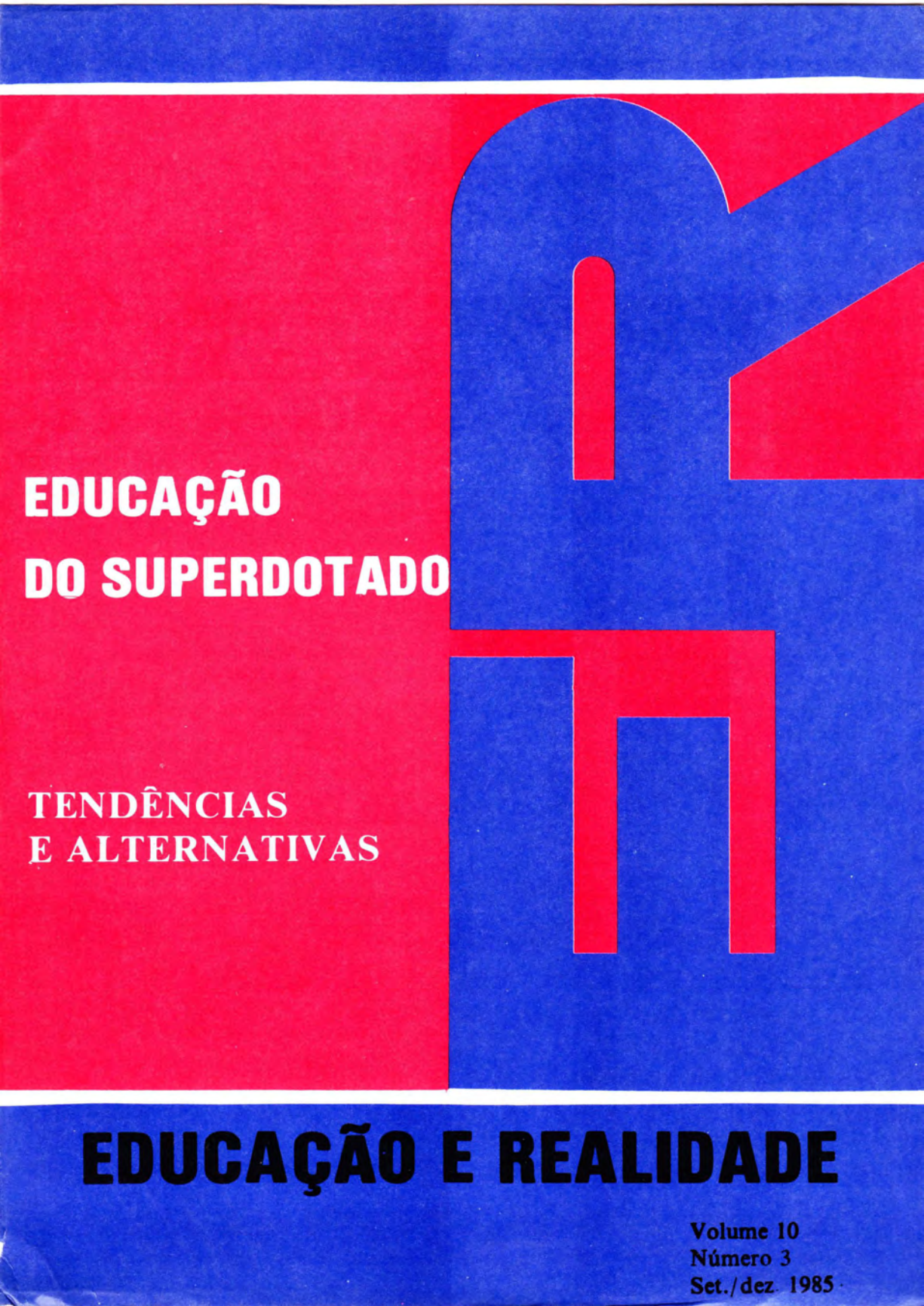


The background of the cover is a solid red color. On the right side, there is a large, stylized graphic element in blue. This element consists of a large, rounded 'C' shape at the top, which transitions into a vertical bar, and then into a series of horizontal and vertical lines that form a complex, geometric structure. The overall design is minimalist and modern.

EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO

**TENDÊNCIAS
E ALTERNATIVAS**

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 10
Número 3
Set./dez. 1985

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 10
n. 3
Set./dez. 1985
Porto Alegre
ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 10	n. 3	p. 1 - 126	Set./dez. 1985;
---------------	--------------	-------	------	------------	-----------------

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: *Alceu R. Ferrari*

Vice-Diretora: *Renita Lourdes Allgayer*

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Secretário Executivo: *Tomaz Tadeu da Silva*

Conselho Editorial (interino): *Conselho Departamental da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande Sul*

Consultores deste número: *Cecília J. Osowski*

Equipe editorial: *Rovílio Costa (Coordenador)
Jacy Busato (Secretária)
Helena Osorio Lehnem (Assessora Técnica)*

*EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1, 2, 3)

1984, 9(1, 2, 3)

1985, 10(1, 2, 3)

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

Editorial	5
ALGUNS PRESSUPOSTOS QUE SUMENTAM O ATUAL CONCEITO DE SUPERDOTADO	
Cecília Irena Osowski	7
ALGUNS ASPECTOS A SEREM ABORDADOS NA EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO	
Eunice M. L. Soriano de Alencar	25
ATUAIS TENDÊNCIAS E ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS	
Maria Helena Novaes	35
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E RENDIMENTO ACADÊMICO ENTRE CRIANÇAS MAIS ACEITAS E REJEITADAS PELOS COLEGAS	
Eunice M. L. Soriano de Alencar	42
A SUPERDOTAÇÃO E A GÊNESE DOS FATORES	
Eni Peinado Viñolo	54
A EDUCAÇÃO DO BEM-DOTADO	
Otilia Braga Antipoff	58
O ENSINO E O SUPERDOTADO	
Helena Barra Milhomens, Zilá de Souza Mirandela	63
PROGRAMA EXPERIMENTAL DE DESENVOLVIMENTO INSTRUMENTAL PARA ALUNOS INTELECTUALMENTE SUPERDOTADOS	
Marsyl Bulkool Mettrau, Vera Lúcia Trindade Gomes	66
UMA ESCOLA ESPECIAL: COROLÁRIO DE DEZ ANOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO DE BEM-DOTADOS	
Zenita C. Guenther	74
O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO COM O ENSINO DE 1º GRAU: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER E DO PODER	
Marilú Fontoura de Medeiros	85
A COMPLEXIDADE ESPECÍFICA DO RECURSO PEDAGÓGICO	
Rejane Carrion	104
INFORMATIZAÇÃO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA	
Lucila Maria Costi Santarosa	111

EDITORIAL

Este número ainda faz parte da programação editorial delineada pelo Conselho Editorial anterior. Como parte daquela programação, o Conselho Editorial anterior havia solicitado à professora Cecília Irene Osowski que organizasse um número especial sobre a Educação do Superdotado. Este número deveria refletir o estado atual do pensamento sobre a educação do superdotado no Brasil. É isto que ora entregamos ao leitor, acrescido de alguns artigos de interesse geral.

O primeiro número do próximo ano deverá, finalmente, refletir a nova orientação de Educação e Realidade. Esta nova orientação necessita, ainda ser plenamente explicitada. Mas já podemos perceber algumas características desta nova fase. Antes de mais nada, existe um compromisso maior com a qualidade editorial. Relacionado com isto está a questão de forjar uma identidade para a Revista, que esteja em sintonia com o estado atual da discussão nacional sobre educação. Finalmente, espera-se que a Revista abra-se mais para a contribuição regional e nacional.

Tomaz Tadeu da Silva

ALGUNS PRESSUPOSTOS QUE SUSTENTAM O ATUAL CONCEITO DE SUPERDOTADO *

Cecília Irene Osowski**

RESUMO

Este artigo analisa criticamente o conceito do superdotado, visando a esclarecer pressupostos que sustentam o seu significado, atualmente. Examina os seguintes aspectos: superdotado e excepcionalidade; superdotado e subdotado, expectativas da sociedade em relação ao superdotado. Ao final são apresentados alguns pressupostos que exigem uma tomada de posição.

“Eu sou eu, e a minha circunstância”.

Ortega Y. Gasset

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho inicial, de aproximação do problema. Meu objetivo básico é examinar o que fundamenta o conceito corrente de superdotado.

Assumi uma abordagem crítica pois, conforme Apple (1982, p. 26) “para se adquirir discernimento, compreensão, da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período histórico específico, é preciso que se parta do questionamento daquilo que lhes é inquestionável”. Isso implica em *situar* o fenômeno em estudo num “campo de ação mais amplo de conflito econômico, ideológico e social” (Apple, 1982, p. 26). Para realizar essa tarefa, tomei como referência a seguinte indagação: Em que pressupostos se fundamenta o conceito de superdotado?

* Agradeço a orientação do Prof. Dr. Alceu Ferrari, da Faculdade de Educação - UFRGS.

* * Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS.

Para encontrar respostas adotei uma posição relacional, isto é, procurei ver o objeto de meus estudos nesse trabalho - o conceito de superdotado - a partir de suas relações no contexto social. Isso implica em ver “suas origens históricas, suas contradições latentes e tendências para o futuro” (Apple, 1982, p. 198).

Tentei encontrar informações - não respostas prontas e acabadas - que pudessem dar-me pistas para posicionar-me. Exponho, nesse momento, o resultado dessa busca que ainda continuará.

PROBLEMA

Basicamente, o problema delineou-se ao tentar responder a pergunta: Qual o significado de superdotado?

Ao examinar como, onde e com quais conotações esse conceito é utilizado, passei a formular algumas questões. Considero como uma de minhas tarefas questionar o que se toma como dado, como fazendo parte inquestionável do nosso linguajar e analisar suas relações com o que está sendo traduzido pela e na sociedade em que vivo, pois esta é uma das formas de assumir a educação como um ato político (Gadotti, 1978; Charlot, 1979; Freire, 1979). Embora sabendo que não esgotarei o tema, teço alguns comentários a partir da análise de conceitos retirados de documentos oficiais e da literatura pertinente.

Focalizo no trabalho aqueles aspectos que me pareceram como os mais importantes para explicitar os pressupostos que se encontram por detrás da expressão superdotado e que podem implicar em mais uma forma de controle social exercida pela escola, expresso através de um processo de rotulação. Segundo Apple (1982, p. 189) a rotulação “tende a funcionar como uma forma de controle social, um sucedâneo avaliativo para a longa linha de mecanismos com que as escolas procuram homogeneizar a realidade social, eliminar as percepções divergentes e empregar meios supostamente terapêuticos para criar consenso moral, ético e intelectual.”

Os aspectos abordados são os seguintes: superdotado e excepcionalidade na legislação, superdotado e subdotado; superdotado e normal; ser humano ideal e conceito de superdotado; expectativas da sociedade em relação ao superdotado e elementos para uma reflexão.

SUPERDOTADO E EXCEPCIONALIDADE NA LEGISLAÇÃO

Anterior à Lei de Diretrizes e Bases, conforme apresentado no Parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) "... a educação dos excepcionais era uma atividade igualmente "excepcional" cifrando-se a algumas escolas também "excepcionais" criadas em locais "excepcionais". Tudo era EXCEPCIONAL: a concepção, a política, a ação; e mesmo as iniciativas mais bem intencionadas, conquanto "excepcionais" só contribuíam para agravar marginalização dos infra e até dos superdotados". O caráter de excepcionalidade, entretanto, ainda perdura na Lei 4024/61, conforme é registrado no Parecer 848/72 do CFE uma vez que há abertura de títulos em separado para tratar a matéria o TÍTULO X e o próprio título "Da Educação de Excepcionais". Ainda, de acordo com esse Parecer, a Lei 5.692/71 já não reforça o caráter de excepcionalidade. O tratamento especial surge como uma necessidade decorrente das diferenças individuais e deve ser resolvido a nível de ensino regular. Entretanto, a excepcionalidade permanece, embora não reforçada na lei, à medida em que o número de superdotados é fator de exceção. Basta ver as estimativas percentuais que a maioria dos autores fazem sobre o número de superdotados: menos de 2% a 5% da população (Jackson, 1976; Martinson, 1976). Mesmo que esses números mudassem, o espírito elitista da lei manter-se-ia porque privilegiaria uma classe social: aquela que detém o poder cultural e que em última instância é a classe privilegiada economicamente. Essa idéia transparece na afirmação de Bourdieu e Passeron (1967, p. 37) "a origem social define as possibilidades de escolarização, determina modos de vida, e de trabalho completamente diferentes e é, entre os fatores que intervêm na configuração da vida escolar, o único cuja influência se irradia em todas as direções e alcança todos os aspectos da vida estudantil, começando pelo das condições de existência".

O Parecer nº 848/72 do CFE entende que a política nacional de educação dos excepcionais, através da Lei 5692/71 é de "definição do setor de excepcionais como um aspecto do ensino regular". Isto é compreendido no Parecer 658/77 do Conselho Estadual de Educação do RGS (CEE/RS); como uma política de integração. Entretanto, considerando-se o número de alunos que entram na 1ª série e os que conseguem terminar o 1º grau, diminuindo cada vez mais até chegar àqueles que se formam no 3º grau, verifica-se que a integração dos excepcionais no ensino regular está subordinada a uma política de "seletividade natural". Isto significa que de acordo com o

que é preconizado como resultado de diferenças individuais, alguns “naturalmente” terão sucesso nos estudos e outros não. Aquelas crianças que não conseguirem entrar na escola ou que não conseguirem ultrapassar a 1ª série do 1º grau formarão um “exército industrial infantil de reserva” apto a entrar precocemente no mercado de trabalho (...) e “condenadas ao subemprego” (Cury, 1980, p. 125).

Mais adiante, ainda no Parecer 658/77 do CEE/RS está registrado: “Se os fins da educação são os mesmos, não existe razão para que se estabeleçam opções entre a educação dos normais e a dos excepcionais: todos têm igual direito de acesso à educação”. Ninguém contestará que todos têm igual direito à educação, entretanto, o que é preciso verificar é a qualidade do ensino a que cada um *pode* ter acesso. Cunha (1981, p. 163), afirma que “a qualidade do ensino depende da classe social a que os alunos pertencem. Dito de outro modo, os estudantes provenientes de famílias de alta renda têm provavelmente um ensino de melhor qualidade do que o dos filhos de trabalhadores”. Se levar em conta que o Parecer nº 658/77 do CEE/RS afirma: “Tanto a educação regular como a educação especial visam à integração do aluno no grupo social a que pertence, através do desenvolvimento de suas potencialidades” então posso dizer que uma “ideologia dos dotes” (Bourdieu e Passeron, 1967) ou uma “ideologia das aptidões naturais” (Bisseret, 1979) perpassa a educação porque é afirmado que alguns “naturalmente” terão sucesso nos estudos e outros não, entretanto, examinando-se quem tem possibilidades de ter sucesso na escola verifica-se que:

- o acesso à educação é privilégio de alguns;
- o desenvolvimento das potencialidades será feito de acordo com a classe social;
- numa sociedade de classes como a nossa, onde uma minoria pertencente à classe dominante recebe privilégios culturais, caberá a essa minoria o desenvolvimento das potencialidades adequadas a manter o “status quo” desse grupo.

SUPERDOTADO E SUBDOTADO

No Brasil, o termo superdotado aparece por oposição a aluno deficiente ou com atraso pela primeira vez na lei 5692/71, no artigo 9º que diz o seguinte:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Essa dicotomia entre alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais também chamados de infradotados, subdotados, alunos lentos e superdotados também chamado de aluno rápido aparece também em Pareceres e Resoluções, por exemplo: Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução nº 130/77 e Parecer nº 658/77 ambos do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Utilizar o termo superdotado contrapondo-se a infradotado ou subdotado implica em pressupor que todos são dotados, mas dentre esses alguns tem dotes a mais e outros a menos. Para Jackson (1976, p. 406) a existência de superdotados independeria inclusive da raça, etnia e classe social. Ele afirma: “Crianças superdotadas existem em todas as camadas sociais, em todos os grupos raciais e étnicos e procedem de todo tipo de família”. Entretanto, se há essa distribuição de superdotados entre as diferentes classes sociais, por que ao examinar o sucesso e o fracasso escolar verifica-se que as classes de menos renda, conforme Barreto et alii (1979) são as que denotam mais fracasso escolar (evasão, repetência, não conclusão do curso de 1º e 2º grau, etc.)? Haverá menos alunos dotados nessa classe social? Ou isto se relaciona com influências histórico-sociais que tentam justificar, em nome de aptidões naturais, as desigualdades escolares e sociais (Bisseret, 1979)? Bourdieu e Passeron (1967, p. 26) afirmam que “a eliminação que o sistema escolar leva a cabo, tende a ser tanto mais total quanto mais nos aproximamos das classes menos favorecidas”.

César (1982, p. 155) em trabalho realizado no Centro de Atendimento Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil com crianças e adolescentes que apresentam distúrbios da conduta, sem retardo mental, afirma que “não se pode transportar o conceito usual de superdotado para crianças oriundas desta população de baixa renda e de nível sócio-cultural precário. Não encontraríamos nenhuma criança, provavelmente, que ultrapassasse em muito a média prevista nas avaliações psicométricas. (...) No entanto, numa análise qualitativa dos resultados, respostas inteligentes apareciam em meio ao insucesso global”. Segundo a autora citada, a carência precoce de estímulos, aliada às condições reais de sua existência, são determinantes do seu baixo desempenho.

Dessa forma, parece-me que a utilização do termo superdotado, contrapondo-se a subdotado ou infradotado, pressupõe a noção de que todo ser humano é naturalmente dotado, mas não o é igualmente. São imputadas às diferenças individuais a responsabilidade pelas desigualdades sociais.

SUPERDOTADO E NORMAL

No Parecer 658/77, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE/RS), opõem-se os termos normais versus excepcionais. Isso implica em que alguns alunos são normais, isto é, estão dentro dos padrões, da média e outros não o são, isto é, estão fora dos parâmetros estabelecidos, fora dos padrões, fora da média. É esta a idéia expressa também por Otília Antipoff (1976, p. 381) quando expõe o conceito de excepcional adotado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil: “No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas e sociais que fazem de sua educação um problema especial”. Entretanto, num País como o nosso em que muitos não conseguem ingressar na Escola e quando o fazem não acompanham a progressão regular, onde a repetência e a evasão atingem níveis muito elevados, onde há flagrante descompasso entre a escolaridade urbana e rural, apontar a normalidade como critério para identificar, por oposição, o excepcional, parece-me muito perigoso. Facilita, por exemplo, a identificação das causas do fracasso escolar percebidas sem grandes questionamentos pelos pais, professores e pelos próprios alunos como sendo por culpa desses últimos (Bonamigo e Penna Firme, 1980).

Conforme Baudelot e Establet (1981) a escola impõe a todos, como um ideal a alcançar, os resultados médios das crianças da burguesia. Entretanto, segundo meu ponto de vista, essa medianidade não satisfaz à própria classe burguesa, que deseja assegurar para as suas crianças níveis acima da média de desempenho. Impõe-se, então, que lhe sejam assegurados parâmetros mais altos. É aqui que entra a figura do superdotado. Na medida em que a origem social garanta-lhe condições de sucesso e brilhantismo na escola, o aluno superdotado transforma-se no aluno ideal e por isso mesmo em “padrão de excelência” para todo o sistema. Passa-se, então, a buscar melhores escolas e modalidades diversas de atendimento como programas de enriquecimento, de aceleração, de atividades especiais, etc. (Brasil, MEC, CENESP, 1981; Novaes, 1979; Jackson, 1976). Mantêm-se assim as condições para proporcionar ensino da melhor qualidade para aqueles que pertencem à classe social privilegiada (Cunha, 1981).

Este “padrão de excelência” serve também como referencial para rotular os alunos. Desta forma, de acordo com seu desempenho escolar os alunos são classificados: os “normais” estudam e passam de ano; os “fracassados” estudam... estudam... repetem... repetem... e acabam saindo da escola e os “superdotados” estudam e passam de ano de forma brilhante, com condições que fogem ao comum.

Professores, alunos e a própria família não se dão conta de que o “padrão de excelência” preconizado é apenas um mito inatingível para a grande maioria dos estudantes. À medida em que não atingem o “padrão de excelência” os “fracassados” atribuem seu insucesso “à sua falta de inteligência, a sua incapacidade para aprender ao “miolo mole” (Cunha, 1981, p. 122). Estão assim legitimados, o sucesso e o fracasso escolar.

SER HUMANO IDEAL E CONCEITO DE SUPERDOTADO

Ao examinar as características de superdotado que estudiosos do assunto indicam (Martinson, 1976; Queiroz, e Ramos, 1976; Otília Antipoff, 1976; Dierberger e Rosenberg, 1976; Jackson, 1976; Novaes, 1976, 1979; Rosenberg, 1978) chamou-me a atenção a maneira como alguns autores o tem caracterizado. Por exemplo: Rosenberg (1978, p. 28) diz:

“O Superdotado médio, estatístico, é, de acordo com dados norte-americanos, superior em beleza, robustez, altura, saúde e resistência à fadiga. Mesmo quando mais jovem que seus colegas de escola, consegue um relacionamento social melhor que o comum e apresenta mais interesses em atividades sociais e cívicas que o normal. Tende a ser mais estável e menos propenso à delinquência que o indivíduo mediano. É, quando realizado, auto-suficiente, autodiretivo, independente, pouco submisso. Em relação à população geral, seus índices de tensão, ansiedade, insegurança e depressão estão abaixo da média. Demonstra também maior capacidade de autocritica, auto-avaliação, persistência, criatividade e aventura do que a média da população”.

Na caracterização apresentada podem ser detectados alguns problemas que destaco logo a seguir. Um deles é a reificação ou coisificação da pessoa, de forma que se pensa num rótulo ou num ser humano médio, escamoteando a realidade concreta, social e personalizada. Os professores passam a “enfrentar os estudantes antes como abstrações institucionais que como pessoas concretas com as quais mantêm laços reais no processo de produção cultural e econômica” (Apple, 1982, p. 200).

Outro aspecto é que essa caracterização impõe o povo norte-americano como parâmetro para identificar o superdotado das outras nações. Além disso não leva em conta as minorias raciais. Assim a dominação é legitimada, tanto externa como internamente, à medida em que os grupos não dominantes são discriminados.

Também se nota que esse superdotado médio comparado com o ser humano em geral apresenta condições acima da média naquelas características consideradas positivas para um povo e abaixo da média naquelas consideradas negativas. Da mesma forma que Ottilia Antipoff (1976, p. 382) Dierberger e Rosenberg (1976, p. 342) apoiadas em estudos de Keating, afirmam ser o bem dotado “um indivíduo harmonioso e emocionalmente equilibrado”. Seus desajustamentos que podem assumir um caráter dramático, devem ser “entendidos como situacionais, provocados por circunstâncias para eles intoleráveis”.

Martinson (1976, p. 438) ao caracterizar o superdotado registra entre outros aspectos: “como assinalam várias pesquisas, os bem-dotados são indivíduos complexos, altamente diferenciados, dispondo de ilimitados interesses e talentos”. Já imaginaram o significado para a sociedade de pessoas que possuam ilimitados interesses e talentos?

O Parecer 658/77 do CEE/RS apresenta um conjunto de características, para serem consideradas isoladamente ou em combinação, e que tem sido indicadas, entre outras, como identificadoras dos superdotados.

- “- aprendem a falar e a andar antes do tempo;
- tem peso, altura, resistência física acima da média em relação à idade cronológica;
- aprendem mais rapidamente e mais facilmente que os outros;
- retêm sem muito exercício de fixação;
- possuem vasto vocabulário;
- possuem superior capacidade para raciocinar, generalizar, abstrair e estabelecer relações;
- revelam uma gama de interesse muito variada;
- demonstram originalidade e iniciativa nas tarefas;
- revelam uma capacidade criadora especial”.

Segundo as caracterizações feitas por esses diferentes autores o superdotado seria um ser superior. Legitima-se a dominação de determinados indivíduos, classes sociais, etnias ou regiões sobre outros.

Otilia Antipoff (1976, p. 383) afirma que pensando numa definição a posteriori, “enfatizando o sucesso profissional, considera-se bem-dotado o indivíduo que alcançou posição de destaque nas Ciências, nas Artes, na Política e nos demais ramos da atividade humana”.

Essa posição parece insustentável. Numa sociedade de classes os bem sucedidos profissionalmente são em sua grande maioria filhos de pais bem sucedidos. Isto ocorre porque é a posição que o pai ocupa, assim como o círculo de amigos que frequenta os elementos decisivos para obter um determinado lugar na sociedade. Títulos e condições pessoais são preteridos em função do poder econômico (Bourdieu apud Snyders, 1974, p. 332 - 4). Também não se pode esquecer a importância do “apadrinhamento” ou “a política de compadre” (Berger, 1976, p. 230) que permite a “criação de novos encargos para os amigos”. O que se nota é que o sistema favorece os favorecidos. Portanto, considerar-se bem-dotado o indivíduo que ocupa posição de destaque nas Ciências, nas Artes, na Política e nos demais ramos de atividade humana é critério que, por si e pelas suas implicações necessita de ser cuidadosamente ponderado.

O pretenso vínculo entre superdotação e sucesso profissional dissimula outros aspectos importantes da questão, além daqueles acima examinados. Por isso, destaco alguns.

Não se pode negar a discriminação que ocorre entre as profissões e até mesmo dentro de uma mesma profissão a partir de critérios como, dentre outros, sexo, raça, fator geográfico. As profissões são consideradas hierarquicamente e aquelas que melhor remuneram ou que dão mais “status” são privilégio do sexo masculino. Nota-se também que as minorias étnicas a elas não tem acesso. E, finalmente, essas profissões encontram-se localizadas em zonas urbanas e em cidades com alto poder econômico. Como diz Freitag (1980, p. 65 e 66) a valorização do trabalho está relacionada à classe social, sendo que a classe dominante é a que detém o acesso às profissões consideradas com mais “status” e/ou que dão maior poder econômico.

Outro aspecto a considerar é o preconceito histórico-social contra o trabalho manual no Brasil, originado do “sistema econômico colonial brasileiro, baseado na escravidão” (Berger, 1976, p. 236) e que se reflete no valor atribuído às profissões.

Além do mais, que indicadores garantem sucesso profissional? Este é um aspecto extremamente importante da questão. Na medida em que a relação trabalho versus capital encontra-se invertida (Saviani, 1979, p. 48) os homens que trabalham gerando o capital são considerados como classe tra-

balhadora, e enquanto tal, profissionalmente aviltados. Em outras palavras, sob essas condições, quem tem sucesso profissional é quem detém o poder econômico.

A partir das dimensões abordadas até aqui pode-se dizer que por um lado há uma idealização do superdotado e por outro há uma expectativa de que ocupe posições de destaque. Em ambos os casos um grupo minoritário, que detém o poder cultural e econômico, é privilegiado.

EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE EM RELAÇÃO AO SUPERDOTADO

O que é esperado dos superdotados no desenvolvimento da sociedade atual e futura tem sido tema de vários estudos (Torrance, Bruch e Goolsby, 1976; Helena Antipoff 1976; Ottilia Antipoff, 1976; Ludwig, 1982; Freitag, Aguiar e Torres, 1982). Apresento a seguir algumas perspectivas apontadas em alguns estudos.

Helena Antipoff (1976, p. 424) e Ottilia Antipoff (1976, p. 381) apresentam os superdotados como uma “elite de alto gabarito intelectual e moral “ou” líderes do ano 2.000”. Considero oportuno, inicialmente, definir o que é entendido por elite. De acordo com Bottomore (1974, p. 7) “a palavra “elite” era empregada no século XVII para designar produtos de qualidade excepcional. Seu emprego foi posteriormente estendido para abranger grupos sociais superiores, tais como unidades militares de primeira ordem ou os postos mais altos da nobreza”. No pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Ferreira, 1961, p. 437) elite significa “aquilo que há de melhor numa sociedade ou grupo; o escol, a flor; (sociol.) minoria prestigiada e dominante no grupo e constituída de individualidades merecedoras por si mesmas”. Portanto, utilizar o termo elite sem nenhuma pré-definição implica em aceitar os significados acima expressos. E o que os autores não questionam é: se os superdotados são o que há de melhor numa sociedade ou grupo, por que são os melhores? Quem os define como os melhores?

“Na medida em que se afirma que os superdotados são os “líderes do ano 2.000” coloca-se nas mãos de uma minoria uma tarefa que deveria ser de todos e para todos, se nossa sociedade não estivesse marcada pela divisão em classes e pelo relacionamento opressor versus oprimido”.

O problema nos estudos sobre superdotados é que se ignora ou se mascara a realidade referente à classe social. Como se dá esse mascaramento? Apresento a seguir algumas formas como é tratada a questão.

Do “Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados de 4ª e 8ª série do 1º grau” (Brasil. MEC. CENESP, 1980, p. 10) dentre os traços identificadores dos alunos bem-dotados intelectualmente destaca o seguinte:

“- os traços familiares do grupo bem-dotado são caracterizados por: pais de inteligência superior, pais com curso superior, nível sócio-econômico elevado, os padrões culturais da família tendem a encorajar a educação e a realização”.

Por que pais de inteligência superior? Problemas genéticos? Hereditariedade? Pedagógico, isto é, pais com inteligência superior criariam ambiente mais estimulador e interagiriam cognitivamente de forma mais produtiva com seus filhos?

Por que pais com curso superior? Afinal, a partir de estudos feitos, Freitag (1980, p. 65) afirma: “Comparando a seletividade entre nível médio e nível superior, verificamos que a participação da classe baixa diminui à medida que se ascende ao nível de instrução (...) Poderíamos assim concluir que direta e indiretamente a seleção feita pela escola privilegia sistematicamente os filhos de classe média e alta, à medida que ascendem verticalmente na pirâmide educacional”.

Por que nível sócio-econômico elevado? Se superdotado depende da classe social, então quais as possibilidades de ocorrência do que convencionalmente se chama superdotado nas classes que não tem nível sócio-econômico elevado?

Por que não se explicita no documento: quais são os padrões culturais da família? Que educação? Onde e como se daria essa realização? Além do mais, como estas questões se concretizariam nas famílias marginalizadas, se por definição estão à margem desses padrões?

O Parecer 658/77, do CEE/RS apresenta o conceito de superdotado de Leonard J. Lucito: “São superdotados os alunos cujo potencial está em nível superior, tanto no raciocínio produtivo como no crítico, de modo que se possa imaginar que serão os futuros solucionadores de problemas, os inovadores e os críticos da cultura, se lhes forem proporcionadas experiências educacionais adequadas”. Nesse conceito o que me chama a atenção é que, segundo o CEE/RS os superdotados seriam os “futuros solucionadores de problemas, os inovadores e os críticos da cultura, se lhes forem proporcionadas experiências educacionais adequadas”. Será que apenas o superdotado tem condições para tal? Se os superdotados fazem parte de uma minoria, quais seriam as implicações de uma posição como essa?

A idéia de que cabe aos superdotados a solução de problemas da nossa sociedade está claramente expressa também na afirmação de Carvalho (apud Barreto, 1982, p. 166): “O atraso tecnológico, cultural, artístico, político do Brasil em relação a outros países mais desenvolvidos poderia ser reduzido ou mesmo eliminado a médio prazo caso houvesse um programa específico para melhor aproveitamento dos talentos nacionais. (...) Trata-se sem dúvida de um contingente humano que representa gigantesco patrimônio de uma nação”.

