

**EDUCAÇÃO,
PESQUISA
E PARTICIPAÇÃO**

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 9
Número 2
Maio/ago. 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 9

n. 2

Maio/Ago. 1984

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 9	n. 2	p. 1-118	maio / ago. 1984
---------------	--------------	------	------	----------	------------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Flávia Maria Sant'Anna

Juan José Mouriño Mosquera

Rute Vivian Angelo Baquero

Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores: *Balduino Antonio Andreola*

Nilton Bueno Fischer

Rovilio Costa

Zaida Grinberg Lewin

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membros da Sec. Exec.: *Jacy Busato*

Rovilio Costa

Assessoria Técnica: *Merion C. Bordas*

Nilva Carmen Postal Bristoti

Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehnem*

Distribuição e Assinaturas: *Jacy Busato*

Diagramação: *Aldanei Areias*

Promoção e Publicidade: *Fernanda M. Fernandes*

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

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
<i>Pesquisas</i>	
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA: O CASO DAS ORGANIZAÇÕES ESTUDANTIS.	
Ayda Connia de Souza	7
AS HABILIDADES INTERPESSOAIS DE CARLHUFF NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.	
Alfred Daniel Frederick / Maria Joanele Martins da Silveira	31
<i>Artigos</i>	
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL.	
Balduino Antonio Andreola	39
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: CONSIDERAÇÕES E PROSPECTIVAS.	
Juan José Mourino Mosquera	57
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA CRIANÇAS DA 1ª SÉRIE DE 1º GRAU.	
Maria Emilia Amaral Engers	67
ESTILO COGNITIVO E ESCOLHA PROFISSIONAL.	
Dulce Helena Penna Soares	81
EDUCAÇÃO, PODER E AÇÃO PARTICIPATIVA.	
Jayme Paviani	89
<i>Comunicações</i>	
EDUCAÇÃO COM COMPUTADORES: UM DESAFIO PRESENTE.	
Lucila Maria Costi Santarosa	97
PROPOSTA DA DIRETORIA DE ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL PARA A GESTÃO 1983-1986.	
Noemia Fialcov Kwitko	103
VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	116
<i>Sumários</i>	
SUMÁRIOS DOS NÚMEROS JÁ PUBLICADOS DE EDUCAÇÃO E REALIDADE	107

EDITORIAL

Educação, pesquisa e participação é o trinômio que marca o momento presente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em cada diferente situação histórica, peculiares são os desafios. A educação brasileira, tomada como um todo de educandos e educadores, percorreu, já, uma longa trajetória de relação de autoridade promanada da figura do educador, e de acatamento por parte das atitudes básicas do educando. Foi o momento, ora em declínio, da simples transmissão de conhecimentos e do cumprimento de tarefas institucionais, bipolaridade de uma forma de educação menos reflexiva.

Hoje, face aos desafios originários do contexto sócio-político e econômico, ser educador demanda a coragem de convocar as novas gerações à mesa comum do debate, da reflexão e da tomada de posição, para o desencadear da corresponsabilidade frente aos desafios da realidade brasileira e do contexto mundial que a envolve e, por vezes, embarga seus destinos. Currículos e propostas oficiais são mediadores subordinados à ação do educador e educando que, em situação de corresponsabilidade, participam, cada um com sua contribuição própria, para uma sociedade que não se subordina ao passado, nem se adequa ao presente de maneira passiva, mas se delineia tanto mais realista, quanto mais autêntica for a contribuição de ambos.

A Participação se constitui um desafio a educadores e educandos para a proposição de caminhos correspondentes às próprias aspirações. A participação é a forma dinâmica e transformadora da nova vida que pode ser impressa à instituição educacional. A ilusão do poder faz da participação um discurso fátuo, enquanto a consciência de que a comunidade educativa não se restringe a leis, currículos e dogmatismos, mas à interação e à inter-relação de pessoas, convoca a pensar, refletir e propor uma nova forma de viver em sociedade, resultante da soma de esforços, com as marcas de todos e de cada um.

Quando alguma coisa está mal, é atitude de covardia encastelar-se no próprio modo de pensar e procurar os culpados da situação, inocentando-se. Numa situação de pesquisa responsável e de participação efetiva e personalizante, problemas, lutas, conquistas e perspectivas transformadoras se tornam patrimônio de todos.

“Educação e Realidade” tem suas páginas abertas à comunicação de estudos, reflexões e atividades que acenem para os caminhos de corresponsabilidade e participação nos novos rumos da educação brasileira.

Porto Alegre, 19 de março de 1984

Prof. Rovílio Costa

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA: O CASO DAS ORGANIZAÇÕES ESTUDANTIS*

Ayda Connia de Souza**

RESUMO

Um dos temas mais discutidos, hoje, pela sociedade brasileira, é o problema da participação. De fato, numa sociedade que deseja ser democrática, essa dimensão assume importância fundamental na medida em que, só quando ela existe, se mantém o processo de demandas-respostas entre tomadores de decisão e os sujeitos por ela afetados.

Participação política tem sido conceituada como o comportamento que influencia ou visa a influir na distribuição de bens públicos.

A escola pode ser vista como um subsistema político e pode constituir-se numa importante matriz de orientações políticas definidas pelos padrões de distribuição de recursos e por padrões de atividades lá desenvolvidas. Quando se pensa em uma comemoração, por exemplo, em geral são os professores e a direção que a decidem e apenas a comunicam aos alunos. Estes, no entanto, são os verdadeiros implementadores da decisão.

Na escola, em tese, a organização estudantil deveria ser o órgão de articulação, agregação e representação dos alunos e o canal de transmissão de suas reivindicações. Deveria ser também o local e o momento privilegiado para treinar os alunos visando a capacitá-los a se organizarem para expressar suas demandas de forma institucionalizada, abrindo caminho para a compreensão das finalidades do partido político.

Uma pesquisa feita com 1046 adolescentes, alunos de escolas públicas e particulares, freqüentando 8^{as}. séries do 1º grau, 1^as, 2^{as} e 3^{as} séries do 2º grau, revelou que a organização estudantil é vista muito mais como órgão de sua Diretoria do que como o órgão de representação de todos os alunos.

Ao cruzarem-se os dados, verificou-se que uma estrutura democrática da escola influi na compreensão adequada das finalidades da organização estudantil, na atitude e no comportamento de participação, porém, não na proporção que seria de se esperar. Uma grande discrepância entre atitude e comportamento de participação política foi encontrada.

* Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais realizado em Águas de São Pedro, SP, em 26, 27 e 28 outubro de 1983.

**Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esses resultados parecem evidenciar que a escola, em Porto Alegre, não está colocando suficiente ênfase na socialização para o significado e importância da organização estudantil nem para o treinamento de comportamentos participativos, necessários ao pleno funcionamento de um sistema democrático.

Ausência de efetiva participação dos brasileiros tem caracterizado os episódios mais decisivos da nossa história. Acontecimentos como a Independência, a República, o Estado Novo são muito mais produto da ação de um homem (ainda que garantido por um ou outro segmento da população) ou da ação de um grupo do que a culminância de um movimento de massa. Em qualquer dos casos, a justificativa era a vontade do povo. No entanto, o povo, palavra utilizada para designar o conjunto dos cidadãos comuns, Esse permanecia ao largo como mero espectador dos acontecimentos que se desenrolavam na arena política.

Se assim é nos momentos cruciais da história, que não dizer da história nacional construída no dia a dia das decisões públicas?

Segundo vários autores (Faoro, 1975; Vianna, 1955; Schwartzmann, 1982; Tavares, 1982), desde a época colonial o Brasil tem seguido persistentemente uma trilha que minimiza, quando não exclui, os procedimentos democráticos de tomadas de decisão. Desde Portugal onde o estamento burocrático centralizava a ação política e administrativa em relação à Colônia, passando pelo Império e pela República, mesmo a de história mais recente, o padrão de comportamento que sobressai é o de ausência de envolvimento geral, o de falta de organização comunitária, o de falta de hábito de decidir coletivamente.

Oliveira Vianna (1939, 1973) argumenta que a democracia é uma criação da cultura anglo-saxônica, produto de lenta e demorada evolução. Já a cultura brasileira, condicionada por herança diversa e fustigada por condições geográficas, sociais e políticas bem diferentes, produz outras instituições e se movimenta politicamente por outros caminhos.

As elites intelectuais, porém, num fenômeno que não é só brasileiro, mas sim latino-americano, porfiam por transplantar as idéias e instituições surgidas em outros contextos e tentam, através de Constituições e leis, conformar o tecido vivo da sociedade aos esquemas formais surgidos naquelas sociedades. D. Pedro I proclamava-se liberal e democrata: a Constituição de 1824 por ele outorgada foi a primeira no mundo a especificar que o poder do soberano é delegado pela Nação (Torres, 1968). Mas ao mesmo tempo em que afirma esse princípio democrático, inclui também o Poder Moderador, que, concretamente, revela uma instituição autoritária.

Com a Constituição de 1891, desapareceu o Poder Moderador mas surgiu dispositivo que persiste até hoje proibindo o simples tramitamento no Congresso de projetos que pretendam modificar a forma republicano-federativa. Isso significa que não se poderá voltar à monarquia ou ao Estado Unitário por via do

Poder Constituinte reformador privativo do próprio Congresso Nacional, mesmo admitindo, por hipótese, que a Nação inteira assim o desejasse...

A Constituição de 1946, considerada a mais liberal de quantas tivemos, proibia o funcionamento de partido ou organização que contrariasse o regime democrático. A Constituição de 1967/69 cristalizou um sistema onde se evidencia acentuada centralização, possibilidade de crescente interferência do Estado na área econômica e indisfarçável predominância do Executivo no processo de tomada de decisões públicas.

Não obstante, qualquer das nossas Constituições proclama a democracia e o povo como fonte de poder.

Todavia, para que o sistema seja realmente democrático, não basta que as instituições formais exibam a mais pura adesão àqueles postulados. É necessário que a maneira como as elites chegam às decisões, suas normas e atitudes se conjuguem de maneira feliz com as normas, atitudes e comportamentos dos cidadãos de tal forma que comportamentos eficazes, participativos e responsáveis se estabeleçam, quer a nível do governo, quer a nível do cidadão comum.

Ora, a escola é um subsistema dentro do sistema mais amplo da sociedade. Sofre-lhe os influxos e dialeticamente transforma-a ou promove a manutenção do "status quo". Uma de suas funções primordiais é a socialização, isto é, a transmissão dos valores da cultura. A socialização formal é resultante de toda uma filosofia que a geração mais velha acredita deva orientar a geração mais jovem. Conteúdos previamente selecionados são trabalhados através de planeamento científico desenrolado por ação paulatina e consciente em direção a objetivos considerados relevantes. Em relação à área política, as instituições do sistema, os elementos componentes do Estado e do regime, os princípios democráticos, todos são temas abordados exaustivamente no 1º grau na área de Estudos Sociais e, no 2º grau, na disciplina de Moral e Cívica e na disciplina de Organização Social e Política Brasileira.

Considerada sob esse aspecto, a escola é uma poderosa agência de socialização política e assim é vista em países tão diferentes como a União Soviética, Cuba, Estados Unidos ou Suécia (Hollander, 1974; Leiner, 1978; Hess & Thorney, 1970; Södervall, 1982).

Na União Soviética, especial atenção é concedida à escola visando a integrá-la no grande esforço de ensinar à juventude os valores políticos e o comportamento adequado àquele sistema. Escola e associações juvenis monopolizam o tempo da criança e do jovem e estão voltadas enfaticamente aos objetivos de educar politicamente, segundo a visão marxista-leninista.

O mesmo ocorre em Cuba que implementa gigantescos projetos de socialização, via escola, buscando a formação "del hombre nuevo". Reconhecendo que a família é forte agente de socialização de valores tradicionais, as autoridades atraem as crianças para as creches e jardins de infância desde idade muito precoce e elas, uma vez livres da influência familiar, recebem,

sistematicamente, mensagens verbais, atitudinais e comportamentais, visando à formação da mentalidade socialista.

Nos Estados Unidos, o estudo de Hess & Thorney (1970) concluiu que a mais importante e efetiva agência de socialização política é a escola pública. Rituais como o juramento de lealdade, a saudação à bandeira, poesias e cantos cívicos, bem como a instrução escolar, são responsáveis pelas atitudes firmemente estabelecidas de patriotismo e de submissão às leis nos alunos que terminam a escola elementar. Esses mesmos autores lamentam que o currículo não dê importância aos aspectos conflitivos do sistema, nem enfatize o direito do cidadão de participar no governo.

Na Suécia, um dos principais objetivos das escolas é desenvolver a capacidade dos estudantes para julgar, crítica e independentemente, as informações e os conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora da escola. Mas especialmente porque, na década de 70, a idade mínima para ser eleitor foi reduzida para 18 anos e muitos alunos adquiriram o direito de votar, o Ministério da Educação baixou diretrizes tratando sobre o fornecimento de informações políticas. Ao promover debates políticos entre os estudantes, desejava também estimulá-los a envolverem-se com este tipo de atividade. Representantes de partidos políticos bem como membros das organizações juvenis filiadas aos partidos comparecem às escolas submetendo-se a questionamento por parte dos alunos. No caso sueco, trata-se de conseguir, de uma forma organizada, a aproximação entre os políticos e os jovens a fim de treiná-los para atuar na vida política da Nação.

Os exemplos citados servem para mostrar que, em qualquer latitude, a escola é vista como um eficiente mecanismo de transmissão e difusão de informações, orientações, atitudes e comportamentos políticos.

Paralelamente à socialização formal, a escola atua também como agência de socialização informal na medida em que, pelo comportamento dos professores e pelo clima que se instala a partir da dinâmica seguida pelo “staff” escolar, orienta e influi também sobre o comportamento dos alunos.

Além da socialização dos professores em particular, a organização da escola, a estrutura administrativa e a direção também socializam informalmente na medida em que são permeáveis ou não à participação dos alunos. Onde estes são vistos com desconfiança e receio como focos de indisciplina e rebelião, as estruturas se fecham e um estilo autoritário se impõe. Ao contrário, quando os alunos não são vistos como inferiores, quando lhes é reconhecido o direito de participar e de opinar, e são incentivados a fazê-lo, quando as estruturas se apresentam mais abertas e flexíveis, é o estilo democrático que predomina.

Benno Sander (1977), baseado em pesquisa, argumenta que a escola, no Rio Grande do Sul, apresenta discrepância entre os valores formais oriundos das normas e leis que regem a educação e os valores reais originados de uma história de país culturalmente dependente.

Pode-se dizer que a escola brasileira, assim como a família, sofre os condicionamentos de uma cultura patriarcal e autoritária. Paulo Freire (1980) afirma que a nossa educação tem sido domesticadora e não tem conduzido à participação nem ao questionamento das estruturas. Cabe perguntar: isso ocorre por que os valores reais autoritários se sobrepõem aos valores formais democráticos difundidos pelos manuais escolares?

A democracia não se aprende, vive-se. Quais as situações concretas criadas para os alunos vivenciarem procedimentos que incluem a discussão de pontos de vista contrários, o respeito às idéias divergentes, o incentivo a manifestações reivindicatórias ou de desconformidade, a abertura à participação em decisões que os afetam?

A partir das considerações acima e a partir dos resultados de pesquisa de campo realizada no ano de 1982, estabeleceu-se como objetivo para este trabalho, verificar quais as atitudes e os comportamentos dos adolescentes, do ponto de vista da participação política, em relação à organização estudantil e se a estrutura autoritária ou democrática da escola influi sobre essa participação.

Os dados utilizados na análise fazem parte de um projeto mais amplo denominado "Socialização Política: a família e a escola na formação das atitudes e comportamentos políticos dos adolescentes de P. Alegre," o qual fundamentou dissertação de Mestrado em Ciência Política. A amostra abrangeu 1046 alunos de 26 escolas públicas e privadas de P. Alegre, diurnas, que freqüentam 8^{as} séries do 1º grau, 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do 2º grau. O instrumento utilizado foi um questionário de 93 perguntas abertas e fechadas aplicado em conglomerados, nas salas de aula, sob supervisão da coordenadora do projeto que, nesta tarefa, recebeu ajuda complementar de uma professora do Departamento de Ciências Sociais.

Os indicadores do status sócio-econômico foram 3: instrução e profissão do pai e renda familiar.

Os dados referentes à instrução do pai revelaram que os alunos provêm de famílias onde o pai possui predominantemente instrução desde 2º grau incompleto até universitário completo (48.1%). Pai analfabeto ou com 1º grau incompleto perfazem pouco menos de 1/3 da amostra (30.9%)

Precisamente 68,6% da amostra é constituída por filhos de pai cuja profissão é de nível médio como operários ou trabalhadores especializados, funcionários médios ou de nível superior como profissionais liberais, gerentes, administradores de nível alto, militares com patente acima de capitão.

O indicador da renda familiar foi prejudicado, em parte, pelo grande número de respostas na categoria "não sabe": 62,3%. Os demais distribuem-se, a maioria, nas faixas de 5 a mais de 20 salários mínimos (24,5%). As faixas de menos de 1 até 5 salários mínimos totalizam 13.2%.

Esses resultados permitem afirmar que os alunos pesquisados pertencem, na sua expressiva maioria, aos estratos médios e altos da população. Filhos

provenientes de famílias com menor renda, onde o pai possui menor instrução e exerce profissão menos remunerada são os que menos freqüentam as séries constantes da amostra, que foram as do turno diurno.

No mínimo, essa distribuição mostra que os filhos, cujo pai possui status sócio-econômico mais baixo, tendem a evadir-se da escola no final do 1º. grau e no 2º. grau. Alguns deles talvez freqüentem escolas noturnas já que esses jovens são levados a ingressar na força de trabalho desde cedo para aumentar a renda familiar. Quantos, porém?

Não precisando preocupar-se tão agudamente com esse problema, os filhos das camadas médias e altas dispõem de mais tempo e de melhores condições de estudo e aprendizagem, derivadas não só da relativa folga financeira mas também nutricional e psicológica (Teixeira et alii, 1980, Telechea et alii, 1980), condições essas que tornarão mais fácil o seu ingresso na Universidade. A Universidade pública tem a preferência dos alunos. Alcançam-na conquistando melhor classificação os alunos que puderam cursar o 2º grau em melhores condições e são justamente os oriundos das camadas mais altas.

Uma situação como essa tem efeitos negativos nos indivíduos dos estratos sócio-econômicos mais baixos que se sentem injustiçados e frustrados pela iniquidade do sistema que impede o seu acesso à Universidade e, conseqüentemente, sua ascensão social.

Por outro lado, os indivíduos dos estratos sócio-econômicos mais altos socializam-se no sentido de esperar que o sistema lhes garanta as posições e reagem violentamente à idéia de acabar a gratuidade para, com o ingresso de maiores recursos, alargar o espaço para as camadas menos aquinhoadas da população.

Participação política na escola

Participação política pode ser definida como o comportamento que influencia ou visa a influir sobre a distribuição de bens públicos. Assim, a participação se caracteriza por atos ou comportamentos.

No entanto, autores como Easton & Dennis (1967) incluíram o comportamento no conceito de eficácia política afirmando que ela pode ser tanto uma norma ou um conjunto de disposições ou sentimentos quanto o *comportamento* da pessoa.

Neste estudo, porém, será feita a distinção entre atitude e comportamento em consonância com a linha proposta por Krech, Crutchfield & Ballachey (1969) que conceituam atitudes como "...sistemas duradouros de conhecimentos ou de crenças, sentimentos e disposições para agir em relação a um objeto." Na proposição desses autores, a ação ou o comportamento não fazem parte da atitude mas sim de outra dimensão. Na atitude pode encontrar-se a *disposição* para agir a qual é denominada tendência para a ação. Atitude e comportamento, pois, não se confundem.

A participação política pode ser convencional ou não convencional. Votar em eleições, desenvolver atividades político-partidárias são algumas formas de participação política convencional. Manifestações de rua, protestos, acompanhados de violência institucionalizada ou não, constituem exemplos de participação política não convencional (Baquero, 1981).

A participação política dos cidadãos é ingrediente fundamental de uma democracia. O envolvimento amplo da sociedade que expressa suas reivindicações e aspirações através de adequados canais de recepção é básico para que o governo metabolize essas demandas de acordo com os recursos disponíveis e produza as respostas correspondentes.

Para que essas respostas não sejam as que o governo e as elites querem ou pensam que a sociedade quer, os comportamentos que revelam ações participativas, convencionais ou não, devem estar presentes.

Adolescentes de 1º e 2º grau não são eleitores e, por isso, estão impedidos de desenvolver atividades convencionais como as mencionadas acima.

Mas assim como atitudes, crenças e valores são adquiridos e internalizados através do processo de socialização, assim também comportamentos participativos são aprendidos através de situações e experiências pelas quais os alunos os vivenciam em concreto. Votar em eleições ou ajudar a eleger colegas a cargos de liderança podem ser sucedâneos de atividades semelhantes no âmbito do sistema político mais geral. Igualmente, pertencer a uma organização estudantil pode ser o equivalente, no âmbito escolar, a pertencer a um partido político, já que aquela, teoricamente, deverá ser o canal de recepção e transmissão de aspirações e reivindicações.

A prática de tais atividades na escola poderia ser um momento privilegiado na vida dos alunos para aprenderem como comportar-se em eleições, como fazer campanha e para aprenderem como funciona uma organização que articula e agrega interesses.

Paradoxalmente, ou talvez significativamente, na literatura especializada brasileira, escassa atenção se dá às organizações estudantis. Os poucos estudos que existem a respeito, abordam aspectos que envolvem atividades extra-classe dentro do enfoque da Orientação Educacional. Nenhum, porém, aborda a organização estudantil como meio para uma educação política e como locus de aprendizagem de comportamentos participativos visando a futuras atividades políticas.

Isso parece mostrar que as autoridades educacionais ainda não se aperceberam do potencial que ali reside como fonte de socialização política.

Conseqüentemente, este texto possui caráter exploratório e descritivo e busca verificar qual o conhecimento, qual a atitude e qual o comportamento em relação à organização estudantil.

Conhecimento sobre a organização estudantil

Tem sido salientado que é fundamental determinar a dimensão cognitiva de um cidadão, já que esta poderá ser um subsídio para se averiguar o grau de sua participação na política. Pesquisas de cunho eleitoral têm demonstrado, por exemplo, que quem não se interessa ou nada sabe a respeito da política, via de regra, também não participa de atividades dessa natureza.

A pergunta que operacionalizou o conhecimento sobre a organização estudantil foi:

“Na sua opinião, o que é uma organização estudantil?”

A codificação das respostas obedeceu ao seguinte critério: tomou-se como paradigma para “sabe o que é”, a resposta “é o conjunto de alunos da escola que se organiza para representar, reivindicar e defender seus interesses”.

Qualquer resposta que, mesmo sem utilizar as mesmas palavras, quisesse significar o conceito-modelo, foi assim codificada.

O paradigma para “tem uma idéia do que é” foi: “é um grupo de alunos que se reúne para conseguir vantagens e/ou coisas para os colegas”.

Como se observa, a distinção fundamental entre a resposta indicadora de “sabe” e a de “tem idéia” é a noção de que, na primeira, a organização estudantil é constituída pela totalidade dos alunos e estes se vêem como parte integrante dela. No Regimento das escolas, o Grêmio Estudantil aparece como um órgão que congrega todos os alunos e a eles pertence, da mesma forma como ocorre com os trabalhadores brasileiros que, na lei, são considerados automaticamente pertencentes a uma organização sindical e a ela pagam o Imposto Sindical. Na prática, porém, pesquisa recente demonstrou que apenas 34% dos trabalhadores industriais gaúchos se consideram sindicalizados (Baquero & Souza, 1982). Supos-se que os alunos também poderiam evidenciar essa percepção e, quando a resposta sugeria um distanciamento entre o entrevistado e o grupo que conduz a sua organização estudantil, ela era codificada como “tem idéia do que é”.

“Não sabe o que é” serviu para codificar as respostas que fugiam completamente ao sentido dos paradigmas propostos. Um exemplo serve para esclarecer: “Organização estudantil é um tipo de “governo” em que todos estão voltados a um líder “acima”.

Falta de respostas ou respostas que diziam “não sei” foram codificadas em “não sabe”.

Os resultados revelaram que quase 1/3 dos estudantes responderam francamente não saber o que significa organização estudantil ou simplesmente deixaram de responder. Agregando-se as respostas “não sabe” com as “não sabe o que é” reveladoras de idéias completamente equivocadas e distantes dos objetivos das organizações estudantis como órgãos de representação chegou-se a 57.0% do total. Esse fato denota que pouca atenção está se dando à área do conhecimento sobre organizações representativas, nem a nível de escola nem a nível das estruturas políticas. Se no nível escolar se observa essa ignorância ou falta de

interesse sobre entidades de representação, não é de estranhar que, no mundo político, o conhecimento sobre partidos políticos seja também deficiente. Nesta mesma pesquisa os resultados obtidos à pergunta: “na sua opinião, o que é um partido político?” mostraram que apenas 5.4% sabiam o que é.

Somente 17.0% dos alunos se auto-percebem como integrantes da organização. Os restantes, 26.0% vêem-na como sendo algo que se situa fora da totalidade dos alunos e provê os benefícios para eles. Muitas das respostas nesta categoria expressavam a idéia de que o grêmio ou a organização estudantil existe para ajudar a direção ou a escola. O que é verdadeiro, em parte, porque se os alunos estão satisfeitos, a escola e a direção também estão. Mas o ponto focal que nos interessava verificar não era se os alunos viam a sua organização como órgão pertencente a um segmento deles para colaborar com a escola e sim se eles a percebiam como sua e representava os seus interesses.

O sexo e o tipo de escola (pública ou privada) não influem sobre o conhecimento sobre a organização estudantil evidenciando-se que tanto os meninos como as meninas, alunos de escolas públicas ou particulares revelam quase o mesmo desconhecimento sobre o significado da organização estudantil como órgão de expressão para suas reivindicações.

Por outro lado, seria de se esperar que, nas escolas com estrutura de decisão vista pelos alunos como mais aberta; esses evidenciassem também um maior conhecimento em relação à sua própria organização, pois o fato de se perceberem atuando no sistema de decisões da escola criaria interesse e desenvolveria hábitos e atitudes de envolvimento no seu órgão de expressão.

Uma pequena diferença foi encontrada, pois nas escolas onde os alunos se percebem participando “muito” das decisões é também onde eles evidenciam maior conhecimento quando se compara com as demais. Também é nas escolas mais abertas à participação que tende a aparecer a menor proporção de respostas nas categorias “não sabe o que é” e “não sabe”. Aparentemente são as escolas cuja estrutura de decisão é mais permeável e menos centralizada nas mãos de diretores e/ou professores que oportunizam aos alunos um envolvimento maior e com maior eficácia poderiam enfatizar os objetivos de conhecimento sobre a organização estudantil.

Contudo, teria sido interessante verificar se os alunos que se percebem participando muito da estrutura de decisões na escola e que também são os que revelam maior conhecimento sobre o significado da organização estudantil não apresentam características pessoais que explicariam as diferenças em relação aos colegas. Já foi sugerido (Almond & Verba, 1965) que a participação na família ou na escola e auto-confiança política podem, ambas, ser afetadas por um ego mais ou menos forte.

No entanto, também os alunos que se percebem participando muito das decisões da escola aparecem mais concentrados na categoria “tem idéia do que é”.

É interessante levar em conta esse fato quando se questiona a estrutura da organização sindical vista mais como órgão de colaboração do que de reivindicação. A socialização levada a cabo na escola não estaria já, imperceptivelmente, transmitindo essa noção?

Atitude de participação em organização estudantil

Como foi mencionado, atitude é uma predisposição mental que orienta o comportamento. Atitude de participação é aqui considerada como a orientação positiva em relação a tomar parte em organização estudantil, considerada esta como mecanismo de agregação, articulação, defesa e reivindicação de interesses dos alunos.

O indicador dessa variável foi a seguinte pergunta:

“Você acha importante que um estudante participe de uma organização estudantil?”

As respostas mostraram que 73,8% dos adolescentes apresentam atitude favorável à participação.

Curiosamente, ao confrontarem-se os resultados da variável “conhecimento sobre a organização estudantil” com a variável “atitude de participação na organização estudantil” verificou-se que lá, os que declaram francamente “não sabe”, isto é, declaram nada conhecer sobre a organização, chegam a 31,7%. Seria de se esperar que essa mesma taxa se mantivesse na categoria “não sabe” nesta variável que ora se examina. Isso não ocorreu pois ela caiu para 8,8%.

Esse resultado pode ser traduzido por “não sei o que é, mas é muito importante que eu participe”.

Consequentemente, pode-se deduzir que neste nível, o qual se poderia chamar de racional-ideológico, existe uma acentuada inclinação para a participação. Aliás, nota-se que no Brasil dos dias atuais, fervem desejos, discursos, editoriais, convites, insistindo em participação, transformada em palavra catalizadora de esperanças por dias melhores.

Quanto terão aprendido, de fato, o que significa participar?

Ao cruzar-se a estrutura do poder de decisões na escola com a atitude favorável ou não encontrou-se que as escolas mais abertas influem mais na atitude positiva do que as escolas cuja estrutura é mais ou menos fechada ou é fechada. No entanto, o percentual de diferença entre os extremos não ultrapassa 10 pontos.

Pertencer à escola pública ou à escola privada não introduziu diferenças significativas na orientação favorável ou não à participação em organização estudantil o que leva a pensar que ambas atuam semelhantemente nesse aspecto da socialização política.

Nas pesquisas de comportamento eleitoral, são os homens que revelam maior eficácia política do que as mulheres e são eles também os que participam mais em organizações políticas. Isso não ocorreu entre os adolescentes entrevistados, pois as meninas apresentaram uma leve diferença a mais do que os meninos. Esse

também foi o resultado encontrado quando se analisou a questão da crença sobre se os filhos devem ou não participar das decisões importantes na família. Diferenças um pouco maiores, mas sempre pequenas e favoráveis às meninas, aparecem também na questão relacionada com a influência que os filhos-alunos de mais de 14 anos devem ter nas decisões da família e da escola.

Pode-se dizer que, quando se trata de crenças relativas à participação na família ou na organização estudantil, tanto meninos quanto meninas apresentam o mesmo tipo de orientação. Pode-se sugerir que a questão de pertencer ou não à organização de estudantes durante o 2º grau e no final do 1º, escapa ao controle da atribuição dos papéis sexuais.

Situação semelhante foi encontrada quando se analisou se o fato de pertencer à escola pública ou à escola privada influi na orientação para participar em organização estudantil. Constatou-se que também o tipo de escola quase não introduz diferenças nessa atitude onde a escola pública suplanta a privada em 5.1 pontos.

Pode-se concluir que a atitude positiva diante da participação em organizações estudantis envolve uma crença que deriva muito mais de um plano racional, mas que resulta incolor, abstrato e não possui raízes no concreto e vivencial, aparecendo mais como uma lição bem decorada do que uma aspiração real.

Isso será corroborado pela análise subsequente do comportamento de participação política.

Comportamento de participação política em organização estudantil

Qualquer comportamento político exige a decisão de agir ou não agir (Milbrath, 1966). Inscrever-se em um partido político tem sido apontado como um ato de comportamento político já que exige ação para obedecer formalidades como o preenchimento de uma ficha.

Se a escola pode ser considerada como um sub-sistema político dentro do sistema mais global, assinar um papel consubstanciando a inclusão no Grêmio Estudantil também pode ser considerado como ação de comportamento político.

Os indicadores desse comportamento foram as seguintes questões:

1-Você pertence a alguma organização estudantil?

2-O que levou você a se filiar à organização estudantil?

