

IEDA GONÇALVES DE CARVALHO



As Teorias do Ensino de Skinner e Rogers no Contexto da Sociedade Contemporânea

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação do Setor
de Educação da Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1983

IEDA GONÇALVES DE CARVALHO

As Teorias do Ensino de Skinner e Rogers no Contexto da Sociedade Contemporânea

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação do Setor
de Educação da Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1983

**AS TEORIAS DO ENSINO DE SKINNER E ROGERS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

por

IEDA GONÇALVES DE CARVALHO

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós - Gra
duação em Educação, pela Comissão formada pelos
professores:

PROFESSORES ORIENTADORES:

ELPIDIO M. CARDOSO

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana
de Roma

GILDA MOREIRA WEISS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

JOSÉ ALBERTO PEDRA

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo

AOS MEUS FILHOS:

Maria Angélica;

Ana Luíza e

João Batista.

AGRADECIMENTOS

- aos meus pais
- à Prof.^a Gilda Moreira Weiss, cujo incentivo, apoio e valiosas observações permitiram-me chegar até aqui.
- aos professores Elpídio Marculino Cardoso, José Alberto Pedra, Nilcea Pedra, Consuelo M. Garcia e Alvino Moser pelas valiosas observações.
- às professoras Claraidalia D. Stechman, Rosa Elisa Perrone de Souza e Vera Libretti Pereira.

SUMÁRIO

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
RESUMO.....	vii
SUMMARY.....	ix
<u>CAPÍTULO I - SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA E FORMA DE ABORDAGEM..</u>	1
1.1. A BASE PSICOLÓGICA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR.....	1
1.2. OBJETIVOS.....	14
1.3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	14
<u>CAPÍTULO II - O ENSINO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</u>	19
2.1. O HOMEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	19
2.2. AS BASES PEDAGÓGICAS DA SOCIEDADE: A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	28
2.2.1. A FAMÍLIA.....	28
2.2.2. A ESCOLA.....	34
2.3. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	36
2.3.1. O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO.....	36
2.3.2. AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	39
2.3.3. CONTEÚDOS DE ENSINO.....	42
2.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	44
2.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DE ENSINO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	46
2.3.6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	49

	Página
<u>CAPÍTULO III - A TEORIA DE ENSINO DE SKINNER NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</u>	53
3.1. A PROPOSTA DE SKINNER AOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO HOMEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	53
3.2. A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE SKINNER.....	69
3.2.1. A FAMÍLIA.....	69
3.2.2. A ESCOLA.....	70
3.3. SKINNER E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR...	72
3.3.1. O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO.....	72
3.3.2. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	79
3.3.3. O CONTEÚDO DE ENSINO.....	82
3.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	85
3.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DE ENSINO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	92
3.3.6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	95
 <u>CAPÍTULO IV - A TEORIA DE ENSINO DE ROGERS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</u>	 97
4.1. A PROPOSTA DE ROGERS AOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO HOMEM CONTEMPORÂNEO.....	97
4.2. A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	108
4.2.1. A FAMÍLIA.....	108
4.2.2. A ESCOLA.....	112
4.3. ROGERS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR...	116
4.3.1. O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO.....	116
4.3.2. AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	127
4.3.3. O CONTEÚDO DE ENSINO.....	132
4.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DO ENSINO.....	136
4.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DO ENSINO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	145
4.3.6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	146
 <u>CAPÍTULO V - SÍNTESE E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR.....</u>	 150
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	

RESUMO

O presente estudo pretende estabelecer um suporte teórico em Psicologia Educacional para o planejamento do currículo.

Com tal finalidade foram analisadas as concepções teóricas de Skinner e Rogers em função dos problemas que envolvem o homem na sociedade contemporânea e que repercutem no contexto da família e da escola.

Nessa realidade foi identificada a tendência desumanizante do sistema social de fixar o homem dentro dos padrões rígidos das organizações sociais e de usá-lo como instrumento para promover o progresso tecnológico e industrial.

Dessa análise pode-se concluir que a teoria behaviorista de ensino de Skinner adapta-se, em parte, a essa realidade, porque pressupõe a natureza estável do comportamento humano e a possibilidade de controlá-lo por meios científicos. No entanto, para Skinner, o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola não deve promover apenas o progresso material, mas visar prioritariamente, o pleno desenvolvimento da natureza humana.

A função do currículo, segundo Skinner, é a de estabelecer meios eficientes para que o aluno atinja objetivos anteriormente fixados.

A teoria de Rogers pressupõe, ao contrário, a natureza ativa do homem e a sua capacidade de tornar-se autônomo. Este autor propõe que na escola sejam estabelecidas condições propícias para que o aluno cresça e se aperfeiçoe como pessoa. Tal enfoque pode transformá-lo num agente de transformação na sociedade contemporânea.

Na concepção rogeriana o currículo deve estar centralizado no aluno e provê-lo de meios para que possa empreender o seu crescimento pessoal.

SUMMARY

This study intends to establish a theoretical stand in Educational Psychology for the planning of curriculum.

With such a goal Skinner and Rogers' theoretical conceptions were analysed in function of problems that involve man in the contemporaneous society, reflecting also in the context of family and school.

In this reality it was identified a inhumanizing tendency of the social system trying to fix man inside the social organizations rigid patterns for being used as an instrument to promote the industrial and technological progress.

From this analysis we can deduce that Skinner's behaviourist theory of teaching is adapted, partly, to this reality, as it intends a stable nature of human conduct and the possibility of controlling it through scientific means. However, to Skinner the process teaching-learning developed in school do not have to promote only the material progress, but mainly to look at the complete development of human being.

The curriculum function, according to Skinner, is to establish efficient means for the pupil to reach goals previously fixed.

Rogers' theory intends, on the contrary, the active nature of man and his capacity of becoming autonomous. This author suggests the establishment of good conditions in school, in order the pupil can grow up and improve himself as a person. Such a point of view can transform him in an agent of transformation in the contemporaneous society.

In rogerian's conception the curriculum has to be centralized towards the pupil, providing him of means which will make possible undertake his personal increase.

CAPÍTULO I

SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA E FORMA DE ABORDAGEM

1.1 A BASE PSICOLÓGICA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Todo o planejamento curricular das escolas necessita de embasamento sócio-econômico, político, antropológico, histórico, psicológico e filosófico. Por meio de princípios e técnicas derivadas dessas áreas, o planejador de currículo obtém um referencial teórico, e/ou um instrumento técnico-científico que o capacita apreender a realidade.

A análise da realidade sócio-econômica, antropológica e histórica permite verificar o papel da escola na organização social. Essas informações são geralmente connexionadas com a política governamental sobre a educação ou seja, com suas metas e prioridades educacionais.

A Filosofia cabe integrar essas diversas manifestações da realidade, refletindo sobre os valores e as perspectivas da sociedade, sobre o tipo de formação do educando nessa sociedade e o papel da escola em sua formação (PR, SEC, 1976).

Dentro deste contexto, infere-se que o papel da Psicologia deve ser o de estabelecer princípios e normas ao processo ensino-aprendizagem para atingir os fins educacionais.

Portanto, a fundamentação teórica da Psicologia no planejamento curricular não pode ser abstraída desse contexto geral. Concluindo, deve sempre haver compatibilidade entre os propósitos educacionais e os conhecimentos do processo ensino-aprendizagem (Gooding, 1977). A incompatibilidade gera, obviamente, a desestruturação, a incoerência interna na construção do currículo e, esse torna-se, conseqüentemente, um instrumento ineficaz para a prática educacional, levando o professor a fazer uso, como afirmam Bigge (1977) e Parra (1980) de estratégias inconsistentes ou oponentes.

Porém, essa tarefa não se refere especificamente à Psicologia Geral, nem à Psicologia do Desenvolvimento, ou da Aprendizagem, mas à Psicologia da Educação pois a esta cabe, particularmente, o estabelecimento de normas sobre o processo ensino-aprendizagem, básicas para a orientação docente na escolha de estratégias de ensino a partir do instrumento curricular. Como foi afirmado essa fundamentação diz respeito à normas, de caráter prescritivo necessárias para o desenvolvimento do ensino e consecução dos objetivos e fins educacionais (Witthers, 1980).

Não obstante, segundo Puente (1980), essa fundamentação não pode estar desvinculada de concepções sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento humanos. No entanto, não se reduz a concepções de natureza descritiva, pois refere-se ao problema do como ensinar para que o outro aprenda, o qual não pode ser solucionado com a simples transferência de conhecimen-

tos e princípios adquiridos na compreensão de como o ser se desenvolve e aprende. No entanto tem ocorrido justamente isso- conteúdos do interesse da Psicologia da Educação têm sido supridos geralmente por descrições provenientes destas duas ciências. Na construção de currículos, identifica-se, principalmente, forte embasamento na Psicologia da Aprendizagem. Isso geralmente ocorre, conforme Gage (1967), porque o processo de aprendizagem sempre foi considerado prioritário e o do ensino, uma espécie de imagem no espelho da aprendizagem. Ou seja, conforme essa opinião, todo professor compreendendo uma teoria da aprendizagem e realizando o que essa estipula pode promover a aprendizagem do aluno. Porém, a teoria da aprendizagem tem demonstrado ser ineficaz na fundamentação psicológica dos currículos e na orientação da ação docente. As deficiências constatadas podem ser assim descritas:

a. GERALMENTE OS CURRÍCULOS ABRANGEM UM AGLOMERADO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM.

Taba (1974) compara a análise dos fundamentos psicológicos em um currículo, a uma expedição arqueológica em que se localizam restos fossilizados de todas as teorias de aprendizagem, mesmo das que já caíram no descrédito.

Bigge (1977) afirma que desde o século XVII têm surgido, periodicamente, teorias sobre a aprendizagem desafiando outras. Porém, a nova teoria só se incorpora à prática docente passados 25 a 75 anos. A nova teoria não substitui a anterior, mas, ao contrário, coexiste com ela, compete com ela, o que torna o cenário educacional muito confuso.

Esta análise de Bigge (1977) esclarece a afirmação anterior realizada por Taba (1974). E, de ambas, pode-se concluir que o professor respaldando-se no currículo vem a incorporar, em sua ação, aspectos conflitantes de diferentes teorias.

B. O CURRICULISTA SENTE DIFICULDADE EM ESTABELECEER DISCRIMINAÇÕES PARA DIFERENCIAR CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM.

Para Saylor e Alexander (1970) há, por parte do curriculista, dificuldade na interpretação das teorias de aprendizagem. Adotar determinados princípios de aprendizagem implica em aceitar pressupostos sobre a natureza da aprendizagem e das motivações humanas. Isso porém não é fácil, porque exige o conhecimento da complexidade das distintas teorias de aprendizagem e de todas as suas sutilezas de concordâncias e divergências.

"No obstante, em vista de la gran masa de datos de investigación disponible y de las distintas teorías del aprendizaje, no es razonable esperar que todos los que trabajan en el currículo dominen, junto con los otros conocimientos que deben poseer, estos materiales, sumamente técnicos y que estén, además en posición de escoger las dimensiones para los principios y conceptos básicos aplicables a la práctica escolar" (Saylor e Alexander, 1970, p. 26).

Por conseguinte, os autores concluem sobre a necessidade de elaboração, por especialistas, de textos e livros específicos sobre a teoria de aprendizagem visando o planejamento curricular.

c. A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM ESTÁ DESVINCULADA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM QUE EXISTEM EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Para Ausubel (1976), a Psicologia da Aprendizagem tem investigado formas de aprendizagem simples, aspectos fragmentários, que não representam a aprendizagem em sala de aula. Esse fato, para Marx e Hillix (1973), decorre da necessidade de se impor maior rigor científico às pesquisas sobre a aprendizagem. Para isso os psicólogos restringem-se a aspectos da realidade total (sistemas miniaturais), onde controlam com maior precisão, as variáveis implicadas.

Porém, esses resultados não são representativos de situações totais de sala de aula. Se os psicólogos, simplesmente, extrapolarem esses resultados para a sala de aula, ocorrerão erros absurdos, como o de apresentar conteúdos de natureza significativa, como se fossem de natureza repetitiva, conforme argumento de Ausubel (1976) a favor da aprendizagem significativa.

Para Taba (1974), as leis da aprendizagem restringem-se aos níveis inferiores, conhecendo-se muito pouco sobre os níveis superiores em termos de pensamento, atitudes e interesses.

"A supergeneralização, a partir de princípios particulares de aprendizagem com aplicabilidade limitada foi um passatempo cômodo dos defensores da teoria da aprendizagem e dos educadores que aplicam os resultados de pesquisas à aprendizagem. Isto é válido quanto às aquisições recentes e quanto ao uso do princípio do reforço, que encerra um aspecto modesto da aprendizagem ao desenvolver as máquinas de ensino com funções bem mais amplas" (Taba, 1980, p. 142).

d. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DESCREVEM O PROCESSO DA APRENDIZAGEM, NÃO ESTABELECEM NORMAS PARA O ENSINO MAIS EFICIENTE.

Gage (apud Ausubel, 1976) afirma que a história já comprovou a inaplicabilidade das teorias da aprendizagem e propõe a sua substituição por teorias de ensino.

A causa desse fracasso histórico deve-se ao fato dos princípios de aprendizagem terem sido extrapolados sem crítica para a sala de aula, ou, como afirma Smith (apud Ausubel, 1976), por não terem sido levadas em consideração as variáveis do ensino, que não estão implícitas nos princípios de aprendizagem.

"... las teorías del aprendizaje tratan de las maneras en que un organismo aprende, las de la enseñanza se ocupa de las maneras en que una persona influye en um organismo para que este aprenda" (Gage, apud Ausubel, 1976, p. 26).

Todas estas dificuldades apresentadas sobre a influência das teorias da aprendizagem no planejamento curricular e na solução de problemas em sala de aula levam, conseqüentemente, a concluir sobre a necessidade de uma Psicologia normativa, que leva em conta elementos, processos e fatores presentes na relação ensino-aprendizagem. Esta ciência, no contexto da escola, deve considerar a sala de aula como uma área de pesquisa específica ou, dentro de uma abordagem experimental e objetiva, um laboratório onde devem ser identificadas as variáveis de ensino, que influem no processo de aprendizagem escolar.

Para o prosseguimento deste trabalho, convém esclarecer em que consiste a teoria do ensino. A importância de uma teoria é fundamental em toda atividade humana, uma vez que sem ela toda ação é cega e sem objetivo (Bigge, 1977). O ensino tem atualmen-

te um grau de abrangência bem amplo. Tradicionalmente, o ensino refere-se à situação em que o professor transmite, quase sempre oralmente, seus conhecimentos a alunos, que os captam e memorizam. Atualmente, no seu aspecto formal, admite-se o ensino centrado no estudante (Puente, 1978), situações em que o professor e alunos aprendem juntos, ou em que os alunos aprendem individualmente por meio de materiais instrucionais previamente programados e por intermédio de uma tecnologia que inclui filmes, video cassetes, máquinas de ensinar e computadores.

O ensino, no seu aspecto informal, ocorre na interação entre indivíduos na família, na vizinhança, nos clubes, em atividades destinadas ao lazer, como excursões e viagens. Porém, a influência maior decorre dos meios de comunicação de massa como a televisão, o cinema, jornais, revistas e livros.

Marques (1977b), dentro dessa vasta gama de situações, caracteriza o ensino, quando se supõem resultados previamente determinados de aprendizagem a longo ou a curto prazo. Elimina assim, a possibilidade do binômio ensino-aprendizagem em situações onde a aprendizagem ocorre ao acaso e não é prevista.

Outra concepção endossada por Martins (1980) coloca o ensino calcado em experiências e relacionado a objetivos existenciais. Neste caso, pode-se possibilitar condições para que a aprendizagem ocorra, embora os objetivos não sejam especificados operacionalmente e os resultados possam ser também imprevisíveis.

Sobre teoria de ensino convém também reafirmar, baseando-se em Puente (1980), que nenhuma teoria de ensino existe isolada e que a sua formulação depende muito de como se define a aprendizagem e se compreende o desenvolvimento humano. Porém, além das

teorias de aprendizagem e do desenvolvimento Joyce e Weil (1977) identificam, outras fontes de modelos teóricos de ensino na psicoterapia, na filosofia e na psicologia social. Nessa tarefa de construção teórica consideram básicos, o trabalho de terapeutas como Rogers, Erik Erikson e Maslow; de psicólogos da aprendizagem como Skinner, Bruner e Ausubel; os trabalhos sobre o desenvolvimento, como os de Piaget, Kohlberg e Hunt; de filósofos como Dewey e James e de especialistas em dinâmica de grupo.

Além disso, como já se tornou evidente, a teoria do ensino não extingue o binômio ensino-aprendizagem, pois o ensino existe sempre em função da aprendizagem. Significa porém, uma visão dessa relação na perspectiva do professor, ou seja, do que ensina. Este binômio é focalizado de forma diferente por diferentes teorias e concepções. Assim sendo, por exemplo, na visão tradicional, em que o ensino está separado do processo de aprendizagem, o binômio corresponde a ensinar para aprender. Pode tomar a conotação de ensinar a aprender, quando o objetivo é tornar explícitas as regularidades implícitas no ato de aprender, para que o sujeito ultrapasse a situação de ensino para a de auto-governo (Skinner, 1972). Por outro lado, o ensino desenvolvido segundo teorias que enfatizam o domínio de processos intelectual, o desenvolvimento pessoal e auto-gestão social, pretende, primeiramente, desenvolver no indivíduo a capacidade de aprender a aprender.

O presente estudo tem por objetivo estabelecer um suporte teórico para o planejamento curricular, levando em consideração a situação do homem contemporâneo na sociedade, o papel da família e da escola em sua formação e a natureza do ensino e da aprendizagem realizados na escola, pressupostos em toda teoria de ensino e fundamentais para a tomada de decisão no planejamento curricular.

Anteriormente, neste estudo, já se comprovou a necessidade de se elaborar um suporte teórico em Psicologia para a construção de currículos. Convém recordar que para Saylor e Alexander (1970), Taba (1974) e Bigge (1977) essa tarefa de fundamentação não tem sido bem sucedida, em parte devido à grande complexidade e necessidade de aprofundamento nas teorias envolvidas. Consequentemente, conclui-se pela necessidade de participação na construção do currículo de especialistas nessa área ou, justamente, como propõem Saylor e Alexander (1970), pela elaboração de textos ou livros, nesse campo específico, visando o planejamento curricular.

A análise dos referidos pressupostos é importante, porque permite verificar a repercussão de uma determinada teoria de ensino, desenvolvida na escola, no contexto genérico da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que permite identificar o tipo de formação desenvolvida na família e na escola, instituições educacionais básicas da sociedade. Concebe-se que somente dentro dessa estrutura complexa é que a teoria de ensino sobressai, permitindo serem efetuadas opções lúcidas, coerentes e congruentes com as concepções e valores constatados nos responsáveis pela tomada de decisão em currículo.

Este estudo, portanto é também de natureza interdisciplinar e integra áreas geralmente dicotomizadas na formação do pedagogo e do professor, profissionais para os quais o currículo é fundamental.

O presente estudo tem também por finalidade identificar nas teorias de ensino que serão analisadas, o seu caráter reformador ou reestruturador da sociedade. Esta análise é particular-

mente importante diante do problema da sociedade contemporânea representado pelo avanço indiscriminado da tecnologia, pelo aumento do consumo de bens materiais e pela tendência crescente de organização nas instituições sociais. Em tal sociedade, o indivíduo não tem mais valor, uma vez que a indústria e o comércio, principalmente mediante os meios de comunicação de massa, manipulam suas reais necessidades, criam falsas necessidades, homogeneizando-as. Com isso, transformam o indivíduo num consumidor, ou seja, num elo, ou melhor em uma engrenagem da vasta máquina econômica que o domina, sem que ele tome consciência desta realidade. No trabalho, o produto torna-se mais importante do que a pessoa; a rentabilidade, do que a criatividade e a motivação em sua elaboração. O produto, no caso, passa a ser estranho àquele que participou em um momento da sua confecção. E ambos, o produto e o processo total de sua elaboração, estão separados do indivíduo. Ele não os domina, mas ambos dominam o seu pensamento e a sua ação. Esta separação também ocorre na escola - a aprendizagem refere-se a conhecimentos instituídos, dos quais o aluno se apossa por meio de técnicas diretivas, sendo-lhe restringido o poder de refletir sobre o processo e os conhecimentos adquiridos e, também de criá-los ou descobri-los. No entanto, esses conhecimentos ser-lhe-ão exigidos, para que se integre, como ser produtivo e adquira status nessa sociedade. Portanto, esses conhecimentos exercerão sobre ele um poder, apesar de desvinculados do seu processo de aprender e de suas reais necessidades, ou seja de motivos e objetivos que o levariam a descobrir e auto-realizar-se (Rogers, 1977).

Esta descrição do homem adapta-se ao modelo behaviorista , que o concebe como um ser que apresenta regularidades em seu comportamento, que podem ser fixadas pelo ambiente de forma ocasional ou totalmente previsíveis, por meio da associação de estímulos e/ou o uso de esquemas de reforçamento (Skinner, 1973). Tal concepção torna ainda possível imaginar a construção de uma sociedade como o *Admirável mundo novo* (Huxley, 1969) 1989 (Orwell , 1978), ou *Walden II* (Skinner, 1978).

Segundo Parra (1980), os alicerces da moderna psicologia behaviorista se estabeleceram com os princípios associacionistas, reducionistas e mecanicistas de Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner. Dentro dessa concepção o homem é um ser passivo, incapaz de conscientizar-se, de decidir. Sua ação decorre da estimulação externa, da pressão do meio. A psicologia é considerada como um dos ramos das ciências naturais, eliminando de seu conteúdo, conceituações metafísicas. A pesquisa psicológica incorpora a metodologia científica própria das ciências físicas e naturais.

No campo do ensino, atualmente, para Joyce e Weil (1977), Skinner é considerado o seu maior expoente. A concepção de Skinner estabelece a necessidade de descrever precisamente o comportamento observável do aluno, sequenciar a aprendizagem e reforçá-la. Incentiva também toda uma tecnologia do ensino voltada para a modelagem do comportamento e transmissão cultural.

Um movimento oposto à psicologia behaviorista é, segundo Franco (1980) representado pela psicologia humanista. Seus maiores representantes nos Estados Unidos são: Maslow, Allport, Goldstein, Rollo May, Murray, Rogers, Buhler e Bugental. Este movimento caracteriza-se por uma valorização da pessoa como um ser

que se percebe, da experiência pessoal, da capacidade de autonomia, criatividade e auto-avaliação. Difere do movimento behaviorista porque se opõe ao seu modo reducionista e mecanicista de compreender o homem. O homem, nesta concepção, para Martins (1980) é considerado um ser total e não mera soma de partes, capaz de se perceber e de ter sua própria experiência. Está ligado ao mundo no qual se situa, onde está ativamente engajado a quem atribui e onde descobre significados. A psicologia humanista apoia-se fortemente na orientação filosófica da fenomenologia existencialista. A pesquisa dá menos ênfase à objetividade e mais valor à solução de problemas humanos, sendo, portanto, instrumento para uma compreensão mais adequada do que significa ser humano.

Para Marques (1980, p. 76), não existe ainda *"uma grande teoria de ensino-aprendizagem, nitidamente brasileira, resultante do esforço, da pesquisa e do pensamento criativos"*. Verifica-se aqui no Brasil, a influência de autores norte-americanos ou europeus. Porém, já se sente um nítido confronto, uma oposição em fase de expansão e disseminação por parte de psicologia humanista ao excesso de rigorismo, ao processo de despersonalização promovido pela tecnologia do ensino.

Para Parra (1980), Rogers é o representante da psicologia humanista mais difundido no Brasil. Também para Brunelle (1978) a proposta de Rogers é a que melhor se adapta ao movimento da não diretividade no ensino. Lobrot (apud Brunelle, 1978) partidário da auto-gestão, considera que a mesma supõe a confiança e que este tipo de relação adapta-se à logoterapia de Rogers. Afirma que a prática da ausência do poder supõe três aspectos: dizer que nada é proibido, silenciar, romper o silêncio quando o grupo pe-

de a análise do que se fala. Para isso, não é adequada a análise freudiana, mas a análise rogeriana - a paráfrase, a decomposição do discurso, o reflexo dos sentimentos.

Para Hannoun (apud Brunelle, 1978) a concepção psicanalítica consiste numa aposta na hipótese do Complexo de Édipo. É uma concepção pessimista sobre a natureza humana, da qual decorre uma pedagogia repressiva. A concepção de Rogers é uma aposta contra a hipótese do Complexo de Édipo, a favor dos aspectos positivos dessa sexualidade. É otimista, favorável à pedagogia permissiva.

Concluindo, visando o planejamento curricular, este estudo fixará o confronto das teorias de Skinner e Rogers com os problemas enfrentados pelo homem, hoje, na sociedade em geral e no processo educacional desenvolvido na família e na escola. Prioritariamente pretende verificar o caráter formativo que os referidos autores pretendem dar ao processo ensino-aprendizagem escolar.

Em síntese, o problema deste estudo pode ser assim formulado.

Visando o planejamento curricular, qual o caráter formativo das teorias de ensino de Skinner e Rogers frente aos problemas que envolvem o homem na sociedade contemporânea?

1.2. OBJETIVOS

1. Identificar a situação do homem na sociedade contemporânea.

2. Descrever as formas de relacionamento social características da educação desenvolvida na família e na escola.

3. Descrever as características do processo ensino-aprendizagem dentro do contexto da escola contemporânea.

4. Tomando como critérios os objetivos formulados anteriormente, analisar as posições teóricas de Skinner e Rogers.

5. Estabelecer considerações relacionadas ao planejamento curricular com base nas análises efetuadas.

1.3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este é um estudo teórico baseado na análise e interpretação de livros e textos.

Este estudo pretende também ser um suporte teórico em Psicologia Educacional para o planejamento curricular. Para isso, efetuou-se análise das concepções teóricas de Skinner e Rogers relacionadas aos problemas que envolvem o homem na sociedade contemporânea e que repercutem no contexto familiar e no processo ensino-aprendizagem escolar. Tal análise permitirá verificar a forma de adequação das referidas teorias no contexto da sociedade contemporânea e a orientação que os autores em questão dão ao processo ensino-aprendizagem escolar.