O fundamental nessa afirmação é que o atraso brasileiro nos diferentes setores não é uma questão de ter ou não talentos. Importa saber: Por que não são valorizados os recursos humanos e naturais que temos? O que é feito em relação à Economia, Ciência, à Cultura, à Tecnologia, às Artes, à Política no Brasil? Além do mais, mesmo que aqui houvesse um número razoável de superdotados, o problema de dependência econômica não se resolveria; é uma visão unilateral e parcial da questão.

Relacionando-se essas afirmações com a seguinte, do Parecer 658/77, CEE/RS: “A valorização do superdotado tem implicações de grande alcance para os programas de desenvolvimento, com a aplicação de sua criatividade, no conhecimento científico e tecnológico do País, podendo surgir deste grupo, os líderes intelectuais da Nação”, percebe-se que há a tendência para a formação de uma meritocracia para dirigir o destino da sociedade. Essa mesma idéia transparece na literatura na medida em que os superdotados são apresentados como os possíveis solucionadores dos problemas futuros (Helena Antipoff (1976); Otilia Antipoff (1976). Como consequência essa posição leva a uma sociedade elitista, pouco participativa, enfim, uma sociedade não-democrática.

ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Decorrente da análise feita neste trabalho algumas idéias podem ser destacadas:

O conceito de superdotado apoia-se numa concepção de que algumas pessoas são superiores a outras, em função dos seus dotes, talentos, aptidões.

Esta superioridade está enraizada na própria natureza humana. As diferenças constatadas entre os grupos que compõem as frações da sociedade explicam-se “naturalmente” pelas condições pessoais: alguns são melhor aquinhoados de dotes, talentos e aptidões do que outros. Isto é a justificativa básica, embora não explicitada, para que uma educação elitista seja instituída.

São garantidas a esse grupo as condições para ter um ensino de melhor qualidade: melhores escolas, currículos enriquecidos, atendimento diferenciado, melhores professores, etc.

Essa concepção elitista da educação apóia-se numa visão não democrática da sociedade. Alguns poucos se destacam em relação aos seus dotes: a eles é reservado um papel especial, merecendo, inclusive, uma atenção especial por parte do sistema. Espera-se que esse grupo dotado de méritos controle os destinos da nação, resolva os problemas sociais, comande, dirija, governe... Está formada a meritocracia.

É exatamente esse grupo que dará a idéia de “padrão de excelência”. Esse “padrão de excelência” que se “concretiza” na figura de um ser humano ideal serve de alento a todos que buscam transformar-se nesse ideal, mas poucos o alcançam. Da mesma forma, é em nome desse “padrão de excelência” que se tentam as melhorias escolares. Elas atingem apenas aqueles que têm acesso às melhores escolas, isto é, aqueles que pertencem à classe dominante. Como são diretamente beneficiados ocorre um alijamento sistemático e intencional da classe dominada e dos diferentes grupos sociais que a compõem. Cada vez eles têm menos condições de participar efetivamente da sociedade. Mas como isso se dá de forma dissimulada, torna-se difícil detectar as verdadeiras causas, atribuindo-se seu fracasso à sua falta de dotes, talentos e aptidões.

De forma mascarada é veiculada a idéia de uma sociedade harmônica, como se todos tivessem e usufruissem dos mesmos direitos e condições, onde a igualdade e a liberdade estivesse equanimente distribuída e exercida. As diferenças percebidas decorreriam de uma “ordem natural”. Nega-se e dissimula-se o papel que a classe dominante desempenha na sociedade. É ela que mantém o poder e os privilégios em detrimento da classe dominada. Ora, à medida em que a classe dominante é formada por uma pequena fração da sociedade, é de interesse dessa classe o aprimoramento apenas de um grupo restrito ou elite que mediante um processo de cooptação fortaleça os interesses dessa minoria. A classe dominante não deseja, portanto, que todos tenham dotes, talentos e aptidões, assim como também não pensa na distribuição igualitária de poder, bens econômicos e culturais para que todos possam ser dirigentes e/ou capazes de dirigir. Favorecer o processo de reprodução é a forma que encontra para manter os privilégios.

Na medida em que se mantém o conceito de superdotado fundamentado na exceção, adequado à uma determinada minoria e favorecedor de uma classe social toda e qualquer melhoria na escola para atendê-lo apenas

perpetuará diferenças sociais. Gramsci alerta para esse tipo de problema. Para superá-lo é preciso que a escola tenha como meta tornar o aluno “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1978, p. 136). Essa é a educação que deve ser dada a todos, indiscriminadamente. A escola é não-democrática, não pelo fato de formar dirigentes, mas por limitar essa formação a um grupo determinado. Se a educação deseja ser democrática deve assegurar que “cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1978, p. 137). Nesse sentido a escola é elitista, não porque desenvolva os talentos, os dotes mas porque discrimina isto, de modo que apenas um grupo minoritário do povo parece possuir dotes, talentos, aptidões.

Também destaco como idéia dissimulada a concepção de divisão do trabalho que discrimina o trabalho braçal em relação ao intelectual. Este preconceito contra o trabalho manual leva a uma discriminação que se manifesta na própria formação do aluno. Há disciplinas que têm mais valor do que outras assim como escolas que tem mais “status” do que outras. De acordo com essa divisão aos dotes também serão atribuídos valores diferentes e seus possuidores serão agraciados com mais ou menos “status” dentro da sociedade.

Um outro aspecto que precisa ser examinado é a divisão entre trabalho e capital. Aqueles que detêm o capital econômico são também aqueles que detêm o capital cultural. Os dotes, talentos e aptidões decorrem, em sua grande maioria, de condições familiares e sociais. Assim, as classes dominantes são aquelas privilegiadas econômica e culturalmente. Com isso confirma-se o esperado: são poucos os elegíveis e então há “a eleição dos eleitos” (Bourdieu e Passeron, 1967).

Após essas considerações sinto-me mais comprometida em aprofundar os estudos sobre as diferenças de desempenho de cada um, tanto na escola, quanto na própria vida. Acredito que negar o problema, isto é, afirmar que todos são iguais perante a lei e portanto todos tem igual direito à educação, nada resolve. Da mesma forma, considero que também se nega o problema quando se afirma que cada ser humano é diferente e portanto naturalmente terá desempenhos diferentes. Para transcender essas duas afirmações é preciso buscar as raízes das diferenças individuais, e dos grupos. Necessito então, questionar a própria concepção atual de homem e de sociedade, assim como examinar explicações genéticas, culturais e outras que possam oferecer subsídios para uma tomada de posição em relação ao su-

perdotado. Como educadora não posso ficar à mercê do que é preconizado como natural, normal, obrigatório. Preciso ir além e ver de que forma estou contribuindo, juntamente com o sistema educacional e a própria sociedade, para perpetuar ou não o que atualmente é consagrado como superdotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTIPOFF, H. O problema do bem-dotado no meio rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (139): 417-28, jul./set. 1976.
- ANTIPOFF, Otília Braga. O bem-dotado e seu atendimento na fazenda do Rosário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (139): 381-90, jul./set. 1976.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, 1981.
- BARRETO, L. P. Uma experiência dedicada a profissionalizar os superdotados socialmente carentes. In: *Seminário Nacional sobre superdotados*, 4. Porto Alegre, 1981. *Anais*. Porto Alegre, Associação Brasileira para Superdotados, 1982, p. 165-6.
- BARRETO, E.S.; MELLO, G.N. de; ARELARO, L.; CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (30): 21-40, set. 1979.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturias. In: DURAND, José Carlos Garcia, org. *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p. 30-67.
- BONAMIGO, E.M. de R. & PENNA FIRME, Thereza. Análise da repetência na 1ª série do 1º grau. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 5 (3): 223-57, set./dez. 1980.
- BOTTOMORE, T.B. *As elites e a sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1967.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação *Coletânea de Leis de ensino*. Porto Alegre, 1981, p. 9-15.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 848/72 de 10 de agosto de 1972. Educação de Excepcionais. *Documenta*, Brasília (141): 241-4, ago. 1972.
- . Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Documenta*, Brasília (129): 400-16, ago. 1971.
 - . Lei nº 7044/82. Altera dispositivos da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Documenta*, Brasília (264): 156-8, nov. 1982.
 - . *Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados da 4ª série do 1º grau*, elaborado pela UFMG, Faculdade de Educação. Brasília, 1980. (Fundamentação teórica).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação especial - superdotados; subsídios e recomendações gerais*. Elad. por Maria Helena Novaes Mira e Maria Yvonne A. de Araújo. Brasília, 1981.
- CÉSAR, Sarah Couto. Desenvolvimento das potencialidades da criança carente sócio-cultural. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE SUPERDOTADOS, 4. Porto Alegre, 1981. *Anais*. Porto Alegre, Associação Brasileira para Superdotados, 1982. p. 151-6.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior. *Educação Brasileira*, Brasília, 2(5): 121-44, 2. sem. 1980.
- DIERBERGER, A. & ROSENBERG, R.L. Identificação de superdotados: um problema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 1(139): 341-50, jul./set. 1976.
- FERREIRA, A.B.H. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1961.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREITAG, M.E.K.; AGUIAR, Y.Q.; TORRES, Y.M.P. O superdotado perante o século XXI. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE SUPERDOTADOS, 4. Porto Alegre, 1981. *Anais*. Porto Alegre, Associação Brasileira para Superdotados, 1982. p. 71-82.

- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(1): 5-16, set. 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Os telectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- JACKSON, D.M. Educação diferenciada para o superdotado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (139):402-16, jul./set. 1976.
- HUSEN, Torstén. *Origem social y educación*. Paris, OCDE, 1972.
- LUDWIG, R. Pronunciamento do Ministro de Educação e Cultura por ocasião da abertura do IV Seminário Nacional sobre superdotados, em 21.10.81. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE SUPERDOTADOS, 4. Porto Alegre, 1981. *Anais*. Porto Alegre, Associação Brasileira para Superdotados, 1982, p. 29-32.
- MARTINSON, R.A. Análise de problemas e prioridades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 61 (139) 429-46, jul./set. 1976.
- NOVAES, Maria Helena. Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 61 (139): 359-66, jul./set. 1976.
- . *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, Atlas, 1979. 176p.
- QUEIROZ, A.M. & RAMOS, J.P. Avaliação psicológica do superdotado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (139): 367-75, jul./set. 1976.
- . Resolução nº 130/77, 25 de novembro de 1977. Separata de *Documentário*, Porto Alegre (7): 206-211, 1980.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 658/77, 25 de novembro de 1977. Separata de *Documentário*, Porto Alegre (7): 212-230, 1980.
- ROSENBERG, Rachel Lia. *Psicologia dos superdotados; identificação, aconselhamento, orientação*. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. A universidade e a problemática da educação e cultura. *Educação Brasileira*, Brasília, 1(3): 35-58, maio/agosto, 1979.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1974.

TORRANCE, E.P.; BRUCH, C.B.; GOOLSBY, T.M. Os bem-dotados e o futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (139):325-40, jul./set. 1976.

ABSTRACT

This paper critically analyses the concept of gifted person in order to clarify the assumptions presently underlying its meaning, such as: gifted person and exceptionality; gifted person and handicapped person; society's expectations toward to the gifted person. Based on such a discussion, the author presents some other assumptions to be considered in the decision making related to the topic.

(Recebido para publicação em 13.12.84)

ALGUNS ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO

*Eunice M. L. Soriano de Alencar**

RESUMO

Após examinar brevemente os programas educacionais para o superdotado em alguns países e o estado em que se encontra a educação do superdotado em nosso meio, são apresentadas as principais mudanças ocorridas na definição do superdotado nos últimos cinquenta anos, bem como algumas dimensões a serem consideradas em um programa para alunos mais capazes e que se destacam por uma habilidade ou aptidão superior. Aspectos ligados ao conteúdo e métodos são destacados bem como algumas características a serem implementadas no ambiente onde se dá a aprendizagem.

No momento, muitos são os países onde se observa uma consciência crescente da importância e necessidade de um atendimento diferencial ao superdotado. Esta consciência tem se refletido no elevado número de contribuições encaminhadas às Conferências Internacionais sobre Superdotados que se realizam a cada dois anos. Observa-se ainda um grande número de publicações tanto por parte de órgãos governamentais como privados de diferentes países, onde as relações entre educação e desenvolvimento têm sido ressaltadas, bem como a importância para o desenvolvimento industrial e econômico, da busca e estímulo da excelência. Em vários países, a inteligência superior de alguns indivíduos tem sido vista como um dos recursos nacionais mais valiosos a ser cultivado e desenvolvido, dadas as vantagens econômicas advindas de uma educação de boa qualidade oferecida aos indivíduos mais capazes.

Neste sentido, nota-se, pois, que é sobretudo a consciência das vantagens econômicas para o país que pode educar as pessoas intelectualmente superiores,

* Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília — DF.

que tem levado a um investimento maior na área de educação do superdotado. Como exemplo, poderíamos lembrar as palavras de Chauncey (apud Brandwein, 1981, p. XV) que refletem o pensamento de educadores americanos sobre o tema:

“Manifestadamente, para mantermos a nossa superioridade tecnológica nos próximos 25 ou 50 anos, é necessário que o sistema educacional possa produzir um número maior de cientistas e engenheiros mais capazes. Além do mais, o futuro da América depende também da qualidade de liderança disponível, no governo, nas empresas e nas profissões. Para produzirmos cientistas mais competentes, necessitamos fazer um uso maior de nossos recursos intelectuais do que o que fizemos no passado”.

Com vistas a dar melhores condições educacionais aos indivíduos talentosos ou intelectualmente superiores, observa-se nos diferentes países, programas educacionais os mais diversos. Em alguns, aprova-se a idéia de escolas especiais para o indivíduo academicamente talentoso ou com dotes artísticos especiais. É o caso da União Soviética, onde inúmeras escolas foram fundadas especialmente nas últimas três décadas, como a Escola de Matemática e Física de Moscou (subvencionada pela Universidade de Estado de Moscou), a Escola Novosibirsk de Matemática e Física (subvencionada pela Universidade de Estado de Novosibirsk) ou a Escola para Jovens Matemáticos da Sibéria (Brickman, 1979), a par de escolas para o talento musical, na dança, artes plásticas, e outras com ênfase no xadrez, esporte e para talentos de circo.

Em alguns países, a criança e o jovem participam de programas especiais em sua própria escola. Este é o caso dos Estados Unidos, onde inúmeros programas de “enriquecimento” e “aceleração” são freqüentes em escolas de todos os estados.

É também comum, atender as necessidades e favorecer o desenvolvimento de interesses de crianças e jovens com vários tipos de talentos, fora da escola. Os “Círculos de Estudos” dos países socialistas, bem como as Casas e Campos de Pioneiros desses países são um exemplo deste tipo de procedimento. Nestes locais, a criança e o jovem participam, fora de seus horários de aula, de uma série de atividades que visam enriquecer o currículo e identificar o talento em áreas acadêmicas sobretudo, como Astronomia, Biologia, Física, Literatura, ou Matemática. É o seu objetivo atender, entre outras, as necessidades dos alunos bem-dotados e talentosos através de experiências educacionais diferenciadas.

No Brasil, o próprio termo superdotado é ainda tabu e poucos são os programas direcionados para atender as necessidades deste grupo de sujeitos. Em uma análise do estado em que se encontra a educação do superdotado em nosso meio, os seguintes pontos se destacam:

- 1) Uma porcentagem infinitamente pequena dentre os milhões de crianças e jovens superdotados e talentosos tem recebido alguns benefícios dos serviços educacionais existentes.

- 2) Observa-se que impera entre nós um conceito limitado de superdotado. Ainda não assimilamos a idéia de que a inteligência é composta de inúmeras dimensões e nem tampouco de que os alunos que se destacam por habilidades especiais, seja na área de liderança, seja a nível de pensamento criativo, seja a nível de talentos artísticos, devem também ter acesso a programas especiais.
- 3) Muito pouco tem sido feito no sentido de divulgar a respeito da importância e necessidade de uma educação especial para o superdotado. Ainda não nos sensibilizamos, na extensão desejável, para o problema.
- 4) A falta de pessoal com formação especializada dificulta a implantação de programas. Poucas são as universidades brasileiras que oferecem disciplinas ligadas à educação, programas ou currículos para o superdotado.
- 5) Não se observa uma continuidade dos programas propostos a nível de primeiro grau em termos de segundo grau e mesmo de universidade. É notório que a universidade brasileira, a qual poderia dar uma contribuição maior à educação do superdotado, dados os recursos humanos e materiais de que dispõe em toda uma diversidade de áreas, não tem contribuído com programas especiais para este grupo de sujeitos.
- 6) Os serviços para superdotados tem tido uma baixa prioridade em todos os níveis da administração escolar, seja federal ou estadual.

Pretendemos no presente artigo destacar alguns aspectos a serem considerados na educação do superdotado em nosso meio e ao mesmo tempo chamar a atenção para o grande desafio que temos diante de nós, dado o “zeitgeist” cultural, que não tem favorecido um esforço maior no sentido de prover melhores condições de ensino a este grupo.

E o que é superdotado?

Muitas mudanças ocorreram na definição de superdotados nos últimos sessenta anos, desde o estudo pioneiro de Terman, iniciado na década de vinte, com uma amostra de 1500 crianças com inteligência superior. As principais mudanças foram no sentido de superdotação ter se tornado um conceito multidimensional, que incluiria não apenas habilidade intelectual superior, mas antes uma variedade de talentos em áreas diversas, como liderança, criatividade ou artes. Neste sentido, sabemos que tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, seis áreas gerais de habilidades foram delineadas (habilidade intelectual, talento acadêmico, habilidades de pensamento criativo, liderança, artes visuais e cênicas e habilidades psicomotoras), em uma tentativa de se propor uma definição ampliada de áreas de superdotação.

Os superdotados não constituem, pois, um grupo homogêneo, com traços ou características comuns. Constituem, antes, um grupo heterogêneo, podendo os componentes deste grupo se destacar por inúmeras habilidades superiores. Além

de variar em suas habilidades, diferenças ocorrem também em termos de nível. Um exemplo seria as crianças e jovens com uma habilidade extremamente elevada na área de Matemática, que têm sido encaminhados à Universidade de John Hopkins, onde um programa de alto nível tem sido oferecido na área de matemática a este grupo (aos leitores interessados neste programa, sugiro a leitura de texto de minha autoria "O atendimento ao superdotado em diferentes países", Alencar, 1984). Outros apresentam esta mesma habilidade, porém em um nível mais moderado. Tanto um grupo como outro deveriam ser encaminhados a programas especiais. O primeiro deveria ter acesso a experiências de aprendizagem de caráter acelerativo de alto nível e o segundo a programas de enriquecimento, que possibilitem mais informações em níveis moderadamente elevados (Feldhusen, 1982).

O próprio conceito de inteligência também sofreu mudanças no decorrer das últimas décadas, sendo hoje considerado por grande número de psicólogos como multidimensional. Isto explica porque a utilização do resultado em um único teste de inteligência, que há quarenta ou cinquenta anos era considerado suficiente para se identificar o indivíduo superdotado, foi substituído pela utilização de múltiplos critérios e considerando-se informações advindas das fontes as mais variadas, como o próprio aluno, seus professores, pais e colegas, além, naturalmente, daquelas obtidas pelo psicólogo através do uso de testes.

Mas não basta identificar o aluno superdotado. É necessário que se crie um ambiente adequado e experiências especiais de aprendizagem para todos aqueles que se destacam por seu potencial superior em áreas específicas. Assim, caso um aluno apresente uma habilidade especial para Ciências, ele deveria ser encaminhado para um programa de Ciências, da mesma forma que uma criança com uma habilidade superior na área artística deveria se engajar em um programa de artes.

Entretanto, em nosso meio, muitas são as idéias errôneas que dificultam um atendimento especial ao superdotado. Muitos acreditam, por exemplo, que o talento (e também a habilidade intelectual superior) é algo indestrutível. Esta idéia se vincula à uma ênfase exagerada nos determinantes genéticos das habilidades, desconsiderando-se o fato de que há sempre uma interação entre a habilidade inata e o ambiente, de tal forma que um mau ambiente experienciado durante um longo período de tempo pode reduzir de forma substancial ou mesmo eliminar um talento ou habilidade superior presentes originalmente (Gallagher, 1979).

Observa-se ainda que a criatividade é vista como um fenômeno raro, que ocorre em algumas poucas pessoas e inacessível à maioria. Se ela existe, acredita-se que é como um vulcão em erupção, nada podendo ser feito no sentido de reprimi-la. Se ela não existe, nada é possível fazer para desenvolvê-la. Esta é mais uma das falácias comuns em nosso meio. O impacto do ambiente tanto no sentido

de permitir a emergência do talento como no sentido de inibir, bloquear ou mesmo destruir a capacidade do indivíduo de criar, tem sido pouco enfatizada em nosso meio. A relevância de condições ambientais adequadas para o favorecimento do talento, da criatividade e produção nas diversas áreas do saber tem sido ainda pouco enfatizada.

Dimensões a serem consideradas em um programa para superdotados.

Caso se deseje dar início a um programa educacional para o superdotado, alguns aspectos deverão receber uma atenção especial por parte dos programadores. Dentre estes, salientam-se o conteúdo e o ambiente de aprendizagem a ser implementado.

O conteúdo curricular

O objetivo último de um programa para superdotados deve ser o de ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver os seus talentos ou habilidades em um nível o mais elevado possível, prepará-los para dar uma maior contribuição à sociedade, bem como ajudá-los a viver de uma forma satisfatória consigo mesmos e com a sociedade.

Tem sido ainda sugerido (Feldhusen, 1982) que as necessidades básicas do superdotado sejam atendidas nestes programas. Algumas dessas necessidades destacadas por distintos pesquisadores são:

- Exposição a uma variedade de áreas de estudo, artes, profissões e ocupações.
- Um amplo background de informações sobre tópicos diversos.
- Desenvolvimento da auto-consciência e aceitação das próprias capacidades, interesses e necessidades.
- Desenvolvimento da independência auto-direção e disciplina na aprendizagem.
- Atividades de aprendizagem apropriadas ao nível e ritmo individual.
- Desenvolvimento de habilidades convergentes, especialmente dedução lógica.
- Relacionar-se com outros estudantes superdotados ou com interesses comuns.
- Acesso e estímulo à leitura (Feldhusen, 1982).

É imprescindível que as atividades curriculares propostas tenham continuidade e possibilitem o desenvolvimento dos processos mentais que levaram estas crianças a serem identificadas como superdotados. Neste sentido, é importante que o professor não cometa o erro freqüente de exigir do aluno bem-

dotado que ele simplesmente responda a um maior número de exercícios ou que seja capaz de reproduzir um maior número de informações ligadas a um conteúdo programático específico. Embora o superdotado tenha uma necessidade de obter um maior número de informações, isto não significa um currículo rígido, onde o aluno é forçado a adquirir e ser capaz de reproduzir mais e mais dados e conceitos.

No desenvolvimento do conteúdo curricular, deve-se considerar tanto o ritmo de instrução, podendo o aluno com uma habilidade superior desenvolver o conteúdo em um tempo mais curto, como a possibilidade de se desenvolver um estudo em profundidade de alguns tópicos de maior interesse do aluno. Relacionado a este aspecto, o modelo de instrução para o superdotado proposto por Renzulli (1977) é especialmente relevante. Neste modelo, três tipos de atividades se destacam, a saber:

- 1) Experiências exploratórias gerais que irão permitir clarificar os interesses e habilidades do aluno.
- 2) Atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efetiva com o conteúdo.
- 3) Projetos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais.

Na primeira, a que Renzulli chama de atividades de enriquecimento do Tipo I, os alunos devem ter oportunidade de ter contato e experimentar uma variedade de áreas de estudo para posteriormente escolher uma delas, sobre a qual desenvolverá um projeto específico.

Atividades diversas são sugeridas para esta primeira etapa, como visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com estudiosos e pesquisadores, cabendo ao professor direcionar os interesses do aluno e assisti-lo na formulação de problemas sobre os quais conduzirá as suas investigações.

No segundo grupo de atividades, a que Renzulli chama de enriquecimento do Tipo II, o professor utiliza métodos, materiais e técnicas instrucionais que favorecem o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimentos, a par de habilidades que favorecerão o solucionamento de problemas em uma variedade de áreas e novas situações. Renzulli considera o treino destas habilidades especialmente importantes, uma vez que diante da expansão do conhecimento, os alunos devem se preparar para enfrentar sempre novas situações e problemas.

Na terceira, a investigação individual ou em equipe de problemas reais é mais enfatizada. Algumas das características das atividades deste tipo são:

- O aluno desempenha um papel ativo tanto na formulação do problema como dos métodos através dos quais o problema será atacado.
- A área de investigação deve ser do interesse real do aluno ou do seu grupo e não determinada pelo professor.

— Os alunos devem coletar os próprios dados e não fazer uso de conclusões obtidas por outrem.

— Os alunos devem ter uma atitude de produtor e não de consumidor, comunicando os resultados alcançados de uma forma apropriada.

Um dos aspectos que tem sido considerado especialmente importante nos programas para o superdotado tem sido a necessidade de uma ênfase maior no treinamento de processos cognitivos de um nível mais elevado. Considerando, por exemplo, a taxonomia proposta por Bloom (1956) na área cognitiva, a qual discrimina os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, sugere-se que estes últimos aspectos sejam mais enfatizados em programas especiais para o superdotado, ao passo que, para o aluno médio deveria haver uma ênfase maior nos níveis mais baixos da hierarquia.

Dadas as dificuldades de aplicação de programas para superdotados na própria sala de aula, tem sido sugerido o desenvolvimento de programas através de atividades extra-classes e através de centros de aprendizagem ou clubes de Ciências, Música, Literatura, Matemática, etc., onde os alunos com aptidões especiais se organizam em grupos e onde são desafiados a levar avante o desenvolvimento de trabalhos originais de acordo com seus interesses e habilidades. Nestes locais, é mais fácil atender às diferenças individuais, ao mesmo tempo em que se estimulam os processos de pensamento ligados a áreas de interesses diversos.

Em alguns países, como os Estados Unidos, tem sido também comuns programas de verão, os quais possibilitam o estudo em profundidade de matérias específicas. Estes programas poderão ser implementados tanto na escola do aluno como em centros universitários, fazendo-se uso dos inúmeros recursos humanos e materiais aí disponíveis (para os leitores interessados neste aspecto, sugiro a leitura do texto de minha autoria “O atendimento ao superdotado em diferentes países”, Alencar, 1948).

Características a serem implementadas no ambiente onde se dá a aprendizagem

Um aspecto que deve ser salientado quando se discutem os programas de atendimento ao superdotado, diz respeito a algumas características do ambiente que podem favorecer tanto a implementação do conteúdo como aumentar a motivação do aluno e o seu interesse em prosseguir na investigação de determinados tópicos, possibilitando-lhe ainda aprender de uma forma confortável e sem maiores tensões. Este aspecto é discutido por Maker (1982) em seu livro “O desenvolvimento do currículo para o superdotado”, o qual salienta os seguintes aspectos:

1) A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor

Maker discrimina entre uma sala de aula centrada no professor ou no aluno. A primeira se caracteriza por: a) grande proporção do tempo dispendido em aulas expositivas ou informativas; b) pressão junto aos alunos para que produzam as respostas previamente selecionadas pelo professor; c) padrão de interação nas situações de discussão, onde a figura central é a do professor.

Na segunda, uma alta proporção do tempo em sala de aula é dispendido em discussões nas quais os alunos falam a maior parte do tempo; há ausência de pressão para que estes produzam idéias pré-selecionadas, observando-se ainda um padrão de interação nas discussões que se caracteriza por grande envolvimento dos alunos e uma participação menor do professor, que se limita a redirecionar a discussão quando necessário, clarificar ou ampliar as idéias dos alunos. Neste segundo tipo, o professor não é a autoridade final no que concerne às respostas às questões, cabendo a ele criar condições que favoreçam o sentimento de confiança do aluno na sua própria habilidade de julgar a adequação de suas próprias respostas.

2) Deve-se encorajar a independência e não a dependência

Embora seja impossível separar completamente os elementos de um clima que encoraja a independência daquele que é centrado no aluno, há alguns elementos que não foram descritos anteriormente e que devem ser salientados aqui, como grau de tolerância e encorajamento da iniciativa do aluno cabendo ao professor eliciar e não impor possíveis soluções para os problemas discutidos, dando ainda chances ao aluno de escolher o que pesquisar e mesmo como avaliar a própria aprendizagem.

3) Deve-se encorajar uma atmosfera “aberta” em sala de aula

Para contrastar uma atmosfera aberta versus fechada, poder-se-ia salientar que, no primeiro caso, há tolerância e encorajamento a muitas idéias: são incentivadas muitas soluções para os problemas e muitas respostas para as questões, além de se propor experiências de aprendizagem que dão origem a novos estudos e investigações.

Um clima que se caracteriza por sua abertura favorecerá sempre o surgimento de novas idéias, discussões exploratórias e a liberdade de mudar de direção ou procedimento conforme as exigências da situação. Este aspecto é especialmente propício à criatividade, uma vez que esta atmosfera encoraja e permite a divergência.

4) Deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento

Muitas vezes, as idéias são apresentadas de uma forma incompleta, ambígua ou mesmo confusa. Neste caso, ao invés de julgar, o professor deverá auxiliar o aluno, de tal forma que ele tenha condições de elaborar melhor, ampliar ou clarificar as suas próprias idéias. Perguntas úteis neste sentido, poderiam ser:

- Qual seria um exemplo disso que você está dizendo?
- Em sua opinião, quais seriam alguns dos resultados de tal ponto de vista?
- Quais seriam alguns pontos positivos e negativos sobre isso?
- Que fatos você poderia apresentar para dar apoio à sua idéia?
- Quais foram as razões que o levaram a esta conclusão?

5) Deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés de baixa mobilidade

Com relação a esta característica do ambiente, o que deve ser salientado é a sua flexibilidade e a possibilidade de os alunos se movimentarem tanto dentro como fora da sala; ter acesso a diferentes fontes de aprendizagem e investigação bem como a variedade de materiais, referências e equipamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, E.M.L.S. O atendimento ao superdotado em diferentes países. *Tecnologia Educacional*, 13(58): 39-47, 1984.
2. BLOOM, B.S. *Taxonomy of educational objectives. Handbook: I: Cognitive Domain*. New York, David McKay, 1956.
3. BRANDWEIN, P. F. *The gifted student as future scientist*. Ventura, Ventura County Superintendent of Schools, 1981.
4. BRICKMAN, W. W. Educational provisions for the gifted and talent in other countries. In: PASSOW, A. H., ed. *The gifted and the talented: their education and development*. Chicago. The University of Chicago Press, 1979. (Yearbook of the National Society for the Study of Education, 78).
5. FELDHUSEN, J. Meeting the needs of gifted students through differentiated programming. *Gifted Child Quarterly*, 26(1): 37-401, 1982.
6. GALLAGHER, J.J. Issues in education for the gifted. In: PASSOW, A.H., ed. *The gifted and the talented: their education and development*. Chicago. The University of Chicago Press, 1979. (Yearbook of the National Society for the Study of Education, 78)
- 7) MAKER, C.J. *Curriculum development for the gifted*. Rockville, Aspen, 1982.
- 8) RENZULLI, J.S. *The enrichment triad model*. Wethersfield, Creative Learning Press, 1977.