Paradoxalmente, a grande concentração encontrada na atitude favorável à participação inverte-se quando se trata do comportamento de participação. O percentual das respostas indicadoras de “não” pertence atinge 86.6%. A situação se complica mais ainda quando se leva em conta que, em geral, os Regimentos escolares afirmam que o Grêmio congrega os alunos os quais são seus membros natos.

A realidade do conhecimento, da atitude e do comportamento dos adolescentes pode ser esquematizada no seguinte quadro:

A maioria	}	não sabe o que é acha que deve participar não participa efetivamente	{	(n)a organização estudantil
-----------	---	--	---	--------------------------------

O quadro denota ambivalência e pode espantar a quem observa desde um ponto de vista de cultura homogênea e historicamente sedimentada. Porém quando se leva em conta que o Brasil tem sido repositório de doutrinas e ideologias exportadas dos contextos europeu e americano, compreende-se que sua cultura política obedeça a padrões que não se encaixam nos esquemas de referência tradicionais.

Bem cedo começa a se delinear e a definir o divórcio entre as atitudes e os comportamentos políticos e é de se supor que os adolescentes de hoje, quando adultos amanhã, possam apresentar, de um modo geral, as mesmas características.

A discrepância entre atitudes e comportamentos encontrada entre os adolescentes com relação à organização estudantil poderia ser estendida também com relação à democracia e se aproximaria do real se o quadro anterior fosse colocado nos seguintes termos:

A maioria	{	não sabe muito bem o que é acha que o ideal é viver não pratica efetivamente	}	(n)a democracia
-----------	---	--	---	-----------------

Diferenças não foram encontradas nas respostas dos alunos que freqüentam escolas públicas ou privadas sejam elas de estrutura aberta ou fechada, nem entre meninos e meninas.

Alguma diferença foi assinalada, ainda que não expressiva, entre os alunos que sabem o que é e os que nada sabem sobre a organização estudantil, notando-se que os primeiros responderam mais que pertencem a ela. Isso pode sugerir que, ao aumentar o conhecimento sobre o que significa o Grêmio estudantil como órgão de reivindicação ou defesa dos interesses de todos os alunos, haverá chance de aumentar também o envolvimento do corpo discente num órgão que formalmente é colocado como de representação.

Consciente dessa possibilidade, a escola poderia dedicar maior atenção a programas e currículos tendentes a suprir as lacunas apontadas. Um aspecto que poderia ser trabalhado seria o que se propusesse a ensinar aos alunos que uma organização desse tipo necessita, basicamente, detectar suas necessidades e seus interesses imediatos. O que se nota é que algumas organizações estudantis, mais especialmente as de caráter de União ou Federação, preocupam-se prioritariamente com reivindicações de caráter macro-estrutural esquecendo-se que é no dia-a-dia das aulas, do banheiro que não funciona, do acúmulo de sabatinas no mesmo dia, das condições adversas, enfim, que reside o potencial de mobilização do interesse da população discente.

É verdade que os líderes dessas organizações, ao perseguirem ítens menos abrangentes, vão progressivamente percebendo que essas conquistas, muitas vezes, envolvem níveis de decisão mais amplos e mais altos. Verificam que o professor está subordinado à Supervisão e/ou à Direção, esta se subordina à Delegacia de Ensino e/ou à Entidade Mantenedora e esta também se subordina à Secretaria da Educação que, por sua vez, está subordinada às diretrizes do Ministério da Educação. Esses líderes, em geral, acabam sucumbindo à tentação de postular no nível mais macro-estrutural e como resultado se afastam cada vez mais dos filiados da base que não percorreram todas as etapas do processo.

Em algumas escolas houve oportunidade para conversas informais com os alunos, depois da aplicação dos questionários. A explicação que a maioria dava para a resposta “não” se pertencia à organização, era a de que não faziam parte da Diretoria do Grêmio. Pode-se levantar a hipótese de que quem respondeu “sim” foram o Presidente, o Vice, o Secretário e o Tesoureiro de cada Grêmio pois 23 escolas o possuem e foram 92 os que disseram pertencer a ele. Os demais alunos não se considerariam parte integrante e o veriam como o Grêmio da Diretoria e não como o Grêmio dos estudantes. O paternalismo tantas vezes assinalado na vida social brasileira marcaria sua presença também na organização estudantil.

Isso posto, pode-se afirmar que a organização estudantil que, em tese, deveria ser representativa dos estudantes não o é. Isso ocorre porque essas entidades são impostas “de cima para baixo”? Pode ser, mas no caso da escola estão se perdendo ricas oportunidades para ensinar e treinar os alunos, em concreto, como movimentar-se dentro de organizações como Grêmio ou União de Estudantes. Essa vivência poderá ser transposta, mais tarde, para o sindicato, para os Conselhos Profissionais, para os Partidos Políticos que, de forma geral, padecem dos males da apatia e alienação dos filiados. Assim sendo, propicia-se que as estruturas burocráticas se tornem cada vez mais rígidas.

Quando se perguntou aos alunos sobre os motivos pelos quais pertenciam à organização estudantil, apenas 6.6% deles apontou motivo. É curioso que enquanto 92 alunos responderam que pertencem, agora somente 68 sabem por quê. Entre os motivos mais mencionados figuram “para ajudar a resolver os problemas da escola”, “para estar por dentro dos problemas da escola”, tendo aparecido também “para participar” e “para obter carteirinhas de estudante”.

Quanto a esta, será interessante observar, daqui para diante, como auferirão renda as organizações estudantis que financiavam suas atividades sociais e esportivas com a taxa cobrada pelo fornecimento desse documento. A recente decisão dos empresários do setor de exibição cinematográfica abolindo a validade das carteiras de estudante, certamente trará alguma consequência para as organizações de alunos solapando ainda mais o terreno de sua representatividade.

No entanto, não se pode negar que o Grêmio pode vir a ser excelente meio para os jovens se exercitarem em atividades que, a rigor, são de participação política. Mesmo sendo encarado como órgão de colaboração com a Direção, ele pode

materializar-se como o cenário onde, enquanto alguns expressam seus pensamentos, outros habituam-se a ouvir; onde possa haver divergência de idéias e posicionamentos, mas em clima de respeito; onde os jovens possam aprender como se decide coletivamente e com maior responsabilidade.

Diretoras de algumas escolas onde foi feita a pesquisa mostraram-se realmente preocupadas com a necessidade de orientar os alunos para atividades de participação. Recém saídas de intensos movimentos reivindicatórios que envolveram o setor do magistério, davam-se conta de que é preciso aprender a organizar-se e a lutar civilizadamente por algo que se acredita justo. Nas suas escolas defrontavam-se com alunos cujo comportamento caía ou num extremo de passividade e desinteresse ou, quando desejavam algo, na imposição de exigências de forma radical. Faltava aos jovens, notavam elas, o treinamento e o hábito da negociação que supõe o diálogo onde os interlocutores se respeitam.

De fato, aos líderes dos Grêmios, ao se sentirem com falta de base ocasionada pelo não envolvimento pessoal dos outros alunos, resta adotar uma atitude passiva ou, talvez até refletindo características pessoais e/ou conflitos familiares, adotar posicionamentos extremados com pontos de vista rígidos e inflexíveis.

Todavia, a escola está inserida no mundo da cultura e a brasileira, particularmente a gaúcha, está eivada de traços autoritários. Para que resultados eficazes possam ser conseguidos a partir das considerações feitas neste trabalho, seria necessário, antes, um trabalho de conscientização e treinamento dos próprios docentes a fim de capacitá-los a se auto-perceberem na ação autoritária em sala de aula. Da forma como está, a escola é congruente com as demais instituições da sociedade como a família, a Igreja, a empresa, a Universidade, onde os indivíduos que as fazem funcionar também receiam a participação. A escola pode ser um fator de mudança nesses padrões de comportamento, mas seus professores necessitariam ressocializar-se no sentido de compatibilizar a mensagem formal democrática com o comportamento real no contato com os alunos. Quando se acredita que a democracia é o melhor sistema e nela se deseja viver, é preciso, primeiramente, saber o que ela é, para então promover a transformação interior rechaçando conscientemente o que lhe é oposto.

No entanto, na tarefa pedagógica seria necessário conhecer a realidade social do ambiente em que se trabalha a fim de não violentar os padrões de comportamento das comunidades. Não se pode simplesmente impor novos padrões de conduta e atitudes, pois dessa forma se recairia num novo tipo de autoritarismo, em nome da democracia. Ao professor caberia ensinar ao aluno como chegar ao delicado equilíbrio entre as suas próprias aspirações e as expectativas da sociedade na qual vive. Mas ele só poderia ensinar se ele próprio já o aprendeu, uma vez que ninguém nasce cidadão democrático, mas precisa aprender a sê-lo.

Até aqui a escola tem se ocupado e preocupado em ensinar aos alunos de modo abstrato e teórico os princípios e as instituições formais do sistema político

brasileiro que aspira a ser democrático. Mas deixou de insistir no que Wittkämper (1978) chamou de competência e capacidade para movimentar-se numa democracia. Essas devem ser formadas através de lento processo de ensino-aprendizagem sobretudo num país como o nosso com o peso de uma tradição autoritária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALMOND, Gabriel & VERBA, Sidney. *Civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. 2. ed. Boston, Little Brown, 1965. 379p.
02. BAQUERO, Cesar Marcello. Participação política na América Latina: problemas de conceituação. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte (53):7-34, jul. 1981.
03. BAQUERO, Cesar Marcello & SOUZA, Ayda Connia de. *Relações de trabalho nas pequenas e médias empresas industriais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Instituto Euvaldo Lodi, 1982.
04. EASTON, David & DENNIS, Jack. The child's acquisition of regime norms; political efficacy. *American Political Science Review*, 61(1): 25-38, mar. 1967.
05. FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre, Globo; São Paulo, EDUSP, 1975. 2v.
06. FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980. 102p.
07. HESS, Robert & THORNEY, Judith. *The development of political attitudes in children*. Chicago, Aldine, 1970.
08. HOLLANDER, Gayle Durham. *Doutrinação política soviética*. Rio de Janeiro, Agir, 1974.
09. KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo, Pioneira, EDUSP, 1969. 2v.
10. LEINER, Marvin. *Children are the revolution: day care in Cuba*. New York, Penguin Books, 1978.
11. MILBRATH, Lester W. *Political participation*. 2. ed. Chicago, Rand MacNally, 1966.
12. SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, FENAME, 1977.
13. SCHWARTZMANN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro, Campus, 1982. 163p.
14. SÖDERVALL, Brigitta. Politicians in the schools. *Journal of Political Education*, Amsterdam, 5(2): 199-205, July 1982.
15. TAVARES, José Antônio Giusti. *A estrutura do autoritarismo brasileiro*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. 181p.
16. TEIXEIRA, Marta Elisa Licht et alii. Evasão escolar: aspectos psico-educacionais. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, 4(2): 31-44, 1980.
17. TELECHEA, Alda Dinorah Pinto et alii. A evasão escolar: aspectos sócio-educacionais. *O Hifen*, Uruguaiana, 5(8): 61-82, 1980.

18. TORRES, João Camilo de Oliveira. *Estudos sociais*. Belo Horizonte, Júpiter, 1968.
19. VIANNA, Francisco José de Oliveira. *O idealismo da Constituição*. 2. ed. aum. São Paulo, Ed. Nacional, 1939. 355p.
20. ———. *Instituições políticas brasileiras*. 2. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1955. 2v.
21. ———. *Populações meridionais do Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973. 2v.
22. WITTKÄMPER, Gerhard W. La importancia de la formación política para a cultura política. *Revista de Estudios Políticos*, Madrid (6): 29-45, nov./dic. 1978.

ABSTRACT

Participation is one of the most discussed subjects in today's Brazilian society. This concept is basic to any society that pursues democracy.

Political participation has been defined as the behavior that seeks to influence or influences the distribution of public resources.

In this context, the school can be viewed as micro-political system and as a matrix of political orientations defined by the patterns of resources distribution and by the activities developed there. For instance, commemorations are decided by the teachers and/or the principal and are simply communicated to the students. However, the students are the ones whom must carry out the decision(s).

It could be said that students' organization must articulate, aggregate and represent the students as a whole, as well as be the channel of transmission of their demands. It must also be the "locus" and the setting to teach them how to organize themselves and how to express their demands in a institutionalized way. In this way, they can have the basis for a better understanding of the political party functions.

The sample of this study consisted of 1046 students of public and private schools in Porto Alegre in the junior and in the senior high school.

The results showed the students' organization is viewed more like the Directory's organ rather than the students' representative organ.

The analysis of the data indicated that the school's democratic structure influences the appropriate understanding of the students' organization objectives, insofar as attitudes and participant behavior is concerned. Although, it does not occur in the expected magnitude. It was also found an inconsistency between participatory attitudes and behavior.

The results of the study seem to suggest that Porto Alegre's schools are not emphasizing the socialization process neither in terms of students' organization significance and importance nor for the development of participatory behaviors which are essential for the maintenance of democratic system.

(Recebido para publicação em 08.09.83)

ANEXO ESTATÍSTICO

TABELA I — Conhecimento sobre o que é uma
organização estudantil

	Nº	%
Sabe o que é	177	17,0
Tem idéia do que é	271	26,0
Não sabe o que é	264	25,3
Não sabe	331	31,7
TOTAL	1043	100,0

57,0

TABELA II — Conhecimento sobre o que é a organização
estudantil segundo o tipo de escola.

Tipo de escola	Conhecimento				TOTAL %
	Sabe o que é %	Tem idéia do que é %	Não sabe o que é %	Não sabe %	
Pública	16,9 (89)	26,4 (139)	22,4 (116)	34,3 (181)	100,0 (527)
Privada	17,1 (88)	25,6 (132)	26,3 (146)	29,1 (150)	100,0 (516)

N = 1043

TABELA III — Conhecimento sobre o que é a organização estudantil segundo a estrutura do poder de decisões na escola.

Estrutura da Escola	Conhecimento				TOTAL %
	Sabe o que é %	Tem idéia do que é %	Não sabe o que é %	Não sabe %	
Muito	23,1 (18)	30,8 (24)	17,9 (14)	28,2 (22)	100,0 (78)
Alguma coisa	17,5 (97)	25,8 (143)	25,2 (140)	31,5 (175)	100,0 (555)
Nada	18,2 (50)	25,1 (69)	29,8 (82)	26,9 (74)	100,0 (275)
Não sabe	8,9 (12)	25,9 (35)	20,7 (28)	44,4 (60)	100,0 (135)

N = 1043

TABELA IV — Conhecimento sobre a organização estudantil segundo o sexo.

Sexo	Conhecimento				TOTAL %
	Sabe o que é %	Tem idéia do que é %	Não sabe o que é %	Não sabe %	
Masculino	15,4 (67)	24,4 (106)	28,6 (124)	31,6 (137)	100,0 (434)
Feminino	18,2 (109)	27,4 (164)	22,7 (136)	31,6 (189)	100,0 (598)

N = 1032

TABELA V — Atitude favorável ou não à participação em organização estudantil

	Nº	%
Sim	772	73,8
Não	182	17,4
Não sabe	92	8,8
TOTAL	1046	100,0

TABELA VI — Atitude favorável ou não à participação em organização estudantil segundo a estrutura do poder de decisões na escola.

Estrutura da escola	Atitude			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Muito	83,5 (66)	8,9 (7)	7,6 (6)	100,0 (79)
Alguma coisa	73,4 (408)	18,3 (102)	8,3 (46)	100,0 (556)
Nada	74,9 (206)	18,2 (50)	6,9 (19)	100,0 (275)
Não sabe	67,6 (92)	16,9 (23)	15,4 (21)	100,0 (136)

N = 1046

TABELA VII — Atitude favorável ou não à participação em organização estudantil segundo o tipo de escola.

Tipo de escola	Atitude			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Pública	76,3 (403)	15,3 (81)	8,3 (44)	100,0 (528)
Privada	71,2 (369)	19,5 (101)	9,3 (48)	100,0 (518)

N = 1046

TABELA VIII — Atitude favorável ou não para participar em organização estudantil segundo o sexo.

Sexo	Atitude			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Masculino	71,2 (311)	20,8 (91)	8,0 (35)	100,0 (437)
Feminino	76,3 (456)	14,7 (88)	9,0 (54)	100,0 (598)

N = 1035

TABELA IX — Participação em organização estudantil.

	Nº	%
Sim	92	8,8
Não	905	86,6
Não sabe	48	4,6
TOTAL	1045	100,0

TABELA X — Participação em organização escolar segundo a estrutura do poder de decisões na escola.

Estrutura de decisões na escola	Participação			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Muito	10,1 (8)	84,8 (67)	5,1 (4)	100,0 (79)
Alguma coisa	9,9 (55)	84,7 (471)	5,4 (30)	100,0 (556)
Nada	9,9 (27)	87,6 (240)	2,6 (7)	100,0 (274)
Não sabe	1,5 (2)	93,4 (127)	5,1 (7)	100,0 (136)

N = 1045

**TABELA XI — Participação em organização estudantil
segundo o tipo de escola.**

Tipo de escola	Participação			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Pública	8,3 (44)	86,7 (457)	4,9 (26)	100,0 (527)
Privada	9,3 (48)	86,5 (488)	4,2 (22)	100,0 (518)

N = 1045

**TABELA XII — Participação em organização estudantil segundo o
conhecimento do que é organização estudantil.**

Conhecimento	Participação			TOTAL %
	Sim %	Não %	Não sabe %	
Sabe o que é	15,3 (27)	83,1 (147)	1,7 (3)	100,0 (177)
Tem idéia	11,9 (32)	85,9 (232)	2,2 (6)	100,0 (270)
Não sabe o que é	8,3 (22)	88,3 (233)	3,4 (9)	100,0 (264)
Não sabe	3,0 (10)	88,2 (292)	8,8 (29)	100,0 (331)

N = 1042

TABELA XIII — Motivos para participar em organização estudantil.

	Nº	%
Não se aplica ou não respondeu	919	87,9
Não sabe	58	5,5
Apontou motivo	68	6,6
TOTAL	1045	100,0

LIGIA AVERBUCK - O HUMANISMO PELA CULTURA

"Educação e Realidade" presta homenagem de reconhecimento a uma sua articulista e colaboradora, Lígia Morrone Averbuck, da Faculdade de Educação, falecida em Porto Alegre, a 7/1/1984, aos 43 anos de idade. Já notabilizada no mundo das letras por sua tese de mestrado sobre Raul Bopp e o "Cobra Norato", por sua atuação inovadora na direção do Instituto Estadual do Livro e por seus inúmeros textos de Crítica Literária, publicados em periódicos deste e de outros estados, Lígia trouxe à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a preocupação de humanizar através da cultura, em sentido amplo e pleno. Não lhe pareceu estranho passar das Letras à Educação, porque a humanização se processa como consequência de uma soma de experiências humanas válidas, e não pelo afunilamento no âmbito de uma disciplina.

Humana, comunicativa e de profunda receptividade às diferentes manifestações culturais, empolgada pelos grandes temas, mas também não desconhecendo, nem sendo displicente aos pequenos avanços dos iniciantes, Lígia se tornou um símbolo da cultura sul-rio-grandense. Jamais a profissão ou o "profissionalismo" a afastou de quem quer que seja, porque possuía um coração aberto às pessoas, que não se deixou vencer nem mesmo pelos arroubos de sua inteligência peregrina, que a poderia levar a selecionar amigos e colaboradores. A inimizade e a malquerença nunca foi a gota d'água para manchar seus leais sentimentos.

Porque Lígia não se fechou ao âmbito de uma instituição, mas fez da cultura sul-rio-grandense e brasileira sua cátedra, apontamos para alguns depoimentos de amigos e admiradores:

"Lígia Morrone Averbuck, uma ausência definitiva, que todos sentimos, preservou o seu trabalho, tanto quanto suas amizades, da corrupção do tempo. Não pôde fazer o mesmo com a saúde, e a moléstia implacável venceu-lhe as resistências quando ainda tinha muito caminho a percorrer e muitos planos a executar" (Guilhermino Cesar, Letras e Livros, 28.1.84).

Lígia estava elaborando sua tese de Doutorado em Letras, láurea que seria o coroamento de sua vida de "estudos e reflexão".

"Espero que seus trabalhos sejam editados, para que fiquemos menos pobres; espero que sua memória nos ajude a sermos melhores, e entendermos um pouco mais da nossa verdadeira dimensão, essa onde ela, agora, se realiza, e sobre a qual me esforcei tão pouco antes de ir: "Como sabes, a morte, para mim, já não é uma experiência remota" (Lya Luft, Zero Hora, 10.2.1984).

"Lígia sempre se mostrou uma pessoa combativa e persistente em suas metas culturais" (Cyrto Martins, Zero Hora, 10.2.1984).

Lígia "era autêntica em suas opiniões e veemente em expressá-las; para os colegas que a rodeavam procurava transmitir esse profissionalismo e a constante disposição para a reivindicação" (Rosa Hessel da Silveira, Zero Hora, 10.2.1984).

Enfim, Lígia foi consciente de sua missão de educadora e comprometida com sua comunidade e com a cultura sul-rio-grandense e brasileira que tornou mais lúcida pelo brilho de sua inteligência.

Porto Alegre, 19 de março de 1984
Prof. Róvilio Costa

AS HABILIDADES INTERPESSOAIS DE CARKHUFF NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM*

Alfred Daniel Frederick**
Maria Joanete Martins da Silveira***

RESUMO

O artigo apresenta os resultados obtidos, em processo de ensino-aprendizagem, na aplicação das habilidades interpessoais propostas por Robert R. Carkhuff que são: atender, responder, personalizar e iniciar. A investigação foi do tipo "quase-experimental", sendo utilizados dois grupos: um grupo experimental e outro controle. Os resultados não evidenciaram crescimento significativo, no aspecto cognitivo, dos alunos do grupo experimental em relação aos do grupo controle. Concluiu-se, que o uso, pelo professor, das habilidades interpessoais propostas por Carkhuff provocaram um crescimento homogêneo do rendimento escolar de todos os alunos do grupo experimental, em comparação com os alunos do grupo controle.

Introdução

De acordo com Gordon (citado por Brunner et alii, 1980, p. 78), "para um bom ensino, o decisivo é a qualidade da relação professor-aluno, independentemente da matéria de ensino".

Carkhuff (1969, v. 1, p. 22), analisando os resultados de vários trabalhos, concluiu que "as pessoas mais conhecedoras como pais, professores e conselheiros que oferecem alto nível de habilidades interpessoais produzem mudanças construtivas ou benefícios em seus filhos, estudantes e clientes, tanto no padrão intelectual como emocional. Similarmente, aqueles que oferecem baixos níveis dessas dimensões de ajuda deterioram os índices de mudança dos filhos, estudantes e clientes no padrão intelectual e emocional".

*Resumo da pesquisa de Mestrado no Curso de Mestrado em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, julho de 1972.

** Ph. D. em Sciences Pédagogiques da Université Libre de Bruxelles, Bélgica; Prof. do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

*** Mestra em Educação e Professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Do exposto pode pressupor-se que o professor que apresentar alto nível de habilidades interpessoais provocará uma alta aprendizagem, tanto em nível emocional como intelectual, em seus alunos. Por outro lado, o professor que possuir baixo nível de habilidades interpessoais poderá provocar uma baixa aprendizagem nos dois níveis citados.

Neste estudo, o marco teórico que treina o professor em habilidades interpessoais que promovem o desenvolvimento e crescimento significativos de seus alunos, é dado pelo modelo educacional de Robert R. Carkhuff.(1)

O problema que norteou esta pesquisa baseou-se na necessidade de verificar-se a aplicação destas habilidades, por um estagiário na área de Ciências no ensino de 1º grau, conseguiria aumentar o rendimento escolar dos alunos no aspecto cognitivo.

O objetivo geral desta investigação foi verificar se o rendimento da aprendizagem cognitiva dos alunos da 6ª série, ensinados por um estagiário treinado nas habilidades interpessoais propostas por Carkhuff, é superior ao dos alunos ensinados por um estagiário que não teve este treinamento.

Habilidade interpessoal foi definida como “ação de relacionar-se com as experiências de aprendizagem dos alunos” (Carkhuff et alii, 1977, p. 10).

O rendimento da aprendizagem no aspecto cognitivo foi medido pelo número de acertos alcançados pelo aluno na avaliação da aprendizagem no aspecto cognitivo.

Referencial teórico

O modelo educacional de Carkhuff originou-se de seus estudos e pesquisa no campo da psicoterapia e aconselhamento sobre as dimensões da interação terapeuta-cliente e teve grande influência da terapia centrada no cliente de Carl Rogers e se fundamenta em duas proposições. A primeira proposição “é que há extensiva evidência para indicar que os encontros humanos significativos podem ter conseqüências construtivas ou deteriorativas” (Carkhuff, 1969, v. 1, p. 21).

A sala de aula, como o consultório do terapeuta pode ser um local onde ocorrerá um encontro humano significativo entre o professor e os alunos. Este encontro pode ter conseqüências construtivas, melhorando a vida do aluno ou conseqüências deteriorativas, piorando-a.

A segunda proposição é que os resultados construtivos ou deteriorativos podem ser causados pelo nível das dimensões facilitadoras e de ação orientada, oferecidas pelas pessoas mais conhecedoras, por exemplo: pais, professores ou terapeutas.

(1) Robert R. Carkhuff é diretor do Carkhuff Institute of Human Technology em Massachusetts, E.E.U.U.

As condições oferecidas por essas pessoas é que vão determinar se haverá mudança de comportamento de outras menos conhecedoras tais como filhos, alunos, clientes. Se o indivíduo for verdadeiramente ajudado, ele aprenderá a funcionar mais efetivamente.

Do exposto, retiram-se os princípios educacionais desenvolvidos pelo modelo de Carkhuff no sentido de que toda aprendizagem

- a) se inicia tendo o aluno como ponto de referência;
- b) culmina em uma aplicação de habilidades;
- c) é desenvolvida em etapas;
- d) é transferível para a vida.

O modelo educacional de Carkhuff é baseado no uso de habilidades específicas, expressas em três fases:

- a) habilidades interpessoais ou de ajuda;
- b) ensino do conteúdo;
- c) aprendizagem.

Na fase de ajuda, o professor deve relacionar-se com as experiências de aprendizagem do aluno e para isto deve possuir as seguintes habilidades: atender, responder, personalizar e iniciar. Além de usar as habilidades interpessoais, o professor deve possuir habilidades de ensino para o desenvolvimento do conteúdo, diagnóstico, estabelecimento de objetivos e ensino em sala de aula.

Os alunos aprenderão como aprender, dominando as habilidades vinculadas às fases da aprendizagem que são: exploração, compreensão e ação.

O professor, atendendo, dá sua total atenção aos alunos, observando e ouvindo o que eles dizem a respeito do conteúdo que está sendo desenvolvido.

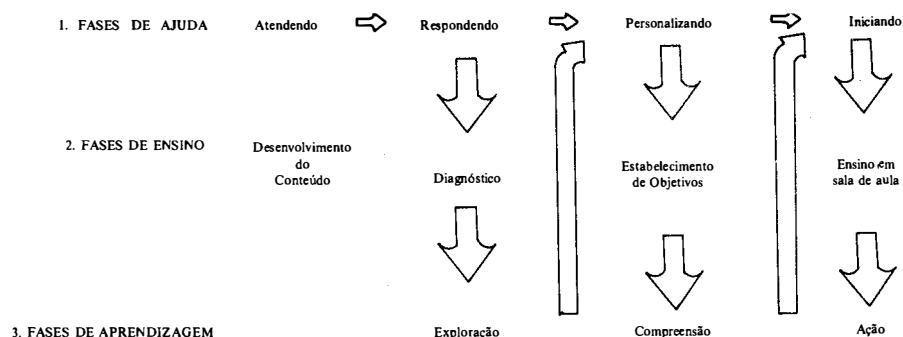
Atendendo e respondendo a seus alunos, o professor é capaz de diagnosticar os níveis individuais de competência de cada estudante em relação ao assunto. Juntos, resposta e diagnóstico, servem para facilitar a exploração do aluno, de onde ele está em relação ao programa de aprendizagem.

Assim que o professor personaliza a experiência do aluno, ele estabelece objetivos individualizados, baseados no diagnóstico do nível de competência deste na área do conteúdo. Isto vai facilitar a compreensão do aluno de “onde ele está”, em relação a “onde ele quer ou necessita estar.”

No momento em que o aluno compreende onde se encontra, o professor inicia o ensino em sala de aula, com métodos e estratégias de aprendizagem para ajudar o estudante a desenvolver um programa particular de ação que o levará ao seu objetivo (ver figura 1).

O modelo aqui apresentado não está integralmente interpretado, em virtude da pesquisa estar relacionada apenas com a fase das habilidades interpessoais.

Procedimentos



FONTE: ASPY, David N. & ROEBUCK, Flora N. *Kids don't learn from people they don't like*. 1979. p. 62.

FIGURA 1. Fases de ajuda do ensino relacionadas com as fases de aprendizagem.

O presente experimento foi do tipo quase-experimental, em que apenas dos grupos utilizados experimentou o tratamento. A população estudada foi constituída pelos alunos regularmente matriculados em 1982, na 6ª. série, turno diurno, da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Coronel Pilar", situada em Santa Maria(RS).

A amostra, não aleatória, foi constituída pelos alunos pertencentes a 2 turmas num total de 60, sendo que 26 eram do sexo masculino e 34 do sexo feminino. A turma experimental tinha 34 alunos, sendo 20 do sexo feminino e 14 masculinos. A turma de controle possuía 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A escolha dessas turmas foi feita baseada no fato de possuírem um número aproximado de alunos de ambos os sexos; o número de alunos novos e repetentes ser quase igual; o nível sócio-econômico dos alunos das duas turmas corresponder às mesmas classes; a sua idade média ser aproximada e apresentar a mesma variação. O experimento desenvolveu-se durante três meses, totalizando 60 horas-aula em cada grupo.

Os dados foram obtidos da aplicação de um mesmo instrumento, que serviu como pré-teste e pós-teste, aplicado aos alunos das duas turmas respectivamente, antes do início do experimento e no fim deste. A sua finalidade era avaliar a aprendizagem dos alunos no aspecto cognitivo, levando em consideração a diferença do número total de acertos obtidos pelos alunos. O teste era constituído por 50 questões do tipo de múltipla escolha e baseava-se nos conteúdos exigidos pelo plano de curso de Ciências da escola, para a 6ª. série. Estes conteúdos abrangiam os seguintes aspectos: excreção (aparelho urinário e pele), esqueleto, músculos, sistema nervoso e sentidos (visão, audição, tato, gustação e olfação).

A validade e fidedignidade do instrumento foram determinados utilizando-se o método de Kuder-Richardson e obtendo-se o valor de 0,88.

Para a realização do experimento foram adotados os seguintes procedimentos: as alunas, que se matricularam em Prática de Ensino e que não tinham experiência anterior no magistério, foram submetidas ao teste 16PF — Forma A”, de Catell e Eber, traduzido e adaptado por Eugênia Moraes de Andrade e Dulce de Godoy Alves. Este teste fornece uma completa e ampla cobertura da área da personalidade. Foram selecionadas, para participar do experimento, duas alunas que possuíam o tipo de personalidade mais semelhante em relação ao grupo considerado. Uma das alunas foi depois treinada nas habilidades interpessoais propostas por Carkhuff, enquanto a outra não recebeu este treinamento.

A análise dos dados foi feita através de um teste, ao nível de significância de 0,05.

A hipótese estatística que se estabeleceu foi: H — a utilização das habilidades interpessoais propostas por Carkhuff, pela estagiária que ministrou aulas no grupo experimental, permite aos alunos evidenciar um rendimento escolar, no aspecto cognitivo, em nível superior aos alunos do grupo controle.