A análise do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola foi realizada em função dos seguintes elementos e fatores: o aluno, o professor, o conteúdo de ensino, as estratégias do ensino-aprendizagem, os recursos do ensino e a avaliação da aprendizagem.

Os critérios selecionados para a análise foram inferidos a partir de pesquisas em obras de diversos autores.

A importância da análise da sociedade contemporânea é relevante para Martins, Tyler, Taba, Leyton e Bernstein (apud Pedra, 1977) como fonte básica para a seleção dos objetivos educacionais em currículo. Especialmente, a análise da situação do homem na sociedade em que vive, tem a poderosa argumentação de Martins (1976).

"O mundo real ou concreto, no qual o homem existe como sujeito, não pode ser um mundo sem homem, uma realidade bruta, um mundo em si mesmo. Um constructo como 'Mundo sem homem' é uma contradição ao conceito de existência, pois o homem está ligado ao mundo, assim como o mundo está ligado ao homem" (Martius, 1976, p.45).

O fato de terem sido inseridas a família e a escola neste estudo, que visa, prioritariamente, a compreensão das teorias de ensino de Skinner e Rogers, tem importância porque, segundo Lapassade (1977), essas duas instituições bases da sociedade refletem os mesmos problemas evidenciados na sociedade em geral e visam os mesmos objetivos educacionais. Existe, por conseguinte, identidade e continuidade no processo formativo que ambas empreendem. Portanto, se se pretende bloquear na escola o processo formativo iniciado na família, é fundamental conhecê-las, para que a ação da escola seja realmente efetiva.

As obras "*Paradigma para a análise do ensino*" (1977b) e "*A aula como processo*" (1974) de Marques, foram básicas para identificação dos elementos e fatores do processo ensino-aprendizagem escolar. Além disso, isoladamente, cada um destes aspectos selecionados, têm sua validade comprovada dentro do contexto ensino-aprendizagem:

- o professor, segundo Lapassade (1977), está institucional e tradicionalmente vinculado ao ensino. Hoje, no entanto, com o avanço da tecnologia do ensino sua função está em crise (Skinner, 1975). Cabe portanto, compreendê-la;

- o aluno representa o outro lado do binômio ensino-aprendizagem. Segundo Puente (1980), é inadmissível uma teoria do ensino separada da concepção de como o aluno aprende e se desenvolve. Em termos de planejamento curricular, o aluno é uma fonte que permite predizer sobre os objetivos educacionais e o conhecimento sobre sua aprendizagem e desenvolvimento é fundamental para a seleção, sequenciação e integração das atividades educacionais;

- o conteúdo de ensino, as estratégias do ensino-aprendizagem, os recursos do ensino e a avaliação da aprendizagem são fatores que estão presentes no contexto dinâmico do processo ensino-aprendizagem (Marques, 1974). Esses fatores analisados em correspondência com as finalidades e objetivos educacionais traçados à nível de sociedade, escola e do aluno permitem verificar a aplicação prática e as implicações educacionais dos enfoques teóricos sobre o ensino, vigentes na sociedade contemporânea bem, como na perspectiva de Skinner e de Rogers (Parra, 1980 ; Gooding, 1977).

Além disso, a análise do conteúdo de ensino, das estratégias, recursos do ensino-aprendizagem são básicos para a organização das atividades educacionais em currículo (Pedra, 1977). Também a avaliação é hoje considerada um processo concomitante ao da aprendizagem escolar (Marques, 1977b) e, por conseguinte, é óbvia a sua validade tanto no contexto do planejamento curricular, como do ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

Para a compreensão da situação do homem na sociedade contemporânea e do processo formativo realizado na família e na escola foi básica a análise interpretativa da obra de Lapassade (1977) "*Grupos, organizações e instituições*", onde esse autor apresenta uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da não diretividade de Rogers com a qual procura opor-se ao movimento burocrático na sociedade contemporânea, o qual parece adaptar-se, por sua vez, as concepções da teoria behaviorista de Skinner.

A análise da posição política e social de Skinner foi realizada a partir de Walden II (Skinner, 1978), uma comunidade criada pela imaginação desse autor segundo os moldes behavioristas. Walden II também representa uma síntese das conceituações e propostas, bem como das críticas desenvolvidas por este autor relacionadas à sociedade contemporânea.

As concepções de Skinner sobre o processo ensino-aprendizagem foram complementadas com a pesquisa em outras obras do autor, que apresentam a posição mais avançada da tecnologia do ensino.

A posição teórica de Rogers sobre a sociedade, a família e a escola estão disseminadas em diversas obras do autor. Portanto, foi preciso examiná-las e adaptar o seu pensamento aos critérios de análise estabelecidos neste estudo.

Os aspectos problemáticos relacionadas à sociedade contemporânea em geral e ao processo educativo desenvolvido na família e na escola foram enfocados, como já foi afirmado, a partir do ponto de vista de Lapassade (1977), em "*Grupos, organizações e instituições*". Em tal enfoque, salienta-se o problema burocrático da sociedade contemporânea. Este estudo fixará esse problema no contexto do mundo ocidental e abordará a sociedade de uma forma genérica.

Neste estudo, também não se pretendeu exaurir todos os aspectos relacionados aos elementos e fatores do processo ensino-aprendizagem. Especialmente, foi analisada a influência das características pessoais do professor no processo ensino-aprendizagem. No aluno foram analisadas as suas formas de aprender e as características do seu desenvolvimento. Os demais elementos e fatores do processo ensino-aprendizagem foram examinados a partir da orientação prevista na análise das características da sociedade e da escola contemporânea.

Na pesquisa bibliográfica sobre Skinner e Rogers foram selecionadas as fontes primárias que evidenciam o pensamento teórico destes autores. Fez-se exceção a obra "*Psicologia e Relações Humanas*" de Rogers e Kinget (1977) em que o pensamento teórico de Kinget, foi utilizado para explicar a posição rogeriana, porque este pensamento, em muitos aspectos, embasa, nesta obra, as concepções de Rogers.

CAPÍTULO II

O ENSINO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2.1. O HOMEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Para Lapassade (1977) a partir de uma perspectiva atual, é possível prever no horizonte da história um acabamento - um sistema social, que tende a estabilizar-se, ou está em vias de ascender a um estado de burocratização, que se caracterizará pela hierarquia, rigidez e controle em suas organizações e, conseqüentemente, por homens passivos, porque alienados, ausência de grupos reais e onde o desenvolvimento social será sinônimo de progresso tecnológico e material.

A sociedade atual civilizada, tecnológica e industrial, que parece ser o esboço da sociedade burocratizada do futuro, apresenta inúmeras semelhanças com sociedades fechadas, primitivas. Nas sociedades primitivas, os indivíduos conhecem suas funções, os papéis e as tarefas são definidos e ensinados pelos mais velhos. Há ritos de mudança e de passagem relacionados, por exemplo, às mudanças nas estações e à passagem do jovem da puberdade à fase adulta. Há regras fixas, como as que

regem os casamentos e as trocas econômicas. Portanto, a educação e o próprio caráter estável dessas sociedades não propiciam o pleno desenvolvimento dos indivíduos, mas o conformismo social expresso na aceitação de conhecimentos, normas e formas de relacionamento social.

Piaget (1973) confirma, como Lapassade (1977), que essas sociedades conduzem o indivíduo no sentido do conformismo, submissão, impedindo o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

"Quando, nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e à conversão integral das representações coletivas" (Piaget, 1973, p. 59).

Atualmente, também as sociedades civilizadas tendem a estabelecer exigências similares às descritas, visando conformar o indivíduo às suas normas e estruturas e a impedir, consequentemente, o seu desenvolvimento pleno. Exemplificando, nos escritórios e empresas, os indivíduos exercem funções segundo regras fixas e, à semelhança dos ritos de passagem, demonstram competência para essas funções, ou conseguem progressão funcional após a comprovação de conhecimentos com diplomas e exames altamente competitivos. Além disso, nessas sociedades, devido à sua complexidade e a fim de garantir mais ordem e mais controle, as organizações são hierárquicas, centralizando as decisões

fundamentais na cúpula de onde são delegados certos poderes aos outros níveis da hierarquia. Para favorecer essa administração centralizada, exige-se divisão por tarefas, especializações , metas, objetivos operacionalizados e a avaliação do produto do trabalho, segundo critérios quantitativos. Para impedir conflitos, decorrentes da interferência da subjetividade e da arbitrariedade, suprimem-se as relações pessoais, substituindo-as por relações formais, relativas às funções que os sujeitos exercem e a critérios impessoais.

Para Lapassade (1977), o processo de burocratização é também um fenômeno generalizado, tanto no mundo capitalista , como no mundo comunista.

No mundo capitalista, a concentração das relações capitalistas gerou um sistema hierarquizado dominado principalmente por tecnocratas, que tiram proveito dos privilégios oriundos do capital, sem tomar posse dos mesmos. Portanto, o tecnocrata não se apropria pessoalmente dos recursos materiais, dos bens do outro, do trabalho do outro como o capitalista o faz . Ele se apresenta como um altruísta e ele mesmo crê que está a serviço da coletividade, trabalhando para o seu aperfeiçoamento, orientando, utilizando informações, planificando. Sua ascensão ao poder se faz geralmente, por exames e diplomas, ou pela comprovação social do valor que dá à causa pública e da capacidade de geri-la. Portanto, é a sociedade que lhe confere o estatuto, que lhe garante a estabilidade no poder e o uso , inclusive, do poder policial para manter-se e reprimir as insubordinações.

No mundo comunista, a burocracia também se desenvolve , porém por um processo diferente. De início, os grupos que se opunham à antiga ordem instituída, mantida pela burguesia, tinham um objetivo - o socialismo. Ao tomar o poder, a organização, o partido, passou a ser um fim em si mesmo e a nova classe dominante, que sabe, que conhece as regras, domina a sociedade. Tal concepção, segundo o autor, baseia-se em Rizzi e Dillas (apud Lapassade, 1977), mas não é aceita pelo poder.

Lapassade (1977) conclui que a burocratização é um problema político do mundo contemporâneo.

Segundo Lapassade (1977), da crescente burocratização no mundo capitalista das empresas, escritórios e indústrias, decorrem as seguintes consequências:

- com a centralização do poder, as decisões tornam-se distantes dos problemas concretos e cotidianos, vivenciados na base das organizações;

- passam a existir enormes contingentes de populações assalariadas, os quais, por sua vez, representam homens agregados, realizando trabalhos fragmentários, que impedem a livre expressão da criatividade individual e de grupo e restringem a aprendizagem humana a um plano horizontal - o da especialização;

- os indivíduos passam a exercer suas funções conforme as necessidades das instituições em que trabalham. Para isso , a instituição compra o seu trabalho e o faz realizá-lo, manipulando motivos intrínsecos e criando falsas necessidades. Relacionando, por exemplo, a necessidade de permanecer na função ,

com a sobrevivência individual e familiar. Estabelecendo benefícios tais como: a aposentadoria, o lazer, o conforto e principalmente a satisfação de consumir bens supérfluos. Illich (1972) acrescenta, que a satisfação das necessidades básicas, a segurança, o conforto e o lazer, tão importantes ao homem, como a realização de um trabalho auto-motivado e criativo, passam, nesse contexto, a ser considerados prêmios para a realização de um trabalho insatisfatório;

- impede-se a exteriorização das relações informais e as de caráter cooperativo no trabalho, ao mesmo tempo em que se permite a formação de subgrupos, fixados em torno de objetivos subalternos, pessoais, relativos às funções, que passam a distorcer os objetivos da própria instituição;

- a rentabilidade do trabalho e o valor do produto são avaliados de acordo com critérios externos, em termos quantitativos. Tende-se a controlar externamente cada estágio da elaboração do produto. O produto, também, como decorrência do trabalho fragmentário, deixa de ter o incentivo de forças vivificantes. Difere, pois, do trabalho realizado por um artesão autônomo, em que o produto é uma extensão de si, uma expressão de si e tem um valor qualitativo;

- segundo Chaui (1981) esse é um trabalho alienado, porque aqueles que o realizam não se reconhecem no produto e, as condições do trabalho, suas finalidades, seu valor não dependem do trabalhador, mas daqueles que investem com o capital. Para Lapassade (1977) o problema da alienação não decorre somente daqueles que detêm a posse dos meios de produção, mas é também, hoje um fenômeno conseqüente da forma como o trabalho é planejado e administrado no interior das organizações sociais;

- as organizações sociais caracterizam-se pela crescente racionalidade que, para Lapassade (1977), tende a expandir-se, atingindo outros setores da vida privada, social e política. Exemplificando: as instituições básicas da sociedade, a família e a escola burocratizam-se; a economia, o comércio e o sistema publicitário impõem falsas necessidades aos consumidores e controlam esse consumo, homogeneizando os objetos de consumo e as próprias necessidades; a moradia, a comunidade, não são mais centros de socialização, uma vez que passam a ser padronizadas; o lazer torna-se também produto de consumo de massa; a cultura difundida, principalmente pelos meios de comunicação de massa satisfaz aos interesses dos que detêm o poder de decisão e visam a estabilidade social; na ciência e na pesquisa prevalece o "*empirismo abstrato*" baseado em entrevistas, cartões perfurados, dados estatísticos; o conhecimento tende a ser programado, individualizado, acelerado, impedindo a reflexão e a discussão das informações; o homem também não constrói sua ética - os valores que emergem são passíveis ao controle dos tecnocratas. Também, como consequência, a democracia só existe na aparência, pois os indivíduos não vêem contradição entre valores democráticos só assumidos intelectualmente e a ação que os nega. Taba (1974) acrescenta que uma das contradições mais evidentes na sociedade contemporânea ocidental envolve a tentativa de aliança entre ideais democráticos e cristãos com capitalismo, progresso tecnológico acelerado e competição. Em tal sociedade, o indivíduo vive para o êxito. Os padrões desse êxito são ditados externamente e estão relacionados ao consumo de produtos industrializados, aos interesses dos que de-

têm o poder econômico e tecnológico e à tendência de explorar e subjugar o outro para alcançar seus objetivos. Essa realidade não se coaduna com a idéia de cooperação, nem com o mandamento religioso cristão: "Ama ao próximo como a ti mesmo" .

Para Lapassade (1977), a ideologia é o meio mais eficaz, que conduz uma coletividade a satisfazer os interesses da classe dominante. Hoje, difundida, principalmente, pelos meios de comunicação de massa, leva o dominado a aceitar passivamente um trabalho insatisfatório, a consumir e principalmente a pensar que não sabe e não pode decidir.

A imposição da ideologia implica, ao mesmo tempo, na repressão da palavra. Essa forma de coação se evidencia, justamente, quando são retiradas algumas barreiras institucionais, como por exemplo, são reduzidas a um nível de igualdade as relações heteronômicas entre patrão e operário, entre professor e aluno e com maior intensidade na revolução, quando se inverte a pirâmide institucional e a base toma o poder. Nesses momentos, segundo Chaui (1981), o dominado toma a palavra e começa a preencher os silêncios, as lacunas, os espaços vazios do discurso ideológico, a perceber a sua incoerência interna, a ver que representa a negação da realidade das relações sociais e é instrumento de dominação daqueles que pensam, sabem, criadores de idéias, idealizadores de coisas, para manter submissos os que não pensam, não sabem, trabalhadores passivos, consumidores de idéias e coisas.

A ideologia assim difundida entre as classes pobres as estimula a adquirir bens supérfluos, criando o que Illich (1972, p. 29) denomina *"pobreza modernizada"* e as condiciona, também,

segundo este mesmo autor, a pensar como o rico e a viver como o pobre. Para Freire (1979) as formas de dominação ideológica levam o homem dominado a fazer falsas identificações, identificando-se com o dominador, aspirando o seu poder, mas aceitando a imagem que dele faz o dominador: impotente, ignorante, preguiçoso.

"De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem, em virtude de tudo isto terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar" (Freire, 1979, p. 54).

Também, conforme Freire (1979), pelo fato dos dominados hospedarem em si o opressor, passam a querer possuir bens como se isso fosse condição de ser. *"Ser para eles, é ter e ter como classe que tem"* (Freire, 1979, p. 49). Nesta alienação querem a todo custo obter objetos representativos do status, do padrão de vida do opressor.

Illich (1972) também afirma que as instituições sociais impõem outras formas de identificação: o indivíduo é levado a confundir ensino escolar com aprendizagem, *"... cuidado da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal"* (Illich, 1972, p. 21). Essas instituições, que o autor em questão denomina de manipulativas, desenvolvem enormes esforços para comprovar a sua eficácia e prover recursos para se manterem estáveis, impedindo que nos países subdesen-

volvidos possam ser pensadas, novas formas de instituições, diferentes de países super-desenvolvidos, mais adequadas às suas necessidades e mais eficazes.

Para Lapassade (1977), atualmente, o objetivo da burocracia capitalista, em países ricos é conformar a coletividade às organizações, visando, prioritariamente, o crescimento material, o aperfeiçoamento tecnológico, fazendo, resultar disso, maior conforto e lazer para todos. O modelo que visa o empobrecimento e a conformidade pela violência não é mais aceito pelos atuais tecnocratas, que o consideram irracional. Hoje, também, depara-se com um homem mais condicionado a conformar-se e um sistema social menos rígido, que se utiliza de meios recompensantes, no entanto, muito mais poderosos para se obter a submissão, pois tornam o homem defensor do próprio sistema que o escraviza.

Para o autor em questão, a história tem demonstrado ser cenário de lutas sucessivas pelo poder, que resultam sempre em novas formas de dominação e submissão. Acrescenta que a sociedade atual parece caminhar para esta forma estável de organização, dominada por tecnocratas, que visam, mediante o progresso tecnológico o bem estar da coletividade, à custa do que há de humano no homem, tornando-o uma coisa (Luckas, apud Lapassade, 1977), um instrumento inorgânico, uma ferramenta da instituição (Sartre, apud Lapassade, 1977) destituído de real motivação para trabalhar e cooperar, incapaz de refletir sobre sua existência, criar, julgar e decidir.

2.2. AS BASES PEDAGÓGICAS DA SOCIEDADE; A FAMÍLIA E A ESCOLA.

2.2.1. A FAMÍLIA

Para Lapassade (1977) o homem sujeita-se à dominação burocrática, porque foi condicionado a submeter-se na família e durante todo o seu processo de escolarização.

Segundo Piaton (1979), a família exerce três funções : nutriente, organizadora da personalidade e responsável pela impregnação cultural de seus filhos.

Como nutriente é responsável pela satisfação das necessidades da criança relacionadas à sobrevivência física e necesidades criadas pelo ambiente social.

Como organizadora da personalidade é responsável pelo desenvolvimento psicológico e pelas formas de relacionamento afetivo que a criança identifica em seu contexto. Permite a identificação sexual, a compreensão dos papéis relacionados aos sexos, normas, formas de auto-disciplina e relações entre as gerações.

Na tarefa de impregnação cultural é transmissora dos usos e costumes, das normas de comportamento, da compreensão da hierarquia social, dos valores admitidos ou não por uma sociedade ou classe social.

Quanto à função nutriente da família atual, verifica-se que ela *"tornou-se a célula elementar do sistema de consumo pós-industrial"* (Piaton, 1979, p. 64). A evidência disso é a farta publicidade que a explora, impondo-lhe falsas necessidades. Como consequência, a importância de um pai de família, já

não é mais medida por sua dedicação ao trabalho, à família, por suas qualidades de caráter, mas pela presteza com que a satisfaz com objetos de consumo (Ausubel, 1976) e também, com formas de lazer impostas pelos meios publicitários. Esses objetos de consumo, por outro lado, marcam a ascensão ou a decadência da família no contexto social.

"O desejo de se distinguir e o desejo de se assimilar, de marcar as distâncias ou de apagá-las, de manter a posição ou sair dela, eis, sem dúvida, as molas secretas mais poderosas do consumo.

Justamente foi observado: de qualquer produto que se trate, é sempre o luxo que o inaugura e o lança. E se tantos objetos de luxo são considerados, com o tempo, como objetos de primeira necessidade, é porque... o inferior faz tudo o que pode para se aproximar do superior, que por sua vez faz tudo quanto pode para se distanciar daquele" (Bougle, apud Piaton, 1979, p. 64).

Como organizadora da personalidade, a função da família segundo a concepção psicanalítica é poderosa. Para Anna Freud (1968), os alicerces da personalidade se estabelecem principalmente na relação com o pai e a mãe, com a criança ainda em tenra idade (3/4 anos). Após a fase do complexo edipiano, a criança já não se conforma às normas sob a pressão de uma ansiedade que lhe é imposta de fora (ansiedade objetiva). Os princípios educacionais são introjetados e no seu interior se estabelecem os alicerces básicos do superego, uma nova estrutura psíquica, que será permanente apesar dos acréscimos que o indivíduo fará em sua vida futura.

Porém a família, hoje, é coagida, inconscientemente, a formar indivíduos com os caracteres exigidos pelo sistema burocrático e de consumo. Sua função é de adaptação social. Consequentemente, o superego, segundo a concepção psicanalítica, é uma expressão do sistema social, que se infiltra na base familiar, bem como no relacionamento afetivo e social do jovem fora do lar.

Portanto, as relações entre pais e filhos refletem as necessidades da organização social. Os meios de comunicação de massa se sobrepõem à autoridade paterna criando consumidores de gastos padronizados, cujos critérios de ascensão social, ou de sucesso são ditados pelo sistema. Assim sendo, ser equivale a ter mais (Fromm, apud Neill, 1967) e ter ao saber a capacidade de produzir (Lapassade, 1977).

Para Lapassade (1977), não existe também uma verdadeira relação amorosa entre pais e filhos. Os pais tentam modelar as crianças porque identificam-se com elas agora e no futuro. "*O êxito da criança é o seu êxito, o fracasso é o seu fracasso*" (Lapassade, 1977, p. 208). Porém, os critérios para o êxito ou o fracasso são determinados pelo sistema e estão relacionados ao papel social que o pai exerce, à camada social a que pertence. Nesse contexto, o fato de um filho ser considerado mal educado, não ter êxito, não trabalhar, equivale à inferiorização desse filho, que se refletirá sobre o pai e sobre toda sua família.

Esta concepção de Lapassade (1977), parece, expressar um sentimento egoísta, exacerbado, do adulto que quer apenas, realizar-se em seu filho. Ocorre também, que muitos pais ava -

liam o crescimento individual dos filhos segundo critérios do sistema social e identificam os marcos desta ascensão com a satisfação individual e felicidade. Daí imporem um caminho a per correr, para que os filhos não venham a se sentir marginalizados, infelizes. De qualquer forma, é uma concepção de felicidade imposta, na perspectiva de um adulto alienado, restando no filho uma sensação de desamor, porque não é aceito como é, e não lhe é permitido expressar-se espontaneamente, desenvolver suas potencialidades.

Essa situação vivenciada na família faz com que os jovens sigam os mesmos padrões dominadores ao se casarem, nas relações profissionais e sociais. Freire (1979) afirma que os jovens introjetam a autoridade paterna e ela neles se instala, passando os mesmos a seguir os padrões rígidos que os deformaram. Na profissão, estas atitudes se expressam na ação anti-dialógica.

"Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe 'transferir' ou 'levar', ou 'entregar' ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas" (Freire, 1979, p. 182).

Freire (1979) afirma também que o relacionamento caracterizado pelo desamor e a dominação causam consequências negativas:

"Crianças deformadas num ambiente de desamor opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienadas à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva" (Freire, 1979, p. 181).

As funções de nutriente e formadora da personalidade não são totalmente exercidas pela família, principalmente em países pobres, ou mesmo entre os carentes, os marginalizados, os filhos de lares desagregados das sociedades desenvolvidas. Para esses, a sociedade cria novas instituições como orfanatos, escolas de correção, que atuam como substitutos da família. Ou, procura suprir, por meio da escola, as deficiências do meio social do qual a criança provém, relacionados à alimentação, à ausência de situações estimuladoras adequadas e problemas de ordem afetiva e emocional.

Segundo Piaton (1979), na tarefa de impregnação cultural, é importante saber distinguir, primeiramente, entre os tipos de cultura que vigoram na sociedade contemporânea. Nela podem ser identificadas a cultura tradicional, a técnico-científica e a dinâmica.

A cultura tradicional está voltada para o passado, enfatiza a reprodução, fixa a palavra e impede a mudança de comportamentos e valores.

A cultura de caráter técnico-científica, caracteriza-se pela constante mudança nas informações, técnicas, instrumentos e objetos, que se tornam rapidamente defasados, diante do ace-

lerado crescimento tecnológico e industrial , antes mesmo que o indivíduo possa assimilá-los, refletir sobre o valor do seu uso, para si, para os outros e para o ambiente.

A cultura dinâmica não se restringe ao domínio da arte, da literatura e da ciência. Abrange toda a forma de ação, que supõe o domínio do homem, de sua potencialidade criadora, ou também, como afirma Freire (1979), de sua possibilidade de fazer projetos, expressar-se livremente, fazer a história , ou tornar-se ator na história.

Na família, dominada pelo sistema, podem prevalecer, si multaneamente, as duas primeiras formas de cultura - a tradicional e a técnico-científica. Ambas favorecem a sua função de conservação social, porém na adoção dessas duas formas de cultura o indivíduo irá incorrer em sérias contradições. Isto se evidencia no terreno moral, onde as modificações não se fazem tão rapidamente quanto no terreno tecnológico, ou seja, os indivíduos não mudam de valores da mesma forma que trocam de carro ou de eletro-domésticos (Piaton, 1979). Porém, o indivíduo não se dá conta de que essa reação condicionada de consumir es tá em contradição com muitos dos valores arraigados no passado.

Portanto, na família contemporânea, já não é possível refletir sobre as mudanças que se efetuam na sociedade tecnolôgi ca, nem sobre os novos valores implícitos nas novas mudanças , uma vez que está sujeita ao imenso impacto de informações e es tículos dos quais não consegue inteiramente tomar consciência e condicionada a novas necessidades criadas pela sociedade de consumo. Conseqüentemente, estando sujeita ao sistema, visa também a adaptação social de seus filhos, indicando os caminhos já traçados pelo sistema.