ABSTRACT

After examining the main educational programs for the gifted in various countries as well as the state of gifted education in Brazil, the author presents the main changes observed in the definition of giftedness in the last fifty years and some dimensions to be observed in any program for the ablest students. Content, methods and some characteristics to be implemented in the learning environment for the gifted are also examined.

(Recebido para publicação em 3.12.84)

ATUAIS TENDÊNCIAS E ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS

*Maria Helena Novaes **

RESUMO

No presente artigo a autora discute as atuais contribuições intencionais da educação de superdotados, detectando seus pontos críticos na realidade sócio-cultural brasileira.

Salienta a necessidade de uma análise mais aprofundada das características de cada tipo de superdotados, da operacionalização da dimensão do ensino criativo e da adoção de política conjunta de atendimento que garanta continuidade dos programas envolvendo todos os segmentos da sociedade.

Destaca a importância da reformulação de estratégias de ensino adequadas mencionando modelos instrucionais eficazes como os de Guilford, Willians, Parnes, Renzulli, Taylor, Kohlberg, Treffinger que se podem combinar, quanto ao uso de suas estratégias de ensino. Reforçando também a importância dos conteúdos curriculares serem interessantes e aprofundados para diversas disciplinas e níveis de escolarização.

A crescente preocupação dos países em desenvolvimento com os superdotados advém de um mais lúcido entendimento do papel das potencialidades humanas no progresso das nações, na expansão das conquistas tecnológicas e científicas, bem como na melhoria da qualidade de vida do ser humano.

No Brasil, essa área de educação especial vem mobilizando, embora ainda de modo assistemático, o interesse público e privado, tendo o superdotado, por lei, assegurado o seu direito a um atendimento diferenciado e especial.

Assim é, que já foram traçadas Diretrizes Gerais e Recomendações pelo Centro Nacional de Educação Especial, Órgão do MEC, relacionadas a sua conceituação, identificação, atendimento e orientação.

* Doutora em Psicologia; Psicóloga do CENESP/MEC; Professora — adjunta da UFRJ e PUC/RJ.

Dentre as prioridades estabelecidas destacam-se as seguintes:

- Ampliar oportunidades de atendimento educacional adequado aos superdotados nos diversos níveis e modalidades do sistema de ensino, a fim de envolver maiores contingentes da população brasileira, inclusive da área rural, das periferias urbanas e evitar sua evasão da escola.

- Integrar programas especiais, projetos experimentais, utilizando recursos disponíveis de diversas agências e organizações, atendendo, sobretudo, a população mais carente sócio-economicamente.

- Implementar e estimular procedimentos de identificação válidos e adequados à realidade brasileira, que propiciem detectar precocemente os diversos tipos de superdotados.

- Adaptar e difundir novas metodologias e estratégias de ensino, bem como propostas curriculares que atendam tais alunos, controlando e avaliando sua eficácia.

- Desenvolver serviços de atendimento e de orientação para alunos superdotados que apresentem, concomitantemente, outras deficiências, distúrbios de conduta ou de aprendizagem.

- Favorecer programas de atividades desportivas e de lazer, visando sua integração social e o desenvolvimento de talentos especiais nessa área.

- prever o aperfeiçoamento contínuo a professores e especialistas, estimulando estudos, pesquisas, divulgação de informações e subsídios para a comunidade, em geral.

- Expandir bolsas de estudos para superdotados de 1º e 2º grau, intensificando ações de interfaces com outros ministérios e organizações educacionais (Brasil - MEC - CENESP, 1981).

Conviria aqui salientar que uma Educação Democrática significa dizer que o educando deve ter oportunidade igual para aprender ao nível da melhor de suas capacidades e não ser privado dessa oportunidade, pelo fato de ser diferente dos demais.

Como afirma James Gallagher (1975), especialista de renome internacional — nesse terreno sempre se questionará o problema da igualdade das oportunidades e da qualidade dessas mesmas oportunidades. A situação desejável seria a de que as sociedades pudessem oferecer a todos as melhores condições para aprender ao nível de suas aptidões e talentos. Contudo, devido a obstáculos de ordem política, econômica e social, cada sociedade e cultura tenderá a resolver de modo diverso essa situação, de acordo com suas possibilidades, valores e prioridades.

Na 5ª Conferência Mundial sobre Crianças Superdotadas e Talentosas, realizada em Manila, Filipinas, agosto/83, com a cooperação do Ministério da Educação e Cultura e Desportos daquele país, ficou evidenciado que não há um consenso universal relativo a “*Superdotação*” e ao “*Talento*”, uma vez que há diferentes significados dessas expressões, variando, igualmente, as atitudes sociais em relação ao que é considerado “*Excelência do Desempenho*”.

Portanto, é compreensível que variem as propostas de atendimento, bem como o grau de valorização desses programas e as motivações sociais e educacionais.

Há contextos sócio-culturais que enfatizarão mais o sucesso social e profissional desses indivíduos, outros o intelectual e criativo, muitos irão investir recursos no desenvolvimento das potencialidades, condicionado aos interesses sociais e políticos, outros mais na auto-realização pessoal e assim por diante.

Verifica-se em algumas sociedades a confusão de uma política de atendimento a superdotados com propostas elitistas, discriminatórias, anti-populares e até mesmo anti-democráticas.

O importante é que o desejo da sociedade se manifeste em relação a esses indivíduos, a fim de que o seu atendimento possa ser legitimado numa ação coerente e compatível com os interesses da própria sociedade.

Aliás, o mito do “*Superdotado Idealizado*”, em termos de suas qualidades, está sendo substituído por um enfoque mais realista de suas competências, estilos de perceber a realidade, formas de processar a informação, modos de solucionar problemas e modalidades de aprender.

Na cultura brasileira, pluralista, complexa e transicional, muitas interpretações são atribuídas ao talento e à superdotação, não sendo possível detectar um único significado, mas antes, muita ambivalência e ambiguidade na decodificação do significado social. O que fica patente é que, para minimizar o conflito entre a busca da “*excelência*” numa sociedade “*igualitária*”, torna-se desde logo, imprescindível adaptar os programas aos contextos, não só sociais e culturais, como regionais, bem como à caracterização comunitária, a fim de propiciar maior envolvimento e participação de todos.

Aliás, um dos pontos críticos da educação dos superdotados, relacionado aos estereótipos e preconceitos estabelecidos, diz respeito ao não-sistemático e casuístico envolvimento e participação do próprio sistema de ensino, resultante daí a falta de continuidade dos programas, o desinteresse da escola, da família e da comunidade. Acreditam muitos que deslocar recursos humanos e financeiros para essa área, é um desperdício e uma aberração, tendo em vista a premência das necessidades e dos problemas das populações mais carentes, de baixa renda e dos deficientes, não se pensando no retorno do investimento para a nação, nem no desdobramento dos benefícios para a Educação em geral.

Alternativas de Programas de Ensino para Superdotados

A combinação de várias modalidades de atendimento, sejam essas de enriquecimento, de aceleração, de agrupamento, de ensino individualizado pode trazer resultados positivos porque é importante que se explorem diversas situações educativas para facilitar o desenvolvimento de habilidades, a aquisição de novos conhecimentos, de formas de pensar ou processos mais ativos de criar e agir.

O problema não está no fato do currículo apresentado ser ou não enriquecido ou o atendimento acelerado, mas sim na adequação de tais modalidades às peculiaridades dessa população. É a prática educativa que deve ser renovada e motivadora.

O desafio maior consiste em planejar objetivos educacionais adequados, mobilizar recursos comunitários, treinar pessoal especializado, reformular estratégias de ensino que possam realmente atender suas necessidades e expectativas.

A tendência atual é a de serem utilizados modelos instrucionais que reforcem não só habilidades especiais, mas contribuam para dominar conhecimentos que devem vir adequadamente selecionados. Uma proposta definida em vários países é aquela dos *"currículos transicionais"*, adaptados do ensino regular para superdotados, enfatizando processos criativos de aprendizagem, situações motivadoras de ensino e prática mais ativa e condizente, conforme preconiza S. Kaplan nos seus *"currículos diferenciados"* (1984).

Convém esclarecer que, embora possam ser os superdotados classificados em diversos tipos, o importante é verificar quais suas características específicas; exemplificando, se um superdotado for do tipo criativo é preciso verificar se tem um estilo mais adaptativo, elaborativo ou transformativo, qual o seu estilo de pensar, de agir e assim por diante. Por outro lado, é preciso favorecer, na prática educativa, espaços para expansão de habilidades gerais como: curiosidade intelectual, desejo de superar-se, fluência, flexibilidade ideativa, independência de pensamento, originalidade e outras.

Enfatizar a dimensão criativa na educação do superdotado pressupõe favorecer a expansão de sua sensibilidade levando também em conta que a criatividade é importante para o seu desenvolvimento social e psicológico.

Dentre as modalidades de atendimento mais utilizadas, além do ensino e orientação individualizada, destacam-se a de enriquecimento que pode ser feita através de estudos independentes, aprendizagem suplementar, unidades de aprofundamento, ensino em pequenos grupos, demonstrações práticas; a de aceleração feita através das classes avançadas, da entrada precoce e participação em estudos e pesquisas universitárias; a das atividades especiais incluindo seminários, monitorias, visitas, excursões, viagens; dos programas pretótipo que englobam várias dessas modalidades.

É preciso aqui lembrar que os professores com motivação para a educação dos superdotados devem ter capacidade de adaptação a situações novas, iniciativa pessoal e capacidade de inovar as estratégias de ensino.

Há uma necessidade premente de ser adotada uma política conjunta de atendimento, a fim de evitar a falta de continuidade dos programas. Portanto, impõe-se envolver todos os segmentos da sociedade, a fim de que se possa criar sociedades mais estimuladoras e inovadoras que desenvolvam as potencialidades do ser humano, em geral, e dos superdotados, em particular.

É preciso levar em conta que o aluno superdotado responde muito bem a procedimentos pedagógicos consistentes e interessantes que implicam em novidades, atendendo suas necessidades de descobrir e progredir no conhecimento.

A *metodologia desenvolvida por De Bono* adapta-se a esse tipo de educando, uma vez que visa desenvolver habilidades básicas que podem ser transferidas para as situações da vida cotidiana, baseando-se na análise e busca de alternativas, selecionando, por exemplo, pontos positivos, negativos e interessantes sobre determinada idéia, conhecimento, objeto ou ação.

Raths, por outro lado, propõe metodologia sistematizada interligando processos mentais importantes que abrangem imaginação, expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações, correlacionando operações cognitivas amplamente utilizadas pelos professores na prática acadêmica tais como classificação, análise crítica, abstração, ordenação e síntese.

Para June Maker, da Universidade de Arizona, há uma grande variedade de *modelos instrucionais disponíveis*. Cita, por exemplo, o desenvolvido por *Bloom* (1956) relativo à *taxonomia dos objetivos educativos*, o de *Bruner* (1960), da *estrutura das disciplinas*, o de *Guilford da estrutura do intelecto* (1972), o de *Kohlberg* (1966) da *discussão dos dilemas morais*, o de *Parnes* (1977) da *resolução de problemas criativos*, o de *Renzulli* (1977) da *triade do enriquecimento*, o de *Taba* (1971) das *técnicas de ensino*, o de *Taylor* (1968) do *enfoque do Talento Múltiplo*, o de *Treffinger* (1975) da *aprendizagem autodirigida* e o de *Williams* (1970) das *estratégias de ensino para desenvolver o pensamento divergente*.

A autora, no trabalho que apresentou à 1ª Reunião Latino-americana de Educação de Superdotados, realizada na cidade do México/setembro/84, destacou que os planos de ensino podem combinar vários modelos que servirão para alcançar os resultados desejados. Assim, pode-se combinar o enfoque do talento múltiplo de Taylor, relativo à categoria pragmática, com a estratégia interrogativa de aplicação de generalizações de Taba. Explica essa combinação porque o modelo de Taylor apresenta uma boa pauta para identificar tipos particulares de talentos, mas não proporciona os métodos para a interrogação do professor, nem para uma sequência válida, tal lacuna poderia ser então preenchida pela estratégia de Taba, a respeito da sequência de questões específicas.

Uma crítica que se faz aos programas de desenvolvimento de habilidades para superdotados é que os conteúdos utilizados, muitas vezes, não são devidamente aprofundados, nem cuidados.

Observa-se que os procedimentos são interessantes e divertidos, mas o conteúdo é tido como insensato e superficial, sem riqueza, significado e sequência, elementos esses indispensáveis para se desenvolver a compreensão nas disciplinas acadêmicas:

Os alunos superdotados devem beneficiar-se de situações que girem em torno de idéias importantes e úteis para reforçar o enriquecimento de seu conhecimento.

Portanto, os programas de ensino para superdotados deverão ser revistos já que, muitas vezes, são repetitivos e monótonos. Devem ser bem sucedidos, tanto no desenvolvimento das habilidades do pensar, por exemplo, como também no elaborar e discernir idéias importantes, integrando o conteúdo significativo com procedimentos que desenvolvam níveis expressivos de desempenho.

Por outro lado, a criatividade sempre presente no ensino para superdotados, deverá estar comprometida não só com a realização pessoal do educando, mas o enriquecimento de sua sensibilidade, a descoberta do mundo, a participação comunitária e, principalmente, o envolvimento social e cultural. Aliás, Toynbee coloca muito bem o problema ao afirmar que: em toda sociedade humana, em algum período, espaço ou estágio do desenvolvimento cultural pode-se assumir que exista a mesma média de pessoas talentosas e criativas potencialmente. O problema de seu desenvolvimento estará afeto a sintonia com a maioria contemporânea e as relações de aceitação, de cooperação e de mútuo estímulo, assim como as resistências e as oposições ocorridas.

É preciso lembrar que o processo criativo é lógico e diretamente dependente das maneiras que tornam possível a aquisição da experiência e a organização de informação obtida.

Criar pressupõe, basicamente, estabelecer novas e originais relações que, por sua vez, dependem do prévio conhecimento das propriedades e papéis de tais relações. Em outras palavras, criar depende tanto da experiência, como do conhecimento.

A dimensão criativa deve estar sempre presente no processo do ensino aprendizagem uma vez que levará os alunos, em geral, por um lado, a descobrir novas aptidões e potencialidades, assim como novas formas de comunicar, pensar e agir com a realidade que o cerca.

Cabe, portanto, a cada sociedade e sistema educacional encontrar suas soluções e definir seus caminhos, optando por assumir as potencialidades humanas e desenvolvê-las ou então desconhecer-las e não aproveitá-las em benefício de todos.

A troca de experiência nessa área é de suma importância, tanto a nível nacional como internacional, para que o movimento educacional em prol dos superdotados seja mais dinâmico e profícuo, passando tais iniciativas não só a serem conhecidas por todos, como a serem analisados os seus resultados e efeitos, a fim de se proceder a uma constante revisão dos programas educacionais para superdotados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. MEC. CENESP. *Subsídios e recomendações gerais para a educação de superdotados*. Rio de Janeiro, 1981.
2. GALLAGHER, J. *Teaching the gifted children*. Boston, Allyn & Boston, 1975.

3. KAPLAN, S. *Princípios de um currículo diferenciado*. National State Leadership Training Institute on Gifted Talented, 1984.
4. MAKER, J. *Integrando contenido y procedimientos en la enseñanza de superdotados*. Trabalhos apresentados na 1ª Reunião Latino-americana de Educação de Crianças Superdotadas e Talentosas, México, 1984.
6. — — —. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, Atlas, 1979.
7. — — —. *Educação de Superdotados, tendências atuais*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação de Superdotados, ABSD, Salvador, 1983.
5. NOVAES, M.H. *O desafio da educação de superdotados no Brasil*. Trabalho apresentado na 1ª Reunião Latina-americana de Educação de Crianças Superdotadas e Talentosas, México, 1984.

ABSTRACT

The author, in the present paper, discusses the modern international contributions in Gifted Education emphasizing critical points in brasilian socio-cultural reality.

The present proposal is concerned with a more deep analysis of different typology giftedness, the operationalization of creative dimension of learning process and the adaptation of instructional models that would be suitable to their potentialities development, such as the one of Guilford, Willians, Parnes, Renzulli, Taylor, Kohlberg, Treffinger that could be combined intheir teaching strategies.

The importance of the content in different areas of curricula is mentioned in aspects of quality and special treatment for gifted and also the continuous and systematic education in different levels of schooling process.

(Recebido para publicação em 15.12.84).

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E RENDIMENTO ACADÊMICO ENTRE CRIANÇAS MAIS ACEITAS E REJEITADAS PELOS COLEGAS

Eunice M. L. Soriano de Alencar*

RESUMO

Foi o objetivo do estudo investigar problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças mais aceitas e mais rejeitadas pelos colegas. De uma amostra de 203 crianças da 1ª série de escolas públicas que responderam a um sociograma e sobre as quais informações foram obtidas junto às suas professoras sobre problemas de comportamento, escolheram-se dois subgrupos: um composto pelas 36 crianças mais aceitas pelos colegas e o outro composto pelas 40 crianças mais rejeitadas pelos seus colegas. Diferenças significativas entre as crianças mais aceitas e mais rejeitadas foram observadas tanto em termos de problemas de comportamento como de rendimento acadêmico. As crianças mais aceitas apresentaram um número significativamente menor de problemas do que aquelas mais rejeitadas bem como um rendimento acadêmico significativamente superior. Observou-se ainda que o grupo mais rejeitado era composto por um número significativamente maior de alunos do sexo masculino, embora não tenham sido observadas diferenças significativas entre sexo no grupo mais aceito. Muitos foram os sujeitos que apontaram para o comportamento inadequado do colega em sala de aula para justificar a sua rejeição.

Em pesquisa anterior sobre problemas de comportamento, um dos aspectos que nos saltou à vista foi o elevado número de crianças apontadas por seus professores de classe como apresentando, em sala de aula, compor-

* Profª do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília — DF.

tamentos inadequados, como agressividade, desatenção, apatia, hiperatividade ou impontualidade (Alencar e Araujo, 1983). Estes problemas foram observados tanto entre crianças de nível sócio-econômico baixo como entre crianças de classe média, e mais freqüentes entre alunos do sexo masculino do que do sexo feminino.

Aqui tais resultados relativos às diferenças entre neninos e meninas se assemelham aos obtidos por outros pesquisadores e, no momento, a literatura registra um número crescente de pesquisas chamando a atenção, por exemplo, para o fato de que os professores tendem a avaliar o comportamento dos meninos em sala de aula como sendo menos apropriado que o das meninas (Hartley, 1979). Poucos estudos foram feitos, porém, com vistas a investigar a percepção que a própria criança teria do comportamento de seus colegas e da forma como percebe a interação do professor com alunos portadores de diferentes características (alto e baixo rendimento, com ou sem problema de comportamento).

O primeiro destes aspectos foi investigado tanto por Bower nos Estados Unidos (Bower, 1969) como por Hartley (1979) na Inglaterra. Em ambos os estudos, observou-se uma correlação positiva entre a avaliação do professor e a do aluno com relação ao comportamento dos colegas em classe. Bower constatou, por exemplo, que o julgamento da criança a respeito de características de personalidade de seus colegas era surpreendentemente adequado e preditivo. Já pesquisando a percepção do aluno com relação a estudantes hipotéticos que apresentavam tanto um alto como um baixo rendimento, Weinstein e Middlestadt (1979) observaram que os alunos percebiam diferenças entre aqueles com alto e baixo rendimento não apenas em qualidades acadêmicas mas também em aspectos sociais, percebendo o primeiro grupo como mais popular e amigo.

Outros pesquisadores apontaram ainda que a interação com os colegas de classe ou com o mesmo grupo de idade desempenha um papel central no desenvolvimento moral (Furman e Masters, 1980), apresentando as crianças pouco populares ou rejeitadas pelos colegas níveis mais baixos de julgamento moral. Foi observado também que crianças pouco populares tendem a apresentar-se mais deprimidas, permanecendo ainda menos tempo em tarefas relevantes (Vosk et alii, 1982).

O que se observa, no momento, é, pois, um consenso entre educadores e estudiosos do comportamento quanto ao impacto das relações da criança tanto com a sua professora de classe como com seus colegas no desenvolvimento socioemocional da criança. Apesar deste consenso, pode-se constatar

que alguns aspectos ligados ao comportamento da criança em sala de aula continuam inexplorados. Um destes aspectos seria, por exemplo, o grau de aceitação e rejeição pelo grupo de colegas dos alunos apontados por suas professoras como portadores de problemas de comportamento em sala de aula. Interessados neste tema, desenvolvemos o presente estudo, o qual visa responder às seguintes perguntas:

- Apresentariam as crianças mais aceitas pelo grupo de colegas um número significativamente menor de problemas de comportamento que as crianças mais rejeitadas pelos seus colegas de classe?

- Que problemas seriam mais frequentes entre crianças mais aceitas e mais rejeitadas?

- E em termos de desempenho acadêmico? As crianças mais aceitas pelos colegas apresentariam um desempenho acadêmico significativamente superior àquelas mais rejeitadas?

- Há diferenças entre sexos no grupo de crianças mais aceitas e mais rejeitadas?

- No caso de haver diferença entre o grupo mais aceito e o mais rejeitado em termos de problemas, até que ponto que esta aceitação e rejeição seria função dos problemas de comportamento apresentados pela criança e não de outros aspectos, como, por exemplo, rendimento acadêmico?

MÉTODO

Sujeitos: a amostra foi constituída por 203 alunos, que frequentavam sete classes da primeira série do primeiro grau de escolas públicas localizadas no Plano Piloto de Brasília, setor da cidade que é habitado predominantemente por famílias de classe média. Desta amostra, 109 crianças eram do sexo masculino e 94 do sexo feminino. A idade média das crianças era 7,2 anos. O número médio de alunos por classe variou de 24 a 33 ($X = 29,1$).

Do grupo total de 203 sujeitos que constituíram a amostra do presente estudo, levantaram-se dois subgrupos. O primeiro deles constituído pelas crianças escolhidas por um maior número de colegas (Grupo A) e o segundo constituído pelas crianças rejeitadas por um maior número de colegas (Grupo B). O grupo A foi constituído por 36 crianças que foram escolhidas por uma média de 8,4 colegas e o grupo B foi constituído por 40 crianças que foram rejeitadas por média de 10,4 colegas.

Instrumento: informações sobre os problemas de comportamento apresentados pelos alunos que constituíram a amostra do presente estudo foram obtidas junto às sete professoras de classe desses sujeitos.

Para tal, utilizou-se um instrumento que incluía uma descrição dos seguintes problemas de comportamento: agressividade, apatia, cinismo, dependência, depressão, desatenção, desobediência, dominação egoísmo, exibicionismo, hiperatividade, impontualidade, impulsividade, instabilidade, interesse excessivo em atividades sexuais, irresponsabilidade, isolamento, mentira, negativismo, pirraça, preguiça, roubo, tagarelice, timidez. Os três exemplos abaixo ilustram tal descrição.

DESATENÇÃO - Aluno que está distraído, distante, não acompanhando, muitas vezes, o que está ocorrendo em sala de aula.

HIPERATIVIDADE - Aluno irrequieto, que anda muito pela sala, que não fica muito tempo na mesma posição e que está sempre em atividade.

IMPONTUALIDADE - Aluno que freqüentemente chega atrasado e que entrega os trabalhos fora do prazo.

Os problemas de comportamento incluídos no instrumento foram levantados a partir de discussões com professores do ensino do primeiro grau e de uma revisão de literatura sobre este tema (Beilin, 1959; Ziv, 1970; Sack e Sack, 1974; Mejias, 1973).

Este instrumento vem acompanhado de uma ficha, onde o professor deve colocar a série para a qual leciona, a escola e a seguir o nome de cada um de seus alunos, com indicação do sexo, idade, rendimento acadêmico e os possíveis problemas apresentados. É ainda instruído a colocar um "X" ao lado do aluno repetente e de introduzir novas categorias de comportamento que indiquem outros problemas de comportamento observados nos alunos e que não estão incluídos na lista descrita anteriormente.

Este instrumento foi respondido pela professora de classe individualmente na presença de um auxiliar de pesquisa no segundo semestre do ano letivo, momento em que já conhecia muito bem todas as crianças.

Informações a respeito das crianças mais aceitas e mais rejeitadas em cada classe foram obtidas através do uso de um sociograma. Este incluía as seguintes perguntas:

1. Se a professora fosse juntar as carteiras de cinco em cinco, formando grupinhos, quem é que você gostaria que ficasse no seu grupo? Dê o nome de 4 colegas que você gostaria que sentasse perto de você. Por quê?

2. Quem você não gostaria que sentasse perto de você? Dê o nome de 4 colegas que você não gostaria que sentasse perto de você. Por quê?

Na elaboração destas perguntas, um dos aspectos que se considerou foi a criação de situações que poderiam se concretizar. Desta forma, descartou-se a formulação de alguns itens que poderiam informar também sobre preferências e rejeições mas que criariam uma expectativa que seria eventualmente frustrada.

RESULTADOS

Observou-se que não apenas o número de crianças mais rejeitadas foi maior que o número de crianças mais aceitas, mas também que o número médio de rejeições foi significativamente maior que o número médio de aceitação ($t = 2,8045$, $p < 0,01$). Isto significa que houve maior consenso de opinião entre os alunos das diferentes classes a respeito dos colegas com quem eles não gostariam de estar juntos do que a respeito de com quem eles gostariam de se agrupar.

Quanto às diferenças entre o grupo mais aceito e o mais rejeitado em termos de problemas de comportamento apresentados, observou-se que 16 crianças (44,4%), do grupo mais escolhido foi apontado pelos professores como apresentando problemas de comportamento (como timidez, tagarelice, hiperatividade) ao passo que 35 crianças (87,5%), do grupo mais rejeitado foi apontado pelos professores como apresentando problemas de comportamento ($X = 11,47$, $p < 0,001$). Esta diferença mostrou-se significativa, observando-se pois, que um número significativamente maior de crianças rejeitadas apresentavam problemas de comportamento.

O número de problemas de comportamento também variou entre os dois grupos (veja Tabela 1). Assim, enquanto o grupo mais aceito apresentou apenas 17 problemas, o grupo mais rejeitado foi apontado por seus professores como apresentando 102 problemas. Tais dados indicam, pois, que as crianças mais rejeitadas eram crianças que apresentavam, segundo a opinião da professora, um número significativamente maior de problemas. Assim, não apenas o número de crianças com problemas mas também o número de problemas por criança foi significativamente maior no grupo mais rejeitado.

Como pode ser observado na Tabela 1, os problemas mais frequentes entre as crianças mais rejeitadas pelos colegas foram: a desatenção (14 crianças), a tagarelice (10 crianças), a dependência (9 crianças), o exibicio-

nismo (9 crianças) e o cinismo (8 crianças). Já entre as crianças mais aceitas, os problemas mais frequentes foram: a timidez (4 crianças), a hiperatividade (3 crianças) e a tagarelice (3 crianças).

Tabela 1

Problemas de comportamento apresentados pelas crianças mais aceitas e mais rejeitadas

Problemas de comportamento	Crianças mais aceitas N	Crianças mais rejeitadas N
Agressividade	-	6
Apatia	-	1
Cinismo	1	8
Dependência	1	9
Depressão	-	1
Desatenção	1	14
Desobediência	-	7
Dominação	1	2
Exibicionismo	1	9
Hiperatividade	3	7
Impontualidade	-	3
Impulsividade	-	1
Instabilidade	-	2
Interesse excessivo em atividades sexuais	-	1
Irresponsabilidade	-	5
Isolamento	1	2
Mentira	-	1
Pirraça	-	2
Pouco caprichoso	-	1
Preguiça	-	5
Rebeldia	1	1
Roubo	-	1
Tagarelice	3	10
Timidez	4	3
Total	17	102

Os resultados relativos ao rendimento acadêmico das crianças mais aceitas e mais rejeitadas são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Rendimento acadêmico das crianças mais aceitas e mais rejeitadas pelos colegas

Rendimento	A C E I T A S		R E J E I T A D A S	
	N	%	N	%
Excelente	18	50,0	03	7,5
Bom	13	36,11	19	47,5
Regular	05	13,89	12	30,0
Deficiente	00	—	04	10,0
Sem resposta	—	—	02	5,0

Em uma escala de 4 pontos, onde deficiente é igual a 1 e excelente é igual a 4, obteve-se uma média de 3,36 para o grupo mais aceito e de 2,55 para o grupo mais rejeitado ($t = 4,71$ $p < 0,001$). O grupo mais aceito teve, pois, um rendimento significativamente superior ao do grupo mais rejeitado.

Quanto às diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino constatou-se que, embora no grupo mais aceito não tenha sido observada uma diferença significativa entre os sujeitos do sexo masculino e feminino (15,60% dos meninos e 20,2% das meninas), o grupo mais rejeitado foi composto por um número significativamente maior de meninos (27,52% dos meninos e 10,64% das meninas, $\chi^2 = 7,30$ $p < 0,001$).

Apesar da amostra utilizada no presente estudo ser composta por apenas alunos de 1ª série, que dominavam somente de forma rudimentar as habilidades de leitura e escrita, foi solicitado a estas crianças para informar as razões que os levaram a escolher ou rejeitar os seus colegas. Era nosso interesse verificar se, ao relacionar as razões de suas rejeições, a criança seria capaz de relacionar dados relativos ao comportamento dos colegas em sala ou aludir a seu desempenho acadêmico. Na Tabela 3, apresentamos as razões mais freqüentemente alegadas pelas crianças para as suas rejeições.

Pelos dados apresentados na Tabela 3, observa-se que, entre as razões alegadas para se rejeitar um colega, a presença de problemas de comportamento foi lembrada por muitos alunos. Poucas foram, porém, as crianças que alegaram razões ligadas ao desempenho para rejeitar o colega. Assim apenas 3 crianças informaram que não gostariam que um determinado colega participasse das atividades de seu grupo por ser ele “burro”, outros 3 alegaram que os colegas eram “moles” e um alegou que não escolheu um colega por este não fazer os “deveres” direito.

Tabela 3

Razões mais freqüentemente alegadas pelas crianças
para rejeitar os seus colegas

RAZÕES	N
Porque eles são chatos	69
Porque eu não gosto dele	60
Porque eles conversam demais	25
Porque eles me batem ou brigam comigo	24
Porque eles fazem bagunça ou são bagunceiros	21

DISCUSSÃO

O primeiro aspecto que se destaca em uma análise dos resultados obtidos no presente estudo diz respeito às diferenças altamente significativas entre as crianças mais aceitas e aquelas mais rejeitadas pelos colegas em termos de problemas de comportamento. Assim, enquanto apenas 16 crianças (44,4%) do grupo mais aceito foram apontadas por seus professores de classe como apresentando alguns problemas de comportamento em sala de aula, 35 crianças (87,5%) do grupo mais rejeitado foram apontadas por seus professores como apresentando problemas de comportamento. Foi constatado ainda um número significativamente maior de problemas de comportamento entre as crianças mais rejeitadas pelos colegas. Assim, enquanto apenas 17 problemas foram apontados entre as 16 crianças mais aceitas que apresentavam problemas, 102 problemas foram apontados entre as 35 crianças mais rejeitadas pelos colegas que apresentavam problemas. A maioria das crianças deste último grupo era descrita pela professora como apresentando, de modo geral, muitos problemas. Para ilustrar este aspecto, apresentamos abaixo os problemas que, segundo a professora de classe, eram apresentados pelas duas crianças mais rejeitadas pelos colegas:

Sujeito A (rejeitado por 23 entre 31 de seus colegas de classe): agressividade, cinismo, desatenção, desobediência, dominação, exibicionismo, hiperatividade.