Resultados

TABELA 1 — Resultados do t teste entre os valores do pré e do pós-teste do grupo experimental e controle.

Grupos	Média	Variância	Coeficiência de Variação	Número total de Indivíduos
Experimental	16,559	26,375	31,01%	34
Controle	13,846	49,895	51,02%	26

Estes resultados mostram que, embora a média dos dois grupos apresente valores aproximados, a variância do grupo experimental é menor do que a do grupo controle. Isto também pode ser visto pelos coeficientes de variação.

Comparando o valor do t calculado (t_c 1,65) com o t tabelado (t 2,00), foi aceita a hipótese nula em que se tinha estabelecido que não havia diferença significativa entre o rendimento escolar no aspecto cognitivo entre os dois grupos de alunos.

Considerando as médias obtidas pelos alunos do sexo masculino e feminino, obteve-se os resultados que se encontram na Tabela 2.

TABELA 2 — Médias de acertos obtidas no pré e pós-teste, considerando o sexo do grupo experimental e controle.

Teste	Grupo Experimental		Grupo controle	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
Pré-teste	21,85	19,3	15,4	16,5
Pós-teste	37,5	36,7	28,6	31,1
Diferenças	15,65	17,4	13,2	14,6

Os resultados mostram que no grupo experimental as meninas obtiveram melhor desempenho que os meninos; a diferença, no entanto, entre as médias obtidas nos dois testes foi maior para os meninos em comparação com as meninas, enquanto no grupo controle ocorreu o oposto.

Considerando apenas o grupo experimental, os resultados encontram-se na Tabela 3.

TABELA 3 — Resultados do teste entre os valores do pré e pós-teste do grupo experimental.

	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
Média	20,794	31,176	16,559
Variância	24,35	23,483	26,375
Coefficiente de variação	23,73%	13,03%	31,01%
Número de indivíduos	34	34	—

Comparando o valor do t teste calculado ($t_{13,81}$), com a t tabelado ($t_{2,00}$), aceita-se a hipótese em que a média obtida no pós-teste do grupo experimental é superior à média obtida no pré-teste.

Os valores do resultado do t teste para o grupo controle encontram-se na Tabela 4.

TABELA 4 — Resultados do t teste entre os valores do pré e pós-teste do grupo controle.

	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
Média	15,88	29,73	13,846
Variância	35,226	24,124	49,895
Coefficiente de Variação	37,4%	16,52%	51,02%
Número de indivíduos	26	26	

O valor do t teste, calculado (t 9,17) e comparado com o t tabelado (t 2,02) levou a aceitar que a média obtida no pós-teste do grupo controle é superior a média obtida no pré-teste.

Conclusões

Os resultados obtidos levaram à conclusão que o rendimento dos alunos, no aspecto cognitivo nos dois grupos foi igual.

Na presente pesquisa, foram apenas usadas as habilidades inter-pessoais ou de ajuda do modelo educacional de Carkhuff. Para haver aprendizagem do aluno é necessário que o professor não só utilize as habilidades interpessoais como também as habilidades de ensino, o que pode ter influenciado no resultado (Carkhuff, Berenson e Pierce, 1978; Aspy e Roebuck, 1979).

Aspy e Roebuck (1979) concluíram que “os efeitos do treinamento dos professores nas habilidades interpessoais foram transferidos em benefícios aos estudantes no 2º e 3º anos de pesquisa”. No caso desta pesquisa, não houve tempo de verificar se esta conclusão também se poderia aplicar, dado que foi realizada apenas em três meses, período muito pequeno para confirmar os benefícios nos resultados dos alunos quanto à utilização das habilidades interpessoais pela professora.

Pode ainda verificar-se que os alunos do grupo experimental formavam um grupo que se tornou mais homogêneo após o experimento. A homogeneização foi também observada no grupo de controle mas não tão acentuadamente. No grupo experimental, todos os alunos apresentaram melhoria no rendimento escolar, enquanto que no grupo de controle, apenas os alunos de bom aproveitamento persistiram nos seus resultados, o que foi também confirmado por Morrison e McIntyre (1975).

Resumindo, pode-se afirmar que a-utilização pelo professor das habilidades interpessoais propostas por Carkhuff provocam uma homogeneização do crescimento do rendimento escolar em Ciências dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ASPY, David N. & ROEBUCK, Flora N. *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Massachusetts, Human Resource Development Press, 1979. 297 p.
02. BRUNNER, Ewald Johannes; STEINHILBER, Horst; RAUSCHENBACH, Thomas. En torno de uma mejora de la comunicación professor-aluno. *Educación*, Tübingen (21): 76-91, 1980.
03. CARKHUFF, Robert R. *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969. 2 v.

04. CARKHUFF, Robert R. Human technology: an introduction. In: ———. *Toward excellence in education*. Amherst, Massachusetts, Carkhuff Institute of Human Tecnology, 1977, p. 11-35.
05. CARKHUFF, Robert R.; BERENSON, David H.; PIERCE, Richard M. *The skills of teaching: content development skills*. Amherst, Massachusetts, Human Resource Development Press, 1978. 215 p.
06. CARKHUFF, Robert R. et alii. *The skills of teaching: inter-personal skills — teacher's guide*. Amherst, Massachusetts, Human Resource Development Press, 1977. 148 p.
07. MORRISON, A. & McINTYRE, D. *Os professores e o ensino*. Riode Janeiro, Imago, 1975. 155 p.

ABSTRACT

This article presents the results obtained from the application of the interpersonal skills recommended by Robert R. Carkhuff. The investigation was of the "quase-experimental" type, utilizing an experimental group and a control group.

From the cognitive aspect, the results did not reveal a significant difference between the two groups. But, there was evidence of an improvement in general academic achievement by the experimental group. As a result, it was concluded that the use of Carkhuff's inter-personal skills by the professor did cause an improvement in the grades of students of the experimental group when compared to the grades of students of the control group.

(Recebido para publicação em 09.01.84)

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL*

Balduino Antonio Andreola**

RESUMO

Qual a contribuição da pedagogia de Paulo Freire para um diálogo intercultural? Para respondermos a esta questão analisamos três experiências de educação libertadora, inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, e realizadas em situações muito diferentes:

— o projeto de alfabetização e de educação popular da Guiné-Bissau, na África;

— o projeto pedagógico do CASI-UO, para os imigrantes italianos de Bruxelas;

— uma experiência de conscientização entre os párias da Índia.

Nas 3 experiências analisadas, destacamos os elementos antropológicos, culturais e metodológicos mais importantes para a promoção de um diálogo intercultural, e para a elaboração de uma pedagogia solidária de libertação dos oprimidos.

Introdução

Dois movimentos vigorosos e opostos marcam, hoje, a humanidade: um para a unificação, outro para a destruição. Alguns indícios do primeiro: a ONU; os grandes movimentos federalistas; movimentos, organismos, congressos, assembléias e conferências internacionais; a reflexão e a influência de muitos pensadores, cientistas e líderes espirituais e morais; a planetarização dos meios de comunicação.

Para nos convenceremos do outro movimento, para a destruição, basta a lembrança do problema ecológico e da ameaça nuclear. Vivemos a situação de uma harmonia tremendamente instável. Os focos de conflito são numerosos e sangrentos. As estruturas de opressão, capazes de desencadear novos conflitos,

*Este artigo é uma síntese da dissertação apresentada pelo Autor, em dezembro de 1982, no Curso Introdutório ao Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade Católica de Louvain (Bélgica).

**Mestre em Educação, UFRGS; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS; Mestre em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica, 1983.

multiplicam-se, tanto no mundo capitalista como no socialista. Cada novo conflito é capaz de desencadear o cataclismo final. Não se trata de sermos profetas do trágico; é a realidade documentada nos meios de comunicação.

A época em que vivemos é, pois, de grandes desafios. Para responder aos mesmos, não há lugar para a mediocridade. Urgem grandes esperanças e grandes respostas. A construção de uma nova civilização, de uma nova ordem internacional, não poderá ser obra isolada, quase que carismática, de uma pessoa, de um grupo ou de um movimento. Deverá resultar do diálogo e da ação conjunta de muitas pessoas, de numerosos grupos e movimentos, em todos os setores da reflexão e da atividade humana. Sucedem-se os fracassos, quando a discussão dos problemas e os planos de ação se estabelecem apenas nos níveis do político, do econômico e do militar. A segurança dos povos não pode construir-se em confrontos de poder. A ordem política e a ordem econômica carecem de sentido, se não forem orientadas para o homem. O poeta Mário Quintana escreveu, em sua "Elegia Número Onze":

"(...) Deserta está a cidade.
Todas as avenidas, todas as ruas, todas as estradas atônitas se perguntam se
vêm ou se vão...
Em nada lhes poderiam servir esses postes de quilometragem: estão apenas
desenhados, como num mapa.
Ah, se houvesse uns passos, ainda que fossem solitários...
Se houvesse alguém andando sozinho... e bastava! São os passos
— são os passos que fazem os caminhos.
Deserta está a cidade.
Se houvesse alguém andando sozinho
— para ele se acenderiam, então, como um olhar, todas as cores! (...)"

Se a realidade humana transcende o político e o econômico, a busca da unidade deve conduzir ao diálogo em níveis mais profundos do humano, onde o universo dos símbolos e da cultura ocupam posição privilegiada. Dentro deste universo, cabe à reflexão e à ação pedagógica que não queiram restringir-se ao jogo do microprocesso, uma das contribuições mais significativas: promover o diálogo intercultural. É à luz desta perspectiva que nos propomos analisar o projeto pedagógico de P. Freire. Qual a contribuição do mesmo para um diálogo intercultural? Para respondermos a esta pergunta, analisaremos três experiências de educação popular que se inspiraram, ao menos parcialmente, na pedagogia de P. Freire. Escolhemos projetos realizados em meios culturais bem diferentes, justamente para descobrir, partindo de experiências concretas, quais são, na proposição de P. Freire, os aspectos mais válidos para um diálogo intercultural. As experiências escolhidas são as seguintes:

1) na África: o projeto de alfabetização e educação popular da Guiné-Bissau;

2) na Europa: o CASI-UO — um movimento de educação popular para os imigrantes de Bruxelas;(1)

3) na Ásia: “Índia: os párias da esperança” — um projeto de educação libertadora entre os párias da Índia.

1. Guiné-Bissau: uma experiência africana de luta e de pedagogia de libertação

A África é um mundo imenso, fabuloso, na variedade de suas culturas e de suas possibilidades. Um mundo que sacudiu há pouco o jugo colonial, e busca penosamente os caminhos da liberdade. 96% dos países da África têm menos que 40 anos de existência política autônoma. As chagas ou as cicatrizes da servidão continuam profundas. É nesse contexto que devemos situar a Guiné-Bissau, para onde P. Freire e a equipe do IDAC, de Genebra, foram convidados, para um projeto de alfabetização e conscientização.

A Guiné-Bissau é um pequeno país, essencialmente agrícola. O líder intelectual e político da luta de libertação, que durou 10 anos, foi Amílcar Cabral, assassinado a 20.1.1973, sob ordem do governo português, por um agente da famosa P.I.D.E.

Pode-se matar um líder, mas não se mata a alma de um povo, nem seu desejo de liberdade. A independência foi obtida a 24.9.1973, e reconhecida em Portugal a 10.9.1974.

A libertação não era apenas um empreendimento político, mas também cultural, expresso pelo ideal da “descolonização das mentes” segundo Aristides Pereira, ou da “reafricanização das mentalidades”, na expressão de Amílcar Cabral. O grande líder da G. Bissau desenvolveu amplamente a relação entre cultura e luta, numa palestra apresentada na UNESCO, em 1972. Ele afirma a “importância decisiva da cultura” no processo de independência, considerando-a “fundamento mesmo do movimento de libertação”. A luta é definida por ele “um ato de cultura”, um “fato cultural”, um “fator de cultura” (Cabral, 1980, p. 171-192).

A obra a realizar, no campo da educação e da cultura, era imensa, no momento da independência. Após 5 séculos de “ação civilizadora”, 90 a 95% da população era analfabeta. A equipe do IDAC recebeu o convite para colaborar em 1975, 12 anos após o início da luta de libertação. A experiência inseriu-se num processo em andamento. Uma série de iniciativas pedagógicas haviam nascido e crescido com a luta. A educação foi sempre um dos objetivos principais do movimento de libertação. A. Cabral dizia: “Se tivéssemos dinheiro, teríamos feito uma luta com as escolas, não com as armas”. Em todas as zonas libertadas eram criadas escolas primárias, inclusive internatos.

(1) CASI-UO: Centro di Azione Sociale Italiano — Università Operaia.

P. Freire e a equipe do IDAC preocuparam-se, desde o início, de estabelecer um trabalho norteado pelo diálogo. Partiram de uma “posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida” (Freire, 1978, p. 15, 16, 18, 65, 93, 94). Assumiram a atitude de aprender com os educadores e educandos da Guiné-Bissau, superando a dicotomia entre o ensinar e o aprender.

A alfabetização de adultos não era vista “como um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino”. A alfabetização e a educação em geral eram concebidas dentro de um projeto global de sociedade (Freire, 1978, p. 17, 19, 42).

Querendo destacar alguns aspectos mais importantes da experiência pedagógica da Guiné-Bissau, agrupamo-los em torno de três temas: o homem e a cultura; a libertação; o universo temático.

1.1. O homem e a cultura

A luta armada foi sempre acompanhada pela preocupação de um encontro do povo com suas raízes culturais. O povo deveria reapropriar-se dos seus valores, através de uma experiência vivida; a experiência da libertação, através da luta; a vida comunitária; a redescoberta do trabalho produtivo não escravo; a reconquista da expressividade africana, nos idiomas nativos, nas riquezas da corporeidade, nas danças e na música indígena.

A equipe preocupou-se em integrar o projeto de alfabetização e educação de adultos nos planos de produção agrícola. O trabalho livre e criativo era visto como elemento de transformação da realidade e de humanização. A superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre estudo e trabalho, entre escola e comunidade, era um elemento essencial de libertação, num país onde 90% da economia repousava na agricultura, e onde esta atividade trazia a marca de 5 séculos de escravidão.

Nesta linha de valorização do trabalho e da vida comunitária, não podemos silenciar o que aconteceu em Sedengal(2). Esta pequena comunidade rural fora escolhida para uma experiência-piloto de educação popular. O programa de alfabetização fora muito bem preparado, através de um diálogo constante com a população. Contudo, os progressos eram muito difíceis. Estava sendo praticamente impossível alfabetizar aquelas populações em português, a língua do opressor. Havia resistido a 5 séculos de “glotofagia”(Calvet, 1979). Agora, libertas do colonialismo, reafirmam, resistindo à alfabetização, a própria identidade cultural. Mas o que há de mais importante, na experiência de

(2) P. FREIRE, Cartas à Guiné-Bissau, p. 76-79; R. e M. de OLIVEIRA, Viver Aprendendo, p. 97-103.

Sedengal, é que a comunidade descobriu seu próprio caminho. A criatividade do povo, cuja dignidade se respeita, pode conduzir a resultados inesperados. Os animadores perguntavam-se o que poderia ser feito, em termos de educação popular, até que pudesse ser utilizada, no processo de aprendizagem, a língua falada pela população. A comunidade deu a resposta, através de uma decisão muito concreta: cultivar uma lavoura de bananeiras, para financiar o programa de alfabetização. Três grupos étnicos diferentes participaram, superando aos poucos seus conflitos. As pessoas foram descobrindo, ao longo do trabalho, a importância de novos conhecimentos, para a utilização de sementes e adubos, para o controle da água e do solo, para o planejamento e comercialização dos produtos. As atividades exigiam noções de cálculo, de administração, de saúde, de higiene, de nutrição, etc. (Freire et alii, 1980, p. 102).

Sedengal evidenciou o valor pedagógico do trabalho coletivo e os recursos extraordinários da comunidade, para uma ação pedagógica libertadora. Mostrou ainda “que a ação cultural, enquanto ação político-pedagógica, incluindo a alfabetização, não deve girar necessariamente em torno dela”. Deve-se, às vezes, partir da “leitura” da realidade, e encaminhar projetos que a ela se apliquem, mesmo que a população não saiba ler palavras.

P. Freire, analisando a experiência, considera como adquirida já a idéia de que uma comunidade inteira, engajada em torno de um projeto, pode ser considerada um “grande círculo de cultura” (Freire, 1978, p. 77, 152, 161). Na experiência realizada na Índia, que analisaremos na 3ª parte deste artigo, a concepção do grupo é semelhante a esta; os serões culturais eram para toda a comunidade.

O problema lingüístico, suscitado pela resistência de Sedengal à alfabetização, nos leva a sublinhar aspectos importantes da experiência realizada na Guiné-Bissau, tais como:

— *a desmistificação da alfabetização*; ela é importante na educação popular; mas a ação cultural não pode girar exclusivamente em torno dela;

— *diversificação das formas de comunicação*; queremos destacar sobretudo o desenho humorístico como meio de codificação(3);

— *problema lingüístico e libertação*; o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e das ilhas do Cabo Verde. (P.A.I.G.C.) adotou o creoulo como língua da libertação nacional. P. Freire, em sua 4ª carta, trata longamente do problema, e lembra que “o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Destaca a importância de “libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador”.

(3) Cfr. Claudius CECCON, in: Viver Aprendendo, cap. V “Com humor: uma nova linguagem de comunicação”; P. FREIRE, Cartas à G.B., p. 114.

Ele urge a “regulamentação” do crioulo como língua escrita, dizendo que o mesmo “deve estar para o português como este para o latim” (Freire, 1978, p. 141);

— *a comunicação não verbal*; P. Freire, chegando à Guiné-Bissau, teve a mesma sensação que experimentara ao pisar pela primeira vez solo africano, na Tanzânia; sentiu-se como quem voltava e não como quem chegava” (Freire, 1978, p. 13). Era o encontro com as raízes africanas da cultura brasileira. Quanto à comunicação não-verbal, ele lembra: “o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que era mais africano do que pensava” (Freire, 1978, p. 13-14). Numa nota de rodapé, nas “Cartas” (p. 111), documenta uma intuição que teve sobre o valor potencial da mímica, como expressão corporal, “em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante. (...) Em que o corpo consciente, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos”.

1.2. O tema da libertação

A experiência da Guiné-Bissau sugere alguns aspectos novos e de grande interesse, para a elaboração de uma pedagogia de libertação. Indicaremos alguns dos mais importantes.

1) Na Guiné-Bissau, a libertação era ao mesmo tempo um fato, a independência, e um processo em marcha. É muito diversa a estratégia de uma pedagogia de libertação para situações onde o fato político se opõe à libertação, e o processo está a serviço da opressão.

2) A dimensão política da pedagogia da libertação é muito mais concreta e histórica do que nas experiências latinoamericanas de P. Freire. Nestas, o projeto global de sociedade era uma possibilidade remota, cortada em seu curso, através dos golpes de Estado. Na Guiné-Bissau, a equipe do IDAC se insere num projeto global em marcha. “A alfabetização de adultos, como a educação em geral, — segundo P. Freire — não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões” (Freire, 1978, p. 33).

3) Numa linha de diálogo intercultural, é interessante ressaltar, finalmente, o confronto entre a pedagogia de P. Freire e a filosofia política de Amílcar Cabral, alma da utopia libertadora da Guiné-Bissau. Há pontos em comum entre a visão do mundo e de homem de Freire e de Cabral. Mas há também aspectos originais, no pensamento deste último, que o caracterizam, na sua maneira de ver o mundo enquanto africano. Entrevemos possibilidades imensas, para um diálogo intercultural, no contato com o pensamento de intelectuais como Amílcar Cabral, Franz Fanon, Léopold Sédar Senghor, Julius K. Nyerere, e outros, que conhecem

muito bem o mundo ocidental, onde fizeram seus estudos, mas que, por outro lado, conhecem e incarnam profundamente, em suas obras, a cultura, os sofrimentos, as lutas e as esperanças dos povos africanos.

1.3. O universo temático

O tema da *libertação* e do seu inverso, a *dominação*, é, segundo P. Freire, o tema central da nossa época. Na Guiné-Bissau podemos dizer que o tema *dominação-libertação* se apresenta na ótica da *antítese*, a *luta*. R. e M. D. de Oliveira dizem que o primeiro tema e vocábulo gerador é aquele de *luta*, pela riqueza de seu conteúdo afetivo, político e existencial.

P. Freire considera o binômio *educação-produção* como o tema gerador sobre o qual começou a construir-se, durante a luta, o futuro sistema educacional do país, superando a dicotomia entre as duas realidades.

O *Primeiro Caderno de Educação Popular*, destinado à alfabetização e pós-alfabetização, na 2ª Parte apresenta a codificação-fotografias de oito temas geradores nacionais: o da produção, o da defesa, o da educação, o da saúde, o da cultura, o do papel dos trabalhadores (camponeses e urbanos), das mulheres e da juventude, na reconstrução nacional (Freire, 1978, p. 85-6).

“A temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar, segundo P. Freire (1978, p. 133), a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal. — Princípio metodológico a ser igualmente aplicado à pós-alfabetização”. Ele exemplifica com a palavra *arroz*, explicitando o trabalho que poderia ser desenvolvido, com a colaboração de uma equipe interdisciplinar, para a organização dos programas de alfabetização de adultos, de pós-alfabetização, da escola primária e mesmo da secundária.

A busca dos temas significativos foi o ponto de partida para a equipe do IDAC planejar, juntamente com a equipe de animadores da Guiné-Bissau, a ação a ser realizada, evitando “receitas” e “pacotes”.

A luta de um povo por sua autonomia, o pensamento de A. Cabral, todo o diálogo IDAC/Guiné-Bissau, lançaram luzes novas sobre os grandes temas de uma pedagogia libertadora: o tema do homem, da cultura, da libertação, do trabalho, como fator de cultura, de educação e de libertação. A visão global e a superação das dicotomias adquiriram significação mais clara na experiência da Guiné-Bissau, onde os vários temas encontravam seu sentido de unidade na referência ao “sonho impossível”, ao qual A. Cabral consagrou sua vida e selou com sua morte.

Henriane de Chaponay, no prefácio da edição francesa das *Cartas à Guiné-Bissau* (1978, p. 7-11), escreve que “o livro nos introduz ao mesmo tempo numa caminhada educativa concreta e num encontro intercultural”. Fala ainda de um “diálogo intercultural” que anima o livro. Situa a pedagogia de P. Freire “num processo histórico de transformação mundial”. Conclui dizendo que “não há educação nova sem a vontade de uma sociedade nova”.

2. CASI-UO: uma experiência de educação para os imigrantes de Bruxelas(4)

O CASI-UO é um projeto social e pedagógico que iniciou em 1970. As fontes pedagógicas que o inspiraram: a pedagogia de P. Freire, a escola de Barbiana e o pensamento político e pedagógico de Gramsci. Seu objetivo fundamental é a conscientização e promoção dos imigrantes, considerados no contexto global das classes marginalizadas. Ocupou-se inicialmente dos imigrantes italianos, ampliando, aos poucos, sua ação aos espanhóis, turcos e outros.

Analisaremos neste artigo a dimensão pedagógica da instituição, explicitada principalmente na Universidade Operária (UO). Trataremos inicialmente do universo temático que a exprime, para nos ocuparmos em seguida da metodologia utilizada.

2.1. O universo temático do CASI-UO

A consciência dos imigrantes é a “arma vencedora”, na concepção do CASI-UO. “Quem não sabe de onde vem — segundo Gramsci — não sabe para onde pode ir”. A consciência da situação-limite, a ser superada, estabelece a realidade da *imigração* como *tema central*.

A preocupação principal do UO é pela segunda geração, os jovens imigrantes, que, por sua crise de identidade, originada na situação de ruptura em que vivem, são definidos como “filhos de ninguém”.

Se os imigrantes da 1ª. geração se apresentam como “erradicados” ou “desenraizados”, os da 2ª. geração são propriamente uma população “sem raízes”, situada numa ambigüidade na dinâmica *aqui-lá*; o *aqui* real, não integrado, pois o jovem participa da alienação e exploração de que é vítima sua família; o *lá* imaginário, muitas vezes idealizado, do país de origem. Numa das canções da imigração o jovem diz:

(...) Eu não compreendia mais nem meu pai nem minha mãe, e ainda menos, ainda menos seus problemas.

Diferente deles e dos outros, eu me perguntava
com quem então me parecer.

O tema central da *imigração* está intimamente relacionado com o tema da *terra*. Na sua existência social os imigrantes sentem-se definidos como “força de produção” e como “estrangeiros” (Centro di Azioni..., a 1982, p. 49). Heidegger fala do “apego ao território” e do “enraizamento” como de uma “relação essencial à terra”. O desenraizamento atinge, pois, o homem, no seu ser. E este é um dos problemas mais graves do século XX. Colonizados, emigrados, apátridas,

(4) As fontes principais para nossa análise são: o relatório *L'Altra Tappa del Viaggio*, os cadernos da imigração *“Uniti si vince — théâtre et chansons”*, os 3 discos *“Canzoniere dell'Emigrazione”* além das informações obtidas diretamente na instituição.

exilados, os sem-terra, favelados, despejados, marginalizados das grandes cidades: é a multidão dos “condenados da terra”. Mas o homem mesmo do século XX é um desarraigado. O tema do “deserto”, da “terra devastada”, de Heidegger, ou a visão de um planeta que a ambição humana torna “inabitável e desolado”, segundo Von Braun, nos faz pensar num homem estranho na sua terra, sem chão, sem raízes.

Mas o tema da terra não inclui apenas a dimensão territorial, material. Há uma dimensão espiritual muito complexa, que podemos sintetizar no termo *cultura*. É tudo o que o homem acrescentou à terra, através do trabalho, da arte, do pensamento, da ciência, da técnica, da língua, da organização social e política; é o mundo da fé e dos valores, que dão sentido à existência humana. Há uma dupla ruptura que se opera no “êxodo” do imigrante; a 1ª no momento da *e*-migração: é um mundo que ele abandona, que permanece ligado ao território. A outra acontece no momento da *i*migração: o emigrante entra como estrangeiro num mundo que não é seu, e onde é “considerado como analfabeto e marginal” (Centro de Azioni..., 1976, p. 4). Esta situação é descrita na apresentação do 3º disco, em termos alegóricos muito expressivos, em que se fala de uma “longa viagem através do continente inexplorável que se chama imigração. Um continente inatingível, porque perdido entre as dobras dos outros cinco, como um câncer ou como um punhado de esperança”.

O desenraizamento territorial e cultural constitui um fenômeno de violência. Se ao colonizado foi *arrancada a terra*, o imigrante foi *arrancado da terra*. A idéia de opressão é evidente nos depoimentos, nas canções, no teatro. Numa peça apresentada no CASI-UO o personagem Giovanni assim se exprime: “Ali, Júlio, Pepita, Ahmed, André, Salvatore, Alexis, José...: nomes diferentes, fisionomias que falam de outros países, idiomas que contam com acentos desconhecidos a mesma história. A história da emigração. A história de milhões de braços que transformam a matéria em objetos, que são úteis à vida. A história de milhões de bocas reduzidas ao silêncio. A história dos heróis que resistiram. A história de milhões de consciências que nascerão um dia, que nascerão para a vida e para a luta”. (Centro di Azioni..., 1976, p. 35).

A “cultura do silêncio” é uma das características principais da opressão, segundo P. Freire; não há, segundo ele, libertação autêntica, se o oprimido “não chega a reconquistar sua palavra, seu direito de pronunciá-la”. Heidegger afirma que “o discurso é constitutivo da existência do ser. (...) O homem se manifesta como o ser que fala”, segundo o definiram os gregos (Heidegger, 1964, p. 204). O tema do silêncio imposto é freqüente nas canções dos imigrantes. A canção “Viagem ao passado” começa assim:

“Sem poder dizer sim ou não,
demo-nos conta que devíamos partir
das conquistas dos trabalhadores
para um passado que para nós
é símbolo da escravidão,
contra a qual nossa classe um dia lutou”.

E a canção termina:

“Não há silêncio que possa calar,
nem repressão que faça mentir:
quando se quer discriminar
uma parte dos trabalhadores
pela língua ou pela cor,
a classe inteira se sente atingida”.

Mas o tema da *opressão* é percebido numa perspectiva de *esperança* e *libertação*. Na canção “A flor do caminho” os imigrantes proclamam:

Guardamos na memória,
pulsa em nossas veias
um vento de esperança,
um sol de libedade.
Marchamos para um mundo,

um mundo grande e novo:
o mal não faz a história;
o amor a construirá.

Uma outra canção termina assim.

“Trazemos o sonho na concha da mão,
e da prisão da noite liberta-se o dia;
façamos do exílio uma campanha
para nos tornarmos livres e iguais.”

A metáfora do “sonho” nos lembra a frase de A. Cabral: “Nossa luta foi feita sempre de sonhos impossíveis”. A outra metáfora, do “dia” que “se liberta da noite”, sugere a presença de uma imagem pascal. O que torna a utopia concreta, é a luta; e que a torna possível, a esperança dos homens. É a força dos fracos, não a dos poderosos, que faz a história mudar.

Mas a utopia da libertação é necessariamente uma utopia solidária e comunitária. O tema da *solidariedade* é fundamental na pedagogia do CASI-UO. Criado para os imigrantes italianos, o centro está ampliando sua ação para imigrantes de outras nacionalidades. Esta preocupação obedece a uma visão de conjunto, a uma filosofia de totalidade. Se um indivíduo é destituído de seu ser de pessoa, de sujeito, esta situação de opressão, de “não-ser”, de desumanização, nos atinge a todos. A libertação autêntica reclama a libertação para todos, inclusive para os opressores, sendo “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores”, pois “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 1974, p. 31). Numa sessão da UO em que “*solidariedade*” era um “vocabulo-chave”, o grupo concluiu que a solidariedade seria: com os outros emigrantes; com a classe operária belga; com o terceiro mundo, sobre cuja exploração a Europa construiu sua riqueza.

Cresce a consciência de solidariedade dos oprimidos do mundo inteiro. Na medida em que descobrem que são as mesmas as algemas que os prendem, descobrem também que uma só deve ser a luta que os liberte.

2.2. U.O. — uma pedagogia de libertação para os jovens imigrantes

O projeto da Universidade Operária parte da situação concreta dos jovens imigrantes italianos de Bruxelas, cujas características são:

- escolarização muito fraca;
- marginalização profissional;
- relações sociais de gueto;
- falta de identidade pessoal e cultural;
- agressividade e desconfiança (Centro di Azioni..., 1982, p. 97-105).

A crise de identidade é o problema básico. O problema da identidade pessoal está ligado especialmente à imagem desvalorizada do pai. A falta de identidade cultural, origina-se da ambigüidade de um “aqui” não integrado, e de um “lá” (terra de origem), sonhado, e não vivido. Partindo desta ruptura, a U.O. propõe um programa de formação, destinado a construir a unidade, ou seja: “a fundir o passado, o presente e o futuro na harmonia de uma história”. (idem, p. 20)

— Os jovens que procuram a U. O. fazem-no sobretudo para reaprender o italiano e dominar melhor o francês. Mas este objetivo explícito denota uma busca mais profunda: apropriar-se de “sua palavra”, como pessoas. A instituição procura vir ao encontro deles mediante uma experiência que lhes permita:

— reapropriar-se de seu passado; sentir-se seres humanos, não mais estrangeiros; partilhar sua história de jovens trabalhadores, imigrantes; reinventar esta história numa perspectiva solidária e de esperança (idem, p. 110).