Essa forma de submissão experimentada pelo homem na família, prossegue na escola e faz com que, mais tarde, ele aceite como natural o sistema social hierarquizado.

Tanto na família, como na escola, prossegue a concepção de que só o adulto sabe o que é bom para a criança, independente dela; o adulto sempre tem razão, a criança é ignorante.

2.2.2. A ESCOLA

Para se analisar as características da escola, torna-se necessário fazer um novo paralelo entre a sociedade primitiva e a sociedade complexa contemporânea.

A educação dos jovens não constitui problema em sociedades primitivas e estáticas, onde a cultura é homogênea e as mudanças, por não se processarem rapidamente, possibilitam à criança prever o seu futuro, observando o comportamento dos adultos, e assimilar as experiências acumuladas por gerações passadas, participando, desde cedo, no trabalho rotineiro da comunidade por meio da transmissão oral dos pais ou dos mais velhos. Nessas sociedades, desenvolve-se um código de conduta rígido que é imposto, desde cedo, à criança pelo adulto e que permanece inalterável no decorrer de sua vida.

Na sociedade contemporânea, tecnológica e industrial, o conhecimento e a técnica tornam-se rapidamente defasados, exigindo especialização e atualização contínuas. Por outro lado, há constante discrepância na velocidade dessas alterações, com relação às mudanças, em termos de valores e costumes assimilados pelos indivíduos. Para essa sociedade, a família e muito menos os mais velhos, obtêm a sabedoria e a técnica para transmitir aos mais jovens todas as condições necessárias para sobreviver, trabalhar e conviver (Bigge, 1977).

Por essa razão institui-se a escola. Porém, também a escola burocratiza-se, prosseguindo o mesmo processo de dominação iniciado na família, visando objetivos relacionados à organização em si, ou seja sua estabilidade como instituição básica para a formação intelectual e profissional do aluno.

A escola burocratizada é uma instituição hierarquizada, na qual as decisões fundamentais estão na cúpula. Possui regras, estatutos, critérios e sanções estabelecidos de maneira fixa e impessoal. Nela distinguem-se as instituições intérnas e externas. A interna é o campo das trocas pedagógicas onde se estabelecem os limites ao funcionamento do ensino, tais como o horário de entrada e saída dos alunos, a disposição das carteiras, as técnicas de ensino. As instituições externas dizem respeito a programas, regulamentos difundidos hierarquicamente da cúpula governamental às escolas, das direções das escolas a professores e alunos (Lapassade, 1977).

Atualmente, na instituição interna da escola, na sala de aula, o professor dispõe de certa margem de liberdade. No entanto sua conduta é, geralmente, modelada pelos padrões de dominação vigentes dentro da escola e no contexto social.

Para Illich (1972) a estrutura escolar não decorre da estrutura política e econômica dos países. Considera a escola como uma variável independente, a responsável pela preservação e reprodução do modelo burocrático da sociedade de consumo. Propõe contra essa realidade a criação de um novo sistema educacional, que possibilite a todos, recursos para aprender, partilhar o seu saber e tornar público um assunto ou desafio. Considera que a revolução educativa é o passo essencial para a reestruturação social.

Freire (1980) nega que a revolução educativa possa formar a sociedade, afirmando ao contrário, que é a sociedade formada, segundo os interesses dos que detêm o poder, que constitui a educação. Endossa a tese marxista - a revolução política e social deve preceder a verdadeira reestruturação da escola. Reconhece contudo o papel desta instituição na preservação do modelo da sociedade que a criou, sendo necessário transformá-la para que em seu contexto o aluno desenvolva a consciência crítica e possa engendrar o processo contínuo de libertação, onde não haja nem opressor, nem oprimido.

Igualmente, Lapassade (1977) admite que a revolução social e política antecede a reestruturação da escola. Considera porém, que a revolução não resolve o problema burocrático, pois sempre faz emergir uma nova classe dominante. Por essa razão propõe que seja bloqueado na escola, ou mais precisamente a partir da sala de aula, o processo de dominação iniciado na família, proporcionando ao grupo experiências caracterizadas pela ausência de hierarquia.

2.3. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA CONTEMPORANEA.

2.3.1. O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO.

A escola reflete a sociedade tecnológica onde se insere. Portanto, não considera o aluno como pessoa, mas um elemento, que irá participar, como uma engrenagem, da imensa máquina, que

é a sociedade. O ensino de caráter diretivo e autoritário impõe-lhe conteúdos e processos de aprendizagem, restringe-lhe também a capacidade de adaptação a situações novas (Lapassade, 1977) , a capacidade de reflexão e crítica sobre a sua experiência e realidade social (Freire, 1979) e canaliza todo o seu esforço físico e mental no sentido de conteúdos e de objetivos, que satisfazem aos interesses do sistema (Coulson apud Coulson e Rogers, 1973). Conseqüentemente, o aluno, tal como o operário encontra-se marginalizado em grande parte do seu processo de aprendizagem e o próprio processo, o objeto e o produto da aprendizagem levam-no à alienação, porque passam a dominá-lo como processos e objetos separados de si. Desvinculado do próprio processo de aprendizagem, o aluno é levado a aprender, produzir e criar, pelo medo à punição, ou seja o medo do fracasso, do ridículo, do ostracismo, bem como por recompensas externas à aprendizagem tais como as notas, o desejo de agradar aos pais e professores, o prestígio, a necessidade de emprego, de salário. Também, como o que aprende está quase sempre desvinculado de sua realidade existencial e portanto desprovido de seu real significado, não o aperfeiçoa como pessoa, mas apenas o capacita a integrar-se, como força de trabalho, como elemento de consumo , no contexto da sociedade tecnológica e industrial (Illich, 1972) e a conformar-se, às características desumanizantes do sistema (Lapassade, 1977).

Para Lapassade (1977) apesar de, na prática, o homem ser usado como uma peça de grande máquina social, na realidade, não é concebido nem como autômato, nem como um ser capaz de autonomia, mas como uma criança. E será sempre considerado uma

criança. , independente do seu nível de escolaridade - 1º grau, 2º grau ou universitário - permanecendo, ainda criança, mesmo adulto, para os governantes, ou quando se relaciona com o escalão mais elevado, em hierarquia, no seu trabalho. Portanto, para o aluno e para todos os homens dominados pelo sistema burocrático, sempre valerá este argumento: *"Vocês não são capazes de tomar decisões, pois são excessivamente fracos, excessivamente mal informados, excessivamente mal situados, etc"* (Lapassade, 1977, p. 205).

Porém para os indivíduos, que pertencem às classes mais pobres e mais oprimidas, não resta nem a ilusão, de que podem superar essa condição de criança pela posse do saber, porque são condicionadas a pensar que são inferiores por natureza (Nidelcoff, 1978).

Portanto, não se leva em consideração, ou mesmo ignora-se, que pessoas tratadas como crianças, permanecem crianças e que é de posse da liberdade, que esses indivíduos crianças, podem crescer e atingir a maturidade.

"... pessoas que são tratadas como crianças não podem desenvolver em seu interior as aptidões que lhe permitiriam ser outra coisa" (Lapassade, 1977, p. 205).

"Esquece-se, no entanto, que é justamente dando-lhes in dependência que se lhes oferece a possibilidade de adquirir essa maturidade que não possuem" (Lapassade, 1977, p. 214).

Piaget (1973) endossa esse mesmo ponto de vista ao afirmar que a experiência em um clima de liberdade é condição necessária para o desenvolvimento pleno da personalidade, tanto em seu aspecto intelectual, quanto da consciência moral.

2.3.2. AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

O professor na escola burocratizada identifica-se com a função que exerce e deve, controlar a transformação do aluno , para que se desenvolvam as aptidões e os conteúdos aceitos pelo sistema. Para que esse controle seja eficaz, é preciso que o seu relacionamento com o aluno seja destituído de um cunho pessoal e subjetivo (Lapassade, 1977). Também, dentro dessa concepção têm maior importância, os conhecimentos e as técnicas que o professor adquire, do que suas atitudes ou características pessoais, pois deve ser um instrumento neutro do saber científico.

Dentro do modelo burocrático ajustam-se as conclusões expressas por Bloom (1976), no artigo "*Inocência em educação*", relativas às pesquisas dos anos 50 sobre a seleção e treinamento de professores. Tais pesquisas comprovam, que o ensino depende da relação professor-aluno, mas, que as características pessoais do professor têm pouca relação com a aprendizagem do aluno.

"Mais recentemente, alguns pesquisadores afirmaram que o ensino, não o professor é que é a chave para a aprendizagem dos alunos. Isto é, não é como são os professores, mas o que eles fazem ao interagir com os seus alunos na sala de aula que determina o que os alunos aprendem e como eles se sentem a respeito da aprendizagem e de si mesmos" (Bloom, 1976,p.66).

Bloom (1976) no mesmo artigo, ao analisar a influência, do currículo manifesto e latente na aprendizagem dos alunos , afirma que prevalece o currículo latente, quando ambos são conflitantes.

"Onde o currículo manifesto e o latente estão em conflito, podemos esperar que o currículo latente se torne dominante. Não é o que falamos, mas sim o que fazemos que se torna importante" (Bloom, 1976, p. 67).

Conclue, nesse caso, que a maior parte das habilidades, valores e atitudes adquiridos pelos alunos durante a sua permanência na escola, não correspondem aos objetivos e resultados da aprendizagem previstos no currículo manifesto das escolas, mas na forma como são realmente organizadas as relações entre administradores, professores e alunos, ou seja, com o currículo latente das escolas. Porém o autor parece não admitir, que a forma dessas relações expressa o que esses indivíduos realmente são, ou seja suas características pessoais.

Bloom (1976) considera ainda que o currículo latente é responsável pela maior parte dos comportamentos que permitem a adaptação do aluno a sociedades urbanizadas e tecnologicamente desenvolvidas, favorecendo, por conseguinte, a estabilidade política e social.

Portanto, esta descrição evidencia os seguintes fatos : a estrutura social mais abrangente reflete-se na escola por meio das relações sociais instituídas e das relações informais; as relações informais têm preponderância sobre as relações formalizadas na escola; o aluno aprende por meio do relacionamento informal, a adaptar-se ao ambiente social.

Segundo Croizier (apud Lapassade, 1977) as relações informais desenvolvidas nas instituições sociais são interpretadas como disfunções no sistema burocrático decorrentes da natureza ativa dos homens, que procuram, por todos os meios, tirar

proveito das possibilidades à sua disposição, para expressarem-se. Porém, como já foi descrito, a burocracia atinge o indivíduo em sua subjetividade (Lapassade, 1977). Daí porque, as relações informais que se estabelecem entre administradores, professores e alunos refletem, em última análise, o que esses indivíduos são na realidade burocrática e possibilitam, consequentemente, a adaptação social.

Mesmo promovendo a adaptação social, as relações informais, que constituem o currículo latente das escolas são consideradas disfunções, porque não são controladas diretamente pelo sistema e podem vir a distorcer os objetivos educacionais. Para controlá-las será preciso compreendê-las e integrá-las a esses objetivos:

"Muitas pesquisas serão necessárias antes de termos um quadro claro do currículo latente e das formas como ele afeta alunos, professores e outros elementos das escolas. Mais ainda será necessário antes de entendermos como alterar o currículo manifesto, ou para tornar, tanto o currículo manifesto, como o latente, consistentes com os objetivos da educação, os quais se relacionam com as necessidades individuais e com as necessidades da sociedade" (Bloom, 1976, p. 68).

O fato das relações sociais que compõem o currículo latente das escolas prevalecerem como instrumento formativo sobre o ensino institucionalizado, demonstra também a existência de uma brecha na estrutura rígida da sociedade, pela qual os opositores do sistema podem preparar, a partir da sala de aula, o processo de reestruturação social. Porém nessa tarefa exige-se, ao invés de um professor, simples agente impessoal do sis-

tema, ou um ser alienado - uma verdadeira pessoa, capaz de promover no outro, o aluno, o desenvolvimento de sua dimensão humana. Nessa tarefa, ao contrário das conclusões de Bloom (1976), verifica-se a precedência em importância, do que os professores realmente são, sobre o que fazem e falam.

2.3.3. O **CONTEÚDO** DE ENSINO.

Em sociedades em processo de desenvolvimento tecnológico e industrial há incentivo à aprendizagem, criatividade e descoberta nos campos do conhecimento humano relacionados às ciências naturais, exatas e à tecnologia. Tal incentivo expressa-se na forma de melhores empregos e salários, para os que demonstram maior aptidão e conhecimento em exames altamente seletivos (Bruner, 1972). Porém as pesquisas nesse campo devem estar relacionadas aos interesses econômicos e industriais do sistema. Também, qualquer resultado de pesquisa, deve estar depurado de elementos desestabilizadores para o sistema, a fim de que possa ser assimilado e integrado no corpo de conhecimentos, que o aluno, na escola, deve saber.

Os conteúdos, que representam perigo para a estabilidade social - hipóteses e conclusões que podem levar o indivíduo a refletir sobre a sua condição humana - são reduzidos, segundo Freire (1979), a um nível factual, repetitivo, desvinculado de sua realidade social concreta, ou fixados, segundo Coulson (apud Coulson e Rogers, 1973) dentro dos critérios rígidos de validade científica.

Para Freire (1979), muitos educadores com tendências humanistas incorrem no erro de impor um modelo exterior à situação existencial dos educandos:

"Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que na ânsia de corporificar um modelo ideal de ' bom homem' se esquece da situação concreta existencial, presente dos homens mesmos" (Freire, 1979, p. 99).

Para este autor, também, constitui tática das classes opressoras a invasão cultural, por meio da qual impõe-se aos do minados um conteúdo alienado, que representa a visão da realidade pelos opressores, convencendo os dominados de sua real inferioridade.

Nidelcoff (1978) ao analisar a situação educacional de crianças carentes argentinas, confirma Freire (1979) acrescentando que, geralmente, os livros didáticos desvirtuam a sua realidade fazendo prevalecer, tendenciosamente, a admiração para com os dominadores, conquistadores, vitoriosos e o menosprezo para com os vencidos, os perseguidos, os injustiçados, o que influi negativamente no auto-conceito das crianças pobres, negras e índias. Considera que a escola valoriza mais os conteúdos que implicam no desenvolvimento de habilidades intelectuais, do que manuais, o que influencia também, negativamente, na formação de grande número de crianças, filhos de trabalhadores rurais e operários.

O caráter objetivo da pesquisa científica, de cunho behaviorista, generalizada, tende a desvincular o comportamento de seu aspecto contextual, dinâmico e significativo. Tal concepção, também generalizada nos livros didáticos satisfaz aos interesses de uma estrutura social onde vigora a dominação, porque de um lado desilude o homem quanto à possibilidade de autodeterminar-se, por outro, incentiva o conhecimento de princípi

pios e técnicas capazes de controlá-lo (Coulson apud Coulson e Rogers, 1973). Isso parece particularmente evidente na formação do professor - a educação autoritária que sempre o subordina levou-o a procurar aprofundamento na literatura científica que embasa essa posição.

Favorece essa concepção a cultura de caráter tecnológico que se infiltra no contexto de escola enfatizando valores materiais e impedindo que, a partir de um processo de interiorização em si (Piaton, 1979) emergjam motivos e conteúdos desvinculados destes valores externos.

2.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

Para Lapassade (1977) a escola burocratizada desenvolve estratégias de ensino, que valorizam mais os processos de aprendizagem por assimilação sobre os de acomodação.

"Os comportamentos de assimilação, quer dizer de utilização de esquemas preparados para responder a situações ultrapassadas, superam os comportamentos de acomodação, que implicam na preparação de novos esquemas de ação mais adequados a responder a novas situações" (Lapassade, 1977, p. 182).

Essa forma de ensino caracteriza-se também, segundo Freire (1979), pela ausência de diálogo entre professor e aluno, pela narração realizada pelo professor de conteúdos elaborados por ele ou para ele e pela memorização mecânica do conteúdo narrado, pelo aluno. Ensinar e aprender, portanto, nessa situação, supõe, de um lado o que sabe e do outro o ignorante em posições fixas e contraditórias, pois a condição de ignorante é razão para que o saber do professor seja sempre um ato de doação.

Para Bleger (1980), o ensino na atualidade é contaminado de intelectualismo e também, como Lapassade (1977) e Freire (1979), concebido como um processo passivo de acumular informações. Além disso, para este mesmo autor, como decorrência da orientação behaviorista no ensino e em nome da pretensa necessidade de objetividade na tarefa de aprender, desvinculam-se do processo de aprendizagem os componentes psicológicos do indivíduo. Para isso, nega-se que toda aprendizagem implique num estado de desestruturação psicológica e que as possibilidades do objeto estejam intimamente relacionadas com as necessidades e interesses, principalmente de ordem afetiva e as aptidões do indivíduo.

Bruner (1972) considera que a escola valoriza mais o método analítico para a solução de problemas, restringindo, conseqüentemente, o uso do pensamento intuitivo para esse fim. Compreende a intuição como uma forma de percepção difusa, uma hipótese provisória sobre a realidade. Para Bleger (1980) a intuição decorre também da imaginação, daí porque, esse processo, no ensino, deve ser totalmente liberado. A restrição da intuição impede a compreensão e domínio do próprio pensamento pelo indivíduo.

Illich (1972) acrescenta que a escola enfatiza mais a competição do que o trabalho cooperativo em grupo, visando adaptar os alunos aos processos seletivos para obter emprego e obter progressão funcional. Ao valorizar a competição, segundo Lapassade (1977), a escola também impede que os conflitos estabelecidos a nível das organizações institucionais possam ser canalizados e analisados a nível do grupo-classe.

Nidelcoff (1978) referindo-se especificamente a crianças argentinas, acrescenta que o ensino, geralmente, é realizado visando o cumprimento de um programa. impedindo, portanto, a oportunidade de experiências adequadas e de reflexão.

2.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DE ENSINO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.

Segundo Bruner (1972), no encontro de cientistas, estudiosos e educadores sobre ensino e planejamento curricular realizado em Woods Hole, Estados Unidos, em 1959, foram expostas três posições referentes ao uso, pelo professor, dos recursos de ensino, ou como o autor denomina, dos recursos didáticos auxiliares do ensino.

A primeira posição considera o professor "... o árbitro único e irrecorrível do modo de apresentar um dado assunto e dos dispositivos utilizados" (Bruner, 1972, p. 14). Na segunda, o professor deve ser incluído na programação desses dispositivos como explicador, comentador de matérias, devendo ser treinado para utilizá-los e compreender o programa do qual participa. A terceira posição, que se identifica com a do próprio autor em questão, representa um ponto de equilíbrio entre as duas tendências anteriores e opostas:

"... os recursos auxiliares de ensino devem ser instrumentos para ajudar a atingir um objetivo educacional e de que é este objetivo e não a existência do equipamento, que determina o equilíbrio" (Bruner, 1972, p. xviii).

A primeira posição aufere total liberdade ao professor. Porém tal posição é ambigua, porque não esclarece sobre a concepção acerca da natureza humana e dos fins educacionais assu-

midos por seus autores. Tal liberdade, portanto, tanto pode ser transferida para o aluno, como pode ser usada para o exercício de um ensino autoritário e, nesse caso, os recursos didáticos tornam-se instrumento desse autoritarismo.

A segunda posição, que coloca o professor como um elemento na seqüência de um ensino pré-programado, pode representar um reforço a tendência burocratizante do ensino, se construída sobre pressupostos relacionados à natureza estável da aprendizagem humana, à necessidade de adequação do aluno aos interesses da sociedade e de integração do ensino escolar no processo de desenvolvimento da sociedade, sinônimo de crescimento econômico e tecnológico. Tal orientação pode impor ao aluno uma atitude de espectador passivo, em áreas de ensino, onde sua participação e reflexão podem levá-lo a uma ruptura com o sistema. Além do mais, em tal orientação pode estar também implícita uma tática de dominação - dividir para controlar. Baseando-se em Marques (1977b) essa realidade parece provável, pois a nova tecnologia do ensino, principalmente a que se utiliza de computadores prevê novas atribuições para o professor: programador, expositor, dinamizador de grupos, etc. Ao lado disso, existe, realmente, o ônus de se fragmentar a profissão em diversas funções distribuídas entre diversos especialistas e cada especialista, à semelhança do operário parcelar, poderá vir a se tornar, responsável, por uma pequena unidade, de uma vasta seqüência de atividades pré-programadas, para o aluno, no cume da pirâmide institucional.

A terceira posição é endossada por Bruner (1972). Este autor considera que o ensino escolar deve visar a formação do cidadão democrata e a adaptação do aluno ao mundo em contínua mudança. Considera que a escola deve proporcionar condições , para que o aluno alcance autonomia intelectual desenvolvendo seus processos cognitivos em situações problemáticas, que o levam a exercer, na prática, o método científico. Descreve ainda cinco tipos de recursos didáticos: os que visam fornecer ao aluno uma experiência vicária, tal como o cinema, a televisão, slides, gravações e o livro; os que ajudam a captar a estrutura subjacente de um fenômeno, como por exemplo, os cubos de Diennes, demonstrações de experimentos realizados por Piaget e Inhelder, modelos de moléculas, etc.; os programas seqüenciais onde são intercalados textos, livros, slides ou filmes, com experimentos a serem desenvolvidos por alunos e professores; dispositivos dramatizantes tal como o filme sobre um acontecimento ou personagem importante da história; dispositivos automatizantes, como a máquina de ensinar e os computadores.

Do exposto, infere-se, que o valor desses dispositivos, não lhes é inerente, pois depende dos interesses a que servem. Portanto, a existência dos mesmos, não é condição suficiente para a burocratização do ensino. Além do mais, qualquer educador consciente compreende a necessidade desses dispositivos para dar maior amplitude e profundidade ao ensino. Por exemplo , a instrução programada e as máquinas de ensinar permitem individualizar o ensino, avaliar a aprendizagem a cada passo do processo e manter o aluno ativo; programas de ensino transmitidos pelo rádio, cinema ou televisão, podem atender grande quan

tidade de alunos e reduzir, consideravelmente, o problema do professor não qualificado, pois a sua função poderá ser exercida por um monitor treinado.

Porém, a importância desses dispositivos, para um ensino humanizante e não burocrático, está na dependência do grau de satisfação que irão fornecer ao aluno, às suas necessidades e interesses, do grau de compreensão de sua realidade e das possibilidades que propiciarão à experimentação, reflexão e discussão.

2.3.6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação ideal do ensino e da aprendizagem, na escola burocrática, deve ser semelhante à avaliação do produto, nas empresas e indústrias. Para isso, a aprendizagem deve ser estabelecida com antecedência por meio de objetivos operacionalizados, tendo em vista, um modelo de aluno. A avaliação deve acompanhar o processo da aprendizagem dando o feedback em cada etapa. O produto deve ser avaliado, segundo critérios, que permitam a quantificação, transformando-o em dados, que podem ser tabulados, manipulados estatisticamente e demonstrados em tabelas e gráficos.

Segundo Illich (1972), essa quantificação, na escola, é negativa, porque condiciona o indivíduo a sujeitar-se, a sujeitar os outros e tudo o mais a escalas: *"Há escalas para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês, até mesmo o progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortes. Num mundo escolarizado o caminho da felicidade está pavimentado pelo índice de consumo"* (Illich, 1972, p. 78).

Num mundo sem escalas, portanto, esse indivíduo sentir-se-ia desnorteado.

Além do mais, segundo este mesmo autor, o valor quantitativo do produto da aprendizagem escolar não reflete a formação do aluno como pessoa, pois expressa, tão somente, os dados fundamentais, para integrá-lo, como força, no mercado de trabalho. A eficácia desse produto, nesse contexto, determina, em última análise, a manutenção ou a reformulação do processo de ensino, que o engendrou.

A relação entre a aprendizagem escolar e trabalho, leva, também à total identificação entre ensino escolar e aprendizagem (Illich, 1972). As consequências dessa falsa identificação são desastrosas, quando a escolarização se torna um critério para o exercício de funções no trabalho, em um regime de meritocracia, que leva em conta o tempo de frequência na escola e o rendimento nesse período. Para Bruner (1972) esse regime é injusto: *"... o aluno atrasado, o rebelde precoce, a criança cujo lar é indiferente à educação - todos esses numa meritocracia integral tornam-se vítimas de uma irreversibilidade de decisão frequentemente insensata"* (Bruner, 1972, p. 72).

Uma das maiores consequências de um regime de meritocracia é a ênfase exagerada nos exames, os quais, por sua vez, podem prejudicar todo um processo de ensino e aprendizagem subsequentes. Bruner (1972) já, em 1959, dá um exemplo claro desse problema, ao expor que os exames excessivamente competitivos, característicos do Cambridge Mathematical Tripos, tiraram-lhe todo o valor intelectual, chegando, mesmo, segundo a opinião de matemáticos eminentes a extinguir a matemática séria, durante quase um século.

Dentro dessa realidade cabe a afirmação de Pieron (apud Lapassade, 1977, p. 209): *"O exame não é de maneira alguma uma medida das aptidões reais adquiridas. É apenas uma medida da eficiência da preparação para o exame, quer dizer, uma medida dos conhecimentos adquiridos para o exame"*.

A avaliação assim descrita, é denominada por Martins (1980) avaliação como processo, porque acompanha todo o processo de ensino, programado para o estabelecimento de um comportamento previsto. Essa forma de avaliação é coerente com o modelo funcionalista mecanicista, fundamentado nas ciências naturais. Essas ciências são taxionômicas, classificando as coisas do mundo imediato e descrevendo-as na forma como umas atuam sobre as outras, causando a mudança. Buscam regularidade nos fenômenos relativos ao mundo e ao comportamento humano e procuram estabelecer leis universais para explicá-los. Dessa forma, pode-se prever, planejar deliberadamente, controlar eventos relacionados ao mundo físico e ao comportamento animal e humano. Portanto, a partir desta concepção, é possível construir um modelo de homem ajustado a objetivos definidos de acordo com as expectativas de uma sociedade e utilizar-se de instrumentos para formá-lo e para assegurar com precisão, o produto pré-estabelecido.

