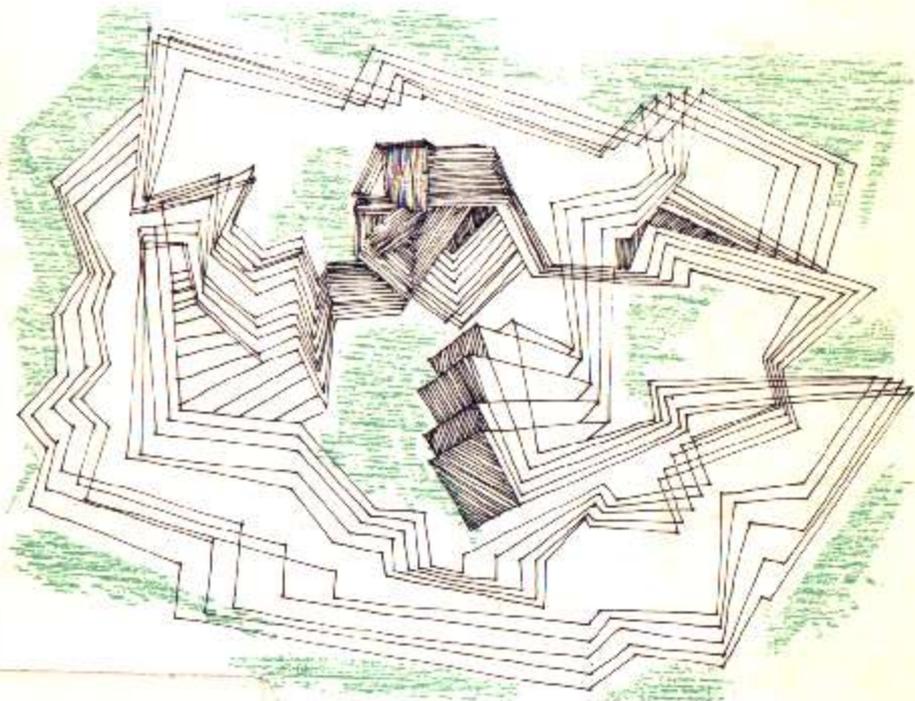




Maria da Graça Nicoletti Mizukami

ENSINO: AS ABORDAGENS DO PROCESSO



15.3
5e

Temas

Básicos de Educação e Ensino

E.P.U.

Temas Básicos de Educação e Ensino

Coordenadora: Loyde A. Faustini

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Ensino
As abordagens do processo

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti.
M681e Ensino : as abordagens do processo / Maria da
Graça Nicoletti Mizukami. — São Paulo : EPU, 1986.
(Temas básicos de educação e ensino)

Bibliografia.

1. Aprendizagem 2. Ensino 3. Psicologia educacio-
nal I. Título.

85—1958

17. CDD-370 15
18. .370.152

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Psicologia educacional 370.15 (17.) 370.152 (18.)
2. Ensino-aprendizagem : Processo : Psicologia educacional 370.15
(17.) 370.152 (18.)
3. Processo ensino-aprendizagem : Psicologia educacional 370.15
(17.) 370.152 (18.)



E.P.U.



EDITORA PEDAGÓGICA
E UNIVERSITÁRIA LTDA.



144636

Sobre a autora

Maria da Graça Nicoletti Mizukami é pedagoga e atua junto à Área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos-SP. Especializou-se em Didática, Tecnologia Educacional e Prática de Ensino na República Federal da Alemanha (Karl Ruprecht Universität e Paedagogische Hochschule Heidelberg). É mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Área de Métodos e Técnicas de Ensino. Doutorou-se, também, pela PUC-Rio de Janeiro, em Ciências Humanas, Área de Psicologia Educacional. Dedica-se atualmente, tanto na docência como na pesquisa, a formação de professores.

Capa: Luis Díaz

12ª reimpressão, 2001

ISBN 85-12-30350-6

© E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1986. Todos os direitos reservados. A reprodução desta obra, no todo ou em parte, por qualquer meio, sem autorização expressa e por escrito da Editora, sujeitará o infrator, nos termos da lei nº 6.895, de 17-12-1980, à penalidade prevista nos artigos 184 e 186 do Código Penal, a saber: reclusão de um a quatro anos.

E. P. U. - Telefone (0+11) 3168-6077 - Fax, (0+11) 3078-5803

E-Mail: vendas@cpu.com.br Site na Internet: <http://www.cpu.com.br>

Rua Joaquim Floriano, 72 - 6º andar - conjunto 65/68 - 04534-000 São Paulo - SP

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino

- Abramowicz/Del Cioppo Elias/Nelli Silva — *A Melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*
- Abud — *O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*
- Alencar — *Psicologia e educação do superdotado*
- Bonitatibus — *Educação comparada. Conceito, evolução e métodos*
- Campos — *Educação - Agentes formais e informais*
- Carvalho — *Física: proposta para um ensino construtivista*
- Cória/Sabini — *Psicologia aplicada à Educação*
- Costa — *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*
- D'Antola — *A Prática docente na universidade*
- D'Antola — *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*
- Faria — *Teorias de ensino e planejamento pedagógico*
- Ferreira/Silva Jr. — *Recursos audiovisuais no processo ensino - aprendizagem*
- Fraga — *A Matemática na escola primária: uma observação do cotidiano*
- França — *Educação consonante: Inferências educacionais da teoria da dissonância cognitiva*
- Giles — *Filosofia da Educação*
- Gomes — *Educação em perspectiva sociológica*
- Krasilenk — *O Professor e o currículo das ciências*
- Lüdke/André — *Pesquisa em Educação - Abordagens qualitativas*
- Macian — *Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos*
- Mamede — *Ensinando e aprendendo História*
- Mazotta — *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*
- Melchior — *O Financiamento da educação no Brasil*
- Mizukami — *Ensino: As abordagens do processo*
- Molina — *Ler para aprender*
- Moreira — *Pesquisa em Ensino*
- Nelli Silva — *A Construção do currículo na sala de aula*
- Nicolau/Mauro — *Alfabetizando com sucesso*
- Oliveira/Betti/Oliveira — *Educação Física e o Ensino de 1º grau*
- Pavoni — *Os Contos e os Mitos no ensino: uma abordagem junguiana*
- Piletti — *Ensino de 2º Grau: educação geral ou profissionalização?*
- Raiça/Oliveira — *A Educação especial do deficiente mental*
- Rama — *Legislação de ensino*
- Ramos da Silva — *Personalidade e escolha profissional*
- Ribeiro — *Educação Sexual Além da Informação*
- Romeu — *Escola: Objetivos organizacionais e objetivos educacionais*
- Severino — *Educação, ideologia e contra - ideologia*
- Sipavicius — *O Professor e o rendimento escolar de seus alunos*
- Verhine — *Educação, Crise e Mudança*
- Vianna — *Planejamento participativo na escola*
- Vicira — *O Prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*

*Dedicado a
Dorvalina Porta Nicoletti e
Pedro Nicoletti Mizukami*

Prefácio da coleção	XIII
Prólogo	XV
Introdução	1
1. Abordagem tradicional	7
1.1. Características gerais	7
1.2. Homem	8
1.3. Mundo	9
1.4. Sociedade-cultura	9
1.5. Conhecimento	10
1.6. Educação	11
1.7. Escola	12
1.8. Ensino-aprendizagem	13
1.9. Professor-aluno	14
1.10. Metodologia	15
1.11. Avaliação	17
1.12. Considerações finais	17
2. Abordagem comportamentalista	19
2.1. Características gerais	19
2.2. Homem	21

2.3.	Mundo	22
2.4.	Sociedade-cultura	23
2.5.	Conhecimento	26
2.6.	Educação	27
2.7.	Escola	29
2.8.	Ensino-aprendizagem	30
2.9.	Professor-aluno	31
2.10.	Metodologia	32
2.11.	Avaliação	34
2.12.	Considerações finais	35
3.	Abordagem humanista	37
3.1.	Características gerais	37
3.2.	Homem	38
3.3.	Mundo	41
3.4.	Sociedade-cultura	42
3.5.	Conhecimento	43
3.6.	Educação	44
3.7.	Escola	47
3.8.	Ensino-aprendizagem	48
3.9.	Professor-aluno	51
3.10.	Metodologia	53
3.11.	Avaliação	55
3.12.	Considerações finais	56
4.	Abordagem cognitivista	59
4.1.	Características gerais	59
4.2.	Homem e mundo	60
4.3.	Sociedade-cultura	62
4.4.	Conhecimento	63
4.5.	Educação	70
4.6.	Escola	72
4.7.	Ensino-aprendizagem	75
4.8.	Professor-aluno	77
4.9.	Metodologia	78
4.10.	Avaliação	82
4.11.	Considerações finais	83
5.	Abordagem sócio-cultural	85
5.1.	Características gerais	85
5.2.	Homem e mundo	86

5.3.	Sociedade-cultura	87
5.4.	Conhecimento	90
5.5.	Educação	94
5.6.	Escola	95
5.7.	Ensino-aprendizagem	96
5.8.	Professor-aluno	99
5.9.	Metodologia	100
5.10.	Avaliação	102
5.11.	Considerações finais	102
6.	As abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor	105
Bibliografia		117

Prefácio da Coleção

A Coleção *Temas Básicos de Educação e Ensino* tem por finalidade oferecer subsídios e sugestões para a ação dos educadores em geral, que estão atuando junto a escolas de 1.º e de 2.º graus — incluindo a educação pré-escolar, a educação especial e o ensino supletivo — assim como nos diferentes escalões da administração dos sistemas de ensino. Servirá também aos professores das disciplinas dos cursos superiores de Pedagogia e das matérias pedagógicas dos demais cursos —, também superiores, que preparam professores para as diferentes áreas do ensino de 1.º e de 2.º graus e aos especialistas de educação.

O objetivo é proporcionar uma série de leituras fundamentais e de sugestões que ajudem os profissionais da educação a refletirem sobre suas ações, bem como os professores dos cursos ligados à educação e ensino a desenvolverem suas programações didáticas, e também aos alunos desses cursos a terem acesso a livros de textos que possam auxiliá-los a desenvolverem-se intelectual e profissionalmente.

Neste momento em que tem havido, por parte dos professores em geral e da própria sociedade, uma crescente conscientização da profissionalização do magistério como carreira autônoma e a conseqüente ênfase na competência profissional dos nossos mestres, procurou-se dar a esta série

de publicações um enfoque voltado mais para o desenvolvimento e a capacitação de recursos humanos nessa área específica.

Para esse empreendimento, contamos com a colaboração de autores que se dispuseram a sistematizar, na forma escrita, reflexões de uma vasta experiência na carreira do magistério, junto às nossas escolas, órgãos técnicos e faculdades. Ao lado dessa experiência prática, reconhecida por seus pares, aliam eles um conhecimento especializado profundo nas suas respectivas áreas de atuação. Partilham, ainda, uma grande vivência e conhecimento dos problemas de nossa realidade educacional e a mesma preocupação da necessidade de aprimoramento do ensino e de nossas escolas em geral.

Em suas atividades profissionais junto a professores, técnicos, especialistas de educação e alunos de faculdades, têm sentido as dificuldades de utilizar e de adaptar a literatura estrangeira à nossa realidade social, cultural e educacional. Apontam, por essa razão, a necessidade e utilidade de materiais de fácil manuseio, em linguagem acessível e ricos em sugestões e propostas. Assim, dispuseram-se a compartilhar suas experiências, tanto com os que iniciam na carreira do magistério como com aqueles que lutam para melhorar seus próprios níveis de atuação.

Para garantir um mínimo de coerência a esta série, foram realizadas reuniões sistemáticas e freqüentes, ocasiões em que havia uma fértil troca de opiniões e sugestões entre os autores, para que os objetivos estabelecidos em conjunto fossem garantidos e atingidos. Por outro lado, procurou-se sempre preservar a postura educacional das propostas individuais e das contribuições de cada um. Acreditamos, assim, ter produzido um material de leitura agradável e realmente útil para o dia-a-dia dos que fazem ou pretendem fazer da educação e do ensino sua profissão.

Ao estender essas discussões até aos leitores, esperamos estar, de alguma forma, contribuindo para satisfazer a uma necessidade sentida e para o aperfeiçoamento dos educadores em geral.

Loyde A. Faustini
Coordenadora

Prólogo

Ao se considerar a intencionalidade de toda ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, bem como a multidimensionalidade do fenômeno educacional, uma questão fundamental permeia as preocupações básicas dos educadores e, em especial, dos profissionais que atuam em cursos de formação de professores: o que fundamenta a ação docente?

Na tentativa de conseguir elementos para a análise e melhor compreensão do processo educativo, consubstanciado no comportamento do professor numa situação de ensino-aprendizagem, pensou-se que informações advindas de três fontes diferentes, se analisadas em conjunto, poderiam possibilitar formas complementares de interpretação da realidade educacional.

Grande parte das pesquisas realizadas com o objetivo de contribuir para o esclarecimento da questão em pauta centra-se na análise do que ocorre em sala de aula ou do que acontece nas licenciaturas. Quase sempre a variável relativa ao professor é apenas caracterizada, não consistindo fonte primária de informações, e isto se sucede devido às dificuldades de se trabalhar, empírica ou concretamente, com este elemento do processo, principalmente do ponto de vista ético. Entretanto, deve-se considerar que o confronto dos

conteúdos veiculados nas licenciaturas com o objetivo de fundamentar a prática docente, com o discurso incorporado pelos professores e com o "fazer" pedagógico dos professores, poderia fornecer informações, no mínimo interessantes, a respeito do "processo didático" utilizado por este profissional da educação.

Procurando obter respostas, mesmo que provisórias, para a questão "o que fundamenta a ação docente?", realizou-se*: uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem que possivelmente são veiculados em cursos de Licenciatura; uma análise dos posicionamentos de professores de escolas públicas do ensino de 1.º grau (quinta a oitava séries) e do 2.º grau da cidade de São Carlos-SP (em número de 245) frente a diversas interpretações do processo ensino-aprendizagem, posicionamentos estes que foram expressos pela escolha de afirmações relativas a cada conceito de cada abordagem; e um estudo exploratório do comportamento de ensino em situação de sala de aula, de professores que manifestaram diversos posicionamentos.

Não se teve a pretensão de exaurir o tema nem de propor generalizações de largo alcance, já que a forma de trabalho concebida e adotada consistiu em uma tentativa de verificar, por um lado, se este tipo de estudo, na atual realidade sócio-político-educacional, poderia ser viabilizado, e, por outro, se as informações obtidas seriam encorajadoras o suficiente para que se pudesse sugerir a continuidade de pesquisas sobre a temática em questão, com o tipo de metodologia adotado.

Os resultados obtidos durante a investigação foram suficientes para justificar tanto a aceitação do modelo de trabalho adotado como também da continuidade da pesquisa.

Faz-se necessário, no entanto, mencionar alguns dos problemas decorrentes deste tipo de modelo, pois estes pode-

* Esta investigação constitui a Tese de Doutorado em Ciências Humanas intitulada *Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo de abordagens do processo ensino-aprendizagem*, defendida em 1983 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, por Maria da Graça Nicoletti Mizukami, sob orientação de Vera Maria Ferrão Candau.

rão apenas motivar novas discussões e/ou pesquisas, como também gerar hipóteses importantes para aqueles que estejam interessados em realizar trabalhos menos globalizantes ou tenham a intenção de prever e controlar a ocorrência dos fenômenos observados.

O primeiro elemento a ser considerado refere-se ao fato de não se ter tido condições de definir se os conteúdos analisados, relativos às diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem veiculadas nos cursos de Licenciatura, se situam no limite máximo ou mínimo de profundidade com que foram realmente trabalhados em sala de aula. Tampouco se obteve informações acerca de discussões e/ou análises efetivas de todos os conceitos de todas as abordagens no cotidiano das disciplinas pedagógicas das licenciaturas.

Outro ponto a ser considerado é o de que, apesar da construção do instrumento — que foi utilizado para coleta de dados referentes aos posicionamentos dos professores frente a interpretações do processo ensino-aprendizagem — ter implicado a sua validação conjunta, devido ao tipo de metodologia de trabalho adotada, e de sua precisão ter sido bem melhor do que as normalmente encontradas em tais circunstâncias, o instrumento utilizado não garante a exclusão e diferenciação sistêmica do referencial teórico, ficando, portanto, a cargo do professor definir, em função de suas "crenças" ou da tentativa de manutenção de uma certa coerência, a ligação entre os vários conceitos.

Na pesquisa em questão, entretanto, este ponto não constituiu obstáculo nem sequer interferiu significativamente nos resultados, pois o que se buscava não era a identificação das teorias, mas sim de elementos valorados, pelo professor, como importantes no processo ensino-aprendizagem. O instrumento utilizado não possibilita também detectar se o sujeito expressou de fato suas crenças e valores "reais", daí ter-se caracterizado este tipo de informação como "opções teóricas declaradas".

Convém mencionar ainda que a validade do instrumento não garante a representatividade dos conceitos e conteúdos no momento histórico considerado. A escolha de afirmações, contudo, não implica conhecimento profundo e consistente das teorias, tampouco em que o sujeito vivencie e/ou operacionalize na prática o que foi expresso a nível do

discurso verbal. Também não se têm elementos para detectar se a preferência por esta ou aquela linha teórica se deveu à compreensão, de fato, da teoria ou apenas à predominância do "bom senso" ou de fragmentos do *ideário pedagógico* veiculado nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura.

Por falta de instrumentos adequados que permitissem a identificação de pressupostos e/ou decorrências das várias abordagens do processo ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, optou-se por um estudo do tipo anedotário, onde pudessem ser evidenciadas as tendências mais específicas e gerais, de forma tal que possibilitasse caracterizar adequadamente o tipo de aula e de abordagem subjacente a cada segmento do cotidiano didático-pedagógico do professor. Assim sendo, considera-se que a precisão da caracterização da aula pode apresentar deficiências, e também que podem não ter sido considerados elementos importantes do comportamento do professor, embora tais elementos, de qualquer forma, não possuíssem força de contexto suficiente para mudar o qualitativo geral da classificação.

Por fim, cabe esclarecer que este livro aborda exclusivamente a primeira fonte de informação utilizada na investigação original e, portanto, apresenta apenas as análises relativas aos conceitos básicos de diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem. No último capítulo, entretanto, além das considerações finais referentes a esta fonte de informação, foram também incluídas as análises gerais relativas à confrontação dos dados obtidos a partir das três fontes anteriormente mencionadas, a saber: *conceitos referentes a diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, opções teóricas declaradas e práticas manifestas.*

Introdução

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações.

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente.

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Podem-se verificar, dessa forma, vários tipos de reducionismo: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o centro, e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados

em detrimento dos demais. Apesar, no entanto, de constituírem formas de reducionismo, estas propostas são explicativas de determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser desconsideradas.

As teorias de conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto.

Toda interpretação do fenômeno vital, quer seja biológica, sociológica, psicológica etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes — implícita ou explicitamente — algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar, do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas.

Os *empiristas* (primado do objeto) consideram o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. Há, portanto, ênfase na importância do objeto, do meio, quer se leve em conta o indivíduo como uma "tábula rasa", quer não se seja tão ortodoxo e se admita a maturação de alguma atividade cognitiva.

O conhecimento é uma "descoberta" e é novo para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Não há construção de novas realidades. Do ponto de vista pedagógico, essa posição é orientada por um associacionismo empirista, onde todo conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.

O *nativismo*, *apriorismo* ou *inatismo* (primado do sujeito) afirma que as formas de conhecimento estão predefinidas no sujeito. Atribuem-se ao sujeito, ao organismo humano, categorias de conhecimento "já prontas", para as quais toda estimulação sensorial é canalizada. Ocorre ênfase na importância do sujeito, incluindo-se tanto as tendências que advogam um pré-formismo absoluto quanto aque-

las que admitem um processo de atualização. Do ponto de vista pedagógico, a preocupação estaria, em grande parte, voltada para o que Piaget (1967) denominou de "exercício de uma razão já pré-fabricada". Enquanto no primeiro caso nota-se ênfase numa pré-formação exógena do conhecimento, no segundo, a ênfase encontrada é numa pré-formação endógena.

Do ponto de vista *interacionista* (interação sujeito-objeto), o conhecimento é considerado como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. A passagem de um nível de compreensão para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas, que não existiam anteriormente no indivíduo. Incluem-se aqui as tendências em que este interacionismo aparece quer na modalidade apriorística da "Gestalt", quer se apresente como um processo caracterizado pelo construtivismo seqüencial. Nessa última tendência, não há pré-formação, nem endógena (*inata*), nem exógena (*empirista*), mas um desenvolvimento contínuo de elaborações sucessivas que implicam a interação de ambas as posições. Em decorrência disso, pedagogicamente falando, dá-se grande importância às atividades, espontâneas ou não, das crianças, em sua interação com o mundo (físico, social etc.). Enfatiza-se uma relação dinâmica entre a bagagem genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se desenvolve.

O conhecimento humano, pois, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, conseqüentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação etc. Dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos. Algumas das abordagens, por exemplo, enfatizam o momento sócio-político-econômico, numa palavra, histórico; outras, por sua vez, consideram apenas o homem em abstrato, desvinculado de um engajamento contextual de qualquer espécie.

Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino-aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do

pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente — implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não — um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, geralmente, possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de idéias que procura subsidiar e justificar a prática educativa. Este conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, é denominado por Mello (1982) de *ideário pedagógico*. Cada professor, por sua vez, filtra tal *ideário* a partir de suas próprias condições e vivências.

Interessa, neste trabalho, abordar diferentes linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro, aqui denominadas *abordagens*, que poderiam estar fornecendo diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. Algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, o que implica diferentes conceituações de homem, mundo, conhecimento etc.

Partindo-se do pressuposto de que, em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer, ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores, serão consideradas aqui as seguintes: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural.

Cumprir justificar a não inclusão de uma sexta abordagem que provavelmente teve e tem, como as demais, influência na formação de professores e em seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Trata-se da abordagem escolanovista, cuja introdução no Brasil está diretamente relacionada com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Tal como a repercussão do *Movimento da Escola Nova* na prática educacional brasileira, essa possível abordagem poderia igualmente ser denominada de *didaticista*, devido à grande importância atribuída aos aspectos didáticos. No entanto, a não inclusão desta tendência como uma abordagem a ser analisada *per se* se justifica, por um lado, pelo fato dela advogar diretrizes incluídas em outras abordagens, e, por outro, pelo fato das demais abordagens aqui analisadas apresentarem justificativa teórica ou evidência empírica e ela não. Daí sua não inclusão, como abordagem, neste trabalho, apesar de sua possível influência na formação de professores brasileiros num determinado momento histórico.

Faz-se necessário observar ainda que, levando-se em conta a complexidade da realidade educacional, sempre aberta a novas contribuições, e a inexistência até o momento de uma teoria empiricamente validada que explique todas as manifestações do comportamento humano em situações de ensino-aprendizagem, é importante ter sempre presente o caráter parcial e arbitrário deste tipo de estudo, bem como as limitações e problemas decorrentes da delimitação e caracterização de cada abordagem em consideração, admitindo-se, portanto, que outras abordagens possam vir a ser sugeridas.

A análise de cada uma das abordagens foi realizada a partir de categorias (conceitos) consideradas básicas para a compreensão de cada uma, em seus pressupostos e em suas decorrências: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

Para a realização deste trabalho, optou-se, metodologicamente, pela técnica de sistematização descritiva, excluindo-se a discussão e/ou crítica de conceitos e/ou práticas didático-pedagógicas decorrentes, pois se objetiva condensar idéias e conceitos em forma de *ideário pedagógico*.

Serão analisadas, a seguir, as cinco abordagens propostas. Na análise de cada uma delas, o roteiro adotado implica: características gerais, análise dos dez conceitos e considerações finais.

Capítulo 1
Abordagem tradicional

1.1. Características gerais

Considera-se aqui uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Este tipo de abordagem inclui tendências e manifestações diversas.

Não se pretende esgotar completamente os significados da abordagem, tampouco fazer um estudo histórico desse tipo de ensino e suas tendências no Brasil, mas tentar caracterizá-lo em suas diferentes manifestações, buscando apreender as implicações dele decorrentes para a ação pedagógica do professor. Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.

Englobam-se, portanto, considerações de vários autores defensores de posições diferentes em relação ao ensino tradicional, procurando caracterizá-lo tanto em seus aspectos considerados positivos, quanto negativos. Esses aspectos tornar-se-ão melhor explicitados no decorrer das categorias que aqui serão ponderadas.

Snyders (1974), num estudo sobre o "ensino tradicional", defende a necessidade de se compreender esse tipo de ensino e suas justificativas. Somente uma avaliação cuidadosa e crítica tornará possível ultrapassá-lo ou fazê-lo melhor.

O ensino tradicional, para Snyders, é ensino verdadeiro. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos.

Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como um homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado.

O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

Entre outros, Saviani (1980, p. 29) sugere que o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

1.2. Homem

Nessa abordagem, podem-se apenas fazer inferências quanto aos conceitos de homem, mundo, sociedade/cultura, conhecimento, pois não há nenhuma teoria claramente explicitada e a abordagem engloba aspectos diversos de tendências caracterizadas como "ensino tradicional".

O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações

necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de *tábula rasa*, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente.

Quer se considere o ensino verbalista predominante historicamente na Idade Média e Renascença, quer se considere o ensino defendido nos séculos XVIII e XIX, baseado numa psicologia sensual — empirista, a ênfase é dada ao externo.

1.3. Mundo

A realidade é algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, Igreja. O mundo é externo ao indivíduo e este irá apossando-se gradativamente de uma compreensão cada vez mais sofisticada de acordo com a medida em que se confronta com os modelos, com os ideais, as aquisições científicas e tecnológicas, os raciocínios e demonstrações, as teorias elaboradas através dos séculos. De posse desse instrumental, o indivíduo contribuirá, por sua vez, para uma maior compreensão e domínio do mundo que o cerca, seja este considerado como físico, social etc.

1.4. Sociedade-cultura

Os tipos de sociedade e cultura podem ser os mais variados na utilização desse tipo de ensino, que visa a sua perpetuação, ao mesmo tempo que a produção de pessoas eficientes que consigam impulsioná-los em direção a um maior domínio sobre a natureza, ampliando e aprofundando as áreas de conhecimento. Este objetivo educacional normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza.

Os programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários para a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.

O diploma pode ser tomado, então, como um instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social. Essa hierarquia cultural resultante pode ser considerada como fundada no saber, no conhecimento da verdade. Dessa forma, o diploma iria desempenhar um papel de mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas.

Socialmente falando, essa posição implica supor que as experiências e aquisições das gerações adultas são condição de sobrevivência das gerações mais novas, como também da sociedade.

Para Paulo Freire (1975c), este tipo de sociedade mantém um sistema de ensino baseado na *educação bancária* (tipologia mais aproximada do que se entende por ensino nessa abordagem), ou seja, uma educação que se caracteriza por "depositar", no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos etc.

Podem-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços.

1.5. Conhecimento

Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social etc.), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados.

Há aqui preocupação com o passado, como modelo a ser imitado e como lição para o futuro.

Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de

onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. A perenidade é justificada por si mesma. Há constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado.

Mesmo se considerando o ensino baseado numa psicologia "sensual-empirista", atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

1.6. Educação

A educação é um processo amplo para alguns autores, mas na maioria das vezes, é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. No processo da educação, durante o período em que o aluno frequenta a escola, ele se confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida durante e pós-escola. Essa posição é defendida, por exemplo, por Dürkheim.

Para muitos autores, inclusive Snyders, o modelo não é considerado como o contrário da originalidade, da individualidade, próprias de cada criança, mas condição indispensável para que ela desabroche. De toda forma, porém, é a proposição e a defesa de um tipo de educação baseada em decisões verticais. Alain (1978), por exemplo, defende uma "aristocracia de espírito".

Às vezes, coloca-se que, para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, a uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

1.7. Escola

A escola, fundada nas concepções dessa abordagem, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa.

Segundo Émile Chartier (Alain, 1978), defensor deste tipo de abordagem, a escola é o lugar também por excelência onde se raciocina. Defende um ambiente físico austero para que o aluno não se distraia. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos.

Para tal tipo de abordagem, a escola não é considerada como a vida, mas, sim, como fazendo parte dela. O professor, por sua vez, será o mediador entre o aluno e os modelos.

Em defesa do ensino tradicional, Snyders (1974) afirma que a escola tradicional, quando não transformada em caricatura, considera que os conhecimentos adquiridos não valem por si mesmos, mas como meio de formação e de ir mais além.

Em grande parte das vezes, no entanto, a escola funciona diferentemente do proposto e advogado por Snyders, chegando ao que ele próprio denomina de caricatura. Uma escola desse tipo é freqüentemente utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos.

O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

Considerando-se que uma das vertentes dessa abordagem atribui à educação o papel de ajustamento social, caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sócio-cultural, de forma que fosse garantida a continuidade das idéias, sem rupturas e sem crises.

1.8. Ensino-aprendizagem

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.

Para este tipo de abordagem, a existência de um modelo pedagógico é de suma importância para a criança e para sua educação. Em sua ausência, a criança permanecerá num mundo que "não foi ilustrado pelas obras dos mestres" e que não "ultrapassará sua atitude primitiva". Acredita-se implicitamente nas virtudes formativas das disciplinas do currículo.

Acredita-se ainda que é falsa toda a crença numa continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento e é precisamente porque há esse salto a se efetuar que a intervenção do professor é necessária.

Justamente no tipo de intervenção é que reside a problemática do ensino tradicional. Muitas vezes esse tipo de intervenção visa apenas a atuação de um dos pólos da relação, o professor. É nesse particular que são feitas muitas das críticas a esse modelo de ensino.

Analisando concepções psicológicas e práticas educacionais do ensino tradicional, Aebli (1978) comenta que seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais.

Apesar de desconhecer a natureza da atividade psíquica, o ensino tradicional lança mão, na prática, da atividade dos alunos (quer recorrendo à apresentação de dados intuitivos, quer recorrendo à imaginação dos alunos). Como o mecanismo de explicação dessa atividade é desconhecido, o professor vê-se obrigado, na maioria das vezes, a limitar-se ao fornecimento de receituários.

Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase

sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam.

O isolamento das escolas e o artificialismo dos programas não facilitam a transferência de aprendizagem. Ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.

Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações.

1.9. Professor-aluno

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.

O professor detém os meios coletivos de expressão. As relações que se exercem na sala de aula são feitas longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exame se orienta

para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais ou pelos apontamentos dos cursos.

O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos.

Num tipo mais extremado, as relações sociais são quase que praticamente suprimidas e a classe, como consequência, permanece intelectual e afetivamente dependente do professor.

O professor exerce, aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é professor-aluno (individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos.

1.10. Metodologia

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório.

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em "dar a lição" e em "tomar a lição". São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.

A utilização freqüente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor.

No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. O trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos. A situação é preparada e, por isso, artificial. Tal tipo de método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno. A motivação para a realização do trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento.

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação *a posteriori* é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato.

Surgem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolado quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos.

Algumas matérias são consideradas mais importantes que outras, o que se constata pela diferença de carga horária entre as disciplinas do currículo. Privilegiam-se igualmente o verbal (escrito e oral), as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato.

Quanto ao ensino intuitivo, uma das vertentes do ensino tradicional e historicamente sucessor do ensino verbalista, verificam-se igualmente problemas no que se refere à metodologia. Pretende-se provocar certa atividade no aluno, no entanto, a psicologia sensual-empirista não fornece respaldo teórico à fundamentação dessa atividade, pois a ignora.

Esta forma de ensino pode ser caracterizada pelo uso do método "maieútico", cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma sé-

rie de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto.

Os defensores do método maieútico pensam que ele provoca a pesquisa pessoal do aluno. Ainda atualmente tal tipo de metodologia é freqüentemente encontrado em nossas salas de aula.

Para que o professor possa utilizar tal método, a matéria a ser apreendida deverá ser dividida em vários elementos. A cada elemento correspondem perguntas às quais o aluno deverá responder. Fica visível, em sala de aula, uma troca verbal intensa entre professor e alunos, em termos das perguntas do primeiro e das respostas dos segundos, até que o resultado proposto seja atingido. Como os alunos chegam a esse resultado, infere-se que tenham compreendido o conjunto relacionado de idéias tal como foi proposto.

1.11. Avaliação

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação.

O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

1.12. Considerações finais

Como mencionou-se anteriormente, o termo "ensino tradicional" é ambíguo e engloba vários sentidos. Uma característica comum é a prioridade atribuída à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos. Igualmente comum é a consideração da missão catequética e unificadora da escola. Programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental. O diploma consiste, nessa visão, em um princípio organizador e na consagração de todo o ciclo de estudos. O método de recitação e as espécies de conteúdo ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento.

Não obstante constituir-se essencialmente de uma prática transmitida de geração a geração (e não baseada em teorias empiricamente validadas de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano etc.), está subjacente a esse tipo de abordagem, apesar de suas diversas manifestações, uma epistemologia que consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio, e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola.

A escola é o local da apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações. A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie.

A escola, no entanto, não é estática nem intocável. Está sujeita a transformações, como o estão outras instituições. Novas formações sociais surgem a partir das anteriores e a escola muda, assim como tem seu papel como um possível agente de mudança, numa realidade essencialmente dinâmica.

Historicamente, movimentos denominados de "educação nova" começaram a se desenvolver tomando como ponto de partida as decepções e lacunas que se atribuíam aos resultados da educação tradicional ou clássica. Nota-se, nos últimos anos, preocupação acentuada com educação e escola, e com a elaboração de teorias e/ou propostas em decorrência das quais pedagogias alternativas tendem a se desenvolver, mesmo que em direções distintas e conflitantes entre si.

As abordagens analisadas a seguir são partes do *ideário pedagógico* veiculado em cursos de Licenciatura, ao mesmo tempo que são as linhas mais delimitadas, no momento, em termos de alternativas pedagógicas ao ensino tradicional. Embora haja outras linhas, delimitou-se as que se seguem por motivos predominantemente históricos: são as que provavelmente os professores tenham pelo menos ouvido falar.

Abordagem comportamentalista

2.1. Características gerais

Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo.

Os comportamentalistas ou behavioristas, assim como os denominados instrumentalistas e os positivistas lógicos, consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Evidencia-se, pois, sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Para os positivistas lógicos, enquadrados nesse tipo de abordagem, o conhecimento consiste na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo, colocando-os em códigos simbólicos. Para os comportamentalistas, a ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos. Pretendem demonstrar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns com os outros. Tanto a ciência quanto o comportamento são considerados,

principalmente, como uma forma de conhecer os eventos, o que torna possível a sua utilização e o seu controle.

Skinner pode ser considerado como um representante da "análise funcional" do comportamento, dos mais difundidos no Brasil. Segundo ele, cada parte do comportamento é uma "função" de alguma condição que é descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento.

As pesquisas predominantemente norte-americanas, relacionadas com o ensino e com a abordagem sistêmica da instrução, sistemas ou modelos de instrução, tais como, por exemplo, os de Popham, Gerlach, Briggs, Glaser, Papay, dentre outros, têm seus fundamentos no neobehaviorismo skinneriano.

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento.

O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. O uso de máquinas (através das quais é possível apresentar contingências de maneira controlada) libera, até certo ponto, o professor de uma série de tarefas. A educação, decorrente disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.

Qualquer estratégia instrucional com base nesta abordagem deve considerar a preocupação científica que a caracteriza, aplicando-a quer no planejamento, quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem. Qualquer estratégia instrucional deve, pois, estar baseada em princípios da tecnologia educacional.

Para que se possa proceder à análise comportamental do ensino, é necessário se considerar que tanto os elementos do ensino como as respostas do aluno podem ser analisados em seus componentes comportamentais. O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-

-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências especificadas.

Finalmente, nesse tipo de abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões.

2.2. Homem

O homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente.

A hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para se poder aplicar um método científico no campo das ciências do comportamento.

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações. (Skinner, 1981, p. 20)

Ao contestar o controle exercido pelo homem autônomo e demonstrar o controle exercido pelo ambiente, a ciência do comportamento parece também questionar a dignidade ou o valor. Uma pessoa é responsável por seu comportamento, não só no sentido de que merece ser admoestada ou punida quando procede mal, mas também no sentido em que merece ser elogiada e admirada em suas realizações. (Skinner, 1973, p. 21)

O ideal é transferir-se o controle da situação ambiental para o próprio sujeito de forma que a pessoa se torne auto-controlável, auto-suficiente. A recusa em aceitar-se a responsabilidade de controle tem como consequência deixar que este controle seja exercido por outras pessoas.

O homem autônomo é um dispositivo empregado para explicar o que não podemos explicar por outro meio qualquer.

Foi produto de nossa ignorância, e, à medida que nossa compreensão aumenta, a verdadeira essência de que se compõe desaparece. A ciência não desumaniza o homem, não lhe retira a condição de homúnculo, e deve fazê-lo se quiser evitar a abolição da espécie humana. ... Somente o desapossando (o homem) poderemos voltar-nos para as causas reais do comportamento humano. Somente então poderemos voltar-nos do inferido para o observado, do milagroso para o natural, do inacessível para o manipulável. (Skinner, 1973, p. 157)

O homem, dentro desse referencial, é considerado como o

produto de um processo evolutivo no qual essencialmente as mudanças acidentais no dote genético foram diferencialmente selecionadas por características acidentais do ambiente, mas ele agora alcançou o ponto a partir do qual pode examinar o processo e fazer algo a respeito. ... Os arranjos adventícios das variáveis tanto genéticas quanto ambientais levaram o homem à sua atual posição, e são responsáveis tanto por seus erros quanto por suas virtudes. (Skinner, 1980, p. 208)

A relação de dependência do homem é colocada como se segue:

Aqueles que se dedicam ao trabalho produtivo devido ao valor reforçador do que produzem estão sob o controle sensível e poderoso dos produtos. Aqueles que aprendem através do ambiente natural se acham sob uma forma de controle tão poderosa quanto qualquer tipo de controle exercido por um professor. Uma pessoa jamais se torna verdadeiramente dependente apenas de si mesma, mesmo se lida efetivamente com objetos, depende necessariamente daqueles que a ensinaram a fazê-lo. Foram eles que selecionaram os objetos de que depende e determinaram os tipos e os graus dessa dependência (não podendo, portanto, negar responsabilidade pelos resultados). (Skinner, 1973, p. 75)

2.3. Mundo

A realidade, para Skinner, é um fenômeno objetivo; o mundo já é construído, e o homem é produto do meio.

O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das

quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona.

Para que a formulação das relações entre um organismo e seu meio ambiente seja adequada, devem-se sempre especificar três aspectos: a ocasião na qual a resposta ocorreu, a própria resposta e as conseqüências reforçadoras. As relações entre esses três elementos constituem as *contingências de reforço*.

O comportamento gerado por um conjunto dado de contingências pode ser considerado cientificamente, sem que se tenha que apelar para estados ou processos internos hipotéticos. (Skinner, 1980, p. 180)

A ênfase no ambiente torna-se clara nas seguintes afirmações do Autor:

Na transferência do controle do homem autônomo para o ambiente observável, não deixamos atrás de nós um organismo vazio. Muita coisa ocorre no interior do homem e a fisiologia acabará por nos dizer mais sobre esse fato. Explicará porque o conhecimento realmente se encontra relacionado com acontecimentos anteriores, dos quais pode ser apresentado como função. (Skinner, 1973, p. 153)

Uma análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções anteriormente atribuídas ao homem autônomo e transferi-las, uma a uma, ao ambiente controlador. (Skinner, 1973, p. 155)

2.4. Sociedade-cultura

Esta categoria é bastante comentada na obra de Skinner, já que toda a sua proposta visa uma modificação social. Sua proposta só será realizada de forma eficiente quando uma infra-estrutura sócio-cultural, coerente com os significados que ele atribui à sociedade e à cultura, estiver presente.

Para ele, o

ambiente social é o que chamamos de uma cultura. Dá forma e preserva o comportamento dos que nela vivem. (Skinner, 1973, p. 115)

... uma cultura pode-se desenvolver através de uma seqüência de fases, à medida que se desenvolvem as contingências, mas

podemos formular uma ordem diferente de contingências. (Skinner, 1973, p. 113)

Uma cultura se desenvolve quando novas práticas surgem e são submetidas a uma seleção, e não podemos esperar que elas surjam por acaso. (Skinner, 1973, p. 130)

A cultura é entendida como espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. É um conjunto de contingências de reforço. Advoga-se o emprego de uma ciência no planejamento de uma cultura.

A sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicaria um planejamento social e cultural. Walden II, apesar de datar de 1948, quando os princípios e realizações da Engenharia Comportamental e Cultural não estavam tão desenvolvidos como atualmente, deixa claro o que ele pretende como sociedade. Essa obra retrata uma sociedade ideal, regida pelas leis da engenharia comportamental.

Walden II é uma comunidade caracterizada por ausência de classes sociais e de propriedade privada. Nela não se encontram privilégios, violência e tampouco autoridade. As relações sociais são diversificadas, o trabalho é agradável e o lazer, além de freqüente, é produtivo. Nessa obra, o Autor defende a tese de que a vida do homem pode ser boa e gratificante, na medida em que as tradições da sociedade sejam substituídas por um planejamento amplo, que vise maior bem-estar para o maior número de pessoas, aplicando-se, para isso, a teoria do reforço.

Uma cultura bem planejada é um conjunto de contingências de reforço, sob o qual os membros se comportam de acordo com procedimentos que mantêm a cultura, capacitam-na a enfrentar emergências e modificam-na de modo a realizar essas mesmas coisas mais eficientemente no futuro. (Skinner, 1980, p. 205)

Os que alcançam as contingências terminais serão produtivos, criativos e felizes — em uma palavra, eficientes ao máximo. (Skinner, 1980, p. 204)

Numa cultura totalmente gerida

seus cidadãos são automaticamente bons, sábios e produtivos, e não temos razões para admirá-los ou atribuir-lhes méritos. (Skinner, 1980, p. 207)

A noção de mérito pessoal é incompatível com a hipótese de que o comportamento humano seja totalmente determinado pelas forças genéticas e ambientais. (Skinner, 1980, p. 208)

Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. A cultura, em tal abordagem, passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos porque são reforçados na medida em que servem ao poder.