Sujeito B (rejeitado por 22 entre 31 de seus colegas de classe): agressividade, cinismo, desobediência, impulsividade, pirraça, tagarelice.

Os resultados do presente estudo apontam ainda para vários outros aspectos nos quais as crianças mais aceitas e mais rejeitadas diferiam entre si. Um desses aspectos diz respeito ao rendimento acadêmico dos dois gru-

pos. Com relação a este aspecto, foi observado que as crianças mais rejeitadas não apenas apresentavam maior número de problemas de comportamento, mas também apresentavam um desempenho acadêmico significativamente inferior ao do grupo mais aceito.

Estes dados estão em consonância com pesquisas anteriores que indicaram que tanto o desempenho no trabalho como o rendimento do aluno na escola são altamente influenciados por fatores afetivos. Assim, as experiências internas do aluno implicam em emoções que influenciam diretamente o seu comportamento. Salienta-se ainda que embora tradicionalmente se tem feito uma dicotomia entre o desenvolvimento de fatores cognitivos de um lado, e fatores afetivos de outro (atribuindo-se à escola especialmente o desenvolvimento do primeiro), o que se constata é que há uma interação complexa, uma influência recíproca entre os fatores cognitivos e afetivos.

Especialmente no caso de crianças mais novas, que estão vivenciando as suas primeiras experiências no contexto escolar (como é o caso da grande maioria dos sujeitos que constituíram a amostra do presente estudo), o fato de ser rejeitadas pelos colegas e, ao mesmo tempo, apontadas pelos seus professores como apresentando comportamentos inadequados em sala de aula, pode ter um impacto negativo na vida emocional-afetiva desses sujeitos.

A importância das primeiras transações, especialmente com a professora e colegas de classe, para o desenvolvimento emocional e social da criança tem sido amplamente enfatizada por todos aqueles que se interessam pela implementação de medidas que venham a favorecer a saúde mental na escola (Ringness, 1968 ; Seidman et alii, 1979). Sabe-se, que, neste período o autoconceito encontra-se em formação. As crenças e sentimentos que a criança vai desenvolvendo a respeito de si mesma e de suas capacidades são profundamente influenciados pelas informações, de natureza verbal e não-verbal, que ela recebe das pessoas significativas de seu ambiente a respeito de si mesma. Se ela é aceita pelos outros, ela tende a internalizar esta aceitação. Se, pelo contrário, ela for rejeitada, internalizará também estas atitudes de rejeição dos outros com relação a si mesma. Dada a relevância de um autoconceito positivo e de uma aceitação de si mesma pela criança para o seu ajustamento e desempenho, seria benéfico, que medidas fossem tomadas no sentido de favorecer tanto a aceitação da criança pelos colegas como o seu ajustamento em sala de aula.

Os resultados obtidos no presente estudo indicaram ainda um número maior de meninos no grupo mais rejeitado. Foi observado tanto em pes-

quisas anteriores realizadas por nós (Alencar, 1979; Alencar e Araújo, 1983), como por outros pesquisadores (Klein, 1961; Kagan, 1967; Peltier, 1972; Hartley, 1979), que o menino enfrenta, em média, maiores dificuldades na escola, com rendimento acadêmico inferior, maior número de problemas de comportamento, e maior desajustamento na escola. A par desses problemas e dificuldades, observa-se ainda diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino no seu autoconceito e atitudes com relação à escola, apresentando as meninas tanto um autoconceito mais positivo como atitudes mais positivas com relação à escola.

Tradicionalmente a maior inadaptação do menino na escola tem sido vinculada ao processo de tipificação sexual. Sabe-se que os traços mais enfatizados entre meninos como independência e iniciativa não são aqueles que facilitam o seu ajustamento na escola de primeiro grau. Esta se caracteriza por uma pressão ao conformismo e uma posição passiva diante do professor. Uma ênfase maior é dada à obediência e responsabilidade (traços considerados mais apropriados para meninas), desencorajando um comportamento independente, dominador e afirmativo. Isto gera no menino um conflito diante de um papel passivo que se exige dele na escola e que diverge do que lhe é exigido fora da escola.

Os resultados aqui obtidos indicaram ainda que, apesar de os sujeitos que constituíram a amostra terem apenas sete anos de idade, grande maioria foi capaz de escrever com bastante precisão as razões porque rejeitavam determinados colegas. Apesar de que as duas razões mais frequentemente alegadas para se rejeitar o colega tenham sido “porque ele é chato” ou “porque não gosto dele” (sem especificar as razões deste sentimento) muitos foram os sujeitos que fizeram referência ao comportamento inadequado do colega (“porque ele conversa demais”; “porque ele bate ou briga comigo”, “porque ele é bagunceiro”) como razão para rejeitá-lo.

Estes dados sugerem que a criança, mesmo da primeira série, já tem consciência, dos comportamentos que se esperam dela e de seus colegas em sala de aula e daqueles comportamentos que se emitidos, irão facilitar a sua aceitação pela professora e o seu desempenho na escola. Desta forma, é possível que ela rejeite os seus colegas que apresentam aqueles comportamentos que não são aceitos pela professora em sala de aula por perturbar o bom andamento da rotina escolar e por dificultar o seu trabalho docente com vistas ao alcance de objetivos propostos pelo sistema educacional de fazer com que o aluno chegue ao final do ano letivo com um domínio de conhecimentos a respeito de determinados tópicos do programa.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Várias são as implicações educacionais do presente estudo. A primeira delas é a de que o comportamento da criança em sala de aula é um tema que merece ser mais pesquisado em nosso meio. O interesse maior por parte de pesquisadores tem sido a investigação de aspectos cognitivos, sendo o aspecto afetivo-emocional de interesse maior do psicólogo clínico, que tradicionalmente não é aquele mais interessado no desenvolvimento de pesquisas em nosso meio.

Uma segunda implicação diz respeito à avaliação do comportamento do aluno pela professora. Os dados discutidos no presente estudo sugerem ser tal avaliação válida e precisa. Note-se que entre alguns pesquisadores brasileiros a tendência é considerar apenas a observação do comportamento do aluno como metodologia adequada para se obter dados nesta área. Os nossos dados indicam que também o professor de classe pode informar adequadamente sobre o comportamento de seus alunos.

Uma terceira implicação é a necessidade de que medidas sejam tomadas no sentido de favorecer aquelas crianças que estejam encontrando algumas dificuldades na escola - seja a nível cognitivo, social ou afetivo. Uma criança muito rejeitada pelos colegas passa por experiências aversivas que devem ser evitadas. Uma criança desajustada em sala de aula necessita também de uma atenção especial. Isto não tem ocorrido entre nós. Todos os procedimentos adotados têm sido mais no sentido de perpetuar os problemas e dificuldades e não no sentido de atenuá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, E.M.L.S. Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31(4): 91-9, out./dez. 1979.
2. ALENCAR, E.M.L.S. & ARAÚJO, M.L.M. Incidência de problemas de comportamento entre alunos do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, (44): 102-4, 1983.
3. BEILIN, H. Teachers' and clinicians' attitudes toward the behavior problems of children: a reappraisal. *Child Development*, 30: 9-25, 1959.
4. BOWER, E.M. A process for identifying disturbed children. In: DUPONT, H. *Educating emotionally disturbed children*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.
5. FURMAN, W. & MASTERS, J.C. Peer interactions, sociometric status and resistance to deviation in young children. *Developmental Psychology*, 16(3): 229-36, 1980.
6. HARTLEY, D. Sex differences in classroom behavior of infants: the views of teacher and pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 49: 188-93, 1979.

7. KAGAN, J. Personality and the learning process. In: KAGAN, J., ed. *Creativity and learning*. Boston, Houghton Mifflin, 1967.
8. KLEIN, D.C. The prevention of mental illness. *Mental Hygiene*, 45: 101-9, 1961.
9. MEJIAS, N.P. *Modificação de comportamento em situação escolar*. São Paulo, EPU, 1973.
10. PELTIER, G.L. Sex differences in the school: problem and proposed solution. In: BERNARD, H.W. & HÜCKINS, E.C. *Exploring human development: interdisciplinary readings*. Boston, Allyn & Bacon, 1972.
11. RINGNESS, T.A. *Mental health in the schools*. New York, Randon House, 1968.
12. SACK, R.T. & SACK, K.S. Attitudes of teachers and mental hygienists about behavior problems of children. *Psychology in the Schools*, 11: 445-8, 1974.
13. SEIDMAN, E. et alii. Assessment of classroom behavior: a multiattribute multisource approach to instrument development and validation. *Journal of Educational Psychology*, 71(4): 451-64, 1979.
14. VOSK, B. et alii. A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 18(4): 571-3, 1982.
15. WEINSTEIN, R.S. & MIDDLESTADT, S.E. Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71(4): 421-31, 1979.
16. ZIV, A. Children's behavior problems as viewed by teachers, psychologists and children. *Child Development*, 41: 871-9, 1970.

ABSTRACT

The study was designed to investigate behavior problems and academic achievement among 36 children who were most accepted and 40 children who were most rejected by their classmates. These children were selected among 203 first-grade students who answered a sociogram. Significant differences were observed between these two groups of children both in behavior problems as well as in academic achievement. The children most accepted by their classmates presented a smaller number of behavior problems and a better academic achievement. More boys than girls were rejected by their classmates. It was also observed that many children pointed to the classmates misbehavior in schools as reasons to reject them.

(Recebido para publicação em 20.4.84)

A SUPERDOTAÇÃO E A GÊNESE DOS FATORES

*Eni Peinado Viñolo **

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo o estudo das características biológicas das crianças superdotadas: hereditariedade e fatores ambientais.

O estudo da superdotação é muito complexo, uma vez que está baseado no comportamento inteligente. O geneticista Stern declara que um comportamento inteligente é aquele que, com base na capacidade hereditária, faz um bom uso da herança social, tal como a linguagem e a aritmética ou conhecimentos científicos ou morais.

A dotação de uma pessoa não inclui, somente, o que se examina com os testes intelectuais, nem é paralela à capacidade de obter rendimentos escolares bons ou mesmo extraordinários, de acordo com Von Bracken. A dotação, no sentido da psicologia moderna, não compreende somente a disposição para o rendimento intelectual, mas também para a produção artística ou para habilidades desportivas. No conjunto, a dotação representa um conceito mais amplo que a inteligência, sendo distinguidos diversos graus de dotação, como a superdotação.

Os estudos sobre a distribuição dos dados dos testes de inteligência, feitos numa população, mostram que os resultados encontrados têm uma distribuição contínua, não existindo uma nítida distinção entre a inteligência normal e a superdotação, bem como a sub-normal. Assim, apenas 2% da população é extremamente brilhante com Q.I. superior a 130, 23% com Q.I. entre 109 e 130, 50% com Q.I. entre 90 e 109 e 25% com Q.I. inferior a 89.

A distribuição normal de um caráter, isto é, semelhante à curva de Gauss, ocorre quando depende de uma grande quantidade de genes, cada um com efeito reduzido, os quais se combinam ao acaso nas diferentes crianças.

* Mestra em Educação, PUCRS; Especialista na Área Biológica-MEC; Profa. de Biologia do Superdotado — PUCRS-CENESP; Vice-Presidente da Associação Brasileira para Superdotados, seção do RS.

Todos os caracteres surgem, durante o desenvolvimento embrionário ou mais tarde, em consequência dos processos bioquímicos que os genes induzem, sob a influência do ambiente. Deste modo, todo traço hereditário resulta da interação do genótipo (conjunto de genes) com o ambiente (conjunto total de influências não-genéticas, intra e extra-uterinas, físicas, psicológicas e sociais).

A criança traz consigo uma constituição genética complexa. Segundo Wright, os genes determinam os limites das capacidades ou potencialidades da conduta de uma criança.

Uma das grandes descobertas da genética moderna, pode ser anunciada de forma simplificada, dizendo que em cada gene existe uma enzima. As enzimas operam mediante a ação catalítica (isto é, produzem reações em moléculas específicas sem que elas se convertam em parte do produto), controlando as proporções ou as velocidades das reações químicas do corpo. Alguns genes recebem o nome de estruturais uma vez que seus produtos finais se encontram na estrutura anatômica e fisiológica; outros, genes reguladores, os quais aumentam ou diminuem a secreção de hormônios.

Se os genes exercem duas funções sobre o desenvolvimento das estruturas biológicas e sobre o funcionamento dos processos biológicos, eles devem agir também nas estruturas e funções das quais dependem as reações mentais, de modo que as diferenças dos genótipos possam expressar-se em variedades de comportamento intelectual.

De acordo com Frota Pessoa, em diversas circunstâncias, o gene, embora presente, mantém-se inativo, significando que não ocorre a síntese da proteína, cuja estrutura é determinada por ele. Mesmo quando se forma a proteína, podem faltar condições para que se revele seu efeito no fenótipo. Todos os caracteres surgem durante os processos bioquímicos que os genes induzem, sob a influência do ambiente e às custas deles.

Os geneticistas são os primeiros a reconhecer que as características observáveis de um indivíduo não dependem, exclusivamente, dos genes; decorrem sempre da interação do conjunto de genes da pessoa com os fatores ambientais.

De acordo com Hange, a estimativa seria de que a inteligência teria: 45% como base do genótipo, 35% a influência ambiental e 20% das associações entre o genótipo e o ambiente. Assim, os pais com genótipos “favoráveis” transmitem maior número de alelos “favoráveis” e podem proporcionar um ambiente enriquecido aos filhos, conduzindo à realização de altos escores nos testes de Q.I.

Poucos de nós conhecemos nossas genealogias em todos os detalhes, assim, particularidades da história familiar são geralmente difíceis para serem obtidas e verificadas. O conhecimento das características familiares podem facilitar o aperfeiçoamento das potencialidades da criança. Caso não seja possível fazer um heredograma, é muito importante criar grande número de situações para detectar as potencialidades da criança. Diversos aspectos passam despercebidos na infância, devido à falta de observação dos responsáveis.

A genética fisiológica ou da conduta, de acordo com Ginsberg, estuda as capacidades dos sistemas nervoso, endócrino e da forma como todas as capacidades do organismo são conduzidas, incluindo os que tornam possíveis as complexidades da organização em grupos, o desenvolvimento e a interação.

Irwin procedeu a um estudo muito detalhado sobre as atividades desenvolvidas nos primeiros dez dias de vida de uma criança, registrando a atividade total e os movimentos de segmentos do corpo. O pesquisador encontrou um aumento progressivo na atividade desde o primeiro dia após o nascimento, estabelecendo níveis de atividade. O ritmo de cada criança apresentou uma característica de tempo, de acordo com as potencialidades e o desenvolvimento dos sistemas muscular e nervoso. A observação das características existentes em cada criança é a melhor indicação da maneira como conduzi-la de modo saudável em seu ambiente, usufruindo dos dotes hereditários que possui, além das influências ambientais.

As atividades mentais e musculares, pelas quais o comportamento é expresso, dependem da quantidade de estímulos que absorvemos do ambiente em nossos sentidos, segundo Hange. As entradas são coordenadas pelos hormônios e por uma rede imensamente complexa de impulsos nervosos, que podem ser afetados pelo controle genético estrutural de proteínas e enzimas.

De acordo com Rothwell, os dotes genéticos produziram no homem um sistema nervoso central de máxima complexidade. As inúmeras conexões nervosas e centros de suprimentos do cérebro originaram uma máquina, possuindo habilidade de lidar com abstrações, receber símbolos, arranjá-los e interpretá-los de uma maneira coerente e significativa.

Para realizar um número tão grande de habilidades, existe um aprimoramento progressivo dos elementos do sistema nervoso em colaboração com o sistema endócrino e com os estímulos recebidos do meio ambiente, além de uma nutrição adequada de proteínas.

Na área neurobiológica é possível verificar que a presença de proteínas existentes no tecido nervoso e a formação de maior quantidade de ramificações dos dentritos dos neurônios dos animais está relacionada com a aprendizagem realizada.

As pesquisas mostram que o aprimoramento das potencialidades iniciado nas crianças, continua na adolescência e na vida adulta.

É importante que ocorra progresso nas comunidades para colaborar com os superdotados e com os elementos produtivos, uma vez que os estudos mostram que o desenvolvimento sócio-econômico determina a elevação do nível intelectual das novas gerações.

Segundo Engelman, as mudanças na atividade do ambiente provocam uma transformação nas coisas que a criança aprende e também na capacidade de aprender. Se diminuir as atividades, a capacidade diminui.

O desenvolvimento dos recursos existentes no meio no qual a criança realiza suas atividades, possibilita melhor rendimento intelectual e corporal.

Atualmente, a criança encontra uma tecnologia que avança rapidamente, que muitas vezes não existia durante a infância dos pais. Surge a necessidade de uma reciclagem dos elementos que atuam junto das crianças de modo que possam colaborar de modo efetivo e com uma abertura maior para a nova realidade existente. O diálogo surgirá a medida que os elementos apresentam a boa vontade e os níveis adequados.

O avanço científico é rápido e a criança apresenta as condições inatas para a adaptação ao novo, procurando obter as vantagens dos recursos encontrados no meio ambiente com um interesse progressivo.

Para Oliveira Lima, um “gênio” é simplesmente alguém que sintetizou primeiro, no processo evolutivo, uma série de dados dispersos que continuam fragmentados para os demais. Em termos neurofisiológicos, um “gênio” é um indivíduo que, por estimulações por vezes incompreensíveis, estabeleceu ligações neurônicas que não ocorreram nos demais indivíduos do seu meio.

Como o superdotado apresenta um comportamento diferente em relação aos demais elementos de sua idade, é de vital importância que as pessoas do meio ambiente colaborem para alcançar o aprimoramento de suas potencialidades com um compreensão mútua das possibilidades e das limitações existentes.

O meio ambiente receberá os benefícios com as atividades de um superdotado bem-realizado em suas potencialidades. Isto permitirá a melhoria das condições em diversas áreas relacionadas com crianças menos dotadas no desenvolvimento de suas atividades.

ABSTRACT

The purpose of the present work was to study the biological characteristics of the gifted children: hereditability and environmental factors.

(Recebido para publicação em 30.05.85)

A EDUCAÇÃO DO BEM-DOTADO

*Otilia Braga Antipoff**

O sonho durante tantos anos acalentado por Helena Antipoff, a russa brasileira, que muito se preocupou com a educação em nosso país aos poucos vai se tornando realidade.

Hoje no Brasil já se fala na Educação do Bem-dotado ou do Superdotado não apenas como um ideal, mas como uma meta que deve ser atingida através da pesquisa e da ação.

Em Minas Gerais, com seus 82 anos, a notável educadora lançava as bases de uma iniciativa de atendimento ao Bem-dotado cuja influência se alastrou por vários estados brasileiros atingindo os órgãos oficiais, associações particulares e as universidades.

Já é tempo, realmente, dos educadores se preocuparem com esta parcela representada pelos 3% da população escolar que também necessita de uma educação especial capaz de lhe proporcionar o pleno aproveitamento de seu potencial elevado e favorecer seu desenvolvimento integral.

O Bem-dotado existe em qualquer meio: pobre ou mais favorecido e aí está a reclamar o seu direito à Educação como todo o ser humano. Somente uma escola sensibilizada para suas necessidades de realização, maiores que as dos indivíduos comuns, será capaz de identificá-lo e respeitá-lo como um ser carente de crescimento que não satisfaz com respostas imprecisas às suas múltiplas indagações frente ao mundo. É imperioso, pois, que a escola se transforme atentando para as diferenças individuais e reformulando sua ação educativa.

Transformando-se e sendo capaz de atender também àqueles que se destacam da grande maioria, a escola não verá o Bem-dotado como “ave rara” curiosa e ameaçadora, mas como pessoa que tendo sido melhor afortunada na divisão dos

* Psicóloga da Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocação de Bem-dotados;
Fundadora do Centro de Educação Criadora — Escola EDUC.

talentos poderá usufruir dos seus “tesouros” em seu proveito e dos seus semelhantes, tornando-se fator de progresso e de harmonia.

Os últimos estudos no campo da Psicologia têm revelado a predominância de características positivas na personalidade do superdotado. Apresentando um alto índice de equilíbrio emocional ele se percebe e ao outro de forma favorável e vê o mundo como excitante e desafiador.

Estes aspectos estão presentes na “Personalidade Sadia” estudada por Maslow ou na “Personalidade Adequada” apontada por Combs.

Esta “Personalidade harmoniosa” da qual nos falava Helena Antipoff é capaz de idealizar para o amanhã um mundo de paz, como nos mostra MF, adolescente Bem-dotado, de 12 anos, residente em um dos bairros mais pobres de Belo Horizonte, atendido pela Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-dotados.

“O Brasil daqui a 100 anos será igual em extensão, com tecnologia avançada e igualada mundialmente. Haverá pouca doença, quase nenhuma ou nenhuma. Até lá eu creio que isto acontecerá. Nesta época saberemos utilizar qualquer tipo de energia desde o álcool até a solar e outras. Nesta época estaremos tranquilos, pois, a população estará toda alfabetizada. Não haverá roubos, tóxicos, as favelas vão acabar e todo mundo terá um lugar bom para viver. Acabará também com isso tudo o baixo nível de vida”.

Acredita pois, no homem e no futuro a despeito de todas as privações que já sofreu no seu meio desfavorecido: Mãe: lavadeira; pai alcoólatra e desempregado.

Nas pesquisas que temos realizado sobre a previsão do futuro, com crianças e adolescentes Bem-dotados, de meio sócio-econômico pobre, surpreende-nos sua visão otimista e a capacidade para imaginar soluções criativas para os cruciais problemas que afligem a humanidade: violência, poluição, desequilíbrio ecológico, doenças e outros. Como exemplo vejamos o que falam ainda ASA, menino de 12 anos, e COS, menino de 11 anos:

“O Brasil daqui a 100 anos será uma imensa reserva natural. Os homens construiriam cidades especiais e submersas para preservar o nosso planeta Água. Será assim que se chamará. Não mais haverá guerras, armas, nada. Apenas a natureza em perfeito equilíbrio e o Brasil será o celeiro do mundo”. ASA — 12 anos.

“O Brasil daqui a 100 anos será mais humano, mais real, sem mentiras, sem roubos, sem mortes, ele será um mundo de amor, de paz, compreensão, alegrias, será um país sem ódio, desespero, solidão, os homens serão mais humildes, não terão egoísmo. Será um Brasil só nosso que terá só verdades”. COS — 11 anos.

Estes achados contradizem a idéia muito difundida segundo a qual o Bem-dotado seria sempre um indivíduo problemático. Mais sensível que as pessoas comuns, ele se desajusta quando as pressões ambientais o sufocam, quando as suas necessidades básicas de amor e segurança não são atendidas, quando se depara com uma escola medíocre e incapaz de lhe oferecer as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Sabemos que sucesso acarreta sucesso. Se em sua vida se acumulam insucessos, decepções, desapontamento com os pais e educadores, com a família, a escola e a sociedade, veremos, sim, um quadro ameaçador, esfacelando-se o talento e surgindo o grande delinquente.

Como pois, educar o Bem-dotado? Como deverá ser a escola?

A resposta é ainda uma menina Bem-dotada, de 13 anos, que nos dá:

“A escola seria linda, toda cheia de flores. As pessoas seriam incentivadas a desenvolver seu potencial. Não haveria uniforme, pois, o uniforme tolhe a criatividade das pessoas no modo de se vestir, enfeitar, etc.

Principalmente seria dado ao aluno condições de aprender a viver.

A escola seria a sua própria imagem. Não haveria disciplinadores ou qualquer coisa no gênero. Antes de tudo, teria poucos alunos de modo que as pessoas tivessem condições de se conhecerem mais profundamente.

Não haveria esta preocupação com o vestibular ou coisa parecida.

Os alunos aprenderiam a escrever, a se comunicar e não a fazer cruzinhas.

Os professores teriam que ser pessoas normais. Não entraria ninguém que tivesse uma mentalidade fechada, e para dar aulas teriam que realmente gostar das pessoas.

Cada professor teria a liberdade de criar seus próprios métodos.

Seria horário integral e quem quisesse poderia morar lá, uma espécie de comunidade agrícola. Seria maravilhosa esta escola e o princípio básico seria o amor às pessoas e ao mundo e o meio para atingir este amor seria a liberdade.

O horário seria de 8 às 18 horas.

“O curso teria a duração de 8 anos, mas as pessoas poderiam fazê-lo em menos ou mais tempo. Todos os cursos teriam uma grande quantidade de laboratórios, etc.”

Com uma incrível maturidade passa a falar sobre áreas prioritárias, programas e outros detalhes, mostrando sua capacidade de pensar seriamente sobre a escola.

Este brado de esperança de nossos jovens Bem-dotados merece a reflexão de todos aqueles responsáveis pelos destinos da sociedade: educadores e governantes. Sua responsabilidade cresce na medida que a criança sonha e espera a sua participação para criar um mundo melhor. É necessário que a escola de seus sonhos saia da utopia tornando-se realidade.

A escola consciente a serviço do homem será eficiente e justa evitando o desperdício da nossa maior riqueza natural: a criatura humana com todo o seu potencial criativo.

Libertando-se do ensino formalista desvinculado da realidade e destinado à **massificação, partindo para uma prática viva e dinâmica ela realizará seu objetivo** junto ao Bem-dotado tornando possível sua realização plena como pessoa, ser social e espiritual.

Helena Antipoff como a criança também se permitiu sonhar com coisas grandes e caminhou firmemente determinada para as tornar realidade. Aos 80

anos de vida sua inteligência inquieta concebeu um plano “mirabolante” como o chamou.

Reúne uma equipe composta de médicos, professores, artistas, engenheiros, psicólogos, advogados, administradores de empresas, afinal profissionais de formação diversificada e na Fazenda Rosário, no interior de Minas Gerais, lança a luminosa idéia de fazer algo novo em prol do Bem-dotado. Não se trataria de uma Escola, mas de um programa de atendimento que viria preencher lacunas culturais e complementar a deficiente ação escolar.

Surgiu então o “Projeto Circula — Civilização Rural, Cultura e Lazer” desenvolvido através de Colônias de férias, destinadas sobretudo ao Bem-dotado do meio rural e suburbano, isto é, proveniente de ambiente desfavorecido culturalmente.

Trata-se de um Projeto experimental de alcance dinâmico. Seu objetivo principal é proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento pessoal e ao alargamento de experiências e de interesses, ao aprimoramento de talentos e aptidões.

As atividades são desenvolvidas através de métodos dinâmicos. Mais que conteúdo importam as estratégias, os hábitos, as habilidades adquiridas, os processos de pensamento envolvidos, a mobilização do pensamento produtivo, o desenvolvimento da iniciativa e da independência na ação, o interesse pela pesquisa e pelo trabalho experimental.

O programa abrange várias áreas de interesses oferecendo possibilidades de opção e de organização de grupos de trabalho segundo aptidões, talentos, afinidades e a fase de desenvolvimento emocional, intelectual e social.

Em ambiente rural, no laboratório vivo da natureza, encontra o Bem-dotado a oportunidade de conhecer os recursos que ele oferece, estudar as plantas e os animais, os problemas ecológicos e ainda vivenciar:

- experiências de arte e artesanato desenvolvendo o potencial criativo, a liberdade de expressão e descobrindo a matéria-prima do local;
- de música, teatro, canto e expressão corporal;
- comunicação e expressão através da composição livre: poesia, diário, técnicas de dramatização, mímica, etc;
- palestras, debates e entrevista com pessoas realizadas em qualquer ramo de atividade: artistas, cientistas, professores, esportistas e outros;
- atividades de civilização e melhoramento do ambiente;
- excursões e visitas a museus, igrejas, cidades históricas;
- experiências e pesquisas de ciências naturais utilizando aparelhos do laboratório, a biblioteca, filmes, recursos audio-visuais e a própria natureza;
- práticas agrícolas;
- escotismo;
- prática de esportes, jogos ao ar livre;
- competição de xadrez;

- problemas através de técnicas de grupo, avaliação experimental natural;
- exercícios de auto e hetero percepção para melhor conhecimento pessoal do outro;

Todas as pessoas engajadas no programa: coordenadores e monitores de atividades em um processo dinâmico se colocam na postura de constante busca de soluções, técnicas e processos mais adequados aos objetivos do projeto, fiéis ao ideal de sua idealizadora quando dizia: “Projeto Circula tem sentido dinâmico no propósito de circular, isto é, não pára, vai construindo coisas. Nele o Bem-dotado vai observando o mundo, vai aprendendo a conhecê-lo melhor, vai conhecendo a si mesmo, vai aplicando aquilo que melhor convier para melhor aproveitar seu potencial, seus dons e indagações para seu próprio bem, mas sem se esquecer de seu lar, sua família, sua escola, sua comunidade, seu país, sua época e o futuro do seu universo”.

Doze anos são passados desde a data de sua implantação e trinta e cinco colônias foram realizadas, algumas com doze, quinze dias de duração, outras mais curtas de fins de semana. Nelas foram atendidos participantes de 8 a 18 anos de idade.

O grupo de voluntários da primeira hora continua coeso na luta pelo ideal de uma ação mais efetiva junto ao Bem-dotado, apesar das dificuldades e desafios permanentes.

Valeu a pena? Quais seus resultados? Esta a indagação que nos fazemos e o “feed-back” é o Bem-dotado que nos dá respondendo a questão.

— Que representou a ADAV para você?

“A ADAV para mim foi algo assim: me descobrir nos outros. Observando os outros eu me compreendi. Foi como se eu deixasse este mundo e entrasse noutro”. MP — 15 anos.

“Se não houvesse a ADAV talvez eu não estivesse estudando mais. Eu e toda a minha família fomos incentivados a estudar. A ADAV me deu apoio”. MF

A ADAV me mostrou que a gente tem capacidade de fazer alguma coisa sem muito rodeio, nem muitas teorias; tentar fazer alguma coisa pelos outros, modificar um pouco o mundo”.

“Acho que eu não teria tido a possibilidade de sentir que tem mais gente tentando mudar e fazer as coisas. No meu grupo de Divinópolis o povo é acomodado. Eu gosto de discussão, de pontos opostos, troca de idéias”. BG

Respostas diretas através de entrevistas, cartas vindas de diversas partes de nosso país e até mesmo do exterior vem mostrar que se foi grande a luta não menores foram seus resultados positivos.

(Recebido para publicação em 30.05.85)

O ENSINO E O SUPERDOTADO

*Helena Barra Milhomens **
*Zilá de Souza Mirandela ***

O Brasil já despertou e se conscientizou da necessidade de oferecer uma Educação Especial às crianças consideradas superdotadas. Essas crianças representam um pequeno grupo de indivíduos dotados de inestimável capacidade intelectual-criativa, capazes de influir nos destinos da nação, através de sua valiosa contribuição potencial e de suas realizações notáveis.

Por que Educação Especial? Perguntam os educadores.