Para Kelly (1981), mais especificadamente, este ponto de vista é o da psicologia behaviorista, que adota justamente, um modelo passivo de homem e explica todo o comportamento, na base de causas e efeitos, identificando, essas causas como extrínsecas ao sujeito e, esse, destituído de propósitos intrínsecos para agir.

Kelly (1981) salienta ainda que este enfoque sobre avaliação leva a considerar o conteúdo como uma instrumentalidade, o que favorece a doutrinação. O referido autor considera isso, perigoso principalmente quando envolve questões controversas, como as relações entre sexos, entre raças, o problema da guerra, etc.

"o envolvimento dos alunos nessas questões não pode ser provocado justificadamente com objetivos claros como, por exemplo, qual devesse ser o resultado de seu aprendizado e de suas discussões, mas só de acordo com certos princípios de procedimento que lhes permitam alcançar suas próprias opiniões sobre elas. Fazer outra coisa seria doutrinar, não educar" (Kelly, 1981, p. 31).

Dentro deste modelo de avaliação, o professor é também um instrumental na formação do aluno. Porém, para que haja maior precisão na avaliação é preciso modificar o processo ensino - aprendizagem em sala de aula, ou seja, é preciso incentivar o desenvolvimento da tecnologia no ensino para que essa venha su prir o professor nas tarefas de observação, controle e feedback.

Para Martins (1980), estão fora desta concepção, análises que se referem à intervenção da consciência e de reflexão, no comportamento do aluno, pois a consciência é uma categoria não observável, a reflexão não pode ser definida operacionalmente, pois o repertório do comportamento humano, deve ser construído e mantido sob a ação de estímulos ambientais, de forma planejada e controlada.

CAPÍTULO III

A TEORIA DE ENSINO DE SKINNER NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

3.1. A PROPOSTA DE SKINNER AOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO HOMEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

As concepções, princípios e técnicas behavioristas parecem adaptar-se à sociedade e ao homem contemporâneo. Por esta razão, este estudo pretendeu comprovar se a teoria behaviorista de Skinner é a teoria por excelência da sociedade contemporânea caracterizada pela tendência à burocratização. Para isto foi escolhida para a pesquisa a obra *Walden II*, que descreve uma comunidade criada pela imaginação de Skinner (1978), segundo os princípios da ciência behaviorista do comportamento humano.

Nesta análise serão contrapostos os problemas que envolvem o homem na sociedade contemporânea com as soluções apresentadas por Skinner (1978). O autor em questão, nesta obra, está representado pelo personagem Frazier que é justamente o idealizador e o planejador de *Walden II*.

Walden II (Skinner, 1978) é uma sociedade organizada hierarquicamente. Nos escalões mais elevados da hierarquia encontram-se os planejadores, os administradores e os cientistas. A equipe de planejadores é constituída de seis elementos - três homens e três mulheres eleitos por dez anos pelos administradores. Exercem as seguintes funções: são responsáveis pelo bem estar da comunidade, estabelecem a política, revisam o trabalho dos administradores e exercem funções judiciais. Os administradores são especialistas que programam o trabalho a ser realizado em áreas como a alimentação, saúde, indústria, arte, jogos, escola, creches, etc. Os cientistas dedicam-se às pesquisas relacionadas às necessidades materiais e ao aperfeiçoamento do controle do comportamento. Tanto os planejadores, como os administradores e cientistas diferenciam-se dos demais membros, porque detêm o conhecimento científico derivado da pesquisa experimental de caráter behaviorista.

O governo em Walden II não é democrático. Skinner (1978) considera que o modelo político da democracia somente é viável na sociedade contemporânea, contra as formas arbitrárias do uso do poder pelos governantes. Além do mais, a Democracia supõe a capacidade humana para a autonomia, que é incoerente com o pressuposto behaviorista de que é o ambiente que determina este comportamento. Inclusive, para Skinner (1978), a maioria dos membros não sente satisfação em envolver-se em questões de governo. *"- A maioria das pessoas em Walden II não tem parte no trabalho do governo. E não quer ter parte ativa"* (Skinner, 1978, p. 266). Skinner (1978) considera também que a experimentação científica

deve embasar todo o planejamento e a administração de uma sociedade e que a via política não permite que se possa levar avante experimentos promissores.

"O povo não está em condição de avaliar especialistas. E os especialistas eleitos nunca podem agir como acham melhor. Não podem experimentar. O leigo não calcula a necessidade de experimentação. Exige que o especialista saiba. E é totalmente incapaz de aguentar o período de dúvida durante o qual um experimento se desenvolve. Os especialistas devem ou disfarçar seus experimentos e fingir que sabem o resultado antecipadamente ou parar de experimentar inteiramente e lutar para manter o status quo" (Skinner, 1978, p. 265).

Para Skinner (1978), o governo em Walden II tem as virtudes da democracia e não os seus defeitos, porque beneficia a todos e não só a maioria que elegeu os governantes, pois os métodos científicos possibilitam que sejam cuidadosamente levantados as necessidades e os desejos de todos. Também todos têm livre acesso aos Planejadores e Administradores.

"Todo membro tem um canal direto através do qual pode protestar aos Administradores ou mesmo aos Planejadores. E esses protestos são levados tão a sério, quanto um aviador leva a sério uma irregularidade no ruído do motor" (Skinner, 1978, p.265).

Segundo o autor em questão, Walden II também difere do programa desenvolvido pelo governo comunista na Rússia. Este, segundo sua opinião, deixou de valorizar a experimentação, tornando o governo uma arte e não uma ciência. Considera ainda como Rizzi e Dillas (apud Lapassade, 1977), que apesar do comunismo ter derivado de impulsos humanitários, o desenvolvimento do par-

tido como uma organização tornou-se o seu objetivo mais importante. Justamente, esta é uma das conclusões a que chegou um dos personagens em visita a Walden II. "... Eu posso imaginar o que um comunista diria de seu programa Walden II. Não lhe diria simplesmente para abandonar o experimento e ir trabalhar para o Partido?" (Skinner, 1978, p. 270).

Do exposto pode-se inferir que Walden II é uma sociedade burocrática, onde o domínio é vertical, exercido pelos que detêm o saber relacionado à ciência experimental de cunho behaviorista. A ciência, nesse caso, limita as decisões dos governantes dentro dos rígidos critérios de validade científica. Desta forma, Skinner procura reduzir a interferência da subjetividade, das tendências pessoais nas questões de governo.

Os governantes e os que ocupam cargos de direção são selecionados segundo critérios objetivos. Esses critérios são semelhantes aos utilizados nas instituições burocráticas para a seleção de técnicos e especialistas para ocupar cargos e funções. Na verdade os administradores, são por Skinner comparados aos funcionários públicos.

"Os diretores não são personagens honorárias, porém cuidadosamente treinados e especialistas experimentados. Como poderiam os membros julgar a sua habilidade? Não, esses são muito semelhantes aos trabalhos de serviço público. Você trabalha para ser Administrador através de posições intermediárias que compreendem grande responsabilidade e provêem a aprendizagem necessária" (Skinner, 1978, p. 57).

Dentre os especialistas são também escolhidos como administradores aqueles que demonstram grande valor à causa pública, isto é, desejo e satisfação de trabalhar pelo bem comum.

"É uma pessoa excepcional que pretende e acha lugar como Administrador. Ele deve ter a habilidade e uma preocupação pelo bem estar da comunidade". (Skinner, 1978, p. 57).

Baseados nestes aspectos, pode-se afirmar que os administradores conseguem encarnar as qualidades referentes à formação intelectual e moral que Hegel (apud Lapassade, 1977) desejaria para os funcionários do Estado, necessárias para que a nível de Estado sejam superadas as arbitrariedades decorrentes da interferência das subjetividades individuais.

Skinner (1978) em Walden II procurou solucionar inúmeras disfunções identificadas por Lapassade (1977) nas instituições burocráticas da sociedade contemporânea, como pode ser verificado a seguir.

Por exemplo, segundo Lapassade (1977), nas instituições burocráticas, as decisões, porque estão centralizadas no alto do escalão funcional não são adequadas aos problemas vivencia - dos pelos que trabalham na base destas instituições.

Em Walden II, Skinner (1978), anulou o distanciamento entre planejadores, administradores e os membros estabelecendo , tanto para os governantes, como governados a necessidade de trabalho físico e cerebral.

"-Hoje em dia é o fulano sagaz, aquele que usa os músculos pequenos, que se encontra na posição de governar. Em Walden II, ele faz planos, obtém materiais, descobre códigos, avalia tendências, conduz experimen - tos. Nesse tipo de trabalho, o administra - dor deve ficar de olho no dirigido, deve en - tender suas necessidades, deve experimentar o seu quinhão. É por isso que exigimos de nos - nos Planejadores, Administradores e Cientistas

que obtenham alguns de seus créditos - trabalho em serviços subalternos. É a nossa garantia constitucional de que os problemas daqueles que usam os grandes músculos não serão esquecidos" (Skinner, 1978, p. 60).

Também cabe aos administradores as funções múltiplas de programar, dirigir e controlar o trabalho por eles designado, o que somente é possível, porque Walden II é uma pequena comunidade.

"Eles programam o trabalho a ser realizado e sua tarefa é dirigir, o que continuam fazendo depois de terem designado, tanto quanto possível o trabalho dos outros" (Skinner, 1978, p. 57).

Também, segundo Lapassade (1977), o trabalho burocrático na sociedade contemporânea é fragmentário, competitivo e impõe um relacionamento formal entre seus participantes, o que, conseqüentemente, retira do trabalhador a sua autonomia profissional, aliena-o e impede a cooperação. No entanto, essa estrutura rígida, não impede totalmente a existência de subgrupos, que subvertem os objetivos das instituições para satisfazer objetivos pessoais, ou de grupos.

Em Walden II (Skinner, 1978), verifica-se o controle preciso dos gestos produtivos do trabalhador, por meio de uma programação pré-estabelecida de caráter científica realizada pelos administradores, tendo em vista o maior rendimento, melhor qualidade e ao mesmo tempo satisfação, nas tarefas relacionadas à produção em massa, rotineiras e aversivas: *"Se podemos tornar o trabalho mais agradável por um treinamento adequado, por que não fazê-lo?" (Skinner, 1978, p. 55).*

Para estabelecer e manter a satisfação individual na realização de qualquer trabalho, é levada em consideração a aptidão individual e são estabelecidos esquemas apropriados, utilizando como reforço, o crédito trabalho.

"A longo prazo, uma vez ajustados os valores, todos os tipos de trabalho são igualmente desejados. Se não o fossem, haveria uma maior procura do mais desejável e o valor do crédito seria mudado. De vez em quando, manipulamos a preferência quando algum trabalho parece ser evitado sem causa" (Skinner, 1978, p.54).

Também está presente no planejamento de Walden II o pressuposto marxista de que o homem trabalha com satisfação pelo bem comum, como o comprova a afirmação de Skinner, no prefácio do livro datado de 1974.

"... Eu aceitara sem crítica o princípio marxista de que o cidadão trabalhará naturalmente para o bem comum; ..." (Skinner, 1978, p. 2).

Com exceção das atividades rotineiras, aversivas, relacionadas à produção em massa, em Walden II, foi restituído ao indivíduo a sua capacidade de criar e de estabelecer o controle sobre o rendimento e qualidade do produto em atividades fáceis, agradáveis e principalmente relacionadas ao lazer. Por conseguinte, o indivíduo, nestas tarefas, passa a sentir o nexo causal entre o seu trabalho e o produto. Dessa forma, Skinner (1978) demonstra a possibilidade de minimizar o problema da alienação (Lapassade, 1977; Chauí, 1981) decorrente da necessidade de produção em massa, que impede ao trabalhador ser dono de seu próprio trabalho.

Em Walden II (Skinner, 1978), também são desestimuladas todas as formas de competição e valorização pessoal, como as demonstrações de aprovação social e honrarias. Dessa forma, restringe-se a tendência de pessoas ou grupos de auto-promoverem-se, como é comum na sociedade burocrática (Lapassade, 1977), em detrimento das próprias instituições onde trabalham e dos outros. "*Nos sa decisão de eliminar engrandecimentos pessoais decorreu naturalmente de pensarmos no grupo todo. Não pudemos ver como o grupo lucraria com a glória individual*" (Skinner, 1978, p. 171).

Toda forma de relacionamento humano submete-se a códigos que especificam o comportamento ético adequado. Esses códigos são validados de forma científica, experimental. Todos os que se tornam membros dessa comunidade concordam em cumprir esses códigos e baseiam seu comportamento constantemente neles, até que o mesmo se torne habitual. Conseqüentemente em Walden II, o relacionamento social torna-se totalmente formalizado, ultrapassando os limites do trabalho, como ocorre na sociedade contemporânea (Lapassade, 1977), generalizando-se para todos os âmbitos da vida social.

Também como decorrência, deixa de existir a contradição identificada, na sociedade contemporânea, por Taba (1974) entre valores altruísticos assumidos intelectualmente e uma ação que os nega. A ciência é eficaz no controle do comportamento fazendo prevalecer a moral altruística. Tal fato ocorre, não porque o homem passa a assumir ideais democráticos ou cristãos, mas porque a moral imposta está baseada no conhecimento científico da natureza humana, em seus aspectos individuais e sociais.

Também o lazer em Walden II, não é concebido por Skinner (1978) como uma recompensa para um trabalho insatisfatório nem como um campo a ser explorado pelo comércio, como ocorre na sociedade contemporânea (Lapassade, 1977). Ao contrário, as atividades relacionadas ao lazer devem ser estudadas cientificamente, para que o indivíduo possa, por meio delas, contribuir positivamente para a sobrevivência e aperfeiçoamento da cultura.

"A Boa Vida também significa uma oportunidade para exercer talento e habilidades. E nós a deixamos se tornar assim. Temos tempo para esportes, passatempos, artes e ofícios e, o mais importante do que tudo, para a expressão desse interesse no mundo que é a ciência no sentido mais profundo" (Skinner, 1978, p. 163).

Também em Walden II, diferentemente da sociedade contemporânea, o homem não é usado como instrumento para promover o consumo desnecessário. Sendo uma pequena comunidade, tornou-se possível minimizar o problema econômico e planejar um alto padrão de vida com baixo consumo de bens.

Skinner (1968) também afirma que a submissão dos membros ao sistema não se faz por meio de doutrinação ideológica.

"Construir uma atitude a favor de Walden disfarçaria sintomas que são absolutamente essenciais para nossos psicólogos. Felicidade é um dos nossos indicadores e nós não poderíamos avaliar uma cultura experimental se um dos indicadores estivesse influenciado pela propaganda. Não queremos conseguir gerar satisfação de qualquer jeito, queremos a coisa real. Walden II, deve ser naturalmente satisfatório" (Skinner, 1978, p. 211).

Por esta razão para o estabelecimento de cada norma é levado em consideração o desejo de cada um.

"O desejo das pessoas é cuidadosamente verificado. Não temos campanhas eleitorais para falsificar as soluções ou obscurecê-las com apelos emocionais, mas fazemos um estudo cuidadoso sobre o grau de satisfação dos membros" (Skinner, 1978, p. 265).

As crianças devem ser colocadas ao par da realidade de outras sociedades, para que possam comparar as conseqüências do controle que é exercido em Walden II, com o controle exercido em outras sociedades.

"- É claro que nossas crianças sabem do mundo lá fora ! Nós simplesmente nos asseguramos de que elas sabem de toda a verdade! Nada é mais necessário ... Nós as levamos, de tempos em tempos, para a cidade e elas veem os cinemas, as igrejas, os museus, as residências finas. Mas elas também veem o outro lado - os hospitais, o lar dos indigentes, os bares, as prisões" (Skinner, 1978, p.208).

Não obstante, subjacente a todas essas experiências existem os pressupostos admitidos sem crítica de que o homem não é livre, mas dominado pelo ambiente e de que só a ciência pode assegurar o seu desenvolvimento natural. *"- Eu nego que liberdade sequer exista. Devo negá-lo, ou meu programa seria absurdo. Não se pode ter ciência sobre um assunto que salte caprichosamente"* (Skinner, 1978, p. 255). Não se admite que qualquer membro possa falar e conseqüentemente pensar de forma a negar estes pressupostos. Portanto, em Walden II, ao contrário do que Skinner (1978) afirma se exerce a repressão à palavra, fazendo vigorar, como ideologia, os princípios e conceituações da Psicologia behavio-

rista. Por conseguinte, qualquer membro, observando o funcionamento de outra sociedade não será capaz de perceber o valor de ser livre. Analisará, tão somente, as formas de controle que julga a priori nela existirem. Obviamente, optará por Walden II, onde se busca, por meios científicos, a felicidade humana.

As instituições relacionadas à saúde, alimentação, educação etc. não são manipulativas, conforme a denominação de Illich (1972). São flexíveis, transformando-se, aperfeiçoando-se continuamente para adaptar-se às necessidades de natureza humana e à sua evolução.

Em Walden II os dominados não almejam os privilégios da classe dirigente, porque não sentem, nitidamente, a separação, nem o domínio. Tal fato pode ser verificado no comentário de uma senhora residente em Walden II sobre Frazier: "*Frazier? Ah, sim. Eu sei quem é. Tem um pequeno cavanhaque. Um homem magro. Ele pensa demais*" (Skinner, 1978, p. 220).

Isto ocorre, porque os dirigentes não se distinguem por maior poder de consumo, por um status social superior e têm as mesmas obrigações que os demais membros, quanto ao trabalho físico. Além do mais, não usam de um poder pessoal ao exercer o controle científico da comunidade. Desta forma Skinner (1968) procurou distinguir das atividades de direção o atrativo do poder, que induz o indivíduo a querer perpetuar-se nas funções e oprimir o dominado para satisfazer seus interesses, e, ao dominado, segundo Freire (1979) e Illich (1972), a querer ser como o poderoso e assumir sua forma de vida.

No entanto, Skinner (1978) afirma serem difíceis de se extinguir os condicionamentos criados na relação despótica entre o dominador e dominado. Acrescenta, como Freire (1979), referindo-se especificamente à mulher e ao trabalhador explorado, que as cadeias que os fixam ao trabalho humilhante estão fortemente interiorizados.

"Os que têm mais a ganhar são sempre os mais difíceis de convencer. Isso é verdade também do trabalhador explorado - e pela mesma razão. Ambos foram mantidos em seus lugares, não por forças externas, mas muito mais sutilmente por um sistema de crenças implantados dentro de suas peles. Algumas vezes, é tarefa sem esperança tentar soltar as cadeias de suas almas, mas pode ser feito" (Skinner, 1978, p. 150).

Walden II parece identificar-se com o estágio mais avançado de evolução da sociedade burocrática. Segundo Lapassade (1977), neste estágio, o progresso econômico permitirá a reversão de parte da riqueza material para a coletividade na forma de maior consumo, segurança e conforto. O domínio será exercido por tecnocratas e estará isento do uso da punição, mas se fará mediante uma forma mais poderosa - pela garantia da satisfação material de cada indivíduo, o que virá a transformá-lo no defensor do próprio sistema que o domina e que o reifica.

Em Walden II (Skinner, 1978) o objetivo precípuo não é o progresso material, o domínio do ambiente pela tecnologia, mas o desenvolvimento da natureza humana. Cientistas e especialistas manipulam o comportamento humano nos seus aspectos físicos, psicológicos, sociais visando o seu aperfeiçoamento e controlam o desenvolvimento material para que o mesmo seja um fator para

o aperfeiçoamento humano e represente melhora nas condições de vida para toda a coletividade. Por meio desse controle não se pretende, pois, manipular as necessidades reais do indivíduo, nem criar falsas necessidades para manter uma estrutura econômica, industrial e política adversa ao próprio homem. O homem não é pressionado por meios punitivos, mas por meio de uma tecnologia comportamental baseada no uso do reforço positivo, com o qual se exerce o controle, ao mesmo tempo em que se mantém o homem satisfeito, feliz e com a sensação de que é livre.

"Podemos conseguir uma espécie de controle sob o qual o controlado, apesar de estar seguindo um código muito mais escrupulosamente do que jamais o teria feito no sistema antigo, mesmo assim se sinta livre. Estão fazendo o que querem, e não o que são forçados a fazer. Esta é a fonte de um tremendo poder do reforço positivo - não há repressão e não há revolta. Com um planejamento cultural cuidadoso, controlamos não o comportamento final, mas a inclinação para o comportamento - os motivos, os desejos, as vontades" (Skinner, 1978, p. 259).

Portanto, dessa forma, a lealdade ao sistema e a participação na comunidade não são sentidas como compulsórias. Além do mais, nesse sistema, os indivíduos podem delegar aos governantes o direito de conduzir cientificamente suas vidas, com a certeza de que não serão despoticamente controlados.

"- E lembrem-se, então, de que os Planejadores são parte de uma cultura não competitiva na qual a sede de poder é uma curiosidade. Não têm razão para tentar usurpar. A tradição vai contra isso" (Skinner, 1978, p. 268).

Assim sendo, em Walden II isenta-se o indivíduo do ônus de ser livre, que implica em afirmação constante de direitos e cumprimento de deveres muitas vezes aversivos. Em Walden II, o homem é feliz e dominado. Esse é o objetivo da ciência e, também segundo Skinner (1978), o desejo mais íntimo da maioria dos homens.

"A maioria das pessoas vive no dia-a-dia ou, se tiver algum plano a longo prazo, é um pouco mais do que a antecipação de algum curso natural - pretendem ter filhos, ver as crianças crescerem e assim por diante... O que pedem é simplesmente alguma segurança de que serão decentemente satisfeitos. O resto é um desfrutar do dia-a-dia da vida" (Skinner, 1978, p. 169).

Walden II, representa, pois, a possibilidade de ingresso no paraíso terrestre, sem a necessidade de remissão dos pecados, mortificação e negação de bens materiais.

Segundo Skinner (1978), diferente de outras comunidades utópicas em que o intelecto humano é bloqueado para garantir o controle, em Walden II busca-se a felicidade, ao mesmo tempo em que se incentiva a inteligência viva e ativa.

"A felicidade é o nosso primeiro objetivo, mas um impulso vivo e ativo em direção ao futuro é o segundo. Nós nos satisfaríamos com o grau de felicidade que tem sido conseguido em outras comunidades ou culturas, mas não nos satisfaremos com menos do que a mais viva e ativa inteligência grupal que já apareceu na face da terra" (Skinner, 1978, p. 211).

A essa afirmação de Skinner (1978) pode-se contrapor o argumento de que o intelecto só se desenvolve plenamente sob o impacto de problemas reais (Piaget, 1973; Rogers, 1978). Os problemas que o indivíduo depara em Walden II são insignificantes, se comparados com os que possa enfrentar ao ser responsável pela direção de sua existência, perante si, sua família, seus amigos e a sociedade em geral. Esses problemas obrigam-no a refletir, a julgar, a decidir, sob a influência de valores internos e externos. Enfrentá-los implica, tanto em ser derrotado como em auto-afirmar-se. Ser livre supõe defrontar-se cotidianamente com esses problemas. Na concepção de Lapassade (1977) são, justamente, as capacidades intelectuais envolvidas nesses problemas que humanizam o homem. Bloqueá-las, com o intuito de controlar melhor o homem, implica em desumanizá-lo e, por conseguinte, reificá-lo.

Em resumo, o controle em Walden II (Skinner, 1978), é mais eficaz do que se realiza no estágio mais avançado da sociedade burocratizada: não é punitivo, mantém o homem feliz e lhe dá, ao mesmo tempo, a sensação ilusória de que é livre. Dentro da concepção behaviorista visa a satisfação das necessidades próprias da natureza humana e não de falsas necessidades, criadas para o incentivo de indústria e do comércio. Além do mais, existe a certeza de se poder confiar nos governantes, ou seja, de que esse poder não será usado contra o homem. Porém, em Walden II, como na sociedade contemporânea, o homem, a partir da perspectiva de Lapassade (1977), está também impedido de desenvolver plenamente as capacidades intelectivas relacionadas à necessidade de integrar-se como um ser autônomo no contexto da so

cidade. Portanto, a partir deste prisma, o homem em Walden II (Skinner, 1978) não está sendo humanizado, mas também reificado.

Finalizando, Skinner (1978) admite como Lapassade (1977) que persiste, no decorrer da história, a relação dominador - dominado. Ou, especificamente segundo Skinner (1978), que sempre houve na história o controle despótico do poderoso sobre o mais fraco, quase sempre pelo uso de punição. Considera que a maioria dos indivíduos, nesse contexto, fica sujeito às contingências ocasionais do reforçamento natural e educacional, que impedem a modelagem adequada do comportamento e, conseqüentemente, dificultam o processo de evolução. Ao contrário, Walden II, é uma comunidade colaboradora, onde o controle se realiza de uma forma científica, por meio do reforço positivo e com objetivos altruísticos. Portanto, a história do passado não tem sentido, neste contexto, para o psicólogo behaviorista. A história que lhe interessa é a que se inicia em Walden II - a história de uma sociedade que, pela primeira vez, desenvolveu o projeto de controlar cientificamente o comportamento humano.

3.2. A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE SKINNER.

3.2.1. A FAMÍLIA.

Segundo Piaton (1979), a família vem exercendo a função de nutriente, organizadora da personalidade e transmissora da cultura.

Em *Walden II* (Skinner, 1978), a família não exerce a função de nutriente, porque a sociedade responsabiliza-se pela sobrevivência física e a satisfação das necessidades de ordem social de todas as crianças. Também estão ao cargo de especialistas as tarefas de promover o desenvolvimento da personalidade e a formação cultural das crianças, pois os pais não têm condições para por em prática os conhecimentos, princípios e técnicas derivados da Engenharia Comportamental.

"Não se conseguiu ensinar aos pais comuns os conhecimentos dos princípios mais elementares da ciência e isto não é estranho. O controle do comportamento é uma ciência complexa que não poderia ser compreendida pela maioria das mães sem uma instrução prévia de alguns anos. Mas a deficiência da educação de muitas crianças não se deve só a falta de habilidade técnica. Mesmo quando a mãe sabe o que se deve fazer, frequentemente não pode fazê-lo pelas muitas outras preocupações caseiras. O lar não é o lugar mais adequado para se educar crianças" (Skinner, 1978, p. 145).