Produzimos "mutações" culturais quando inventamos novas práticas sociais e modificamos as condições sob as quais elas são selecionadas, quando alteramos os ambientes em que os homens vivem. ... Recusar-se a fazer qualquer uma dessas tarefas equivale a deixar ao acaso as mudanças em nossa cultura e o acaso é o verdadeiro tirano a se temer. (Skinner, 1980, p. 208)

O indivíduo não é a origem ou uma fonte. Ele não inicia nada. E nem é ele que sobrevive. O que sobrevive é a espécie e a cultura. Elas estão "além do indivíduo" no sentido de serem responsáveis por ele e de sobreviverem a ele. (Skinner, 1980, p. 210)

O controle e o diretivismo do comportamento humano são considerados como inquestionáveis. O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sócio-cultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente.

Uma pessoa não se expõe apenas às contingências que constituem uma cultura; ajuda a mantê-las e, na proporção em que elas induzem a fazê-lo, a cultura apresenta uma autoperpetuação. (Skinner, 1973, p. 104)

Skinner é favorável ao "relativismo cultural", afirmando que cada cultura tem seu próprio conjunto de coisas boas e o que se considera bom numa cultura pode não o ser em outra. As questões do tipo: a quem cabe decidir o que é bom para o homem; como será utilizada uma tecnologia mais eficaz; por que e com que finalidade são, para ele, indagações sobre reforços.

Fazer um julgamento de valor, qualificando algo de bom ou mau, é classificá-lo em termos de seus efeitos reforçadores. (Skinner, 1973, p. 86)

Algumas coisas se tornaram boas durante a história da evolução da espécie e podem ser usadas para induzir as pessoas a proceder para o "bem de outros". (Skinner, 1973, p. 101)

2.5. Conhecimento

A experiência planejada é considerada a base do conhecimento. Fica clara a orientação empirista dessa abordagem: o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Skinner não se preocupou com processos, constructos intermediários, com o que hipoteticamente poderia ocorrer na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. Preocupou-se com o controle do comportamento observável. Esses processos, para ele, são neurológicos e obedecem a certas leis que podem ser identificadas. Os processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre estímulos e respostas.

O que se pode denominar de ontogênese do comportamento pode ser atribuído às contingências de reforço. Uma determinada resposta do indivíduo é fornecida, num certo sentido, por conseqüências que têm a ver com a sobrevivência do indivíduo e da espécie.

...todo repertório de um indivíduo ou espécie precisa existir, ainda que em forma de unidades mínimas, antes que possa ocorrer a seleção ontogenética ou filogenética. (Skinner, 1980, p. 304)

Dizer que a inteligência é herdada não é dizer que formas específicas de comportamentos sejam herdadas. Contingências filogenéticas concebivelmente responsáveis pela "seleção da inteligência" não especificam respostas. O que foi selecionado parece ser uma suscetibilidade de contingências ontogenéticas, levando particularmente a uma maior rapidez de condicionamento e da capacidade de manter um repertório mais amplo sem confusão. (Skinner, 1980, p. 309)

A objeção que Skinner faz ao que denomina de "estados internos" não é propriamente de que não existam, mas sim ao fato de não serem relevantes para uma análise funcional.

As variáveis externas, das quais o comportamento é função, dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é a nossa "variável dependente" — o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas "variáveis independentes" — as causas do comportamento — são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas — as "relações de causa e efeito" no comportamento — as leis de uma ciência. Uma síntese destas leis expressa em termos quantitativos desenha um esboço inteligente do organismo como um sistema que se comporta. (Skinner, 1980, p. 45)

Para Skinner, o comportamento é um desses objetos de estudo que não pede método hipotético-dedutivo. O conhecimento, portanto, é estruturado indutivamente, via experiência.

2.6. Educação

A educação está intimamente ligada à transmissão cultural.

É quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura... (Skinner, 1968, p. 110)

A educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social etc.).

Ao se tomar consciência do poder controlador que a educação assume, passa-se a se conceber o ensino de maneira diferente. Muitos se negam a admitir tal poder. Um problema de natureza epistemológica, no entanto, persiste: o de se saber, exatamente, o que se quer ensinar.

É necessário mencionar que, na fixação de critérios de desempenhos adequados, são consideradas igualmente: as exigências da agência educacional; as exigências de outras agências a ela ligadas, tais como família, grupos etc., as exigências da própria sociedade. Dessa forma, os centros decisórios, em sua maioria, encontram-se fora de cada situação particular de ensino-aprendizagem.

O sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes.

O objetivo último da educação é que os indivíduos sejam os próprios dispensadores dos reforços que elicitam seus comportamentos. O uso adequado das técnicas de modificação de comportamento é aquele em que se passa progressivamente o controle da estruturação do esquema de contingências para cada indivíduo.

Madsen (1975, p. 82) afirma ser esta "a maneira mais eficiente e efetiva de educar para a liberdade".

O indivíduo, dessa forma, será capaz de estruturar as contingências de seu próprio ambiente de modo que seu comportamento leve às conseqüências que deseja. Quanto maior o controle, maior a responsabilidade.

O comportamento é moldado a partir da estimulação externa, portanto o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte.

Referindo-se aos reforços naturais ou primários, Skinner (1973, 1980) argumenta que a idéia do homem natural, bom, corrompido pela sociedade, não é o suficiente para os indivíduos se comportarem de certas maneiras desejáveis. Além disso, muitos reforços naturais, se controladores do comportamento do indivíduo, são muito mais prováveis de levar o indivíduo à preguiça e ao lazer do que a um estado de trabalho e produtividade. Muitas vezes esses reforços levam o indivíduo a demonstrar uma série de comportamentos triviais, exaustivos e sem uso para si ou para a sociedade.

O organismo humano pagaria muito caro, diz o Autor, se ele fosse regulado simplesmente por acidentes e contingências naturais. É importante — e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social — aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos preestabelecidos, com maior ou menor rigor.

2.7. Escola

A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder.

Para Skinner (1980, p. 383-4), a tradição educativa ocidental determina uma educação voltada para o "saber", para o "conhecimento", termos difíceis de se definir operacionalmente. Estes "constructos" estão intimamente ligados com o comportamento verbal, enfatizado nas escolas, onde se nota preocupação com a aquisição do comportamento em lugar da manutenção do mesmo.

Skinner critica a escola existente, pelo uso que esta comumente faz do controle aversivo. Este tipo de controle é mais fácil de ser obtido, mas não leva à aprendizagem efetiva. Suas funções e conseqüências são incompatíveis com ideais habitualmente divulgados: democracia, direitos humanos, etc., além dos ideais divulgados por diversas religiões.

A escola está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do sistema social (governo, política, economia etc.) e depende igualmente delas para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da escola, porque é a instituição onde as novas gerações são formadas. A escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela oferecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência como agência.

A escola, portanto, assumindo-se como agência de controle social, pode ser vista como uma agência de limitação do desenvolvimento da individualidade da pessoa, porque atua de modo que esta seja mascarada ou preenchida por valores sociais e não pessoais, quando oferece ao sujeito as opções permitidas pelo caráter social, como caminhos para que ele desenvolva suas características. (Costa, p. 113)

O conteúdo pessoal passa a ser, portanto, o conteúdo socialmente aceito.

2.8. Ensino-aprendizagem

Encontram-se aqui grande parte das considerações, referências e aplicações da abordagem skinneriana.

Para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como

uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada. (Rocha, 1980, p. 28)

Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório. O grande problema da pesquisa aplicada consiste no controle de variáveis do ambiente social.

Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, *status*, prestígio da profissão etc.

O ensino, para Skinner, corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz. Esse arranjo, por sua vez, depende de elementos observáveis na presença dos quais o comportamento ocorre: um evento antecedente, uma resposta, um evento conseqüente (reforço) e fatores contextuais.

É necessário, no entanto, que se considere que o comportamento humano é complexo e fluido, muitas vezes su-

jeito igualmente a múltiplas causas, presentes e passadas, que podem, como decorrência, mascarar os verdadeiros fatores que afetam o comportamento num determinado momento. Isso pode trazer inúmeras e enormes dificuldades aos analistas de comportamento no planejamento de contingências.

O importante, dentro de tal processo, seria que o ensino promovesse a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos auto-gerados.

Segundo essa abordagem, considerando-se a prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução. A eficiência na elaboração e utilização dos sistemas, modelos de ensino, depende, igualmente, de habilidades do planejador e do professor. Os elementos mínimos a serem considerados para a consecução de um sistema instrucional são: o aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto.

Para Skinner, de acordo com os princípios da teoria do reforço, é possível programar o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer comportamento, como o pensamento crítico e criatividade, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado.

A ênfase da proposta de aprendizagem dessa abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Será essa estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem será garantida pela sua programação.

2.9. Professor-aluno

Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação.

Segundo tal abordagem, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Os passos de ensino, assim como os objetivos intermediários e finais, serão decididos com base em critérios que fixam os comportamentos de entrada e aqueles os quais o aluno deverá exibir ao longo do processo de ensino. O professor, neste processo, é considerado como um planejador e um analista de contingências ou mesmo, como se denominou mais recentemente, um engenheiro comportamental.

A função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida. Deverá, portanto, dispor e planejar melhor as contingências desses reforços em relação às respostas desejadas.

2.10. Metodologia

É uma categoria bastante ampla nessa abordagem, pois aqui se incluem tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno. Não se pretende exaurir as aplicações, mas apenas situar as principais decorrências de tal tipo de abordagem para consideração de situações de ensino concretas, ou seja, as aulas.

Decorrente da proposta skinneriana está a elaboração de uma tecnologia de ensino, que pode ser considerada, de acordo com a Commission on Instructional Technology (1970) como

uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo total de ensino e aprendizagem, em termos de objetivos específicos, à base de pesquisas em aprendizagem e comunicação, empregando uma combinação de meios humanos e não-humanos, para produzir uma instrução mais eficiente.

A individualização do ensino surge, na abordagem comportamentalista, como decorrente de uma coerência teórico-metodológica. Tal individualização implica: especificação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingências; *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno.

A instrução individualizada consiste, pois, numa estratégia de ensino, na qual se objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento. Isso pode implicar tanto instrução em grupo como aprendizagem completamente individualizada. Pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e materiais de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho. Igualmente, pode ser utilizada em todas as matérias, em algumas matérias, com todos ou alguns alunos.

Essa abordagem enfatiza o uso de estratégias as quais permitem que um maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho.

Uma dessas estratégias é o ensino para a competência que, geralmente, utiliza o módulo instrucional como material de ensino. Houston e Howsam (1972, p. 4-6) colocam que tal estratégia se fundamenta no fato de que a aprendizagem é um fenômeno individual e é favorecida pelo conhecimento preciso, por parte do aluno, do que dele se espera, assim como dos resultados por ele atingidos.

O ensino baseado na competência é caracterizado por: especificação dos objetivos em termos comportamentais; especificação dos meios para se determinar se o desempenho está de acordo com os níveis indicados de critérios; fornecimento de uma ou mais formas de ensino pertinentes aos objetivos; conhecimento público dos objetivos, critérios, formas de atingi-los e atividades alternativas. A experiência de aprendizagem, pois, é considerada em termos de competência.

O módulo de ensino freqüentemente usado neste tipo de ensino pode ser considerado como um conjunto de atividades que facilitam a aquisição de um ou vários objetivos de ensino.

Skinner não se preocupa em justificar por que o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar como fazer o estudante estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais.

Em termos metodológicos, grande ênfase é dada à programação.

A Instrução Programada, decorrente da proposta skinneriana, consiste num corpo de conceitos que sintetizam as idéias básicas sobre a apresentação de estímulos para a aprendizagem, condensando o planejamento, implementação e avaliação do ensino. É

um esquema para fazer efetivo uso de reforços, modelagem e manutenção de comportamento, de maneira a maximizar os efeitos de reforço. (Oliveira, 1973, p. 54)

Como princípio tem-se que a matéria a ser aprendida seja dividida em pequenos passos a fim de ser possível reforçar todas as respostas e todos os comportamentos operantes emitidos pelo aprendiz.

Basicamente, o instrutor dispõe de três formas para arranjar ou combinar reforços e contingências: encadeamento, modelagem, *fading* ou enfraquecimento do estímulo ou ainda mudança graduada do estímulo. Dessa forma será possível gerar um alto nível de aprendizagem por parte do aluno sem se recorrer a contingências aversivas no processo de instrução.

Os objetivos de ensino têm importante papel em todo planejamento do processo instrucional. Mager (1971) propõe sejam considerados três elementos quando do estabelecimento de objetivos: o que se quer ensinar, em que nível se quer que o aluno aprenda, e quais as condições (materiais, procedimentos e estímulos) às quais o aluno deve responder.

2.11. Avaliação

Decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

A avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. Na maioria das vezes, inicia o próprio processo de aprendizagem, uma vez que se procura, através de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é igualmente realizada no decorrer do processo, já que são definidos objetivos finais (terminais) e intermediários. Esta avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados. Nesse caso, a avaliação surge como parte integrante das próprias condições para a ocorrência da aprendizagem, pois os comportamentos dos alunos são modelados à medida em que estes têm conhecimento dos resultados de seu comportamento.

A avaliação também ocorre no final do processo, com a finalidade de se conhecer se os comportamentos finais desejados foram adquiridos pelos alunos.

2.12. Considerações finais

As categorias apresentadas colocam em evidência a consideração do homem como produto do meio e reativo a ele. O meio pode ser controlado e manipulado e, conseqüentemente, também o homem pode ser controlado e manipulado. Somente dessa forma, compreendendo cada vez mais e de forma sistemática esse controle e essa manipulação, Skinner pensa que o homem será livre. Subjacente a isso está todo um planejamento sócio-cultural para o qual se desenvolve uma engenharia comportamental e social sofisticada, já que atualmente dispõe-se de técnicas refinadas de controle, assim como de instrumental que possibilita tal desenvolvimento.

Educação, ensino-aprendizagem, instrução, passam, portanto, a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível, assim como as modificações que forem julgadas necessárias pela cúpula decisória.

O ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula.

Na concepção skinneriana, pedagogia, educação e ensino são identificados com métodos e tecnologia.

A metodologia e os princípios utilizados nessa abordagem derivam da análise experimental do comportamento. A aplicação deste tipo de análise ao ensino produziu, até

o momento, grande quantidade de pesquisa básica e aplicada, o que, a partir dos anos cinquenta aproximadamente, permitiu a elaboração de uma tecnologia de ensino, que, por sua vez, tem fornecido dados para a própria análise comportamental.

Como conseqüência dessa abordagem, fica claro que o que não é programado não é desejável.

Tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. Esta abordagem se baseia, no entanto, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço.

A ênfase dada à transmissão de informações, à apresentação de demonstrações do professor ao ver e escutar do aluno na abordagem tradicional, é substituída pela direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação. Em ambas as formas, no entanto, nota-se diretivismo e decisões tomadas para o aluno.

As relações duais simultâneas temporalmente e justapostas espacialmente da abordagem tradicional continuam nesta abordagem duais, onde a cooperação entre os alunos não é enfatizada. Essas relações duais são mediadas pela programação do ensino, e esta mediação permite, porém, a consideração de cada aluno em particular, da individualização do ensino, o que não era possível na abordagem anterior.

Capítulo 3

Abordagem humanista

3.1. Características gerais

Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam, de certa forma, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento.

Considerando-se a literatura mais difundida e estudada no Brasil, têm-se dois enfoques predominantes: o de C. Rogers e o de A. Neill.

Embora Neill seja classificado comumente como "espontaneísta" (propõe que a criança se desenvolva sem intervenções) e sua obra consista muito mais num relato de uma experiência e na exposição de idéias sobre homem, educação e vida, do que uma proposta sistematizada, incluem-se aqui algumas das suas concepções, dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano.

A proposta rogeriana é identificada como representativa da psicologia humanista, a denominada terceira força em psicologia. O "ensino centrado no aluno" é derivado da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta.

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento

da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

3.2. Homem

O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos.

Quanto à epistemologia subjacente a essa posição, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a auto-realização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades.

O homem não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto, possuidor de uma existência não condicionada *a priori*.

Segundo Puento (1978, p. 53), na abordagem rogeriana, ser humano significa:

1. Ser uma totalidade, um organismo em processo de integração; ser independente, diferente, autônomo e, como tal, devendo ser aceito e respeitado.

2. Ser uma pessoa na qual os sentimentos e as experiências exerçam um papel muito importante, como fator de crescimento.

3. Ser uma pessoa que possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se, tendência e capacidade estas que devem ser liberadas não diretamente.

4. Ser uma pessoa considerada num presente imediato, aqui e agora.

5. Ser uma pessoa interagindo com outras pessoas, compreendida e aceita como tal, por parte de quem a ajuda. A crença na fé e a confiança (termos de Rogers) na capacidade da pessoa, em seu próprio crescimento, constituem o pressuposto básico da teoria rogeriana.

Em *Terapia Centrada no Paciente* (p. 467-506), Rogers coloca suas proposições acerca do homem e das possibilidades que esse homem tem de tratar de forma construtiva a sua situação vital:

1. Todo o indivíduo existe num mundo de experiência do qual é o centro e que está em permanente mudança.

2. O organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido. Este campo é, para o indivíduo, "realidade".

3. O organismo reage ao seu campo fenomenal como um todo organizado.

4. O organismo tem uma tendência de base: realizar, manter e realçar a experiência organizacional.

5. A conduta é fundamentalmente o esforço dirigido a um fim do organismo para satisfazer as suas necessidades tal como as experimentadas no campo apreendido.

6. A emoção acompanha, e de modo geral facilita, a conduta dirigida para um fim.

7. O melhor ângulo para a compreensão da conduta é a partir do quadro de referência interno do próprio indivíduo.

8. Uma parte do campo total da percepção vai-se diferenciando gradualmente como "ego".

9. Como um resultado da interação com o ambiente e de modo particular como resultado da interação valorativa com os outros, forma-se a estrutura do ego — um modelo conceitual, organizado, fluido, mas consistente, de percepções, de características e relações do "eu" ou de "mim", juntamente com valores ligados a esses conceitos.

10. Os valores ligados à experiência e os valores que são uma parte da estrutura do ego são, em alguns casos, valores experimentados diretamente pelo organismo, e em outros casos, são valores introjetados ou pedidos a outros, mas captados de uma forma distorcida, como se fossem experimentados diretamente.

11. A medida que vão ocorrendo experiências na vida de um indivíduo, estas são: a) simbolizadas, apreendidas e organizadas numa certa relação com o ego; b) ignoradas porque não se capta a relação com a estrutura do ego; c) recusadas à simbolização ou simbolizadas de uma forma distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do ego.

12. A maior parte das formas de conduta adotadas pelo organismo são as consistentes com o conceito do ego.

13. A conduta pode surgir em alguns casos de experiências orgânicas e de necessidades que não foram simbolizadas. Essa conduta pode ser incoerente com a estrutura do ego, mas nesses casos a conduta não é "apropriada" pelo indivíduo.

14. A desadaptação psicológica existe quando o organismo rejeita, da consciência, experiências sensoriais e viscerais importantes que, por conseguinte, não se simbolizam nem se organizam na "Gestalt" da estrutura do ego. Quando se verifica esta situação, há uma tensão psicológica de base ou potencial.

15. A adaptação psicológica existe quando o conceito do ego é tal que todas as experiências viscerais e sensoriais do organismo são, ou podem ser, assimiladas de uma forma simbólica dentro do conceito do ego.

16. Qualquer experiência que seja inconsistente com a organização ou estrutura do ego pode ser apreendida como uma ameaça e, quanto mais numerosas forem essas percepções, mais rigidamente a estrutura do ego se organiza de modo a manter-se a si mesma.

17. Em determinadas condições que impliquem, principalmente, a total ausência de qualquer ameaça à estrutura do ego, podem captar-se e analisar-se experiências que são coerentes com essa estrutura e esta pode ser revista de maneira a assimilar e a incluir tais experiências.

18. Quando o indivíduo apreende e aceita, num sistema coerente e integrado, todas as suas experiências viscerais e sensoriais, necessariamente compreende melhor os outros e aceita-os mais como pessoas distintas.

19. A medida que o indivíduo apreende e aceita na estrutura do ego um maior número de experiências orgânicas, descobre que está a substituir o seu atual sistema de valores —

baseado em larga medida em introjeções que foram simbolizadas de uma forma distorcida — por um processo contínuo de valorização organizativa.

Como básico na concepção de homem, tem-se o conceito de tendência atualizante, que consiste na aceitação do pressuposto de que a pessoa pode desenvolver-se, crescer. Essa tendência é comum a todos os viventes e constitui o sistema motor da personalidade humana.