O M.E.C., em 1973/74, colocou no elenco de Projetos Prioritários, o Projeto nº 35 de Educação Especial. Criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do adiantamento aos excepcionais.

“A criança excepcional é uma criança com diferenças e são com essas diferenças que nós devemos trabalhar”.

A Educação Especial deve proporcionar às crianças o desenvolvimento de seu potencial evolutivo e prepará-las adequadamente para um ajustamento de vida satisfatório, pois essas crianças poderão vir a ser nossos cientistas, líderes políticos, artistas, escritores, etc.

Se há necessidade de uma Educação Especial, requer-se também um planejamento especial.

O ambiente escolar muitas vezes deixa de levar em conta as qualidades pessoais que acompanham a inteligência elevada. Já a sociedade tem interesse especial nessas crianças, pois são a única fonte da qual se pode extrair grandes homens no futuro.

* Licenciada em Pedagogia, professora da Escola Parque Sul, da Fundação Educacional do D.F.

** Licenciada em Pedagogia, professora da Escola Parque Sul, da Fundação Educacional do D.F.

Cabe à escola, uma série de responsabilidades junto aos superdotados, uma metodologia específica, uma adequação curricular, uma orientação especializada.

A educação inadequada dessas crianças altera sua integração e ajustamento ao meio, cerceia sua motivação, interesse e criatividade.

A identificação dessas crianças é feita através de um processo complexo, de maneira sistemática, dentro do próprio sistema escolar. Inicialmente através de *observação* do professor e posteriormente, através de aplicação de testes psicológicos e de outros mecanismos, que irão assegurar uma identificação mais precisa.

Em Brasília, estamos vivenciando uma metodologia específica para o atendimento a superdotados, há 8 anos. Uma clientela “sui-generis”, uma escola renovada, uma permanente atualização. .

Nossos alunos são atendidos nas Escolas-Classes e Escolas-Parques, sem discriminação ostensiva, engajados num processo de atividades de *aprofundamento e enriquecimento* curricular.

Nas Escolas-Classes, além de receberem orientação dos conteúdos específicos de 1º grau em classes comuns, essas crianças têm possibilidades de uma aceleração curricular, através de um *aprofundamento* em qualquer área de atividades. Experimentam e exercitam com liberdade, têm acompanhamento de profissionais treinados para a complementação curricular, num clima de trabalho individual e grupal.

Nas Escolas-Parques, ministram-se atividades que complementam a parte de currículo desenvolvido nas Escolas-Classes.

Nosso aluno superdotado é orientado por professores especialistas em diversas áreas, utilizando-se de técnicas menos diretivas, com ênfase na iniciativa, no enriquecimento curricular, na criatividade e reflexão do próprio educando.

A metodologia aplicada tem as características de incorporar, em sua ação, o máximo de sugestões e preferências dos alunos, quanto ao conteúdo a desenvolver e à maneira de fazê-lo.

A clientela tem todas as possibilidades de adquirir auto-confiança e auto-realização, refletindo sobre a escolha feita e sobre os resultados obtidos, de modo que a liberdade de ação se transforme em responsabilidade. A *vivencialidade* é uma das características metodológicas que norteia o atendimento ao superdotado em Brasília, pois confere ao aluno capacidade de, por ele mesmo, pesquisar novos conhecimentos dentro ou fora da escola, em ambientes que favoreçam a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Os alunos freqüentam uma sala especial denominada “Centro de Estudos”, durante quatro horas no mínimo, por semana. É o ponto de encontro do grupo, e por onde eles passam por uma sensibilização e estimulação pelo professor orientador, em princípio. Em grupo ou individualmente, eles montam o “Plano de Trabalho” e o executam em qualquer sala ambiente da escola, ou fora dela.

Além das atividades de aprofundamento e enriquecimento, nossos alunos são atendidos por um psicólogo uma vez ao mês, reunidos para uma “Dinâmica de Grupo”. Nessa ocasião, os possíveis desajustes são detectados, o aluno integra-se melhor com o grupo e consigo mesmo.

Os pais dos superdotados também recebem orientação psicológica para melhor compreenderem seus filhos.

Cabe a nós, professores, ter alto grau de habilidade pessoal, bom senso, capacidade criadora e imaginativa, sólidos conhecimentos gerais e específicos, reconhecimento das diferenças individuais e estimulação para novos interesses.

O atendimento a essa clientela obterá resultados favoráveis, somente através de técnicas não diretivas, ou seja, as decisões, os planos e as atitudes finais deverão ser consequência autêntica da percepção e vontade do próprio aluno, bem como, o experimentar por si mesmo.

Lembremo-nos sempre, que os superdotados têm interesses amplos e sua curiosidade é desafiante!

(Recebido para publicação em 25.05.85)

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE DESENVOLVIMENTO INSTRUMENTAL PARA ALUNOS INTELECTUALMENTE SUPERDOTADOS

Marsyl Bulkool Mettrau
Vera Lúcia Trindade Gomes *

RESUMO:

Esta pesquisa teve sua orientação voltada para um trabalho de respeito à pessoa enquanto individualidade, unidade e integração, não permitindo a departamentalização de habilidades, potenciais, características e /ou dificuldades. O interesse básico do experimento direcionou-se para quatro áreas principais: processos intelectuais (reflexão, crítica, pensamento divergente, criatividade e solução de problema); relacionamento social; aspectos afetivos (dinâmica da personalidade e processos adaptativos); e performance acadêmica.

A idéia central do programa foi o atendimento integrado de alunos superdotados da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) envolvendo desde estudantes da 1ª. série do 1º grau até alunos da universidade inclusive estudantes da pós graduação na área da Educação Especial de Superdotados que atuam como estagiários.

Clientela atendida

- 1) Alunos do 1º segmento do 1º grau
- 2) Alunos do 2º segmento do 1º grau
- 3) Alunos do 2º grau

* Professoras na área de Educação Especial, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4) Alunos do 3º grau

5) Alunos do 4º grau (mestrado)

Duração: de setembro/83 a junho/85.

Propósito

Proporcionar a alunos intelectualmente superdotados da UERJ um atendimento eficiente e eficaz, não acadêmico, enriquecido e diversificado e que atenda, de modo global, aos seus interesses, aptidões e necessidades, levando-os a uma maior harmonia biopsicosocial e conseqüentemente, a uma melhoria do desempenho individual nas atividades da vida diária e no relacionamento grupal, familiar e/ou escolar.

A metodologia escolhida consistiu na adaptação do trabalho do Dr. Edward De Bono (Programa Cort Thinking-Cambridge/1973), denominada "Ferramentas para Pensar", pois além de proporcionar o desenvolvimento intelectual e a criatividade, favorecem a integração social através da interação verbal, permitindo que cada componente do grupo aprecie a riqueza de idéias de seus companheiros, possibilitando importante troca.

Para os procedimentos de identificação foram utilizados:

1) Teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven em suas formas: Escala Geral para 1ª e 5ª s. série do 1º grau e Escala Avançada para a 1ª. série do 2º grau e 3º grau por apresentar as seguintes características:

- confiabilidade para avaliação de aspectos importantes da capacidade intelectual

- utilização indicada para pessoas de qualquer idade independente do grau de instrução ou nacionalidade.

- reconhecimento como o teste não verbal mais apropriado para identificar indivíduos superdotados (Gifted Child Quarterly-Vol. 27, nº 1, Winter /83-Publicação da The National Association for Gifted Children /USA).

Sua aplicação respeitou todos os critérios estabelecidos na técnica de utilização.

2) Ficha de identificação para preenchimento pelo professor (modelo adaptado do trabalho de Mae Seagoe, PhD do Distrito Educacional da Municipalidade de Los Angeles, USA).

3) Análise dos aspectos emocionais e da estrutura da personalidade através expressão gráfica e desenho.

4) Ficha de identificação com dados biográficos.

- grande fantasia
- timidez
- imaturidade
- criatividade
- necessidade de expansão
- senso crítico
- sensibilidade
- agressividade
- pressão do meio ambiente
- inadaptação ao meio ambiente
- auto-defesa
- necessidade de contato
- sentimento de repressão
- sensação de isolamento

Os dados recolhidos através da observação durante o desenvolvimento do Programa, além de confirmar os aspectos evidenciados na avaliação inicial, demonstraram a grande diversidade dos mecanismos de aprendizagem e adaptativos utilizados, assim como características individualizadas no uso da criatividade e solução de problemas.

Foi possível observar, nas diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, que, as características de superdotação, evidenciadas foram coerentes com os estágios de desenvolvimento de cada grupo.

Os alunos componentes da amostra apesar de realmente possuírem potencial que caracteriza a superdotação, nem sempre conseguiram utilizá-lo de forma adequada. Foi frequente a observação de prejuízos na dinâmica do comportamento global e, na organização interna provocando sentimento de inadequação e insegurança devido às dificuldades de harmonizar capacidades, bloqueios sociais, expectativas familiares e escolares além das características de estrutura de personalidade, refletindo-se em uma gama muito grande de comportamentos diferenciados indo desde os destaques por talentos específicos até a comportamentos inadequados.

A proposta de desenvolvimento de destreza intelectual e do potencial criativo através das “ferramentas para pensar” foi alcançada de forma diferente da prevista no planejamento, à medida em que a clientela colaborou e se posicionou em relação ao desenrolar do Programa. O grupo não se percebeu como objeto de um experimento e sim como participante desse processo interagindo com ele, e, muitas vezes “ditando as normas”.

Os resultados foram muito altos, verificando-se um grande número de alunos na faixa de percentil acima de 95 não dando aos técnicos a diferenciação esperada.

Optou-se por isto, para compor a amostra pelas maiores pontuações alcançadas por nível de escolaridade com um número de alunos compatível com a operacionalização da metodologia.

Os grupos eram atendidos semanalmente durante 1 hora cada um, num total de 68 alunos atendidos.

Com a finalidade de instrumento de controle para a verificação da validade da metodologia aplicada, foi inicialmente aplicado um pré-teste com as “ferramentas para pensar” e ao final do programa um pós-teste exatamente igual.

Os critérios para análise foram:

Produção de idéias (fluência); coerência de idéias (elaboração) e originalidade das idéias; baseados no Modelo de Ensino de F. Williams.

Durante o trabalho experimental (1983/1984), foram realizados 380 encontros entre sessões do Programa, reuniões de professores, pais e atividades paralelas surgidas do convívio e entrosamento entre os grupos.

Ao final do programa, através da aplicação do pós-teste, verificou-se que não houve um aumento expressivo na fluência. Os alunos por já possuírem riqueza de idéias apresentaram modificações com relação a um significativo aumento na elaboração. Foi evidente a melhoria na organização e harmonia no curso do pensamento.

Quanto ao aspecto originalidade, foi verificado aumento, porém de forma mais expressiva nos níveis do 1º segmento e 2º segmento do 1º grau. O fato nos leva a constatar o bloqueio gradativo da criatividade que é imposto ao indivíduo durante o seu desenvolvimento até a idade adulta.

Foi interessante observar a consistência dos dados obtidos através da análise da produção gráfica que enfatizou para todos os níveis característicos como:

- ansiedade
- necessidade de apoio
- ambivalência
- sinais de alta inteligência
- excitação
- compulsividade
- energia interna
- insegurança

Os encontros sistemáticos e atividades paralelas provocados pelo Programa levaram aos diversos grupos possibilidades de troca de conhecimentos, assim como uma melhor compreensão e respeito ao outro enquanto participante de um mesmo grupo, capaz de contribuir em nível de igualdade, tanto das habilidades como de dificuldades.

Foi detectado através da vivência do grupo, dos depoimentos dos familiares e dos próprios alunos que houve transferência das habilidades adquiridas pelo método para as situações de vida diária, possibilitando o domínio de novas formas de registro e expressão do pensamento, enriquecendo o processo de análise e síntese das situações vividas, permitindo a globalização da ação de forma harmoniosa e enriquecida.

É importante que sejam citadas atitudes e comportamentos que foram comuns em todos os grupos de alunos:

- alegria constante nos encontros
- satisfação em usufruir de todo o ambiente físico da UERJ (Colégio e Campus)
- tranquilidade para posicionar-se como elementos atuantes de um grupo e não só como alunos
- liberdade de expressão
- participação ativa nas propostas de trabalho
- possibilidade de discutir assuntos ligados às suas preocupações e que não constavam em seus currículos escolares.
- melhoria na performance social (maior aceitação do outro, de si mesmo, auto-crítica menos exacerbada).
- capacitação para adaptar-se a atuar melhor em seu meio.

Dado importante foi o interesse demonstrado em levar a experiência vivida para outros ambientes de crianças sócio-economicamente carentes e este fato fez nascer um projeto de atendimento a crianças institucionalizadas organizado pelos estudantes universitários que já está sendo colocado em prática por eles que utilizam seus períodos de férias para atender esta clientela com o mesmo objetivo de desenvolver habilidades intelectuais e a criatividade.

Apesar dos resultados satisfatórios obtidos, a equipe sentiu que suas condições de trabalho frente às variáveis surgidas tornaram-se precárias nos aspectos recursos humanos e tempo disponível.

As famílias mesmo sem marcar data ou hora, visitavam o local dos atendimentos solicitando apoio e esclarecimentos, demonstrando necessidade de contatos além das reuniões planejadas. Estes, muitos mobilizados, viram na equipe pessoas capazes de ajudá-los em suas dificuldades no trato com seus filhos.

Na dinâmica do trabalho junto aos alunos, a equipe teve que lidar com variáveis que não se restringiram ao desenvolvimento das habilidades intelectuais

e da criatividade dentro do comportamento global, extrapolando para aspectos específicos do sentimento e da relação consigo mesmo e com o mundo.

A metodologia propriamente dita, foi modificada não só pelo já exposto, isto é, adaptação à demanda da clientela como pela amplitude, diversificação e abrangência da atuação da equipe. As “ferramentas para pensar” nesse programa tiveram a conotação de ‘fio condutor’ dos trabalhos uma vez que o Programa adquiriu uma amplitude não esperada.

Outro aspecto a ressaltar foi a dificuldade sentida pela equipe no entrosamento com o corpo docente do CAP. Não foi possível encontros regulares para troca de informações necessárias a uma visão global do aluno acarretando que, das quatro áreas básicas que o experimento almejava alcançar (processo intelectual, relacionamento social, aspectos afetivos e performance acadêmica), somente as três primeiras foram plenamente abrangidas.

A análise e reflexão sobre o trabalho experimental tornaram possível a elaboração das seguintes recomendações:

No 3º grau:

- dar continuidade ao trabalho experimental, ampliando-o gradativamente para que a médio prazo possa ser implantado um serviço de atendimento diferenciado visando o desenvolvimento de potencialidades e talentos específicos na Universidade;

- expandir o Projeto de extensão universitária com a clientela institucionalizada, objetivando o registro e comparações entre os resultados obtidos na UERJ e FEEM; esta pesquisa trará para a equipe subsídios para a confirmação de que um trabalho diferenciado nos níveis deste Programa não restringe sua aplicabilidade somente com superdotados.

No CAP:

- expandir a proposta de atendimento diferenciado dentro das necessidades do alunado por se tratar de uma clientela que apresentou alto nível de desempenho intelectual; este fato não invalida a necessidade de atuação específica para os alunos que demonstraram níveis marcadamente mais altos de performance intelectual a ponto de se destacarem do grupo como um todo além daqueles que, apesar de não demonstrarem deficiência se colocaram em níveis mais pobres de desempenho em relação a população.

A pesquisa, pela sua própria característica, se utilizou de instrumentos específicos (testes, fichas padronizadas, questionários, escalas de avaliação) além de especializados mas, em se tratando de atividades comuns à dinâmica do Colégio, faz-se necessário o uso de estratégias práticas em que haja economia de tempo e esforço num trabalho onde as trocas e avaliações possam acontecer de modo sistemático e contínuo dentro da rotina escolar. Ressaltamos aí a observação do professor como instrumento de grande relevância pois o estreito conhecimento professor-aluno possibilitará a elaboração de ações voltadas para

as potencialidades e dificuldades específicas abrangendo desta forma as quatro áreas básicas, objeto do estudo, permitindo alcançar esquemas diversificados, isto é:

- aprofundamento na área acadêmica;
- desenvolvimento dos processos intelectuais e criatividade;
- apoio aos alunos com dificuldades nas áreas social e afetiva;

Sugerimos então:

— Implementar um trabalho voltado para os professores do 1º segmento do 1º grau pois o atendimento diferenciado nesta faixa etária só poderá surtir efeito quando perfeitamente integrado dentro da rotina acadêmica;

— apoiar e orientar os professores de 5ª série para que seja feita uma observação sistemática e contínua objetivando triagem da clientela; os professores serão auxiliados para o reconhecimento, identificação e apoio dos alunos situados em faixas consideradas desviantes da média esperada;

— proporcionar nos encontros de professores — equipe técnica, momentos para as trocas dessas observações num fluxo sistemático e rotineiro dentro da dinâmica escolar;

— dar continuidade ao atendimento do grupo-amostra (famílias e alunos) conforme solicitação dos mesmos.

— manter o corpo docente informado das atividades de Pesquisa através de relatórios e reuniões.

Finalizando, acreditamos que essa ação caracteriza um real trabalho psicopedagógico onde equipe técnica e professores estão envolvidos, opinando, atuando, enfim, comprometidos num processo educacional global.

EQUIPE DE TRABALHO

- Cristina Maria de Carvalho Delou — *Psicóloga estagiária.*
- Marsyl Bulkool Mettrau — *Pedagoga. Coordenadora do Projeto.*
- Marina Plubins Bulkool — *Especialista em Educação — Profa. Colaboradora.*
- Vera Lúcia Trindade Gomes — *Psicóloga — Coordenadora em exercício.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAIS do Simpósio Interamericano Sobre Desarrollo de la Inteligencia Guayana, Venezuela 30/11 a 4/12/1981.
- BRUEN, Hanan et alii. Examining Social Aspects of Creativity; a Multi-Medial Approach. *The Journal of Creative Behaviour*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation 18(1) 41/44. First Quarter, 1984.
- DE BONO, Edward. *O pensamento criativo: como adquiri-lo e desenvolvê-lo*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- GIFTED Child Quartely. *The National Association for Gifted Children USA*. Vol. 27 nº 1 - Winter/83.
- HALEY, Gay Lyons. Creative Response Styles: the effects of socio-economic status and problem solving training. *The Journal of Creative Behaviour*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation 18(1) 25/39. First Quarter. 1984.
- HENEGAR, Laurel E. Nurturing the Creative Promise in Gifted disadvantaged youth. *The Journal of Creative Behaviour*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation 18(2) Second Quarter 1984.
- MARQUES, Juracy el alii. *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre. Globo, 1980.
- MINISTERIO de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia. *Método "Aprender a Pensar"*. Venezuela, janeiro, 1982.
- NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. S. Paulo, Atlas, 1979.
- SISK, Dorothy. *Gifted International*. World Council for Gifted and Talented Children. NY: Trillium Press. 1982.
- ROGERS, Carl. *On Personal Power*. Delacorte Pres, N. York, 1977.
- WALBERG, Herbert J. el alii. Childhood and eminence. *The Journal of Creative Behaviour*. Buffalo, NY. The Creative Education Foudation 23 (4) 225/231. Fourth Quarter, 1979

UMA ESCOLA ESPECIAL: COROLÁRIO DE DÉZ ANOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO DE BEM-DOTADOS

*Zenita C. Guenther**

1. ANTECEDENTES

Embora existam várias referências à assistência aos bem-dotados na história da educação brasileira (Novaes, 1979) podemos dizer que a tradução de princípios educacionais em um plano de atendimento especial à criança e jovem bem dotados, iniciou-se com a criação da ADAV (Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem Dotados) de Minas Gerais, em 1972, sob a orientação direta de D. Helena Antipoff (Guenther, 1984).

Dessa data em diante muitas iniciativas e empreendimentos surgiram, em vários estados do Brasil, sempre acompanhados, de um lado pelo apoio do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial — MEC), e de outro pela experiência pioneira da ADAV.

Todavia os esforços em educação de bem-dotados têm sido, de certa forma, coartados pelos centros de poder público, receosos de alocar recursos para essa área, em razão de crenças tradicionais no mito de que os mais capazes não necessitam ajuda, porque podem ajudar a si próprios. D. Helena respondeu a essa colocação criando uma entidade mantida por recursos particulares e trabalho voluntário e essa posição marcou e direcionou, de maneira notável, o movimento de educação de bem-dotados no Brasil: o poder público, secretarias de educação, escolas, universidades, com raríssimas exceções, tem se preocupado e investido na educação de deficientes, deixando os bem-dotados para a iniciativa particular.

Uma outra característica da educação de bem-dotados no Brasil, é a preocupação com o bem-dotado de classe pobre. Desde os primeiros estudos e pesquisas realizadas no mundo inteiro, notava-se o desabrochar dos talentos preferencialmente nas classes mais privilegiadas (Terman, 1971). Esse ponto foi questionado por D. Helena, que se dedicou a investigar a presença de bem dotados na classe pobre, e na zona rural (Antipoff, 1972).

*Profa. de Educação Especial da Fundação José Carvalho, Pojuca, Bahia.

Em 1936 ela denominou esse tipo de talento de “inteligência pura” ou “não civilizada”, em oposição àquela que havia sido cultivada e estimulada pelo ambiente externo, e é, de modo geral, reconhecida pela escola.

Hoje, no Brasil, essas duas características são bem visíveis; o suporte financeiro para a educação de bem-dotados é oriundo de entidades particulares, principalmente empresários ou grandes empresas, e há interesse maior pelo bem dotado de classes desprivilegiadas, dentro ou fora do sistema escolar.

É interessante notar-se como a Fundação José Carvalho, entidade particular criada com objetivos educacionais, gravitou, quase que por necessidade, para a área de educação de bem-dotados.

Fundada em 1975, essa organização, que agora celebra seus 10 anos de existência, abraçou, como objetivo principal, o preparo e formação profissional de jovens da classe pobre (Fundação José Carvalho, 1975). Embora o interesse pela educação constituísse a base filosófica da entidade, a definição do que seria, em termos operacionais, a espinha dorsal do trabalho ainda não era clara.

Foi ao ter que enfrentar problemas práticos, no dia-a-dia, que essa direção foi se delineando. Ao começar a recrutar alunos, desde a primeira turma, já a fundação teve que tomar algumas decisões sobre critérios de seleção, devido ao grande número de candidatos que se inscreveram. A orientação natural foi procurar os “melhores alunos”, e, à medida em que se elaborava e se aperfeiçoava o conceito de “melhores”, mais e mais se foi aproximando do conceito de “mais capazes”, “mais talentosos”, “melhor dotados” (Guenther, Silva, Carvalho, 1985). Ao mesmo tempo, e também à medida que aumentava o número de inscrições, avolumava-se a preocupação, presente desde o início, com o atendimento ao jovem e adolescente de classes sociais desfavorecidas.

São essas as duas pilastras que apoiam o plano operacional da Fundação José Carvalho: a busca do *maior talento*, nas classes *menos favorecidas* sócio, cultural e economicamente. E essa política reflete a orientação filosófica mais geral da entidade, o seu objetivo maior de provocar mudanças significativas na sociedade, através dos próprios cidadãos, e pela via educacional. Assim a escolha dos mais capazes e talentosos torna-se também um investimento em tempo, uma vez que eles terão uma probabilidade maior de estar em posições de iniciar mudanças sociais mais profundas e mais duradouras (Guenther, Silva, Carvalho, 1985).

Atualmente a Fundação mantém uma Escola Técnica Especial, em regime de internato, podendo abrigar de 80 a 100 alunos, e oferecer-lhes assistência total.

2. IDENTIFICAÇÃO, RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE ALUNOS

O processo de recrutar e selecionar alunos para uma escola especial como essa, posto que seja um dos aspectos mais importantes de todo o trabalho proposto, é condicionado por uma série de variáveis e determinantes, oriundos dos diversos ângulos inerentes à situação; por ser uma escola de segundo grau, o recrutamento é limitado a alunos que tenham terminado o primeiro grau, o que, em grande

parte, determina a faixa etária; os objetivos da Fundação determinam que se recrute alunos na classe social pobre, o que, apesar de nos colocar em frente a um universo numericamente maior, acarreta outros condicionamentos relacionados à posição, prioridade e nível da escolarização, na classe social mais carente; **acresce ainda o fato de que a área rural interiorana, semi-urbanizada, sofre de carências escolares consideráveis, tanto em relação à qualidade quanto à quantidade de escolas.**

Naturalmente o conjunto desses fatores complica enormemente o processo de recrutamento de alunos, o qual tem passado por várias mudanças, sempre à procura da melhor maneira de se atingir aqueles jovens bem dotados, economicamente carentes, que tendo terminado a 8ª. série, demonstram motivação, desejo e condições de escolaridade suficientes para continuar seus estudos (Guenther, Silva, Carvalho, 1985).

Atualmente o recrutamento é feito através de uma rede de contactos com escolas, pessoas e entidades, espalhadas pelos estados do nordeste brasileiro. Apesar de já se haver recebido alunos de outras regiões do Brasil, foi resolvido fixar a área de atuação no nordeste, por ser a mais carente social, cultural e economicamente, e onde, portanto, o nosso trabalho poderia ter um papel de maior relevância social.

Os contactos feitos diretamente com os colégios e escolas de primeiro grau, preferencialmente da rede pública e reconhecidos pelo nível de qualidade, visa identificar o aluno bem dotado na fase de transição da 7ª. à 8ª. série, geralmente na faixa etária de 13 a 15 anos. Os indicadores para identificação incluem demonstração de desejo de estudar, interesse e capacidade para aprender, rendimento escolar, aptidão acentuada para as áreas básicas de comunicação e expressão, ou matemática, além de outras características menos visíveis objetivamente, como criatividade, responsabilidade, talento específico, capacidade de produção de idéias, inventos, etc.

Esses candidatos identificados nos colégios de origem, são então, numa segunda fase, reunidos na escola da Fundação, em número de 3 ou 4 para cada vaga, e passa-se então ao processo de seleção propriamente dito, o qual segue uma metodologia especial.

Durante o período de seleção, que se estende por um mês, o candidato vive dentro do internato, no mesmo estilo de vida do estudante regular: estudos, tarefas e atividades escolares, vida no internato regida pelo conjunto de normas e regulamentos em vigor, da forma o mais próxima possível da vida comum, cotidiana, da escola. Diariamente ele é observado e registra-se a maneira como ele desempenha, reage e se posiciona frente às tarefas e experiências a que é submetido. A equipe de observadores, que segue o aluno durante todo o dia, compõe-se de professores, psicólogos, orientadores e monitores de atividades. Semanalmente é feita uma avaliação global do desempenho e postura de cada aluno, e, ao final do mês, as observações, já quantificadas, são somadas, levando a

um total de pontos. Acresce-se a esse resultado de testes psicológicos, e rendimento escolar, e, em cima desses dados, é feito então, pela mesma equipe, o julgamento final que seleciona os alunos para a escola.

Para cuidar do trabalho na fase de recrutamento, quando são necessários muitos contactos externos, e atividades bastante diferentes das atividades regulares do colégio, foi organizado um projeto em separado, o Projeto Espiral, coordenado por uma psicóloga e uma assistente social.

3. ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

A maior racional para se agrupar alunos bem-dotados em uma escola especial é para se prover a oportunidade de se organizar melhor o ambiente e vivência educativa. Seja em termos de currículo formal, ou de experiências incidentais, toda a vida cotidiana deverá favorecer ao bem-dotado o desenvolvimento do seu potencial, ao nível máximo de produção possível, no mínimo espaço de tempo necessário (Guenther, 1984).

Para enfrentar essa questão, o Colégio Técnico da Fundação José Carvalho organizou seu currículo em quatro níveis distintos:

No primeiro foram arroladas as matérias escolares exigidas pela legislação em vigor, para os cursos técnicos de 2º Grau. Encontram-se aí as disciplinas do curso básico, do núcleo comum das áreas de profissionalização, conforme reza a lei. O que tentamos fazer aqui, no sentido de aprimorar esse currículo legal, é uma avaliação contínua, e conscienciosa, dos programas seguidos em cada disciplina, a fim de que o currículo tenha efetivamente a amplitude e profundidade desejável a um curso de 2º Grau, de boa qualidade.

Os programas das disciplinas são, por sua vez, organizados em módulos, os quais contêm um guia para estudo independente, referencial bibliográfico, indicação de multi-meios auxiliares, exercícios de fixação e auto-avaliação da aprendizagem, conforme o caso. O aluno recebe esse módulo, segue a orientação de estudo, realiza as atividades, e procura aprender a matéria. Quando ele se sente preparado, procura o professor para fazer uma avaliação de sua aprendizagem naquele assunto, e, conforme o resultado dessa avaliação, o professor o declara apto a receber o módulo seguinte.

Dessa forma, a metodologia de trabalho já tem, em sua estrutura, o dispositivo para a aceleração do curso, pois o aluno pode completar o estudo das disciplinas escolares em menos tempo que na escola regular, estudando sozinho. Embora a experiência esteja mostrando que os alunos levam mais tempo, estudando independentemente, do que fora teoricamente previsto, existem alguns casos de visível aceleração.

O segundo nível de organização da experiência educacional, compreende aquelas atividades e conjuntos de atividades destinadas a promover a formação e desenvolvimento da pessoa do educando. Podemos dizer que é principalmente por essa razão que essa é uma escola residencial. Obviamente não é suficiente que

o aluno seja interno para se garantir que todo o seu tempo será usado em educação direcionada. Apesar dos alunos, devido à metodologia de estudo, ocuparem muitas horas do dia em atividades escolares, uma vez que eles estudam em média, 10 horas por dia, foi decidido enfatizar o aspecto educacional não acadêmico, através de certos programas educativos em que todos têm que participar. No momento esses programas são os seguintes:

a) Educação física, esportes e lazer

A educação física não é considerada como uma disciplina curricular, mas entra como parte de um programa geral de desenvolvimento do organismo, e cultivo do bem-estar físico. O aluno participa do programa enquanto residir na escola, e, para atender aos diversos interesses e aptidões, esse é um programa muito variado, constando de esportes individuais, coletivos e grupais, competições, passeios, culminando com três dias de jogos inter-colegiais, no estilo dos jogos olímpicos, o que acontece uma vez por ano, e envolve várias outras escolas vizinhas.

b) Programa de educação da saúde

Também ligado ao bem-estar e desenvolvimento físico, o programa de saúde é voltado de maneira mais específica, para a educação e cultivo da saúde física e mental. As atividades incluem: estudo de nutrição, organização de cardápios balanceados, dentro das possibilidades reais, higiene e limpeza do ambiente doméstico residencial, mormente dos dormitórios e banheiros de uso pessoal do aluno, higiene e cuidado com roupas e objetos de uso pessoal; e higiene corporal. Faz também parte do programa de saúde o cuidado com a saúde física propriamente dita, a cargo do Centro de Saúde, onde os alunos recebem toda a assistência médica e odontológica que necessitam, além de exames e check ups semestrais. Todo tratamento ou exame médico que o aluno receba é acompanhado de estudo e orientação para completar a parte educativa.