Além dos cursos regulares, que duram 3 anos, a U. O. oferece aos jovens outras experiências: a participação num grupo de canto ou de teatro; a criação de cooperativas de trabalho; estágios na Itália, para superar a ambigüidade da terra sonhada; participação em projetos de cooperação com o 3º mundo. Dos cursos de 3 anos, vamos destacar alguns aspectos metodológicos que julgamos mais importantes, para uma pedagogia de conscientização e libertação.

As primeiras sessões destinam-se ao conhecimento de si mesmo e do outro, e à criação de um clima de confiança e comunicação. O importante é que cada qual comece a “pronunciar sua palavra”, e a colocar-se à escuta do outro. Em seguida, o animador pede aos participantes que sugiram um tema para debate. O grupo escolhe democraticamente entre as várias sugestões. Na discussão é seguida uma dinâmica de “circularidade”. O quadro verde é dividido em 3 partes: momento analítico; momento sistemático; momento sintético. O animador exerce um papel maiôutico de mediação. Escreve também no quadro o que os jovens dizem, em italiano ou francês, respeitando a forma espontânea de expressão dos mesmos. O

bilingüismo é adotado, assim, desde o início, e mantido durante os 3 anos. As 2 línguas são consideradas indispensáveis: o italiano, para o reencontro dos jovens com suas raízes; o francês, como mediação necessária à integração. O bilingüismo é considerado “fonte de interculturalidade” (idem, p. 139).

Assim, no primeiro momento, a ênfase é para a *palavra do grupo*: as experiências pessoais e, em seguida, os temas sugeridos, que se tornam os “temas geradores”, nas discussões. Num segundo momento, quando o grupo já se constituiu, começa a leitura das *palavras dos outros*: análise crítica de um artigo de jornal, mais elementos de matemática e de economia. O bilingüismo se organiza sob outra forma: uma semana em italiano, outra em francês. Os artigos são extraídos de jornais de diferentes tendências, para que os jovens aprendam a ler criticamente o que apresenta a imprensa. Um dos recursos para a análise, é o das *palavras geradoras*, de P. Freire. O critério fonético não interessa para a escolha, pois trata-se de alunos já alfabetizados. São escolhidos vocábulos essenciais para o artigo. Eles se tornam “geradores” de outros vocábulos não pela *via fonêmica*, mas sim pela *etimológica*; tornam-se “fundadores de sentido”, gerando não famílias fonêmicas, mas *famílias etimológicas e semânticas*. É uma aplicação original do método das palavras geradoras, valiosa para a apropriação do vocabulário e aprendizagem do idioma.

No 2º ano, a leitura crítica dos jornais é enriquecida, com a participação de peritos (economista, sociólogo, historiador, etc.), não para conferências, mas para ajudar o grupo nas diferentes categorias de análise. Uma outra atividade paralela aos cursos é proposta, o teatro, que é realizada aos domingos. É um teatro didático e de conscientização, que “recusa as formas “populares”, banalizadas e banalizantes” (Centro di Azioni..., 1976, p. 4). Se o projeto pedagógico da U.O. deve muito a P. Freire, o teatro tem a marca de outra influência brasileira: o “teatro do oprimido” de Augusto Boal.

O canto, muito valorizado no CASI-UO, situa-se na mesma linha engajada do teatro. As canções que compõem os 3 discos do “Canzoniere dell’Emigrazione” possuem uma força extraordinária, para a tomada de consciência dos imigrantes, devido à carga afetiva que trazem consigo. Muitas delas são as velhas melodias do folclore, das guerras, da resistência ou da imigração para a América, no século XIX. A letra nova, rica de consciência política e social, exprime o drama vivido pelos imigrantes hoje. Não é difícil compreender a força de impacto que tais canções exercem na consciência de um grupo que se reúne para vivenciar, no canto, o drama da terra perdida, de todas as guerras, de todas as lutas e esperanças de um povo.

No 3º. ano do curso, os artigos dos jornais continuam como base. O método muda. Os participantes devem riscar nos artigos as expressões supérfluas, para extrair o essencial. A partir deste esqueleto, eles reescreverão o artigo. O ato de riscar desenvolve a leitura crítica; o de reescrever, a linguagem escrita, mas sobretudo a capacidade pessoal de pronunciar o mundo numa perspectiva nova.

A influência de P. Freire no CASI-UO é explicitamente afirmada pelo relatório “L’Altra Tappa del Viaggio”, e reconhecida pessoalmente pelo iniciador da instituição, Bruno Docoli. A obra citada no relatório é “Pedagogia dos Oprimidos”. Mas há também elementos extraídos de “Educação como Prática da Liberdade”. Entre os aspectos presentes, parece-nos que os mais importantes são: uma pedagogia de conscientização e de libertação; o projeto pedagógico situado na perspectiva de um projeto de sociedade; a superação das dicotomias: teoria-prática, reflexão-ação, estudo-experiência, ensino-aprendizagem; o diálogo; as “palavras geradoras” e os “temas geradores”; a consciência crítica como objetivo central, nos cursos, no teatro, nas canções.

Mas o projeto de uma pedagogia global de libertação enriqueceu-se, com a experiência do CASI-UO, de elementos originais muito interessantes, entre os quais destacamos: o bilingüismo, o método etimológico, como utilização nova e fecunda das “palavras geradoras” e dos “temas geradores”; a utilização variada e dinâmica dos artigos de jornais; o teatro e as canções, como forma de apropriação da palavra, da cultura e da história, por parte dos imigrantes, na construção de um novo projeto de sociedade; finalmente, o aproveitamento criativo de conceitos da psicologia social e de métodos da dinâmica de grupo, como a “dinâmica da circularidade”.

A “pedagogia do oprimido” ou “da libertação” aparece, assim, mais uma vez, no CASI-UO, como um projeto dinâmico e dialético, que não quer ser “receita” ou “pacote”, segundo adverte o próprio Paulo Freire, mas construção progressiva, através do diálogo e do encontro de muitos, que se preocupam com a construção do homem novo e da sociedade do futuro.

3. “Os párias da esperança” — uma pedagogia de conscientização entre os intocáveis da Índia(5)

O filme de Richard Attenborough chamou de novo a atenção do mundo para a grande líder hindu, cuja obra constituiu um dos maiores empreendimentos espirituais e políticos do século, e não “um espetáculo nauseabundo e humilhante” como a julgou Churchill. Mas que é feito, hoje, de seus ideais e de sua obra? No encontro de Dar-es-Salaam, sobre as teologias do 3º mundo, o teólogo hindu Amalor Pavadas (Abesamis, 1977, p. 212), lembra que a Índia está engajada num processo de libertação, de desenvolvimento e de unificação; mas observa também que, na década de 70, após 25 anos de independência, a maioria de sua população vivia em condições espantosas. Gandhi dizia que a independência política não teria sentido enquanto parte da população permanecesse num estado de escravidão perpétua. Referia-se aos “párias” ou “intocáveis”. Para libertá-los, ele

(5) A fonte principal de informação é o livro *INDE: Les Parias de l’Espoir*, de D. von der Weid e G. Poitevin.

se fizera livremente intocável. A supressão da “intocabilidade” era, segundo ele, um problema mais importante que a independência. Há uma grande correspondência com o pensamento de A. Cabral que, falando da luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, dizia que não se tratava de substituir os brancos pelos negros, os colonialistas pelos neo-colonialistas, os exploradores por outros exploradores. A libertação, segundo P. Freire, é libertação para todos: para o oprimido e para o opressor.

Os governantes da Índia esqueceram a advertência de Gandhi, de que a Índia devia contar sobre as suas próprias forças, e buscar um desenvolvimento voltado para as necessidades fundamentais da população, com prioridade para a agricultura. A prioridade foi para a Industrialização. A Índia é, hoje, a 10ª. potência industrial do mundo. Ela pertence já ao “clube atômico”. Mas 60% de sua população vive abaixo do nível de pobreza. A política oficial deu preferência aos grandes impérios privados de algumas famílias das castas privilegiadas. A maioria da população continua explorada. E os “intocáveis”, mais que 100 milhões, são os mais explorados e oprimidos. Eles vivem na mais completa exclusão e escravidão. Um dos mecanismos mais comuns da opressão são as “dívidas ad vitam”. Modhumita Mojumdar, num artigo publicado no “*Indiam Express*”, conta os detalhes de uma dessas dívidas, que se perpetua de pai para filho, e conclui tristemente: “Nessas colinas aparentemente idílicas de Uttar Pradesh, as populações tribais procuram pagar suas dívidas enviando suas mulheres para servir, durante alguns anos, nos bordéis de Meenit e de Delhi”.

A experiência de educação popular que nos propomos de analisar brevemente, foi realizada, sob a iniciativa de um grupo de jovens, precisamente no âmbito de algumas comunidades rurais de “intocáveis”. Trata-se de uma experiência muito restrita. De que adianta, num mundo imenso de opressão e de miséria? — podem perguntar os “pragmáticos”. É difícil responder aos “pragmáticos”, preocupados com a eficiência traduzida em números. Talvez valha lembrar a frase de Amílcar Cabral: “Nossa luta é feita de sonhos impossíveis”.

O grupo compunha-se inicialmente de 6 jovens de origem harijan (párias) e de um europeu. Os militares harijan tinham concluíram estudos universitários, tinham formação cristã, e estavam decididos a engajar-se numa ação de solidariedade e de formação social, entre os oprimidos. O europeu tinha tido experiência de trabalho na América Latina, contatos com P. Freire, e familiarizara-se com a perspectiva de os mecanismos de exploração das multinacionais do 3º mundo. O grupo atribuiu, desde o início, importância muito grande à formação dos participantes, procurando uma integração profunda entre teoria e prática. Residiam junto às comunidades rurais onde iriam atuar, estabelecendo contato progressivo com as mesmas.

O instrumental teórico e metodológico foi extraído de três fontes. A referência a *Paulo Freire* é predominante. O grupo visava à verdadeira humanização,

através do despertar das consciências, não através de assistencialismo e domesticação. No trabalho educativo julgavam necessário evitar, por um lado, a massificação, que leva à acomodação e, por outro, a manipulação, que leve a revoltas estéreis. A verdadeira conscientização deveria levar a assumir a realidade, para transformá-la. Isto supõe confiança nos homens, e ação solidária. A educação popular, desfazendo o mito da escola, deveria partir de outras bases, e seguir outros métodos.

A segunda referência é sociológica. O *esquema marxista* é usado para análise da realidade na qual o grupo vai atuar, dentro dos seguintes aspectos: força de produção, relações de produção; mercado; distribuição e consumo; as classes rurais; as ideologias. O esquema, transformado em questionário, serviu também para investigação do *universo vocabular e temático*.

A 3ª referência teórica é a doutrina da não-violência, de *Gandhi*. Um movimento guerrilheiro, de tipo latinoamericano, seria totalmente inadequado para a transformação das estruturas sociais e políticas da Índia. Isto sem considerar que haveria repressão em massa do exército.

A metodologia de ação compreendia 4 fases: preparação concreta, lançamento, desenvolvimento e avaliação. Sem nos determos nos detalhes de cada fase, vamos destacar alguns aspectos mais importantes para o nosso ângulo de abordagem.

A metodologia das *palavras geradoras* e dos *temas geradores* foi usada de maneira muito dinâmica e nova. Para cada *palavra-chave* ou *palavra-geradora* era selecionada uma *frase-chave* ou *frase-tipo*. Esta preocupação é de grande importância, sob o ponto de vista da filosofia da linguagem. Sem a frase, o vocábulo é apenas um elemento da língua, componente de um dicionário. É na frase que se opera a passagem da língua para o discurso, e o vocábulo adquire uma carga de significação humana.

As 15 palavras-chaves, selecionadas no projeto-piloto, foram as seguintes: água, empréstimo, estrada, alta dos preços, fome-emprego, rádio, cartão de racionamento, eleição, doença, população, intocabilidade, escola, trabalho agrícola, terra. Para cada palavra-chave era organizado um cartaz em 4 colunas, contendo os elementos seguintes: 1) a palavra-chave com a frase-chave; 2) os obstáculos à solução do problema respectivo; 3) meios de solução; 4) despesas.

A *formação de animadores* de base foi uma das preocupações fundamentais do grupo. A *dinâmica de grupo* era muito valorizada como fator de conscientização. A principal forma de ação junto às comunidades eram os *serões culturais*, para os quais era convidada a aldeia toda, inclusive as crianças, cuja presença trazia consigo a participação das mães. Era convicção do grupo de que “pais e filhos se educam juntos”. Alguns elementos essenciais de um serão: a música, o teatro, danças, cantos, jogos, dramatizações e o desenho, de acordo com o *tema*, a *palavra-chave* e a *frase-chave*. A variação e flexibilidade das técnicas de comunicação envolvia intensamente toda a comunidade.

O grupo tinha incluído em seu programa a alfabetização. Mas a população mostrou-se muito pouco motivada. A alfabetização não foi excluída, mas não era colocada em primeiro lugar, no projeto. O grupo lembra ainda que crianças e adultos podem ser alfabetizados juntos.

Na fase de desenvolvimento, a ação cultural intensificou-se na linha de temas conflituais. Na ação política, a prioridade era para a formação de líderes, a ampliação para outras comunidades, a busca de apoio público. Tudo isto com vistas à organização da comunidade através de estruturas comunitárias próprias, condição necessária para garantir a continuidade do processo de conscientização e libertação.

Na avaliação do projeto, o grupo fornece, juntamente com o balanço dos elementos positivos, dos erros e pontos fracos, as prospecções para a ação futura. Mas não dispomos de informações sobre a continuidade da mesma. Aliás, o que nos interessava, não era tanto a avaliação dos resultados imediatos, quanto extrair da experiência os aspectos mais válidos, para a construção de uma pedagogia solidária de libertação. Sabemos que não existem receitas. Não é o resultado imediato de uma experiência que nos dá a chave de solução. Há questões cuja resposta nunca será sabida de antemão. Talvez a mais árdua seja esta: "Como conceber uma "pedagogia de libertação", se uma ação social, e sobretudo política, de libertação, se revela por ora tão difícil, se não impossível, como no caso da Índia? A questão vale como convite para a reflexão e estímulo para a ação corajosa, onde as estruturas de dominação e de opressão dos pobres são igualmente poderosas. Qual a resposta? Ela não é dada como encomenda. É preciso construí-la na ação. Mas há algo que alimenta a ação. Vale a pena lembrar um dos últimos testemunhos de Mounier, em março de 1950: "Mas eu creio na utopia, não aquela na qual nos evadimos, mas aquela na qual nos projetamos com uma vontade de ferro. Cedo ou tarde esta força produz seu fruto. Não cedamos demais às ironias realistas". É este dinamismo que faz a história acontecer. Sem o seu impulso, o mundo teria apodrecido há horas.

Conclusão

Caberia extrair, agora, das 3 experiências analisadas, os elementos que julgamos válidos para um diálogo intercultural. Mas tais elementos já foram apontados no andamento da análise. Retomemos apenas alguns aspectos.

As 3 experiências escolhidas são apenas uma pequena amostra, entre inúmeras outras, em todos os continentes. Deste modo, a própria pedagogia de P. Freire está sendo um fenômeno de diálogo intercultural. Ela está sendo aplicada, de maneira original, crítica e criativa, em situações muito diferentes, a serviço da libertação dos oprimidos. Está sendo reelaborada através da ação, da reflexão e da crítica de tantas pessoas, grupos e instituições. Passa a ser assim fruto do diálogo intercultural. Em lugar de avaliá-la pelo resultado concreto, positivo ou

negativo, de uma experiência isolada, preferimos pensá-la na fecundidade possível, deste diálogo amplo, que em torno dela se desencadeou.

Nas experiências estudadas aparece, como força extraordinária de mobilização do povo e de transformação social, a cultura. Cabe sobretudo a uma pedagogia autenticamente popular e libertadora descobrir e articular estas energias subjacentes. Mas a libertação dos excluídos, em nossa época, é um empreendimento tão vasto e gigantesco, que só poderá acontecer através de uma ação solidária dos oprimidos. O diálogo entre as culturas é, pois, imprescindível.

Julgamos oportuna, antes de concluirmos, uma aplicação à nossa realidade brasileira. As nossas origens étnicas e culturais, pela riqueza de sua variedade, nos colocam numa situação privilegiada de diálogo intercultural. Como são tratados os diferentes valores culturais de nosso povo, no sistema educacional? Podemos perguntar-nos também até que ponto os valores próprios do povo são respeitados no planejamento econômico. Exemplifiquemos com a realidade do Rio Grande do Sul. O desenvolvimento da nossa agricultura baseou-se, durante muito tempo, na estrutura da pequena propriedade. O atual modelo, voltado para grandes investimentos e grandes projetos, marginalizando o pequeno agricultor, destrói todos os valores comunitários e culturais, que são a alma do nosso povo. Na migração para as cidades e para outras regiões, migrará um povo, ou então uma população sem raízes e sem futuro?

O verdadeiro desenvolvimento deve partir das forças vivas do povo e para ele deve voltar-se. Voltando ao campo pedagógico, uma educação autêntica será necessariamente uma educação popular. Para tanto deverá construir-se a partir das raízes culturais do povo e ser democrática, isto é, para todo o povo. Só assim a educação será libertadora, e não multiplicadora de opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABESAMIS, C. H. et alii. *Théologies du Tiers Monde*. Paris, L'Harmattan, 1977.
02. ANDRÉINI, J-CI. & LAMBERT, M-L. *La Guinée-Bissau: d'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale*. Paris, L'Harmattan, 1978.
03. CABRAL, Amilcar. *Unité et lutte*. Paris, Maspero, 1980.
04. CALVET, L.J. *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris, Payot, 1979.
05. CENTRO DI AZIONE SOCIALE ITALIANO — UNIVERSITÀ OPERAIA. *L'altra tappa del viaggio: realtà e prospettive della seconda generazione italiana in Belgio*. Bruxelas, 1982.
06. ———. *Cahiers de l'immigration: uniti si vince 1 — théâtre et chansons*. Bruxelas, 1976.
07. ———. *Canzoniere dell'emigrazione (3 discos)*. Bruxelas
08. ———. *Cartas à Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
09. ———. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
10. ———. *Lettres à la Guinée-Bissau: une expérience en cours de réalisation*. Préface d'Henryane de Chaponay. Paris, Maspero, 1978.

11. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
12. FREIRE, Paulo et alii. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1980.
13. HEIDEGGER, Martin. *L'être et le temps*. Trad. de l'allemand par Rudolph BOEHM et Alphonse de WAELEHENS. Paris, Gallimard, 1964.
14. MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres, IV: recueils posthumes — Correspondance*. Paris, Seuil, 1963.
15. WEID, Denis Von Der & POITEVIN, Guy. *INDE: les parias de l'espoir*. Paris, l'Harmattan, 1978.

RESUMÉ

Quel est l'apport de la pédagogie de Paulo Freire au dialogue interculturel? Pour répondre à cette question, nous avons analysé trois expériences d'éducation libératrice, inspirées de la pédagogie de Paulo Freire et réalisées dans des situations très différentes: -le projet d'alphabétisation et d'éducation populaire de la Guinée-Bissau, en Afrique;

— le projet pédagogique du CASI-UO, pour les immigrés italiens de Bruxelles;

— une expérience de conscientisation parmi les parias de l'Inde.

Dans les trois expériences analysées, nous avons dégagé les éléments anthropologiques, culturels et méthodologiques les plus importants pour la promotion du dialogue interculturel et pour l'élaboration d'une pédagogie solidaire de libération des opprimés.

(Recebido para publicação em 26.12.83)

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: CONSIDERAÇÕES E PROSPECTIVAS

Juan José Mouriño Mosquera*

RESUMO

O artigo parte de um levantamento de problemas cruciais enfrentados pela humanidade nos dias atuais. Nesse contexto, a Educação é questionada em função de seu alcance e abrangência, considerando suas características em termos do que tem sido efetivamente ao lado do que deveria chegar a ser. A reflexão finaliza com uma lista de sugestões que apontam novas alternativas educacionais e comunitárias.

Fazer capaz a todo homem de compreender melhor o mundo técnico, social e cultural que o rodeia; de chegar a ser autônomo, quer dizer, capaz de se situar no que o rodeia e de influenciá-lo: com efeito, só compreendendo o jogo relativo da evolução da sociedade e a sua própria, está, verdadeiramente, em condições de ser um agente de mudanças. (Edgard Faure)

1. Introdução: Os grandes problemas do homem no mundo atual

Vivemos uma época marcada pelos eventos sociais, econômicos e políticos com um ingrediente novo que é *rapidez e o obsolescência*. Nunca, na história da Humanidade, houve uma desvalorização tão marcada do que é feito pelo homem e, especialmente, pelo que ele realiza.

O *desvalor* da ação humana tem gerado profundas patologias, pois aquilo que de mais significativo existe no ser, é colocado como elemento *primordial*, porém não *permanente*, nem caracterizador da sua dimensão ética, em um universo de ações que estruturam a sociedade e a cultura.

* Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS e da Pontifícia Universidade Católica do RGS. Livre Docente em Educação.

O sentimento do pouco ou nenhum valor da *ação* leva à suspeição, altamente justificada, de que a engrenagem do social está consubstanciada na marginalização do conceito espiritual de homem como criatura criadora e singular.

Por isto, o primeiro e grande problema é de ordem filosófica, pois parte das *concepções verdadeiras* que temos sobre o *ser humano* e se estas concepções são consistentes com os modos vivenciais das sociedades nestes momentos históricos.

Vivemos, hoje, uma profunda crise de valores, e estes estão em um dimensionamento macro-econômico, preocupados pela produção de *bens e serviços*, sem nos lembrar do homem como centro destes elementos operativos das sociedades pós-industriais e mesmo das sociedades em desenvolvimento.

Por outro lado, unem-se a isto alguns problemas relativamente novos que já se tornaram de cronicidade altamente negativa. Entre eles temos:

. *A aceleração das mudanças*: Fruto das conquistas científicas aliadas às tecnologias sofisticadas, o mundo criado pelo homem muda de feição rapidamente, estabelecendo enormes descompassos de interpretação e posicionamento. Há, já, falta de quadros de referência que nos levem a entender os valores que, muitas vezes, não são mais os nossos, criando profundas angústias e medos que se revelam em patologias e violências bastante marcadas.

Ainda o *conhecimento* sofre mudanças de ordem radical, de tal modo que grande parte do que conhecemos tem uma utilidade relativa, que se torna mais relativa na medida em que se avança na dimensão valorativa de uma sociedade crítica montada no *saber*.

. *A expansão demográfica e educacional*: Um dos problemas mais sérios, especialmente dos países em desenvolvimento, é o rapidíssimo crescimento populacional. As conseqüências não são apenas quantitativas, mas se constituem em necessidades mais prementes em termos de alimentação, moradia, vestuário, trabalho, lazer e, especialmente, Educação.

Além da expansão demográfica, a *longevidade* se tornou um fato incontestado, trazendo como conseqüências mais nítidas o cruzamento geracional, bem como o sentido de uma vida mais apurada, obrigando a Educação a novas soluções imediatas e criadoras.

Unido ao problema da explosão populacional, está a explosão educativa. Não se pode ignorar que viver nas sociedades atuais significa algo mais que a simples sobrevivência usando as mãos, pois, na medida em que se insere na dimensão industrial e tecnológica, a sociedade subdesenvolvida precisa fazer um gigantesco esforço para progredir e estar ao par da dinâmica que o mundo desenvolvido coloca como valor a seguir.

Deste modo, a *dependência* tem sido um dos fatores mais claros na análise da problemática dos países em desenvolvimento, o que constitui problema bastante sério, pois a dependência se sente no que se refere aos modelos econômicos, com reflexos nos modos de educar. Talvez por isto não tenhamos uma dimensão muito

clara no que diz respeito aos nossos fatores culturais, nosso povo, tradições e especialmente comunidades.

. *O desafio político*: Quase todo o mundo reclama novas maneiras de agir, socialmente falando. Os modelos tradicionais do Capitalismo e do Comunismo estão em franca discussão e descrédito. O contexto mundial, dadas as rápidas mudanças, está ante o dilema de educar para o diálogo, a paz e a tolerância, o se abster às conseqüências da destruição, guerra, domínio opressivo ou massacre cruel.

Nunca foi tão importante entender o papel da dimensão política nas sociedades em evolução. A política não é simplesmente um jogo no qual a vida e a morte são apenas meros ingredientes, mas a política é idealizada como formas mais inteligentes de vida, visando a liberdade, o livre pensamento e o *pluralismo*, concebido na possibilidade de ter *ações comuns*, mesmo que existam discordâncias.

Na realidade, o verdadeiro sentido da política está além das ideologias e se estabelece nos conceitos de *cidadão, poder, liberdade, ação do Estado e*, especialmente, *a livre iniciativa* dos seres humanos em grupos coesos e consistentes.

Daí porque a *dimensão social* no foco político deva ser entendida como *capacidade* de dialogar e transcender.

. *A informação*: Paul Lengrand (1976) nos alerta, com bastante perspicácia, que as mudanças levadas a efeito nos meios de comunicação de massa têm alterado os valores dos seres humanos e sociedades de forma dramática e constrangedora.

Segundo Lengrand, o mundo se tornou ao alcance de qualquer pessoa que queira realmente conhecer o que sucede ao redor do planeta.

Os aspectos positivos da capacidade da comunicação se deixam sentir na elaboração de uma civilização da solidariedade. O parentesco entre os homens, a comunidade de grande parte dos problemas que são colocados e que se destacam progressivamente na diversidade de situações, são fundamentais de entender para ampliar o sentido de comunidade.

A informação através dos meios de comunicação de massa tem um significado bastante profundo, pois estabelece novas formas de compreender o aspecto planetário e vivencial, criando valores, atitudes e expectativas novas e desafiadoras.

. *Crise nos modos de vida e nas relações humanas*:

Grande parte da história humana achava sentido na tradição e nas soluções **consagradas pelo passado** e pelas gerações que nos antecediam, com as mudanças radicais **nada do que** era válido tem um sentido profundo atualmente. Os ritos, os padrões e os mitos estão sofrendo fortes abalos e isto põe, cada dia, em julgamento os valores consagrados como válidos.

Assim se questionam hoje assuntos como: Qual o papel da família? Que desempenho deverá ter o homem na sociedade? Qual o papel da mulher? Que

benefícios sociais e culturais deverão atingir às populações dos diferentes extratos?

Que papel tem a Educação em tudo isto?

Como podemos ver, estas problemáticas, que não são únicas, ocultam atrás outras mais angustiantes e provocadoras; seriam: a miséria, a inadequação social, o domínio irracional dos homens, o conservadorismo, o conformismo, o fanatismo e, em geral, uma educação que é distribuidora de benefícios e privilégios para uma minoria que retém para si o poder e, apesar da urgência da mudança, não permite que se estabeleça uma verdadeira revolução pacífica, em termos de conhecimento, paz e educação.

2. Comunidade e educação: conceituação, dialética e valor

Para melhor compreender o nosso tema, é necessário estabelecer alguns conceitos básicos e tentar explicar seu alcance e abrangência. Deste modo, teríamos que considerar *comunidade* um termo muito complexo e, por vezes, ambíguo, que pode significar:

«Comunidade é um grupamento local dentro do qual as pessoas realizam uma série completa de atividades de vida».

Uma comunidade inclui: (1) um grupamento de pessoas, (2) dentro de uma área geográfica, (3) com uma divisão de trabalho em funções especializadas e interdependentes, (4) com uma cultura comum e um sistema social que organiza suas atividades, (5) cujos membros estão còncios de sua unidade e de pertencerem à comunidade e (6) *podem agir coletivamente de modo organizado*.

Por outro lado, os membros de uma verdadeira comunidade precisam ser capazes de sentir todos ou quase todos os aspectos da cultura dentro de suas fronteiras.

Cremos que é interessante fazer uma comparação com a sociedade de massa, pois este segundo conceito nos esclarece e nos mostra as profundas diferenças estabelecidas entre ambas.

Entendemos por *sociedade de massa* um agregado de indivíduos separados, desvinculados e anônimos, com organização social baseada em contrato e não em parentesco, onde os vínculos entre pessoas são utilitários e não pessoais ou sentimentais, onde não há tradições reverenciadas nem elite com liderança.

Temos apontado diversas vezes que é extremamente difícil definir o que seja *educação*, pois há um sem números de definições que na verdade não chegam a completar uma dimensão totalizadora, pois enfatizam um ou outro significado.

Cremos que se poderia considerar a Educação como «uma ciência principalmente teórica (entenda-se teoria em sentido mais amplo e emanando da pesquisa), que deve responder a pergunta de porque os indivíduos *são concretamente o que são e, em segundo lugar, porque os indivíduos podem ser educados*».

Aqui temos colocados dois aspectos bastante revelantes, que estariam fundamentados nos princípios da realidade e do idealizado. O exame do que as pessoas evidenciam e, o segundo aspecto, a natureza da *educabilidade* que, sem dúvida, tem bastante a ver com a dimensão, uma das finalidades mais importantes da Educação.

Ainda na nossa concepção a Educação deveria ser a *formação do caráter*, já que entendemos que a *formação é o âmago da educação*. É claro que formar é muito mais do que instruir, pois pressupõe uma ação criadora que vai mais além do tempo e do espaço físico, psíquico ou social.

Temos a acrescentar que, se a Educação pode ser encarada como formação do caráter, ela deveria ser orientada para descobrir de que modo deve ser orientada racional, social e emocionalmente para que se cumpram as suas finalidades específicas.

A Educação se fundamenta, pois, em *dialética* entre *tipos de condições e tarefas* da vida humana e a *formação dos indivíduos*.

Por isto, colocávamos que a Educação é conseqüentemente um processo de criar *novas situações para ter novas possibilidades*. Dentro deste marco temos a justificativa mais adequada para uma *Educação voltada para a Comunidade*, pois aliando o conceito de Comunidade, no qual as pessoas realizam uma série completa de atividades de vida, seria absurdo não tentar novas experiências, entendendo melhor a vivência imediata na qual a instituição escolar está inserida.

Assim a *Comunidade* e a *Educação* estão intimamente unidas por um *compromisso social* que é estabelecido no *processo educativo*, núcleo do pensamento dialógico e base da dimensão política na qual os indivíduos devem tentar viver e dimensionar as existências. Aliás, a própria UNESCO, repetidas vezes, tem chamado a atenção para este fenômeno, no qual a alienação educacional aparece como grande mal e perigoso sentido de crescimento aparentemente *neutro*. Não se trata aqui de uma opção simplesmente partidária, mas sim de um dimensionamento que tente levar os seres humanos a se darem conta da sua participação decisiva na sua sociedade, como pessoas críticas e eminentemente engajadas no processo social.

Desta idéia emana a concepção de *sociedade* como base de *Identidade* sócio-psicológica, tentando propiciar aos indivíduos uma dimensão fundamentada em uma vivência comum que os leva a conhecer melhor a cultura na qual se vive e aproveitar, de maneira eficaz, os ideais tanto emanados do cotidiano quanto os idealizados ante padrões e expectativas que se vão criando.

A *Escola* deveria estar, nestes momentos, bem consciente da sua obrigação como *unificadora* de esforços, não estando alienada do grande problema que cada vez mais se apresenta: a distância do que é feito pela Educação Formal e as necessidades que a sociedade está a reclamar de forma urgente e específica.

Estes elementos deveriam levar à *Solidariedade, Participação, Decisão e Realização*, aspectos comportamentais bases da Educação voltada para a Comunidade e que fundamentariam a verdadeira e legítima *Democracia*.