Na terminologia rogeriana, o homem é o "arquiteto de si mesmo". É consciente da sua incompletude tanto no que se refere ao mundo interior (*self*) quanto ao mundo exterior, ao mesmo tempo que sabe que é um ser em transformação e um agente transformador da realidade.

Apesar da ênfase dada ao sujeito, não se pode dicotomizar rigidamente homem e mundo. O homem está num constante processo de atualização e se atualiza no mundo.

3.3. Mundo

Para Rogers a realidade é um fenômeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado. Em cada indivíduo, há uma consciência autônoma e interna que lhe permite significar e optar, e a educação deverá criar condições para que essa consciência se preserve e cresça.

O mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O homem é o seu configurador, que faz com que ele se historicize: é o mundo, o projeto humano em relação a outros homens e às coisas que ganha historicidade numa temporalidade. O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente.

É necessário considerar que nem sempre há coincidência entre a interpretação pessoal do mundo e o mundo objetivo, se é que se pode dizer que há algo totalmente objetivo. Na realidade, cada representação/interpretação individual tem seu grau mais próximo ou mais distante de aproximação com o objetivo.

Um dos aspectos básicos da pessoa, que se desenvolve no mundo, é o "eu", que inclui todas as percepções que o indivíduo tem de seu próprio organismo, de sua experiência, além de considerar a forma como as percepções pessoais se relacionam com as percepções de outros objetos, pessoas, acontecimentos de seu ambiente e do contexto espacial e temporal mais amplo. O "eu" do indivíduo, portanto, irá perceber diferencialmente o mundo. A ênfase é no sujeito, mas uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente. A visão de mundo e da realidade é desenvolvida impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experencia o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados para o indivíduo.

3.4. Sociedade-cultura

Rogers não trata especificamente da sociedade mas preocupa-se com o indivíduo e tem enorme confiança neste e no pequeno grupo.

Tentar imaginar as contribuições da psicologia, ou das ciências do comportamento, para uma democracia viável é algo muito mais difícil. São realmente muito poucos os psicólogos que contribuíram com idéias que ajudam a libertar as pessoas, tornando-as psicologicamente livres e auto-responsáveis, incentivando-as a tomar decisões e solucionar problemas. (Rogers, em Evans, 1979b, p. 87)

Em sua crítica ao planejamento social e cultural proposto por Skinner, Rogers coloca que a única autoridade necessária aos indivíduos é a de estabelecer qualidade de relacionamento interpessoal. Os indivíduos que são submetidos às condições desse tipo de relacionamento tornam-se mais auto-responsáveis, e apresentam progressos em direção à auto-realização, tornando-se igualmente mais flexíveis e adaptáveis, criativamente.

...essa escolha inicial inauguraria o começo de um sistema social, ou subsistema, no qual valores, conhecimento, capacidade de adaptação, e até mesmo o conceito de ciência estariam continuamente se transformando e autotranscendendo. A ênfase estaria no homem como um processo de tornar-se pessoa. (Rogers, em Evans, 1979b, p. 152)

Essa proposta coloca ênfase no processo e não nos estados finais de ser e estaria orientada para a "sociedade aberta" como definida por Popper (1974), na qual uma das características básicas seria a de que os indivíduos assumissem a responsabilidade das decisões pessoais.

Rogers não aceita, num projeto de planificação social, o controle e a manipulação das pessoas, ainda que isso seja feito com a justificativa de tornar as pessoas "mais felizes".

O homem, para Rogers, não deve, de forma alguma, minimizar o papel desempenhado pelo subjetivo, ainda que considerado pré-científico.

...a metodologia e as técnicas científicas devem ser postas a serviço do subjetivo pessoal de cada indivíduo. (Puente, 1980, p. 107)

Neill não tentou educar crianças para que estas se ajustassem adequadamente à ordem vigente tampouco a uma sociedade idealmente concebida. Seu objetivo consistiu na educação de crianças para que se tornassem seres humanos felizes, cuja noção de valores não fosse baseada na propriedade, no consumo, mas no ser. Mesmo quando, como ocorreu com grande parte das crianças educadas em Summerhill, não se tornam um sucesso do ponto de vista da sociedade contemporânea, Neill presumiu que elas tivessem adquirido senso de autenticidade.

3.5. Conhecimento

A experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana.

Para Rogers, a percepção é realidade, no que se refere ao indivíduo. Ele próprio admite não saber se existe uma realidade objetiva. Caso exista, sua posição é a de que nenhum indivíduo a conhece realmente, pois se conhece apenas o que é percebido. É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experenciar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e con-

cretos para ele e que funciona, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica.

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (Rogers, 1972, p. 104-5)

O conhecimento é inerente à atividade humana. O ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

Fico irritadíssimo com a idéia de que o estudante deve ser "motivado". O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los. (Rogers, 1972, p. 131)

3.6. Educação

A educação assume significado amplo. Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino. Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. No ensino, será o "ensino centrado no aluno".

A filosofia da educação subjacente ao rogerianismo, denominada de filosofia da educação democrática, consiste em deixar a responsabilidade da educação fundamentalmente ao próprio estudante. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem

do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo. Seria, enfim, a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem por isto deixar de ser indivíduo.

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno. Essa aprendizagem implica necessariamente mudanças.

Tanto em Rogers quanto em Neill pode-se constatar a ênfase na unicidade e dignidade do homem, o primado do sujeito. O processo da educação centrada no sujeito leva à valorização da busca progressiva de autonomia (dar-se regras a si mesmo, assumir na sua existência as regras que propõe ao próprio grupo e a si mesmo) em oposição à anomia (ausência de regras) e à heteronomia (normas dadas por outros).

Uma situação formal de educação seria entendida, na proposta rogeriana, como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto. As características inerentes a este processo são a autodescoberta e a autodeterminação.

A obra de Neill, embora não esteja ordenada logicamente em termos de uma teoria, constitui uma reflexão sobre educação, mundo, homem e uma práxis que podem, igualmente, oferecer subsídios para uma ação pedagógica crítica e consciente.

Neill faz uma análise da educação como tal e considera a educação realizada no século XIX como produto da autoridade manifesta (manipulação exercida direta e explicitamente) e a do século XX como autoridade anônima (manipulação psíquica: persuasão e sugestão), e tenta fundamentar sua práxis educacional no mais profundo respeito àquilo que cada ser humano é e manifesta, tentando uma experiência em que a autoridade não mascara um sistema de manipulação. Cada aluno é único e o relacionamento com cada um deles é igualmente único.

E. Fromm, no prefácio de *Liberdade sem Medo* (Neill, 1963), sintetiza os pontos básicos do sistema de Neill, fornecendo uma visão ampla de todo o espírito subjacente à sua experiência educacional. Dentre eles se destacam os seguintes:

1. Neill mantém uma fé inquebrantável na "bondade da criança". Acredita que a criança não nasce deformada, covarde, nem como autômato destituído de alma, mas tem amplas potencialidades de amar a vida e por ela se interessar.

2. O alvo da educação — o que vem a ser o alvo da vida — é trabalhar jubilosamente e encontrar a felicidade. Ter felicidade, segundo Neill, significa estar interessado na vida.

3. Na educação, o desenvolvimento intelectual não é o bastante. A educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, considerando-se as necessidades psíquicas da criança.

4. Disciplina e castigo, dogmaticamente expostos, geram medo e medo gera hostilidade. Tal hostilidade pode não ser consciente e manifesta mas, apesar disso, paralisa o esforço e autenticidade do sentimento. A disciplina extensiva imposta às crianças é prejudicial e impede o desenvolvimento psíquico sadio.

5. Liberdade não significa licenciosidade: o respeito pela pessoa deve ser mútuo.

6. Há necessidade do uso de verdadeira sinceridade por parte do professor.

7. O desenvolvimento humano torna necessário que a criança corte, eventualmente, os laços essenciais que a ligam a seu pai e a sua mãe, ou a substitutos posteriores, na sociedade, a fim de tornar-se, de fato, independente.

8. Sentimento de culpa tem, antes de mais nada, a função de prender a criança à autoridade.

Pode-se notar, pois, em dois autores cuja literatura é veiculada em cursos de Licenciatura, onde um deles parte da terapia e dela extrapola princípios e conceitos para a realidade educacional e o outro que realizou uma prática educacional reduzida a um pequeno grupo, a consideração de educação como um processo envolvente no qual o sujeito sempre tem de ocupar posição central e, por outro lado, uma crítica à sociedade atual que cada vez mais coloca situações de contorno que impedem a auto-realização.

3.7. Escola

A escola decorrente de tal posicionamento será uma escola que respeite a criança tal qual é, e ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir-a-ser. É uma escola que ofereça condições que possibilitem a autonomia do aluno.

Analisando suas experiências em relação ao ensino, Rogers (1972, p. 152) coloca que:

Se as experiências dos outros forem iguais às minhas, e nelas se descobrirem significados idênticos, daí decorreriam muitas conseqüências:

1. Tal experiência implica que se deveria abolir o ensino. As pessoas que quisessem aprender se reuniriam umas com as outras.

2. Abolir-se-iam os exames. Estes só podem dar a medida de um tipo de aprendizagem inconseqüente.

3. Pela mesma razão, abolir-se-iam notas e créditos.

4. Em parte, pela mesma razão, abolir-se-iam os diplomas dados como títulos de competência. Outra razão está em que o diploma assinala o fim ou a conclusão de alguma coisa e o aprendiz só se interessa por um processo continuado de aprendizagem.

5. Abolir-se-ia o sistema de expor conclusões, pois se verificaria que ninguém adquire conhecimentos significativos, através de conclusões.

Por sua vez, Neill, analisando a escola, afirma que:

Obviamente uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados em carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criados

res que desejam crianças dóceis, não-criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro. (Neill p. 4)

...criadores aprendem o que desejam aprender para ter os instrumentos que o seu poder de inventar e o seu gênio exigem. Não sabemos quanta capacidade de criação é morta nas salas de aula. (Neill p. 25)

...impor qualquer coisa atrás de autoridade é errado. (Neill, p. 111)

A experiência de Neill mostrou a possibilidade de uma escola se governar pelo princípio da autonomia democrática, pois as leis são estabelecidas por um parlamento escolar que se reúne periodicamente. O princípio básico consiste na idéia da não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela. Pela própria essência dessa abordagem, essa experiência não poderia ser realizada em escolas comuns.

O caráter utópico da proposta de Neill fica claro quando se considera, dentre outros, o reduzido número de alunos que a escola tem condições de absorver, os rumos que a escola tomou após sua morte, as tentativas de continuidade da experiência, atualmente por parte de sua filha e as dificuldades de aceitação, mesmo ou principalmente dentro da Inglaterra, do que foi por ele idealizado e praticado.

Quanto à proposta rogeriana, várias tentativas de aplicação têm sido feitas, até o momento, utilizando-se os espaços possíveis dentro de cada escola.

...trabalhar dentro destes limites, estabelecendo um clima de aprendizagem, de compromisso, até que seja possível uma inteira liberdade para aprender. (Puente, 1976, p. 17)

Esta é a solução apresentada por Rogers no que se refere à utilização de sua proposta na situação institucional escolar atual.

3.8. Ensino-aprendizagem

Como decorrente das proposições rogerianas sobre o homem e o mundo, está um ensino centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para

que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não-diretivo.

A não-diretividade, portanto, consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

A não-diretividade pretende ser um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos etc., constituindo-se apenas num método *informante* do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experiencial. (Puente, 1978, p. 73)

O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento.

Os conceitos básicos da teoria da aprendizagem resultantes da análise realizada por Mahoney (1976, p. 91) são: potencialidade para aprender, tendência à realização (desta potencialidade), capacidade orgânica de valoração, aprendizagem significativa, resistência, abertura à experiência, auto-avaliação, criatividade, autoconfiança, independência. Utilizando estes conceitos básicos, a Autora os reorganizou pela aplicação do instrumental lógico-formal. A partir da análise realizada, foi-lhe possível afirmar a existência de uma teoria da aprendizagem na proposta rogeriana para educação. Os princípios básicos resultantes foram:

1. Todo aluno tem potencialidade para aprender a tendência e realizar essa potencialidade.
2. Todo aluno possui capacidade orgânica de valoração.
3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa.
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender.
5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se aberto à experiência, e reciprocamente.
6. A auto-avaliação é função da capacidade orgânica de valoração.
7. A criatividade é função da auto-avaliação.
8. A autoconfiança é função da auto-avaliação.
9. A independência é função da auto-avaliação.

As conseqüências lógicas derivadas destes princípios básicos segundo Mahoney (1976, p. 96-7) foram:

1. Tudo o que é significativo para os objetivos do aluno tende a realizar sua potencialidade para aprender.
2. Se o processo de aprendizagem significativa provoca mudança do EU, então essa aprendizagem é ameaçadora e provoca resistência.
3. Toda aprendizagem significativa é ameaçadora.
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele torna-se aberto à experiência.

A aprendizagem significativa é considerada por Rogers como a que envolve toda a pessoa.

Aprendizagem assume aqui um significado especial. A aprendizagem tem a

qualidade de um *envolvimento pessoal* — a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é *auto-iniciada*. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É *penetrante*. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É *avaliada pelo educando*. Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que *quer* saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual ele teve experiência. O *locus* da avaliação, pode-se dizer, reside afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo. (Rogers, 1972, p. 5)

Rogers chega a algumas afirmações sobre ensino/aprendizagem, a partir de sua própria experiência, questionando certas práticas e justificando seus posicionamentos:

1. "Minha experiência tem sido a de que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar".
2. "Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre seu comportamento".
3. "Compreendo, cada vez mais, que só me interessa pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento".

4. "Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e auto-apropriada".

5. "Toda aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não pode ser diretamente comunicada a outro".

6. "Daí chego a sentir que as conseqüências do ensino ou não têm importância ou são nocivas".

7. "Quando revejo os resultados da minha atividade docente, no passado, as conseqüências reais são as mesmas — ou produziram dano ou nada ocorreu. Isso é francamente aflitivo".

8. "...Só estou interessado em aprender, de preferência, coisas que importam, que têm alguma influência significativa sobre o meu comportamento".

9. "Acho muito compensador o aprendizado, em grupos, em relacionamento individual, como na terapia, ou por conta própria".

10. "Descubro que uma das melhores maneiras, embora das mais difíceis de aprender é, para mim, a de abandonar minhas atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como outra pessoa concebe e sente a sua experiência".

11. "Outra maneira de aprender, para mim, consiste em afirmar as minhas próprias incertezas, tentar elucidar as minhas perplexidades e, assim, chegar a aproximar-me do significado que a minha experiência parece realmente ter".

12. "A sensação é a de flutuar numa complexa rede de experiências com a fascinante possibilidade de tentar compreender sua complexidade sempre em mudança". (Rogers, 1972, p. 150-2)

3.9. Professor-aluno

No que se refere à abordagem personalista aplicada mais diretamente ao ensino, ao professor, tem-se a obra de A. Combs (1965). O professor é, primariamente, uma personalidade única. É considerado como um único ser humano que aprendeu a usar-se efetiva e eficientemente para realização de seus próprios propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. Daí não ser possível ensinar ao professor um repertório de estratégias de ensino. Cada professor, por sua vez, desenvolverá seu próprio repertório, de

uma forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento.

Combs (1965) acredita que o professor não precisa necessariamente obter competências e conhecimentos. Crê que esses se desenvolverão somente em relação às concepções de si próprio e não decorrente de um currículo que lhe é imposto.

O processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não se pode especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única.

A competência básica consistiria, unicamente, na habilidade de compreender-se e de compreender os outros. Treinar os professores implicaria ajudá-los a desenvolver um *self* adequado, a desenvolver formas fidedignas de percepção de si próprios e dos outros e habilidade de ensinar conteúdos, quando isso for necessário.

O professor, nessa abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contacto com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado.

A autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais, por sua vez, irão facilitar um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. Isso igualmente implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. Dessas condições, a autenticidade e congruência são pessoais do professor. As demais — aceitação e compreensão — são emergentes do relacionamento professor-aluno. Todas essas condições, no entanto, implicam habilidades e um saber ser e ajudar. São passíveis de treinamento. As atitudes podem ser implementadas pela prática.

O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes.

A autoconstrução do indivíduo se fundamenta na tendência atualizante do organismo (procura de auto-realização) e na capacidade de regulação do indivíduo. O aluno, portanto, deve ser compreendido como um ser que se auto-desenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar.

As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática — compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro — e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno).

3.10. Metodologia

As estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária.

Não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem.

Rogers parte do pressuposto de que o ensino é uma "atividade sem importância enormemente supervalorizada" (1972, p. 103). Cada educador eficiente, por sua vez, deve desenvolver um estilo próprio para "facilitar" a aprendizagem dos alunos.

Neill é muito mais radical no que se refere a suas concepções sobre o ensino:

...não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino, em si mesmo, tenha grande importância. Que uma escola tenha ou não algum método especial para ensinar a dividir é coisa de somenos, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprendê-la. E a criança que quer aprender a dividir aprenderá, seja qual for o ensino que receba. (Neill, 1963, p. 5)

Para Neill, as técnicas audiovisuais, técnicas didáticas, recursos, meios, mídia etc., têm muito pouca importância.

...os livros para mim tem pouco valor; ... os livros são o material menos importante da escola. (Neill, 1963, p. 24)

Os demais recursos têm, para ele, as mesmas falhas que as aulas expositivas do professor apresentam: os alunos tornam-se receptáculos de informações e se privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da emocional.

A proposta rogeriana é a de que se proporcione uma situação que (Rogers, 1972, p. 182-3):

1. Restaure, estimule e intensifique a curiosidade do aluno.
2. Encoraje o aluno a escolher seus próprios interesses.
3. Promova todos os tipos de recursos.
4. Permita ao aluno fazer escolhas responsáveis quanto às suas próprias orientações, assim como assumir a responsabilidade das conseqüências de suas opções erradas, tanto quanto das certas.
5. Dê ao aluno papel participante na formação e na construção de todo o programa de que ele é parte.
6. Promova interação entre meios reais.
7. Focalize, por meio de tal interação, problemas reais.
8. Desenvolva o aluno autodisciplinado e crítico, capaz de avaliar tanto as suas quanto as contribuições dos outros.
9. Capacite o aluno a adaptar-se inteligente, flexível e criativamente a novas situações problemáticas do futuro.

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir.

Os objetivos educacionais, nessa abordagem, não são tratados em seus aspectos formais.

Apesar de criticar a transmissão de conteúdos, essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações. Estas, no entanto, devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. A pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos, que deverão, por sua vez, ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo de substituí-los.

3.11. Avaliação

Tanto em Rogers quanto em Neill encontra-se um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor.

Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios e notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação ... Os livros são o material menos importante da escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever e contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade. (Neill, 1963, p. 24)

Quando reunimos em um esquema elementos tais como currículo prestabelecido, "deveres idênticos" para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem, então, quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida à sua expressão mais simples. (Rogers, 1972, p. 5)

Rogers defende a auto-avaliação. Considera algumas proposições referentes ao processo de avaliação, tais como (1972, p. 235-6):

1. Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação (capacidade do organismo de reorganizar-se constante e progressivamente a partir do *feedback* recebido).
2. Esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está ocorrendo dentro de si.
3. Nas pessoas que estão se movendo para uma maior abertura às suas experiências, há uma semelhança orgânica nas direções dos valores.
4. Essa semelhança nas direções dos valores realça o desenvolvimento do próprio indivíduo, o dos outros, dentro de sua comunidade, e contribui para a sobrevivência e evolução da espécie.

Considerando-se, pois, o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo; crité-

rios externos ao organismo podem propiciar o seu desajustamento. O aluno, conseqüentemente, deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.

A avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável. (Rogers, 1972, p. 142)

3.12. Considerações finais

A abordagem humanista dá ênfase ao sujeito. No estágio atual desta proposta, verifica-se a necessidade de elaboração de uma teoria de instrução, que seja validada empiricamente e que, por sua vez, forneça subsídios para uma ação didática. Não se trata aqui do oferecimento de receitas — o que seria contrário à proposta em questão — mas, simplesmente, o oferecimento de diretrizes, já que na obra de Rogers não transparece preocupação com definição e operacionalização de termos, não sendo uma obra realizada para a educação em si, porém para a terapia.

Tornam-se igualmente necessárias experiências diversas baseadas em concepções dessa abordagem cujos resultados possam subsidiar uma ação pedagógica mais sistemática, já que o facilitador da aprendizagem não é um facilitador inato: ele aprende e pode ser treinado nas atitudes que são pertinentes a esta função.

Resta, no entanto, a dificuldade de implementação em larga escala de escolas que se norteiem por esta proposta, já que implicaria modificação no sistema escolar vigente e reestruturação institucional.

Contrariamente às abordagens precedentes, enfatiza-se aqui o subjetivo, a auto-realização e o vir-a-ser contínuo que é característico da vida humana. Os conteúdos vindos de fora passam a assumir importância secundária, e privilegia-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem.