No tocante à saúde mental, apesar de haver palestras e debates sobre assuntos de interesse mais generalizado, a base mais sólida do programa repousa no esforço de se estabelecer um clima sadio, e um ambiente que cultive e valorize a saúde mental. Isto é, acreditamos que tanto um corpo são, como uma personalidade sadia, tenham maior probabilidade de se desenvolverem quando cultivados dentro de um ambiente sadio (Maslow & Chiang, 1977).

c) Programa de desenvolvimento da comunicação e expressão oral

Por serem oriundos de ambientes interiorionos, e classe social carente, a capacidade de expressão oral de nossos alunos geralmente precisa ser estimulada e cultivada de maneira especial. O objetivo desse programa é desenvolver a

habilidade de se expressar oralmente em público, se fazer compreender dos outros em linguagem oral, e situação de grupos. Pela sua própria natureza é um programa educativo ligado à disciplina curricular comunicação e expressão.

d) Programa de educação comunitária

É um trabalho instalado com múltiplos propósitos, como manter o aluno interno em contacto com o mundo exterior ao internato, a fim de evitar a sensação e atitude de alienação, o que geralmente acontece em comunidades auto-contidas, como um colégio interno, além disso, oferecer ao aluno uma oportunidade prática de aprender sociologia, psicologia social, economia, política e outros aspectos da ciência social, pela vivência orientada e refletida de experiência comunitária; um terceiro objetivo é experimentar uma situação de educação popular, através de ajuda educativa direta. Segundo Landsman (1971) a experiência de “ajudar a alguém” é uma das de maior relevância no desenvolvimento de personalidades sadias.

Esse programa, denominado Projeto Afilhado, é operacionalizado através de uma estratégia muito simples: cada aluno do colégio adota dentro da comunidade circunvizinha, uma criança ou adolescente que necessite de algum tipo de ajuda, principalmente assistência ao trabalho escolar. O afilhado é uma criança também de classe pobre, e, através dele, o aluno estabelece uma relação de amizade com a família, inteira-se dos problemas que ela está enfrentando e oferece a ajuda que puder, em termos de conselhos e orientação. Essa pode ser uma assistência tanto na busca de seus direitos, como no esclarecimento sobre seus deveres, ou utilização dos recursos disponíveis na comunidade.

Já em existência há 3 anos consecutivos, o Projeto Afilhado tem se revelado um dos melhores vetores educacionais visualizados para se assistir ao jovem bem-dotado, na sua formação geral e consciência social.

No terceiro nível de organização curricular localiza-se a formação e preparo profissional. Um dos objetivos maiores da Fundação e do Colégio, é dar ao jovem bem-dotado o preparo profissional que lhe dê suporte para entrar no mercado de trabalho, conseguir e manter um emprego com boa remuneração.

As matérias e disciplinas profissionalizantes são regulamentadas pela legislação oficial. Porém, como tradicionalmente o preparo técnico, a nível de 2º Grau é bastante deficiente, a escola tomou a posição de dar uma atenção especial ao preparo profissional dos alunos, no propósito de formar um técnico competente na sua área de atividades.

No momento trabalhamos com três áreas de formação profissional: a área de mineração, mais antiga, e já bem sedimentada, oferece o preparo profissional realizado dentro de uma mina, sob a orientação de um engenheiro de minas, com um programa teórico e prático totalmente integrado com o trabalho ali realizado. A área de computação tem um laboratório bem equipado com vários tipos de

computadores, além de ligação e intercâmbio com outros centros de processamento e banco de dados. A área de tradutor e intérprete conta com um moderno laboratório para aprendizado de línguas, instalado e equipado para apoiar o ensino de inglês em nível bastante avançado, além do francês e japonês.

O quarto nível curricular destina-se a estimular o desenvolvimento dos talentos e aptidões individuais (Wolfe, 1971). Localizam-se aí os projetos opcionais de enriquecimento. Essa é uma área de estrutura bastante flexível, e pode-se dizer que todo e qualquer tipo de proposta de enriquecimento curricular que um aluno queira fazer, poderá ser, de uma forma ou de outra, incorporada ao seu currículo. A escola provê facilidades para enriquecimento nas áreas de música, canto, clubes e centros de interesse, trabalho monitorado, oficinas, além de todas as áreas acadêmicas e profissionalizantes. Projetos de enriquecimento realizado fora da escola também têm acontecido, sob a forma de cursos rápidos, e pequenos estágios, em eletrônica de computadores, e, mais recentemente, mecânica espacial.

Para propor um programa de enriquecimento, é preciso que o aluno esteja em dia com suas obrigações escolares, embora alguns tipos de programa, como o de enriquecimento musical, possa ser desenvolvido ao lado do trabalho acadêmico.

O sistema de avaliação da aprendizagem e desempenho prevê que cada instrutor ou professor escolha o tipo de avaliação que, na sua opinião, melhor se preste a aferir o grau de sucesso alcançado pelo aluno em termos de aprendizagem, seja nas matérias escolares, seja nos programas educacionais, ou de enriquecimento.

Uma avaliação geral de cada aluno é realizada mensalmente, destinada a averiguar seu desempenho e produção global. Há um nível mínimo de produção exigido, condicionado pelo tempo de duração da bolsa de estudos, e, embora esse nível não seja observado com rigidez absoluta, se houver atraso cumulativo, isso pode acarretar problemas para o aluno. Ao final do semestre há uma avaliação mais rigorosa, que pode chamar à recuperação àqueles alunos cujo rendimento em termos de carga horária ou organização curricular, estiver notadamente inferior ao nível exigido. Essa recuperação, porém, é feita paralelamente a todas as outras atividades, inclusive acadêmicas, o que a torna muito difícil para o aluno. Por isso, o que se procura fazer, através do acompanhamento, é orientar o aluno a conseguir o nível médio de produção necessário, sem contar com o período de recuperação.

O aluno recebe na escola, além dos estudos, e tudo o que ele necessita para sua manutenção, completo serviço de assistência médica, orientação psicológica e assistência social. Faz parte do serviço de assistência social o estabelecimento de relações com as famílias dos alunos, mas esse aspecto tem sido relativamente difícil de se realizar, devido às longas distâncias, e dificuldades de comunicação.

Em resumo, considerando-se a organização do currículo escolar e a experiência educacional embutida na vida do internato, pode-se dizer que essa é uma escola especial que consegue favorecer ao mesmo tempo a aceleração e o

enriquecimento curricular para o aluno, acomodando também o preparo profissional completo, sem fazer grandes adaptações no currículo legal e regular.

4. ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AO EX-ALUNO

Um dos problemas de uma escola especial é lidar com o projeto de vida global do aluno, de um lado integrando na situação educacional a sua experiência pregressa, e de outro fazendo previsões para sua vida futura, uma vez egresso da instituição. No nosso caso, por se tratar de uma escola especial para bem dotados, a chance de que ele vá continuar seus estudos a nível superior é muito grande, como, efetivamente, está acontecendo. Quanto à profissionalização do 2º Grau, por mais variada que seja a gama de opções, jamais poderá ela ser suficientemente ampla para atender às aptidões de todos os alunos, e, em qualquer caso, a probabilidade da escolha feita nessa fase da vida ser definitiva e final, como profissão, é pequena.

Por essas razões, além da assistência prestada ao recém formado no encaminhamento ao estágio, e procura de trabalho, a Fundação assiste ao ex-aluno que deseja prosseguir seus estudos. Essa é uma assistência direta, sob a forma de uma bolsa de estudos universitários. Para que o aluno receba essa bolsa basta que ele se qualifique para a universidade, passando nos exames vestibulares, e faça semestralmente, um relato de suas atividades enquanto estudante.

Além disso, a Fundação assiste ao ex-aluno na captação de outros recursos para custear estudos superiores, no país e no exterior.

Esse trabalho de facilitar ao ex-aluno a continuação e ampliação de seu nível de desenvolvimento, é coordenado por um outro projeto especial, o Projeto Águia.

Quanto àqueles ex-alunos que escolhem ingressar no mundo do trabalho, a escola procura manter registro e documentação de como se desenvolve a sua vida, quais são seus maiores problemas e suas realizações, com o fim de prestar a assistência e orientação que forem necessárias, e coletar dados que permitam avaliar os resultados de nosso próprio trabalho, a médio e longo prazo. Essas atividades constituem o Projeto Follow-up.

5. TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES

Ainda um outro importante aspecto da educação de bem dotados refere-se ao pessoal que vai trabalhar diretamente com eles. As pesquisas apontam para a necessidade de um professor competente, maduro, seguro, paciente, ao mesmo tempo que firme e estimulante, o qual possa servir de modelo, se for o caso, mas sem aprisionar o aluno às suas próprias características e valores pessoais.

Essa escola preocupa-se bastante com o preparo dos professores, uma vez selecionados, tanto em termos de filosofia, postura e esclarecimento sobre o processo educacional, como favorecendo o crescimento constante na sua própria área de especialização.

O Projeto Bumerangue destina-se a promover e facilitar esse processo de aperfeiçoamento contínuo do professor, estimulando a participação em cursos, estágios, congressos, seminários e conferências, bem como a realização de estudos e pesquisas no próprio ambiente de trabalho.

6. ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Um outro objetivo maior da Fundação José Carvalho é ampliar o conhecimento existente, tanto em educação de bem dotados, como em toda a área da Educação. Evidentemente em uma escola especial com tantas ramificações, e um projeto educacional tão complexo, como essa, o conhecimento que vai se acumulando é tecido no dia-a-dia da vida da instituição, e é mais fácil de ser mostrado na prática, do que de ser sintetizado em comunicações e publicações que possam ser divulgadas.

Todavia, algumas tentativas de pesquisas têm sido desenvolvidas, paralelamente ao trabalho educacional diário e independente do conhecimento que ele esteja produzindo. No momento dois projetos maiores de pesquisa estão sendo realizados:

O Projeto Zenith, de natureza teórica, que estuda a vida de grandes brasileiros, procurando detectar os fatores que maior influência tiveram na sua formação e educação, e o Projeto Sirius, de natureza prática, cujo alcance propõe convidar autoridades educacionais reconhecidas para fazer uma análise crítica do trabalho realizado na Fundação José Carvalho, a fim de que possamos, em tempo contar com o estudo completo e multi-dimensional do processo educacional que estamos empreendendo.

7. AMPLIAÇÃO DA ÁREA DE INFLUÊNCIA

Sem dúvida o Colégio Técnico é o centro gravitacional do trabalho da Fundação José Carvalho. Os maiores esforços e recursos são para ali dirigidos, desde o recrutamento do aluno, à experiência educacional que lhe será propiciada, ao acompanhamento e orientação de que necessitam, para chegar ao máximo de desenvolvimento de suas capacidades e talentos.

Com efeito, tudo o que se tem descrito até agora, relaciona-se com orientar e aperfeiçoar o processo educacional dirigido aos bem-dotados carentes que aqui ingressam.

Entretanto, a Fundação mantém alguns Projetos especiais, cujo propósito não é ligado diretamente ao trabalho do colégio, mas tem outras implicações educacionais.

Em primeiro lugar o Projeto Vanguarda, que, através de convênio orienta e assiste a um colégio da comunidade, com objetivo de fazer um bom trabalho educacional em uma escola regular, acessível à maioria das crianças da comunidade. O suporte financeiro é oferecido pela empresa (Ferbasa), e a

Fundação oferece consultoria e orientação, efetuada através de seu corpo de educadores.

O Projeto Gavião desenvolve um trabalho educacional em convênio com a prefeitura de um município do norte da Bahia, Campo Formoso. A principal meta é promover a melhoria dos professores rurais leigos do município, em um programa de treinamento em serviço.

O Projeto Ronda visa desenvolver um trabalho de assistência sócio-educacional junto aos operários da companhia e suas famílias, com a finalidade de promover a educação popular, ajudando a melhorar o nível de qualidade de vida, principalmente daqueles trabalhadores de posições mais subalternas. Ainda em fase de organização e estudos, tudo indica que será operacionalizado através de conversas informais e visitas periódicas às famílias, para ajudá-las a se esclarecerem, e encontrarem meios de aperfeiçoar sua vida.

8. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, pode-se ver que o movimento em prol da educação de bem-dotados no Brasil caminhou bastante: da primeira iniciativa engendrada na Fazenda do Rosário, Minas Gerais, reunindo 11 crianças, e iniciando com elas um programa de enriquecimento, até hoje, quando a Fundação José Carvalho apresenta ao Brasil uma escola especial que já é capaz de mostrar uma linha de trabalho definida e razoavelmente sedimentada.

Obviamente esse desenvolvimento rápido relaciona-se ao fato de ser esta uma entidade mantida com recursos particulares, com relativa autonomia para decidir e implementar suas decisões, e com bastante liberdade para caminhar na direção que julgar mais acertada.

Tudo o que nos prende é o compromisso ferrenho de realizar um trabalho da melhor qualidade que for possível, com a coragem de nos submetemos a avaliações, pesarmos as críticas, e enfrentarmos as mudanças que forem julgadas necessárias.

Olhando para o futuro podemos prever o dia, não muito distante, em que o Brasil poderá afirmar que alguma coisa é feita pelo desenvolvimento do talento humano, e que, mesmo a criança e jovem das classes desfavorecidas, e menos favorecidas, tem pelo menos uma oportunidade de crescer e chegar a uma vida plena, satisfatória e produtiva, para si mesmo, e para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTIPOFF, Helena. *O bem-dotado do meio rural*. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Educação de Superdotados, Brasília, 1972.
2. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. *Boletim nº 4*. Belo Horizonte, 1984.

3. FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO. *Mensagem, estatutos, registros, empresas controladas e Plano Básico das Atividades Iniciais*. Salvador, 1975.
4. GUENTHER, Z. *A residential secondary school for disadvantaged gifted youngsters: a big challenge*. Comunicação apresentada na Conferência Ingenium 2000, Stellenbosch, África do Sul, 1984.
5. GUENTHER, Z.; SILVA, D.; CARVALHO, J. *Fundação José Carvalho: uma proposta educacional*. Salvador, Fundação João Carvalho, 1985.
6. GUENTHER, Z. et. alii. *Dez anos em prol do Bem-dotado*. Belo Horizonte, ADAV-MEC/CENESP, 1984.
7. LANDSMAN, T. *To be or not to be ... One's best self*. Florida, University of Florida Press, 1971. (University of Florida Monographs, Social Sciences nº 34)
8. MASLOW, A. & CHIANG, H. *The healthy personality; readings*. New York, D. Van Nostrand, 1977.
9. NOVAES, M.H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, Atlas, 1979.
10. Terman, L. A descoberta e estímulo do talento excepcional. In: WOLFLE, Dael, ed. *A descoberta do talento*. Rio de Janeiro, Lidador, Societas, 1971.
11. WOLFLE, Dael. Diversidade do talento. In: WOLFLE, Dael, ed. *A descoberta do talento*. Rio de Janeiro, Lidador, Societas, 1971.

(Recebido para publicações em 10.05.85)

O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO COM O ENSINO DE 1º GRAU: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER E DO PODER.*

Marilú Fontoura de Medeiros**

RESUMO

O presente artigo apresenta uma tentativa de reflexão sobre o processo de desenvolvimento de um Programa de Integração da Universidade com o 1º Grau. Trata-se de um esforço de equacionar alguns questionamentos, embora aparentemente insolúveis no campo restrito da ação educativa-frente à estrutura sócio-econômica vigente, tais como o papel do Estado como mediador, o papel da Universidade crítica, a relação entre saber popular e erudito e entre cultura e educação. Como uma proposta de reflexão, o artigo se insere num determinado momento histórico e, como tal, deve ser interpretado.

O referencial utilizado para a organização deste artigo está localizado no Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, apoiado pela Secretaria da Educação Superior - **SESu/MEC**, através dos recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - **FNDE**.

* Parte da Comunicação apresentada no 1º ENCONTRO DO PROJETO DE MELHORIA DO ENSINO DE 1º GRAU-MATEMÁTICA, UFF, dentro do PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO DE 1º GRAU, promovido pelo **MEC/FNDE/SESu**, 22/10/84, Niterói, Rio de Janeiro.

* * Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação, UFRGS Assessor **SESu/MEC**, 1980-1985.

As propostas aqui trazidas configuram o esforço de um grupo para a democratização do saber e, conseqüentemente, a redistribuição do poder.

Sendo uma experiência dinâmica o Programa Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau tem se consolidado, cada vez mais, como um processo. E, como tal, tende a refletir as circunstâncias do envolvimento da Universidade com a Escola de 1º Grau. Seu crescimento e direcionamento para o seu objetivo maior — a identificação e propostas de melhoria para o ensino de 1º grau, através da maior conscientização social — dependem, em muito, das interações ocorridas neste processo. O comprometimento com as aspirações de uma maior parcela da população e a luta por uma educação mais igualitária e competente têm sido uma ênfase presente nas ações que são desenvolvidas em cada um dos projetos nas Instituições de Ensino Superior. Estas atitudes podem ser traduzidas pela busca de uma educação a serviço da comunidade, onde o saber e o fazer se complementam, produzindo um conhecimento que permita, pelo menos, a contínua e árdua busca de um futuro mais humano para todos.

Resguardando o que é considerado essencial pelo grupo que trabalha com este projeto, torna-se necessária a colocação de algumas idéias relevantes para a sua correspondente análise. O resgate desses enunciados mostra o “caminhar” do programa ao longo de sua curta existência. A integração tem sido um processo almejado por diversas agências de fomento; por outro lado, a idéia de integração com o sistema de ensino faz com que a própria concepção da Universidade seja questionada em sua posição extramuros. Há mais de quinze anos as Secretarias de Educação, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, para citar somente alguns, têm levantado esta questão. Em um país que não assumiu, ainda, conscientemente, a sua condição de subdesenvolvido para, a partir desta conscientização buscar as suas soluções, a integração, em sua proposta de pesquisa-ação, tem sido uma alternativa posta de lado. Com esta visão alguns intelectuais tem afirmado que esta não é a parte nobre da pesquisa, ou mesmo, que ela desvia a atenção do pesquisador de aspectos essenciais. Sabe-se que a solução para os problemas do país não está neste Programa, que soluções estruturais devem ser pensadas, que a pesquisa pura e básica deve continuar sendo desenvolvida. No entanto, é pertinente a indagação: o que se pode fazer na escola pública transformando-a numa instituição competente no trato com a sua clientela, instrumentalizando-a para o acesso e domínio dos bens sociais e inclusive para que ela possa lutar por um mundo melhor (Medeiros, 1984b)?

1. O DESVELAMENTO DA TAREFA DE DISTINGUIR E DE PENSAR A DIFERENÇA

Espera-se que as manifestações trazidas aqui auxiliem a refletir sobre a estrutura do saber e do poder, sobre a forma utilizada para democratização desta estrutura, sobre as consequências que a tentativa de participação e de co-participação trazem para a educação brasileira, e, em última instância (o que talvez fosse o processo renovado “eternamente” no dia-a-dia) que papel cabe à Universidade neste processo instaurado.

O “ir e vir” do texto que segue, busca representar o “processo repensado” a reflexão continuada que obriga a um adentrar no texto, provocando o permanente questionamento sobre o porquê de certas ações, o entendimento do que está “diante do texto” (Ricoeur, 1983), isto é, o que está subjacente à prática desenvolvida. Esta busca de entendimento de integração, numa postura dialética, conduz a imersão nos fatos e na teoria, numa atitude que não é linear, procurando sempre o duplo caminho entre a “essência” e a “existência”, entre o “ser” e o “estar”, entre o que se “pensa” e o que realmente é permitido “compreender na prática”.

A idéia de integração indica sempre um desafio. Há sempre algo a ser repensado. Há propostas que têm surgido da própria prática e da experiência de cada instituição no seu trabalho com as Secretarias e com as Escolas e no seu próprio relacionamento interno. É sempre um eterno processo, e este é o “ir e vir”: não dar jamais o produto como acabado, pois, já se disse, o produto é ver, é poder ler, é poder reler, é poder sentir o processo instaurado e, em andamento.

No entanto, cabe questionar, qual o papel que compete às Universidades e ao Estado nesse processo. Não é um refletir fácil, mas a prática pode auxiliar, embora seja muito mais simples, aparentemente, ditar o que deve ser feito com o falso título de sugestões ou linhas de ação. O assumir o desempenho, o papel de co-participante é complexo e difícil, considerando o próprio fazer e a natural onipotência do saber que se tem introjetado ao longo do tempo.

Com base nessas constatações se procura repensar a prática, numa luta corpo a corpo com o que se poderia dizer de resquício de autoritarismo ou da visão de novos colonizadores que, as vezes, se assume.

Para que a prática seja repensada, se tem que adentrar, de forma crítica, no próprio fazer, tentando entender o que está subjacente, em termos de crenças, atitudes e pré-juízos.

Buscando compreender, criticamente, o que ocorre no grande jogo entre o SABER E O PODER há que se refletir sobre a própria integração, desvelando algumas diferenças e questionamentos.

1.1. O PAPEL DO ESTADO COMO INSTITUIÇÃO, REPRODUTORA E TRANSFORMADORA

Um dos questionamentos que permeiam as discussões acadêmicas e políticas refere-se ao papel do Estado como aparelho reprodutor. Não se tem, por ingenuidade ou por ideologias, assumido a postura de que o Estado deve ter um papel mais atuante e controlador; por outro lado, também não se acredita na hegemonia do Estado, por tanto tempo, como reprodutor das condições dominantes; nem mesmo se acredita que o Estado seja um órgão monolítico, voltado somente para sua manutenção; por diversas razões, inclusive de acomodações sociais, entre outras, há modificação e há dissensos, e isto é extremamente benéfico; finalmente ao Estado como um todo, aí incluídas as escolas, cabe um papel que é também transformador. Tem-se a consciência, não obstante, de que esta transformação sócio-cultural-econômica, e da Nação como tal, só se opera na luta continuada de todos por uma sociedade mais distributiva. O exemplo, entre outros, da cena final do filme intitulado “*LARANJA MECÂNICA*” merece uma reflexão sobre este papel obstaculizador e de permanente reprodutor exercido pelo Estado.

Em outras palavras, “é ingênuo pensar-se que podemos dispensar ou demitir o Estado (as vezes uma proposta tentadora, inclusão da autora do artigo) para que se possa levar a bom termo o esforço cotidiano de construção nacional. Enganam-se os que, por inadvertência ou dogmatismo, consideram o Estado monstro implacável, a liquidar monotonamente todas as nossas propostas criativas. (...)”

O Estado, mediador social verdadeiro, é passagem e ponto de apoio, embora se desfigure no saco de pancadas do sectarismo sem alternativas. (...) que o Estado não se identifica com uma imagem única e monstruosa, porém como o lugar de contradições profundas, a serem trabalhadas. (...) sempre entendendo que o exercício do diálogo e da negociação nunca se deve traduzir em omissão ou generalizada e covarde aceitação. (...) Mas para que esse empenho transitivo de democracia possa avançar, necessitamos acreditar na fecundidade dos cotejos, dos debates livres, confiar no papel novo das negociações”. (Portella, 1983, p. 22, 23, 24).

Referindo-se especificamente à educação, Damasceno (1983, p. 176 - 7) assim se expressa “A nosso ver, a análise da educação, para ser fiel à reali-

dade concreta da formação brasileira contemporânea (e não se sabe se somente contemporânea, deve considerar as duas tendências referidas (como aparelho reprodutor e como espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade), não como sendo explicações excludentes, mas como dois enfoques que necessariamente se integram e se completam, compondo uma abordagem mais abrangente que julgamos dialética. Em outras palavras, consideramos que uma abordagem social e educacional passa a ser dialética quando consegue apanhar e trabalhar os elementos contraditórios e opostos que existem na realidade (...), e permite verificar que os agentes da educação não atuam como elementos de reprodução, mas também na perspectiva da transformação social”.

Como condição para pensar e repensar qual o papel do Estado, como mediador, é necessário ter presente que uma postura do Estado visualizado, ou atuando como obstaculizador, mantenedor do *status quo* exige da sociedade uma vigilância contínua, um trabalho conjunto, um processo permanente de conquistas de espaços e de manutenção destes espaços. Uma atitude passiva, por sua vez, aceitando a ação do Estado como dominador, só pode interessar a grupos onde as necessidades do povo brasileiro não se fazem presentes.

1.2. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO CRÍTICO-PASSIVO PARA CONSERVAÇÃO, PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO.

O exercício do papel mediador do Estado exige que se configure qual é realmente a concepção que se tem de Universidade, eliminando a postura maniqueísta de não poder conviver ou aceitar opostos.

Será que se imagina a Universidade somente como o depositário do saber, pressuposta a conservação e a transmissão da cultura, característica da Universidade instituída na Idade Média? Será que se pensa a Universidade representada pela Universidade Humboldtiana, característica do Século XIX, em que a finalidade estava centrada na ciência e na pesquisa, na exploração de novos campos de conhecimento? Ou será que se pensa a Universidade como tudo isso, acrescida do seu comprometimento com o social, com o que ocorreu, ocorre ou ocorrerá com o seu povo (Medeiros, 1984b).

“Assim, a Universidade precisa ser entendida como lugar de comunidade e de comunicação e não como um aglomerado de saberes justapostos, (...), se a Universidade não consiste apenas num depósito central da cultura, tendo por função distribuir seu estoque de saber em pequenas rações aos alunos, mas num lugar em que o ensino e a pesquisa não podem ser disso-

ciados para a promoção do conhecimento; se sua missão consiste em encarnar a teoria, quer dizer, a força e o poder do conhecimento e da reflexão, (...) então o papel do educador não será mais um transmissor de conhecimentos já feitos, mas o de alguém que seja capaz de manter desperto no educando o princípio de cultura continuada, que jamais poderá ser confinada ao tempo escolar, pois a Universidade não é uma penitenciária central da cultura (Japiassu, 1983, p.41-2)".

Nesse contexto, Ribeiro (1982) já disse que cabe à Universidade:

1. O compromisso com a Nação e seus problemas de desenvolvimento, afirmando a atividade universitária como uma atitude cidadã;
2. A conquista da democracia, que requer a coexistência de opiniões políticas divergentes, com o necessário respeito mútuo;
3. A fidelidade aos padrões internacionais do saber e o respeito à capacidade intelectual, acima de qualquer outra consideração.

Qual a resposta à reflexão sobre os compromissos que estão sendo cobrados, legitimamente, da Universidade pela Comunidade? Bobbio (1983), em sua reflexão sobre democracia e socialismo, afirma que se precisa sempre de interlocutores externos, isto é, o processo de renovação implica no diálogo com os opositores e mesmo com os pares. Sem isso, não há renovação. Segundo ele "é sempre difícil instituir uma qualquer ordem social que responda às necessidades essenciais às quais uma organização de homens deve satisfazer, sem ser, ao mesmo tempo, opressiva" (p. 16)). Para isso se necessita do diálogo, da reflexão, da crença no outro, como um ser de saberes e fazeres, independente de sua condição e da sua circunstância.

Desse modo, se vê a Universidade, legitimamente, assumir o seu papel contraditório, tanto de manutenção do "status quo," quanto o seu contrário, de elemento crítico e insubmisso ao sistema, quando este se manifesta opressor e autoritário.

Somente com a adoção permanente de uma postura crítica, preocupada com os valores e necessidades de seu povo é que pode a Universidade auxiliar no desenvolvimento deste processo de conscientização junto a este mesmo povo.

1.3. A ALIANÇA INDISSOLÚVEL OU CISÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

A instauração desse processo de aliança implica na condição de que a Universidade possa assumir o seu papel, tornando-se imprescindível as idéias de que: fazem parte da educação, se assim se deseja, tanto a cultura erudita quanto a cultura dita popular. O inverso também é verdadeiro, estando

a cultura na base da educação. Como bem apresenta Freire em textos produzidos nos “Cadernos de Cultura Popular” (1984, p. 84) “Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. (...) A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.

(...) precisamos de produzir, precisamos de criar e de recriar. Precisamos de estudar sem esmorecer. Precisamos de desenvolver a ciência e a técnica”.

Postura semelhante, ao tratar de criação cultural, como manifestação individual e coletiva em um dado momento histórico e a necessidade de conscientização do seu poder transformador, é abordado por Goldmann (1984). Esse posicionamento, entretanto, exige o assumir da junção entre cultura e educação, naquilo que Portella (1983) tão bem definiu como a **educação sendo** uma cultura formalizada e a cultura uma educação informalizada, recuperando a unidade congênita de educação e cultura, através de um trabalho teórico-prático perseverante que permitirá desmontar engrenagens autoritárias e dependentes.

Nesse sentido, Magalhães (1982 - p. 3) já diz que, “na medida em que formos capazes de conhecer a reiteração e a frequência com que ocorreram certas verdades, no plano econômico, em todos eles; na medida em que conhecermos as nossas verdades que têm sido ditas através do processo histórico, em que reconhecermos esses componentes, é que poderemos, realmente pensar no tempo novo”.

Compreende-se, então, como se equivocam, diz Vieira Pinto (1960, p. 34-35): “os que julgam que a consciência do desenvolvimento que expressa uma ideologia deva ser de cima, seja artefato da especialização da elite intelectual que se pretende esclarecida, mesmo quando esta, com a melhor intenção e boa-fé, imagina estar a serviço dos interesses populares. Ao contrário, a ideologia do desenvolvimento só é legítima quando exprime a consciência coletiva, e revela os anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado, ao povo, mas, provém dele”.

1.4. A POLARIZAÇÃO OU A INTERAÇÃO PERMANENTE ENTRE UNIVERSAL E REGIONAL.

Como já se expressaram os diversos autores aqui citados, Ribeiro (1982), Portella (1983), e, na prática, quase todos os projetos em andamento no “Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau” há um compromisso com os padrões do saber internacional e um compromisso com as necessidades do País.

O que se tem observado é, novamente, a existência de falsos questionamentos; da criação de dicotomias entre Universal e Regional, visando escamotear novas relações de dependência.

Sem perder a idéia de Universal, e seu correspondente compromisso com os avanços do saber, cabe à Universidade descobrir e valorizar o Regional. Essa perspectiva traz em seu bojo a consciência de que é através do Regional que o Universal tem o seu significado maior, se o que realmente importa são as conquistas e a manutenção da independência do povo.

Dessa forma, tem-se que continuamente olhar o passado para descobrir ou redescobrir as verdades existentes, “ler” as descobertas já realizadas no espaço real brasileiro, a fim de que esse passado dê instrumentos para descobrir as verdades existentes. Com consciência dessas verdades brasileiras se poderá pensar, como diz Magalhães (1982), no “tempo novo” tendo, inclusive, perspectivas autênticas de futuro, podendo, por isso, prever formas também autênticas de apropriação e difusão do saber.

1.5. A DICOTOMIZAÇÃO OU NÃO DO SABER POPULAR E DO SABER ERUDITO (OU DO “INTELLECTUAL”).

Há toda uma idéia pré-concebida ao se afirmar e agir na perspectiva da escola como aparelho ou órgão unicamente reprodutor das classes dominantes. Mesmo que existente, essa premissa faz pensar em uma escola para os ricos, para a elite, e uma escola para os pobres. Começa-se assim, também, de forma inconsciente ou não, a dicotomizar, e não se aprende a fazer a junção necessária entre os saberes e fazeres (não se vai dizer popular e erudito) do povo brasileiro, os nossos próprios saberes e fazeres. Tem-se que assumir a condição de país subdesenvolvido, a fim de que se possa partir para uma conscientização mais clara e para a consequente luta diária pela independência.