Antes de mais nada caberia comentar que **democracia** não está simplesmente colocada em leis ou decretos. A *democracia* emana das atitudes dos *cidadões educados* que se dão conta, principalmente, de que os seus comportamentos devem estar fundamentados nos ideais verdadeiros de **COMPROMISSO e PARTICIPAÇÃO**. A alienação destes elementos nos leva a considerar a tragédia da desordem, da falta de competência, da escassa eficácia e, o que é mais grave, da alienação de educandos, educadores e família, aliados a uma escola obsoleta e restrita e uma comunidade indiferente, egoísta e fechada.

O que podemos fazer?

3. Educação comunitária: da ideiação à práxis

A IIIª Conferência Interamericana de Educação Comunitária, realizada em Belo Horizonte (MG), em 1979, tinha como objetivo primordial: «Promover a expansão e a divulgação de idéias e ações relativas à Educação Comunitária entre os povos das Américas».

O objetivo é importante, pois sua abrangência incide na necessidade de «sensibilizar os Sistemas de Ensino e, conseqüentemente, as escolas e os educadores para o sentido e a importância da Educação Comunitária.»

Mas o que será a Educação Comunitária?

Antes de mais nada, a *Educação Comunitária* emana da idéia e teorização da *Educação Permanente*, que se preocupa com a formação do ser humano para toda a vida, utilizando todos os recursos que possam ser passíveis de bom aproveitamento. Na *educação comunitária* a escola não é rejeitada, tenta-se simplesmente transformar a sua estratégia. Por isto tal solução defende que o acesso à cultura da qual a pessoa faz parte deve ser constante durante toda a vida.

A nova concepção de escola constituirá um dos acessos. Desde logo a chamada «Educação recorrente» defende a alternância entre estudo e as atividades de trabalho. Há necessidade de transformar a escola, pois a Educação transborda o marco escolar e leva em conta o todo da vida do indivíduo em uma sociedade em contínua mudança.

Como uma implicação imediata teríamos que a idéia de comunidade fica robustecida, pois há maior poder de Identidade cultural e social, bem como os desempenhos têm sentido e valor.

A *Educação Comunitária* é, antes de mais nada, um enfoque filosófico e socialógico renovador, pois trata de conceber os *problemas educacionais* em seu marco mais amplo, não se restringindo a um simples currículo pré-estabelecido ou a atividades rotineiras e sem sentido que fazem parte das nossas escolas hoje.

Ainda no foco filosófico é levado em conta o princípio da *Existencialidade Humana*, isto é, consciência do *viver* e não apenas simples sobrevivência, pois, ao educar para a Comunidade, a pessoa se deve dar conta que está sendo sujeito da sua consciência crítica e analítica e *deveria* saber porque assim está agindo.

Por isto o sentido mais amplo da Educação Comunitária é o encontro de necessidades e fins que levem a soluções de grupos, envolvendo a maior parte da população e procurando criar na *comunidade-base* a crença (real) de que qualquer problema pode e deve ser resolvido a *partir dos indivíduos* que compõem todo o contexto de um bairro ou de uma zona comunitária (zona rural ou de pequenas cidades).

As mudanças provocadas por este enfoque são bastante evidentes já que se fundamentam na *responsabilidade* de todos os membros e os acolhe dentro de um programa de trabalho por eles montado e dinamicamente discutido e desenvolvido. É óbvio que o enfoque operacional tem enorme significado e valor. Como conseqüências temos a *não conformação* e um espírito de independência dentro da solidariedade.

Ainda possibilita:

- . planejamento educacional mais dinâmico e real, já que se fundamenta nos anseios e expectativas de todos;
- . a ação está voltada para *eficiência e eficácia*. Isto é, tem resultados evidentes;
- . integração das forças e instituições comunitárias;
- . aproveitamento dos recursos próprios, evitando, em grande parte, o uso de apenas recursos oficiais. Há ênfase na *iniciativa privada*;
- . maior e melhor nível de consciência *analítica e crítica*.

Ante estes elementos a Escola como agência tem *necessidade e obrigação* de mudar. Mas não deve ser uma mudança apenas aparente, como normalmente tem acontecido. A mudança está fundamentada nas modificações da escola como veículo de união, promovendo ampliação nas redes sociais de serviços e utilidades.

No que diz respeito à população estudantil, há uma mudança drástica, pois a possibilidade maior é de todos serem aprendizes e, de algum modo, educadores e o sentido mais lato é a auto-educação, que se fundamentaria no significado de que *toda* a vida humana é uma contínua aprendizagem existencial, na qual nos desenvolvemos e crescemos.

A IIIª Conferência Interamericana de Educação Comunitária apontou, de maneira bem adequada, as características da Escola Comunitária. Seriam estas:

- é uma escola aberta que não se restringe a um espaço físico, a um currículo pré-fixado, a determinado tipo de alunos;
- atende a toda a população, sem discriminar idade ou níveis sociais;
- procura atender, com «programa-respostas», as necessidades e interesses de todos em geral;
- desenvolve currículos e atividades diversificados;
- aproveita ao máximo seu potencial, racionalizando o uso dos recursos físicos, econômicos e humanos;

- admite formas colegiadas de decisão, em que assume relevância o Conselho Comunitário, representativo da Comunidade;
- funciona durante todos os meses do ano, todos os dias da semana e todos os turnos do dia;
- opera como agência central da Comunidade, coordenando programas e atividades com estrutura e objetivos diversos;
- integra-se com outros grupos ou instituições da comunidade, sustentando com os mesmos uma relação horizontal, dialógica e organizada;
- «é uma escola onde todos ensinam e todos aprendem».

Todas estas características serão nulas se não existir o envolvimento e o compromisso de todos, pois é bom esclarecer que não adianta ter um *programa* aberto, visando as necessidades típicas da comunidade, se o *processo*, que deve *incluir* todos os membros da comunidade, não funcionar de forma completa e satisfatória.

Por isto, um alerta: Educação Comunitária não pode ser um *modismo* a mais na Educação e nem sequer sua implantação deve depender da boa vontade de educadores ou administradores educacionais. Deve estar fundamentada nos membros da comunidade, nos seus valores e, especialmente, expectativas. É sabido que as pessoas só se comprometem quando se sentem participantes e responsáveis.

4. Conclusões: prospectivas da educação no enfoque comunitário

A Educação Comunitária tem na sua frente uma série de tarefas que deveriam ser implantados de acordo com as suas possibilidades e interesses. A rigor, envolvem *três áreas* bem específicas: A intelectual-afetiva, a física e da saúde e a do lazer e recreação. Para isto sugerimos:

1. Uma escola compreensiva voltada para a vida comunitária, centro integrador e estimulador desta vida.
2. Serviço especializado para Crianças e Adolescentes, visando atender, acompanhar e auxiliar as dificuldades típicas destas etapas da vida.
3. Educação continuada de Adultos, promovendo a compreensão *psicológica*, social e profissional destas pessoas e possibilitando oportunidades, recursos e estratégias para seu aperfeiçoamento e auto-realização.
4. Atendimento à pessoa velha através de estimulação e atividades variadas, tratando de ajudar na preservação de auto-imagem e auto-estima.
5. Centro desportivo voltado para a atividade física orientada, ajudando a valorizar corretamente o corpo e esclarecendo sobre seu sentido e dimensionamento.
6. Saúde, implicando aqui em uma *Educação para a Saúde*, esclarecendo e valorizando o bem-estar físico, *psicológico* e social, bem como preservar e promover a Saúde como um todo.

7. Centro de informação e agenciamento de emprego e valorização do trabalho, ajudando a pessoa a ter o verdadeiro sentido da profissão e esclarecendo suas possibilidades, responsabilidades e promoções.

8. Funcionamento e dimensionamento ecológico-social da comunidade, que pode e deve ser amplamente discutido para que o ser humano se dê conta que faz parte de um ambiente que *lhe-diz-respeito* e no qual ele *tem muito de responsável*.

9. Centro de Criatividade, estimulador da imaginação, fantasia e habilidades específicas das artes, nas suas diferentes manifestações; deve educar para descobrir o potencial criador e deve levar à descoberta do talento.

10. Vida espiritual, que estaria na dimensão de valores morais, éticos e religiosos. Não se trata de uma catequese mas da informação e cultivo da fé, da caridade e sobretudo da esperança.

Pois, no nosso entender, se precisa ter muita esperança para poder ir adiante em sociedades voltadas para a ganância e o lucro.

Parece-nos que a Educação Comunitária visa, em última análise, o retorno à esperança e à união, respeitado o pluralismo e a divergência.

Ao finalizar gostaríamos de deixar estes dois pensamentos para meditação e análise:

Os homens que *elaboram* projetos de educação deveriam ter sempre presente no seu ânimo o seguinte princípio da pedagogia: não se deve educar as crianças em função do atual estado da espécie humana, mas tendo presente o seu futuro; isto é, adaptando-se à idéia de HUMANIDADE e do destino último desta. (Kant)

Da sociedade fechada à sociedade aberta, da cidade à *humanidade*, este passo nunca será possível por um mero processo quantitativo. Trata-se de entidades com essências distintas. (Bergson)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BOSSCHE, J.O.J. Vandem. *Las escuelas comunitárias*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
02. CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, 3, Belo Horizonte. 1979. *Informe final*. Washington, *Partners of the Americas*, 1980.
03. CONGRESSO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 16, Brasília, 1978. *Anais*. Brasília, Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, 1978.
04. CURLE, Adam. *Education for liberation*. London, Tavistock, 1973.
05. FABRA, Maria Luisa. *A nova pedagogia*. Rio de Janeiro, Salvat, 1980.
06. FULLAT, Octávio. *A educação permanente*. Rio de Janeiro, Salvat, 1980.
07. GOMES, Cândido da Costa. *Relacionamento Escola-Comunidade nos estabelecimentos de Ensino de 1º. Grau do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Conjunto Universitário Candido Mendes, 1977. Diss. maestr.

08. GRZYBOWSKI, Cândido. *Estudo da participação em grupos da experiência de educação comunitária de Ijuí*. Ijuí, FIDENE, 1973. Diss. maestr. PUCRJ.
09. HADEN, Herbert J. von & KING, Jean M. *Innovaciones en educación*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
10. HORTON, Paul B. & HUNT, Chester L. *Sociologia*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1980.
11. LENGRAUD, Paul. *O homem do futuro*. Lisboa, Moraes, 1976.
12. ———. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona, Teide, 1973.
13. MOSQUERA, Juan J.M. Educação: emergência do seu processamento epistemológico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 6(1): 71-9, jan./abr. 1981.
14. ———. *Educação. Novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre, Sulina, 1980.
15. SCHIPANI, Daniel & TINAO, Daniel. E. *Educación y comunidad*. Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

ABSTRACT

The article starts from a survey of crucial problems met by marking now-a-days. On this context, Education is challenged because of its scope, and considering what Education should actually be and what has been till now.

At the end, there comes out a list pointer to new educational and communitary alternatives.

(versão da Profa. Maria N. Folberg)

(Recebido para publicação em 23.09.83)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE DE 1º GRAU*

Maria Emilia Amaral Engers**

RESUMO

Este trabalho faz considerações sobre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, mostrando a importância destas variáveis para o desenvolvimento integral da criança. A natureza da relação desenvolvimento-aprendizagem é analisada no contexto de diferentes propostas de alfabetização. Também são identificadas variáveis de diferença individual e sua relação com a qualidade de produtos cognitivos.

Nesta década o tema «crise educacional» ocupa espaço desde os congressos até a sala de aula, e educadores procuram encontrar os fatores que podem explicar esta crise. Para muitos, um aspecto bastante ilustrativo de crise está nas séries iniciais do 1º grau, onde se pode detectar um alto grau de reprovação e evasão.

Dados publicados recentemente pelo MEC/ SEPS (1983) mostram que a matrícula inicial no 1º grau modificou-se de 15.904.627 em 1970, para 22.522.175 em 1980, correspondendo a 78,11% e 85,11% da demanda. Ainda, os dados indicam que os alunos que iniciaram a 1ª série do 1º grau em 1960, apenas 8,6% terminaram a 8ª série em 1971 e de cada 100 que iniciaram a 1ª série em 1970, apenas 17 terminaram a 8ª série em 1981. E mais sério ainda é de que cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série em 1968, apenas 47 se matricularam na 2ª série em 1969, representando um abandono de 53%.

Realmente, os dados são assustadores e sugerem questionamentos: será que as crianças consideradas aptas para passar da 1ª para a 2ª série, dominam os conteúdos? Por que grande percentagem delas não chegam ao final do 1º grau? Quais os fatores que levam ao alto índice de evasão e reprovação na 1ª série do 1º grau. Parece que a grande problemática encontra-se nas séries iniciais.

* Este trabalho é resultante de leituras individuais feitas sob a orientação da Dra. Zaida G. Lewin, professora do Curso de Pós-Graduação da UFRGS.

** Profa. da PUC/RS e aluna de doutorado da UFRGS.

Considerando que uma das principais metas de educação é propiciar uma situação ótima de ensino para alcançar o desenvolvimento integral da criança, esforços têm sido feitos neste sentido. Métodos e técnicas de ensino vêm sendo desenvolvidos como uma tentativa para alcançar tais fins.

Temas relacionados a diferenças individuais como expectativas, estilos cognitivos e motivação têm sido apontados, por alguns teóricos, como fatores prováveis a influenciar o desempenho do aluno (Sperry, 1977, p. 8). Também vem sendo dada certa ênfase aos métodos de alfabetização no que se refere ao desempenho de alunos de 1ª série de 1º grau.

O binômio desenvolvimento-aprendizagem tem sido amplamente estudado, principalmente pelas repercussões que tem na proposta de ação do educador.

Em relação ao enfoque desenvolvimento-aprendizagem formaram-se duas correntes.

Desenvolvimento ou aprendizagem

Alguns teóricos fazem parte da corrente que vê o desenvolvimento como determinante de aprendizagem, enquanto outros teóricos posicionam-se em outra corrente vendo a aprendizagem como determinante do desenvolvimento.

Trabalhos foram desenvolvidos no sentido de clarificar as contribuições de teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem como o de Lewin (1978), que explica com muita clareza estas contribuições.

Piaget (1967, p. 38) afirma que o «desenvolvimento do conhecimento envolve aspectos biológicos e psicológicos e está vinculado à totalidade da estrutura do conhecimento». Para ele a aprendizagem é provocada ao invés de espontânea e também é limitada a uma simples estrutura. Piaget enfatiza que desenvolvimento explica aprendizagem e descarta a possibilidade que discretas experiências de aprendizagem possam influir no desenvolvimento. Este autor coloca a idéia de operação como essencial no desenvolvimento do conhecimento, como ação internalizada.

Bruner (1973) enfatiza a prontidão para o currículo antes da prontidão psicológica da criança. Embora ele tenha aceitado os princípios do desenvolvimento utilizados por Piaget, pensa que tudo possa ser ensinado para a criança desde que seja introduzido de acordo com o nível intelectual desta.

Gagné (1975) mostra ser o desenvolvimento humano resultante do efeito cumulativo da aprendizagem. Para ele o desenvolvimento é o resultado da interação entre crescimento e aprendizagem.

Bandura (1974), da corrente comportamentalista, traz contribuições mais avançadas que o simples reflexo condicionado de Watson e o desenvolvimento operante de Skinner. Inicialmente, Bandura considerava a imitação como ponto central de sua teoria. Mais tarde, como Kendler (1970), ele mostrou a idéia de aprendizagem vinculada a fatores cognitivos com as chamadas variáveis mediadoras. Para Bandura a aprendizagem ocorre quando o indivíduo percebe a

relação dos eventos, e a expectativa desempenha papel importante para eliciar determinados comportamentos.

Na realidade, embora os autores se posicionem nesta ou naquela corrente, há uma forte relação entre os dois processos, ambos se interessando pela mudança de comportamentos do indivíduo, a separação parece ser mais de natureza teórica. Pesquisas têm sido feitas no sentido de clarificar a dicotomia desenvolvimento-aprendizagem, através de conhecimento cumulativo.

A noção de aquisição de conservação tem recebido muita atenção por pesquisas de ambas as linhas.

Na teoria de Piaget, de desenvolvimento intelectual, a noção de aquisição de conservação ocupa papel proeminente. Nesta linha, muitos trabalhos foram desenvolvidos. Dentre eles destaca-se Smedslund (1961), que pesquisou junto a crianças pequenas a noção de conservação da substância e peso numa série de estudos com diferentes abordagens. Ele lançou a idéia de que a noção de reversibilidade em si não indica domínio do princípio de conservação. Outros autores, também, trouxeram excelentes contribuições neste sentido.

Lowell e Ogilvie (1961) pesquisaram sobre a conservação do peso através de procedimentos experimentais com materiais utilizados por Piaget. O estudo se desenvolveu em três sessões que versaram sobre a conservação do peso, a transitividade, e a noção ligada a peso e dureza da substância. Os resultados mostraram que: a) noção de conservação de substância vem antes da conservação do peso; b) que a maioria das crianças no estágio de conservação evidenciam operação lógica de transitividade; c) que algumas crianças que estão no estágio de transitividade e de não conservação podem demonstrar reversibilidade; d) que algumas crianças no estágio de Não Conservação podem, também, demonstrar reversibilidade, sugerindo que composições lógicas em si não asseguram conservação; e) que a noção de dureza do objeto está relacionada com a noção de peso para um grande número de crianças.

Os autores deste estudo mencionaram que no processo de aquisição do princípio de conservação é preciso eliminar fatores do pensamento infantil que influem e afetam a noção de peso, pois até que as crianças consigam separar temperatura, comprimento e dureza da noção de peso elas ainda não dominaram este princípio de conservação. Estes resultados confirmam alguns dos pressupostos da teoria piagetiana.

Wohwill e Lowe (1962) efetuaram um estudo experimental, de pré e pós-teste, analisando o desenvolvimento da conservação do número em crianças numa idade média de 5 anos e 10 meses. Partiram de três alternativas teóricas que sugeriam hipóteses de reforço, de diferenciação e de inferência. Os procedimentos experimentais incluíam pré e pós-teste verbal e teste-treinamento não verbal de conservação, envolvendo quatro condições de reforço, de adição e subtração, de dissolução e de controle.

Os resultados mostraram diferenças significativas do efeito esperado nas condições de treinamento. Na realidade, os resultados mostraram que nenhum dos procedimentos provaram eficácia na aprendizagem do princípio de conservação do número. De acordo com os autores, isto vem reforçar o argumento de que a aprendizagem em alguma medida se subordina ao desenvolvimento. Indicando que nas condições propostas quando ocorre aprendizagem esta é restrita, sem que haja real compreensão.

Wallach e Sprott (1964) realizaram uma pesquisa para verificar se a conservação está ou não vinculada a reversibilidade. Estes pesquisadores partiram da teoria de Piaget a qual mostra que o princípio de conservação e, ainda, de que um dos prováveis fatores ligados à conservação é a reversibilidade. Eles também seguiram o pensamento de Smedslund (1961), para quem a criança pode ter noção de reversibilidade, mas não dominar o princípio de conservação.

Wallach e Sprott trabalharam com crianças numa idade média de 6 anos e 11 meses, que foram emparelhadas nos grupos experimental e de controle de acordo com os resultados do pré-teste. As crianças foram, então, treinadas e, finalmente, pós-testadas em dois momentos.

Os resultados dos dois pós-testes mostraram ganhos no efeito de conservação. Isto demonstra que “os procedimentos do treinamento foram eficazes em induzir a conservação, o que apoia a hipótese de que a conservação pode ser adquirida por experiência com reversibilidade” (1964, p. 1065). Observa-se que os autores mostram possibilidade de treinar para a reversibilidade, fazendo as crianças entenderem que objetos podem ser re-organizados e voltar à situação original novamente, sem com isso aceitarem a idéia de que reforço social e observação possam ter influenciado os resultados.

Kinsley e Hall (1967, defensores da corrente de que a aprendizagem determina o desenvolvimento, enfatizam a experiência ao invés de variáveis internas. Estes autores dizem que a maioria dos estudos sobre aquisição da conservação foram feitos por seguidores de Piaget e dão suporte aos estudos deste teórico do desenvolvimento. Os seguidores de Piaget, segundo Kinsley e Hall, mostraram o insucesso de treinamento na aquisição de conservação, bem como sugerem que, no caso de ocorrer sucesso, é por que o indivíduo já possui estrutura cognitiva, embora não tenham ainda atingido seu equilíbrio.

Kinsley e Hall, neste sentido, executaram uma investigação enfatizando a possibilidade de sucesso com o treinamento de conservação, com base no método de Gagné, de pequenos etapas, ou seja mostrando a importância da experiência anterior.

Os sujeitos da referida pesquisa, por ocasião do pré-teste, foram retirados do jardim de infância com uma idade média de 6 anos. Depois de pré-testados, foram aleatoriamente designados para o grupo de controle e grupo experimental.

O pré-teste versou sobre aquisição de conservação de comprimento, peso e substância. Os sujeitos do grupo experimental foram treinados em conservação

de peso e comprimento e submetidos a dois pós-testes sobre: a) efeitos do treinamento na conservação do peso e comprimento e; b) efeitos do treinamento na conservação do peso, comprimento e substância.

Os resultados mostraram que os sujeitos experimentais em ambos os graus apresentaram maior número de conservação de respostas de controle. Portanto, concluíram que o treinamento foi eficiente em definir comportamentos necessários para dominar conservação. Contudo, alguns sujeitos foram considerados inadequados, sem pré-requisitos essenciais, para o treinamento, o que levou os pesquisadores a salientarem a importância de um diagnóstico adequado para que um treinamento alcance sucesso. Esta consideração dos autores salienta a necessidade de testes válidos e fidedignos para que o treinamento seja exitoso.

Carranher e Schliemann(1983) realizaram, no Brasil, um estudo com crianças de 1º. grau. Os sujeitos foram retirados das 2ªs. séries de três escolas públicas e das 1ªs. séries de três escolas particulares do Recife. A pesquisa teve como base o enfoque piagetiano centralizando tarefas de conservação, seriação, classificação, inversão e correspondência. Na realidade, o estudo procurou relacionar o desenvolvimento cognitivo com o conhecimento escolar e comparar as diferenças em aprendizagem de crianças provenientes de diferentes classes sociais. Os resultados mostraram que: a) aprendizagem está ligada ao desenvolvimento cognitivo independente de classe social; b) as crianças de diferentes classes sociais apresentam, na fase inicial de instrução de matemática, níveis de desenvolvimento cognitivo comparáveis, e c) a aprendizagem de matemática, das crianças de diferentes classes sociais, não apresenta diferenças significativas, embora na reprovação difira marcadamente.

Um outro estudo realizado na nossa realidade foi o de Moro (1983), também seguindo a linha de Piaget.

A autora aplicou provas em crianças de 1ª. série de 1º. grau de uma escola municipal localizada na periferia de Curitiba. As provas eram destinadas a estudar o pensamento lógico das crianças, focalizando conservação de quantidades numéricas, quantificação da inclusão e seriação. A idade média destas crianças era de 7 anos e 2 meses. Os resultados demonstraram que: a) apenas 24% delas são conservadores em quantidade numérica; b) nenhuma domina a quantificação da inclusão; e c) apenas 4% domina seriação.

Os resultados deste estudo vão de encontro das preposições de Piaget, na medida em que sugerem que os sujeitos da pesquisa ainda não estavam preparados para receberem as noções matemáticas que fazem parte do currículo de 1ª série na maioria das escolas.

Pode-se observar que os estudos relacionados ao processo de desenvolvimento-aprendizagem têm real importância no direcionamento dos procedimentos de pesquisa. Na realidade, no momento, constituem segmentos em ambientes naturais de aprendizagem e completam-se ao invés de encontrarem-se em pólos opostos.

Estas contribuições podem ser vistas em relação à alfabetização e suas diferentes proposições.

Alfabetização; diferentes propostas

Pelo menos, a nível teórico, de pensamento que se assume sobre a natureza da relação aprendizagem-desenvolvimento decorrem implicações muito nítidas para a área de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1979) trazem uma nova orientação ligada à corrente do desenvolvimento de acordo com a linha piagetiana e psico-lingüística. Estas autoras mostram que os indivíduos têm que ser vistos no centro do processo de aprendizagem. Pensam que o fator biológico ocupa papel central no alcance da compreensão e aprendizagem da leitura e escrita.

As autoras argumentam que os teóricos da aprendizagem estabelecem aptidões e habilidades necessárias para aprender a ler e escrever (lateralidade espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, etc.), que na realidade relacionam-se significativamente com boa aprendizagem. Contudo, estes fatores não são os únicos e não podem ser vistos como causa. Por outro lado, elas dizem discordar das conducionistas, que pensam ter os fatores externos (estímulos e métodos) influência positiva no desempenho. Para as autoras desenvolvimentistas no método e não no sujeito.

Ferreiro e Teberosky pretendem com seu método enfatizar o processo de pensamento lógico, evitando uma aprendizagem mecanicista. Elas defendem uma aprendizagem pela construção própria da criança, através da elaboração interna e da compreensão.

Carranher e Rego (1981), apud Carranher e Schliemann, 1983, p. 7) dizem que a aprendizagem da leitura não envolve só associações entre letra e som, mas sim uma aprendizagem de ações enquanto formas, como foi chamada por Piaget e Greco (1974). As autoras assim se expressam:

“Enquanto associações letra-som são claramente aprendizagem de ações únicas, a aquisição da habilidade de leitura deve buscar-se no conhecimento operário de relações entre a palavra escrita e a palavra falada, uma vez que é este tipo de conhecimento que possibilita a dedução envolvida na leitura e escrita das palavras desconhecidas”.

Por outro lado, Novaes (1968, apud Biaggio, 1981, p. 138) traz para considerações a idéia de que a adequação do método de alfabetização para um determinado tipo de criança está altamente relacionada com características individuais, maturidade intelectual e perspectiva do aluno. Isto implica em dizer que “nem sempre um método de alfabetização é adequado, apesar de bom para determinado aluno”.

Os métodos alfabéticos, de acordo com a classificação tradicional, estão divididos em analítico e sintético ou misto. Os métodos sintéticos vão da parte

para o todo, isto é, partem de elementos menores até a palavra, procurando corresponder ao oral e escrito. Enquanto que os métodos analíticos partem da palavra ou unidades maiores, vão do todo para as partes e se fundamentam no visual. Ambos os métodos se apoiam na percepção do indivíduo e seguem teorias de aprendizagem. O misto é uma combinação destes métodos.

No que se refere à linguagem e seu desenvolvimento, Biaggio (1981) colocou que existem duas correntes opostas, behavioristas e psicolingüistas. A primeira enfatiza a aprendizagem; a segunda enfatiza o desenvolvimento. A autora mostra que a principal diferença entre as duas correntes está na ênfase dada pelos teóricos ao aspecto biológico ou ao aspecto ambiental. Ou seja, os psicolingüistas enfatizam o aspecto biológico e as estruturas universais, enquanto que os teóricos da aprendizagem enfatizam estímulos ambientais, reforço e imitação, apesar de admitirem a estrutura do sistema nervoso com base para a aprendizagem.

Ainda Biaggio (1981, p. 138) quando faz referências sobre a percepção dos sujeitos, comenta a posição de Reese e Lipsitt (1970), em relação às dificuldades do método fônico para a língua inglesa e complementa: "Talvez para a língua inglesa, que não é fonética, o método global seja superior ao fônico, mas para a alfabetização em língua portuguesa, que é fonética, talvez o fônico seja mais adequado e eficiente".

Rodrigues (1982) realizou uma pesquisa junto as 1^{as} séries do 1^o. grau de escolas públicas de Porto Alegre, procurando conhecer as relações entre o método, o índice de alfabetização e o ambiente social e escolar. Entre outras conclusões, a autora constatou que: a) o método misto, analítico-sintético, alcançou a preferência com 50,6% de utilização sendo, no entanto, o método que apresentou menor índice de alfabetização; b) o método de palavração, analítico, alcançou o maior índice de alfabetização e o menor índice de preferência.

Como se vê, Biaggio, Novaes, Rodrigues trazem contribuições sobre alfabetização em relação à corrente de aprendizagem, enquanto que Teberosky e Ferreiro centram-se na corrente desenvolvimentista.

As duas posições, desenvolvimentista e de aprendizagem, são interessantes. Parece que a posição desenvolvimentista, bastante nova em relação à alfabetização, poderá trazer luzes a esta problemática. Contudo, reforça-se a idéia de que as duas correntes, sem serem apostas, podem complementar-se. Portanto, torna-se essencial que os processos desenvolvimento-aprendizagem sejam mais aprofundados, especialmente no que se refere à linguagem, para que se clarifique o conhecimento.

Na verdade, necessário se faz que outros estudos sejam feitos sobre alfabetização para que novos dados venham juntar-se aos já existentes, propiciando assim um conhecimento cumulativo. Espera-se que outras pesquisas sejam feitas na nossa realidade, voltadas para as peculiaridades de nossa língua, colocando luzes nesta caminhada para que a grande problemática de alfabetização seja minimizada.

Talvez o grande passo seja a reflexão dos professores sobre a alfabetização. É preciso questionar-se: quando a real alfabetização ocorre? Como ocorre? E por quê? Provavelmente, respostas a estas questões clarifiquem os professores e contribuam para que estes possam ajudar seus alunos a vencer esta dificuldade de forma mais acessível e mais completa.

Diferenças individuais e qualidade de produto cognitivo

Teóricos representantes da corrente desenvolvimentista, como Piaget, Bruner e outros são defensores da psicologia cognitiva e propõem inteligência com base em sistema de operações e processos mentais, sem considerar como variáveis relacionadas a diferenças individuais podem produzir diferentes seqüências de desenvolvimento e aprendizagem.

Na realidade, estudos em nosso meio poderão explicitar o conhecimento sobre o efeito dos eventos de aprendizagem sistematicamente organizados, mais especificamente, na aprendizagem, e mais globalmente, no seu desenvolvimento como um todo.

Alguns tópicos parecem estar centrando maior número de pesquisas na área de diferenças individuais. As dimensões que se referem a estilo cognitivo, estilos de ensino e expectativas parecem reunir evidências consideráveis acerca de sua relação com a qualidade de desempenho do aluno. De acordo com Lewin (1981) parece que orientações outras no estudo da aprendizagem destacam as variáveis acima mencionadas, como essenciais para a clarificação do fenômeno aprendizagem.

O termo estilo de aprendizagem tem sido utilizado, por alguns autores, como sendo sinônimo de estilo cognitivo, embora aquele parece ser mais específico do que este. Segundo Sperry (1977, p. 73), Messick (1979) define estilo cognitivo como «hábitos de processar a informação que representam o modo típico do aluno perceber, pensar, solucionar problemas e lembrar». Sperry também refere-se a Kagan, Moss e Siegel (1963) que definem o termo como «preferências individuais estáveis nos modos de organização perceptual e categorização conceitual de ambiente externo».

Este enfoque envolveu uma série de estudos relacionados com diferenças individuais, no que se refere ao processamento de informação. Estudos estes que se centraram especialmente em três fontes: Brooklyn, onde Witkin e outros trabalharam com traço perceptual de dependência-independência de campo, associado a estrutura de personalidade; o grupo Mennenger voltado para o organização de personalidade, onde Gardner e seus colegas identificaram alguns princípios de controle, entre os quais diferenciação - indiferenciação, e o grupo Fels, que parece ser o maior destaque dos três, tendo Kagan e seus colegas se salientando com estudos sobre modos de pensar analítico-sintético, associado com reflexão-impulsividade.

As variáveis relacionadas com diferenças individuais como percepção, processos de pensamento e estrutura da personalidade determinam os estilos cognitivos dos sujeitos e influem no seu desempenho, segundo esta corrente.