Formas de planejamento e controle social, assim como o desenvolvimento de uma tecnologia que as viabilizem, não são aceitas e sim criticadas. Alerta para uma das grandes

conseqüências do desenvolvimento da ciência que objetiva o controle do comportamento humano: condução a uma ditadura social e perda individual da personalidade. O subjetivo deve ser levado em consideração e ocupa lugar primordial. Uma outra metodologia, que não a utilizada nas ciências exatas e na abordagem comportamentalista deve emergir, para que o homem e o mundo possam, gradativamente, ser conhecidos.

O diretivismo no ensino, característico das abordagens predecessoras, é aqui substituído pelo não-diretívismo: as relações verticais e impostas, por relações EU-TU e nunca EU-ISTO; as avaliações de acordo com padrões pré-fixados, por auto-avaliação dos alunos.

Capítulo 4
Abordagem cognitivista

4.1. Características gerais

O termo "cognitivista" se refere a psicólogos que investigam os denominados "processos centrais" do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.

Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno.

Existe ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos. As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento.

Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las.

Este tipo de abordagem é predominantemente interacionista. Como seus principais representantes têm-se o suíço

Jean Piaget e o norte-americano Jerome Bruner. Focalizamos aqui apenas a abordagem piagetiana dada a difusão que tem tido nos últimos anos em disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura.

Grande parte das conquistas teórico-experimentais dessa abordagem foi obtida no CIEEG, Centro Internacional de Estudos de Epistemologia Genética, com sede em Genebra e em funcionamento desde 1955.

4.2. Homem e mundo

Considerando-se o fato de que se trata de uma perspectiva interacionista, homem e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto, não se enfatizando pólo algum da relação, como ocorreu nas abordagens anteriores.

Em Piaget, encontra-se a noção de desenvolvimento do ser humano por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que se atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade.

O indivíduo é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo.

As características dessas fases, segundo Furth (1974), são:

1. Cada estágio envolve um período de formação (gênese) e um período de realização. Realização é caracterizada pela progressiva organização composta de operações mentais.

2. Cada estrutura constitui ao mesmo tempo a realização de um estágio e o começo do estágio seguinte, de um novo processo evolucionário.

3. A ordem de sucessão dos estágios é constante. Idades de realização podem variar dentro de certos limites em função de fatores tais como motivos, exercício, meio cultural e outros.

4. A transição de um estágio anterior ao seguinte segue a lei de implicação análoga ao processo de integração. As estruturas precedentes tornam-se parte das estruturas posteriores.

O núcleo do processo de desenvolvimento está em considerá-lo como um processo progressivo de adaptação (no sentido piagetiano de assimilação *versus* acomodação; de

superação constante em direção a novas e/ou mais complexas estruturas) entre o homem e o meio. Esse processo é inerente à totalidade da vida, seja ela orgânica ou mental.

O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica.

A inteligência irá desenvolver-se tanto ontogenética quanto filogeneticamente, sendo considerada, portanto, uma construção histórica.

O desenvolvimento do ser humano consiste, de forma genérica, em se alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades, sejam estas motoras, verbais ou mentais. Essa operacionalidade caminha em direção a estruturas de funcionamento integrado, tais como grupos e redes matemáticas.

Todo indivíduo, portanto, tem um grau de operatividade — motora, verbal e mental — de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado, assim como possui um grau de visão de organização do mundo.

O ser humano, ontogenética e filogeneticamente, progride de estádios mais primitivos, menos plásticos, menos móveis, em direção ao pensamento hipotético-dedutivo, onde adquire instrumentos de adaptação que lhe irão possibilitar enfrentar qualquer perturbação do meio, podendo usar a descoberta e a invenção como instrumentos de adaptação às suas necessidades.

No seu desenvolvimento, a criança irá reinventar todo o processo racional da humanidade e, na medida em que ela reinventa o mundo, desenvolve-se a sua inteligência. Um fenômeno básico no desenvolvimento da criança é caracterizado pela acoplagem do sistema simbólico à atividade real, o que lhe possibilita por o pensamento a serviço da ação.

Por sua vez, toda atividade do ser humano implica a consideração de duas variáveis: inteligência e afetividade. O desenvolvimento da inteligência implica, portanto, em desenvolvimento afetivo. A afetividade e a inteligência são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra.

A inteligência consiste, pois (Lima, 1980, p. 73),

em uma forma de coordenação da ação (motora, verbal, ou mental) a uma situação nova com o objetivo: a) de auto-orga-

nizar-se para enfrentar a situação e b) de encontrar um comportamento (invenção, descoberta) que mantenha o equilíbrio entre o organismo e o meio.

... a evolução da criança procede do egocentrismo à reciprocidade, da assimilação a um eu inconsciente dele mesmo à compreensão mútua constitutiva da personalidade, da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinada. (Piaget, 1970a, p. 177)

4.3. Sociedade-cultura

Da mesma forma que a evolução ontogenética ocorre no sentido de uma maior mobilidade intelectual e afetiva, de um adualismo inicial até a formação do pensamento hipotético-dedutivo, a abertura a todos os possíveis, o desenvolvimento social deve caminhar no sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão.

O nível de estruturação lógica dos indivíduos componentes de qualquer grupo, dessa forma, constitui a infra-estrutura dos fatos sociais. Os fatos sociológicos, pois, tais como regras, valores, normas, símbolos etc. de acordo com este posicionamento, variam de grupo para grupo, de acordo com o nível mental médio das pessoas que constituem o grupo.

Da mesma forma que se podem encontrar maneiras diferentes dos seres humanos viverem juntos, que vão desde a anarquia, passando pela tirania (imposição de regras a serem indiscutivelmente obedecidas pelos indivíduos) até a democracia, onde há deliberação comum sobre as regras, na base do respeito mútuo, verifica-se igualmente, no desenvolvimento ontogênico, fases caracterizadas por anomia, passando pela heteronomia até atingir, possível mas não necessariamente, a autonomia. O pacto democrático, portanto, com deliberações comuns e responsáveis, é relativo ao nível de desenvolvimento mental das operações abstratas. Liberdade, pois, nesse contexto, implicaria participação ativa na elaboração de regras comuns para o grupo.

Ao nível individual, igualmente, a personalidade consistirá numa forma de consciência intelectual caracterizada por autonomia, adaptando-se à reciprocidade e distancian-

do-se da anomia (própria do egocentrismo) e da heteronomia (aceitação de normas e/ou pressões externas ao indivíduo).

A moral (lógica da conduta) é uma construção gradual, que vai desde as regras impostas (heteronomia) até o contrato social, onde haveria deliberação coletiva livre em direção a uma forma conciliatória que satisfizesse ao máximo os membros do grupo. A deliberação coletiva, a deliberação grupal, evita que interesses egocêntricos predominem na decisão. O egocentrismo é caracterizado por imaturidade intelectual e afetiva.

A democracia, pois, é uma conquista gradual e deve ser praticada desde a infância, até a superação do egocentrismo básico do homem. Não consiste num estado final, pois não há moral estática, da mesma forma que não há conhecimento pronto e acabado da realidade, já que o homem se encontra sempre em processos contínuos e sucessivos de reequilíbrio. A democracia não seria um produto final, mas uma tentativa constante de conciliação, estando também, em constante reequilíbrio. Seus mecanismos básicos imprescindíveis são a deliberação coletiva, discussão e, através destes, a contínua revisão dos compromissos tomados anteriormente.

Para Piaget (1973b), a democracia consistirá em superação da teocracia e da gerontocracia.

Não se tem um modelo de sociedade ideal como produto final da evolução humana. O que se considera é em termos de tendências gerais, ou seja, a otimização do comportamento individual e do comportamento coletivo, sendo que este último se refere particularmente à organização social e política da sociedade. Ambas as tendências têm inúmeras possibilidades de direções. Toda intervenção, no entanto, gera desequilíbrio e, naturalmente, a superação do mesmo em direção a uma reequilíbrio.

4.4. Conhecimento

Para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre

caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma diferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariáveis de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas, eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (Piaget, 1978, p. 6)

A epistemologia genética objetiva conhecer não o sujeito em si, mas unicamente as etapas de sua formação, e nem o objeto em si, porém os objetos sucessivos que são reconhecidos pelo sujeito no curso de diferentes etapas. O sujeito, cujas diferentes etapas serão por ela estudadas, não constitui o sujeito psicológico tampouco um sujeito coletivo, mas um sujeito epistêmico, que retrata o que há de comum em todos os sujeitos, a despeito de variações individuais. O sujeito epistêmico se identifica com o sujeito operatório.

O conhecimento humano é essencialmente ativo.

Conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (Piaget, 1970a, p. 30)

Quanto à aquisição do conhecimento, Piaget admite, pelo menos, duas fases:

Fase exógena: fase da constatação, da cópia, da repetição.

Fase endógena: fase da compreensão das relações, das combinações.

É necessário se considerar que a aprendizagem pode parar na primeira etapa do conhecimento, ou seja, na fase exógena. O verdadeiro conhecimento, no entanto, implica no aspecto endógeno, pois pressupõe uma abstração. Essa abstração, para o Autor, pode ser reflexiva ou empírica.

A abstração empírica retira as informações do próprio objeto e a reflexiva só é possível graças às operações (ou seja, coordenações das ações), a partir das próprias atividades do sujeito. Esse tipo de abstração implica, pois, reflexão, que constitui uma reorganização mental.

O desenvolvimento ontogênico das estruturas pode ser compreendido como um processo de equilibração sucessiva e progressiva em direção a um estado final de equilíbrio que nunca é alcançado por completo.

As estruturas mentais ou as estruturas orgânicas que constituem a inteligência não são, para Piaget, nem inatas nem determinadas pelo meio, mas são o produto de uma construção, devida às perturbações do meio e à capacidade do organismo de ser perturbado e de responder a essa perturbação. É através das ações do indivíduo, a partir dos esquemas motores, que se dá a compensação a essas perturbações, ou seja, a troca do organismo com o meio, graças a um processo de adaptação progressiva no sentido de uma constante equilibração que permite a construção de estruturas específicas para o ato de conhecer. Essas estruturas caracterizam-se de um lado, por serem um prolongamento das estruturas orgânicas já conhecidas pela ciência e, de outro lado, por constituírem uma especialização em relação a elas. (Chiarottino, 1980, p. 92)

Considerando-se o construtivismo interacionista, característico dessa abordagem, é importante mencionar que para Piaget não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação que supõe que o que é assimilado o é a um esquema anterior, de forma que, na realidade, não se aprende nada de realmente novo.

O construtivismo interacionista apóia-se em teses de Piaget:

Toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura. (1967c, p. 136)

Toda estrutura tem uma gênese. (1967c, p. 138)

e analogamente não há gênese sem estrutura.

...gênese e estrutura são indissociáveis. São indissociáveis temporalmente, isto é, estando-se em presença de uma estrutura como ponto de partida, e de uma estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas se situa, necessariamente, um processo de construção, que é a gênese. Nunca existe, portanto, uma sem a outra; mas não se atingem as duas ao mesmo momento, pois a gênese é a passagem de um estado para um ulterior. (1967c, p. 139)

Pela própria essência desse construtivismo sempre se cria algo novo no processo, como condição necessária para a sua existência, o que implica que, no processo da evolução, a criatividade seja permanente, como processo vital. Construir, na teoria piagetiana, implica tornar as estruturas do comportamento — quer sejam elas motoras, verbais ou mentais — mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações. A criatividade, pois, pode ser realizada tanto no aspecto sensorio-motor quanto no verbal e no mental.

Existem múltiplos determinantes do desenvolvimento humano, o que implica igualmente diferentes formas de aprendizagem. O desenvolvimento humano é determinado (cf. Castro, 1979, p. 84-112; Piaget, 1970a, p. 28-43 e Lima, 1980, p. 233):

1. Pelas maturações internas do organismo, complexificação biológica ligada à maturação do sistema nervoso.
2. Pelas aquisições vinculadas à experiência, que podem ser de três tipos:
 - a) Devidas ao exercício, resultando na consolidação e coordenação de reflexos hereditários. Nesta categoria inclui-se também o exercício de operações intelectuais aplicadas ao objeto.
 - b) Devidas à experiência física, que comporta ações diferenciadas em função dos objetos. Esse tipo de experiência implica em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades que são abstraídas destes próprios objetos. Nesse caso, os resultados da ação estão vinculados às propriedades do objeto.
 - c) Devidas à experiência lógico-matemática: implica em ação sobre os objetos de forma a descobrir propriedades que são abstraídas das próprias ações do sujeito. Consiste em co-

nhecimentos retirados das ações sobre os objetos. Estas estruturas, por sua vez, tornam-se necessárias à organização e ao registro da experiência. Esta construção é típica da inteligência operatória e não é imposta. O resultado da equilibrção e a condição para que seja obtida é a interação do sujeito com o meio.

3. Pela estimulação ou imposição do meio externo social relativas a:

- a) imposição do nível operatório das regras, valores e signos da sociedade em que o indivíduo se desenvolve;
- b) interações realizadas entre os indivíduos que compõem o grupo social.

São aquisições em função do meio e que exigem certo decurso de tempo, sendo distintas da aprendizagem: são aquisições atribuídas à indução. São processos de pensamento que tendem a organizar os dados da observação e da experiência.

4. Pelas equilibrções processadas nas reestruturações internas, ao longo da construção seqüencial dos estágios.

Distinguem-se, portanto, processos vinculados à experiência do sujeito em função do meio e outros que derivam da própria consistência interna de sua organização mental.

A diferença básica entre desenvolvimento e aprendizagem é que, num dado momento do desenvolvimento do indivíduo, os processos indutivos poderão tornar-se "formas de pensamento" aplicadas ao mundo físico.

A matemática é importante para o estudo do desenvolvimento porque,

...junto com a lógica formal, a matemática é a única disciplina inteiramente dedutiva. Tudo nela tem origem na atividade do sujeito. Ela é feita pelo homem... Na matemática, é a totalidade do que é possível. E, logicamente, a totalidade do que é possível significa a criação do próprio sujeito. (Piaget, em Evans, 1979a, p. 79).

No processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimento, o mundo deve ser reinventado pela criança. A lei biogenética relativa ao desenvolvimento do conhecimento consiste em que a *filogênese é a recapitulação da ontogênese*.

A biologia é a infra-estrutura da teoria do conhecimento, podendo-se falar até, como se encontra repetidas vezes na obra piagetiana, de *lógica do organismo*. A humanidade progride em sua explicação da realidade/mundo da mesma forma que cada ser humano progride em seu desenvolvimento mental. Assim, a *criança explica o homem*, e em cada idade a mente tem uma diferente explicação causal da realidade.

A epistemologia genética parte da hipótese de que há um paralelismo entre o progresso na organização racional e lógica do conhecimento e seus processos correspondentes de formação. Para que a investigação desta hipótese seja plausível, o mais frutífero seria a reconstrução da história humana, ou seja, a história do pensamento humano a partir do homem pré-histórico.

Piaget diz que infelizmente se sabe muito pouco sobre a psicologia do homem de Neandertal e não muito sobre o *Homo Simiensis* de Teilhard de Chardin. Segundo ele, pelo fato dessa dimensão da biogênese não ser acessível, se dedicou, como os biólogos, à ontogênese. Para Piaget nada poderá ser mais acessível à investigação do que a ontogênese dos conceitos.

Em todo lugar temos crianças à nossa volta, e o desenvolvimento do conhecimento lógico, do conhecimento matemático, do conhecimento físico, e assim por diante, não podemos estudar em nenhum lugar melhor do que em crianças. (Piaget, 1973d, p. 21)

As relações entre sujeito e objeto são relações epistêmicas e Piaget se pergunta de que forma um conhecimento imperfeito pode converter-se num conhecimento científico altamente rigoroso e, em alguns casos, exato. Piaget estuda o indivíduo, pois num mesmo indivíduo existe uma filogenia e uma ontogenia do conhecimento. A evolução intelectual de uma sociedade desaparecida está totalmente fora de controle experimental. O objetivo é, através do estudo da gênese de algumas noções na criança, esclarecer etapas desconhecidas da história geral do pensamento científico.

Para Piaget, o conhecimento científico está em constante evolução. Dessa forma, não se poderia dizer que existe de um lado história do conhecimento e do outro a posição

alcançada por esse pensamento no momento atual, como se esta posição presente fosse de alguma forma definitiva ou estável. O estado atual do pensamento é relativo a um momento histórico e muda muito depressa, da mesma forma que o conhecimento passado sempre mudou.

Para a compreensão do estado atual do pensamento científico, a partir desta perspectiva, são necessárias três espécies de pesquisa que se completam e se esclarecem (cf. Goldman, 1972, p. 200-1):

- a) uma pesquisa sobre o *Werden* histórico desse pensamento, ou seja, uma história das ciências que procuraria estudar os aspectos mais importantes do equilíbrio entre homem e mundo que ocorreram nos diferentes domínios do pensamento científico;
- b) uma investigação genética dos diferentes estados de equilíbrio do pensamento da criança, de seu nascimento até as operações abstratas;
- c) uma investigação da estrutura interna dos conceitos de estados de equilíbrio no pensamento científico atual.

Segundo o próprio Goldman, na classificação das ciências não há fundamentos, nem pontos altos, nem ponto de partida nem final, mas um *Bewusstwerden* de um círculo que envolve o homem e que se alarga sempre e de um equilíbrio nas relações sujeito-objeto. Cada ação é apenas a síntese de dois pólos sujeito-objeto/homem-mundo.

Torna-se evidente, neste contexto, a importância da pesquisa da gênese histórica e individual das estruturas de conhecimento, objetivo da epistemologia genética. Ao se referir a ela, Piaget a caracteriza como

...uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua... (Piaget, 1978, p. 151)

Em relação à formação e ao desenvolvimento do conhecimento, no que se refere à filogênese, é interessante constatar que a ciência aparece tardiamente na história da humanidade, aproximadamente no século XV. Este surgimento tardio pode indicar a necessidade de um intervalo tem-

poral bastante amplo para que a humanidade pudesse, superando as fases de observação meramente ingênua e de dedutividade tautológica, chegar à formalização.

No pensamento operacional, é necessário se distinguir dois modelos: a indução (por meio da qual se descobre regularidades, causas, leis) e a dedução (que consiste em elaboração, criação ou invenção de explicações destinadas à compreensão da realidade).

A partir da abordagem piagetiana constata-se que os modelos, os mecanismos de explicação da realidade (característicos do pensamento hipotético-dedutivo) possibilitam a observação de dados e fatos por ângulos diversos. Na história do conhecimento e no seu estágio atual, é necessário que se considere, pois, tanto a indução como os processos hipotético-dedutivos.

4.5. Educação

O processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem um papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que se encontram, de forma que seja possível a construção progressiva das noções e operações, ao mesmo tempo em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento.

Para Piaget, a educação é um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral.

... não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. ... o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável

do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola... (Piaget, 1973f, p. 69)

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real.

A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.

A educação pode ser considerada igualmente como um processo de socialização (que implica equilíbrio nas relações interindividuais e ausência de regulador externo/ordens externas), ou seja, um processo de "democratização das relações". Socializar, nesse sentido, implica criar-se condições de cooperação. A aquisição individual das operações pressupõe necessariamente a cooperação, colaboração, trocas e intercâmbio entre as pessoas.

A socialização implica criação de condições que possibilitem a superação da coação dos adultos sobre o comportamento das crianças. O sistema escolar, por sua vez, deveria possibilitar a autonomia, circunstância necessária para que os alunos pratiquem e vivam a democracia. A atividade em grupo deveria ser implementada e incentivada, pois a própria atividade grupal tem um aspecto integrador, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade.

Considerando o fato de que a lógica não é inata mas que se constrói, a primeira tarefa da educação deveria consistir em formar o raciocínio. Piaget declara que

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaboração, até à conclusão, dos instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (1973f, p. 38)

A educação, portanto, é condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano. Este, por sua vez, não iria adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem a intervenção do exterior. Sem este tipo de con-

tribuição o indivíduo não chegará à autonomia intelectual e moral.

...a lógica é, antes de tudo, a expressão da coordenação geral das ações; e... esta coordenação geral das ações implica necessariamente uma dimensão social, porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único e mesmo processo, sendo as operações do indivíduo socializadas todas elas, e consistindo a cooperação no sentido estrito em tornar comum as experiências de cada um. (Piaget, 1970a, p. 71)

O conjunto de relações de reciprocidade e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional raramente é assegurado pela autoridade do professor ou pelas lições, informações, modelos que ele possa sugerir ou apresentar, mas pela vida social entre os próprios alunos e pelo autogoverno. O respeito mútuo irá substituir a heteronomia característica de um respeito unilateral, por uma autonomia, considerando-se a reciprocidade como coordenação dos pontos de vista e ações entre os membros do grupo.

(...) a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe "de fato" nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes. (Piaget, 1973f, p. 76)

O alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhes que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser percebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida. (Piaget, 1973f, p. 77)

Uma educação assim concebida é a que procurará provocar nos alunos, constantemente, busca de novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte deles e estimular as novas estratégias de compreensão da realidade.

4.6. Escola

Segundo Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da

educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.

A escola, dessa forma, deveria dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender por si próprio, oportunidades de investigação individual, possibilitando-lhe todas as tentativas, todos os tateios, ensaios que uma atividade real pressupõe. Isso implica diretamente que a motivação não venha de fora, mas lhe seja intrínseca, ou seja, da própria capacidade de aprender, para que se torne possível a construção de estruturas do ponto de vista endógeno.