Skinner (1978) considera que o afeto é de natureza psicológica e cultural e independe dos laços de sangue.

Assim sendo, evita-se o inconveniente do relacionamento exclusivo com pais inadequados e mal preparados e o sentimento de abandono em casos de divórcio.

No futuro pretende-se reduzir a ligação de sangue entre pais e filhos, quando se puder desenvolver a procriação de forma seletiva, por meio da inseminação artificial.

"Nossa gente casará quando e com quem quiser, mas terá filhos de acordo com um plano genético" (Skinner, 1978, p. 146).

Portanto, a família, segundo Skinner (1978), deve ser extinta como célula econômica, psicológica e social. Consequentemente, esta família deixa de exercer totalmente as funções de nutriente, organizadora de personalidade e transmissora de cultura. Difere assim da família que existe na sociedade contemporânea, que persiste ainda como um instrumento da sociedade de consumo (Piaton, 1979) refletindo a relação heteronômica que prevalece no sistema (Lapassade, 1977), fixada nos valores do passado e dominada pelos valores mutáveis impostos pela propaganda e comércio (Piaton, 1979).

3.2.2. A ESCOLA.

A educação de uma criança em Walden II (Skinner, 1978), não é, como já foi descrito, responsabilidade da família, mas é controlada por especialistas, conforme os padrões da Engenharia Comportamental. A educação é permanente, porque o controle se realiza desde o nascimento do indivíduo ao final da velhice.

"... Naturalmente, você está pensando num processo educacional que termina algumas vezes, no fim do último ano do colégio. Em *Walden II*, a educação continua indefinidamente. É parte de nossa cultura. Podemos adquirir uma técnica sempre que necessitarmos dela" (Skinner, 1978, p. 124).

A educação também é integral, abrangendo o comportamento em todos os seus aspectos - o físico, o afetivo, o intelectual, o moral e o social. Atingindo, o indivíduo no seu relacionamento social com os amigos, no relacionamento conjugal, no trabalho, no lazer, etc.

Mas o ensino não é planejado em séries, porque a série é considerada um expediente administrativo que prejudica o desenvolvimento natural.

Não existe separação entre ensino de primeiro grau, segundo grau e universidade.

"- Não temos mais motivos para distinguir entre ginásio e colégio e entre colégio e faculdade. De qualquer modo, que são essas distinções, uma vez que você separou educação de sua própria administração?" (Skinner, 1978, p. 123).

Portanto, separa-se o ensino da própria organização administrativa. Isto só é possível, porque incentiva-se a auto-aprendizagem, o contacto com problemas reais, a descoberta, e porque as salas de aula são, na realidade, as oficinas, os laboratórios, os campos.

Inicialmente, a proposta de Skinner (1978) sobre o ensino parece aproximar-se à de Illich (1972), porquanto pretende a dissolução da escola e a disseminação de suas funções a todos os que tem competência para ensinar na sociedade.

Porém, em virtude do caráter contínuo e integral do ensino, conclui-se que, na realidade Walden II é uma grande escola . Ou melhor, o processo de desescolarização em Walden II é uma ilusão, pois se admite que, subjacente a todo comportamento livre, existe o controle.

"... Nossos membros estão sempre fazendo o que querem fazer - o que eles escolhem fazer - mas nós cuidamos para que eles queiram fazer precisamente as coisas que são melhores para eles e para a comunidade" (Skinner, 1978, p. 293).

Illich (1972) confirma esta análise ao considerar que a pesquisa educacional behaviorista não visa realmente a desescolarização, pois pretende apenas otimizar a eficácia das estruturas educacionais herdadas por meio de materiais programados que permitem a aprendizagem individualizada. A aprendizagem continua a ser compulsória e as relações educacionais continuam a ser as de um fornecedor para o consumidor.

3.3. SKINNER E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR.

3.3.1. O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO.

Em Walden II (Skinner, 1978) admite-se a concepção mecanicista do homem. O homem, tanto o adulto, como a criança, não é responsável por seus atos, pois o comportamento é fruto da herança genética e do ambiente físico e social. O controle desse ambiente torna possível identificar as capacidades determinadas geneticamente.

"... Nossas crianças de dez anos têm todas o mesmo ambiente, mas a variação de QI é quase tão grande quanto o da população externa. Isto parece ser verdadeiro no que se refere às outras habilidades e capacidades também" (Skinner, 1978, p. 129).

O ambiente é totalmente controlado para que o comportamento se desenvolva naturalmente.

Skinner em *"O Mito da Liberdade"* (1973) ; *"Tecnologia do Ensino"* (1975) e *"Ciência e Comportamento Humano"* (1976) especifica as circunstâncias que determinam o comportamento humano, esclarecendo melhor sobre as formas de controle que podem ser desenvolvidas por meio de uma tecnologia aplicada ao ensino. Em *"O Mito da Liberdade"* Skinner (1973), concebe, que o comportamento humano vem sofrendo, ao longo da evolução da espécie, um processo de seleção natural sob a ação de reforços presentes no ambiente físico e social. Conseqüentemente, não admite o homem como um ser autônomo, mas um ser determinado pelo ambiente.

"... Pela visão científica, a pessoa é um membro da espécie formado pelas contingências evolucionistas de sobrevivência, apresentando processos de comportamento que o trazem sob o controle do ambiente em que vive e longamente, sob o controle do ambiente social que ele, e milhões de outros como ele construíram e preservaram durante a evolução de uma cultura. O sentido da relação de controle se inverte: a pessoa não age sobre o mundo; o mundo é que age sobre ela" (Skinner, 1973, p. 165).

Conclue-se portanto, que em *Walden II* (Skinner, 1978), o repertório de respostas de um indivíduo deixa de sofrer a ação da seleção natural para submeter-se ao controle preciso e sistemático da ciência.

Em "*Tecnologia do Ensino*" o autor explica toda a aprendizagem a partir de princípios relacionados ao condicionamento do tipo S e R, respondente ou operante. Ou melhor, considera que toda aprendizagem humana supõe respostas eliciadas por estímulos contíguos, ou respostas seguidas de reforço, em situação de impulso, apetite, recompensa e punição. Considera ainda que o homem aprende expondo-se às contingências de reforço natural ou planejado, por meio da interação verbal com outros membros da espécie, ou ainda a partir da observação dos efeitos do ambiente sobre o comportamento dos outros, ou seja pela imitação. Conclui, portanto, que a topografia de todo comportamento, incluindo o que se relaciona com a aprendizagem escolar, pode ser especificado a nível objetivo, mesmo quando este comportamento se encontra implícito.

"... É sempre o ambiente que constrói o comportamento com o qual se resolvem problemas, mesmo quando estes devem ser encontrados no mundo particular da parte interna do homem" (Skinner, 1973, p. 153).

Além disso (Skinner, 1973), condena o uso da punição para o controle do comportamento. Afirma que a partir da análise comportamental foi comprovado que o seu uso, tão generalizado no passado e nos dias atuais, não extingue comportamentos negativos, eliminando-os, apenas, temporariamente.

Em *Walden II*, o autor em questão, considera ainda que sob o efeito da punição o sujeito tenderá a repeti-lo na ausência do opressor, ou de outros, ou sob o disfarce de um comportamento neurótico. Por estes motivos, contrapõe o uso do reforço positivo à punição, considerando esse o meio eficaz para a construção do comportamento adequado.

"... - se estiver em nosso poder criar qualquer das situações de que a pessoa gosta ou remover qualquer situação de que ela não gosta, podemos controlar seu comportamento. Quando ela se comporta como queremos que se comporte, nós simplesmente criamos uma situação da qual ela gosta, ou removemos uma da qual não gosta. Como resultado, a probabilidade de que torne a se comportar desta maneira aumenta, que é o que queremos. Tecnicamente é chamado "reforço positivo" (Skinner, 1978, p. 257).

Afirma (Skinner, 1978), não obstante, que a análise científica comprova que o indivíduo pode habituar-se a tolerar, de forma positiva, situações aversivas, como aborrecimentos, frustrações, dores, desde que as mesmas sejam introduzidas gradativamente.

Em "*Tecnologia do Ensino*", Skinner (1975) acrescenta que o indivíduo pode ser ensinado para o auto-governo, ou seja, que o aluno, conhecendo as circunstâncias em que foi realizada a sua aprendizagem, pode passar a controlar o seu próprio comportamento. Por exemplo, de posse das condições em que foi realizado o ensino, o aluno pode aprender que é possível aumentar a proporção de suas respostas, passando de um esquema de controle imediato do comportamento pelo reforço, para um esquema intermitente e raro.

Esta descrição leva a concluir que Skinner (1973, 1975, 1976, 1978) não concebe a existência de uma pessoa dentro do homem que o torna responsável por seus atos e, muito menos, coloca nos processos mentais a razão de suas decisões. Além do mais, torna possível, por meio da tecnologia aplicada ao comportamento, ensinar sistematicamente, fixar respostas e controlar totalmente o comportamento humano. Por conseguinte, a teoria de ensino de

Skinner pode vir a adaptar-se aos objetivos da escola burocrática, pois torna possível controlar o desenvolvimento do aluno em função de um modelo de homem previsto para essa sociedade - um ser passivo, alienado, criança, apesar desta concepção diferir da concepção extraída da ciência natural e admitida por este autor - um ser que apresenta regularidades em seu comportamento , que podem ser previstas e controladas para o seu desenvolvimento natural.

O ensino, em Walden II (Skinner, 1978), realiza-se sob circunstâncias ideais: o indivíduo aprende movido pela curiosidade natural, porque são liberados seus interesses e aptidões, bem como porque sente a funcionalidade imediata de sua aprendizagem , como membro participante do trabalho comunitário. Este ensino difere, portanto, do que se realiza na escola burocratizada - coercitivo e autoritário, onde predominam motivos extrínsecos à aprendizagem. No entanto, em "*Tecnologia do Ensino*", Skinner (1975) afirma que, com o avanço atual da tecnologia tornou-se possível, por meio de materiais programados, ensinar qualquer assuntos de forma satisfatória. Com isso, ampliou-se o poder do ensino e eliminou-se a difícil tarefa de manejá-lo para que os conteúdos e as atividades do ensino sejam considerados, pelo aluno, como auto-recompensantes.

O ensino também, em Walden II (Skinner, 1978), não visa somente o desenvolvimento das capacidades e habilidades mentais, como ocorre geralmente na escola contemporânea, pois a participação do indivíduo, desde cedo, no trabalho comunitário e a obrigatoriedade do trabalho físico e mental, possibilitam o desenvolvi-

mento equilibrado destes dois aspectos. Porém, tanto em Walden II (Skinner, 1978), como na escola contemporânea, a aprendizagem é controlada para que se realize no sentido estipulado pelo sistema.

Devido também a motivos inerentes aos sistemas, os indivíduos, não colocam em prática os processos mentais em questão, que envolvem reflexão sobre sua própria existência ou que implicam em decisões políticas.

Também, em ambas, na escola contemporânea e em Walden II (Skinner, 1978), o comportamento moral é imposto do exterior, impedindo que a regra emergja em um clima de liberdade e reciprocidade (Piaget, 1973).

Na sociedade contemporânea, os indivíduos expressam na ação, as relações heteronômicas, que vivenciam na família e na escola. E estas instituições, inseridas no contexto burocrático, refletem os valores do sistema (Lapassade, 1977).

Em Walden II (Skinner, 1978), parte-se do pressuposto de que a ciência deve determinar o comportamento moral e, consequentemente, impede-se que as regras, decorram de relações humanas livres, pois essa forma de relacionamento implica em reforçamento mútuo, arbitrário e ocasional. O relacionamento social é aprendido por meio de imitação e pela prática de um código de conduta que especifica o comportamento moral. Este código inclui normas validadas experimentalmente.

Skinner em "*Ciência e Comportamento Humano*" (1976) justifica a participação da ciência no estabelecimento das formas de comportamento moral. Considera que o comportamento é moralmente

adequado quando favorece a sobrevivência de uma cultura e que esta, por sua vez, deve ser planejada cientificamente, para que seja acelerado o seu processo evolutivo. Consequentemente, não é o homem comum, nem o religioso ou o político, quem deve especificar o comportamento ético, mas a ciência experimental.

Na escola contemporânea, a aprendizagem é, geralmente, um processo passivo e estranho ao indivíduo, porque é imposto anteriormente de forma diretiva e autoritária. Também em *Walden II* (Skinner, 1978), apesar do indivíduo construir sua resposta e participar ativamente na aprendizagem de um conteúdo, ou na solução de um problema, não é sujeito na sua aprendizagem, pois o processo de aprendizagem é anteriormente programado do exterior para o aluno.

Na sociedade contemporânea, o aluno tem a ilusão de que o controle que se exerce sobre o seu comportamento é momentâneo enquanto é criança ou não sabe (Lapassade, 1977). Pode julgá-lo, no entanto, permanente, se pertence a uma classe social em que as pessoas são consideradas fracas, preguiçosas e incapazes (Freire, 1975). Essa situação leva o aluno a acostumar-se às condições de domínio e desumanizantes, que prosseguirão em sua vida, básicas, para transformá-lo em um meio para manter o sistema e promover o progresso material.

Em *Walden II* (Skinner, 1978), todo membro da sociedade tem a ilusão de que é livre, quando na realidade é controlado. *"... Seu comportamento é determinado, ainda que sejam livres"* (Skinner, 1978, p. 293).

Esse controle se exerce sobre todos os aspectos do comportamento humano, para que o indivíduo se expresse de uma forma unificada, sem incoerências, nem contradições. Tal controle não se exerce na sociedade contemporânea - não se pretende que haja coerência entre o comportamento, valores e conceitos, pois a desestruturação do indivíduo é fundamental para o domínio burocrático.

Também em Walden II (Skinner, 1978), ao contrário da sociedade contemporânea, esse controle exercido pelo ensino tem finalidades altruísticas, porquanto não visa interesses materiais alheios ao sujeito, nem a permanência de um sistema desumanizante, segundo a concepção behaviorista de homem.

3.3.2. AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

A avaliação do professor na escola contemporânea leva em consideração o seu treinamento, conhecimentos e técnicas e não as suas características pessoais (Bloom, 1976).

Em Walden II (Skinner, 1978), grande parte da aprendizagem supõe o relacionamento entre professor e aluno.

"... Faz parte do código de Walden II, encorajar as crianças em todas as artes e ofícios. Temos o prazer em passar o tempo a instruí-las, pois sabemos que é importante para o futuro de Walden II e para a nossa própria segurança" (Skinner, 1978, p.122).

Os professores são na maioria especialistas nas diversas atividades necessárias à sobrevivência de Walden II. Na aprendizagem da Literatura, Geografia e Ciências elimina-se a participa

ção do professor especializado, porque valoriza-se mais o ensino de técnicas de aprender e pensar, em detrimento do ensino de matérias, deixando-se o aluno livre para aprender sozinho.

"... Assim, para Geografia, Literatura, Ciências - damos às nossas crianças oportunidade e orientação e elas aprendem por si mesmas. Deste modo, dispensamos metade dos professores exigidos no antigo sistema e nossa educação é incomparavelmente melhor. Nossas crianças não são negligenciadas, mas raramente, se é que alguma vez isso acontece, ensina-se alguma coisa" (Skinner, 1978, p. 122).

Tanto os professores, como os demais membros que prestam assistência às crianças, devem propiciar um clima afetivo e recompensante para que a aprendizagem se efetive e para que a criança desenvolva, no contato, comportamentos social e emocionalmente adequados.

Portanto, a concepção de Skinner (1978) sobre o papel do professor, na época em que escreveu *Walden II* - 1948 - leva a concluir sobre a importância, nesta comunidade, das características pessoais do professor sobre a aprendizagem e a formação da personalidade do aluno. Porém, é preciso acrescentar que os aspectos considerados como pessoais, nesse relacionamento são controlados. Não existe, basicamente, relações informais pois os códigos de conduta de *Walden II*, formalizam a maior parte do relacionamento humano. Portanto, ao demonstrar ser feliz e afetuosos, o professor pode estar na realidade expressando, um comportamento condicionado.

Atualmente, a posição de Skinner (1975) sobre o papel o papel do professor no processo ensino-aprendizagem alterou-se bastante, aproximando-se da concepção burocrática. Em "*Tecnologia do Ensino*" Skinner (1975) considera que o professor deve saber programar as contingências de reforço para modelar o comportamento do aluno e mantê-lo fortalecido. Portanto, o professor deve ser um especialista no controle do comportamento humano. Considera porém, que o contato pessoal entre professor e aluno, pode ser um sério impecilho para o ensino eficaz, porque é difícil ao professor avaliar os efeitos das contingências e prever-se de suas deficiências. Por exemplo, o professor pode somente dar atenção aos que o agradam e bajulam. Além do mais, considera que o aprendizado de muitos conteúdos e habilidades não apresenta qualquer cunho pessoal. "... Não há nada pessoal nas matemáticas ou na aprendizagem da leitura, embora sempre se leia o que alguém escreve" (Skinner, 1975, p. 143).

Por estas razões, Skinner (1975) conclui que o professor deve sempre atuar com neutralidade e, em muitas situações considera válida a sua substituição por materiais ou instrumentos mecânicos, obviamente neutros. Reforça estas argumentações com uma afirmação de Ben Jonson: "*Os príncipes não aprendem, na verdade, senão a arte de cavalgar. A razão é que o bravo animal não lisonjeia. Derruba tanto o príncipe como o escudeiro*" (Ben Jonson, apud Skinner, 1975, p. 144).

Ou melhor, com uma terminologia científica: "*O cavalo mantém as mesmas contingências para todos os homens*" (Skinner, 1975, p. 144).

3.3.3. O CONTEÚDO DE ENSINO.

Na escola contemporânea, os conteúdos que colocam em questão a situação do homem no mundo são aprendidos no nível restrito da memorização, desvinculados da realidade concreta social do educando (Freire, 1979) e fixos dentro dos limites da ciência natural (Coulson apud Coulson e Rogers, 1973).

Também em Walden II (Skinner, 1978), no ensino são utilizados mecanismos semelhantes para extinguir e desvalorizar os conteúdos que estão em desacordo com os pressupostos behavioristas. Assim, nega-se que o homem é um ser político e, conseqüentemente, eliminam-se os conteúdos que podem levá-lo a adquirir a consciência crítica. Nega-se que exista um significado na História, por isso, seu estudo não é considerado fundamental para a formação do educando.

"... Podem ler quanta História quiserem, mas não consideramos isso essencial para a educação... Nós não os orientamos nessa direção e poucos a tomam!" (Skinner, 1978, p. 237).

Questiona-se a validade das conclusões referentes às relações parentais dentro da concepção psicanalítica, porque somente são aceitos os dados estritamente experimentais.

"- Sabemos muito pouco sobre o que acontece na identificação, disse Frazier. Jamais se fez uma análise científica cuidadosa. Os dados não são verdadeiramente experimentais?" (Skinner, 1978, p. 147).

A cultura em Walden II é planejada para que se torne mais fortalecida, ou em outras palavras, para que seja acelerado o seu processo de evolução. Para isso são incentivados os valores

e os costumes que representam, justamente, as formas mais evoluídas e positivas do comportamento humano. Na arte, por exemplo, o ambiente social possibilita a expressão de um grande número de talentos. Para que isso ocorra, esse ambiente foi controlado para que nele sejam eliminados os subprodutos do comportamento humano decorrentes da ociosidade e da irresponsabilidade, que sempre estiveram vinculados à vida do artista. Tais subprodutos são considerados negativos para o próprio indivíduo e para a sociedade, pois induziram-no a comportamentos desajustados e mantiveram grande número de talentos artísticos marginalizados do sistema produtivo.

Também se valoriza a cultura do passado, ao mesmo tempo em que impulsiona a mudança, tendo em vista no futuro, uma sociedade mais aperfeiçoada. Para isso as tendências humanas são orientadas para as formas mais positivas, individuais e grupais, de representação cultural. Essa mudança se impõe, como um imperativo para a sobrevivência da própria comunidade e como decorrência da natureza humana que sempre demonstrou a necessidade de descobrir e trabalhar constantemente sobre o mundo exterior, transformando-o, o que a levou, conseqüentemente, também a transformar-se.

"... Mas o homem muda. É característico de ele descobrir e controlar, e o mundo não permanece o mesmo desde que começa a trabalhar. Veja o que ele fez apesar do caos político e econômico em que sempre viveu. É esta característica sobreviverá numa comunidade bem sucedida. Deve sobreviver, ou então culturas menos eficientes de alguma forma irão se sobrepor" (Skinner, 1978, p. 211).

Porém a mudança desejada, em Walden II, visa o aperfeiçoamento, a felicidade do homem e não a sua transformação num instrumento para impulsionar a mudança, ou seja, o progresso tecnológico.

Skinner (1978), demonstra, pois, que o controle que se exerce sobre o homem, em Walden II, é humanista, no sentido behaviorista do termo, pois pretende, pela imposição de uma cultura e por meio do método científico, desenvolver na plenitude, a natureza humana.

Skinner em *"Tecnologia do Ensino"* (1975) confirma o valor da cultura do passado, acrescentando que o passado não deve ser omitido em favor do ensino pela descoberta: *"Os grandes pensadores constroem sobre o passado, não perdem tempo redescobrimdo-o"* (Skinner, 1975, p. 106). Pode-se concluir, daí, que os aspectos considerados relevantes da cultura do passado, devem ser selecionados e transmitidos ao aluno. Afirma (Skinner, 1975), também, que todo conteúdo de ensino deve caracterizar-se pela funcionalidade, adaptando o aluno às necessidades da sociedade: *"Para que a instrução tenha algum objetivo, o comportamento por ela gerado deverá ser assumido e mantido pelas contingências do mundo em larga escala"* (Skinner, 1975, p. 136). Do que foi exposto, pode-se inferir que a cultura do passado, considerada relevante deverá estar relacionada às necessidades e características do mundo atual.

Igualmente em *"Ciência e Comportamento Humano"* (1976), Skinner afirma que a valorização do passado deve ser feita com uma perspectiva de futuro. Considera que a evolução de uma cultura decorre a partir de elementos da cultura do passado, mas

também de novos valores e costumes, que contribuem melhor para a sobrevivência dos que agora os concebem e praticam. Acrescenta, que se pode acelerar esse processo de transformação, desde que a ciência e a tecnologia possam contribuir decisivamente para a evolução de uma cultura. Portanto, a cultura deve ser planejada e induzida e o futuro previsto por especialistas. Consequentemente, os conteúdos de ensino devem ser programados, integrando esses elementos do passado e do futuro.

3.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

Segundo Lapassade (1977), o ensino na escola contemporânea proporciona uma aprendizagem passiva, fundamentada na memória. O ensino em Walden II (Skinner, 1978) não implica em aprendizagem passiva, porquanto, para que o condicionamento se realize e o comportamento se fixe, o indivíduo deve, primeiramente, emitir respostas.

A teoria de ensino de Skinner (1973), justamente, estabelece que a maior parte do comportamento do indivíduo depende da emissão de respostas em situação de privação ou de estimulação. Assim sendo, tais respostas, podem ser concebidas como instrumentos que podem ser usados para satisfazer suas necessidades ou evitar estímulos aversivos. Porém, também pode ocorrer o inverso - manipulando os estímulos ambientais, que afetam o indivíduo pode-se do exterior controlar o seu comportamento.

Para Freire (1979), o ensino também na escola contemporânea é geralmente antidialógico e impede o contato e a solução de problemas reais. Em Walden II (Skinner, 1978), o ensino não

se baseia somente na transmissão oral dos adultos e especialistas, pois a criança tem contato permanente com os problemas materiais da comunidade e é estimulada a descobrir e a pensar.

"Nós as ajudamos de todas as maneiras que abreviem o processo de ensino. Damos novas técnicas para que elas adquiram conhecimentos e modos de pensar. Nós lhes proporcionamos um excelente levantamento dos métodos e técnicas de pensar tomados da Lógica, Estatística, Método Científico, Psicologia e Matemática" (Skinner, 1978, p. 123).

Os membros da comunidade são também incentivados a criar soluções inovadoras, dentro dos critérios experimentais admitidos.

"O ponto principal é que nós estimulamos nossa gente a olhar cada hábito e costume tendo em vista um possível aperfeiçoamento. Uma atitude constantemente experimental com relação a tudo - é disso que precisamos. Soluções para problemas de todo o tipo se seguem quase milagrosamente" (Skinner, 1978, p. 31).

Em Walden II, o ensino não é restrito à área intelectual, como ocorre na escola contemporânea, conforme crítica formulada por Bleger (1980), pois as necessidades da comunidade exigem tanto o trabalho físico como o mental e, conseqüentemente, proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades nestes dois aspectos.

"Nenhum de nós é todo cérebro ou todo braço e precisamos ajustar nossas vidas de acordo com isso. Esquecer o elemento minoritário é fatal - tanto quando se trata de braços como se não houvesse cérebro e talvez mais rapidamente fatal ainda quando se trata o cérebro como se não houvesse braços" (Skinner, 1978, p. 60).

Além disso, o controle em Walden II, realizado por meio das estratégias de ensino, visa dominar todo o comportamento humano em seus aspectos não só físicos e intelectuais, mas também sociais, morais e emocionais.

No ensino de caráter moral e social são utilizados esquemas, que permitem a passagem suave de uma fase do desenvolvimento para outra, a aprendizagem pela imitação do comportamento mais ajustado dos mais velhos e, a transferência gradativa, do controle dos especialistas ao grupo de crianças e, deste, para o próprio indivíduo.

Segundo tal esquema, as crianças, desde tenra idade, vivem em alojamentos próprios, aos cuidados de especialistas. As características do ambiente físico e social variam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Permanecem nos três primeiros anos, em ambientes desinfectados, com ar condicionado, usando o mínimo de roupa. Depois, reúnem-se em pequenos grupos compartilhando do mesmo dormitório. Aos treze anos, geralmente aos pares, ocupam quartos no prédio dos adultos. Podem, a partir dessa idade, ou após o casamento, requerer e mobiliar um quarto particular.