Yando e Kagan (1970) mostraram, através de resultados de pesquisa sobre estilo cognitivo, que as variáveis estilo conceitual e tempo de decisão, vistas numa dimensão reflexão - impulsividade podem influir no desempenho do sujeito, especialmente nas 1^{as}. séries do 1º grau.

Estes autores aplicaram um teste «Matching Familiar Figures», (versão adulto) em professores de 1ª série, e nos alunos destes (versão infantil), para medir o grau de reflexão-impulsividade. Colocaram estrategicamente os alunos (impulsivos e reflexivos) em classes de professores (impulsivos e reflexivos), igualando e cruzando os diferentes estilos. Ainda, outra variável considerada foi a experiência do professor. Os resultados mostraram que os alunos impulsivos nas classes de professores reflexivos e experientes alcançaram melhor desempenho do que alunos impulsivos com professores reflexivos e inexperientes e alunos impulsivos nas classes de professores impulsivos ou inexperientes.

Lewin (1980) também, utilizando como instrumento «Matching Familiar Figures», versão infantil em crianças de 1^{as} séries do 1º grau em escolas públicas de Porto Alegre, ou seja: a) a existência de uma correlação inversa entre a latência de resposta e o número de erros; b) crianças reflexivas apresentando melhor desempenho escolar que os impulsivos. A autora sugeriu a necessidade de encontrar estratégias educacionais específicas para que se possa desenvolver as habilidades reflexivas do pensamento em nossas crianças.

A autora, entre as reflexões feitas em seu artigo, comenta Kagan (1965, 1972) que diz terem, as crianças impusivas certa dificuldade em leitura. Lewin (1980, p. 6) explica esta discriminação com alto grau de incerteza da resposta».

Muitos autores têm estudado a variável percepção como Elkind, Koegler e Go (1964) e Reese e Lipsitt (1970). No que se refere às pesquisas com crianças em idade escolar, especialmente das 1^{as}. séries, parece ser de grande interesse aquelas referentes a todo-parte.

Biaggio (1981) escreveu que crianças pequenas percebem melhor o todo, mais tarde passa a perceber partes e, finalmente, chega à integração todo-parte. Esta autora argumenta a importância dos resultados destas pesquisas para o campo da alfabetização.

Biaggio relata a pesquisa realizada por Novaes (1968) com 250 crianças brasileiras de 6 a 8 anos, onde constatou que a capacidade de discriminação de formas tem grande influência no processo de alfabetização.

Realmente, o estilo cognitivo, visto em suas múltiplas variáveis, parece ter grande influência no desempenho do indivíduo, especialmente quando combinado com estilo de ensino.

Gagné (1967, apud Sperry, 1977, p. 6) diz:

«os desempenhos de aprendizagem são influenciados por duas classes de variáveis: aquelas dentro do aluno, ou condições internas, e aquelas a situação de aprendizagem ou condições externas. O ensino, então, é basicamente o controle ou arranjo das condições externas na situação de aprendizagem. Ensino ótimo e desempenho de aprendizagem ocorrem quando o estilo de ensino se harmoniza com as condições internas de aprendizagem, especialmente o estilo de aprendizagem».

Então, o estilo de ensino, como condição externa de aprendizagem, pode ser organizado pelo professor para eliciar o bom desempenho do aluno. Existe, realmente, uma grande preocupação neste particular e uma gama de trabalhos tem surgido. O fator estilo de ensino tem sido definido em várias dimensões, entre os quais: ensino orientado para o aluno vs orientando para o professor; ensino centrado no aluno vs centrado no professor; ensino expositivo vs ensino pela descoberta; liderança autoritária vs democrática, vs permissiva, entre outras.

Estas dimensões de estilo de ensino têm sido analisadas através de observação sistemática, e para tal algumas técnicas foram desenvolvidas como a de Bales (1971), Gallagher e Aschner (1963), Flanders (1965), Galloway (1968) entre outros.

Conforme Anderson (1959, in Sperry 1977, p. 186), algumas pesquisas feitas nesta área deixaram conclusões contraditórias. Entre uma série de estudos sobre a dimensão método centrado no aluno vs. centrado no professor, «onde demonstraram não haver diferenças, e oito revelaram superioridade nos métodos centrados no professor». O autor mostra a vinculação deste aspecto com liderança autoritário-democrática. Ele refere-se aos resultados contraditórios destas pesquisas tendo como possíveis fatores os aspectos metodológicos e as definições imprecisas das variáveis principais.

Na realidade, o estilo de ensino, está vinculado às diferenças individuais. Para os teóricos da aprendizagem, cruzar-se diferenças individuais de alunos e professores nas dimensões cognitivas e de ensino pode alcançar melhores resultados em aprendizagem.

Uma outra variável de diferença individual, ainda não discutida aqui, e que constitui, sem dúvida, um dos aspectos mais significativos na teoria da aprendizagem, é expectativa.

Sperry (1977, p. 4) diz que:

«expectativa quando discutida, no seu sentido psicológico, se refere a crenças ou antecipações sobre os resultados ou consequências do comportamento, geralmente definido como uma dimensão pessoal e ideográfica. Do ponto de vista sociológico, porém, a expectativa de funções é um objetivo ou uma dimensão nomotética do comportamento».

Considerando expectativa no sentido nomotético, percebe-se sua ligação a funções e a aspectos normativos de direitos e deveres inerentes à função, ao

comportamento esperado dos ocupantes desta ou daquela posição. Considerando expectativa no sentido ideográfico, percebe-se sua ligação com o indivíduo, sua personalidade, necessidades e auto-expectativas. Pode-se, ainda, considerar um terceiro sentido, a interação, que diz respeito às expectativas e necessidades do grupo. Então, expectativa quer no sentido ideográfico, quer no sentido nomotético, ou no sentido de interação pode influenciar o sujeito em suas condições internas e externas.

Gurin e Gurin (1970, in Sperry, 1977, p. 30) mostraram que as expectativas são disposições gerais que se desenvolvem influenciadas pela experiência passada de sucesso-fracasso, e influenciam o modo do sujeito reagir a determinadas realidades atuais. «As expectativas vistas nestes termos, de disposições gerais, podem apresentar problemas de ressocialização e de reaprendizagem tão sérios como aqueles referentes a outras disposições de personalidade...».

Rosenthal e Jacobson (1966, in Sperry, 1977, p. 53) enfatizam que os efeitos das expectativas dos professores se produzem, principalmente nas 1^{as}. séries do 1º grau. Eles especificam estas afirmações, declarando que:

- « a) crianças pequenas têm reputação menos bem estabelecida, de tal sorte que criar uma expectativa sobre seu desempenho se torna mais acreditável;
- b) as crianças pequenas são mais suscetíveis às influências sociais não intencionais exercidas pelas expectativas do professor;
- c) as crianças pequenas podem ter se mudado recentemente para a vizinhança da escola e podem se diferenciar de crianças mais velhas em outras características além da idade;
- d) os professores das séries mais avançadas em uma variedade de dimensões que se relacionam com a afetividade de comunicação não-intencional de expectativas».

É inegável a influência da expectativa do professor no desempenho do aluno, de modo especial no que se refere às crianças menores.

Ainda, parece provável que as variáveis expectativas do professor, estilos cognitivos e estilos de ensino, quando emparelhados, possam produzir excelentes resultados no desempenho das crianças.

Considerações finais

Concluindo, retoma-se considerações feitas até aqui no que se refere ao processo desenvolvimento-aprendizagem e suas implicações para alfabetização, parece ser o nó górdio da problemática educacional.

Procurou-se destacar as correntes que buscam explicar o desenvolvimento como determinante da aprendizagem e a corrente da aprendizagem como determinante do desenvolvimento.

Mostrou-se que o enfoque desenvolvimentista, com base na teoria de Piaget, enfatiza os fatores internos do indivíduo, propugna pela ação internalizada, pela

compreensão, pelo equilíbrio para que ocorra uma boa aprendizagem. Por outro lado, a corrente da aprendizagem enfatiza os fatores externos e as diferenças individuais como responsáveis por uma boa aprendizagem.

Os seguidores de Piaget mostram que de combinação e acomodação surge o equilíbrio e com ele uma adaptação ao mundo exterior o que oportuniza uma organização mental, que leva a uma boa aprendizagem. Para eles, a criança que domina as operações alcançou pensamento lógico, que propicia uma boa compreensão, quer da matemática, quer da linguagem.

Os teóricos da aprendizagem que enfatizam diferenças individuais vêm as variáveis percepção, estrutura da personalidade e processo de pensamento como determinantes do estilo cognitivo, do estilo de ensino, bem como das expectativas do professor e do aluno. Para eles, estes fatores ocupam papel destacado no desempenho do indivíduo, em especial de crianças pequenas.

Ainda, faz-se referências à linguagem, mais especificamente à alfabetização, focalizando a vinculação dos métodos às duas correntes, desenvolvimentista e de aprendizagem. Os métodos tradicionais, analítico e sintético, vistos numa visão de percepção, vinculada à teoria de aprendizagem. E mais recentemente, uma nova visão vinculando método a ação do indivíduo, a internalização do conhecimento.

Espera-se que educadores em maior número venham interessar-se sobre o tema desenvolvido neste trabalho, aprofundando-o em seus estudos, trazendo sua colaboração para um melhor ensino e, talvez, para a minimização da «crise educacional».

BIBLIOGRAFIA

01. ANDERSON, R.C. A aprendizagem nas discussões. um resumo sobre os estudos de climas e democráticos. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977, p. 778-92.
02. BALES, S.R. Interaction process analysis. In: HOLLANDER, E. & HUNT, R. *Current perspectives in Social Psychology*. New York, Oxford University Press, 1971.
03. BANDURA, A. et alii. Vicarious extinction of avoidance behavior. In: MUSSEN, P.H.; CONGER, Y.; KAGAN, Y. *Readings in child development and personality*. New York, Harper Row, 1970, p. 385-404.
04. BANDURA, A. & WALTER, R.H. *Social learning and personality development*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1963.
05. BIAGGIO, A.M.B.. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1963.
06. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Desafio educacional*. Brasília, 1983.
07. BRUNER, J.S. *O processo da Educação*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973.
08. BRUNER, J.S.; GOODNOW, J.; AUSTIN, G.A. Seleção de um estudo sobre pensamento. In: SPERRY, L. *Desempenho de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977, p. 131-9.

09. CARRANHER, T.N. & SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: Uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (45): 3-19, maio 1983.
10. CHORSKY, N. Language and the mind. In: HOLLANDER, E. & HUNT, R. *Current perspectives social Psychology*. New York, Oxford University Press, 1971.
11. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1981.
12. ELKIND, D. KOEGLER, R.R. & GO, E. Studies in perceptual development. II Part. Whole perception. *Child development*. 35:81-90, 1964.
13. FERREIRO, E. Palestra proferida na I Jornada Educacional: Problemática da Alfabetização. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1981. Não publicado.
14. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
15. FLANDERS, N.A. Intenção, ação e feedback: uma preparação para ensinar. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977.
16. GAGNER, R. *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Diana, 1975.
17. ———. Contribuições da aprendizagem ao desenvolvimento humano. In: WITTER, G.P.; PATTO, M.H.; COPIT, M.S. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.
18. GALLOWAY, C. Non verbal communication. *Theory into Practice*, 7(5): 172-5, Dec., 1968.
19. GOULART, I.B. *Piaget: experiências básicas para utilização do Professor*. Petrópolis, Vozes, 1983.
20. GURIN, G. & GURIN, P. A teoria da expectativa no estudo da pobreza. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977, p. 28-48.
21. KINSLEY, R.C. & HALL, V.C. Training conservation through the use of learning Sets.. *Child development*, 38(4): 1111-26, Dec. 1967.
22. LA FRANÇOIS, G. *Psychological theories and human learning Kongor's Report*. Califórnia, Brooks e Cole, 1972.
23. LEWIN, Z.G. Tempo conceitual e sucesso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (34): 20, ago. 1980.
24. ———. Desempenho e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São paulo (24): 5-4, mar. 1978.
25. ———. Alfabetização: uma questão de aprendizagem ou desenvolvimento? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 6 (3): 57-63, set./dez. 1981.
26. LOWELL, K. & OGILVIE, E. A study of the conservation of weight in the Junior School. *Britihs Journal of Educational Psychology*, 31(2): 138-44, june, 1961.
27. MESSICK, S. O problema do critério na avaliação do ensino: apreciando resultados possíveis, e não apenas os resultados visados. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 77-94, 1977.
28. MORO, M.L.F. Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (45): 20-4, maio 1983.

29. PIAGET, J. Development and learning. In: LOVATELLY, C.S. & STENDLER, F. *Readings in child behavior and development and personality*. New York, Hartcourt Brace, Jovanovich, 1972.
30. REESE, H.W. & LIPSITT, L.P. *Experimental child psychology*. New York, Academic Press, 1970.
31. RODRIGUES, Y.M.A. *Relações entre o índice de alfabetização e método, ambiente social e escolar*. PUC/RS, 1982.
32. ROSENTHAL, R. Expectativas do experimentador. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, 18-27, 1977.
33. ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Expectativas do professor: determinantes dos avanços dos alunos em QI. In: SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, p. 50-3, 1977.
34. SPERRY, L. *Desempenhos da aprendizagem em diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977.
35. YANDO, R. & KAGAN, T. The effect of teacher tempo on the child. In: MUSSEN, P.H. CONGER, J.J. e KAGAN, J. *Reading in Child Development and Personality*. New York, Harper e Row, p. 424 - 31.. 1970.
36. WALLACH, L. & SPORRT, R.L. Inducing number conservation in children. *Child Development*, 35: 1057-71, 1964.
37. WITTER, G.P.; PATTO, M.H.S.; COPIT, M.S. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.
38. WOHLWILL, J.F. & LOWE, R. Experimental analysis of the development of the conservation of number. *Child Development*, 33: 153-67, 1962.
39. ———. *The Study of Behavioral Development*. New York, Academic Press, 1973.

ABSTRACT

This work has attempted to demonstrate the developmental and learning processes, as relevant variables to children's total development. In the context of the different reading learning methods the relationships between developmental and learning processes are analyzed. In addition, the relationships between the individual differences variables and the cognitive outcomes quality are identified.

(Recebido para publicação em 23.12.83)

ESTILO COGNITIVO E ESCOLHA PROFISSIONAL*

Dulce Helena Penna Soares**

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo aprofundar a discussão a respeito da escolha profissional, trazendo elementos da teoria sobre estilos cognitivos, mais especificamente, estilo dependente e independente de campo.

Procura mostrar, através das pesquisas realizadas por Witkin e sua equipe, a existência de uma relação significativa entre o estilo cognitivo da pessoa e determinadas áreas profissionais, constatando que as pessoas, cujo estilo cognitivo é predominantemente dependente de campo, escolhem preferencialmente profissões da área humana.

Introdução

O que leva uma pessoa a escolher determinada profissão? Como um profissional pode auxiliar o jovem a decidir-se? Em que medida as diferenças individuais influem na escolha da ocupação?

Estas, entre outras inquietações, instigaram a procura de outras formas de explicação e atuação em orientação profissional. As conhecidas até então são: a modalidade estatística e a modalidade clínica.

Segundo Bohoslavsky (1981, p. 29) na modalidade estatística é necessário conhecer as aptidões e interesses (através de testes psicológicos) da pessoa e procurar encontrar entre as oportunidades existentes, aquelas que mais se ajustem aos gostos do futuro profissional. Na modalidade clínica, o jovem deve assumir a situação que enfrenta, e ao compreendê-la, chegar a uma decisão pessoal responsável. Considera a opção vocacional como um processo de busca de identidade pessoal.

* Trabalho apresentado pela Autora ao Curso de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

** Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

É importante ressaltar que, no momento atual de dificuldades econômicas que está passando o Brasil, os fatores econômicos como mercado de trabalho, desemprego, etc, é que têm determinado prioritariamente o destino dos jovens, mas pode ser interessante buscar outras experiências em países que não estão passando por esta crise e tentar aproveitar o que é possível para a nossa situação.

Uma nova possibilidade surge a partir dos estudos de Witkin e sua equipe, que mostram a existência de uma relação significativa entre o estilo cognitivo da pessoa e determinadas áreas profissionais.

O objetivo do presente estudo é conhecer uma nova abordagem teórica e prática sobre o tema «escolha profissional» que possa trazer elementos novos para explicar e, conseqüentemente, propiciar uma forma de atuação diferente das citadas anteriormente.

Para isto, foram consultados diversos trabalhos desenvolvidos por Witkin, Goodenough, entre outros, realizados pelo Educational Testing Service, New Jersey, U.S.A.

I — Estilo Cognitivo

Estilo Cognitivo é definido por Ausubel (1968) para se referir tanto às diferenças individuais em organização cognitiva como a várias tendências pessoais autoconscientes que não refletem, em geral, o funcionamento cognitivo humano. Para ele, o estilo cognitivo reflete as diferenças em organização de personalidade, bem como o funcionamento e organização cognitiva.

Witkin (1972) nos diz que estilo cognitivo é uma dimensão geral das diferenças individuais, pois estende-se através de ambas atividades, intelectual e perceptiva (por isto chamado estilo «cognitivo»), e a maneira característica que a pessoa traz com ela, numa grande variedade de situações que é chamado «estilo».

Este autor enumera as características essenciais dos estilos cognitivos em geral:

1º) Estilos Cognitivos dizem respeito mais à forma do que ao conteúdo da atividade cognitiva. Referem-se às diferenças individuais em como a pessoa percebe, pensa, resolve problemas, aprende a se relacionar com os outros.

2º) Estilos Cognitivos são uma dimensão profunda. Eles atravessam as fronteiras tradicionais usadas na compartimentalização da psique humana, ajudando-nos a restabelecer a psique humana a sua verdadeira posição como uma entidade holística.

3º) Os Estilos Cognitivos são estáveis no tempo. Pode-se prever com certa segurança que a pessoa que tem determinado estilo um dia, terá o mesmo estilo no próximo mês e é provável que o tenha nos próximos anos.

4º) Quanto ao Juízo de valor, Estilos Cognitivos são bipolares. Cada polo tem seu valor adaptativo sob circunstâncias específicas, então pode ser julgado positivamente em relação a estas circunstâncias.

II — Uma dimensão de estilo cognitivo — dependente e independente de campo

Witkin, Asch e seus colegas, na Escola de Brooklyn, logo após a guerra, isolaram um traço perceptual, dependente-independente de campo, e demonstraram estar ele relacionado à estrutura da personalidade e a certos traços físicos (Sperry, 1977).

A dimensão DC e IC (respectivamente Dependente de Campo e Independente de Campo) têm sido amplamente estudadas nas últimas 3 décadas, trazendo grande aplicação para os problemas educacionais.

Foram utilizados vários instrumentos para identificar o estilo cognitivo de uma pessoa. Entre os utilizados por Witkins estão:

EFT — Embedded Figures Test — Teste das Figuras Ambíguas;

RFT — Rod and Frame Test — Teste da Vara e Quadro;

BAT — Body Adjustment Test — Teste de Ajustamento Corporal.

É importante considerar a consistência na pessoa de um estilo cognitivo. Witkin realizou os três testes citados anteriormente com as mesmas pessoas e concluiu que existia consistência no estilo da pessoa.

O denominador comum das diferenças individuais na realização dos testes é a extensão com que a pessoa percebe parte do campo como discreta do campo como um todo, mais do que um campo ambíguo, ou seja, em que medida a pessoa percebe analiticamente.

Em um extremo dos escores obtidos nos testes, designamos de percepção dependente de campo quando esta é dominada fortemente pelo predomínio do campo. Noutro extremo, onde as experiências da pessoa são mais ou menos separadas do campo circundante, designa-se independente de campo.

Como os escores de qualquer teste de dependência-independência de campo forma uma distribuição contínua, esta classificação reflete uma tendência, variando em graus de intensidade, em direção a um modo de percepção ou outro.

A pessoa independente de campo é provável que subjugue a organização do campo ou reestruture-a, quando presente a um campo que tenha uma organização dominante, enquanto a pessoa dependente de campo tende a aderir à organização do campo como ele foi dado.

Pessoas dependente de campo costumam selecionar os componentes sociais do ambiente. A «orientação social» destas pessoas é mostrada pelo grande número de referentes sociais usados para definir suas atitudes e sentimentos, particularmente em condições ambíguas, como também pelo seu interesse no que os outros dizem e fazem. Estas pessoas gostam de estar junto com outras pessoas, estar «with-people» fisicamente junto de outros. As pessoas D-C são percebidas como «quentes, afetivas com outros, sociáveis» (Pemberton, 1952) e «conhecem e são conhecidas por mais pessoas» (Oltman, 1975).

Pessoas independente de campo preferem estar distantes de outras, refletindo uma necessidade de ganhar uma distância psicológica dos outros. Tendem a ter

uma orientação mais «impessoal», mostrando-se insensíveis a acontecimentos sociais, sendo descritos como «frios e distantes com os outros» e «individualistas» (Crutchfield, 1958). Isto sugere que por esta orientação impessoal, as pessoas I-C são mais prováveis de se interessarem em atividades abstratas e teóricas.

III — Escolha profissional e estilo cognitivo dependente e independente de campo

Tem crescido as evidências do papel do estilo cognitivo na diferenciação profissional. Uma das razões do interesse no assunto é a natureza BIPOLAR do estilo cognitivo que permite uma alternativa para a concepção pelas habilidades e aptidões na diferença entre as profissões. O uso complementar das informações sobre habilidade e estilos cognitivos oferecerá uma rica e extensa base para decidir sobre a escolha de uma profissão.

Para examinar a evidência do papel do estilo cognitivo nas específicas facetas da diferenciação ocupacional é importante enfatizar que «quando usamos estilo cognitivo para prever comportamentos estamos aptos para apoiar nossas predições num grupo de características próprias de um estilo. Com esse grupo, algumas características podem ser muito relevantes para uma vocação educacional e outras características não são particularmente relevantes» (Witkin, 1972).

O resultado de um grande número de estudos que têm examinado a relação do interesse vocacional e atitudes dependente-independente de campo de certa forma encontram-se de acordo com as expectativas.

Como um princípio geral, pessoas independente de campo, tomadas como um grupo, provavelmente mostraram interesse em domínios onde estão suas qualidades cognitivas — competência em articulação ou em análise e estruturação — são chamadas para onde as relações com as pessoas não são particularmente envolvidas. Em contraste, pessoas dependente de campo, como grupo, provavelmente terão preferência por domínios onde pessoas são a ênfase, isto é, com conteúdos de características sociais e com envoltimentos de relação interpessoais nas atividades diárias — e para a qual a competência analítica-estrutural não tem particular importância. Este padrão emerge com grande regularidade nos estudos feitos porém há excessões.

Tem sido encontrado, repetidamente, que as respostas das pessoas independente de campo e Inventários de Interesses são consistentes com aquelas pessoas que dominam matemática e ciências — por exemplo, matemáticos, físicos, químicos, engenheiros e outros profissionais de saúde como médico, dentista e psiquiatra. Em outros estudos, pessoas independente de campo mostraram também interesse em ser professor das seguintes matérias: matemática-ciências, artes-industriais e orientação agrícola. Estas áreas de ensino, assim como as de profissionais da saúde, requerem competência analítica-estrutural, mesmo que estas áreas envolvam algum relacionamento interpessoal.

Pessoas independente de campo também mostraram interesse em atividades práticas como gerente de produção, fazendeiro, mecânico e carpinteiro (Pierson, 1965) e também mostraram grande evidência em interesses teóricos (Adcock e Webberley, 1971). Um outro resultado que aparece num grande número de estudos é que estilo independente de campo está associado com interesses artísticos (Clar, 1971).

Em contraste com o interesse preponderante das pessoas independente de campo nos domínios analítico-impessoal, as pessoas dependente de campo expressam interesse em domínios inter-pessoais que requerem particularmente habilidades sociais. Um grupo de interesse expresso freqüentemente por estas pessoas relaciona-se com domínios humanísticos, de bem-estar e ajuda, incluindo trabalho social, pastoral e aconselhamento, professor de ciências sociais e escola elementar e administrador de pessoal. Observa-se que pessoas dependente de campo que escolhem profissões na área de saúde e professorado, não envolvem competência analítica em contraste com aquelas encontradas para pessoas independente de campo embora todas estas ocupações envolvam relações interpessoais em algum grau.

Outro interesse vocacional expresso por pessoas dependente de campo são as atividades persuasivas (vendas e publicidade) e atividades administrativas que envolve trato com pessoas (por exemplo, diretor de pessoal, administrador recreativo comunitário, administrador público, supervisor escolar).

Escolhas e interesses têm a mesma origem e não nos surpreende achar que escolhas vocacionais mostram um padrão de relação com estilo cognitivo similar aquele achado para os interesses.

Um grande número de estudos nos quais a relação entre escolha vocacional e estilo cognitivo foram examinados mostra a existência, com poucas exceções, de uma consistência nos resultados, reforçando o achado de interesse, da relativa preferência das pessoas independente de campo em favor dos domínios impessoais e que requerem competência em articulações cognitivas e pessoas dependente de campo com preferências nos domínios que não necessita este tipo de competência cognitiva.

Em situação acadêmica, estudantes independente de campo, geralmente escolhem para especialização áreas como: ciências, matemática, artes, psicologia experimental, engenharia e arquitetura. Estudantes dependente de campo geralmente escolhem áreas como: sociologia, ciências humanísticas, línguas, serviço social, professorado, educação, psicologia clínica, literatura e enfermagem.

Completando estes achados, estudos com pessoas já engançadas em ocupações mostram que: engenheiros, arquitetos, capitães da Força Aérea, professores de matemática e ciências, pilotos de avião tendem a ser independente de campo (Crutchfield et alii, 1958; Mackinnon, 1962 e outros) enquanto professores da

área social, assistentes sociais, escritores tendem a ser dependente de campo (Di Stefano, 1970; Braun, 1971 e outros).

Clar (1971), sob o ponto de vista das dimensões analítico-não analítico e impessoal-interpessoal, distinguiu o interesse expresso por pessoas DC e IC aplicando estas dimensões para os dados do seu estudo das respostas dadas a um inventário de interesses (Strong Interest Inventory) para estes dois tipos de pessoas, obtendo resultados surpreendentes. Clar criou quatro categorias de interesses, baseado nestas duas dimensões, com 6 profissões em cada categoria. A categoria impessoal-analítico inclui: químico, matemático, biólogo, engenheiro, físico e artista. A categoria interpessoal-não analítico, no extremo oposto, inclui: assistente social, diretor de pessoal, professor, executivo da câmara de comércio, gerente de crédito e diretor de recreação comunitária. Nos escores obtidos no teste de interesse, as 2 categorias mistas intermediárias, impessoal-não analítico e interpessoal-analítico, mostraram uma correlação que variava, ambas em direção e significância estatística, com os escores da dependência e independência de campo.

As medidas dos interesses vocacionais são mais prováveis que mostrem a relação com as medidas de dependência-independência de campo quando mostram ambas, as características sociais e cognitivas, encontradas juntas em direção de cada pólo desta dimensão.

Algumas pesquisas já comprovaram uma pequena, mas significativa diferença sexual em dependência-independência de campo, iniciando-se na infância e adolescência. Mulheres, em média, tendem a ser mais dependente de campo do que homens. É preciso enfatizar, entretanto, que as diferenças médias entre os sexos é muito pequena comparada com os escores obtidos entre um mesmo sexo, em outras palavras, a distribuição para os dois sexos mostra uma considerável sobreposição (Witkin, 1972).

Esta pequena mas persistente evidência nas diferenças em dependente de campo e independente de campo entre adultos sugere a utilidade de examinar o domínio no interesse e na escolha vocacional, em relação ao estilo cognitivo, para homens e mulheres separadamente.

Os estudos realizados indicam, em geral, que o papel em cada um destes domínios é similar para o homem e para a mulher. Porém existem evidências também, que apenas atualmente é que começam a aparecer, que a distribuição do papel sexual, principalmente entre mulheres, pode ser mais importante que os efeitos do estilo cognitivo na diferenciação da profissão.

O estudo longitudinal desenvolvido por Witkin et alii, evidenciou que enquanto 20% das mulheres eram graduadas em educação, apenas 2% dos homens o fizeram. Existe uma tendência em educação ser escolhida por pessoas dependente de campo, no caso da mulher, entretanto, o papel-sexual estereotipado de que ensinar é trabalho para mulher pode ter influenciado na escolha de educação por mais de 1/4 das mulheres. Ainda refletindo a influência

dos estereótipos nos papéis sexuais, 21% dos homens da amostra escolheram ciências, enquanto apenas 5% das mulheres o fizeram.

É razoável esperar que o estilo cognitivo do estudante influencie em sua evolução educacional-vocacional. Especificamente, espera-se relativamente que pessoas dependentes de campo irão mostrar interesse em escolher e realizarão melhor em domínios que são primordialmente de conteúdo social, que requerem relações pessoais e que não precisam habilidades cognitivas de reestruturação. Por outro lado, pessoas independentes de campo que escolherão domínios que tenham ênfase em habilidades cognitivas de reestruturação, são principalmente abstratos e não sociais em conteúdo e toleram uma orientação impessoal (Witkin, 1977).

Conforme o estudo longitudinal de Witkin et alii (1977), 1548 alunos (787 homens e 761 mulheres) foram observados em suas opções preliminares quando ingressaram na Universidade, ao final dos cursos e nas especialidades profissionais pós-graduadas. Os principais resultados do estudo indicam que: (1) no final do curso o estilo cognitivo fez uma contribuição significativa para a escolha da especialidade educacional-vocacional; (2) medidas de estilo cognitivo contribuíram de modo significativo para a escolha de especialidade educacional-vocacional, mais do que indicadores de aptidão tradicionalmente utilizados nos estabelecimentos educacionais. Puderam ser observados os seguintes efeitos da congruência ou incongruência entre estilo cognitivo e opção educacional-vocacional; (1) alunos cujas opções preliminares ao ingresso na Universidade eram compatíveis em seu estilo cognitivo, tenderam a permanecer em suas opções ao longo da graduação e pós-graduação. Embora não muito consistente, também se observou uma tendência no sentido de que alunos se desempenham melhor em campos compatíveis com seu estilo cognitivo; (2) alunos que realizaram escolhas preliminares incompatíveis com seus estilos cognitivos tendem a mudar para domínios mais compatíveis ao longo do curso superior.

Os resultados desta pesquisa mostram que existe uma interrelação entre estilo cognitivo, aptidão e aproveitamento acadêmico, o que nos sugere que podem ser usados como elementos importantes para a previsão do sucesso acadêmico na orientação vocacional. O conhecimento do grau de dependência ou independência de campo que o estudante mostra na sua escolha preliminar pode nos dar importantes informações que somadas às obtidas nos escores dos testes de aptidão nos permitirão prever suas subseqüentes escolhas acadêmicas (Witkin, 1977).

IV — Comentários finais

As diferenças individuais, em termos de Estilo Cognitivo (dependente e independente de campo), influencia na opção profissional. Podemos observar que as inúmeras pesquisas realizadas confirmam a relação existente entre o estilo

cognitivo dependente de campo e as profissões da Área Humanística enquanto o estilo cognitivo independente de campo está relacionado com as Ciências Exatas.