Se a criança construiu suas estruturas do ponto de vista endógeno, estas terão necessidade de "alimento", isto é, necessidade dos objetos que podem assimilar... Dizer que um sujeito se interessa por um resultado ou por um objeto, significa que ele pode assimilá-lo ou que ele antecipa uma assimilação e dizer que tem necessidade de algo, significa que possui estruturas exigindo a sua utilização. (Chiarottino, 1980, p. 98)

A escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade. Deve ser algo que possibilite ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação.

Na teoria piagetiana pode-se constatar o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação/desenvolvimento intelectual. Assim, não seria possível existir na escola uma verdadeira atividade intelectual baseada em ações, investigações e pesquisas espontâneas, sem que houvesse uma livre cooperação dos alunos entre si e não apenas entre professor e alunos.

O trabalho em grupo, ou melhor, o trabalho em comum — uma forma de cooperação e desenvolvimento — pressupõe, e tem como condição indispensável, que os indivíduos se agrupem espontaneamente, e que o tema estudado/pesquisado/investigado constitua um verdadeiro problema para o grupo (motivação intrínseca).

Um tipo de escola coerente com essa abordagem deverá oferecer às crianças liberdade de ação, e ao mesmo tem-

po, propor trabalho com conceitos, em níveis operatórios consoante o estágio de desenvolvimento do aluno, num processo de equilíbrio-desequilíbrio. Não se concebe, no entanto, que a atividade do aluno e o "como" trabalhar os conceitos sejam dirigidos. A forma de solução deverá ser peculiar a cada aluno.

As diretrizes que norteariam uma escola piagetiana seriam, pois: trabalho em grupo, diretividade seqüencial tal como concebida acima e consecução de alto nível de interesse pela tarefa. Essa diretividade da aprendizagem consistiria simplesmente em se criar situações onde pudessem ser operacionalizados os conceitos, — contendo fatos que possam ser ou não contraditórios, dependendo da forma que o sujeito cognoscente manipula o conceito ou questão —, que façam que a criança se esforce no sentido de uma reequilíbrio. Cada reequilíbrio é uma ultrapassagem, pois implica a aquisição de um conceito antes não dominado, pelo menos operatorialmente.

É interessante se mencionar aqui a proposta de Furth Wachs (1979), a *Escola para o Pensamento*. Trata-se de delineamento de uma "Escola para Pensar", inspirada na Psicologia Genética, que não estaria presa a currículos fixos, procurando estruturar o ambiente de modo a desafiar a inteligência da criança. A ênfase não seria colocada em conteúdos, mas em atividades, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, discussão, arte, oficina, exercício físico, teatro etc.

Segundo estes autores, na construção do currículo, dever-se-ia considerar dois tipos de variáveis: a estrutura do sujeito (o aluno) e a estrutura da matéria de ensino. Uma Escola para o Pensamento reconheceria a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem. A partir desta proposta foi realizada uma experiência de dois anos, com a Escola Primária Tyler, Charleston-USA. Segundo os autores, experiências individualmente desafiadoras, ausência de tédio e carência de perturbação foram as características observáveis, consideradas como fortes indicadores de uma atmosfera intelectual psicologicamente saudável.

Segundo Furth e Wachs (1979, p. 75-104), foram oportunizadas nesta escola: atividades realizadas pela própria criança (ritmo próprio, forma própria); liberdade entendida como meio termo entre escola aberta e programa estru-

turado, sendo que nenhuma tarefa e nenhum nível de desempenho foram impostos à criança; experiência de acordo com características estruturais do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontrava; centralização na atividade da criança, como se fosse ela uma fonte de conhecimentos; atividades realizadas individualmente, mas dentro de um grupo de colegas com os quais cooperava e se relacionava socialmente e, por fim, atividades desafiadoras, tanto para o professor quanto para as crianças. Caberia ao professor desta escola manter atividades desafiadoras para todas as crianças de sua classe.

As atividades principais da Escola para o Pensamento consistiriam em: jogos de pensamento para o corpo e os sentidos; jogos de pensamento lógico; atividades sociais para o pensamento: teatro, excursões, jogos de faz-de-conta; ler e escrever; aritmética; ciência; arte e ofícios; música; educação física.

4.7. Ensino-aprendizagem

Um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

A concepção piagetiana de aprendizagem tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética.

Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Um dos tipos de aprendizagem comentada por Piaget é o que consiste numa aquisição em função do desenvolvimento. Este conceito fica, nessa abordagem, incluído num processo mais amplo de desenvolvimento de estruturas mentais.

Todo o ensino deverá assumir formas diversas no decurso do desenvolvimento já que o "como" o aluno aprende depende da esquematização presente, do estágio atual, da forma de relacionamento atual com o meio. As quatro categorias de aprendizagem por ele propostas são:

- ...a) a das ações enquanto conteúdos, quer dizer das ações não-operatórias ou de um sentido único (hábitos elementares);
- b) a das ações enquanto formas, quer dizer das estruturas

operatórias e das formas de dedução que lhe são ligadas; c) a das sucessões físicas (regulares ou irregulares), enquanto conteúdos; finalmente d) a das formas aplicadas às sucessões físicas, quer dizer da indução enquanto dedução aplicada à experimentação. (Piaget, em Piaget e Gréco, 1974, p. 57)

O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc.

A descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Dessa forma, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem.

Em Piaget encontra-se preocupação com a aprendizagem, embora não com uma teoria de instrução.

Nós temos que redefinir a aprendizagem. Temos de pensar nela de modo diferente. Antes de tudo, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento, ou da competência, como os embriologistas preferem. E desenvolvimento não é simplesmente a soma total do que o indivíduo aprendeu. Em segundo lugar, pensando em reforço, devemos pensar não só no reforço externo, mas no reforço interno, através da auto-regulação. (Piaget, em Evans, 1979a, p. 80)

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário.

Sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem.

Tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir. (Piaget, em Bringuier, 1978, p. 93)

O ensino, pois, deve levar, progressivamente, ao desenvolvimento de operações, evitando a formação de hábitos, que

constituem a fixação de uma forma de ação, sem reversibilidade e associatividade.

Diferencia-se, portanto, aprendizagem de desenvolvimento. Este último se refere aos mecanismos gerais do ato de pensar/conhecer, inerentes à inteligência em seu sentido mais amplo e completo.

O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações. Desenvolve-se a inteligência, já que esta é um mecanismo de fazer relações e combinatórias.

O ensino, nessa abordagem, deve estar baseado em proposição de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador).

Finalmente, é necessário que se considere o "aprender a aprender", divulgado como *slogan*, mas que necessita profunda compreensão da teoria de conhecimento de Piaget. É importante se considerar que

... as crianças não aprendem a pensar, as crianças pensam. Quando pensam (...) desenvolvem mecanismos mais avançados de pensamento. Por essas razões, pode esperar-se que uma ênfase sistemática sobre o pensamento, durante o período prolongado, fará seu impacto, ao passo que a preocupação com o aprendizado ou estratégias do aprendizado podem deixar de mostrar efeitos de transferência. (Furth e Wachs, 1979, pp. 321-2)

4.8. Professor-aluno

As implicações para uma ação do professor e do aluno ficam claras nas categorias anteriores, que evidenciam que ambos os pólos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orienta-

dor, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível.

O professor deve conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ora, é óbvio que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contra-exemplos que forcem a reflexão e obriguem o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados. (Piaget, 1974h, p. 18)

O aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva e o ensino precisa, conseqüentemente, ser adaptado ao desenvolvimento mental e social. Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo (a atividade é uma forma de funcionamento do indivíduo) e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.

E ao professor caberá a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais oferecer-lhes a solução pronta. É indispensável, no entanto, que o professor conheça igualmente o conteúdo de sua disciplina, a estrutura da mesma, caso contrário não lhe será possível propor situações realmente desequilibradoras aos alunos.

4.9. Metodologia

Não existe um modelo pedagógico piagetiano. O que existe é uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é o centro

do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

H. Aebli (1978) delineou uma didática baseada na teoria de Piaget, havendo igualmente, nesse sentido, contribuições de H. Furth (1972-1979) — dois dos autores mais difundidos no Brasil.

Para Aebli (1978), uma didática científica deve ter por finalidade deduzir do conhecimento psicológico dos processos de formação intelectual as técnicas metodológicas mais adequadas para produzir tais processos. Daí a proposição de uma didática que considera que o ensino deva tender à construção de operações pelo aluno, sendo baseado na investigação (atividade intelectual em cujo curso se formam as novas operações). O problema será auto-regulador da investigação e consiste num projeto de ação, cuja ação não consiste, no entanto, numa qualquer, mas, sim, num sistema de movimentos impregnados de uma finalidade.

O trabalho em equipe, como estratégia, adquire com Piaget consistência teórica que extrapola a visão do grupo como um elemento importante na socialização do indivíduo. O trabalho com os outros indivíduos é decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano. A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato dos indivíduos atuarem nos grupos compartilhando idéias, informações, responsabilidades, decisões, são imprescindíveis ao desenvolvimento operatório do ser humano. Os demais membros do grupo funcionam como uma forma de controle lógico do pensamento individual.

O trabalho em grupo, a discussão deliberada em comum, não só é condição para o desenvolvimento mental individual, para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos. Deve-se, pois, enfatizar as sociedades, os agrupamentos infantis autônomos, para que o mecanismo social do respeito mútuo, da troca de informações e pontos de vista, base da cooperação, possa ser desenvolvido, como se cada indivíduo tivesse uma parcela da autoridade.

O ambiente no qual o aluno está inserido precisa ser desafiador, promovendo sempre desequilíbrios. A motivação

é caracterizada por desequilíbrio, necessidade, carência, contradição, desorganização etc. Um ambiente de tal tipo será favorável à motivação intrínseca do aluno.

O jogo adquire importância fundamental em sua aplicação ao ensino. Tem por objetivo descobrir novas estratégias e cada fase de desenvolvimento do ser humano é caracterizada por uma conformação única especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao de regras (social). As regras do jogo social igualmente são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa.

Caberá ao pedagogo, ao educador, planejar situações de ensino onde os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica dos indivíduos.

Considerando-se que a teoria piagetiana demonstrá que toda apreensão da realidade, por parte do indivíduo, depende de seus esquemas anteriores, infere-se que o uso de recursos audiovisuais como instrumentos de ensino não é tão relevante como se supôs nos últimos anos. Infere-se igualmente que toda proposta didática deve ser feita a partir de uma sondagem do esquema prévio em que irá se apoiar: é necessário que se conheça as estruturas de conhecimento para que se possa construir uma seqüência epistemológica, pois toda noção e operação possuem uma história, da qual são produto.

Uma didática baseada em tal abordagem atribuirá papel primordial à pesquisa por parte do aluno, pois será durante este tipo de atividade intelectual que serão formadas as novas noções e operações.

O problema (projeto de ação) irá constituir uma diretriz da pesquisa, funcionando como um esquema antecipador. As operações se estruturam durante a pesquisa e adquirem articulações precisas, de forma a que não somente os elementos do novo ato intelectual sejam compreendidos, mas também suas articulações e a estrutura de conjunto.

Dizer formação de pensamento é dizer formação de operações, e dizer formação de operações é dizer construção de operações. A construção das operações se efetua durante a pesquisa e toda pesquisa parte de um problema. (Aebli, 1978, p. 95)

Uma didática decorrente dessa abordagem irá considerar a introdução das operações fundamentais, inicialmente, no plano da ação efetiva e só progressiva e posteriormente passará à interiorização desta ação.

A utilização de recursos audiovisuais e instrumentos icônicos não é suficiente para desenvolver atividade operatória, pois estes concretizam as matérias de ensino de modo figurativo, sendo uma das características do denominado ensino intuitivo, neste trabalho considerado como uma das formas assumidas pelo ensino tradicional.

O material de ensino deve-se prestar a todas as possíveis combinações e realizações, sendo adaptável às características estruturais de cada fase.

Padronizando o material ninguém ousa experimentar mudá-lo. E, no entanto, a coisa realmente importante para a criança é construir sempre seu próprio material. (Piaget, em Evans, 1979a, p. 79)

As experiências não devem ser feitas na frente do aluno. Devem ser feitas pelo aluno.

É uma questão de apresentar situações que ofereçam novos problemas, problemas que desencadeiem outros. É preciso uma mistura de direcionamento e liberdade. (Piaget, em Evans, 1979a, p. 80)

Em relação ao ensino programado pode ocorrer que, em vez da construção de programas adequados que tenham por base o princípio de compreensão progressiva, haja transformação do conteúdo de manuais em termos de programação mecânica.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino programado leva a aprender, mas não a criar, salvo se ... a programação for feita pela criança. (Piaget, 1974h, p. 12)

A individualização do ensino poderia ser implementada na medida que oportunidades de vida social acompanhassem esta individualização, que consiste, além do respeito ao próprio ritmo da criança, no respeito ao seu modo de agir, de pensar, de descobrir, de inventar, de criar.

Um método elaborado segundo os princípios inerentes à abordagem em questão implica programas, técnicas, horá-

rios suficientemente flexíveis, adaptáveis às condições dos alunos, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo tempo que respeitando a atividade grupal; com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas. Deve procurar estabelecer relações entre os diferentes ramos do saber e não reduzir formalmente o conhecimento a matérias de ensino. O trabalho deve ser apresentado a partir de situações que gerem investigação por parte do aluno. Será um método adequado à forma de aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos, a partir de uma perspectiva de construtivismo interacionista. O conceito de aula, em decorrência do que foi colocado, deve ser reelaborado, já que não se pode prever o tempo que irá durar uma investigação individual e/ou grupal.

Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos não seria mais do que a orientação no sentido de se inspirar na história das ciências, o qual pode ser expresso da seguinte forma: compreender é descobrir, ou reconstruir pela redescoberta e será necessário submeter-se a esses princípios se se quiser, no futuro, educar indivíduos capazes de produção ou de criação e não apenas de repetição. (Piaget, 1974h, p. 21)

4.10. Avaliação

No que se refere à avaliação tradicional, realizada através de testes, provas, notas, exames etc., encontra ela pouco respaldo nesse tipo de abordagem.

Em seu diálogo com Bringuier, Piaget mantém a seguinte posição, quando fala sobre o conhecimento:

Piaget: O conhecimento começa a partir do momento em que ele é comunicável e controlável.

Bringuier: É mensurável?

Piaget: Não mesmo! Não mesmo! Há conhecimentos qualitativos. Em Psicologia, em Lógica, nada é mensurável. Mas, o conhecimento começa quando se chega a conciliar os controles mútuos e as verificações em aproximações sucessivas. (Bringuier, 1978, p. 25)

Decorrentes deste posicionamento, resultado de investigações teórico-experimentais, a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e

implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida. Uma das formas de se verificar o rendimento é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais etc.

O controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas.

Caso esta abordagem sirva de diretriz à ação docente, o professor deverá igualmente, nos diversos ramos do conhecimento, considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. A solução apresentada, num determinado ponto da ontogênese, é peculiar a esse estágio em que o aluno se encontra e às fontes de informação com as quais ele pode operar.

Não há, pois, pressão no sentido de desempenho acadêmico e desempenhos padronizados, durante o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

4.11. Considerações finais

Esta abordagem difere de forma acentuada da abordagem comportamentalista, tendo implicações outras para o ensino.

O conhecimento, para Piaget, progride mediante a formação de estruturas e isso nega o mecanismo de justaposição dos conhecimentos em que se baseiam os behavioristas e os que advogam o que aqui denominamos de "ensino tradicional".

Tudo o que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca uma reestruturação. No comportamentalismo, o que o organismo geralmente persegue é o esforço e não a aprendizagem em si. Esta interessa apenas ao professor.

A aprendizagem considerada como fixação de respostas padronizadas, que ocorre frequentemente com a abordagem comportamentalista, é aqui o processo mais arcaico de incorporação de modificações, característico de organismos elementares e dos primeiros estágios de desenvolvimento do ser humano.

É igualmente interessante se mencionar que pesquisas do CIEEG têm evidenciado que a memória é operativa, ou seja, não é apenas um depósito de lembranças, mas modifica as lembranças, de acordo com o nível de desenvolvimento mental do indivíduo. Essa constatação coloca em questionamento a aprendizagem de respostas padronizadas e a sua transferência.

Em relação à proposta rogeriana, o não-diretívismo é aqui considerado principalmente no que se refere ao respeito dado ao aluno quanto à sua própria atividade, quanto ao "como" ele irá trabalhar os conceitos, quanto às oportunidades de investigação individual. A forma de solução de cada problema é pertinente apenas a cada aluno e a ele caberá encontrá-la. Ocorre ênfase no aspecto cognitivo, ao passo que em Rogers esse elemento, embora considerado, não é exaustivamente trabalhado em forma de teoria.

Decorrente da abordagem cognitivista, nota-se um cuidado especial com a educação pré-escolar. A pré-escola deve ser considerada em suas peculiaridades, visando o desenvolvimento das crianças, e não como propedêutica a qualquer outro tipo de escola.

A educação pré-escolar, que se dirige à criança durante o período que precede à idade da escolaridade obrigatória, deve constituir uma das preocupações das autoridades escolares e tornar-se acessível à maioria das crianças. (Piaget, 1970a, p. 97)

A educação pré-escolar não tem a finalidade de acelerar a aquisição de noções, mas simplesmente a de criar condições para que a criança possa desenvolver as estruturas inerentes a essa fase.

Por último, deve-se mencionar a necessidade de uma sistematização mais completa no sentido de uma teoria de instrução com fundamentação psicogenética, que possa fornecer diretrizes à ação pedagógica do professor, tanto em diferentes níveis de ensino, quanto em diferentes áreas do conhecimento.

Capítulo 5

Abordagem sócio-cultural

5.1. Características gerais

Uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular.

O fenômeno da preocupação com a cultura popular surge após a II Guerra Mundial e se liga à problemática da democratização da cultura. Em países industrializados, o Movimento de Cultura Popular volta-se para os valores que caracterizam um povo em geral. Já nos países do Terceiro Mundo, esse movimento tem-se voltado frequentemente, por exemplo, para as camadas sócio-econômicas inferiores, e uma de suas tarefas tem sido a de alfabetização de adultos. Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam.

O Movimento de Cultura Popular no Brasil, até 1964, contribuiu para a elaboração de uma verdadeira cultura, a partir de uma motivação de cunho vivencial. Tratava-se de

um trabalho com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural.

A proposta de Paulo Freire é também aqui analisada, pois supõe-se que os educadores brasileiros, ou pelo menos parte deles, possam ter tido informações a seu respeito, quer nos cursos de formação de professores, quer na literatura disponível, o que, igualmente, pode ter influenciado suas concepções de homem, mundo, cultura, educação, assim como a sua ação educativa.

Em termos de posicionamento, a obra de Paulo Freire consiste numa síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo.

5.2. Homem e mundo

Consideram-se aqui ambas as categorias conjuntamente, pois se trata de abordagem interacionista, embora com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Na obra de Freire, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis.

Segundo esta abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico.

Considerando-se esta inserção, a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto).

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à

consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim.

O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

5.3. Sociedade-cultura

O homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura, aqui, é entendida como

... todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens. (Freire, 1974a, p. 41)

Desta forma, cultura constitui a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição esta que será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total.

Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (Freire, 1974a, p. 41)

A história consiste, pois, nas respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais, e na sua tentativa de ser progressivamente cada vez mais o sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios de seu contexto. Consiste também numa cadeia contínua de épocas, caracterizadas por valores, aspirações, necessidades, motivos. Uma época se cumprirá na medida em que seus temas são captados e suas tarefas realizadas, e torna-se superada quando os seus temas e tarefas não são mais pertinentes às novas necessidades que surgem.

A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica a desmitificação. O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica. Daí a necessidade do trabalho humanizante ser inicialmente um trabalho de desmitificação, consistindo a conscientização num processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente. Os mitos ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Quando os temas são ocultos pelas situações-limite, situações que não são percebidas claramente, as respostas dos homens, sob forma de uma ação histórica, não poderão ser cumpridas, quer de maneira autêntica, quer crítica. Os homens são incapazes de transcender essas situações-limite para verificar o que existe além delas. Quando o ser humano percebe estas situações-limite como a fronteira entre ser e ser mais humano, começa a trabalhar de maneira cada vez mais crítica, para alcançar o possível ainda não experimentado.

Os indivíduos que são servidos pela existência e manutenção de situações-limite momentâneas consideram o possível não experimentado como situação ameaçadora, que a todo o custo deverá ser impedida de realização. Dessa forma, trabalham para a manutenção do *status quo*.

Para Paulo Freire, o tema fundamental de nossa época constitui o da dominação que supõe seu contrário, o tema da libertação, como objetivo a ser alcançado. (Freire, 1974a, p. 34)

A libertação não se chegará por acaso, mas pela práxis de sua busca.