As responsabilidades também vão se ampliando à medida que a criança cresce: com quatro anos, é responsável por sua cama; com cinco anos ou seis anos, juntamente com outras crianças, que compartilham um mesmo quarto, pelo mobiliário.

Esquema semelhante ocorre com relação às refeições: primeiramente, alimentam-se em locais específicos, separados dos adultos, porém em horários diferentes e, aos treze anos, fazem as refeições como os adultos.

O comportamento moral também se estabelece com a imposição de um código de conduta, que o indivíduo se obriga a praticar em troca dos privilégios, que usufrui na comunidade. Portanto, todos os membros aceitam esse controle explícito.

Para fortalecer a observância do código são utilizadas práticas extraídas da religião. Assim, a regra passa a eliciar o comportamento e, mais tarde, com a formação do hábito, será internalizada, à semelhança da consciência cristã, ou do superego de Freud.

Aos membros de Walden II não têm o direito de discutir entre si a validade dessas normas. Podem, porém, comunicar-se com psicólogos, ou com planejadores, quando a prática se torna aversiva. Tal informação pode levar à reformulação do experimento, que fundamenta a norma, ou, ao contrário, ao tratamento do informante. Esse tratamento, será sempre satisfatório, pois a moralidade se situa a nível superficial do comportamento, não pressupondo uma estrutura de valores constituída com base na capacidade de reversibilidade e reciprocidade do pensamento (Piaget, 1973), nem mesmo uma consciência, ou um superego inconsciente. Por conseguinte, as regras podem ser constantemente reformuladas, visando o melhor ajustamento nas relações humanas, sem que isso cause dano psicológico, ou espiritual ao indivíduo.

Em Walden II, considera-se também necessário ensinar à criança, desde os seis meses de idade, a tolerância a situações aversivas. Para isso, introduz-se gradativamente, em sua experiência a frustração, a dor e o desânimo. Por exemplo, diante de um prato fumegante de sopa, a criança deve permanecer com fome sem

tocá-lo. Para que aprenda a controlar as emoções subsequentes incentiva-se a distração, o jogo, o senso de humor. Pede-se também que analise suas próprias reações. O ideal, no entanto, é a libertação psicológica, ou seja, a demonstração de fortaleza diante da adversidade.

" Num estágio posterior, proibimos todo os expedientes sociais. Nada de canções, nada de piadas - só silêncio. Cada criança é forçada a valer-se de seus próprios recursos - um passo muito importante" (Skinner, 1978, p. 112).

Da mesma forma, introduzindo gradativamente o desânimo , o indivíduo pode vir aprender a controlar os subprodutos emocionais deste estado e, construir um comportamento altamente perseverante.

Do que foi exposto, infere-se que, para toda aprendizagem de caráter social, moral e emocional existe um planejamento prévio, onde estão especificados os comportamentos desejados, o feedback que deve ser fornecido em cada etapa do processo por indivíduos do grupo e/ou especialistas e o ensino do próprio indivíduo que está sendo condicionado das formas de reforçamento que o farão fixar e manter o seu próprio comportamento.

Em Walden II, a tendência genérica no ensino é eliminar toda a forma de conflito de caráter aversivo.

"... Simplesmente arranjamos um mundo no qual conflitos sérios ocorrem tão raramente quanto possível ou, com um pouco de sorte simplesmente não ocorrem" (Skinner, 1978, p. 164).

Principalmente, são eliminadas as formas de conflito relacionadas ao uso da punição, tendo em vista, que essa prática, além de implicar em sofrimento humano, não reduz a ocorrência do comportamento negativo. Porém, as situações de conflito inerentes a toda produção artística e investigação científica são incentivadas. Não se considera que a felicidade, que se busca implantar na comunidade, impeça a criatividade artística ou a conquista científica do mundo. Admite-se que, enquanto persistirem formas ainda não experimentadas de expressão artística e a necessidade de controlar o mundo, restarão no indivíduo a sensação de privação e a estimulação necessária para criar, demonstrar curiosidade, querer investigar e dominar o mundo. Considera-se ainda que a necessidade de controle da natureza é básica na espécie humana. *"Não pode haver dúvidas sobre o valor de sobrevivência do espírito investigador"* (Skinner, 1978, p. 128).

No entanto, em Walden II, os responsáveis pelo controle do comportamento humano não cogitam sobre a necessidade do homem conquistar a si, penetrando em sua subjetividade, buscando descobrir nos instintos, idéias e sentimentos, os motivos que o levam a agir. Nem que essa busca possa vir a influenciar na forma dele explorar o mundo. Portanto esses, têm posição diversa à de Bleger (1980), segundo a qual a aprendizagem deve necessariamente estar vinculada aos estados internos psicológicos, supondo, que cada nova conquista do mundo, implique, numa nova estruturação do ser.

Em Walden II (Skinner, 1978), ao contrário da realidade descrita por Nidelcoff (1978), cada aluno aprende dentro do seu próprio ritmo individual. Não existe um ritmo padrão determina-

do por uma elite social, ou mesmo intelectual. Porém, igualmente em Walden II (Skinner, 1978) e na situação social descrita por Nidelcoff (1978) são cerceadas as capacidades de reflexão e de crítica. Isto ocorre em Walden II, porque o pensamento não pode ultrapassar os limites da concepção behaviorista sobre o homem e sobre o mundo. Não porque prevaleça o medo, mas porque sempre prevalece a autoridade da ciência behaviorista.

Walden II é uma comunidade cooperativa onde não são utilizados métodos competitivos para o ensino e no trabalho. Porém nas atividades cooperativas de grupo não é permitido ao indivíduo, como propõe Lapassade (1977), analisar criticamente a realidade social e participar politicamente. Estes aspectos são considerados incoerentes com o pressuposto de que só a ciência deve nortear o comportamento social e determinar a forma das organizações sociais.

Finalizando, é preciso ainda acrescentar com relação aos princípios e estratégias de ensino, que o pensamento teórico de Skinner (1978), na época em que escreveu Walden II, na década de 40, acompanhava o estágio de evolução da tecnologia comportamental. O próprio Skinner afirma no prefácio da edição de 1969, deste livro, que nesta fase, a tecnologia comportamental encontrava-se nos seus primórdios. Isso explica, porque, Skinner (1978), como os autores da linha cognitivista, Bruner (1972) e Piaget (1973), argumenta a favor do ensino pela auto-descoberta, baseado unicamente nas características auto-reforçadoras dessas experiências. Já em "*Tecnologia do Ensino*" obra escrita também por Skinner (1975) quase vinte anos após Walden II, suas concepções distam desta posição inicial. Em "*Tecnologia do Ensino*"

(Skinner, 1975) afirma mesmo, que a Psicologia Comportamental já então compreende, em sua complexidade, grande parte do comportamento humano e as circunstâncias ambientais reforçadoras do comportamento do aluno. Considera que, por meio de materiais instrucionais e instrumentos, tais como a Instrução Programada e as Máquinas de Ensinar é possível impor qualquer conteúdo ao aluno, sem que esse sinta desânimo e frustração em aprendê-lo. Conseqüentemente, embora ainda reconheça o valor recompensante da auto-descoberta, desmonstra claramente sua opção por métodos que permitam um maior controle do ensino e da aprendizagem do aluno.

A partir da posição assumida por Skinner em "*Tecnologia do Ensino*" é que a sua teoria de ensino parece ter alcançado sua maior repercussão. Em *Walden II* (Skinner, 1978), a ênfase na auto-descoberta sobressai como algo contraditório no contexto, dando a impressão de que existe um mecanismo obscuro de controle, acessível apenas aos iniciados na Ciência Comportamental.

3.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DO ENSINO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:

Em *Walden II* (Skinner, 1978) a aprendizagem parece um processo natural, espontâneo, cuja motivação se inicia no trabalho e no contato com problemas reais da comunidade e onde os recursos de ensino - livros, laboratórios e oficinas - propiciam amplas condições para a auto-aprendizagem.

"- Nossos laboratórios são bons, porque são reais. Nossas oficinas são na realidade pequenos laboratórios de engenharia, qualquer pessoa com uma inclinação genuína pode ir além do colegial. Nós ensinamos Anatomia no matadouro, Botânica no campo, Genética no estábulo e viveiro de aves, Química no edifício médico, na cozinha e no laboratório de laticínios" (Skinner, 1978, p. 124).

Essa posição aproxima-se da proposta apresentada por Bruner (1972) no encontro de Woods Hole, em 1954, segundo a qual os recursos de ensino devem possibilitar o contáto e a solução de problemas para a formação do cidadão democrata. Contudo, para Skinner (1978), ao contrário de Bruner (1972), ensino não pode ser concebido como uma experiência de liberdade, mas como um processo controlado, pois todo ambiente é manipulado para propiciar e fixar respostas de curiosidade, interesse e estimular o comportamento perseverante, que faz o estudante desenvolver uma sequência de aprendizagem até atingir a competência.

Porém, em *Walden II*, Skinner (1978) não especifica as circunstâncias em que esse controle se realiza, porque na época em que a obra foi escrita - 1945 - não eram totalmente conhecidos os esquemas de reforçamento, hoje, utilizados em materiais programados e nas máquinas de ensinar.

"Naturalmente, o livro seria diferente se eu escrevesse hoje. As práticas educacionais seriam muito alteradas, os materiais disponíveis e contingências de reforço bem designadas forneceriam aos estudantes bons motivos para estudá-lo" (Skinner, 1978, p. 2).

Em "*Tecnologia do Ensino*", Skinner (1975) manifesta-se a favor dos recursos de ensino e instrumentos que permitem o planejamento e o controle mais precisos do ensino e da aprendizagem e contra o excesso de ênfase na auto-aprendizagem e aprendizagem pela descoberta, por julgar que implicam em aprendizagem vagarosa e confusa e impedem o acesso a aspectos relevantes da cultura acumulada.

Essa posição virá restringir também o contato humano que ainda persiste em Walden II, na sua fase inicial, e impedirá que o professor exerça o arbítrio na escolha dos recursos didáticos e na sua utilização. Nesse caso, nos programas de ensino, pré-estabelecidos por especialistas, o professor participará como mais um recurso didático. As funções do professor serão também diversificadas conforme as necessidades dos programas que integrará.

Essa posição, portanto, identifica-se com a dos participantes do encontro em Woods Hole (Bruner, 1972) que julgam necessário incluir, o professor na programação dos recursos didáticos como explicador e comentador e também consideram fundamental o seu treinamento para que saiba participar do programa e utilizar dos recursos à disposição. Nesse caso, portanto, esses recursos didáticos serão instrumentos de dominação para a formação do homem e da sociedade, dentro dos moldes behavioristas.

3.3.6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Em Walden II (Skinner, 1978), o aluno desenvolve-se no seu ritmo individual.

"Aqui a criança progride à velocidade que ela queira em qualquer campo. Não se perde tempo em forçá-la a participar ou a ser aborrecida com atividades que já superou. E uma criança atrasada pode ser auxiliada mais eficientemente também" (Skinner, 1978, p. 122).

O ensino também não é padronizado, nem seletivo.

"-Nós também não exigimos que todas as nossas crianças desenvolvam as mesmas habilidades ou capacidades" (Skinner, 1978, p. 122).

Portanto, em Walden II, ao contrário da sociedade contemporânea, não existem exames de caráter seletivo, baseados em aprendizagens padronizadas. Por isso, o aluno pode vir a desenvolver plenamente as suas habilidades, sem precisar manter uma falsa concepção acerca de suas limitações, para si e para os outros.

Também não existe relação entre um ensino padronizado e um trabalho aversivo. O indivíduo pode optar entre uma diversidade de funções na comunidade e, provavelmente, escolher a que melhor se adapta às suas habilidades. Além disso, não precisa se fixar em atividades para as quais não tem talento, para garantir aposentadoria, salário, conforto e lazer, porque a comunidade lhe dispensa segurança e lazer, em troca de apenas quatro horas diárias de trabalhos satisfatório.

Portanto, em Walden II, não existem exames de caráter se letivo, baseados em aprendizagens padronizadas. Porém, apesar do autor não fazer referência pode-se concluir que é, justamente, nesse contexto, que a avaliação passa a ser, para o aluno, um aspecto necessário à sua aprendizagem. Os exames tradicionais e competitivos é que tornaram-na aversiva. Conseqüentemente, o ensino não aversivo leva provavelmente o aluno em Walden II a desejar avaliar-se ou ser avaliado, ou seja, a querer saber se percorre o caminho certo em sua aprendizagem e se pode seguir adiante para aperfeiçoá-la.

Embora o ensino seja individualizado existe, em Walden II, um controle preciso sobre a aprendizagem do aluno. Subenten de-se, portanto, que a avaliação deva ser de caráter objetivo e sujeita, também, a métodos quantitativos e a tratamento estatísis tico. Skinner (1978) talvez não faça referência explícita a este aspecto, porque torna-se difícil conciliar essa forma de avaliação, quando a aprendizagem é auto-dirigida e baseada na auto-descoberta. Esta situação, reflete, mais uma vez, o nível rudimentar da Engenharia Comportamental em Walden II.

CAPÍTULO IV

A TEORIA DE ENSINO DE ROGERS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

4.1 A PROPOSTA DE ROGERS AOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO HOMEM CONTEMPORÂNEO

Lapassade (1977) e Rogers (1978a, 1978b) analisam o homem de pontos de vista diferentes. Lapassade (1977) o analisa dentro do contexto social e Rogers (1978a, 1978b) a partir de uma perspectiva psicológica. Rogers (1978a, 1978b) preocupa-se, porém, em criar um ambiente social caracterizado pela autenticidade, aceitação, compreensão empática, onde possa ser facilitado o processo de crescimento pessoal. Baseia-se, para isso, no homem que viu emergir da terapia individual e dos grupos de encontro - mais estruturado, mais aberto às relações sociais e mais criativo, capaz, justamente de estruturar-se, crescer e promover o crescimento da sociedade.

"... A experiência subjetiva da psicoterapia e as descobertas científicas neste campo revelam que os indivíduos têm motivos para evoluir e que podem ser ajudados a modificar-se em direção a uma maior abertura à experiência e, por conseguinte numa linha de conduta que eleva a pessoa e a sociedade em vez de destruí-las" (Rogers, 1978a, p. 201).

Mas Rogers (1978a) também considera que o movimento por ele liderado, de valorização da pessoa, depara, hoje, com o enorme acúmulo de conhecimentos e técnicas relativas ao controle do comportamento humano e com a tendência genérica, no campo das ciências sociais, para o controle social, para tornar o homem um objeto, desvalorizando todo o aspecto de subjetividade nele existente.

"... - Não será exagero afirmar que o aumento do conhecimento nas ciências sociais encerra dentro de si uma poderosa tendência para o controle social, para o controle de muitos por poucos. Pode verificar-se uma tendência igualmente forte para a destruição da pessoa existencial. Quando todos são considerados como objetos, o indivíduo subjetivo, o eu interior, a pessoa num processo de transformação, a consciência espontânea de ser, todo o lado interior da vida é enfraquecido, desvalorizado e destruído" (Rogers, 1978a, p. 193).

Rogers (1978b) também analisa o grave problema atual do homem alienado. Em síntese, a alienação, em sua teoria, significa não dar ouvidos à experiência, que o eu não está adequadamente integrado e dissociação no controle do comportamento. Identifica como a causa principal desse problema, a tendência genérica de se avaliar o homem por meio de critérios extrínsecos à sua

pessoa, impedindo a exteriorização de sua capacidade de valorização orgânica. Considera ainda que o homem uma vez conformado a este padrão externo de avaliação continua a pautar por ele toda sua conduta social, o que transforma a alienação, na causa principal de toda forma de desajuste social.

"A alienação tão comum entre o ser humano e seus processos orgânicos direcionais, não é uma parte necessária de nossa natureza. É ao invés disso, algo aprendido, e aprendido em alto grau em nossa cultura ocidental. É caracterizado por comportamentos guiados por conceitos e construtos rígidos interrompidos às vezes, por comportamentos guiados pelos processos orgânicos. A satisfação ou consecução da tendência realizadora tornou-se bifurcada em sistemas comportamentais incompatíveis, podendo um deles, ser dominante em um momento, e o outro, em outro momento, mas à custa de um contínuo esforço de tensão e insuficiência. Esta dissociação, que existe na maioria de nós, é o padrão e a base de toda a patologia psicológica da humanidade, como também a base de toda a patologia social" (Rogers apud Rogers e Kinget, 1978b, p.235).

Da alienação, conseqüentemente, decorrem inúmeros comportamentos contraditórios, porque os indivíduos na sociedade contemporânea, geralmente introjetam uma enorme quantidade de valores e conceitos derivados de outras pessoas, instituições religiosas, partidos políticos e da propaganda comercial, que estão desligados deles próprios, dos seus sentimentos (Rogers, 1977). Taba (1974) ao analisar a sociedade contemporânea, justamente, identificou a existência de comportamentos, valores e conceitos incompatíveis com ideais cristãos e democráticos supostamente aceitos pela maioria dos indivíduos. Para Rogers (1977), no entanto, esta incompatibilidade não decorre da impossibilidade de

distinguir racionalmente, no mundo exterior, entre comportamentos, valores e conceitos bons ou maus, mas no fato do indivíduo, hoje, demonstrar ter desaprendido a observar-se, não mais levar em consideração as suas reações interiores. Afirma-se, inclusive (Hutchins apud Rogers, 1951), que a educação segundo Rogers, satisfaz em muitos aspectos aos ideais democráticos, porque visa desenvolver em cada indivíduo a iniciativa, o auto-governo, a responsabilidade e poder de crítica. No entanto, o seu objetivo educacional precípuo não é a formação do cidadão democrata, mas fazer restaurar em cada indivíduo o contato com sua própria experiência. Ou, em outras palavras, o ideal não é ser democrata, assumindo valores democráticos externos, mas sentir-se democrata.

Rogers (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977) não se aprofunda nas causas e nos instrumentos de opressão, que agem sobre a consciência individual e influenciam, a partir da base familiar, tornando o homem um objeto, um ser alienado. Por exemplo, não cogita sobre a influência da ideologia do poder que age sobre a consciência individual (Lapassade, 1977), nem sobre as condições que tornam o trabalho alienado (Chauí, 1981; Lapassade, 1977), nem mesmo sobre o incentivo da propaganda ao consumo de bens su_uperfluos, que age sobre a base familiar (Lapassade, 1977) e induz as classes oprimidas a ter (Illich, 1972) e a ser como o opressor (Freire, 1979). Em s^umula, Rogers (Kinget, apud Rogers e Kinget, 1977) não analisa diretamente a estrutura social de opressão, que age sobre a base psicológica e impede que o indivíduo venha a ser sujeito de sua própria transformação e agente na mudança social.

Mesmo assim, a teoria rogeriana representa um movimento inovador na sociedade contemporânea, porque, de uma forma geral, baseada na crença da existência no homem de uma orientação intrínseca à maturidade psíquica e nas conseqüências positivas, tanto no indivíduo como no grupo, da experiência do encontro (Rogers, 1972), opõe-se à tendência usual na Política, Religião e Educação de dirigir e corrigir o comportamento humano (Kinet apud Rogers e Kinet, 1977) e à tendência crescente à formalização das relações sociais fazendo introduzir o informal, o pessoal, o humano, quase sempre na direção dos que detêm o poder para o dominado.

Pode-se identificar mais claramente o caráter inovador da teoria de Rogers, analisando os grupos de encontro (Rogers, 1972) que constituem, na opinião deste autor, a experiência por ele desenvolvida, que tem causado maior impacto no contexto social.

Os grupos de encontro nasceram, inicialmente, da experiência de Rogers (1972) como psicoterapeuta, na terapia individual e de grupo. Essa experiência foi também por ele transposta e adaptada para a sala de aula, nas universidades. Atualmente, verifica-se sua grande difusão para inúmeros contextos e finalidades: no tratamento de drogados; para melhorar as relações na família; para formar lideranças e favorecer a união e a cooperação nas indústrias, empresas e na escola; para mudar as estruturas educacionais; para resolver tensões intergrupais e melhorar as relações internacionais.

A experiência do encontro geralmente supõe o treino das pessoas envolvidas, relativo à maneira de como ouvir e ficar atento, para que o outro possa ser ele mesmo, falar livremente, ex-

pressar seus sentimentos, limitações, conhecimentos e expectativas, para que, enfim, tudo isso possa ser integrado como uma parte compreensível da própria realidade e dos demais. Caracteriza-se também pela ausência de domínio e hierarquia, pois para que a experiência realmente se realize e seja fator de mudança, é imprescindível que o terapeuta, o professor, o líder, o chefe ou o dirigente se abstenham do seu poder durante o relacionamento. Ou, em outras palavras, é preciso que o poder seja relativamente igualitário e, onde o poder é desigual, os primeiros passos para estabelecer o encontro devem ser dados pelos que detêm o poder.

Portanto, a experiência do encontro assim constituída, representa um momento em que é suspenso, provisoriamente, o domínio que se realiza sobre a palavra. Conseqüentemente, os indivíduos podem vir a formular espontaneamente o seu próprio discurso e, provavelmente, a verificar os vazios, as incoerências internas (Chauí, 1981) do discurso ideológico, que prevalece no sistema (Lapassade, 1977). Também, nessa experiência, verifica-se a ênfase nos aspectos subjetivos e pessoais dos indivíduos participantes o que é, segundo Lapassade (1977), um fator que geralmente subverte a ordem estabelecida nas instituições. Da mesma forma, essa experiência, porque possibilita maior comunicação dos que detêm o poder decisório com as bases das instituições, possibilita a correção de disfunções identificadas por Lapassade (1977) na estrutura burocrática contemporânea das organizações.

"Como os indivíduos se ouvem uns aos outros mais apuradamente, uma organização tende a se tornar antes um relacionamento de pessoas com objetivos comuns do que uma estrutura formal hierárquica" (Rogers, 1977, p. 287).

Os princípios implícitos na experiência dos grupos de encontro, aplicados em instituições que prestam assistência médica a populações carentes nos Estados Unidos (Rogers, 1978b) e na Inglaterra (Rogers, 1951) também comprovaram alterar todo um contexto de relações na organização. Principalmente, transformaram o indivíduo, geralmente considerado como um receptor passivo, um paciente, num agente no processo, capaz de participar nas decisões, interessado em curar-se e ter saúde. Para isso, foi necessário que aqueles que detinham o poder decisório, acreditassem que o outro também sabe e que a cura depende muito mais de decisões auto-formuladas do que de prescrições e medicamentos. Também tais instituições deixaram de ser puramente manipulativas, segundo a denominação de Illich (1972), isto é, fixadas em torno de objetivos relacionados à estabilidade da instituição como organização, pois alterou-se a relação fornecedor-consumidor, as estruturas tornaram-se mais flexíveis e as decisões muito mais próximas dos interesses e das necessidades dessas populações carentes.

Para Rogers (1972), a necessidade do encontro como ocasião para a intimidade, confiança e afetividade torna-se premente em sociedades tecnologicamente desenvolvidas, nas quais a cultura desumanizante e o ritmo acelerado de vida torna as pessoas solitárias. No entanto, tal experiência não tem receptividade em ghettos, nas camadas pobres da sociedade, onde se luta

pela sobrevivência física. Tal fato, ocorre, porque a tendência à atualização, que é básica na motivação humana manifesta-se por meio de uma vasta gama de necessidades. As necessidades relacionadas à sobrevivência física precisam ser supridas antes que outras. Satisfeito fisicamente, o homem passa a manifestar necessidades como a de explorar o mundo, explorar-se e comunicar-se.

Contudo, a experiência do encontro tem sido também realizada, com o intuito de resolver questões intergrupais, envolvendo problemas de segurança física, sentimentos de medo, de injustiça e ódio, decorrentes de luta armada, do domínio econômico, do preconceito racial, do choque entre culturas diferentes ou de divergência política e/ou religiosa. Para que essa experiência se realize satisfatoriamente, é preciso que a comunicação seja aberta, íntima, isto é, que haja em cada participante a intenção de penetrar profundamente e empaticamente na realidade do outro e que a realidade de todos se expresse totalmente. Não deve haver porém, desejo de dirigir, de direcionar ou de persuadir. Rogers (1972) considera que é somente dentro desse contexto de relações, que os indivíduos encontram a base humana comum a partir da qual é possível encontrar soluções para os diversos problemas. Ou melhor, somente dentro desse contexto é que os participantes sentem-se todos humanos, capazes de compartilhar sentimentos, aprendizagens, perplexidades e de encontrar soluções para problemas de economia, ideologia, justiça civil e violência revolucionária. As decisões são, porém, tomadas a partir desta base humana e não como consequência de um conflito político.

"O indivíduo não é manipulado por um líder poderoso; não é convertido por alguma personagem carismática; pode tornar-se mais voltado para si, mais expressivo, mais aberto a sentimentos, bons e maus. E, é nessa humanidade mais completa e poderosa que uma pessoa toca a outra, que a comunicação torna-se real, as tensões são reduzidas e os relacionamentos tornam-se expressivos e compreensivos, com uma aceitação tanto do negativo, quanto do positivo. Este é o resultado final de uma política centrada-na-pessoa, em atritos intergrupais" (Rogers, 1978b, p. 137).

Para Rogers (1978b) os grupos de encontro devem ser disseminados, à nível de "rua por rua" (p.131). Porém, para que isso ocorra, é preciso que o povo esteja convencido de que a abordagem centrada na pessoa tem algo a oferecer, como outra opção à solução política da luta armada, ao mesmo tempo em que é altamente ameaçadora para o "stablishment".

"Não é uma ideologia piedosa que possa ser ignorada como irrealista. Em todas as áreas que mencionei, ela mostrou-se prática, construtiva e eficiente. É a compreensão de que ela é uma alternativa viável para nossa atual maneira de tomar e usar o poder, o que a torna ameaçadora ao máximo. Trata-se, não apenas em princípio, mas de fato de uma revolução silenciosa" (Rogers, 1978b, p. 138).

