qu'il doit être guidé par ceux que savent mieux ce qui lui convient; et la démocratique qui a pour but de créer des conditions permettant l'acquisition des connaissances de l'élève, libérant ses capacités d'auto-acquisition pour atteindre le développement intellectuel et émotionnel. Le but de l'éducation démocratique est de prêter aide à l'élève pour qu'il soit capable d'initiatives, d'autodétermination, de compréhension et de prendre des responsabilités.

Rogers, dans sa conception d'un enseignement axé sur l'élève montre que la praxis de l'éducation doit considérer les pré-conditions suivantes: authenticité du maître, acceptation et compréhension de l'élève tel qu'il est et provision de matériel scolaire.