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (Freire, 1974a, p. 34)

Humanização e desumanização, dentro da História, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (Freire, 1975c, p. 30)

Só a humanização é vocação do homem. Muitas vezes, para que o sujeito se reconheça no objeto (a situação existencial

codificada) é necessário que ele reconheça o objeto como uma situação na qual se encontra com outros sujeitos. É necessária a análise de sua situação concreta, existencial, codificada. Esta codificação exige que se passe do abstrato ao concreto, da parte para o todo, para depois se voltar novamente às partes.

A distribuição das diversas modalidades de consciência varia do ponto de vista de sua ocorrência social relativamente à conjuntura histórica do país considerado.

... a consciência crítica da realidade nacional é requisito imprescindível para a revolução que venha a arrancar o país do estado de subdesenvolvimento econômico. Mas, é seguro também que essa só ocorrerá pela constituição de uma ideologia que, vinculada às massas, por elas compreendida e incorporada, desencadeia um movimento social, de que o aspecto econômico é apenas um setor, que termina por fazer a comunidade ascender a outro plano de existência histórica. Nisso consiste a revolução nacional. (Vieira Pinto, 1960, p. 94)

No caso de sociedades latino-americanas, que se apresentam, em geral, como sociedades fechadas desde o tempo da conquista por espanhóis e portugueses, a *cultura do silêncio* tomou forma. De modo geral, estas sociedades continuam ainda fechadas, dependentes, sendo que as mudanças que normalmente ocorrem estão relacionadas com os pólos de decisão de que essas sociedades são objeto, em diferentes momentos históricos.

Tais sociedades, em geral, caracterizam-se por: estrutura social hierárquica e rígida; falta de mercados internos já que sua economia é controlada pelo exterior; exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados; sistema precário e seletivo de educação, sendo a escola um instrumento de manutenção do *status quo*; alta porcentagem de analfabetismo e de evasão escolar; enfermidades decorrentes do subdesenvolvimento e da dependência econômica; ténua esperança de vida e elevada taxa de criminalidade.

As sociedades objeto são sociedades dependentes caracterizadas por processos culturais alienados, onde, obviamente, o próprio pensamento-linguagem é alienado. Não há manifestação de pensamento autêntico. Seu conceito de realidade não corresponde à realidade objetiva, mas à realidade

de que o homem alienado imagina. O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação. O homem alienado é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real. Sua forma de pensar é reflexo do pensamento e expressões da sociedade dominante. Por seu lado, as sociedades dominantes também sofrem processos de alienação ao se convencem da infalibilidade de seu pensamento.

Durante os processos de transição, no entanto, pelos quais essas sociedades podem passar, e passarão em virtude de mudanças econômicas, o caráter estático da sociedade fechada dá lugar progressivamente a um dinamismo que se apresenta em todas as dimensões da vida social. As contradições emergem, provocando conflitos e os velhos modelos da sociedade fechada já não são mais válidos, quando as massas se constituem em presença histórica que surge. As etapas de transição dessas sociedades são caracterizadas por períodos históricos, que são os mais problematizadores e os mais criativos. Numa democracia autêntica, pois, os indivíduos não se reduzem a objetos para o poder constituído, mas são co-responsáveis e co-participantes desse poder, em forma de co-gestão.

Ora, acontece que existe uma diversidade enorme entre os homens não só politicamente, mas, também, social, cultural, econômica e religiosamente. A democracia deve, então, buscar a unidade nesta diversidade, mediando a todos pelo mesmo objeto, a nova comunidade a ser instaurada. Dai que num regime autenticamente democrático devem estar incluídos todos os homens como, igualmente, deve haver lugar para todas as ideologias. Caso tal não se realize, estará acontecendo uma mitificação enganadora sob a capa da democracia. (Jorge, 1981, p. 13)

5.4. Conhecimento

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira

ra original. Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quanto forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente (perspectiva interacionista na elaboração do conhecimento).

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto.

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. Implica a possibilidade de transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica: a realidade se dá como um objeto cognoscível ao homem. Conscientização implica e consiste, portanto, um contínuo e progressivo des-velamento da realidade, "quanto mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar" (Freire, 1974a, p. 30). A nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica.

Faz-se necessário, pois, identificar algumas características definidoras de cada tipo de consciência. A tipologia apresentada a seguir é baseada em A. V. Pinto (1960).

* *Consciência intransitiva* — É caracterizada pela quase centralização dos interesses do homem em torno das formas mais vegetativas de vida. As preocupações do indivíduo (se e quando as tem) são circunscritas ao domínio do que nele há de vital, do ponto de vista biológico. É um tipo de consciência à qual falta historicidade e é característica das populações das regiões pouco desenvolvidas. Representa um quase descompromisso do homem com a sua existência, pois dele escapa a apreensão dos problemas que extrapolam a esfera estritamente biológica. O indivíduo não percebe de

forma clara — e nem tem condições para isso — os condicionantes das ações humanas em resposta aos desafios que a vida lhe apresenta. Para ele as características do objeto e dos estímulos se confundem, e, portanto, as explicações que dá sobre os fenômenos são explicações mágicas. Esse tipo de consciência, no entanto, não corresponde a um fechamento absoluto e irreversível do homem, esmagado por espaço e tempo todo poderosos. O homem em qualquer estágio que esteja, é sempre ontologicamente aberto.

Consciência transitiva ingênua — Continuam presentes, neste nível, as explicações mágicas fornecidas em relação à transferência da responsabilidade e da autoridade, e à subestimação do homem comum. Este tipo de consciência se caracteriza por forte inclinação ao gregarismo — pertinente à massificação — pela impermeabilidade à investigação, pelo gosto por explicações fabulosas e pela fragilidade de argumentação. O indivíduo atém-se ao passado e exhibe saudosismo, prestando pouca atenção ao presente, por ele considerado como época sempre inferior, medíocre e vulgar. Alega que o período atual é caracterizado por dissolução de valores e instituições. Manifesta pessimismo e visão catastrófica do presente, assume atitude de resistência a todos os projetos modificadores da realidade, e expõe-se, conseqüentemente, a uma contradição: declara que as condições do presente são miseráveis, mas se opõe a qualquer modificação que estabeleça condições inéditas de existência. Uma das modalidades deste tipo de consciência é a atitude reacionária, cujos elementos principais implicam: defender as regalias de grupos sociais ou de situações econômicas privilegiadas, em ser cega em relação a esses condicionamentos, — julga estar falando em nome da verdade, sem compreender que erigiu em ideologia sua própria condição privilegiada — e em absolutizar esta situação, fazendo dela um paradigma lógico e moral.

Consciência transitiva — Caracteriza-se por manifestar consciência de sua dependência, indagando sobre os fatores de que depende e, como estes, não se dá a conhecer à primeira vista, exigindo uma análise epistemológica. É uma forma crítica de pensar, pois que busca identificar e compreender os motivos e procedimentos pelos quais a repre-

sentação do real de um país é produzido e o faz, não apenas para apreciar a gênese psicológica de tal representação, mas principalmente para descobrir a natureza e a extensão das ações que sobre ela exercem os fatores que a condicionam. Está permanentemente atenta para denunciar as influências a que está submetida e para criticá-las. Interessa-se em descobrir os determinantes de seu conteúdo, pois sabe que eles existem, e tem por tarefa lógica distingui-los e avaliá-los. Realiza tal empreendimento indagando sobre a legitimidade de seus enunciados e procurando as influências que os expliquem. A finalidade que impõe a si própria é a de revelação consciente destas influências. É uma consciência dirigida à objetividade, aberta às coisas e aos acontecimentos, e voltada para a convivência com os homens. Vê a si própria em função do mundo, explica-se em termos de dependência histórica, sente-se condicionada pelo processo social e justifica-se como variável no processo social, de acordo com as alterações da realidade. Caracteriza-se igualmente por não renegar a noção de liberdade individual e por tentar conciliá-la com os fatores que sobre ela atuam, restringindo-a e condicionando-a. É necessário que se diga que a consciência que investiga a si própria, como é o caso desta modalidade de consciência, tem como núcleo de todas as suas estruturas e reações, a propriedade de ser uma consciência histórica. Sua representação do real é condicionada por objetividade relativa, não possuindo o caráter de verdade eterna e refletindo, pois, o momento que lhe dá origem. É sensível ao ritmo das transformações do mundo, à compreensão da queda e do aparecimento de valores que proponham modificar as condições de vida. Conseqüentemente, é uma consciência anti-reacionária e antecipadora.

A passagem da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitiva ingênua se faz, segundo Paulo Freire, de forma paralela à promoção dos padrões econômicos da comunidade. Esta promoção é automática; no entanto, a promoção da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas apenas quando inserida num trabalho educativo com esta destinação. A criticidade implicará, portanto, uma crescente apropriação, pelo homem, de seu contexto.

5.5. Educação

Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nesta abordagem, o sujeito da educação.

A ausência de uma reflexão sobre o homem implica o risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto. Por outro lado, a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Freire, 1974a, p. 42)

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.

É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação.

A educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração.

Todavia, na verdade, a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se como educadores somos ou não conscientes, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens — a sua humanização — ou para a sua domesticação — o domínio sobre eles. Precisamente por causa disso penso que é muito importante esclarecer as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a nossa verdadeira opção ou escolha. Se a minha escolha é a da libertação, a da humanização, é-me absolutamente necessário ser esclarecido de seus métodos, técnicas e processos que tenho de usar quando estou diante dos

educandos. Geralmente, pensamos que estamos a trabalhar para os homens, isto é, com os homens, para a sua libertação, para a sua humanização, contudo, estamos a utilizar os mesmos métodos com os quais impedimos os homens de se tornarem livres. Isto passa-se deste modo precisamente porque estamos impregnados de mitos que nos tornam incapazes de desenvolver um tipo de ação a favor da liberdade, da libertação. Assim, não é apenas necessário saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é absolutamente necessário definir ambas estas ações diferentes, antagônicas. Por isso, preciso de analisar, de conhecer, de distinguir esses diferentes caminhos no campo da educação. (Freire, 1975b, p. 24)

A educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo.

Para Paulo Freire, a educação tem caráter utópico. Quando deixa de ser utópica, não mais enfocando a unidade anunciar-denunciar, é porque o futuro já não significa nada para o homem ou porque este teme arriscar seu futuro por ter conseguido dominar a situação presente. Essa esperança utópica implica compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, tanto ao nível de sua alfabetização como de sua pós-alfabetização, que são, em ambos os casos, ação cultural.

5.6. Escola

Na obra de Paulo Freire, a educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades.

A posição de Paulo Freire fica bastante clara em sua apresentação contida no livro *Cuidado, Escola* (Harper et alii, 1980):

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza inutável da qual se diga é boa, é má, a escola

de 144608

não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola ESTÁ SENDO HISTORICAMENTE... A compreensão do seu ESTAR SENDO, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela — a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior.

As relações entre eles — subsistema e sistema maior — não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sócias, não se pensa, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra.

A escola, pois, para Paulo Freire, é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

5.7. Ensino-aprendizagem

A pedagogia do oprimido, segundo Paulo Freire, é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.

A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma, resultando daí conseqüências tais como (Freire, 1975c):

1. Seu ideal é ser mais homem, mas para ele ser homem, na condição em que sempre esteve e cuja superação não lhe está clara, é ser opressor. Assume uma atitude de aderência ao opressor e assim não consegue descobri-lo fora de si. Esta aderência ao opressor não permite a consciência de si mesmo como pessoa e nem a consciência de classe oprimida. Somente na medida em que o oprimido se descobrir *hospedeiro* do opressor poderá contribuir para uma pedagogia libertadora.

2. *Atitude fatalista*: o oprimido introjeta o opressor. É ele e ao mesmo tempo o outro, daí assumir atitudes fatalistas frente à situação concreta de opressão em que se encontra, quando não chega a localizar o opressor e não chega a ter *consciência de si*. Este fatalismo é muito mais o fruto de uma situação histórica e social do que um traço essencial da forma de ser do povo.

3. *Atitude de autodesvalia*: há, em certos momentos da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, por sua maneira de viver; passam a querer, em sua alienação, não só parecer com o opressor como também segui-lo e imitá-lo.

4. *O medo da liberdade* ou a *submissão* do oprimido: na relação opressor-oprimido, um dos elementos básicos é a imposição de uma consciência à outra. A consciência que recebe ordem e se transforma em consciência *hospedeira* da consciência opressora. Assim, o comportamento do oprimido se situa dentro dos ditames dos opressores, manifestando por um lado a falta de confiança em si mesmo e, por outro, a crença mágica no opressor.

Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens).

Ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. Não há restrições às situações formais de instrução.

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e

responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque "...ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". (Freire, 1975c, p. 63)

O educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. A educação problematizadora implica um constante ato de des-velamento da realidade, e é um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esta educação supera, pois, o autoritarismo do educador bancário assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo.

A ação do homem, sem objetivos, não constitui práxis e sim uma ação ignorante de seu próprio processo histórico e de sua finalidade. A base da ação planificada do ser humano (inter-relação entre a consciência do objeto proposto e o projeto empreendido para alcançá-lo) implica opções de valor, métodos e objetivos.

Em tal contexto, o processo de alfabetização de adultos é compreendido como um ato de conhecimento, que implica diálogo autêntico entre professor e aluno. "O verdadeiro diálogo une os homens na cognição de um objeto cognoscível que se antepõe entre eles" (Freire, 1975d, p. 29). Neste processo, os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores. Aqui é necessário que se considere a unidade pensamento-ação, pois, para Paulo Freire, os aspectos cognitivos do processo de alfabetização devem incluir necessariamente as relações dos sujeitos com seu mundo.

Aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba qual é o significado verdadeiro de "falar a palavra", um ato humano que implica reflexão e ação. Deveriam ser considerados como um direito humano primordial e não o privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de "expressar a si mesmo", "expressão do mundo", criando e recriando, decidindo, elegendo e, finalmente, participando do processo histórico da sociedade. (Freire, 1975d, p. 30)

A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento. Para que sejam atos de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos, assim como qualquer outro tipo de ação pedagógica, devem comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais.

5.8. Professor-aluno

A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo: é, portanto, muito difícil pretender participar de um processo educativo que, por sua vez, é processo de conscientização, a menos que se seja consciente de si e de tal processo.

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.

Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor.

5.9. Metodologia

O método de alfabetização elaborado por Paulo Freire reflete sua abordagem sobre educação. Neste método, a codificação inicial consiste numa espécie de figura, um desenho representativo de uma situação existencial real ou construída pelos alunos. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam uma operação de distanciamento do objeto cognoscível. Desta forma, professor e alunos poderão refletir conjuntamente de forma crítica sobre os objetos que os mediatizam.

A codificação representa uma dimensão da realidade dos indivíduos, e implica análises realizadas num contexto diferente daquele no qual eles vivem. Transforma, pois, o que consistia numa maneira de viver, no contexto real, em um objeto do contexto teórico. Os alunos poderão receber informações e analisar os aspectos de sua própria experiência existencial que foi representada na codificação.

A busca do tema gerador objetiva explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua práxis. Na medida em que os homens participam ativamente da exploração de suas temáticas, sua consciência crítica da realidade se aprofunda.

A busca da temática implica busca do pensamento dos homens, pensamento este que se encontra somente no meio deles, os quais, reunidos, indagam a realidade. A posição interacionista de Freire é bastante clara: os homens, enquanto seres em situação, encontram-se imersos em condições espaço-temporais que neles influem e nas quais eles igualmente influem, consistindo o desenvolvimento nesta interação construtivista.

Utilizando situações vivenciais do grupo, em forma de debate, Paulo Freire delineou seu método de alfabetização, que tem como características básicas: ser ativo, dialógico e crítico: criar um conteúdo programático próprio, e usar técnicas tais como redução e codificação.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático da educação. A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí se afirmar que dizer a palavra

verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo.

A palavra destituída de ação transforma-se em verbalismo. Quando, porém, se enfatiza a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo. Qualquer destas dicotomias gera distorções no pensar. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura. Esta democratização implica (Maciel, 1963, p. 30): igualdade ontológica de todos os homens, acessibilidade ilimitada ao conhecimento e à cultura e comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.

É a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação. O diálogo da educação como prática da liberdade é inaugurado no momento em que é realizado o que Paulo Freire denomina de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores. A investigação deste universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, proporciona não só a apreensão dos temas geradores, mas a conscientização destes.

O método de Paulo Freire implica nas seguintes fases: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha; escolha das palavras geradoras; criação de situações existenciais típicas do grupo que será alfabetizado; criação de fichas-roteiro e elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores e ficha de descoberta, contendo as famílias fonêmicas, que é utilizada para a descoberta de novas palavras com aquelas sílabas.

Na etapa de alfabetização, a educação problematizada na busca investigar a palavra geradora e, na pós-alfabetização, os temas geradores. Apesar de intimamente ligada à educação de adultos, ao processo de alfabetização, a abordagem de Paulo Freire considera a educação como um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo, o que tem profundas implicações no ensino de 1.º, 2.º e 3.º graus.

5.10. Avaliação

A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. "A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela." (Freire, 1982, p. 94)

5.11. Considerações finais

Numa abordagem sócio-cultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem.

A análise presente no entanto contrapõe-se essencialmente ao que foi denominado *ensino tradicional* e ao ensino decorrente da *abordagem comportamentalista*, principalmente pelos seus pressupostos relativos a homem, mundo, educação etc. A ciência, considerada geralmente neutra nesta última abordagem, é explicitada na abordagem sócio-cultural como um produto histórico; a educação, sempre como um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados; a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados.

Na abordagem sócio-cultural, no entanto, o aspecto técnico da educação não é descartado. É considerado relacionado a todo um processo do qual não pode ser focado como independente, tampouco ser priorizado.

É interessante se considerar, ainda, as formas de consciência e todo o processo de conscientização analisados por Freire, em comparação com o processo de desenvolvimento mental proposto por Piaget, não somente sob a perspectiva ontogenética mas também filogenética.

Na proposta de Freire, a promoção da conscientização se faz de estágios mais primitivos aos mais elaborados, podendo tanto o indivíduo, como toda uma sociedade, permanecer ao nível de consciência ingênua. Na teoria piagetia-

na, indivíduos e/ou grupos de indivíduos podem permanecer no período simbólico, intuitivo, ou mesmo no operatório concreto, não chegando aos estágios finais de desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo.

...por um lado (e isto na evolução mental do indivíduo, como na sucessão histórica das mentalidades), existem escalas sucessivas de estruturação lógica, isto é, de inteligência prática, intuitiva ou operatória. Por outro lado, cada uma dessas escalas (sendo que várias podem coexistir numa mesma sociedade) é caracterizada por certo modo de cooperação ou de interação social, cuja sucessão representa o progresso da socialização técnica ou intelectual mesma. (Piaget, 1973b, p. 103)

Capítulo 6

As abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor

Com o objetivo de fornecer informações adicionais referentes à pesquisa realizada, este capítulo contém, num primeiro momento, reflexões pertinentes às análises feitas nos capítulos um a cinco deste livro e, num segundo momento, as relativas às *opções teóricas declaradas e práticas manifestas* dos professores que participaram da pesquisa em questão.

A partir das análises relativas às abordagens do processo ensino-aprendizagem, pode-se constatar alguns aspectos metateóricos que definem seus elementos idiossincráticos. Um deles é a já reiterada multidimensionalidade do fenômeno educacional, considerada a nível teórico. Outro refere-se à possibilidade de se analisar as interpretações do fenômeno educacional em seus pressupostos, decorrências e/ou implicações principais.

Algumas linhas teóricas, porém, parecem desconsiderar alguns aspectos — pressupostos e/ou implicações — do processo ensino-aprendizagem, que só puderam ser caracterizadas por inferência, o que se constitui numa das dificuldades deste tipo de trabalho.

Foram, então, identificados dez conceitos que articulados deveriam refletir tanto a multidimensionalidade do fenômeno educacional quanto servir de indicadores para a caracterização e comparação das diferentes teorias.

Como foram mantidas constantes as categorias de análise, verificou-se, pela sua comparação nas diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem aqui consideradas, que determinados aspectos são mais consistentemente trabalhados em algumas abordagens do que em outras, da mesma forma que se pode notar que certas linhas teóricas são mais explicativas de alguns aspectos do que de outros. Pode-se perceber, então, a possibilidade de articulação das diversas propostas de explicação do fenômeno educacional, pelo menos em alguns de seus aspectos, para explicação e compreensão daquele fenômeno, de forma a superar os reducionismos característicos das diferentes abordagens.

Se, por um lado, o tipo de análise realizada mostra uma certa precariedade e, ao mesmo tempo, se constitui em uma tentativa válida de sistematização de conceitos do fenômeno estudado, por outro, indica espaços que poderão ser preenchidos por investigações futuras e mais consistentes, possibilitando novas articulações com o vivido, com o empírico.

O papel da teoria é, muitas vezes, limitado. Para alguns aspectos do fenômeno educativo, a explicação das relações envolvidas pode não ser suficientemente desenvolvida ou abrangente, e sua incompletude pode, inclusive, servir de guia ou fornecer elementos para reflexão. Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca.