Rogers (1978a) também sugere que os princípios inerentes ao funcionamento dos grupos de encontro devam ser transpostos, para o âmbito mais amplo da nação e das relações internacionais. Considera, analisando a política internacional desenvolvida pelos Estados Unidos que, em primeiro lugar, uma nação deveria compreender-se, expor-se, penetrar no fundo de seus

problemas ao invés de tentar encobri-los com uma argumentação moral e lógica. Daí decorreria, naturalmente, um processo de aceitação e crescimento.

"Poderíamos manifestar abertamente os nossos interesses egoístas e as nossas simpatias em relação aos outros e deixar que esses desejos em conflito se equilibrassem de uma maneira aceitável para nós como um povo" (Rogers, 1978b, p. 159).

A comunicação entre as nações seria mais fácil e, talvez, as soluções possíveis.

"Aplicar-nos-íamos na solução dos problemas mundiais partindo da realidade implícita, em vez de basearmos em termos de fachada exibidas pelos negociadores" (Rogers, 1978a, p. 159).

A experiência do encontro, porque faz o indivíduo sentir-se valorizado e crescer, leva-o, quase sempre, posteriormente, a querer transformar completamente a sua existência.

"Repetidamente, vi indivíduos escolherem uma direção completamente nova para suas vidas - filosófica, vocacional e intelectualmente" (Rogers, 1972, p. 80).

No grupo, o indivíduo é levado a aceitar-se, porque sente que o seu grau de autenticidade é a medida da aceitação de sua pessoa pelos outros. Verifica-se ainda uma melhora nas relações interpessoais - tornam-se mais íntimas, a afeição mais verdadeira, há maior respeito e compreensão pelo outro, mesmo quando se expressam sentimentos negativos, o que comprova, que o verdadeiro relacionamento se dá num clima de honestidade. A espontaneidade nas relações é demonstrada nos gestos, vozes e palavras que se tornam menos artificiais. A comunicação torna-

se mais fácil e verifica-se maior abertura à inovação. Rogers (1972), acrescenta também que muitos indivíduos impelidos por essa experiência passaram a manifestar total inconformismo às formas de relações nas instituições, decidindo lutar por mudanças estruturais na sociedade.

"Houve quadros de empresa que se demitiram; padres e freiras, ministros do culto e professores que abandonaram suas ordens, igrejas e universidades, devido à coragem ganha nestes grupos, decidindo antes lutar pela mudança fora das instituições, do que dentro delas" (Rogers, 1972, p. 82).

Esse resultado, apesar de contrário à posição pessoal de Rogers (1978b), que propugna pela revolução silenciosa, baseada na total comunicação entre as pessoas, no relacionamento íntimo, confidencial e afetivo, não é incoerente com as suas concepções, pois sempre será imprevisível a mudança efetuada pela pessoa a quem se liberou a palavra e a capacidade de auto-transformar-se.

Portanto, como foi anteriormente afirmado, Rogers (1978a, 1978b) analisa o homem, essencialmente, a partir do seu contexto psicológico, sem se ater às causas inerentes à estrutura social, que determinam os problemas psicológicos. Difere, pois, de Lapassade (1977); Freire (1979); Illich (1972); Chaui (1981) e Nidelcoff (1978) que se detêm sobre as causas sociais desses problemas. No entanto, Rogers, ao criar no ambiente social condições propícias, mesmo que artificiais e provisórias, para que o indivíduo se torne uma pessoa real, incute-lhe, também, o desejo de ser e de continuar sendo. Ou melhor, o faz sentir que ser é melhor do que não ser. Rogers, cria, por conseguinte, uma

experiência, que contesta o sistema, que subverte a ordem estabelecida para a sociedade contemporânea. Porém, o poder contestatório dessa experiência, é, de certa forma, inibido pelas tendências pessoais do autor, que advoga pela revolução silenciosa, e também por sua propensão para psicologizar os problemas humanos, cujas origens se localizam na estrutura social. O ideal portanto, seria que, na experiência do encontro, o indivíduo não só realizasse a análise das causas psicológicas dos problemas que defronta, mas também a crítica das instituições que o impedem de auto-atualizar-se. Esta é na realidade a proposta de Lapassade (1977). Este autor complementa a concepção rogeriana por considerar que tornar-se pessoa implica necessariamente na crítica e na ação política. Acrescenta, que após essa experiência reformulada do encontro o indivíduo será capaz de pensar e querer construir uma sociedade sobre bases absolutamente não burocráticas.

4.2. A FAMÍLIA E A ESCOLA.

4.2.1. A FAMÍLIA

O indivíduo, que Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) vê emergir no processo terapêutico - mais aberto às experiências, mais coerente e unificado - leva-o a concluir sobre a existência, em seu interior, desde o nascimento, de um sistema inato de motivação e avaliação. O autor em questão, também considera que o indivíduo desde criança, vive num mundo particular, que depende de maneira como o percebe e das suas experiências vividas e acumuladas e como tal, este mundo, é uma realidade mutável.

"Sem dúvida, as relações da criança (e também do adulto) com seu meio estão em função de uma troca contínua entre os dados acumulados de sua experiência. Se, em diversas ocasiões, sua experiência imediata contradiz sua primeira impressão, esta se modificará com o tempo" (Rogers apud Rogers e Kinget, 1977, p. 197).

A estrutura do eu faz parte também do campo da experiência total, significando um segmento diferenciado e simbolizado, na consciência desta experiência, ou mais especificadamente, corresponde "... à consciência de existir e de agir enquanto indivíduo" (Rogers apud Rogers e Kinget, 1977b, p. 197).

Concluindo, o indivíduo sob a influência deste sistema de motivação e avaliações organísmico, expressa livremente a tendência crescente à atualização, ou seja, expressa espontaneamente suas necessidades, busca os objetos adequados para satisfazê-los e se encaminha no sentido de maior coerência interna.

Tal processo se distorce, porém, quando sob a necessidade de de afeto, de aceitações, ou de considerações positiva, a criança, na família, passa a julgar as suas experiências, inclusive a si própria, em função de critérios externos, estabelecidos geralmente pelos pais. Além disso, a tendência usual dos pais é avaliar todo o indivíduo, em função de determinados comportamentos considerados negativos. Por exemplo, a criança é que é ruim e não só a ação de machucar o seu irmãozinho menor. O modo de avaliação torna-se também condicional - só se demonstra gostar da criança, aceitá-la, se ela se adequar aos

critérios de avaliação externos. Conseqüentemente, a percepção da criança acerca de sua própria realidade torna-se seletiva em função desses critérios extrínsecos de avaliação.

Assim sendo, também experiências importantes para si são interceptadas à consciência e, o pior, o indivíduo desde cedo, manifesta-se desestruturado, alienado.

"Em conseqüência, tende a atribuir um valor positivo a certos comportamentos que no nível 'organísmico' não sente como verdadeiramente positivos, isto é como próprios de uma necessidade real, vivida de se manter e de se valorizar. Tende, igualmente, a atribuir um valor negativo a certos comportamentos que experimenta como agradáveis e de acordo com sua necessidade de atualização" (Rogers apud Rogers e Kinget, 1977, p. 200).

Para que não haja tal deformação, Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) propõe uma mudança nas relações familiares - que a criança passe a sentir a consideração positiva incondicional de seus pais. Ou seja, que o afeto demonstrado pelos pais não seja uma forma de pagamento pela submissão da criança e pela aceitação implícita de um modelo de comportamento estabelecido por eles, a priori. Ao contrário, implica, em aceitar, na criança, a sua capacidade de fazer escolhas, de responsabilizar-se e suportar as conseqüências destas escolhas. O relacionamento com os pais não deve, pois, obviamente, basear-se em acusações e julgamentos recíprocos, mas no esforço em buscar identificar sentimentos reais e aceitá-los. A criança, nesse clima, cresce consciente de seus sentimentos e dos sentimentos dos pais. Sua

vida passa a ser pautada pela auto-disciplina, que emana da própria tendência à atualização e processo de avaliação organizmíco e pelos limites flexíveis expressos pelos sentimentos dos pais.

Conseqüentemente, Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) considera, que é possível transferir aos pais os princípios que ele próprio extraiu no contato terapêutico. Isso porque todo ser humano tem condições de colocá-los em prática no relacionamento, pois os mesmos fazem parte de sua própria natureza.

Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) ao descrever a família, fixa-se na sua função de organizadora de personalidade, segundo denominação usada por Piaton (1979). No entanto, pode-se inferir, que mesmo em suas funções de nutriente e transmissora de cultura, altera-se completamente, a situação dos pais, que deixam de impor diretrizes para a vida da criança. Ou melhor, deixam de exercer um domínio que, em última análise refletia os interesses do sistema (Lapassade, 1977).

Nessa nova família, preconizada por Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977), não se deve, portanto, tolher a livre expressão de tendência atualizadora, considerada como uma tendência ordenada ao crescimento e à maturidade, porque, justamente, o padrão de dominação que nele sempre vigorou é que a impedem de se expressar. A aceitação dessa ordem no crescimento auto-gerido é inadmissível por determinadas concepções psicanalíticas como a de Anna Freud (1968) onde a ordem é concebida como alheia à experiência e deve, portanto, ser imposta pelos pais.

Para Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) também, nessa família, expressa-se a verdadeira relação amorosa, baseada na aceitação da criança tal qual ela é. Essa forma de relação inexistente na família contemporânea (Lapassade, 1977), na qual os filhos são quase sempre usados como instrumentos para promoção social de seus pais.

Assim reestruturada, a família favorecerá o desenvolvimento de indivíduos estruturados e únicos, que irão disseminar o novo padrão de relacionamento que vivenciaram.

4.2.2. A ESCOLA.

Na sociedade contemporânea, tecnológica e industrial, a escola supera a família como transmissora de conhecimentos e técnicas, valores e costumes (Bigge, 1977).

Rogers (1978b) como educador, não valoriza a escola como simples transmissora de conhecimentos e técnicas, mas a encara como a instituição básica mais poderosa que a família, que determina o padrão de relacionamento social, o que por sua vez, irá definir a forma de crescimento dos alunos.

"O sistema educacional é provavelmente a mais influente de todas as instituições - superando em alcance a família, a igreja, a política e governo - ao modelar a política interpessoal da pessoa em crescimento" (Rogers, 1978b, p. 75).

Rogers (1978b) considera, que a escola, tal como a família tradicional, busca moldar, contornar o comportamento dos alunos a padrões externos rígidos. Mas acrescenta, que numa escola

também reestruturada, as crianças poderão crescer como aprendizes ávidos, seres independentes, capazes de se relacionarem abertamente com seus companheiros, crescerem sem medo de seus sentimentos, sem imposição de controles externos.

Para tornar as estruturas das escolas mais abertas e mais flexíveis ao processo do aluno tornar-se pessoa, Rogers (1977) sentiu a necessidade de intervir em sua organização por meio de um programa que inclui a participação, respectivamente, em grupos de encontro, de pessoal representativo do quadro administrativo, de professores, de pais de alunos e de alunos. Esses encontros se realizam, geralmente, fora do ambiente escolar e sempre com a ajuda de um facilitador. Prevê também a formação de grupos verticais, contendo indivíduos representativos de todos esses agrupamentos. Neles, será propiciado um clima de confiança, aceitação e respeito mútuo e extintas as normas burocráticas. Como consequência, cria-se um ambiente de liberdade e de igualdade onde todos poderão comunicar-se abertamente e receber um feedback construtivo, que, por sua vez, será positivo para a mudança de comportamentos e atitudes e no sentido de maior coesão e cooperação mútua. Tal experiência não muda as estruturas institucionais que são, conforme Lapassade (1977), hierarquizadas. Mas faz prevalecer o relacionamento de pessoa para pessoa sobre as relações formais instituídas para a escola. Também permite que se manifeste o potencial criativo de cada um, principalmente dos dirigentes e professores, geralmente fixados em padrões rígidos do passado, como forma de auto-defesa contra a ameaça de mudança, de inovação.

Porém, o que Rogers (1978a) realmente pretende por meio dos grupos de encontro é tornar admissível, por todos, a possibilidade de que o professor venha a se abster de seu poder e conhecimento em sala de aula, transformando-se num facilitador do processo de aprendizagem auto-determinado e auto-dirigido pelo aluno. Acrescenta, nessa sua proposta, a necessidade de se enfatizar os aspectos afetivos no relacionamento e na aprendizagem do aluno, que humanizam tanto o professor, como o aluno.

"Mas o mais ameaçador de tudo é a idéia de que tanto o corpo docente como os estudantes são seres humanos, humanos ao experimentar em todo conhecimento um componente de sentimento. Se isso for admitido, mesmo parcialmente, o estudante e corpo docente estarão em um nível maior de igualdade e a política de dominação ficará enfraquecido" (Rogers, 1978b, p. 77).

Esta reestruturação que procede da sala de aula, conforme a proposta de Rogers (1978b), poderá vir a transformar a escola num modelo inadaptado aos padrões tradicionais, com direções divergentes das diretrizes traçados pelo sistema. Exemplificando, a escola poderá deixar de formar consumidores, o que irá desacelerar o processo de produção, que é o que Illich (1972) também pretende.

Isto, provavelmente, causaria um impacto na indústria, comércio, na economia em geral e seria um passo para uma ação mais ampla, no futuro, na sociedade.

Segundo Brunelle (1978), o ideal para Rogers (1978b) é na verdade o mesmo de Illich (apud Brunelle, 1978) - uma sociedade sem escolas. Rogers (1978b) realmente, baseado em sua experi-

ência pessoa como professor reconhece: *"Uma tal experiência implicaria que se deveria renunciar ao ensino. As pessoas teriam de reunir-se se quisessem aprender"* (Rogers, 1977a, p. 255). Brunelle (1978) ampliando a proposta rogeriana acrescenta:

"... reunir-se em horas fixas e para estarem certos de se encontrar, em lugar fixo. Para que seus trabalhos tivesse, alguma esperança de ter êxito, chamar-se-ia seu grupo de classe, assim como a sala que lhes seria cedida. O mais competente dentre eles seria permanentemente delegado à organização de seus trabalhos, manteria um relatório testemunho de sua continuidade; poder-se-ia fazer dele funcionário para vinculá-lo a sua missão e... dar-se-lhe-ia o título de docente" (Brunelle, 1978, p. 140).

Contudo, Illich (1972) ao estabelecer sua proposta, parte de uma visão crítica e negativa da sociedade e visa, por meio da extinção da escola, reestruturar a sociedade. Ao contrário, Rogers (1978b) não valoriza as causas sociais dos problemas psicológicos, permanece na maior parte das vezes restrito aos limites institucionais, preocupado em criar em sala de aula, um ambiente social propício, onde se possa expressar, sem obstáculos, a tendência organísmica à atualização.

Portanto, na sua proposta original Rogers (1978b) não visa a partir da escola revolucionar as estruturas sociais. O caráter revolucionário de sua orientação foi evidenciado a posteriori, na prática e é razão para que este autor tente atualmente disseminá-lo em todo o contexto social.

A orientação rogeriana do ensino foi também admitida por Lapassade (1977) partidário da Pedagogia Institucional. Este autor assumiu a hipótese da não diretividade no ensino, complementada pela concepção de autogestão social. Considera revolucionária a atitude do professor, baseada em Rogers (1978b), que abdica de

sua autoridade, da função de ensinar e expressa confiança ilimitada na capacidade dos alunos gerirem o espaço de liberdade que lhes é cedido. Por conseguinte, considera que a não diretividade no ensino é o único caminho para a autogestão social. Acrescenta que esse movimento não diretivo visa bloquear na escola o processo de dominação iniciado na família e orientar os indivíduos, desde a infância, a construir novas instituições, dirigí-las, modificar atitudes e comportamentos, para que, no futuro, quando forem instaladas novas estruturas, possam todos participar nas decisões e viver numa sociedade que será construída permanentemente.

4.3 ROGERS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR.

4.3.1 O ALUNO: NATUREZA DA APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO

A teoria de ensino rogeriana representa uma continuidade de sua teoria e prática terapêutica. Tanto na terapia, como no ensino, existem, portanto, inúmeros aspectos de concordância. Por exemplo, em ambas, o objetivo máximo é o desenvolvimento pleno da pessoa. Tal objetivo identifica a teoria rogeriana em geral como antagônica à tendência desumanizante do sistema social de tratar o homem como um objeto, ou seja, como foi anteriormente afirmado - como uma engrenagem da imensa máquina que é a sociedade.

Porém, para poder focalizar o aluno, no ponto de vista rogeriano, no contexto do ensino e confrontar este com as características do ensino na escola contemporânea é preciso, primeiramente, compreender o processo de desenvolvimento da personalidade.

A hipótese básica da teoria da personalidade rogeriana deriva da biologia. Como o biólogo, Rogers (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977) concebe a existência de uma ordem, que emana do organismo, que vive em harmonia com seu ambiente.

No ponto de vista biológico, o desenvolvimento morfológico e o funcionamento fisiológico do organismo operam de acordo com leis genéticas correspondentes a cada espécie. Não existindo fatores perturbadores graves, internos ou externos ao organismo, este desenvolvimento se encaminhará no sentido da formação do espécime adulto e são.

Este mesmo autor aceita que existem igualmente, no plano psíquico, leis semelhantes e a possibilidade da experiência se organizar, na ausência de fatores perturbadores graves, no sentido da maturidade psicológica e social.

Porém Rogers (1951) também concebe, no plano do desenvolvimento psicológico e social que, nem o terapeuta, nem o professor devem interferir neste desenvolvimento, pois, assim como o cientista não pode moldar a molécula DNA (cuja programação orienta cada célula quanto à forma, função e desenvolvimento do organismo como um todo e com uma finalidade) também o terapeuta e o professor não podem criar no indivíduo ou no grupo algo que não possuem. No entanto, podem criar um ambiente ecológico, condições propícias, para que a tendência ao crescimento e a direção deste crescimento emergjam do interior do organismo.

Porém, em terapia e na aprendizagem escolar (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977), este ambiente não se caracteriza somente pela ausência de diretivas, mas pelo contato com um terapeuta.

ou professor, que expresse autenticamente consideração positiva incondicional e capacidade de compreensão empática do mundo particular do cliente ou aluno. Tal enfoque explica a mudança de terapia não diretiva e ensino não diretivo para as denominações mais atualizadas - terapia centrada no cliente e ensino centrado no estudante.

Para Rogers (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977), a força propulsora da vida, que orienta o organismo no sentido do crescimento e da maturidade é uma só - a tendência atualizante. Esta tendência possui o seu próprio mecanismo auto-regulador - o processo organísmico valorizante.

Portanto, a tendência atualizante é o único motivo da teoria rogeriana, sendo que, por meio dela são satisfeitas todas as necessidades de ordem superior, intelectuais e sociais. Esta tendência orienta o organismo a querer estender suas capacidades e torná-las mais eficazes com a criação de instrumentos e técnicas. Também a direciona no sentido de sua autonomia, ou seja no sentido contrário à heteronomia, que é a forma de relacionamento humano generalizada na sociedade contemporânea e que implica em submissão do comportamento a um chefe (Piaget, 1973), aceitação sem crítica de regras diretivas impostas nas instituições de forma hierárquica.

A tendência atualizante (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977) é também uma força que tende continuamente a se expandir. Tal concepção opõe-se à hipótese de que o organismo prefere viver num estado de equilíbrio interno, homeostático.

A capacidade de avaliação organísmica (Rogers, 1977) inerente à tendência à atualização orienta o indivíduo para o que é bom, certo, e para as formas mais adequadas de relacionamento social. Portanto, os valores, que norteiam o comportamento, não têm realidade fora dos indivíduos e nem são universais, pois baseiam-se nos sentimentos e na experiência e, como tais, são mutáveis. O fato, de terem essa origem não faz prevalecer o egoísmo, nem o caos. Ao contrário, Rogers (1977) constatou na sua experiência como psicoterapeuta a existência das mesmas direções de valores entre pessoas a quem se permitiu maior liberdade para sentir, e para ser. Considera que essa unidade deriva do fato de todos terem a mesma base humana, ou de pertencerem à mesma espécie.

"Haveria certos elementos da experiência que tendem a produzir maior desenvolvimento interior e que seriam escolhidos por todos os indivíduos, por constituírem uma espécie, se fossem genuinamente livres para escolher" (Rogers, 1977, p. 240).

Rogers (1977) ainda considera que esse processo fluido de avaliação favorece a evolução humana.

"Se a espécie tem de sobreviver, de algum modo, neste mundo, a criatura humana deve tornar-se mais preparada para adaptar-se a novos problemas e situações; deve estar apta a selecionar o que tiver valor para o desenvolvimento e a sobrevivência independente das novas e complexas situações; deve ser exata na sua apreciação da realidade, se lhe cabe fazer tais seleções" (Rogers, 1977, p. 242).

Por conseguinte este enfoque de Rogers (1977) aproxima-o de Lapassade (1977) e Piaget (1973), pois, como ambos, propõe um ambiente de liberdade para que o indivíduo cresça no ponto de vista moral e social. Ao contrário de Piaget (1973), porém, não concebe que as normas morais e os valores sejam inerentes à própria lógica experienciada nas relações sociais, pois estas, têm outro determinante, existente no interior do indivíduo - os seus sentimentos.

Para Rogers (1977), o processo de avaliação na criança pequena é uma função puramente organísmica, não consciente, nem simbólica. Um exemplo claro disso é o experimento em que se permitiu às crianças pequenas escolher livremente dentre vinte ou mais pratos de diferentes alimentos naturais.

"Se, de começo, se empanturravam de batatas, logo depois tomavam um 'porre' de proteínas. A escolha de uma dieta pobre em alguma vitamina sucedia-se a procura de alimentos ricos na mesma vitamina. Utilizavam-se da sabedoria do organismo nas escolhas de valor, ou talvez, mais precisamente, a sabedoria fisiológica do corpo guiava seus movimentos comportamentais resultando no que poderíamos considerar escolhas de valor objetivamente corretas" (Rogers, 1977, p. 231).

No entanto, no indivíduo mais velho, o conhecimento reflexivo é que torna possível, na maior parte das vezes, a avaliação, a correção de sua trajetória existencial. Tal conhecimento, no entanto, nunca é total, absoluto, acabado - é sempre um conhecimento parcial, mas é por meio dele que o indivíduo promove o seu crescimento e avança continuamente no sentido da maturidade.

Rogers (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977), concebe também o homem dentro de um contexto fenomenal do qual é o centro. Dentro deste contexto se estabelece paulatinamente a estrutura perceptual do eu "... *um conjunto organizado e mutável de percepções, relativas ao próprio indivíduo*" (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977, p. 44). Esta estrutura baseia-se, inicialmente, na percepção das várias partes do seu corpo; na diferenciação do que pertence ao eu, aos outros e ao meio ambiente; na identificação de objetos, pessoas, situações que têm significado para si. Estes conhecimentos geralmente estão acompanhados de valorizações, que refletem a experiência pessoal ou alheia. A estrutura perceptual do eu caracteriza-se pela constante mudança, mas tende a se conservar, em cada mudança, como um todo coerente (Rogers, 1951).

A tendência atualizante sempre se expressa (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977) a partir do que o organismo percebe como importante para a conservação, valorização e enriquecimento da estrutura do eu.

"Poder-se-ia dizer que ele percebe o mundo através do prisma do eu: aquilo que se relaciona com o eu tende a ser modificado em função dos desejos e angústias do indivíduo; o que não tem relação com o eu tende a ser percebido mais vagamente, ou a ser totalmente negligenciado" (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977 p. 44).

A eficácia na expressão da tendência atualizante depende da adequação entre a imagem do eu, o que o organismo experimenta e a simbolização consciente desta experiência. O contrário ocorre, quando há um desnível entre a experiência e a sua repre

sentação consciente e, principalmente, quando elementos significativos para a estrutura do eu são distorcidos, ou negados à nível de representações. Esta desordem repercute no comportamento, que passa a ser guiado de maneira incorreta, impedido de expressar o que realmente experimenta.

Esta incomunicabilidade constitui para Rogers (Rogers e Kinget, 1977) a fonte da alienação e é característica do comportamento neurótico. Esta incomunicabilidade também impede a atuação da capacidade de valorização orgânica, pois a capacidade valorativa da tendência atualizante se exerce na medida em que o indivíduo toma consciência dos elementos significativos para a estrutura do eu, implícitos na experiência.

Este processo de alienação se inicia na infância, principalmente, na família e na escola e prossegue na vida adulta, reforçado pelo padrão de relacionamento humano generalizado em todo sistema social: Vivenciando-o, o indivíduo aprende que a consideração positiva por sua pessoa é condicional. Além do mais, os julgamentos, geralmente, transmitidos por pessoas significativas não atingem só o seu comportamento, mas a sua personalidade toda - não só o ato é mau, inadequado, o seu agente também o é. Desta forma, qualquer transgressão às normas morais e sociais, passa a repercutir como uma ameaça à própria imagem do eu. Como consequência, para manter o apreço e escapar aos sentimentos de desvalorização do eu, o indivíduo passa a avaliar sua experiência em função da escala de valores introjetada dos outros e não a partir de sua experiência pessoal, como consequência, também, passa a omitir a simbolização de determinados elementos, ou distorcê-los para torná-los aceitáveis.

Segundo Rogers (1977) esses fatos não representam a exceção, mas a regra, na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, os indivíduos são, na maioria, impedidos de crescer, de amadurecer. No entanto, tais indivíduos não podem ser concebidos como crianças (Lapassade, 1977), porque, na concepção de Rogers (1977), a criança também sabe; tem condições para decidir sobre a direção do seu crescimento, desde que se lhe dê liberdade para expressar espontaneamente seus sentimentos. Este impedimento, na verdade, implica em desumanizá-la.

Com relação a este quadro negativo, este autor propõe a seguinte solução - modificar as condições em que se opera o desenvolvimento humano, principalmente na forma das interações efetuadas na escola, tornando as pessoas mais autênticas, não repressivas, capazes de compreensão empática e de aceitação incondicional do outro.