A conscientização dessa realidade provoca desajustes, mas a alienação e o subdesenvolvimento não serão suplantados na distância entre o pensamento e a realidade, mas na alienação criadora, uma vez que o indivíduo, dialeticamente consciente e crítico do processo alienador transforma essa realidade em instrumento de transição social (Costa Pinto, 1970). Segundo Martins (1979) a noção de alienação ou dependência faz fronteira com um complexo de inferioridade técnica e cultural. Nesse sentido, intelectuais do terceiro mundo começaram a usá-lo como arma ideológica e política contra o imperialismo, mas acabaram desenvolvendo um sério caso de síndrome de dependência em si mesmo.

Da mesma forma, Ribeiro (1980) analisa o papel do intelectual em países pobres. Segundo ele, o intelectual é o criador ativo e iracundo que exprime o mundo de seu tempo ou quer passá-lo a limpo. O mesmo autor alerta para os falsos intelectuais, aqueles que giram no campo teórico ao afirmar (p. 125), que “o intelectual enfermo de erudição, que enche a cabeça de fórmulas por amor a elas (...) só pode viver com conforto, escondido no mundo real ou com as mãos nos olhos, para não ver a feiúra da pobreza do povo, e com as mãos nas ventas para não sentir a caatinga da pobreza”.

Essa questão tem orientado o Programa de Integração da Universidade com o 1º Grau, pois como diz Pozenato (1983) “Essa falsa dicotomia, entre o fazer e o discurso sobre o fazer, é um velho vício intelectual que tem acabado por privilegiar o discurso conceitual, a ponto de confundí-lo com a própria idéia de cultura. A chamada cultura de elite, ou cultura superior, talvez nada mais seja do que o resultado da excessiva auto-estima do intelectual, que acaba incapacitado de ver cultura no fazer concreto do povo. O problema da cultura é um falso problema. A cultura popular é simplesmente a cultura, exatamente porque nela o saber está mergulhado no fazer, o que não parece ser a mais evidente qualidade da cultura intelectual. Daí se despreende o quanto a virtude da humildade é o principal apetrecho de pesquisa de um estudioso da cultura”.

Assim, construções da realidade, com soluções adequadas aos problemas, não vão surgir de posições caracterizadas como conformistas (Teixeira, 1969). É o desafio e é a consciência crítica que permitirão a produção criativa de padrões próprios e não a simples reprodução de modelos ou respostas pré-existentes, que conduzam à manutenção do “status quo”, desafiando a possibilidade de desenvolvimento mais humano do grupo social (Medeiros, 1984a)

1.6. O PERENE QUESTIONAMENTO SOBRE A BUSCA DE IGUALDADES OU A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES.

É ingênuo pressupor que a educação, sozinha, seja capaz de promover qualquer desenvolvimento substancial, seja em suas influências sociais, culturais, psicológicas ou econômicas. No entanto, a aceitação desta postura contribui, também, para a manutenção do “status quo” e das desigualdades entre os grupos sociais.

Compete ao professor, assumir a sua função crítica na sociedade, tornando dominante o espaço livre (Gadotti, 1978). Nesse espaço, pedagógico-político, o trabalho crítico não consiste apenas em consciência das desi-

igualdades, mas implica igualmente em pesquisar e apontar soluções para os problemas que a práxis coloca. Merece ser destacado o que Mello (1982) tão bem denomina de competência técnica, uma vez que essa consciência crítica não se opera, de forma ordenada e orgânica, se não tiver o suporte da competência profissional da área.

Outros autores, como Boudon (1973), ao analisarem a idéia de promover igualdade de oportunidades, afirma que isso pode ser tentado, embora o que se consiga se situe na mera redução das desigualdades, quando isso é possível, uma vez que a educação, como processo global, representa muito mais um processo de seleção e de reprodução de privilégios, do que de democratização de oportunidades.

Resta, não obstante, um fator essencial, ainda não explicitado. Pouco importa, para o processo de solução dos problemas inerentes aos grupos regido por normas e princípios que destaquem a necessidade de engajamento na realidade. Mas não há engajamento positivo, desse ponto de vista, sem que exista uma consciência dos problemas e das soluções propostas ou adotadas. Uma posição passiva, conduz, somente, a um tipo de arbitrariedade social, refletido na repetição de fórmulas ultrapassadas ou transplantadas de outras realidades e não adequadas à natureza de problemas específicos e culturalmente diferenciados da observada, num determinado tempo e espaço.

Cabe, também, a indagação sobre até que ponto não se deve cuidar para que a luta pela igualdade de oportunidades não se transforme em instrumento escamoteador da produção de uniformidades, do esvaziamento da riqueza das diferenças culturais.

É necessário pressionar por mais escolas, no atendimento, no mínimo, ao que prescreve a Constituição, da oferta de educação pública e gratuita e a todos até 14 anos, mas sem desconhecer as variantes culturais (que não são carências); da mesma forma, cabe no caso à Universidade auxiliar no campo da pressão por melhor saúde, melhores salários de grande parte da população. Não se quer dizer que a Universidade ocupa um espaço que não lhe é próprio, mas sim que ela, ao desenvolver uma boa educação, desenvolva consciências para a solução dos problemas que agitam o desenvolvimento brasileiro. Há um espaço próprio da competência da educação que deve ser mantido e não substituído por uma ação exclusivamente política, nem exclusivamente técnica.

1.7. A DICOTOMIA ENTRE QUALIDADE E QUANTIDADE

Por outro lado, a idéia de que a população escolarizada nos diversos níveis aumentou quantitativamente e de que houve a consequente perda da qualidade merece, em um nível de consciência, ser contra-argumentada, pois se a população se alterou, o que houve com os demais segmentos? O que fizeram eles para atender a essa nova realidade? Não interessa a eles, e a todos, a mudança para uma situação mais equânime? Por outro lado, a queda da qualidade também merece ser questionada. Sabe-se que a Universidade tem compromissos com o avanço do conhecimento, com os padrões internacionais do saber, mas onde se localiza o seu compromisso com a qualidade, que também deve ser do mais alto nível, da população brasileira?

Um aspecto justificável para o realce na discussão dessa dicotomia é a de que quando se democratiza o saber, como o Programa de Integração da Universidade com o 1º Grau tem procurado fazer - ao apoiar grupos que não fazem parte da denominada "casta de pesquisadores brasileiros" - se dessacraliza a "catedral" que privilegia poucos em nome da "qualidade e da excelência". A democratização, nesse momento, fere a própria elite e a alguns estudiosos para "a chamada pobreza"! A idéia será a de que "poucos pesquem" para que o poder, também nessa área, se concentre?

Ribeiro (1982, p. 140) afirma que falsos dilemas e falácias são impostos à Universidade, tais como a oposição entre qualidade e quantidade. Segundo ele, "a tais ambiguidades deve-se contestar com a afirmação peremptória de que a Universidade tem compromissos com ambos os termos do falso dilema, os dois devendo ser atendidos simultânea e integralmente".

Do confronto com o real surge a busca da resposta. É desse processo, em que sujeitos se mantêm em constante diálogo, consigo mesmo e com os outros, que podem aparecer novas reflexões, visando a solução dos problemas. Foucault (1981, p. 336) já afirma a importância à análise do vivido ao se pronunciar que "é por isso que o pensamento moderno não pode evitar - e a partir justamente desse discurso ingênuo - a busca de um discurso que não fosse nem da ordem da redução nem da ordem da promessa: um discurso cuja tensão mantivesse separados o empírico e o transcendental, permitindo, no entanto, visar a um e outro ao mesmo tempo; um discurso que permitisse analisar o homem como sujeito".

2. O DESAFIO DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O 1º GRAU

Como já se afirmou, este Programa responde a um anseio das Universidades e dos Órgãos Estaduais e Municipais de Ensino, já proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, há mais de 15 anos. No entanto, ele só ampliou sua ação ao final de 1981, quando aprovado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE/-MEC - e desde este tempo, se vem tentando, junto com as Instituições de Ensino Superior, com as Secretarias de Educação e, principalmente, com os professores de 3º, de 1º grau e com os alunos do 3º e do 1º grau, fazer o TEMPO NOVO, num esforço de conquista de espaço que se reinicie a cada dia, e que não é de um só grupo, mas de todos. A cada instituição envolvida cabe uma parcela para a sua manutenção e ampliação.

TEMPO NOVO no sentido de que

2.1. o ESTADO, e no caso específico, o MEC e os órgãos locais de educação têm procurado resgatar o papel de representante do seu segmento (educacional) e, em última instância, dos anseios do povo brasileiro. Tem-se buscado a NATUREZA INTERMEDIÁRIA na prática, uma vez que se acredita na educação sendo feita nas Escolas, por alunos e professores. Esse é o papel que se espera ver o Estado desempenhando: estimulando, apoiando e acreditando no “eterno processo” sabendo que o produto é ver, é poder ler, é poder reler, é poder sentir o processo instaurado e em andamento. Cabe ao Estado o papel MEDIADOR, força para a sua condição de transformador.

2.2. a UNIVERSIDADE deixa a sua postura medieval e passa a “ver” o extra-muros ou, mesmo é atingida fisicamente pelos problemas da sociedade brasileira, passando a exercer o papel crítico de reflexão onde se agitam os conflitos sócio-culturais. A Universidade desafia o Estado (ou vice-versa). O que importa, entretanto, é que os dois segmentos (ou setores deles) estão trabalhando juntos, pensando em:

- como fazer uma educação pra o povo brasileiro, perdendo a onipotência do saber sacralizado?
- como trabalhar para que a educação esteja a serviço da comunidade, produzindo um conhecimento que permita a contínua e árdua busca de um futuro mais humano para todos?
- como entender e traduzir a realidade de pobreza, miséria, distâncias sócio-culturais — espaço de conflito, num espaço — escola de com-

preensão, de aceitação, de respeito à diversidade, sem a falsa conotação de que a Universidade detém o “saber” e que o “fazer” é marginal?

- como ter compaixão, na acepção do sentir com, que possibilita uma convivência aberta, que valoriza as figuras do professor, do aluno e da comunidade como sujeitos da sua própria história?
- como trabalhar nos diversos projetos em todas as áreas do conhecimento de forma que se tenha como norte as questões do: para que, porque e com quem se produz e se difunde o conhecimento?
- como fazer do ensino de graduação, com seus milhões de alunos, uma resposta autêntica às necessidades da sociedade brasileira?
- como manter a consistência de uma decisão participativa entre os diversos componentes do próprio processo, assumindo a convicção de que a distribuição das decisões favorece a responsabilidade e a assunção das mudanças decididas pelo grupo como um todo, entre Universidade, Secretarias, Escolas (**BRASIL, MEC, SESu, SDE, 1984a**).

2.3. a **EDUCAÇÃO** e a **CULTURA** passam a ser assumidas como genuinamente juntas num processo que se reconhece, ainda em seus primeiros passos, mas que já permite antever a conscientização dos resultados em cada projeto, se eles estiverem calcados nos componentes da verdade, da identidade sócio-cultural de cada um, de cada comunidade. Para citar somente alguns exemplos, os projetos com a **Universidade de Caxias do Sul já têm produzido, pelos próprios professores** e alunos das escolas, textos para uso em sala de aula; a Universidade Federal de Alagoas elabora, com os professores do 1º grau, uma proposta de modificação curricular na área de comunicação e expressão.

2.4. o **UNIVERSAL** e o **REGIONAL** estão sendo entendidos como visões complementares de um mesmo todo, assumindo que a verdade existe na medida em que o significado de um atribui maior significado do outro. Há aqui um compromisso com a dessacralização da cultura, da educação nas suas manifestações de pesquisa e de ensino.

Há a ênfase de ampliar, cada vez mais, a rede de instituições que atuam com a comunidade no sentido de respeito aos fazeres e saberes do povo brasileiro. Do mesmo modo, existe a democratização da própria pesquisa em ação, através da ampliação de pessoas e grupos que devem e podem fazer pesquisa. O Programa encontra-se espalhado em cerca de 200 projetos, não só nas Capitais, mas especialmente nas pequenas cidades e municípios.

Assim, o Estado do Rio Grande do Sul tem mais de 60 municípios envolvidos; o Estado do Rio de Janeiro, conta com a participação de mais de 30 municípios; o Estado de Alagoas envolve praticamente o Estado como um todo, o Estado de São Paulo, está envolvido com quase 50% de seus municípios, entre outros exemplos.

2.5 o SABER e o FAZER de nosso povo está sendo assumido em suas diversas dimensões, demonstrando que o saber não está somente no laboratório esterilizado mas, situa-se no mundo, na relação do ser, do sujeito com o mundo. É como sujeito, em suas diversas circunstâncias, que se tem tentado desenvolver o Programa, do Oiapo que ao Chui.

2.6. a IGUALDADE de oportunidades tem sido algo a ser perseguido em cada projeto, embora sempre consciente das desigualdades e da necessidade de que elas existam, pelo menos, enquanto, diversidades culturais, como marcos para a constituição da identidade cultural, regional e nacional.

2.7 a QUANTIDADE vem sendo assimilada como um novo desafio de um país subdesenvolvido, jovem, com crescimento demográfico acentuado. A resposta, no entanto, está sendo carregada e acentuada pela QUALIDADE, não só da elite, nem só da pobreza, mas da verdade cultural que se vem configurando, com maior clareza, a cada instante, e variando de colocação no seu tempo e no seu local.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização do SABER E DO PODER, tentados numa prática do dia-a-dia, desde o início deste Programa e do papel do Estado e da Universidade baseia-se na convicção de que:

1. A Universidade é necessária;
2. É necessária se importa, ao País, o desenvolvimento de um espírito crítico, que lhe permita criar e ver prospectivamente;
3. Há um compromisso das IES com padrões internacionais do saber e do fazer, se há vontade política e acadêmica de participar da comunidade internacional;
4. Esta participação só poderá se dar, se brasileiros, tiverem a coragem de assumir a junção da educação com a cultura, no sentido de valorizar o que é do País, tanto da cultura chamada erudita como da cultura chamada popular, de traduzi-la até para o padrão oficial, de valorizar o que “PARE-

CE SER SÓ FAZER”. Nessa hora, em que se tiver comprometimento com os saberes e fazeres do povo brasileiro, sem complexos de inferioridade, nem de superioridade, poder-se-ia aspirar e lutar pela nação que se quer e que se pode ser;

5. É importante, que se questione a nova ordem que se está exigindo da universidade e das IES: um compromisso social, onde importa pergunta O QUE SE FAZ, COM QUEM OU PARA QUEM se produz conhecimento. O sujeito é realmente sujeito do conhecimento? Ou se é, simplesmente o novo grupo de colonizadores?

Esse refletir sobre com quem e para quem se produz o conhecimento e se propicia a APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO é fundamental para que se entenda qual o papel da Universidade e de todos na apropriação do saber e de como se tem que aprender com essa postura mais democrática.

Foucault (1981 p. 177) ao traçar a analogia sobre poder e o saber, diz que “em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha”.

Nesse sentido, quando as áreas consideradas de baixo “status”, como as de Ciências Humanas, onde se incluem Educação, Antropologia, Ciências Sociais (Kuhn, 1970) se expõem, elas não estarão sendo controladas com base em padrões provindos de outras áreas, já consagradas, como alguns representantes das Ciências Exatas, criando um padrão fictício, que não corresponde à realidade? Não se estará atendendo ao princípio de que somente uma elite, e muito pequena, pode “pensar” a educação em sua visão mais ampla?

Para isso, importa questionar, como torná-los permeáveis e abertos aos seus interlocutores, na medida do que diz Paulo Freire: “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador, significa reconhecer nos outros - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar, a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca (...) Escutá-los no sentido acima referido é no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los”.

Este é o TEMPO NOVO, enquanto encontro e diálogo no seu real sentido; enquanto oportunidade de livremente buscar as suas próprias alternativas de resposta aos problemas que estão surgindo na escola brasileira.

“Enfim, mais do que nunca a natureza intermediária da nossa prática se cristaliza. Intermediária por ser facilitadora e por só se realizar plenamente na prática de vocês. Mais do que nunca a nossa força está em vocês e é proporcional às suas realizações. E porque temos certeza que vocês continuarão é que dizemos juntos, a luta continua (BRASIL, MEC. SESu. SDE, 1984b)!”

A distribuição dos projetos por região, por dependência administrativa e os órgãos envolvidos (Tabelas 1 e 2) apresentam um espectro da evolução do Programa ao longo destes três anos.

ANO	Distribuição dos Projetos por Região					
	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Total
1982	7	22	10	37	19	95
1983	6	25	11	42	43	127
1984	4	45	11	57	33	150
TOTAL	17	92	32	136	95	372*

Fonte: SDE/SESu/MEC, 1984.

TABELA 1: Distribuição dos projetos por região durante o período de 1982 a 1984.

* A listagem dos projetos é aproximada, considerando-se que muitos subprojetos estão agrupados sob uma só denominação.

Distribuição dos Projetos por Dependência Administrativa				Instituições de Ensino Superior envolvidas	Secretarias Estaduais e Municipais de Educação envolvidas
Federal	Estadual	Municipal	Particular		
79	7	—	9	39	21
80	9	2	38	54	48
98	16	5	31	72	55
257	32	5	78	—	—

TABELA 2: Distribuição dos projetos por dependência administrativa, por instituições de ensino superior e secretarias envolvidas no período 82/84.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, Norberto. *Qual Socialismo? Discussão de uma alternativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- BOUDON, Raymond. *Education And social inequality*. New York, John Wiley, 1973.
- BRASIL. MEC. SESu. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior. Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. *Boletim Informativo nº 5*. Brasília, agosto, 1984a.
- . Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. *Cartas Colégas*. Brasília, agosto de 1984b.
- COSTA PINTO, L.A. *Desenvolvimento econômico e transição social*. Caderno Especial, 24 de junho, 1979, p. 1.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A ação educativa face às relações de reprodução e transformação da realidade rural do Nordeste. *Anais do Seminário Educação Meio Rural*, Brasília, INEP, 1983, p. 167-182 (proposta de tese de doutorado).

- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*, 1:5-16, set. 1978.
- GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e Filosofia Política*. Porto, Editorial Presença, 1984.
- JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- MAGALHÃES, Aluísio. *Educação e Cultura. Em Aberto*. Brasília, 1982.
- MARTINS, Wilson. Da alienação à dependência. *Jornal do Brasil*. Caderno Especial, 24 de junho, 1979, p. 1.
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de. (a). O Conformismo e a Socialização: um estudo da Universidade Brasileira, Porto Alegre, UFRGS (tese de doutoramento, fase de defesa final), 1984a.
- . (b) Integração SESu com as Instituições Universitárias uma proposta de reflexão sobre o compromisso social. Conferência proferida no *Encontro de Atualização e Integração dos Setores das Delegacias encarregadas da supervisão às instituições de ensino superior particular isoladas*. Belo Horizonte, Coordenação de Órgãos regionais, MEC, 14 agosto, 1984b.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- PORTELLA, Eduardo. *Democracia transitiva*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
- POZENATO, José Clemente. *Elogio da Diversidade. Retratos de uma Cultura*. Projeto ECIRS, MEC, Universidade de Caxias do Sul, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. O papel reservado ao intelectual e à Ciência nos países pobres. *Encontros com a civilização Brasileira*, 25:213-216, julho, 1980, volume III (7).
- . *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

RICOUER, Paul *Interpretação e ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.

ABSTRACT

The Social Commitment of the Brazilian University in the process of its integration with elementary schools: some reflexions about democratization of knowledge and power.

This article tries to stimulate some reflections in relation to one specific Program, that is, "The Program of integration between University and Public Elementary Schools" in Brazil. It represents an effort to delineate a few problems - through apparently insoluble in the specific field of educational action - within the context of current socioeconomic structure. Such questions are the role of state as mediator, the role of a critical University, the relation between popular knowledge and erudite knowledge, and between culture and education.

As a proposition for reflection, the article is inserted in a determined historical moment and it must be interpreted as such.

(Recebido para publicação em 14.01.85)

A COMPLEXIDADE ESPECÍFICA DO RECURSO PEDAGÓGICO *

Rejane Carrion**

RESUMO

A filosofia da linguagem contemporânea considera o diálogo a situação ideal de comunicação, onde o consenso pode ser obtido livre e racionalmente, sem o recurso à persuasão ou à força. O discurso pedagógico contudo, por sua especificidade (ele é o encarregado de instaurar o consenso básico que tornará a argumentação possível), é afetado por uma assimetria aparentemente irreduzível: por definição, os interlocutores não têm a mesma competência e não estão investidos da mesma autoridade. Sustenta-se que a reciprocidade só poderá ser restabelecida, e a distorção ideológica evitada, se o professor também aceitar os riscos de se educar, pondo-se em questão, permanentemente, juntamente com os valores e normas sociais que encarna e transmite.

“Truly speaking, it is not instruction but provocation, that I can receive from another soul”. R. W. EMERSON (1838)

A complexidade específica do discurso pedagógico só pode ser convenientemente ressaltada e apreciada a partir do pano de fundo (consideravelmente desenvolvido pelas diferentes modalidades de abordagem contemporâneas do fenômeno da linguagem) da complexidade geral e comum a toda espécie de discurso.

As análises clássicas da linguagem privilegiavam o termo como a unidade de significado, e a asserção ou enunciado declarativo como o veículo por

*Prova escrita do Concurso Público para Professor.

**Titular de Filosofia da Educação da UFRGS.

excelência capaz de dar conta da função básica da linguagem: a transmissão de informação entre o locutor e a audiência, versando tal informação sobre fatos, estados e processos seja físico-naturais, seja mentais ou emocionais. Mesmo entre as asserções ou juízos, o interesse se restringia àqueles suscetíveis de ser considerados verdadeiros ou falsos por corresponder à realidade, o que relegava a um segundo plano os chamados “juízos de valor”. As questões de valor ou eram remetidas a um domínio à parte (solução dualista) ou reduzia-se a linguagem valorativa a uma forma disfarçada de juízos de fato, relativos, neste caso, às emoções ou preferências do falante. Pretender passar de uma linguagem à outra, constituía para os dualistas inaceitável equívoco categorial: a famosa “falácia naturalista” - denunciada pelo menos desde Hume - que pretendia derivar um “deve” de um “é”.

A linguagem era tratada, pois, segundo a clássica tricotomia de Morris, preocupada sobretudo com o uso descritivo, referencial. Consideravam-se três níveis de articulação: sintático (sistema de relações entre os signos), semântico (sistema de relações entre os signos e seus ‘designata’) e pragmático (onde deveriam intervir finalmente os usuários dos dois sistemas anteriores e os contextos de sua utilização).

A Filosofia contemporânea da linguagem, inspirada no segundo Wittgenstein e desenvolvida sobretudo por J. L. Austin (How to Do Things With Words), John Searle (Speech Acts, Expression and Meaning), H. Grice (“Logic and Conversation”) e outros, representa um novo paradigma face a essas concepções tradicionais. Da mesma forma, autores alemães como J. Habermas e K. O. Apel também estão desenvolvendo, a partir de linhas de inspiração em parte paralelas e em parte convergentes, uma teoria da ação comunicativa e uma pragmática universal que também representam uma reviravolta radical frente à abordagem do fenômeno da linguagem.

A linguagem passa a ser considerada, de agora em diante, essencialmente enquanto ação: a tal ponto que Searle considera a teoria da linguagem como parte de uma teoria geral da ação. Sob a pressão de tal ponto de vista, Austin já se vira levado a abandonar sua distinção primitiva entre enunciados constatativos (usados para informar, relatar, descrever fatos e situações) e performativos (aqueles que usamos para fazer (‘perform’) algo, como em “eu prometo que virei”, ou “batizo este navio com o nome X”). Austin percebe que esta dimensão do agir característica dos performativos se encontra, de certa forma, presente em todos os usos da linguagem. Diante de cada enunciado, conclui ele então, podemos distinguir três aspectos: o ato locucionário (o que está sendo dito, o que é determinado pelas convenções sintá-

ticas e semânticas da língua), o ato ilocucionário (com que “força”, determinada pelo contexto e pelas convenções sociais e linguísticas, isto está sendo dito), e o ato perlocucionário (o efeito que aquilo que se disse, com determinada força ilocucionária, provoca na audiência). Assim, se digo “está frio”, isto pode contar como uma informação, como um pedido (ou uma ordem) para fechar a janela, como a recusa a um convite para sair de casa, como uma advertência (ou um conselho) para que o interlocutor se agasalhe, etc. Em síntese, o significado não depende apenas das palavras e dos termos que o enunciado contém, numa determinada ordem sintática, mas envolve as circunstâncias do proferimento do enunciado, os contextos e mesmo o próprio modo de vida da comunidade em que se dá a comunicação. Uma ordem para apontar e disparar armas contra uma pessoa indefesa só pode ser considerada uma ordem de execução se for pronunciada pela pessoa investida da autoridade para tanto, após o preenchimento de todas as exigências legais, numa sociedade onde vige a instituição da pena de morte por fuzilamento. É preciso, portanto, “considerar os atos linguísticos como efetuando sua função comunicativa, no interior de um contexto de interação... constituído e regulado por normas e convenções sociais” (Souza Filho, 1984)

Ora, o paradigma por excelência do uso da linguagem assim compreendido é o diálogo, o qual envolve a possibilidade de interpelação do falente tanto no que diz respeito ao conteúdo afirmado quanto no que concerne ao próprio contexto discursivo que irá determinar sua força ilocucionária, e por isso mesmo os seus efeitos. O diálogo é o meio em que atos de entendimento mútuo podem e devem levar a um consenso fundamental. É a situação ideal de comunicação, livre e assimetrias e constrangimentos, que virão entretanto perturbá-la sempre que a estrutura social da comunidade linguística comportar privilégios de qualquer natureza. De qualquer modo, o que mede de alguma forma a qualidade de uma situação efetiva de comunicação é sua maior ou menor proximidade da situação ideal, onde o consenso é obtido por meio de argumentos e não da força, ameaças ou recompensas.

As considerações que acabamos sumariamente de indicar permitem lançar alguma nova luz sobre a questão da especificidade do discurso pedagógico. As condições em que ele se exerce, as práticas e convenções sociais que o condicionam e regulam, os efeitos que ele procura obter e os meios de que se vale para fazê-lo tornar-se-ão categorias relevantes na análise proposta. Elas nos permitirão, de saída, uma perspectiva crítica sobre o locus classicus da questão do discurso didático, que é o artigo de G. Ryle, “The Intellect”, incluído na Coletânea de I. Scheffler, *Philosophy and Education* (1958).

O discurso didático é visto por este autor como basicamente destinado a instruir, devendo ser conservado na mente (memória), equipando-a e fortalecendo seus poderes. É, e deve ser, impessoal e a-tópico: a informação que transmite poderia ser fornecida por qualquer pessoa propriamente qualificada a qualquer receptor convenientemente preparado, em qualquer ocasião. A concepção ryleana do discurso pedagógico assenta inteiramente na convicção de que as operações intelectuais “são superiores, e ‘governam’ o exercício de outras capacidades mentais” Ora, uma tal concepção não parece apropriada para fazer ressaltar a complexidade específica do discurso pedagógico, na medida em que nem mesmo faz justiça à complexidade que já apontamos ao nível de todo e qualquer discurso, à luz das análises mais recentes.

A complexidade específica do discurso pedagógico é exibida, de modo particularmente nítido e instrutivo, pela forma mais original e radical de aprendizagem, que é o próprio processo de aquisição da linguagem. Aprender a linguagem é ingressar na ordem simbólica, é transformar-se, de uma “larva mamífera” num ser humano (Lacan), é ao mesmo tempo ter acesso ao mundo natural e humano e constituir-se como sujeito (MEAD, M. “How we become selves”). “Aprendendo a linguagem, diz S. Cavell, você não aprende apenas quais são os nomes das coisas, mas o que é um nome; não meramente qual é a forma de expressão para expressar um desejo, mas o que é expressar um desejo; não meramente qual é a palavra para “pai”, mas o que é um pai; não meramente qual é a palavra para “amor”, mas o que é amor. Aprendendo a linguagem, você não aprende meramente a pronúncia dos sons, e suas ordens gramaticais, mas as “formas de vida” que fazem desses sons as palavras que eles são, fazem o que eles fazem - nomear, chamar, apontar, expressar desejo ou afeição, indicar uma escolha ou uma aversão, etc.” (Cavell, 1979, p. 177-8). Para realizar isto, para proporcionar esta aprendizagem, não se dispõe de um meta-discurso, de uma outra linguagem capaz de veiculá-la. É preciso iniciar o aprendiz nas formas de vida relevantes, fazer com que ele veja como nós vemos, sinta como nós sentimos, faça como nós fazemos. Para que isto seja possível, “devemos tornar-nos nós mesmos exemplos, e carregar a responsabilidade de assumir esta autoridade. ‘Ensinar’, aqui, significa algo como “mostrar a eles o que nós fazemos e dizemos”, e ‘aceitar o que eles fazem e dizem como o que nós fazemos e dizemos’, e isto será mais do que nós podemos ou sabemos dizer” (Cavell, 1979). Em outras palavras, a especificidade do discurso pedagógico não deve ser buscada do lado de suas palavras, frases, construções ou ar-

gumentos, mas num nível anterior, que fomos habituados a considerar como pré-discursivo (ou ante-predicativo), mas que sabemos hoje pertencer à essência mesma da linguagem.

A aquisição da linguagem ilustra uma característica fundamental de todo o discurso pedagógico: tendo ele a missão de instaurar o consenso básico, o acordo que tornará a argumentação possível, ele é um discurso essencialmente persuasivo, cujo caráter não pode ser, portanto, precipuamente argumentativo. Regras, razões e argumentos só valem sob o pressuposto de que os interlocutores estão envolvidos num processo cooperativo, que estão “jogando o mesmo jogo”, sob o pano de fundo de um sistema de comunicação partilhado.

Além disso, o discurso pedagógico se afasta, aparentemente pelo menos, por definição, das condições ideais do diálogo comunicativo. Há uma relação incontornável de assimetria, uma relação de poder que o perpassa em quaisquer de suas modalidades, institucionais, pedagógicas ou não. Mas isto não quer dizer que a instauração do consenso básico, por não ser essencialmente argumentativa, não possa e não deva ser racional, e que o discurso pedagógico em geral seja equiparado à propaganda ou à doutrinação. O que os distingue é precisamente a exigência ética, o apelo ao ideal da comunicação que recobre inteiramente o discurso pedagógico. Embora reconhecendo estar assentado numa assimetria, o discurso pedagógico tem por ideal abolí-la; não pode se tornar dogmático, nem deve se constituir numa forma de imposição. Esta é sua complexidade mais específica: constituir-se num discurso que tem precisamente como objetivo o de abolir as próprias condições de seu exercício.

Isto ele não poderia atingir concebendo-se e exercendo-se, de saída, como puramente intelectual, informativo, desvinculado de todo contexto, das particularidades do interlocutor, do tempo e do espaço. A pedagogia existencialista tem insistido, com razão, no caráter pessoal e situado do processo de aprendizagem, e nos elementos éticos de escolha e de responsabilidade que ele comporta. Do discurso pedagógico cabe dizer especialmente aquilo que Platão afirmava da arte retórica em geral: que ela é como a medicina e a agricultura, e que para ter um efeito benéfico a palavra deve ser administrada como os remédios, de forma específica e individualizada, ou plantada como as sementes, em solo e momento apropriados.