Finalmente, parece também ficar claro, num tipo de análise como esta, que as referidas abordagens não constituem sistemas fechados, tampouco implicam necessariamente ortodoxia, principalmente quando se recorre aos autores originais, ao contrário do que se observa quando a fonte é secundária ou de adeptos das posições teóricas.

Apesar de terem muitos aspectos sistematizados, as teorias ou são incompletas no sentido de estarem ainda em elaboração ou reelaboração, ou constituem explicações provisórias num determinado momento, já que lhes falta, em alguns aspectos, validação empírica ou confronto com o real. Deve-se salientar, no entanto, que as tendências ou abordagens estudadas são as que se apresentam como as

mais consistentes dentro do estágio atual do desenvolvimento de teorias sobre ensino-aprendizagem. Constituem elas, pois, o produto de um trabalho que não deve ser desconsiderado. Poderão ser refutadas, contestadas e mesmo o real poderá, futuramente, contradizê-las. Representam, no entanto, uma aquisição do conhecimento e como tal devem ser reconhecidas. Somente desta forma poderão ser aceitas ou superadas por outras mais consistentes e de maior poder descritivo e interpretativo, ou definidoras de relações mais amplas e ricas entre o modelo teórico explicativo e o concreto disponível.

Torna-se necessário ainda mencionar que as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis, completas e incorrigíveis, para as situações de ensino-aprendizagem. Elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática. Seria de se esperar, no entanto, por parte do professor, uma tentativa de utilizá-las na explicação do real ou de fazer com que a sua apreensão do real confirmasse ou refutasse determinada aproximação do fenômeno.

Parece extravagante, ou pelo menos difícil de se justificar, que o *aprendido* durante os cursos de formação de professores permaneça *externo* a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Uma tentativa de articulação entre o saber acadêmico e o aprendido, a partir da experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do profissional educador.

Se, por um lado, os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos meramente por algum postulado externo a ele, por outro, há necessidade de uma ação-reflexão grupal, por parte dos professores, para a compreensão desses problemas e impasses. Nesta interpenetração ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer.

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o *ideário pedagógico* permanecem externas ao pro-

fessor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas.

Esta possível desarticulação sugere a necessidade de se repensar cursos de formação de professores. Sugere igualmente a necessidade de análise dos conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daquelas que analisam abordagens do processo ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica, em suas diferentes manifestações, possibilitando assim uma compreensão cada vez mais abrangente e significativa do real.

Trata-se, pois, da necessidade de articulação do *aprender*, do *analisar*, do *discutir* opções teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas, de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais.

Ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las. Um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura é que os futuros professores raramente chegam a vivenciar propostas que foram discutidas.

Uma das soluções em que se pode pensar para superar tal problema é a da estruturação dos cursos de Licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de *receituários* de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar. Também poderia ser esta uma forma de evitar o problema da crítica pela crítica, desligada de uma prática pessoal experienciada em uma realidade definida e que sempre vem desacompanhada de propostas que objetivem minimizar os efeitos negativos apontados pelos próprios críticos.

Talvez, com um esforço conjunto, fosse igualmente possível percorrer o caminho inverso: o de se tentar elaborar teorias a partir da prática e do cotidiano analisado e questionado.

Um curso de formação de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio *fazer* pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

O que mais se espera, pois, não é o domínio de uma ou mais abordagens, mas de formas de articulação entre as mesmas e o *fazer* pedagógico do professor. Caso se procure uma articulação entre abordagens disponíveis, esta integração pressuporia repensar essas abordagens, em seus pontos de intersecção e de contraste, de forma a que aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, técnicos e sócio-culturais pudessem ser considerados. Dessa forma, a prática pedagógica, tal como aqui enfocada genericamente, poderá assumir o sentido de práxis, de uma atividade teórico-prática. Esta prática, por sua vez, irá fornecer elementos para a compreensão do discurso.

Ao se considerar as *opções teóricas declaradas* dos professores, partiu-se da constatação de que as opiniões relativas ao fenômeno educacional não são únicas, nem verdadeiras em sua totalidade, tampouco definitivas. Houve preocupação, no entanto, em saber como elas se configuram num determinado contexto histórico.

Os dados obtidos indicam que o professor prefere algumas das abordagens na consideração do fenômeno educacional. Em ordem de preferência, as abordagens cognitivista e sócio-cultural são as mais escolhidas em nove das dez categorias estudadas, quer em seus pressupostos, quer em suas implicações. Os conceitos da abordagem humanista são escolhidos, de maneira geral, como terceira opção. As últimas escolhas se referem a conceitos da abordagem tradicional e da comportamentalista.

Evidencia-se, pelos resultados obtidos, um pluralismo na interpretação do processo ensino-aprendizagem. Na maioria das vezes, diversas linhas teóricas coexistem como opção para um mesmo sujeito. No entanto, mesmo considerando este pluralismo pode-se detectar claramente opções

predominantes no momento histórico considerado, em relação ao grupo de professores estudado.

Do quadro geral dos resultados deste trabalho, dois deles podem ser destacados. O primeiro refere-se à pouca preferência por conceitos da abordagem comportamentalista, e o segundo, à escolha acentuada de afirmações relativas às concepções da abordagem cognitivista.

É interessante constatar que não predomina entre os professores uma visão tecnicista do processo educacional. A esse dado, que pode ser visto com certa estranheza principalmente devido a que a abordagem comportamentalista passa a ter, a partir do final dos anos sessenta, predomínio entre as tendências da educação brasileira, acrescenta-se o fato de que grande parte dos professores de São Carlos, independentemente de sua proveniência, teve acesso a ela nas disciplinas nos cursos de Licenciatura que fizeram. Além disso, uma parte significativa de pesquisas sobre aprendizagem nas Universidades das quais estes professores provêm é realizada nesta direção (tal como se pode ter notícias por depoimentos de professores e alunos, por contatos com pessoas destas instituições e mesmo por reuniões científicas, como, por exemplo, a SBPC).

Em relação à mencionada abordagem, no entanto, é interessante observar que os professores tendem a aceitar, e mesmo a escolher, preferivelmente conceitos relacionados, derivados ou implícitos, relativos a planejamento, execução e avaliação do ensino, do que os relativos a, por exemplo, pressupostos sobre concepções de homem, mundo, conhecimento, sociedade-cultura.

Mais com a intenção de trazer elementos para a discussão do que explicar o ocorrido, já que o tipo de pesquisa não fornece esse tipo de informação, serão apontados, a seguir, alguns fatores que podem, parcialmente, elucidar a acentuada preferência pelo cognitivismo neste momento histórico.

Como mencionamos anteriormente, as cinco abordagens estudadas podem ser dicotomizadas, no geral, em: ensino tradicional (abordagem tradicional) e ensino renovado (as demais abordagens). Excetuando-se, principalmente, a abordagem sócio-cultural, as demais do segundo grupo estão impregnadas, em maior ou menor grau, de prin-

cípios que poderiam ser considerados decorrentes de ou pelo menos compatíveis com os do escolanovismo e com uma visão liberal da educação.

Esta visão pode transparecer em diferentes categorias concernentes ao desenvolvimento de cada aluno, ao progresso cognitivo de cada criança, ao advogar oportunidades de desenvolvimento para cada um e para todos (quer se enfatize o cognitivo, o emocional, quer o comportamental), podendo, então, encobrir a idéia liberal de que o desenvolvimento pleno é atingido pelo mérito individual.

Na abordagem cognitivista apresentada neste trabalho (a piagetiana) e a preferida pelos professores, desde que o aluno se encontre em um ambiente que o solicite devidamente, e que tenha sido constatada a ausência de distúrbios biológicos ligados preponderantemente à atividade cerebral, ele terá condições de chegar ao estágio das operações formais. Não se justificam nem se legitimam, por esta abordagem, desigualdades baseadas nas *potencialidades* de cada um, tal como poderia decorrer dos princípios escolanovistas. Estaria neste detalhe, talvez de grande importância, já que o determinismo biológico age mais em função de determinar desenvolvimento, do que de determinar máximos de desenvolvimento para cada sujeito, a idéia que despertaria maior interesse para um trabalho realizado por um profissional com as idiosincrasias de um educador?

O sucesso de tal tipo de abordagem, no momento histórico considerado, pode ser atribuído supostamente ao fato dela, em seus conceitos e formulações elaborados sistematicamente, poder abranger, num discurso convincente, tanto princípios do liberalismo e do escolanovismo dele decorrentes, quanto do ensino tradicional. É esta, provavelmente, uma das posições teóricas que mais oferecem poder de síntese e continuidade de discussão dos problemas gerais relativos à educação e ao conhecimento humano.

Um dos possíveis elos do cognitivismo com o escolanovismo é, talvez, a ênfase na participação ativa do aluno durante a aprendizagem, no processo de desenvolvimento, embora, é claro, com nuances próprias a cada um.

O escolanovismo acentua a importância do *aprender a aprender*, o cognitivismo, o desenvolvimento de operações,

o estabelecimento de relações, o ato de conhecimento envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Ambos, no entanto, são processualistas. Seria o interesse cada vez mais emergente por se conhecer tais processos, o elemento unificador das opiniões dos professores?

De uma forma bastante genérica, igualmente, pode-se considerar que tanto o cognitivismo, quanto o humanismo e mesmo o comportamentalismo em alguns de seus aspectos, pressupostos e implicações para a educação, são, de certo modo, solidários ao movimento escolanovista, pois surgem contra o ensino tradicional. Apresentam, no entanto, características próprias e sistematizações que a Escola Nova, em sua amplitude e momento histórico, não possui. Estaria na construção sistemática e avaliada de seus conhecimentos, a força que impulsiona a preferência dos professores?

Um outro elemento a ser considerado, para talvez ajudar na explicação da aceitação quase plena da abordagem cognitivista pelos professores, é a existência de um elo possível de ligação entre o desenvolvimento intelectual e os ideais apregoados pelo ensino tradicional quando este é concebido de forma não caricata, no que concerne a: conteúdo, processamento e tratamento das informações, raciocínios elaborados através dos séculos, teorias etc. Estaria na preservação dos bens culturais e na recolocação dos problemas educacionais de forma mais ampla e condizente com a realidade sócio-cultural, o ponto de realce que faz com que muitas pessoas se interessem por elas?

Resta também uma última extrapolação no sentido das afirmações relativas à abordagem cognitivista serem, de fato, as mais convincentes, no presente momento, para a interpretação do processo ensino-aprendizagem porque esta abordagem se baseia numa teoria de desenvolvimento em sua grande parte validada. A este fato acrescenta-se que a abordagem sócio-cultural freqüentemente a acompanhou em termos da preferência dos professores e isso não pode ser desconsiderado. Se, por um lado, os professores optam por uma teoria de desenvolvimento humano, uma epistemologia genética, por outro, a complementam com aspectos sócio-culturais e personalistas.

A abordagem sócio-cultural apresentada neste trabalho está impregnada de aspectos humanistas característicos das primeiras obras de Paulo Freire.

Resta indagar se ao invés de buscar-se explicações em elementos contidos na parte interna das teorias, não se deveria buscar explicações ao nível externo, em termos de jogos de forças sócio-políticas, que podem condicionar e direcionar as escolhas no sentido do melhor, do pior, do desejável e do indesejável.

Nesta parte do estudo não se pode dizer que o *ideário pedagógico* dos professores se manifesta desarticulado e fragmentário ao nível do discurso verbal. Há constância nas preferências. Isto pode ainda ser constatado pelo fato de que poucos professores foram classificados como de *tendência indefinida*, ou seja, tendência onde não houve predomínio algum de qualquer tipo de abordagem. Em outros termos, grande parte dos professores segue as mesmas abordagens na escolha de afirmações referentes a diferentes categorias. As manifestações, pois, ao nível do teórico, podem ser consideradas consistentes.

Um outro elemento que interessa aqui mencionar é a não interferência de variáveis, tais como sexo, idade, anos de experiência no magistério, disciplina ministrada e acesso ou não a cursos de pós-graduação, na opção por esta ou aquela linha teórica. Sugerem-se estudos no sentido da identificação de outras variáveis no nível macroscópico que possivelmente possam interferir neste tipo de opção.

Em relação ao terceiro grupo de análises realizadas, ou seja, das *práticas manifestas pelo professor*, que decorreu de e implicou se considerar ambas as análises precedentes, procurou-se conhecer o comportamento em sala de aula dos professores que se manifestaram, nitidamente ou não, por determinadas opções teóricas. Este estudo, estruturado de forma anedotária, mostrou, nas aulas observadas, o predomínio do ensino tradicional, quando da análise das atividades do professor, das atividades do aluno, das formas de tratamento do conteúdo e da avaliação.

O ensino tradicional predomina na prática educacional do grupo estudado, pois, na essência, o professor que *sabe* e que detém as informações transmite o conhecimento e as informações aos alunos que ainda *não sabem*. O conhe-

cimento, grande parte das vezes, provém da autoridade ou do professor ou do livro-texto (quase sempre deste último). Raramente o conhecimento é redescoberto ou recriado pelo aluno, continuando, portanto, desvinculado de suas necessidades e interesses. Nesta conjuntura inexistente a atividade do aluno com o objetivo de aprendizagem de conceitos, relações etc. Este aspecto é de suma importância, pois é um dos critérios mais nítidos para a demarcação entre o ensino tradicional e o ensino renovado.

Independentemente de qual seja a opção teórica do professor, sua prática observada, no que se refere aos aspectos mencionados anteriormente (atividade do professor, do aluno, tratamento do conteúdo e avaliação), é semelhante em suas características. O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professor ou via livro texto, o que faz com que a forma utilizada — aula expositiva — seja bastante precária e desestruturada.

Evidencia-se, no trabalho realizado, um descompasso entre o que fundamentaria a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta nas salas de aula. Ao nível do teórico, tal como foi constatado, não se pode dizer que o *ideário pedagógico* é fragmentado. Ao nível do que é manifestado nas salas de aula, também pode-se concluir pela sua não fragmentação, já que se caracteriza como manifestação do ideário tradicional. Entretanto, é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos, e o que realizam de fato, na prática.

O estudo realizado permitiu conhecer alguns aspectos e problemas atualmente existentes quanto à formação e o contexto teórico e concreto do professor. Não pretendeu determinar causas, estabelecer relações causais ou fornecer um quadro completo da situação. Pode-se indagar se os resultados obtidos não são, de certa forma, atípicos, em termos dos professores, em geral. Para responder a isto, seriam necessárias investigações com outros grupos e em outras regiões do país, no sentido de verificar e interpretar diferentes manifestações específicas.

A investigação realizada consistiu apenas em uma primeira aproximação que, portanto, não esgota totalmente a questão. Pode-se levantar a hipótese de que os modelos aos quais o professor esteve submetido ao longo do seu próprio processo de escolarização contribuem muito mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos pedagógicos aos quais foi exposto ou que lhe foram transmitidos nos cursos de formação de professores. Permanece, no entanto, a partir de cada análise realizada e da análise das suas inter-relações uma questão, sem dúvida, ainda não respondida de forma inequívoca e que portanto exige novas investigações: o que fundamenta a ação docente?

Bibliografia

- AEBLI, H. *Didática Psicológica*. São Paulo, Nacional, 1978.
- BRANDÃO, C. R. (org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- BRINGUIER, J. C. *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro-São Paulo, Difel, 1978.
- CANAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU (org.). *A Didática em Questão*. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- CASTRO, A. D. *Piaget e a Didática*. São Paulo, Ibrasa, 1979.
- CHAILLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- CHARTIER, E. (Alain). *Reflexões sobre Educação*. São Paulo, Sarai-va, 1978.
- CHIAROTTINI, Z. R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PEN-TEADO, W. M. D. (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papel Livros Ltda., 1980.
- COMBS, A. W. *The Professional Education of Teachers*. Boston, Albyn and Bown, Inc., 1965.
- COSTA, M. L. A. *As implicações do currículo centrado na proposição de Skinner*. São Paulo. Tese de Mestrado em Supervisão e Currículo, PUC-SP, 1978.
- EVANS, R. *Construtores da Psicologia*. São Paulo, Summus, 1979a.
- _____. *Carl Rogers: O Homem e suas Idéias*. São Paulo, Martins Fontes, 1979b.
- FREIRE, P. *Concientización*. Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1974a.

- . *Uma Educação para a Liberdade*. Porto, Textos Marginais, 1975b.
- . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975c.
- . *Acción Cultural para la Libertad*. Argentina, Tierra Nueva, 1975d.
- . *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974e.
- . Educação. O sonho impossível. In: BRANDAO, C. R. (org.). *Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. 89-101f.
- FURTH, H. *Piaget e o Conhecimento*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1974.
- . *Piaget na Sala de Aula*. Rio de Janeiro, Forense, 1972.
- FURTH, H. e WACHS, H. *Piaget na Prática Escolar*. São Paulo, Ibrasa, 1979.
- GOLDMAN, L. et alii. *Beiträge zu einer dialektischen Psychologie*. Giessen, Rotdruck Verlag, 1972.
- HOUSTON, R. W. e HOWSAN, R. B. *Competency — Based Teacher Education Progress: Problems and Prospects*. Science Research Associates, Inc., 1972.
- JORGE, J. S. *Educação Crítica e seu Método*. São Paulo, Loyola, 1981.
- . *A Ideologia de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.
- MACIEL, J. A fundamentação teórica do sistema P. Freire de educação. *Revista de Cultura da Universidade de Recife*. Estudos Universitários, 4, abr.-jun., 1963.
- MADSEN, Ch.; MADSEN, C. e OLIVEIRA, J. B. A. *Engenharia Comportamental*. Rio de Janeiro, Cia. Editora Americana, 1975.
- MAGER, R. F. *Objetivos para o Ensino Afetivo*. Senai Publicações Técnicas, 1971.
- MAHONEY, A. *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de Doutorado, 1976.
- MELLO, G. N. da. *Magistério de Primeiro Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo de abordagens do processo ensino-aprendizagem*. Tese de Doutorado, PUC/RJ, 1983.
- NEILL, A. L. *Liberdade sem Medo*. São Paulo, Ibrasa, 1963.
- LIMA, L. de O. *Piaget para Principiantes*. São Paulo, Summus, 1980.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970a.
- . *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973b.
- . *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1967c.
- . *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1973d.

- . *Problemas de Psicologia Genética*. (Coleção Os Pensadores), São Paulo, Abril, 1975e.
- . *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro, Olympio-UNESCO, 1973f.
- . *A Epistemologia Genética*. (Coleção Os Pensadores), São Paulo, Abril, 1978g.
- PIAGET et alii. *Educar para o Futuro*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974h.
- PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo, Freitas Bastos, 1974.
- PUEENTE, M. de La. Abordagem centrada na pessoa e a educação. In: PENTEADO, W. M. D. (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papel Livros, 1980.
- . *O Ensino Centrado no Estudante*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- POPPER, K. R. *A Sociedade Aberta e seus Inimigos*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1974.
- ROCHA, E. M. B. O processo ensino-aprendizagem. Modelos e componentes. In: PENTEADO, W. M. D. (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papel Livros, 1980.
- ROGERS, C. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1972.
- . *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, 1: 23-33, 1980.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
- SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo, EDART-EDUSP, 1974a.
- . *O Mito da Liberdade*. Rio de Janeiro, Bloch, 1973b.
- . *Contingências de Reforço. Uma Análise Teórica*. (Coleção Os Pensadores), São Paulo, Abril, 1980c.
- . *Walden II*. São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1972d.
- . *The Technology of Teaching*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1968e.
- TORRES, C. A. *A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.
- VIEIRA PINTO, A. *Consciência e Realidade Nacional*. Textos brasileiros de Filosofia. Rio de Janeiro, MEC-ISEB, 1960.

A coleção Temas Básicos de Educação e Ensino, coordenada pela Prof.^a Loyde A. Faustini, apresenta subsídios e sugestões para os educadores que atuam nas escolas de 1.º e 2.º graus e na administração dos sistemas de ensino e para os professores e estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia e dos demais cursos que preparam professores para as diferentes áreas do ensino de 1.º e 2.º graus.

Temas Básicos de Educação e Ensino oferece livros de texto escritos por autores brasileiros, para a nossa realidade educacional.

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Este fenômeno, por sua própria natureza, é multidimensional e não há, até o momento, uma única teoria que o explique exhaustivamente. Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações, possíveis historicamente, que permitem explicá-lo se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos. Por isso devem elas ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente.

Ensino: as abordagens do processo analisa dez conceitos básicos (homem, mundo, sociedade/cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação) de cinco abordagens do processo ensino-aprendizagem (tradicional, cognitivista, comportamentalista, humanista e sócio-cultural) atualmente veiculadas em Cursos de Licenciatura. Tem como pressuposto que toda interpretação do fenômeno educacional deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio.

Dedicada a professores e alunos de Cursos de Licenciatura, esta obra oferece subsídios para a discussão dos conteúdos das disciplinas pedagógicas, especialmente Didática, Avaliação, Prática de Ensino, Metodologia de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Currículo e Programas, Teorias de Ensino, Modelos de Ensino etc.

E.P.U.



EDITORA PEDAGÓGICA
E UNIVERSITÁRIA LTDA.

ISBN 85-12-30350-6



9 788512 303505

ISBN 85-12-30350-6