Quando à aplicabilidade de teoria dos estilos cognitivos no processo de Orientação Profissional Witkin (1977), ao finalizar o relato de sua pesquisa sobre o papel do estilo cognitivo IC e DC na evolução acadêmica nos diz o seguinte:

«O suporte teórico provido pela teoria dos estilos cognitivos, na qual temos nos baseado, tem obviamente implicações na Orientação Vocacional. Entretanto, a decisão sobre se as medidas de estilo cognitivo poderão ser utilizadas com vantagens práticas no processo de orientação precisa esperar pesquisas especificamente dirigidas às questões de praticabilidade. Os resultados aqui relatados dão encorajamento para empreender este tipo de pesquisa»

É necessário não perder de vista que as pesquisas apresentadas foram realizadas em outro país e precisam ser estudadas em maior profundidade quanto à sua comprovação e validade na sociedade brasileira, ficando aberto, assim, um campo de pesquisa ainda não explorado por pesquisadores brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional — a estratégia clínica*. São Paulo, Martins Fontes, 1981. 4ª ed.
02. LEWIN, Zaida. Interações entre estilos cognitivos e sistemas alternativos de processamento de informações em testes de leitura. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, 1981. Tese dout. Educação.
03. SPERRY, Len. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças Individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977.
04. ———. Field-dependent as field-independent cognitive styles and their education implication. *Review of Educational Research*, Washington, 47 (1). Jan. 1977.
05. WITKIN, H.A. *Psychological differentiation*. New York, John Wiley.
06. ———. Role of the field-dependent and field-independent cognitive style in academic avolution: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 69 (3): june 1977.
07. WITKIN, H. A. & GOODENOUGH, D. Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, 84 (4) , july 1977.

ABSTRACT

This present study has its aim to discuss in depth the professional choice, using conceptual elements of WITKIN's theory about cognitive styles (1977) in particular the dependent and the independent field styles.

A discussion about the existence of a significant relation between the cognitive style and the professional choice was realized and it was found that the individuals with a predominantly field style choose professions within the humanistic area while individuals with a predominantly independent field style choose professions within the exact sciences area.

(Recebido para publicação em 19.12.83)

EDUCAÇÃO, PODER E AÇÃO PARTICIPATIVA

Jayme Paviani*

RESUMO

"Todos os homens nascem livres e iguais. Logo depois a coisa muda."
(Millôr Fernandes)

1. Direito à igualdade de condição

Os problemas educacionais ultrapassam o plano pedagógico. A segmentação das disciplinas científicas e a propagação cada vez maior dos conflitos ideológicos prejudicam a visão de conjunto e o aprofundamento de soluções destes problemas. Isto, entretanto, não nos impede de estudar aspectos particulares do fenômeno global e, um destes problemas específicos, poucas vezes abordado, é o da educação na perspectiva do poder, do processo decisório e da conduta democrática.

Todos sabemos que o fenômeno educacional sempre envolve o grupo e não apenas o indivíduo e de que a prática da educação, ao contrário do que alguns poderiam pensar, ganha importância cada vez maior nas sociedades modernas. Evidencia-se, assim, o poder de equilíbrio que a educação pode estabelecer entre os grupos sociais quando exercida e compreendida como um direito à igualdade de condição de todos os homens. É nisto que reside a dimensão essencialmente política da educação, seu comprometimento ético, sua aderência ao projeto econômico. É ela que está na base da organização social e política do Estado e da sociedade.

*: Professor de Filosofia e Estética no Departamento de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul; Licenciado em Filosofia; Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas; Especialista em Filosofia; Mestre em Letras.

Já entre os gregos, o modelo educacional é apresentado nos tratados de ética e política. Quanto mais se demonstra a necessidade de aperfeiçoamento moral e de participação na vida coletiva tanto mais a educação é vista como um postulado social e político. Não é por acaso que *Platão* aborda os problemas da educação na *República* onde descreve o conceito de justiça, as formas de governo e a melhor maneira de formação das crianças, das mulheres, dos operários, dos militares e dos governantes. O Estado justo requer uma reforma antiga *paideia*. A arte, a religião, a ginástica, a medicina, etc., precisam redimensionar-se para realizar o ideal proposto. É a mesma preocupação se pode observar na *Política* e na *Ética a Nicômano*, de *Aristóteles*, onde a educação é examinada no contexto da economia doméstica e da organização familiar como um elemento de solidificação da *polis*.

Mas, não precisamos seguir a lição da história para concluir que em todas as épocas a prática da educação sempre tende a legitimar a própria sociedade que a originou. Em nosso meio acontece o mesmo, embora não se perceba imediatamente e, apesar de alguns dentre nós terem a pretensão de realizar uma ação autônoma fora do sistema. Na realidade, existe uma espécie de educação invisível, escondida atrás de nossos atos, presente no próprio funcionamento da escola, nos horários, nos uniformes, nas relações entre alunos, professores, pais e administradores; uma educação que provém do nosso modo de ser não daquilo que se ensina com palavras. Por exemplo, na prática, dificilmente pode existir uma escola democrática numa sociedade organizada e administrada de forma totalitária. Uma escola assim seria, por natureza, subversiva. Estaria fora dos padrões da ordem geral. Por isto, não é suficiente que a escola proponha a educação democrática como um dos seus fins no regimento ou ministre aulas sobre este tema para atingir, de fato, este objetivo. É preciso eliminar a diferença entre a intenção e a ação, entre o dizer e o fazer, tanto em nível de escola como em nível de sociedade, tanto nas relações públicas como nas relações pessoais e especialmente entre alunos e professores. O esforço da educação formal para não cair na armadilha da ingenuidade deve ter presente de modo objetivo e consciente o projeto de sociedade, da sociedade real e da sociedade necessária.

E neste sentido temos muito a fazer. No momento em que a sociedade brasileira exige o retorno à plenitude democrática, nada mais natural e necessário que se exija o mesmo das escolas. O muito que precisa ser feito neste aspecto pode ser constatado nas nossas próprias escolas. No início dos anos 80, mais de quarenta Orientadores Educacionais de trinta escolas da região abrangida pela Universidade de Caxias do Sul, após uma palestra com debates sobre o problema da ação participativa na sala de aula e na escola, tiveram sérias dificuldades em descrevê-las objetivamente. Isto evidencia como as expressões “ação participativa” ou “conduta democrática” não são compreendidas nem sob o ponto de vista teórico e nem descrevem a vivência da prática escolar.

Apesar da idéia de democracia ter origem grega, não podemos ignorar a contribuição dos movimentos políticos modernos na elaboração do seu conceito atual. Já não se limita a uma simples forma de governo, a ser um instituto jurídico abstrato, mas pretende ser um espaço social capaz de permitir a participação igualitária nas decisões e em todos os níveis do exercício do poder. Mais do que uma forma de governar é um modo de ser da sociedade. Esta compreensão, entretanto, requer que se abandone o modelo fixo de democracia, em favor de uma nova fundamentação, de uma nova idéia capaz de estender sua eficácia sobre a sociedade como um todo, um todo dinâmico e em conflitos permanentes. A democracia é antes de tudo um processo de participação de muitos ou da maioria nas decisões de interesse comum. É uma constante conquista. Não basta defender os direitos adquiridos de alguns, é preciso ampliar a igualdade de condição frente aos direitos e deveres de todos. Talvez não se possa acabar imediatamente com a desigualdade entre os homens, mas é possível lutar para que se realize o princípio de que todos os homens nascem iguais e possuem os mesmos direitos. O poder, a força, a autoridade não provêm de nenhum ente superior, mas da vontade e das condições reais e históricas dos povos e dos interesses que dirigem os grupos.

Se democracia é comportamento, modo de agir, então, a teoria e a prática da conduta democrática supõem participação igualitária nas decisões fundamentais. Pois democracia não se resume na liberdade de expressão e de associação, uma vez que estas podem existir numa escola e numa sala de aula sem, entretanto, existir influência de todos nas decisões de interesse coletivo.

Por outro lado, a democracia não exclui a existência da autoridade e das normas. A autoridade surge de critérios relativos aos interesses e às necessidades sociais dos grupos e não a partir de uma origem eterna e imutável. As normas que orientam o trabalho pedagógico devem se caracterizar pela racionalidade e pela coerência. O poder, quando responsável e legítimo, é expressão da vontade comum. A ação participativa, portanto, supõe equilíbrio entre as diretrizes políticas e os atos administrativos constitui-se na superação do tecnocratismo, no abandono da atitude dogmática do professor que age como se soubesse tudo... E sua presença deve ser observada tanto em nível de sala de aula como em nível de direção da escola. Não se confunde com a desordem e a ausência de princípios e de autoridade, ao contrário, a participação de todos possibilita uma educação para a liberdade e para a responsabilidade.

2. O ensino como forma de poder

O conhecimento, a educação e o ato de ensinar são diferentes formas de poder.

Bacon, no *Novum Organum*, afirma que a ciência é poder e que o homem pode quanto conhece. A meta da ciência é a de dominar a natureza e instaurar o reino do homem sobre as coisas. Entretanto, o conhecimento e o avanço tecnológico são modos de dominar a natureza e o próprio homem. Basta observar o poderio

científico e tecnológico dos países ricos em relação aos países pobres ou a relação com o poder, de um modo direto ou indireto, que os homens mais instruídos possuem. Os analfabetos, por exemplo, sempre se encontram nas classes menos favorecidas. O conhecimento é controlado tanto na sua produção como no seu consumo justamente por ser um elemento de controle econômico e social. Produzem-se conhecimentos no mundo não para resolver os problemas da sociedade, mas para atender os interesses do poder. Por isso, surge, também, como uma das consequências deste jogo de poder, a formação profissional fundamentada apenas em noções e treinamento de certas habilidades, em prejuízo de uma formação científica, cultural e crítica da realidade.

Assim como a ação participativa ganha em eficácia na medida em que se realiza em todos os níveis, também a questão do poder precisa ser resolvida em todos os tipos de relações entre os homens e as instituições. O poder não é um ente abstrato, e não se limita ao poder do Estado. Ele está presente no conjunto de relações da vida social. Existe em níveis e graus diferentes. Distribui-se ou multiplica-se segundo as circunstâncias. O político, o policial, o professor, o padre, o técnico, etc. cada um tem seu poder. Concretiza-se de diversas maneiras: o Estado sobre o cidadão, os pais sobre os filhos, os professores sobre os alunos, etc. Age através de meios racionais ou emocionais, através da força ou da autoridade, através de instrumentos de controle ou de ameaça, e mesmo através da violência.

Se num certo sentido todos os atos humanos produzem e controlam o comportamento do homem, também no ato de ensinar, por mais que se fale no diálogo pedagógico, se exerce um ato de poder, uma maneira de influenciar, de dirigir as ações dos outros homens e isto constitui, sem dúvida, um problema a ser examinado por todos aqueles que têm como objetivo uma prática educacional democrática e voltada para os direitos fundamentais do homem.

Em relação aos assuntos administrativos, a questão do poder ou da representatividade dos dirigentes, assessores, membros de colegiados, etc. oferece uma relativa facilidade, pois, existe também uma maior clareza sobre as metas, os objetivos e as decisões a serem tomadas. O mesmo, porém, não se pode dizer dos assuntos pedagógicos onde a questão do poder se encontra mais velada e mais estreitamente relacionada com a da competência.

Quem, por exemplo, deve definir os programas de uma disciplina, os alunos que ainda não a estudaram e que são a maioria, ou o professor que se especializou naquela área de conhecimentos? Quem tem competência para definir e organizar um currículo, todos os professores do curso ou aqueles que mais se especializaram nas questões pedagógicas e de conhecimentos da área de estudos? Deve prevalecer o argumento da maioria ou o argumento da razão? As respostas a estes problemas supõem algumas distinções. Hoje, a maneira de conceber a ciência e a pedagogia não permite que elas sejam vistas como lugares de dogmas ou verdades absolutas. Isto significa que o argumento racional não é automaticamente melhor do que o

argumento do consenso, Poder-se-ia encontrar uma solução para este dilema distinguindo assuntos de natureza política e de natureza técnica. Ao se tratar de definir os objetivos, as metas, tem preferência o argumento do consenso e os de definir os meios a serem empregados, etc., deve prevalecer o argumento racional. Por isso, mesmo numa ação participativa o professor é o condutor do processo. Não aquele que impõe, mas o que dirige. O que propõe e justifica tarefas e tem a responsabilidade de avaliá-las. No trabalho de ensino e aprendizagem, os interesses individuais ou a soma destes interesses devem dar lugar às necessidades sociais. Portanto, mesmo a ação participativa e a educação para a democracia requerem a presença do professor, de normas, da autoridade constituída, isto é, de um determinado exercício de poder.

O que na prática do ensino não se pode admitir, sob nenhuma justificativa, é o poder repressivo, aquele que se vale da punição, quer através de meios indiretos de controle, como o aumento das ligações de casa, quer através do castigo corporal. Se, hoje, já não é tão comum a punição física em nossas escolas, por outro lado, ainda não nos livramos da atitude repressora. Métodos e técnicas didáticas como trabalho em grupo, aplicação de provas, trabalhos além dos programados, etc., podem transformar-se em instrumentos de controle e de persuasão de idéias e comportamentos. O professor poderá aumentar o nível de dificuldades de um exame, o rigor na correção dos trabalhos ou “esquecer-se” de determinado aluno, etc., substituindo, assim, a antiga vara por artifícios que não se coadunam com os objetivos pedagógicos e com a ética profissional.

Como deixar de fazer “a cabeça do aluno”, como não transformar o resultado da ciência em doutrina, como permitir que a ação participativa se torne presente no próprio ato de ensinar e de aprender? A resposta a esta e outros problemas não se obtém de modo fácil e imediato. A função de conduzir o aluno no sentido de adquirir certos conhecimentos e certas habilidades implica, ao mesmo tempo, num conjunto de dimensões: sociais, políticas, técnicas e também relacionadas com o problema da liberdade humana. O ato de ensinar e de aprender não é algo absolutamente individual, ao contrário, como o próprio homem, estes atos têm uma característica social. Uma conduta democrática implica em condições institucionais democráticas. Uma escola democrática exige um projeto de sociedade democrática. Por isso, estes aspectos, aparentemente separados uns dos outros, se interligam num único processo que se apresenta idealmente harmonioso e na prática subsiste dialeticamente em seus conflitos e negações.

Exemplo de que a ação participativa se define como um processo democrático, e não como modelo fixo e acabado, pode ser ilustrado com a seguinte questão: como resolver o confronto entre a vontade da maioria e o problema das diferenças individuais? Nas sociedades mais desenvolvidas já se tomaram providências especiais em relação aos surdos, mudos e outros estudantes excepcionais, mas como resolver no dia-a-dia da sala de aula o problema das diferenças individuais entre os estudantes? Sabemos que alguns

aprendem de modo rápido, outros são lentos. Uns são mais visuais e outros são mais auditivos. Desrespeitar a individualidade de cada um não seria um ato anti-democrático? Esta questão novamente nos leva ao centro do problema da relação entre a liberdade do indivíduo e das necessidades sociais. O ato de ensinar, quando realizado participativamente, opera uma espécie de síntese dialética entre o individual e o social. É precisamente nele que se constituem, numa mesma unidade, estas duas direções. Isto, entretanto, acontece mais exatamente quando o ensinar torna-se aprender. O aprender é abertura do individual para o outro é participativo por natureza, é a base da conduta democrática. Nele se exerce a liberdade do indivíduo e o controle da sociedade num processo de afirmação e negação, de finitude e transcendência próprio da natureza humana.

3. A educação como poder

Um país, mergulhado na crise econômica, cultural e moral deve começar resolvendo o problema político da educação, examinando as relações de poder no ensino e na escola. As questões especificamente pedagógicas precisam de um encaminhamento mais adequado e urgente diante dos problemas sócio-econômicos. Não se pode ensinar e aprender sem antes alimentar as crianças. É inútil discutir teorias de aprendizagem, ou conteúdos dos programas, sem antes conhecer as necessidades básicas do homem. E é nesta perspectiva que a orientação que se dá à educação pode modificar as condições do povo, pode libertá-lo da ignorância e das diversas formas de dependência como, também, pode dominá-lo e aliená-lo cada vez mais.

Brameld qualifica nossa época como a “era do poder”, onde desencadeamos todas as formas de energia (naturais, físicas, químicas, etc.) e desenvolvemos uma tecnologia capaz de melhorar a vida ou de permitir o “suicídio em massa”. Cabe-nos perguntar:

“Se a educação compartilhar esse poder e, no caso afirmativo, se ela é simplesmente um instrumento de outras espécies de poder, ou se também gera e dirige o poder” (*O Poder da Educação*, p. 17).

Bramel defende a opinião de que a educação é o.

“Único poder que resta no mundo ,maior do que as forças da natureza ora escravizada pelo homem. Somente a educação é capaz de controlar os outros poderes que o homem conquistou e que utilizará ou para seu aniquilamento ou para a sua transformação” (Idem, p.17).

Esta posição, sem dúvida, polemica, de *Brameld* e daqueles que com ele concordam, parece essencializar demasiadamente o poder da educação. Nem todos, entretanto, pensam assim. Se entendermos a educação como um conjunto de idéias, conhecimentos e tecnologias não há nenhuma dúvida da que ela possui uma força enorme de mudança. Mas, como não é o conhecimento em si e a tecnologia em si que possuem este poder e, sim a sua aplicação, é de se concluir

que outras forças (econômicas, sociais, políticas, etc.), que fazem parte do mesmo processo, entram em jogo. Todavia, se insistirmos mais na educação como o processo que envolve todos estes elementos básicos (econômicos, sociais, políticos, etc.) então, de fato, ela deverá ser aceita como um poder fundamental de mudança e de transformação do homem e da sociedade. Mas, neste caso, a educação formal deverá ser entendida como uma complementação da educação real que a vida oferece todo dia e em todos os tempos, anterior e superior aos conhecimentos e habilidades ministradas pela escola.

Situados o lugar e as funções de educação, podemos tentar descrever os três círculos básicos onde pode ocorrer a ação participativa ou a conduta democrática: a) o círculo da sala de aula onde o professor tem seu próprio espaço de responsabilidade; b) o círculo da escola como instituição de caráter social; e c) o círculo da própria sociedade dentro da qual a escola e a sala de aula produzem e recebem influências. É dentro destes três níveis, em condições diferentes, que se pode realizar uma educação democrática, com participação pluralista, diversificada e alternada, onde os conflitos podem coexistir a partir de determinadas normas e limites, onde se pode lutar pela melhoria das condições humanas, pelo aperfeiçoamento das relações entre os homens, por uma sociedade que reflita a vontade da maioria.

Todavia, não é tão fácil definir e viabilizar, especialmente em nível de escola e sala de aula, a ação participativa, devido a forte resistência de nossa tradição autoritária e paternalista. O excesso de burocracia, a rigidez das normas disciplinares geralmente impostas sem critérios adequados, a autoridade constituída sem nenhuma participação da comunidade são fatores que dificultam a ação participativa na educação. Os conteúdos, em geral, têm pouca ou nenhuma relação com a realidade do aluno e do meio em que ele vive. A cultura real das pessoas é substituída por uma cultura formal e, às vezes, totalmente inútil. O sistema de avaliação torna-se um mero ato autoritário, sem sentido pedagógico. E assim, poderíamos citar muitos outros aspectos. Mas, estes são suficientes para demonstrar que o ensino e a aprendizagem sem a participação de todos os envolvidos, numa escola sem raízes no contexto social, não têm eficácia, não podem superar as graves deficiências da sociedade.

É preciso, finalmente, ter presente que a educação não é apenas responsabilidade de professores e administradores de escolas, mas de todos os cidadãos. E isto só poderá ser alcançado através de uma ação educacional participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERGER, M. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro, Difel, 1980.
2. BRAMELD, T. *O Poder da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
3. FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
4. JAEGER, W. *Paideia*. São Paulo, Herder, s/d.

(Recebido para publicação em 11/4/84)

ABSTRACT

Men are born free and with equal rights. Soon after things start changing.

EDUCAÇÃO COM COMPUTADORES: UM DESAFIO PRESENTE*

Lucila Maria Costi Santarosa**

RESUMO

O trabalho trata de temática Educação com computadores, focalizando o uso desse recurso no processo ensino-aprendizagem. Descreve investimentos que estão sendo feitos nessa área, em alguns países desenvolvidos, e faz um breve retrospecto das investigações brasileiras, em Instituições de Ensino Superior, utilizando-se do computador em experiências estruturadas pelo e para o aluno. Destaca os eventos e debates, ocorridos durante um período de dois anos, promovidos por órgãos governamentais envolvendo especialistas nas áreas de Educação, Informática, Psicologia e Sociologia, entre outras. Tece algumas considerações sobre os prós e contras a utilização do computador na Educação, convidando à reflexão sobre o assunto.

Observamos, hoje, que muitas atividades humanas trazem agregados um serviço de computador, seja ele de grande, médio e micro porte. A informática está presente, ou pode estar, em quase todos os ramos das atividades humanas onde seja necessário realizar um cálculo ou guardar uma informação para que seja rapidamente recuperada. Os aperfeiçoamentos técnicos alcançados pelo computador e o avanço da micro eletrônica, deram origem a essa ciência que há alguns anos parecia estar no domínio da ficção científica e, hoje, é um dos ramos que mais se expandem no mundo. Poder-se-ia afirmar, com segurança, que está aí a sociedade da informação, pois entramos na era da informática.

Notícias desse teor circulam diariamente em livros, revistas e jornais, parecendo um sinal de alerta à penetração desse recurso tecnológico em todas as áreas do conhecimento humano.

* Trabalho apresentado no XV Seminário Nacional de Tecnologia Educacional — ABT/83.

** Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Membro do Comitê Assessor da Comissão Especial de Informática na Educação. Pesquisador do CNPq.

A difusão do computador em vários setores, as inúmeras possibilidades de utilização e o impacto que cria apenas começam a ser avaliados. Em muitos desses setores o seu uso não é somente necessário, mas imprescindível e em algumas situações até mesmo vital para o homem.

Na Educação, como um dos setores de difusão e utilização, podemos observar um grande investimento de países desenvolvidos. A título de exemplo, segundo informações divulgadas no XV Congresso Nacional de Informática (Rio de Janeiro, out/82) e no Seminário de Informática no Processo Educacional (São Paulo, set/83), os Estados Unidos já possuem 100.000 computadores nas suas escolas, devendo alcançar 650.000 até o próximo ano. Nesse país, conforme legislação aprovada no Estado da Califórnia, um só fabricante doou mais de 10.000 microcomputadores às Escolas do referido Estado. A Universidade de Stanford, a primeira a desenvolver experiências de utilização do computador no ensino, em meados da década de 60, também se destaca como a primeira a criar um Curso de Mestrado em Computação Educacional, com o objetivo de formar profissionais para o desenvolvimento de programas técnico-pedagógicos na área educacional. Para isso, conta 17 computadores de grande porte, 343 minicomputadores e centenas de microcomputadores e processadores de texto. Na Grã-Bretanha, o governo mobilizou 12 milhões de libras para a implantação de microcomputadores nas escolas. A Inglaterra é o primeiro país no mundo a colocar microcomputadores (ou algum recurso computacional mais potente) em todas as escolas secundárias do país. A França vem implantando microcomputadores em suas escolas desde 1980, atingindo hoje uma instalação de mais de 20.000 equipamentos. Na Alemanha todos os alunos dos últimos graus do ensino secundário estão tendo cursos na área da informática. O Japão vem investindo em larga escala nessa área, o que permitirá a esse país introduzir, a partir do próximo ano, o ensino da informática também nos níveis elementares. Além disso, estão sendo feitos nesses países, acrescidos, entre outros, como Canadá, Suécia, Rússia, altos investimentos em pesquisa na área.

Essas informações resumidas dão uma idéia do investimento dos países desenvolvidos nessa área específica evidenciando pressa em adaptar-se a nova era.

A informática já chegou, nesses países, às salas de aula, às Universidades e aos estabelecimentos de Ensino Técnico e Ensino de Segundo e Primeiro Graus.

Nos países em desenvolvimento, o processo é mais lento. Contudo, parece existir em alguns a convicção de que não investir nessa área poderá criar um abismo intransponível entre o fosso que os separa dos países industrializados.

Focalizando o Brasil, tentaremos fazer um breve retrospecto histórico e desenvolver algumas idéias que poderão subsidiar nosso debate.

Inicialmente, gostaríamos de focalizar o tema Educação com computadores ou computadores na Educação.

Para tratar esse assunto adotamos um tipo de classificação que envolve experiências de aprendizagem *sobre, com e através* de computadores.

O primeiro aspecto relacionado à aprendizagem *sobre* computadores diz respeito ao domínio da tecnologia dos computadores. Nesse sentido, a criança de hoje deve se preparar para uma sociedade informatizada e ser introduzida aos computadores o mais cedo possível: É o que normalmente aparece na literatura como «Computer Literacy» e que se resumiria na educação da informática.

No aspecto referente à aprendizagem *através* de computadores, envolveria o computador na educação como um meio para o ensino de áreas de conteúdo diversificadas ou como uma ferramenta que auxilia o professor na sua tarefa de ensinar. Normalmente aparecem como exemplo os sistemas de ensino C.A.I. (Computer Assisted Instruction) onde as experiências de aprendizagem são previamente *estruturadas para* o aluno.

No que se refere à aprendizagem *com* computadores, o destaque é feito a esse meio como um instrumento de aprendizagem e não de ensino. Exclui-se a idéia de aprender apenas *sobre* computadores ou os conteúdos curriculares *através* do computador. As experiências de aprendizagem são *estruturadas pelo aluno* e assim fazendo, programando o computador, participa ativamente no processo de construção de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades que não seriam aprendidas de outra maneira. Normalmente aparece na literatura com a denominação «Computer Assisted Learning».

Focalizaremos, essencialmente, os dois últimos aspectos, para fazer um breve retrospecto das experiências desenvolvidas no nosso País, em Instituições de Ensino.

As experiências brasileiras de utilização de computadores no processo ensino aprendizagem começam a surgir no início da década de 70, em Instituições de Ensino Superior (UFRJ, UFRGS), utilizando computadores de grande e médio porte. Essas experiências desenvolveram-se partindo da iniciativa de alguns profissionais que corajosa e audaciosamente investiram esforço e tempo em estudos e pesquisas na área, contando muitas vezes com recursos mínimos e adaptando-se à falta, de infra-estrutura.

Esses primeiros passos, que marcaram o pioneirismo em nossa realidade, focalizaram experiências utilizando o computador como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação. A ênfase nos estudos foi dada à dimensão cognitiva, especialmente relacionada à aprendizagem do aluno em áreas específicas de conhecimento vinculadas ao 3º grau de ensino.

As pesquisas sobre essa temática, nessas mesmas instituições, ainda sem uma preocupação maior, ou pelo menos explícita, dos órgãos governamentais seguiram ampliando o foco da investigação para os aspectos afetivos da interação do aluno com o computador, destacando-se, em especial, estudos sobre a motivação, atitude e ansiedade dos alunos nesse processo interativo.

No final da década de 70 e início da década de 80, pesquisas focalizando experiências estruturas pelo aluno, apoiadas na Teoria de Piaget e nos estudos de Seymour Papert, também foram iniciadas (UNICAMP, UFRGS), examinando o

desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, além de experiências em simulações na área de saúde (UFRJ, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, UFRGS), entre outras.

A formação atual de grupos de pesquisadores em diferentes Instituições de Ensino Superior, se deve em grande parte à iniciativa e estímulo de órgão governamentais, destacando-se em especial MEC, SEI, o CNPq e FINEP, que empreenderam esforços para reunir especialistas com o objetivo de discutir sobre o tema, trocar experiências e propor recomendações quanto ao uso do computador na Educação, com vistas à implantação de Centros-Pilotos em Universidades Brasileiras, para utilização da informática como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Um breve retrospecto nos colocará presente a essas iniciativas.

Em agosto de 1981, MEC, SEI e CNPq realizaram o I Seminário Nacional de Informática na Educação, convidando especialistas em Informática, Educadores, Psicólogos, Sociólogos, entre outros, que já haviam desenvolvido alguma experiência ou estudo na área.

O Seminário teve como objetivos básicos a apresentação de experiências nacionais e estrangeiras e a discussão sobre a temática, tendo presente a realidade brasileira. Dessas discussões resultou um documento final manifestando o pensamento do grupo em forma de recomendações, aos órgãos responsáveis, sobre a utilização do computador na educação, publicado nas Anais 1 e 2 pela SEI.

Em outubro do mesmo ano, realizou-se o I Simpósio de Informática na Educação (XIV Congresso Nacional de Informática — I Feira Internacional de Informática) sob o patrocínio oficial e organizacional do SEI e co-patrocínio do MEC/CNPq e FINEP.

O Objetivo básico foi ouvir a comunidade em aberto e coletar subsídios para que o grupo, representante desses órgãos, acompanhando as palestras e debates, tivesse elementos para organizar um plano para o desenvolvimento de experiências de uso do computador no processo ensino-aprendizagem.

Em agosto de 1982, foi realizado o II Seminário Nacional de Informática promovido pelos órgãos SEI/MEC/CNPq e pela UFBA, tendo como tema básico "O impacto do computador na escola: subsídios para uma experiência piloto de uso do computador no processo educacional brasileiro a nível de 2º grau".

Foram reunidos especialistas das mesmas áreas de conhecimentos anteriormente referidas e observadores de algumas Instituições Nacionais e Empresas.

Os especialistas, após discutirem questões previamente elaboradas por eles sobre o assunto em foco, apresentaram suas sugestões e recomendações também publicados nos Anais 1 e 2, anteriormente referido.

Essas recomendações foram ainda divulgadas no Seminário de Informática na Educação (XV Congresso Nacional de Informática — II Feira Internacional de

Informática) realizado em outubro daquele mesmo ano, no Painel “Em Direção à uma Experiência Piloto Brasileira de Informática na Educação”.

Atualmente, através do comunicado do SEI/SS nº 015/83, publicado no D.O. de 29.08.83, a Comissão Especial de Informática na Educação mobiliza-se para viabilizar a implantação dos Centros-Piloto através do Projeto EDUCOM, em Universidades Brasileiras, a iniciar-se em março do corrente ano.

A partir desses eventos, grupos de pesquisadores, especialistas em Educação, Informática, Psicologia, Sociologia, entre outros, articulam-se para desenvolver estudos com abordagens distintas e conflitantes em seus pressupostos teóricos, buscando construir, através de experiências de aprendizagem estruturadas *pelo e para* o aluno, um conhecimento maior sobre essa realidade que ora se apresenta como um desafio para nós.

Essas experiências e reflexões, em sua maioria publicadas, nos possibilitam constatar os prós e contras de cada uma dessas abordagens, uma vez que as defesas e críticas se fazem de ambos os lados.

O desafio está aí. O uso do computador no processo ensino-aprendizagem se apresenta para alguns como uma atividade *promissora*, para outros como *ameaçadora* e em alguns casos até maléfica. Uma nova tecnologia, como seria de esperar e como a história tem mostrado, provoca reações antagônicas.

Possivelmente essas reações estão presentes entre nós, neste seminário.

Nessas opiniões polarizadas, de um lado, encontramos ferrenhos defensores da utilização do computador na Educação, de outro lado, mordazes críticas dos perigos que esse uso pode representar.

A nosso ver, tal dicotomia fundamenta-se em uma abordagem do problema de forma genérica e superficial. Não será possível tomar uma posição a respeito do computador na Educação sem que se discutam os diferentes usos que possa ter esse instrumento.

A utilização do computador no processo ensino-aprendizagem como *promessa* de uma educação melhor para as novas gerações, ou como *ameaça* à substituição do professor e da escola ou como instrumento que *desumaniza* o ensino é um desafio que devemos enfrentar.

Uma maneira de enfrentá-lo é iniciar da forma como estamos procedendo. Refletir sobre o assunto, analisar criticamente as possibilidades de utilização, conhecer e acompanhar os estudos feitos nessa área, dialogar abertamente expondo nossas expectativas, inquietações e dúvidas evitando a tomada de posições apriorísticas e nos dedicarmos à definição dos *limites* e das *possibilidades* o uso do computador, principalmente em um momento de crise como o que estamos vivendo, no qual nenhum possível aliado pode ser levemente descartado.