As distorções da comunicação no contexto pedagógico decorrem, fundamentalmente, dessa mesma situação básica: a assimetria das competências, a autoridade de que a instituição escolar investe o mestre, o papel de

aculturação, de integração que a sociedade confia em grande parte à escola. Ora, se esta sociedade for dividida e desigual, se o modo de vida que dá sentido à linguagem e aos discursos for fundado na dominação e na manipulação, se o emissor do discurso pedagógico ele próprio for incapaz de compreender e de criticar as determinações sociais que possibilitam o exercício de seu papel lingüístico e a realização de seus atos de fala, então o discurso pedagógico será o lugar privilegiado da distorção ideológica da comunicação. Servirá para dissimular, reproduzir, consolidar e justificar a desigualdade. Mesmo que não se ocupe de fazê-lo tematicamente, estará sendo ocasião, exemplo, instrumento para as relações de dominação e submissão que se verificam na sociedade.

Ora, nosso discurso pedagógico só poderá evitar o dogmatismo se formos realmente capazes de nos expor a seu questionamento, ao questionamento daqueles pressupostos, valores, regras e práticas de que nos tornamos exemplos e veículos para poder transmiti-las. Cada criança, cada estudante nos põe em cheque, na medida em que representamos a linguagem, o conhecimento, a forma de vida que ele não entende, não possui, de que não participa. O discurso pedagógico propriamente dito, que se distingue da doutrinação e da propaganda é aquele que aceita, que quer correr o risco de se ver permanentemente ameaçado, confrontado com a negação, a não-compreensão, o sem-sentido. Os que sabem reconhecê-lo, terão compreendido que isto não é senão uma das maneiras de descrever e de praticar a filosofia. A reciprocidade se restabelece no discurso pedagógico quando o mestre, permanentemente, também se educa, se transforma, se põe em questão. “A angústia no ensino, na comunicação séria, é que eu mesmo preciso de educação. E para adultos, isto não é crescimento natural, mas mudança. Conversão é uma forma de vencer nossas reações naturais: por isso é simbolizada como renascimento” (Cavell, 1979, p. 125). É esta filosofia que Rorty, na esteira de Gadamer, Heidegger, Sartre, chama de *Bildung*, educação, formação, e à qual atribui a função social que Dewey descreveu como “romper a crosta da convenção”; função sem a qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade se tornariam estranhas e inimigas da “educação”.

ABSTRACT

Contemporary philosophy of language considere *dialog* the ideal communicative situation, where consensus can be reached freely and rationally, and not through persuasion or force. The pedagogic discourse, however, by its *specificity* (it is supposed to set the basic consensus which will make argumentation possible), is affected by an apparently irreducible *assimetry*: by definition, the participants do not have the same competence, and are *not* invested of the same authority. It is argued that reciprocity can only be restored, and ideological distortion avoided, if the teacher accepts the risks of *educating himself*: putting himself permanently into question, together with the social values and norms he embodies and transmits.

(Recebido para publicação em 22.03.85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVELL, S. *The claim of reason*. Oxford, Clarendon, 1979.

SOUZA FILHO, D.M. *Filosofia, linguagem, comunicação*. São Paulo, Cortez, 1984.

INFORMATIZAÇÃO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA*

Lucila Maria Costi Santarosa

RESUMO

O trabalho relata resumidamente o processo de informatização de crianças interagindo espontaneamente, com um microcomputador com 64 KB e um drive. A descrição focaliza fases específicas que envolveu o processo de desenvolvimento e crescimento da criança nessa área. Inicia pela motivação pelos jogos seguindo-se as fases de desenvolvimento de programas em linguagem BASIC; exploração do modo gráfico de baixa resolução e alta resolução com o uso de cores; exploração do movimento dos desenhos ou animação; exploração do som e composição musical; utilização do microcomputador para auxiliar as tarefas escolares (Matemática, Português e Inglês); exploração dos PADDLES na programação e uso da Linguagem LOGO no desenvolvimento de programas com utilização dos comandos gráficos. Destaca-se no relato o desenvolvimento de habilidades cognitivas e aspectos afetivos. Conclui-se o trabalho alertando para os aspectos discriminativos da sociedade atual, em especial, no que se refere à escola, concernentes à aceitação e rejeição do computador como instrumento educativo.

INTRODUÇÃO

Este Relato pretende mostrar, de forma resumida, o processo de *informatização de crianças*, interagindo diretamente com um microcomputador

*Trabalho apresentado na Semana Acadêmica promovida pela UFRGS, setembro 1983.

de maneira espontânea, livre de horários e sem planos de ensino pré-determinados. É uma experiência onde as crianças constroem a sua aprendizagem, uma experiência de auto-aprendizagem.

O relato certamente está marcado por percepções e sentimentos que envolvem uma interação ligada por laços afetivos profundos e influenciada pelo entusiasmo de uma mãe que não só contempla, mas vive intensamente o crescimento de seus filhos nessa área.

Os personagens principais do cenário são meus dois filhos: Felipe de 13 anos e Fábio de 8 anos; um microcomputador da família, Apple (microengenho) com 64 — Kbytes de memória, um drive de 5 1/4, com possibilidade gráfica de alta resolução com 8 cores e baixa resolução com 16 cores. Além disso, possibilita a exploração do som.

Eu observo e interajo com eles, registro os acontecimentos e os relatos que as crianças fazem de suas experiências, quando não estou presente.

Para facilitar a descrição que envolveu o crescimento de ambos nessa área, o relato foi dividido em fases, ressaltando etapas que marcaram o processo.

1ª FASE: Motivação pelos Jogos

Esta fase caracterizou-se, basicamente, pelo entusiasmo na exploração dos jogos e pela motivação que antecedeu à chegada do micro-computador.

O entusiasmo inicial das crianças foram os jogos que receberiam como brinde pela aquisição do microcomputador que representava, naquele momento, uma máquina de jogar.

Antes da chegada do microcomputador foram manuseados pelo Felipe os Manuais do Sistema de Operação e um livro de Introdução à Linguagem BASIC.

Com essas duas fontes de consulta ele resolveu organizar um glossário dos comandos BASIC, fazendo a sua classificação em ordem alfabética, diferente daquela apresentada no Manual.

Felipe nunca havia demonstrado interesse por datilografia e passou a usar a máquina para datilografar sua classificação. Alegava ele que, embora demorasse mais datilografando, já treinaria no teclado da máquina que era similar ao do microcomputador e assim ficaria mais fácil e rápido digitar os comandos que desejasse quando fosse usar o equipamento.

Com a chegada do microcomputador, na primeira tarde, o ponto alto foi a utilização dos jogos. Felipe comandava a colocação do disquete, a catalo-

gação e a chamada dos jogos. O Fábio apenas jogava. Passaram a tarde explorando esse disquete.

Observei que os jogos nos quais eles venciam facilmente o microcomputador, ou seja, aqueles que não apresentavam mais nenhum desafio, como o “jogo da velha”, foram em seguida abandonados.

Observei também que em alguns jogos, embora pudessem jogar sozinho, preferiam competir juntos contra o microcomputador. Assim, dividiam as teclas para jogar e combinavam os movimentos de ação para o jogo.

(2ª FASE: Desenvolvimento de Programas)

Esta fase caracterizou-se pela exploração: (a) de comandos BASIC contidos no Manual de Operação e (b) do Sistema de Operação em Disco.

No segundo dia o Felipe iniciou sua fase de programação, usando comandos gráficos de baixa resolução (fez seu 1º programa: ver a 2ª fase).

Durante a semana que transcorreu o Felipe utilizou o microcomputador dividindo o tempo em jogos, explorando comandos, consultando o Manual de Operação e o Sistema de Operação em disco.

Não pude observar diretamente todos esses momentos do processo interativo com o microcomputador. À noite, ele relatava as descobertas feitas com relação aos comandos.

O Fábio tinha apenas interesse em jogar. Não sabia operar com o disquete. Solicitava a mim ou ao Felipe para colocar os jogos.

O Felipe já havia aprendido a inicializar um disquete, salvar um programa, dar nome, proteger, desproteger e elaborar pequenos programas. Todas essas operações aprendeu sozinho durante a semana transcorrida, consultando e fazendo tentativas.

Fez sozinho o seu segundo programa, que chamou SOMA para que o Fábio pudesse utilizar.

Observei que ele havia consultado uma revista especializada na área da informática. Informou-me que já havia feito tentativas de copiar programas de jogos dessas revistas mas que o microcomputador acusava erros. Descobriu que haviam comandos incompatíveis porque os programas tinham

sido desenvolvidos para outros tipos de equipamentos (TK 82; CP 500; CP 200; CP 300; DGT 100) com comandos BASIC diferentes.

O Fábio só manifestou interesse em programa: após observar o irmão programando jogos. Isto ocorreu quando estávamos com o microcomputador há um mês, período em que já operava com o teclado escrevia nomes, movia o cursor e manuseava sozinho o equipamento para a colocação de jogos.

Inicialmente, seus programas de jogos consistiam em desenhar na tela um labirinto, com traços, e letras, colocando números nas passagens. Ele jogava movendo o cursor pelos caminhos que havia definido e, ao passar sobre os números, dizia ter alcançado aqueles pontos.

Felipe começou a ensiná-lo. Os primeiros comandos aprendidos pelo Fábio foram PRINT, VTAB, HTAB e a maneira de programar e salvar o programa.

Assim, ele programou desenhos usando esses comandos. Fez seu primeiro programa, que ele mesmo gravou e denominou AUTOMÓVEIS. Para tanto, usou letras, números e traços. (Fig. 1).

A partir desse programa criou outros desenhos que denominou CORRIDA, BALAS DE CANHÃO E CAMISAS.

3ª FASE: Exploração Gráfica de Baixa Resolução

Esta fase caracterizou-se pela exploração de comandos gráficos de baixa resolução e de cores, tendo como produto desenhos sem movimento.

Já no 2º dia o Felipe passou a explorar os comandos gráficos de baixa resolução e as 16 cores possíveis contidas no sistema.

Decidiu fazer uma casa.

Chamou-me a atenção a rapidez com que ele usava os comandos e a segurança com que definia os pontos na tela, dando corretamente a posição prevista.

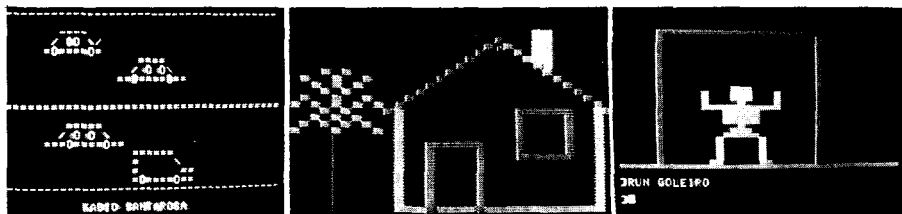
Foi seu primeiro programa, chamou-o CASA e usou as cores verde, laranja, azul e marrom. (Fig. 2).

Criou outros programas, explorando esses comandos gráficos.

O Fábio só passou por essa fase quando estávamos com o computador há três meses.

Ensinei-o a usar os comandos GR, PLOT, COLOR, HLIN, VLIN.

A partir disso e fazendo perguntas executou seu primeiro programa e chamou-o GOLEIRO (Fig. 3).



4ª FASE. Exploração Gráfica de Alta Resolução

Esta fase caracterizou-se pela exploração de comandos gráficos de alta resolução e de cores. Foi atingida somente pelo Felipe. O Fábio participou apenas com sugestões na escolha de cores e desenhos.

O início dessa fase ocorreu para o Felipe no segundo fim de semana que estávamos com o microcomputador.

O Fábio queria desenhar na tela uma nave que já havia desenhado em um papel.

Felipe sugeriu utilizar o modo gráfico de alta resolução, explorando cores.

Resultou em um programa de 60 passos que foram digitados pelo Felipe, com sugestões de todos sobre tamanho da nave, prédios e cores. O programa foi denominado ATAQUE. (Fig. 4).

Durante a semana que se seguiu, o Fábio adquiriu mais segurança no uso do micro. Passou a operar sozinho com o disquete na seleção de jogos.

O Felipe continuou consultando os materiais impressos, descobrindo a funcionalidade dos comandos e listando também os programas dos jogos de revistas especializadas na área.

5ª FASE: Exploração do Movimento

Esta fase, possivelmente motivada pelos diversos tipos de jogos, envolveu inicialmente, a exploração de diferentes comandos gráficos na tentativa de dar movimento aos desenhos.

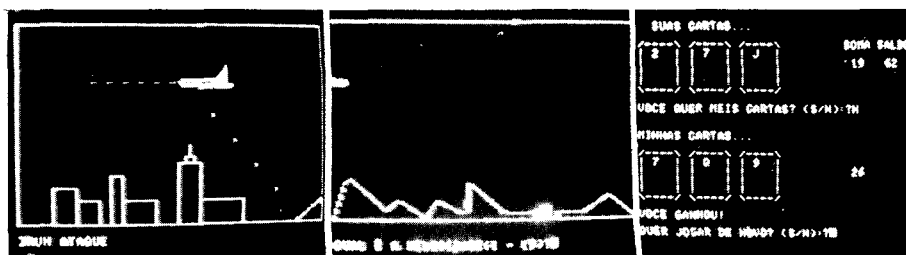
Foi uma etapa atingida somente pelo Felipe. Fez vários programas. Para exemplificar, ele elaborou um programa que chamou MISSÃO ALASCA porque queria fazer uma nave movimentar-se na tela. (Fig. 5).

Mostrou-me o programa e observei na listagem do mesmo uma série de comandos que eu não sabia que ele já os dominava. Gravou o programa sem ainda conseguir mover a nave.

Após alguns dias, continuou esse programa. Chegou a determinar duas alturas diferentes para a nave, cuja escolha seria do jogador. Completou o programa movendo a nave em três velocidades diferentes, também à escolha do jogador. Utilizou pela primeira vez subrotinas.

Influenciado pelos primeiros programas do Fábio, elaborou alguns jogos não explorando desenhos com alta ou baixa resolução. Utilizou comandos PRINT para desenhar figuras e deu movimento a elas. Exemplo: Fórmula 1 e Jogo do 21 (Fig. 6).

Já estávamos, neste momento, com o microcomputador, há um mês.



6ª FASE: Exploração do Som

Esta fase caracterizou-se pela exploração dos 255 sons contidos no sistema operacional. Inicialmente, o som foi explorado na composição musical e, posteriormente, utilizado nos jogos elaborados. Foram criados diferentes sons para chamar atenção em etapas iniciais, intermediárias e finais dos mesmos.

Utilizando uma revista especializada na área, o Felipe copiou um programa musical que denominou SOM. Fez várias tentativas para descobrir as notas musicais que o programa apresentava. Ao descobri-las gravou as músicas que sabia tocar na flauta, criando os programas MÚSICAS 1 e MÚSICAS 2. As músicas gravadas foram:

MÚSICAS 1

1. Marcha Soldado
2. Cai Cai Balão
3. A linda rosa juvenil
4. Oh Minas Gerais
5. Eu sou pobre, pobre...
6. Como pode o peixe vivo.

MÚSICAS 2

1. Escravos de Jó
2. Ciranda, Cirandinha
3. Samba Lele
4. Meu limão, meu limoeiro.
5. Terezinha de Jesus
6. Como pode o peixe vivo

Foi sua primeira experiência explorando o som. Mais tarde, criou um programa transformando as teclas do micro em piano que eram utilizadas pelo Fábio para tocar as músicas que também sabia executar na flauta.

Vários jogos foram criados pelo Felipe, explorando o som. Criou, por exemplo, o jogo GENIUS que envolve nove níveis de dificuldades quanto à discriminação auditiva.

Já programava agora, explorando som, movimento e cores simultaneamente.

7ª FASE: Exploração do microcomputador nas tarefas escolares

Esta fase envolveu o uso do microcomputador em tarefas escolares que necessitassem das operações aritméticas, raiz quadrada... Foram utilizados jogos para facilitar a retenção da grafia de palavras e números.

Durante a semana, o Felipe mostrou o resultado de dois ditados feitos em aula e os erros que ele havia cometido.

Resolveu colocar no “Jogo da Força”, as palavras que não havia escrito corretamente. Listou o jogo e substituiu as palavras. Assim jogava fixando a grafia das mesmas.

Durante o período de férias, o Felipe criou e modificou vários programas.

Começou a utilizar comandos de aleatoriedade em seus programas.

Com o início das aulas, o Felipe criou para o Fábio um programa que chamou TABOADA.

Fez o programa em uma hora. Utilizou sistemas aleatórios para mensagens de respostas corretas e incorretas. Colocou um contador para respostas corretas e a possibilidade de escolha de qualquer número. Fábio denominou este programa de JOGO DE TABOADA.

O Felipe fez um programa para o Fábio adivinhar palavras, tipo o jogo Senha, envolvendo três níveis de dificuldade. Chamou-o de DOMÍNIO DE PALAVRAS.

Com os vários jogos adaptados e criados pelo Felipe, observei que os dois passaram a jogar mais esses do que os jogos ganhos como brinde na compra do equipamento. Os primeiros jogos já estavam completamente abandonados.

A busca de novidades fazia com que Felipe programasse cada vez mais jogos e assim dominava cada vez mais o sistema e os comandos da linguagem BASIC.

Já estávamos com o microcomputador há três meses e meio.

Este já era o resultado do domínio que os dois possuíam.

Ambos programavam com maior rapidez e segurança. Observei que o Felipe levava algumas horas para adaptar programas que, em situações anteriores, gastava vários dias para realizá-los.

Ele dizia que cada programa criado ou adaptado por ele era uma nova experiência de aprendizagem. Sempre aprendia algo novo e descobria novos macetes.

Já conhecia todos os comandos BASIC.

A curiosidade era também muito grande. Adquiri disquetes de programas estatísticos, os quais o Felipe explorou e solicitou explicações sobre determinadas técnicas.

Desenvolvi alguns programas de técnicas estatísticas e ele fez as introduções dos mesmos, explorando diferentes efeitos gráficos na denominação das Técnicas.

8ª FASE: Exploração do PADDLES

Esta fase envolveu a exploração dos PADDLES na elaboração dos programas.

Os PADDLES foram adquiridos, quando estávamos com o microcomputador há um mês.

Inicialmente eles foram utilizados para operar com os jogos, substituindo dessa forma, as teclas do equipamento.

A primeira utilização dos PADDLES ocorreu quando o Felipe, com o Manual do Microengenho, copiou um programa que chamou ACIONADOR DE JOGOS. Com isso, o Fábio, usando os PADDLES, desenhava na tela escolhendo a cor. Vários desenhos foram feitos pelo Fábio após aprender o mecanismo de utilização dos PADDLES.

Bem mais tarde (há dois meses com os PADDLES) o Felipe iniciou um jogo que chamou SELP, explorando o uso dos PADDLES que completou algum tempo depois. Esse jogo foi escrito por ele em forma de artigo e encaminhado para publicação à Revista Micro Sistemas. O seu artigo foi aceito pela revista com a sugestão de resumi-lo.

O jogo envolve a exploração de som, movimento, cores e uso dos PADDLES.

9ª FASE: Exploração da linguagem LOGO

Esta frase só aconteceu neste momento porque até então, a linguagem não estava disponível para eles. Envolveu, inicialmente, a exploração de cores e desenhos. Posteriormente, ocorreu a inclusão de som e movimento.

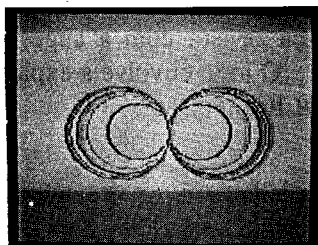
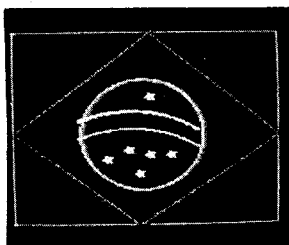
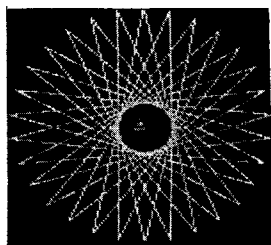
A exploração da linguagem LOGO FOI MUITO FÁCIL PARA O Felipe.

O Fábio quis aprender a mover a tartaruga. O Felipe ensinou a ele três comandos: FD, RT e LT e, com isso, começou a desenhar traços na tela e testar o quanto a tartaruga, andava ou girava, conforme os valores que colocava.

O Felipe utilizou muito o Manual do LOGO para fazer seus programas. A persistência era muito grande, apesar do mesmo estar escrito em inglês.

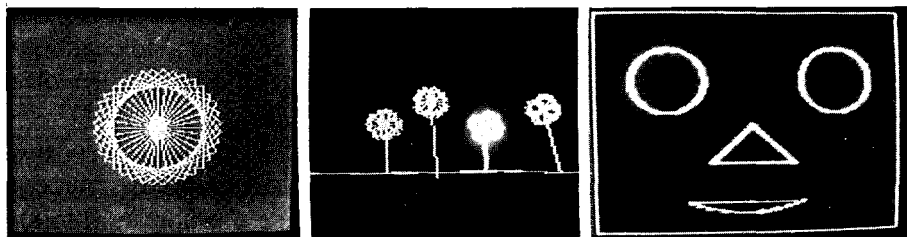
Demonstrou vários comandos gráficos que já sabia usar através de desenhos. Listou e explicou para mim os comandos que já dominava. O LOGO estava apenas há uma semana em casa e ele já dominava, aproximadamente 50 comandos. A transferência de aprendizagem de uma linguagem para outra, possivelmente, facilitou esse processo.

Ele criou vários programas em LOGO, explorando a mudança de cores de forma automática, utilizando o sorteio de pontos na tela para desenhos de figuras como estrelas e incluindo diferentes sons. Na ordem criou: Rish (Fig. 7), Eyos e Brasil (Fig. 8), explorando diferentes figuras e cores, envolvendo quadrados, retângulos, círculos e estrelas: Star utilizando sistemas aleatórios com sorteio de diferentes pontos na tela para desenhar uma estrela: Movi-turtle que explorou o uso dos PADDLES para acionar a tartaruga: MASK (Fig. 9) que explorou, além de cores, o som e criou, ainda, uma espécie de FLASH mudando sistematicamente a cor de fundo...



De outra parte, o Fábio ficou observando o Felipe durante a primeira semana e surpreendeu-me quando começou a usar o LOGO, desenvolvendo um programa que utilizava o comando REPEAT. Dizia para mim que o Felipe fazia assim. Já sabia a medida correta do ângulo reto para fazer quadrados. Não tinha presente ainda a distância que a tartaruga andava com os valores colocados. Muitas vezes completava os comandos que calculava pequenos demais.

Aprendeu a explorar as diferentes cores. Fez vários programas com flores e bandeiras. Logo adiante ensinei-o a gravá-los no disquete. Pela sequência, criou FB.1, quadrados superpostos com fundo de cor (Fig. 10). JARDIM, desenhou quatro flores diferentes em forma, cor e altura (Fig. 11); BANDEIRAS, desenhou uma bandeira colocando uma estrela na parte esquerda superior. Esses programas foram gravados pela figura. Desenvolveu, também, desenhos, gravando o programa, como o Pirata e CARA que consiste em uma espécie de máscaras. (Fig. 12).



Muitos detalhes foram excluídos deste relato. Muitos programas e acontecimentos que permearam essa descrição foram omitidos por limitação de espaço. O que está relatado atende a uma seleção feita por mim e que até pode ter deixado de incluir detalhes importantes para a compreensão da sequência que envolveu o crescimento do Felipe e do Fábio.

Certamente muitos aspectos destacam mais o crescimento do Felipe porquanto, no espaço de tempo descrito, ele utilizou mais o equipamento e desenvolveu mais programas do que o Fábio, o qual possivelmente para atingir crescimento similar ao do irmão levaria um tempo muito maior.

O saldo, passado quatro meses e meio, de toda essa experiência pode ser visto pelo domínio que ambos adquiriram com relação ao manuseio do equipamento, conhecimento de diferentes linguagem BASIC, e LOGO e aplicações destas através da programação de desenhos, jogos e outros sistemas interativos.

Gostaria ainda de fazer alguns comentários relacionados, principalmente, ao desenvolvimento de aspectos nas dimensões cognitiva e afetiva.

O microcomputador se constitui em um elemento desafiador para as crianças, propiciando o desenvolvimento de habilidades na solução de problemas.

Assim, quando eles queriam programar um desenho, um jogo, uma música ou qualquer outro tipo de desafio que se propunham, as questões básicas que surgiam eram: Como fazer? De que forma iniciar? Que comandos usar? Em que sequências? etc...

Levantavam então alternativas de solução (hipóteses) para cada etapa da programação, que eram testadas e avaliadas e, dependendo do resultado, eram incorporadas ou rejeitadas. Quando ocorriam rejeições, era feita uma busca às fontes de informação para levantar novas alternativas e experimentá-las.

Dessa forma, estavam desenvolvendo habilidades de lidar com alternativas, selecioná-las, testá-las, tomar decisões, buscar novas informações e experimentá-las com vistas a procurar a solução do problema colocado por eles. Assim procedendo, aprenderam a enfrentar desafios e a desenvolver uma persistência na busca de soluções.

A motivação sempre era muito grande em todas as etapas do processo. A curiosidade em descobrir esse mundo novo e atraente oferecia inúmeras possibilidades em simular experiências diversificadas e estimular a imaginação.

Para a solução de cada problema existem diferentes caminhos. A solução representa um produto pessoal como fruto da criatividade de cada um.

As situações desafiantes criadas, principalmente, pelo Felipe, levaram-no a consultar diferentes fontes. Passou então, a ler mais operando-se, a partir daí, uma sensível melhoria na sua fluência verbal.

A curiosidade levou-o a explorar as funções e aplicações matemáticas, ampliando seu domínio nessa área, como: sistema de coordenadas, processos aleatórios, técnicas estatísticas, sistemas binários, decimais e hexadecimais, até então não estudados por ele na escola.

Ademais, maior domínio da língua inglesa passou a ser necessária para ele compreender o significado dos comandos, a leitura dos Manuais e as mensagens emitidas por alguns programas.

Maior interação com o irmão e dedicação em ensiná-lo a programar, além de gastar seu tempo e esforço pessoal desenvolvendo programas para

ajudar o irmão nas suas tarefas. O programa TABOADA, por exemplo, é uma das aplicações menos nobres do computador e é das modalidades mais criticadas. O seu valor maior está nessa dimensão de atenção ao irmão, além da programação em si.

Essa maior interação estendeu-se aos colegas que passaram a frequentar nossa casa, e, principalmente, com relação a mim. Eu diria que o microcomputador nos aproximou mais. O Felipe dialoga comigo de igual para igual. Trocamos idéias e sugestões nas programações.

Ele adquiriu maior confiança em si mesmo, evidenciando um aumento na auto-estima, pois passou a ser o professor da casa. Tem bem presente o seu crescimento nessa área e se acha muito bom e inteligente em programação.

Essa experiência vivida por mim e que acabo de relatar foi, de um lado, altamente gratificante pelas mudanças positivas que pude observar nos meus filhos. De outro lado, foi frustrante porque a escola, como está organizada hoje, dificilmente teria propiciado a eles ou a qualquer aluno que desejasse, oportunidade como essa. Dificilmente a escola conseguiria criar um ambiente onde a criança teria acesso livre a um microcomputador, para realizar espontaneamente suas experiências interativas, assumindo o controle sobre o equipamento, enfim elaborando programas que atendessem as suas necessidades cognitivas.

Neste momento, pela experiência que eu vivi, considero importante essa interação porque ela leva a criança a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico, a ser criativa.

A pluralidade de arranjos e de caminhos que ela pode tomar, mesmo com os limites dos comandos de uma linguagem de computador, são infinitos e isso propicia flexibilidade de pensamento.

Existe nessa interação a novidade que estimula a curiosidade; o desconhecido, que desafia; o original que favorece a criatividade, pois não se esgotam, como já refleti as possibilidades de reestruturar os elementos, cujo produto é fruto da imaginação de cada um.

Frente à problemática de usar-se ou não computadores nas escolas, surgem reações antagônicas. De um lado, ferrenhos defensores que alegam que essa tecnologia solucionará os problemas da escola. De outro, mordazes críticas dos perigos que esse uso pode representar associadas a discursos do tipo: como imaginar computadores na escola tendo presente a nossa realidade escolar, cheia de dificuldades, onde não se atende sequer a merenda escolar.

A meu ver, tal dicotomia para enfrentar esse desafio que é o computador, fundamenta-se em uma abordagem do problema de forma genérica e superficial. Não será possível tomar uma posição a respeito do computador na escola sem que se discutam os diferentes usos que possa ter esse instrumento e sem que se desenvolvem estudos, pesquisas e experiências, nessa área.

O que podemos afirmar, com segurança, é que o processo é irreversível. Estamos vivendo a era da informática. O computador está penetrando com uma força irresistível em grande número de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. A enorme expansão da informática educacional verificada e comprovada amplamente na maioria dos países industrializados, ameaça refletir-se também no nosso país, apesar da precariedade do nosso ensino público, do caos pedagógico, das dificuldades, das desigualdades e outros fenômenos que todos os educadores conhecem e não se cansam de apontar.

As desigualdades possivelmente serão ampliadas a curto prazo, quando a escola particular, já adquirindo seus equipamentos, e promovendo experiências a seus alunos, irá reforçar ainda mais a discriminação já existente entre o ensino particular e público.

A discriminação existente irá acentuar-se no preparo de uma sociedade informatizada onde alguns alunos terão essa oportunidade desde cedo (ensino particular), e outros talvez jamais a tenham (ensino público).

É necessário pensar nisso; cada vez mais é sentida a necessidade de promover uma discussão mais ampla; uma formação acelerada de especialistas, um conhecimento maior sobre essa realidade computador que está aí e parece que veio para ficar; uma delimitação dos efeitos positivos e negativos do uso desse recurso na escola através de estudos e pesquisas.

Nas palavras de Aduan (1983), devemos evitar a tomada de posições apriorísticas e nos dedicarmos, à definição dos limites e possibilidades do uso do computador, principalmente em um momento de crise como o que estamos vivendo, no qual nenhum possível aliado pode ser levianamente descartado.

Nas palavras de Machado (1983)

“Nada é bom somente por ser novo

Nada é mau somente por se afastar das rotinas
tradicionais

Bom ou mau será o uso que se venha a fazer dele”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADUAN, W.E. O Computador na Educação: herói ou bandido? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 52: 47-52, 1983.
2. MACHADO, P.A. *II Seminário Nacional sobre Informática na Educação*. Salvador, 1982. Mimioigr.

ABSTRACT

The present study briefly describes the informing process in children interacting spontaneously with a 64 KB and one drive computer. The specific stages involving the children's developing and growing process in this area is here focused. This study begins with *motivation by games* followed by *programs development* in the BASIC language, use of *low and high resolution* colored graphic forms, works with design *movements* or animation, explores *sounds* and *musical composition*, utilization of microcomputer to help in school homeworks (Mathematics, Portuguese and English), use of *PADDLES* in the programming and exploring *LOGO language* in the development of programs using the graphic commands. The development of cognitive abilities and affective dimensions are here stresses. The study ends calling attention to discriminating aspects of nowadays society, specially those concerning acceptance and non-acceptance of computers in school as an educational instrument.