Muitos questionamentos e dúvidas já foram levantados nos eventos anteriormente citados.

As questões e preocupações que estiveram em pauta em cada um dos grupos de especialistas que participaram nos eventos anteriormente referidos estão transcritos nos Anais 1 e 2, já citado.

Seguramente elas não esgotam as dúvidas e inquietações dos profissionais que realizam estudos e desenvolvem experiências nessa área.

Além disso, nem todas as questões tiveram a oportunidade de receber uma discussão mais profunda, nem todas tiveram respostas de consenso geral e algumas ficaram ainda sem resposta, certamente porque muitas delas só poderão ser respondidas na medida em que experiências se desenvolvam na área.

Nosso convite é o de que aprofundemos essa discussão refletindo sobre o assunto e buscando respostas às inquietações presentes em cada um de nós.

Possivelmente hoje tenhamos mais perguntas do que respostas.

Vamos juntos analisar criticamente essa temática, expor nossas expectativas num diálogo franco e aberto, para que possamos tirar proveito máximo dessa oportunidade que este Seminário está nos oferecendo.

Seguramente teremos aqui a possibilidade de dar nossa contribuição, expressando nossas idéias, sugerindo e recomendando procedimentos, embasados na nossa experiência pessoal.

Acreditamos que procedendo dessa forma, nos engajando no tema e participando dos estudos nessa área, chegaremos, não totalmente agora, mas futuramente, a resultados que *maximizem os benefícios e minimizem os efeitos negativos* de utilização do computador no processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present study approaches the area of education with computers emphasizing on the utilization of computer as a resource in the teaching-learning process. This study describes some of the investments being made on the area in several developed countries. It also provides a short retrospective of some of the Brazilian research studies involving computers in experiences designed by and for the students, in higher educational institutions. Meetings involving specialists on Information, Education, Psychology, Sociology among other areas, held in a two-year period and sponsored by the Brazilian government are here described. This study also presents some of the positive and negative arguments about the utilization of computers in education, suggesting reflection on the matter.

(Recebido para publicação em 09.01.84)

PROPOSTA DA DIRETORIA DE ENSINO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL PARA A GESTÃO 1983-1986

Noemia Fialcov Kwitko*

A escola vive, hoje, não só em nosso Estado, mas em vários Estados do País, um momento de dúvida e de questionamento:

“ — o que se quer da escola?”

“ — qual sua função na sociedade atual?”

Temos consciência de que a crise da escola é parte de uma crise bem maior, que envolve aspectos de ordem social, política e econômica. Esta situação se constitui num verdadeiro desafio para a busca de alternativas coerentes com uma nova concepção de educação, essencialmente democrática e com a participação efetiva de todos os professores.

É nossa intenção apresentar, neste artigo, a proposta contida no PLANO ESTRATÉGICO DA DIRETORIA DE ENSINO, órgão que congrega todos os Departamentos de Ensino e de Apoio da Secretaria da Educação e Cultura/RS, proposta esta que se encontra aberta à reformulação, ao diálogo e às discussões na busca das mudanças desejadas.

Princípios e estilo administrativo

Coerente com uma filosofia de respeito ao indivíduo e acreditando que o Sistema Estadual de Ensino deve estar a serviço do aluno, a Diretoria de Ensino delineou um estilo administrativo que se caracteriza, basicamente, por um planejamento participativo, trabalho em equipe, concentração de esforços, integração intersetorial, além de uma administração flexível, menos burocrática, estimulando um clima de cooperação, criatividade e inovação.

Na elaboração do referido Plano, a Diretoria buscou fundamentar sua ação no próprio conceito de Educação, a qual entre seus objetivos maiores, visa a promover o homem como agente de seu próprio desenvolvimento e como criador de cultura, ampliando-lhe as condições para reconhecer e explicar o seu ambiente e nele intervir, em cooperação com outros homens, no sentido do bem social.

*Direta de Ensino. Mestre em Educação, UFRGS.

Neste sentido, consideramos o aluno como centro do processo educacional e o professor como elemento fundamental deste processo de maturação pessoal e social, não se constituindo, portanto, num mero transmissor de conhecimentos, mas alguém capaz de propor, criativamente, soluções próprias e adequadas à sua realidade.

Programação

No desenvolvimento de sua programação, a Diretoria de Ensino estabeleceu as PRIORIDADE às ações que visam a atender três aspectos do complexo educacional, a saber:

- . o acesso e a permanência do aluno na escola;
- . a preparação para o trabalho e a profissionalização;
- . a articulação entre o 1º, 2º e 3º graus de ensino.

O tratamento prioritário aos aspectos citados tem por objetivo proporcionar condições para promover melhor qualidade do ensino e efetiva democratização de oportunidades no ensino de 1º. e 2º graus, atendendo de modo especial às populações de baixa renda.

As áreas de ATUAÇÃO BÁSICA estabelecidas no Plano são as seguintes:

- . pré-escola;
- . ensino de 1º. grau;
- . ensino de 2º. grau;
- . ensino supletivo.

Justifica-se a colocação da pré-escola como uma das áreas de atuação básica, porquanto 95% das crianças que ingressam na 1ª. série do 1º. grau não recebem quaisquer oportunidades de desenvolvimento nesta faixa etária. Também é reconhecida a importância do trabalho da pré-escola para o desempenho do aluno das primeiras séries, além de se considerar a problemática social existente. Daí duas orientações específicas para essa área:

- . atendimento preferencial à criança de 6 anos de idade oriunda de famílias de baixa renda;
- . ampliação de classes e estabelecimentos de educação pré-escolar, em especial, em áreas de periferia urbana.

Quanto ao ensino de 1º. grau, verifica-se que 56% dos alunos que ingressam na 1ª série não ultrapassam a 4ª série e que apenas 28% destes alcançam o 2º grau. É o grande problema da evasão dos alunos de 1º grau.

Constata-se, portanto, a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais neste nível de ensino, assegurando não somente o acesso mas a permanência do aluno na escola e maior rendimento escolar.

Visando especificamente ao ensino de 1º grau, a Diretoria de Ensino prevê as seguintes atividades:

- . atendimento preferencial aos alunos de 1ª. a 4ª. série;

. redefinição de estratégias quanto à preparação para o trabalho, adaptação às condições e necessidades individuais e locais;

. definição de aprendizagens básicas esperadas do aluno, com ênfase no “pensar, sentir e agir”;

. redimensionamento da alfabetização pela escola e comunidade, como processo que não se restringe à 1ª. série.

Para o ensino de 2º grau, juntamente com as atividades em execução, será dada ênfase às ações que visem ao seguinte;

. fortalecimento da habilitação Magistério;

. reforço a escolas com bom desempenho na área de profissionalização, com a implantação de Centros Profissionalizantes;

. atendimento especial ao 2º. grau noturno;

Para o ensino de 2º grau, juntamente com as atividades em execução, será dada ênfase às ações que visem ao seguinte:

. fortalecimento da habilitação Magistérica;

. reforço a escolas com bom desempenho na área de profissionalização, com a implantação de Centros Profissionalizantes;

. atendimento especial ao 2º grau noturno;

. atendimento especial a escolas do setor primário da economia, com vistas à auto-sustentação e diminuição do índice do êxodo rural.

Outro setor educacional no Estado é o do ensino supletivo, onde a maior parte da clientela provém da população economicamente carente, que empreende grandes esforços para obter um certificado que lhe confira maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, nessa modalidade de ensino, o índice de evasão é muito elevado, enquanto que os índices de aprovação são baixíssimos, tanto nos exames supletivos de educação geral como nos de suplência profissionalizante.

Com vistas a dinamizar o ensino supletivo, será dado reforço às ações direcionadas em três sentidos, ou seja, nos de:

. divulgação da educação supletiva;

. preparação e valorização dos recursos humanos;

. adequação dos cursos, programas, metodologias e exames para a clientela que está fora do sistema regular de ensino.

No desenvolvimento das ações programadas, o processo ensino-aprendizagem conta com três grandes áreas do APOIO, a seguir enumeradas:

a) assistência e ações complementares, cujas prioridades são:

. concentração de esforços, através de uma ação articulada entre a Secretaria da Educação e Cultura, demais Secretarias de Estado e outros órgãos, públicos e privados, que atuam nas áreas de saúde, social e comunitária, visando ao atendimento do alunado também fora da área pedagógica;

. assistência preferencial a alunos da pré-escola e das quatro primeiras séries.

b) desenvolvimento de recursos humanos, com o objetivo de elevar os padrões de

desempenho dos profissionais da educação. Nesta área, as ações se concentrarão prioritariamente em dois setores:

- . definição de uma política global de desenvolvimento de recursos humanos;
- . redefinição de uma política de relacionamento com as Instituições de Ensino Superior, buscando articulação efetiva entre estas e o Sistema Estadual de Ensino.

c) suporte administrativo e financeiro, em que será acionado com prioridade o seguinte:

- . redefinição de estratégias de supervisão, acompanhamento, controle e avaliação das atividades de ensino;

provimento de recursos financeiros e materiais básicos, necessários ao desenvolvimento dos currículos das escolas públicas estaduais, a partir de critérios que assegurem a utilização racional dos recursos disponíveis.

Este, pois, é o chamamento e a responsabilidade da Diretoria de Ensino perante a nova concepção de Educação que se propõe, acreditando, porém, que não bastam as palavras, mas o que um sábio já disse: "...para alcançar grandes realizações é preciso não só planejar, mas, também, sonhar; não só trabalhar, mas, também, acreditar."

(Recebido para publicação em 17.11.83)

SUMÁRIOS DOS NÚMEROS PUBLICADOS DE “EDUCAÇÃO E REALIDADE”

Rovílio Costa/Jacy Busato

Em atenção ao pedido de muitos leitores, estamos apresentando os sumários dos textos principais dos números já publicados de *Educação e Realidade*.

ER-1. fev./dez. 1976.

MELLO, Luzia Garcia de. A importância de uma abordagem sociológica para a compreensão do conceito de sistema educacional.

BORDAS, Merion Campos. Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicologia humanística: os motivos humanos para viver sadiamente.

MORAES, Vera Regina Pires. Estratégia para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem.

MELLO, Luzia Garcia de & Medeiros, Gilberto Mucilo de. Utilização do laboratório de línguas para ensino de outras disciplinas.

SANT'ANNA, Flávia Maria. Padronização do teste de conhecimento e habilidades na área do ensino-aprendizagem.

SALDANHA, Loremi Ercolani. Sobre o papel de professor universitário na organização do ensino em face da tecnologia educacional.

MOSQUERA, Juan José Mourino. Reações do adolescente em face do vestibular e sua auto-estima.

EIZIRICK, Marisa Faermann. Educação na empresa e sua relação ou mudança de atitude, através de tecnologia social.

MÁRSICO, Leda Osório. Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música.

MORAES, Vera Regina Pires. Treinamento e desempenho do professor em variáveis fundamentais do ensino.

FISCHER, Tânia. Uma organização educacional mais humana — uma experiência de escola aberta.

MARQUES, Juracy C. A Universidade, o Ensino de 1º. e 2º graus e a formação de professores.

KIGUEL, Sônia Moojen. Ensino em Psicopedagogia Terapêutica.

FONSECA, Marilene Reis. A representação do corpo discente nos colegiados da UFRGS.

ER-2, jan./dez. 1977.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. O menor carenciado e a educação.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Pós-Graduação: um título a mais?

BOAVENTURA, Edivaldo M. Universidade e educação.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. Universidade extra-mural: uma experiência em educação não-formal.

OTT, Margot B. Aprendizagem de conceitos.

MELLO, Luiza Garcia de & ROCHA, Elisabete Otero da. Faculdade de Educação: caracterização e sentido.

FISCHER, Tânia. Laboratório de Metodologia e Currículo.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Análise do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, de 1967.

ER-3, jan/dez. 1978

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Desenvolvimento de criatividade e visão de um mundo na criança.

COSTA, Rovílio. Descrição dos antecedentes da delinquência juvenil em Porto Alegre.

SCHÜTZ, Paulo & CHESTERFIELD, Ray. Pesquisa educacional para o meio rural.

SARMENTO, Diva Chaves. O uso de testes em orientação educacional.

ANTONIAZZI, Ivo & GUIMARÃES, Beatriz Maria Azambuja B. Uso e abuso dos testes estatísticos em pesquisa.

LEWIN, Zaida Grinberg. Justificam-se as tentativas de escolarização formal da criança em seus primeiros anos?

WOLF, Lawrence & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Um estudo das causas de reprovação no 1º ano das escolas primárias no RS e suas implicações para a política e pesquisa educacional.

ER-4(1) jan./jun. 1979.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; LEWIN, Zaida Grinberg. O papel do rádio no treinamento de professores.

LEWIN, Zaida Grinberg; MONTEIRO, Maria Lucia de Azambuja; SAATKAMP, Elisa Furlanetto Graeff. Estratégias para desenvolvimento da qualidade e produtividade verbal em crianças pré-escolares.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Treinamento para aceitação de um novo irmão: estudo de caso.

SANT'ANNA, Flávia Maria. Aplicabilidade da análise de conteúdo à pesquisa educacional.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Fidedignidade de escalas.

CLOSS, Iria Gehelen. O enfoque sistêmico da pós-graduação no Brasil.

MORAES, Vera Regina Pires. Educação não-formal: um estudo pela análise de projetos desenvolvidos em diferentes grupos.

PILLA Luiz. Reafirmo minha fé nos destinos de nossa universidade.

ER-4(2) jul./set. 1979.

OSOWSKI, Cecília Irene. Estratégia para buscar informações e atitudes criadoras.

BRISTOTI, Nilva Carmen Postal. O papel da discussão em grupo na mudança de atitudes de futuros professores: um estudo exploratório.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Abaixo as muralhas da universidade.

OTT, Margot B. Criatividade e vida

TIJIBOY, Juan Antonio. A produtividade da escola: um tema de pesquisa educacional para o desenvolvimento.

FERRARI, Alceu R. Utilização das estratégias educacionais dos censos demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Planejamento e administração educacional: compatibilização entre o "pensar" e o "agir"?

TOSTA, Zilio Teixeira. Educação para o trânsito.

COLADARCI, Arthur. Entrevista.

ER-4(3), out./dez. 1979.

MARQUES, Juracy C. & TIJIBOY, Vilma L. Princípios e habilidades na interação mãe-filho no meio rural; algumas situações específicas.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Integração curricular: uma análise em 6a. série do 1º grau, com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos professores.

OLIVEN, Arabela Campos. Linguagem, condicionamento social e processos cognitivos.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. O papel da educação no processo de socialização: conflito entre a escola e o trabalho.

ETGES, Norberto J. & FERRARI, Alceu R. Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein.

RACHE, Vânia Maria Moreira. A influência dos trabalhos iniciais de Basil Bernstein na prática educacional.

BERNSTEIN, Basil. Bibliografia, biografia e entrevista.

ER-5(1), jan./abril 1980

PRADO, Eugênia Damaceno V.; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; RODRIGUES, Aroldo. Credibilidade do comunicador, autoritarismo e mudança de atitude.

- MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Papel do processo de feedback na modificação de atitudes.
- TRIVIÑOS, Augusto Silva: WRIGHT, Richard George: SOUZA, Maria Carmen Rosa de. Analfabetismo, evasão escolar e produto interno bruto per capita nos países da Bacia do Prata (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai).
- TARGA, Jacinto F. Taxionomia do domínio psicomotor segundo Anita J. Harrow: comentário e crítica.
- MONTEIRO, José Lemos. Educação brasileira: mito e realidade.
- FERRARI, Alceu R. Por uma ação desmitificadora no campo da educação.

ER-5(2), maio/ago. 1980

- SANTAROSA, Lucila Maria Costi & PRADO, Zênia Raupp do. Implicações da opção do aluno no vestibular unificado na UFRGS.
- WRIGHT, Richard George & CECHIN, Eugênio Marcelino. Uma experiência com a técnica Delfi.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos & CARVALHO, Maria Lucia Rocha Duarte. Especificidade da administração no setor educacional: possibilidade e implicações teórico-práticas.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. Desenvolvimento infantil, moralidade e prática pedagógica.
- VEIT, Laetus Mario. Análise fenomenológica da idéia de educação.
- CHESTERFIELD, Ray A. O conceito de carente cultural é carente? Um paradigma para estudo de diferenças culturais.
- PACHECO, Graciema. Discurso. MARQUES, Juracy C. Discurso.

ER-5(3), set./dez. 1980.

- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. & PENNA FIRME, Tereza. Análise da repetência na 1ª. série do 1º grau.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel: SAATKAMP, Nair Tesser: GRAEFF, Telisa Furlanetto. Estudos de programas de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau.
- FELDES, Maria das Graças Furtado. A pós-graduação e o ensino de 1º e 2º graus: que contribuições podem ser oferecidas?
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Formação profissionalizante básica.
- KWITKO, Noêmia Fiolcov. A profissionalização no ensino de 2º grau: fatores propulsores e restritivos

ER-6(1), jan./abr. 1981.

- DALLA ZEN, Ana Maria. A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Modalidades de aplicação de sistemas decisórios no treinamento de futuros professores: uma experiência de ensino.
- ETGES, Norberto J. Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação na UFRGS: notas sobre os objetivos propostos, sua operacionalização.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Clima organizacional: implicações na administração educacional.

MOSQUERA, Juan José Mourinho. Educação: emergência de seu processamento epistemológico.

MÁRSICO, Leda Osório. Modos de Participação na atividade musical.

SOUZA, Maria Carmem Rosa de; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; WRIGHT, Richard George. Sistema educacional brasileiro.

MORAES, Vera Regina Pires. Colégio de Aplicação: perspectivas educacionais: Faculdade de Educação da UFRGS — Proposta básica para gestão 81-84.

ER-6(2), maio/ago. 1981.

RODRIGUES, Aroldo & MARQUES, Juracy C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento — como o professor valoriza aptidão e esforço.

HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. Efeitos do treinamento em solução de problemas na modificação do tempo conceitual.

RAYS, Edwaldo Alonso. Didática: notas para uma introdução crítica.

REVERBEL, Olga. Educação artística no 1º grau: ação do educador.

GANDIN, Danilo. O ensino de 2º grau na legislação brasileira e no planejamento do Estado do Rio Grande do Sul.

OTT, Margot Bertoluci. Ensino por meio de solução de problemas: sensibilidade e compromisso.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. As perspectivas dos professores afetam o desempenho dos alunos?

ETGES, Norberto Jacob. O fluxo dos estudantes no sistema escolar: um estudo metodológico.

AVERBUCK, Lígia Morrone. O ato de ler, de Ezequiel T. da Silva.

ER-6(3), set./dez. 1981

MARQUES, Juracy C. O significado da escola para o indivíduo.

POPPOVIC, Ana Maria. O fracasso na alfabetização.

KIGHEL, Sônia Moojen. Distúrbios de aprendizagem.

SANT'ANNA, Flávia Maria. A alfabetização inicial sob uma nova abordagem.

GROSSI, Esther Pillar. A alfabetização como apropriação de um objeto conceitual.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Repetência na 1ª série do 1º grau; uma nova perspectiva de análise.

BISOL, Leda & VEIT, Maria Helena Degani. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita.

OLIVEN, Arabela Campos. Aspectos sociológicos da educação.

LEWIN, Zaida Grinberg. Alfabetização: uma questão de aprendizagem ou de desenvolvimento.

CARRION JUNIOR, Francisco M. Economia, educação e alfabetização.

CARRION, Rejane N.M. A alfabetização: um enfoque filosófico.

CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio et alii. Trabalhos e projetos do Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Educação.

MORÉ, Marisa Mathilde. Fatores intervenientes na aprendizagem da leitura e da escrita.

ER-7(1), jan./abr. 1982

BUJES, Maria Isabel Edelweis. O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. Problemas atuais da pesquisa em educação no Brasil.

FERRARI, Alceu R. Núcleos temáticos e metodologia de pesquisa em educação: análise de uma experiência.

MARQUÊS, Juracy C. Enfoques de Psicologia Social e problemas de gerência na Universidade.

PIRES, Fernando D. de Ávila. Da plateia ao palco: reflexões sobre a relação professor-aluno.

MORAES, Vera Regina Pires. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação.

GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Como podemos colaborar na formação do profissional da educação?

ARREGUI, Mônica Zielinsky. Um modelo humanístico de ensino-aprendizagem para alunos de Arquitetura.

LOURO, Guacira Lopes. Análise da evolução da educação brasileira. Doutorado em Educação da UFRGS é o primeiro do Brasil a ser credenciado.

ER-7(2), maio/ago. 1982

FERRARI, Alceu Ravanello & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: aspectos qualitativos.

TIJIBOY, Juan Antonio. Crescimento populacional e suas implicações econômicas e educacionais. Um estudo de caso — EL Salvador.

CRANO, William D. Recuperação de leitura deficiente através do treinamento das capacidades espaciais.

TIJIBOY, Juan Antonio & SCHÜTZ, Paulo. Uma estratégia educacional para o desenvolvimento endógeno das áreas rurais.

SILVA, Dinorá Fraga da. Bases lingüísticas da alfabetização.

MOSQUERA, Juan José Mourino. A criança pré-escolar e alguns dos seus sentimentos.

VIEIRA, Denyse Alcalde. Um modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo-visual aplicado à educação artística.

ROSA, Jorge La. A memória — perspectivas de A.R. Lúria.

MÁRSICO, Leda Osório. O despertar musical da criança e o desenvolvimento da criatividade infantil no plano musical.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Professora da UFRGS ganha prêmio em concurso nacional.

ER-7(3), set./dez. 1982

- FELDENS, Maria das Graças Furtado. O significado de currículo por atividades.
- TÉCNICOS DA UPO/SUT/SE/RS. O significado de currículo por atividades.
- OTT, Margot Bertoluci. Reflexões sobre o ensino por atividades.
- NOVAES, Maria Helena. A relação criativa no ato pedagógico.
- RIBOLDI, Doraci Pelicoli & RASCHE, Vânia Moreira. Testagem de uma proposta curricular para 1ª série.
- NETO, Francisco Camargo. A presença da Educação Física no currículo por atividades.
- SANTIAGO, Diná. As atividades físicas no currículo por atividades — 1ª a 4ª série.
- MÁRSICO, Leda Osório. A presença da música no currículo por atividades.
- RAHDE, Maria Beatriz Furtado. A liberdade da expressão plástica.
- REVERBEL, Olga. O jogo dramático e o currículo por atividades.
- VEIT, Maria Helena Degani & RASCHE, Vânia Moreira. Desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura e escrita.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto PERICAMPUS. Relato de experiências.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira. Caracterização do Projeto PERICAMPUS e do subprojeto Comunidade Escolar.
- CALVETA, Jeferson José de Arruda. Caracterização da Vila Jardim Universitário Município de Viamão.
- BERGUE, Marilaine. Caracterização da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto “Anita Garibaldi”.
- SILVA, Dinorá Fraga da. Alfabetização em classes regulares de 1ª série.
- FAGUNDES, Liliana Maria Rosa. Alfabetização em classe repetente — classe de apoio.
- ZORZO, Cacilda. A orientação educacional e o apoio ao processo de alfabetização.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Ampliação da competência lingüística em classes de 3ª e 4ª séries.
- Projeto “O livro na sala de aula”. 1ª DELEGACIA DE EDUCAÇÃO.
- O currículo por atividades no Colégio Anchieta. EQUIPE DO COLÉGIO ANCHIETA. SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.
- LEITE, Marlene Carvalho. IMEC — Colégio Americano: Currículo por atividades.
- DORFMAN, Malvina Tampolski. Uma experiência do Colégio Israelita Brasileiro.

ER-8(1), jan./abr. 1983

- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Padronização do teste de habilidade para o trabalho mental.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Desenvolvimento de valores: um estudo piloto.

- MAGDALENA, Beatriz Corso. A pesquisa e o Colégio de Aplicação da UFRGS: realizações e perspectivas.
- MORAES, Vera Regina Pires. O gabinete pedagógico no Colégio de Aplicação da UFRGS.
- MAGDALENA, Beatriz Corso. Ciências da escola: a proposta de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRGS.
- LUNARDI, Fabiola Lemanski; THORMAN, Nancy Schneider; ZADUCKIVER, Sofia Grossman. O inglês no Colégio de Aplicação.
- OLIVEIRA, Marilene Paré de. Percepção de alunos de 8ª série da figura do orientador educacional.
- TEIXEIRA, Cícero¹ Marcos; COLLA, Anamaria Lopes; VARGAS, Alba Gonçalves de. Um referencial para o estabelecimento de regras de convivência solidária no Colégio de Aplicação.
- PAES, Isolda Holmer. Colégio de Aplicação: naqueles primeiros dias.
- MORAES, Vera Regina Pires & TEIXEIRA, Cícero Marcos. Colégio de Aplicação 1982.

ER-8(2), jan./abr. 1983

- MORAES, Vera Regina Pires; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; COLLA, Anamaria Lopes. Projeto em desenvolvimento no Colégio de Aplicação — UFRGS.
- LEWIN, Zaide Greinberg. Fatores individuais em aprendizagem: regra ou exceção.
- FISCHER, Nilton Bueno & SILVA, Tomaz Thadeu da. Escola pública e classe trabalhadora: oposição e conformismo.
- RODRIGUES, Aroldo Soares de Souza. Algumas considerações sobre neutralidade científica e tecnológica.
- FERRARI, Alceu Ravanello. Universidade — pesquisa e criatividade.
- SANT'ANNA, Flávia Maria. Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação à observação participante.
- PELLANDA, Nizi Maria Campos. Ideologia: uma experiência didática.
- SAVIANI, Dermeval. Brasil: a educação que temos na democracia em que vivemos. Educação formal para quem?
- LOURO, Guacira Lopes. Que história estamos ensinando?
- LENHARD, Rudolf. A ideologia nos livros escolares.
- ALBORNOZ, Suzana. Refletindo sobre a família hoje.
- COSTA. Rovilio. Identidade cultural.

ER-8(3), set./dez. 1983

- FLORES, Onici Claro. Estereótipos de preconceitos entre alunos e professores.
- ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. Influência da família e da escola no auto-conceito da criança.
- CRANO, Suelen L.; CRANO, William D.; BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Desenvolvimento de uma medida de auto-conceito em Português.

- ALENCAR, Eunice N.L. Soriano D. O superdotado: mito e realidade.
- ALBORNOZ, Suzana. Educação crítica: a educação das mulheres: dez perguntas sobre um tema polêmico.
- AVERBUCK, Lúgia Morrone. Ler — para quê? — Uma conversa entre professores.
- MÁRSICO, Leda Osório. A dimensão estética na educação.
- BORDAS, Merion C. Bordas. Caracterização, objetivos e pressuposto do projeto Pericampus.
- ARMELINI, Neusa Junqueira. Reflexões em torno do tema: escola, comunidade e a posição do currículo.
- SEVERINI, Carmen Suely. Depoimento.
- MARQUES, Juracy C. A crise se matricula na escola.

ER-9(1), jan./abril 1984.

- SCHMIDT, Ingrid Elba. Comportamento evolutivo de crianças da pré-escola.
- VEIT, Laetus. Trabalho e educação: uma abordagem filosófica.
- FERRARI, Alceu Ravello. Preparação para o trabalho: considerações de um sociólogo.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Educação pelo trabalho.
- FISCHER, Nilton Bueno, Educação e trabalho.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Educação e trabalho: da profissionalização à preparação para o trabalho.
- MARQUES, Juracy c. A educação e o mundo do trabalho.
- LOURO, Guacira Lopes. Marx y la Pedagogia Moderna — M. A. Manacorda: resenha crítica.

ER-9(2), maio/ago. 1984.

- SOUZA, Ayda Connia De. Participação política na escola: o caso das organizações estudantis.
- FREDERICK, Alfred Daniel e SILVEIRA, Maria Joane Martins da. As habilidades interpessoais de Carkhuff no processo ensino-aprendizagem.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural.
- MOSQUERA, Juan José Mourino. Educação comunitária: considerações e perspectivas.
- ENGERS, Maria Emilia Amaral. Considerações sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem: implicações para crianças de 1ª série de 1º grau.
- SOARES, Dulce Helena Penna. Estilo cognitivo e escolha profissional.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Educação com computadores: um desafio presente.
- COSTA, Rovílio & BUSATO, Jacy. Sumário dos números publicados de Educação e Realidade.

VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR OMEP — 1985 — PORTO ALEGRE

A Organização Mundial para Educação Pré-Escolar(OMEP), entidade não governamental, criada em 1948, com o objetivo maior de desenvolver estudos, pesquisas e ações sobre e para a Criança, de zero a seis anos, tem realizado, em âmbito internacional e nacional, Seminários e Congressos, versando sobre a problemática da educação da infância, da saúde, alimentação, assistência e proteção à criança, com abrangência de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, atingem as novas gerações. No Brasil, o Comitê Brasileiro da OMEP já realizou Congressos Brasileiros, a partir de 1975, nas seguintes capitais: Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza, Brasília e Salvador.

Neste último, em 1982, foi escolhida, para sede do VI Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, a cidade de Porto Alegre, RS. Os trabalhos serão efetuados nos dias 14 a 19 de janeiro de 1985, com localização nos prédios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cedidos pelo Magnífico Reitor Prof. Earle Diniz Macarthy Moreira, que concedeu, juntamente com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o patrocínio do congresso.

Será focalizado, como tema básico do Congresso, “Infância e Cultura — A criança nas sociedades em transformação”.

O estudo do tema, dará continuidade aos enfoques já processados nos últimos congressos, como o XVIII Congresso Mundial da OMEP, realizado em agosto de 1983, em Genebra, e o V Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, em julho de 1982, em Salvador. O desdobramento dos assuntos programados ocorrerá nas áreas pedagógica, jurídica, da saúde e assistência social, psicológica, sociológica, abrangendo, ainda, o debate para indicação de linhas de planejamento e administração, com vistas a propostas objetivas para o estabelecimento de programas em cadeia, para todo o território nacional, objetivando, a curto, médio e longo prazos, modificar a situação da criança brasileira nos próximos quinze anos, que antecedem o terceiro milênio. Assim, propõe-se que, no VI Congresso Brasileiro para Educação Pré-Escolar, Autoridades, Especialistas, entidades de classes e outras possam aprofundar, de

forma integrada, o exame da situação do Pré-Escolar nas diferentes comunidades brasileiras.

Novas alternativas já se encontram em estudo e experimentação em vários pontos do Brasil, como: Brasília, Salvador, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre.

Analisar as atividades em processamento, aperfeiçoá-las e prover sua ampliação, em linha intensiva e extensiva, é uma das metas dos organizadores do VI Congresso.

A programação inclui, além de conferência, debates, mesas-redondas e painéis com especialistas, cursos intensivos com duração de 10 a 12 horas, destinados aos educadores e outros profissionais que atuam junto à criança.

A Presidente da OMEP — Brasil — RS, Prof^a. Alda Cardozo Kremer, professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vem, desde 1983, dirigindo as atividades de planejamento e organização do VI Congresso que conta em sua Comissão Técnica, com representantes da FAGED, entre os quais a Dr^a. Juracy C. Marques.

As inscrições, como participante do VI Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar/85, estarão abertas, a partir de 02/05/84, até 30/11/84, na sede da OMEP-Brasil-RS, à rua Riachuelo, n^o. 1490/II andar — Porto Alegre, CEP 90.000, RS, onde, pessoalmente, no horário de 15h. às 18h, ou por correspondência, poderão ser obtidas outras informações. Inscrições, formalizadas até 30 de julho de 1984, terão suas taxas reduzidas. A programação será divulgada no início do ano letivo.