No entanto, esta solução interfere fundamentalmente no ensino e conseqüentemente na forma do aluno aprender. O ensino não pode prosseguir baseado em objetivos operacionalizados para todos os alunos, nem enfatizando conteúdos pré-programados, ou valorizando apenas a experiência e as conclusões formuladas pelo professor e, muito menos pode-se continuar a avaliar a aprendizagem do aluno a partir de critérios extrínsecos. Ao contrário, o ensino deve possibilitar a aprendizagem significativa, que influi profundamente na existência de pessoa (Rogers, 1978a). Esta aprendizagem se obtém buscando a solução para problemas reais, problemas que se referem ao indivíduo como pessoa e cuja solução promove o seu aperfeiçoamento.

"De maneira mais formal dir-se-á que uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesma" (Rogers, 1977, p. 160).

Os problemas tratados na aprendizagem escolar, neste caso, devem provir de uma busca orientada por uma motivação intrínseca.

"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 ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas" (Rogers, 1977, p. 135).

No entanto, o próprio Rogers constatou que o jovem, hoje, vive à margem dos problemas e que cabe à escola estabelecer esta confrontação.

"Em nossa cultura, tentamos isolar o estudante de todo e qualquer problema real da vida, o que constitui um perigo. É evidente que, se quisermos que os estudantes aprendam a ser pessoas livres e responsáveis, temos de nos dispor a confrontá-los com a vida e deixá-los enfrentar os problemas" (Rogers, 1977, p. 134).

O confronto com problemas reais possibilita a adaptação do indivíduo a um mundo em constante mudança, a um mundo em que os problemas proliferam mais rapidamente do que as respostas que se tem geralmente para eles. Daí porque a solução desses problemas deve provir do indivíduo, dando-lhe condições para desenvolver e dominar as próprias operações mentais, o que equivale a aprender a aprender.

Rogers (1978b) considera que o contato com problemas reais é crucial entre os indivíduos que vivem em países subdesenvolvidos, oprimidos por governos despóticos, lutando constantemente pela sobrevivência. Estas pessoas acomodam-se nesta situação humilhante, porque têm uma falsa imagem de si e de sua realidade. Para confrontá-las com a sua realidade, Rogers (1978b) cita o trabalho valioso que Freire empreendeu no Brasil, juntamente com as equipes interdisciplinares, que atuavam sob sua orientação. Essas equipes vinham com o intento não só de alfabetizar as camadas carentes da população, como também de conscientizá-las. Para isso, procuravam identificar por meio do diálogo, as contradições, os problemas e as questões existentes na vida dessas pessoas. Posteriormente, representavam-nas por meio de imagens, para que as pessoas envolvidas pudessem expressá-las nas suas palavras, tomar consciência da sua realidade e procurar respostas para os seus problemas.

"As questões que vieram das pessoas retornam a elas não como conteúdos a serem depositados, mas como problemas a serem resolvidos" (Rogers, 1978b, p. 109).

O processo de alfabetização, dentro deste contexto, passa a ser um processo de conscientização ou seja de politização. A palavra, a sílaba, a frase inserem-se em uma ampla gestalt, com conteúdo real e existencial. Aprender a ler torna-se uma aprendizagem altamente significativa.

Neste contexto descrito por Rogers (1978b), de miséria e opressão política, o autor parece identificar que a verdadeira consciência de si depende da identificação das causas reais dos

problemas (Nidelcoff, 1978). Acrescenta que em tal contexto ele e sua teoria seriam banidos. Parece ignorar, no entanto, que existe também opressão e outras formas de miséria humana sob a aparência de democracia e de riqueza e que neste contexto, teorias como a sua são sutilmente banidas das consciências.

Em sùmula, a conceituação rogeriana acerca do aluno tende a transformá-lo num ser que tenderá a direções totalmente divergentes das direções para ele traçadas pelo sistema. O sistema social, como já foi afirmado, na análise de sociedade, tende a aliená-lo deixando-o à margem de grande parte do seu próprio processo de aprendizagem, impondo-lhe conteúdos, impedindo-lhe de adaptar-se às mudanças que se efetuam no mundo (Lapassade, 1977), de refletir sobre sua experiência, de analisar sua realidade concreta (Freire, 1979). Assim, transforma-o num instrumento manipulável cujas capacidades físicas e mentais são orientadas no sentido dos interesses do sistema (Illich, 1972; Lapassade, 1977). Com Rogers, ao contrário, o aluno torna-se o sujeito e o objetivo da sua própria aprendizagem. A aprendizagem significativa, fundamentada em problemas reais e na sua experiência invade a sua personalidade toda e o aperfeiçoa como pessoa. Assim sendo, a formação do aluno torna-se seriamente comprometida no sentido de capacitá-lo para o trabalho, dentro dos moldes concebidos no estágio atual do desenvolvimento tecnológico.

4.3.2. AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Para Rogers (1978a), é importante que o professor exerça uma relação de ajuda para facilitar a aprendizagem do aluno. Esta relação fundamenta-se nas seguintes atitudes que o professor deve expressar: congruência, aceitação do outro e compreensão empática.

O professor congruente é aquele indivíduo que expressa no plano da consciência o que está realmente a experimentar, isto é, cujos sentimentos revelam-se em suas reações.

A congruência é uma condição para se estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno. *"Temos a tendência para nos sentirmos bem e confiantes numa relação desse tipo"* (Rogers, 1978a, p. 261). Quando o professor é incongruente, o aluno tem que ser cauteloso, prudente, levantando defesas, que o impedem de adquirir aprendizagens que enriqueçam a sua personalidade.

Um professor congruente (Rogers, 1980) deve também expressar tanto os seus sentimentos positivos, como os negativos. Não deve, por conseguinte, mostrar uma fachada de interesse e de satisfação, quando realmente não os sente. Só assim, o aluno sentirá necessidade de desenvolver com ele, um relacionamento mais profundo, de pessoa para pessoa.

O professor deve também aceitar-se, isto é deve querer ser ele mesmo. *"À medida que um indivíduo se torna capaz de assumir a sua própria experiência, caminha em direção à aceitação da experiência dos outros"* (Rogers, 1978a, p. 154). Para aceitar o outro, também, é preciso que o professor cresça na interação com ele, na relação de ajuda.

"Ora aceitar ser o que sou, neste sentido, e tornar possível que outra pessoa o seja é a tarefa mais difícil que conheço é que nunca está completamente terminada. Mas o simples fato de compreender que é essa a minha tarefa, é extremamente enriquecedor, porque me ajuda a reconhecer o que estava errado nas relações interpessoais que se obstruíram e a dar-lhes novamente uma direção construtiva. Isto significa que, se desejo facilitar o desenvolvimento pessoal dos outros em relação comigo, então devo desenvolver-me igualmente e, embora isso seja muitas vezes, penoso, é também fecundo" (Rogers, 1978a, p. 55).

Na relação professor-aluno, esta atitude implica na aceitação incondicional de aspectos tanto positivos como negativos do comportamento do aluno. Ou seja, na aceitação de sua apatia, desordem, tendência e procurar atalhos para a solução de problemas, seu espírito competitivo, a sua aversão pela autoridade, bem como a busca disciplinada pelo conhecimento e atitudes de cooperação. Em última análise, esta atitude de aceitação deve ser uma expressão de confiança na capacidade do outro crescer e organizar-se, porque o mesmo, embora imperfeito, é também dotado de uma força interior, que o impulsiona na busca incessante de uma melhor forma de si, de uma forma mais adequada de relacionar-se com os outros e com o seu ambiente.

A compreensão empática implica, primeiramente, com relação ao professor, numa abertura à própria experiência, à direção que esta pode dar à sua própria existência. Na relação professor-aluno, esta atitude supõe a necessidade do professor conhecer o aluno a partir do seu quadro de referência. O professor, porém, não pode interferir neste quadro, mas deve restringir-se ao que está presente no campo fenomenal do aluno. Isto o impede de in-

interpretá-lo, ou diagnosticá-lo, com base no seu passado, em critérios externos e em suas experiências pessoais de professor. Se isto ocorrer, bloqueará, no aluno, o processo para a auto-aprendizagem de si, que o encaminha para uma aprendizagem significativa. O professor deve também compreender o aluno como se fosse ele, sem porém deixar de ser objetivo, sem se deixar envolver emocionalmente pelos problemas do aluno e em seus sentimentos. Só assim o professor poderá ajudá-lo a esclarecer-se sobre o que realmente se passa em seu interior. Além disso, o professor não deve ser do tipo possessivo, porque isto seria incoerente com o pressuposto de que o aluno tem a capacidade de crescer independente e de que é a sua experiência e não o professor que deve ser a sua suprema autoridade.

No entanto, na situação de sala de aula, a relação de ajuda diferencia-se da sessão terapêutica. Para que o trabalho em classe não se transforme em uma sessão terapêutica, é preciso que o facilitador não responda apenas às atitudes emotivas, mas que possibilite a estruturação da aprendizagem em torno dos objetivos estabelecidos no curso. Isto não significa, que deva impedir a expressão dos sentimentos; mas que a experiência expressa individualmente ou no grupo e a maior parte dos sentimentos refiram-se ao tema, ou ao objetivo que se pretende atingir.

Do exposto, pode-se concluir, que o professor não pode assumir atitudes facilitadoras para possibilitar a aprendizagem do aluno, como quem coloca uma máscara, ou representa um personagem em uma peça teatral. Ao contrário, é preciso antes buscar ser autêntico, aceitar-se, compreender-se, ou melhor, estar continuamente atento às sensações orgânicas, empenhado em expressá-las

de forma coerente, considerando-as de valor para o seu próprio crescimento e relações interpessoais, para que venha, depois igualmente, a valorizá-las, no aluno. Isto é, é preciso primeiramente ser para ajudar o outro a ser.

Rogers (1978b) acrescenta também que o nível de uma relação de ajuda mede-se pelo desenvolvimento pessoal que o professor atingiu. *"... Em outras palavras, a minha capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como uma pessoa independente, mede-se pelo desenvolvimento que eu próprio atingi"* (p. 60).

O aluno parece também captar organicamente a autenticidade destas atitudes: *"Simular uma aceitação compreensiva de um ponto de vista, quando não sente essa aceitação não faz avançar, antes pelo contrário, retrograda o processo dinâmico da aula"* (Rogers, 1951, p. 394).

Em síntese, para que o professor adote a perspectiva rogeriana do ensino é preciso que assuma realmente uma posição centrada no aluno. Isso supõe autêntico respeito pela pessoa e aceitação de sua capacidade de auto-dirigir-se. Todos esses aspectos, porém, devem preexistir integrados na personalidade do professor.

"... o indivíduo cuja filosofia operacional já se orientava na direção de sentir um profundo respeito pela importância e pelo valor de cada pessoa está mais apto para assimilar as técnicas centradas no paciente que o ajudam a exprimir essa maneira de sentir" (Rogers, 1951, p. 36).

Portanto, o enfoque de Rogers (1978a) acerca do papel do professor no processo ensino-aprendizagem pode ser considerado como um ponto de vista antagônico ao expresso por Bloom (1976): *"... não é como são os professores, mas o que eles fazem ao interagir com os seus alunos na sala de aula, que determina o que os alunos aprendem"* (p. 66).

Tal discordância deve-se, provavelmente, a ênfases diferentes. Bloom (1976) pretende instruir, estabelecendo antecipadamente objetivos operacionalizados para o aluno. Rogers (1978a) visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, julgando que nesse processo é importante que o aluno aprenda sozinho a partir de objetivos auto-formulados. Conseqüentemente, segundo Bloom (1976), o professor deve ser, prioritariamente, um técnico capaz de desenvolver estratégias para o aluno aprender. Segundo Rogers (1978a), levando ainda em consideração que em sua teoria é básico o contato do aluno com um professor autêntico, que se aceita e busca continuamente compreender-se para poder facilitar o processo de auto-aprendizagem no outro, conclui-se que é, na realidade o professor como pessoa, que possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno.

Do exposto, parece tornar-se evidente, que as conclusões a que Bloom (1976) faz referência, relativas às pesquisas dos anos 50, que levam-no a admitir que as características pessoais do professor não interferem na aprendizagem do aluno, não podem ser generalizados, quando o objetivo essencial do ensino é o desenvolvimento da personalidade do aluno.

No processo ensino-aprendizagem, segundo Rogers (1978a), também pode-se inferir que a relação entre o professor e o aluno é uma relação de pessoa para pessoa. Sendo assim, verifica-se a intromissão, neste processo, da subjetividade de cada um, aspecto que, segundo Lapassade (1977), interfere na ordem estabelecida nas instituições sociais. Segundo Bloom (1976) este aspecto não está formulado explicitamente no currículo manifesto das escolas, mas inserido em seu currículo latente e é fator que impede o planejamento e o controle preciso do ensino e da aprendizagem escolar.

4.3.3. O CONTEÚDO DE ENSINO.

Rogers (1978a) considera que não se pode ensinar conteúdos e técnicas, pois toda tentativa deste ensino resulta em uma prática ao mesmo tempo vã e desastrosa. Vã, porque só interessam realmente ao indivíduo as aprendizagens significativas, valorizadoras e enriquecedoras do seu próprio eu, auto-descobertas e auto-avaliadas. Desastrosa, porque *"... parecem levar o indivíduo a desconfiar da sua própria experiência e isso destrói uma aquisição de conhecimento que seja significativa"* (Rogers, 1978a, p. 254).

Rogers (1978a) também afirma que as reflexões e conclusões realizadas pelo professor, sobre sua experiência tornam-se absurdas, quando tenta transferi-las como conteúdo e orientação para os alunos.

"A princípio, estas reflexões são bastante satisfatórias porque parecem levar à descoberta de um sentido e de uma certa estrutura num todo complexo de elementos isolados. Mas, frequentemente, se torna desaminador, porque compreendo como essas reflexões que têm para mim tanto valor, parecem ridículas a muita gente" (Rogers, 1978a, p. 253).

Portanto, o enfoque rogeriano implica em renunciar a todo ensino tradicional fundamentado na transmissão de conhecimentos. O ideal é a aprendizagem pela auto-descoberta, a partir das necessidades e dúvidas do aluno, que lhe permitem estabelecer um significado para sua existência.

Tal enfoque, segundo o autor em questão, não implica em renegar a cultura e os valores do passado, pois estes são necessários como degraus para que o aluno avance em sua aprendizagem, aperfeiçoe-se e promova o progresso da sociedade. Significa porém, também promover o crescimento, que supõe, obviamente, a mudança.

"Tal objetivo implica, porém, a seu turno, que os próprios educadores se tornem abertos, flexíveis, efetivamente envolvidos no processo de mudança. Devem ser capazes, a um tempo de conservar e transmitir o conhecimento e os valores essenciais do passado, assim como acolher as inovações que se façam necessárias à preparação de um futuro incerto" (Rogers, 1977, p. 284).

A posição de Rogers (1978a) à favor da aprendizagem pela auto-descoberta é a partir de problemas reais aproxima-o de Freire (1979), que propugna pela necessidade do ensino estar relacionado a situações concretas e existenciais do aluno. Porém,

é preciso esclarecer que Freire (1979) não é partidário da aprendizagem não diretiva, pois considera que a liderança deve possuir um saber mais apurado, que pode e deve ser transmitido. Não obstante, este saber não é acabado, mas é um saber que continuamente deve se refazer no contato com o saber intuitivo do povo ou do aluno.

Freire (1979) e Nidelcoff (1978) ao analisarem a realidade contemporânea educacional das classes oprimidas afirmam que os conteúdos de ensino refletem, geralmente, a visão da realidade na perspectiva dos opressores, o que leva o dominado, desde criança, a convencer-se de sua inferioridade. Segundo as concepções e pressupostos rogerianos (Rogers e Kinget, 1977), este aluno incorpora essa imagem deturpada, porque o professor com quem se relaciona é geralmente, uma pessoa significativa, cuja afeição e respeito repercutem na imagem que faz de si. O professor é importante para o aluno, porque além de transmitir-lhe conhecimento, o seu saber é quase sempre reconhecido oficialmente e, na maior parte das vezes, este professor, é, também, um representante de uma classe social mais elevada que a do aluno. Os conteúdos de ensino transmitidos de forma diretiva, levam o aluno a desconfiar de sua experiência e capacidade de julgamento, passando a incorporar como sua, a realidade imposta. E, se o aluno se vê nesta realidade exposta pelos conteúdos como um ser desvalorizado, esse ensino, além de impedi-lo de crescer, impõe-lhe uma imagem negativa de si, que pode levá-lo a um estado de apatia e de conformismo. Essa situação talvez explique, porque o oprimido aceite a realidade de opressão sem crítica, nem revolta.

Porém, no ensino sob a orientação rogeriana, este problema deixa de existir em parte, pois o objetivo é a valorização da pessoa e a tarefa principal do professor é a de fazer com que o aluno, com sua ajuda esclarecedora, compreenda a sua realidade existencial. Na opinião de Lapassade (1977) é preciso ainda mais - é preciso compreender a realidade de opressão e realizar a crítica em ação, ou seja, a revolução, que realmente irá inverter a pirâmide social e partir da qual poderá se promover o processo contínuo de reestruturação social.

Também como foi anteriormente verificado, na análise do ensino e da aprendizagem na escola contemporânea, os conhecimentos adquiridos pelo aluno sofrem um processo de seleção para satisfazer aos interesses do sistema. Os conteúdos mais desvalorizados são, geralmente, aqueles que levam o indivíduo a refletir sobre sua situação existencial (Coulson apud Coulson e Rogers, 1973; Freire, 1979). Na concepção rogeriana (Rogers, 1978a) no entanto, deve ocorrer justamente o contrário - o aluno deve buscar conhecimentos que solucionem seus problemas existenciais. Sendo assim, promove-se também a diversidade, ou seja que cada aluno se desenvolva no seu modo único e pessoal, o que se opõe à tendência usual, no ensino escolar e no trabalho, de se homogeneizar e massificar a aprendizagem e os comportamentos subsequentes.

4.3.4. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DO ENSINO.

Rogers (1951) geralmente trabalha dentro dos limites das estruturas institucionais. Estes limites podem restringir a liberdade do aluno quanto à formulação dos objetivos, o estabelecimento de conteúdos e quanto a seleção de estratégias para o auto-ensino.

Numa forma ideal, Rogers (1951) considera que os objetivos são dos alunos, a aprendizagem deve ser desenvolvida em torno de problemas reais e o indivíduo ou o grupo devem desenvolver espontaneamente estratégias para aprender.

Quanto às estratégias de ensino, considera, como o faz igualmente na terapia, que o elemento mais eficaz é a espontaneidade. Primeiramente, em seu trabalho, preocupou-se com as técnicas de ensino. Posteriormente, compreendeu que as atitudes do professor é que criam realmente um clima adequado para a auto-aprendizagem, e, portanto, que as técnicas são secundárias.

Tal conclusão está presente na afirmação de Eisner (apud Rogers, 1951, p. 385).

"Se os professores aceitarem os alunos como eles são, se lhes permitirem exprimir os seus sentimentos e atitudes livremente sem condená-los, nem julgá-los, se planejam as atividades de ensino com eles, se criarem uma atmosfera de aula relativamente livre de tensões emocionais, seguem-se conseqüências que são diferentes das que se verificam quando essas condições não existem. As conseqüências, com os dados atuais, parecem ser na direção de objetivos democráticos. É evidente que as condições referidas podem ser conseguidas de várias maneiras - e que o clima de aprendizagem autodirigida pelos alunos não resulta de um tipo único de prática".

Contudo, apesar das estratégias de ensino serem consideradas secundárias comparadas às atitudes que o professor deve demonstrar para criar um clima de confiança em sala de aula e de que estas estratégias devem, de preferência, ser desenvolvidas espontaneamente, Rogers (1977) considera válido conhecer alguns métodos e técnicas desenvolvidos por outros educadores.

"... E não há dúvida de que o professor empenhado em assumir essas atitudes desenvolverá modos de construir a liberdade, dentro da sua sala de aula, adaptáveis a seu próprio estilo e que decorrerão da sua livre e direta interação com os alunos. Assim, dará crescente expansão a uma metodologia pessoal - indubitavelmente, o melhor processo.

Entretanto, é perfeitamente natural que o professor, disposto a correr o risco da experiência, goste de saber o que foi que os outros tentaram, de que modo chegaram a assumir aquelas atitudes pessoais na sala de aula, ao ponto de levarem os alunos a perceberem e usarem a liberdade que lhes é oferecida" (Rogers, 1977, p. 134).

Dentre os métodos e técnicas descritos foram selecionados os seguintes, porque acrescentam novos aspectos a este estudo: o contrato de estudo, a simulação, os grupos básicos de encontro e a instrução programada.

Contratos de Estudo.

Os alunos podem estabelecer contratos de estudo podendo estes ser elaborados com a ajuda do professor. Tais contratos proporcionam segurança ao trabalho do professor e dos alunos em um clima de liberdade. Para Rogers (1977), principalmente, proporcionam uma experiência interessante de trabalho dentro dos limites que, quase sempre são estabelecidos na instituição

escolar. Por exemplo, a professora Barbara Shiel cuja experiência de ensino com o contrato de estudo é descrita por Rogers (1977) tornou possível que crianças de 6.^a série pudessem, apesar das limitações impostas por um currículo estatal, planejar o que gostariam de fazer, desenvolvessem projetos individuais e de grupo, dentro do conteúdo a ser trabalhado. Nesta experiência, a aprendizagem, também não sofreu descontinuidade, pois os pré-requisitos necessários para qualquer aprendizagem eram discutidos entre professor e alunos e, após, introduzidos na redação do contrato.

Aos alunos permitiu-se também auto-avaliarem-se. Esta avaliação era verificada pela professora que analisava sua adequação com os objetivos auto-formulados pelos alunos e com as atividades desenvolvidas.

Portanto, nesta experiência, está evidente que a professora Shiel (apud Rogers, 1977) abdicou da liberdade que lhe facultou a escola e a transferiu para os alunos, proporcionando a estes oportunidade para estruturar a sua aprendizagem, desenvolver estratégias pessoais para a auto-aprendizagem e auto-avaliarem-se.

Este exemplo reflete na essência, o caráter revolucionário da orientação rogeriana (Lapassade, 1977). A não diretividade no ensino implica, justamente, no professor renunciar ao seu poder, à sua liberdade e projetá-la no aluno, ou no grupo, dando-lhe o direito de auto-gerir a sua aprendizagem.

A simulação.

Segundo Sprague (apud Rogers, 1977) a "*Simulação é um sistema social em miniatura de um mundo - um 'laboratório', no qual uma ampla variedade de situações sociais pode ser reproduzida*" (p. 140).

Segundo este modelo têm sido reproduzidos as relações internacionais, situações familiares e da escola, partidos políticos e sistemas legislativos.

O INS (Inter-Nations Simulation) por exemplo, simula um mundo constituído de várias nações, sendo que, em cada uma delas, há encarregados de tomar decisões importantes relativas à satisfação das necessidades dos cidadãos, desenvolvimento económico, estabilidade e ameaça externa estrangeira. A manutenção de tais encarregados nas funções depende das decisões tomadas sob pressão interna e externa à nação. O tempo para a tomada de decisão é reduzido - um ano pode estar reduzido a 50 minutos e uma simulação a 20 períodos.

As conseqüências das decisões são calculadas por fórmulas matemáticas. Por meio delas pode-se fixar a relação entre o dispêndio em bens de consumo e o grau de satisfação do cidadão, ou entre recursos destinados à defesa e bens de consumo. Do grau de satisfação e segurança da população, decorrente dessas decisões, depende a permanência ou perda das funções dos encarregados.

Outros modelos enfatizam mais as comunicações internacionais, principalmente os problemas referentes às barreiras das comunicações, serviço secreto, espionagem, abusos da imprensa,

pressão diplomática. Neste caso, o aluno se defronta com o problema de tomar uma decisão imediata com base em informações incompletas e mutáveis.

Para Rogers (1977) a simulação apresenta a vantagem dos alunos aprenderem sozinhos, por meio de uma experiência concreta, sobre muitos dos problemas que envolvem as relações internacionais e principalmente, as conseqüências, no plano internacional, das dificuldades de comunicação.

Portanto, a simulação, porque valoriza a necessidade do aluno vivenciar por meio de uma experiência concreta a necessidade da comunicação autêntica para a tomada de decisão nas instituições sociais e no plano das relações internacionais, opõe-se principalmente, a tendência, segundo Freire (1979), do professor conceber o processo ensino-aprendizagem como um processo antidialógico, baseado, quase que exclusivamente, na sua transmissão oral de conhecimentos e na aprendizagem passiva e receptiva do aluno (Lapassade, 1977; Freire, 1979).

A simulação também exige solução aos problemas no espaço mínimo de tempo, permitindo ao aluno expor soluções totalmente inovadoras e, imediatamente, verificar a validade das mesmas, por meio de fórmulas matemáticas. Desta forma favorece o uso da intuição em sua aprendizagem, considerada por Bruner (1972) e Bleger (1980) fundamental para que o aluno compreenda e desenvolva o próprio pensamento.

Grupos básicos de encontro.

A técnica do grupo de encontro é a mais difundida. Esta técnica recebe diversas denominações: "*Grupo de Treinamento, Gru*

po de Laboratório, Curso de Treinamento de Sensibilidade, Curso Intensivo de Relações Humanas, Grupo Básico de Encontro" (Rogers 1977, p. 144).

O uso desta técnica, no ensino parte do pressuposto comprovado de que em um ambiente social onde não haja bloqueios à livre expressão dos sentimentos individuais, o indivíduo será conduzido à aprendizagens experienciais, ou melhor será capaz de encontrar soluções adequadas para os seus problemas existenciais.

Em todos os grupos (Rogers, 1972) existe sempre um líder responsável pela atmosfera do grupo, criando um clima psicológico de confiança mútua, onde todos podem expressar livremente seus sentimentos tanto positivos como negativos e idéias, sem precisar levantar defesas.

O processo de crescimento no grupo apresenta estágios. No início, quando o líder esclarece que o crescimento é responsabilidade do grupo, este apresenta-se confuso. Os indivíduos, geralmente, não se conhecem bem, ou mesmo não se conhecem e não têm objetivos pré-estabelecidos. Aos poucos as atividades começam a organizar-se, porque os participantes também sabem que têm que passar muito tempo juntos e que o trabalho não será desenvolvido a não ser que o estruturem.

No decorrer do processo alguns aspectos vão se tornando nítidos:

- o verdadeiro eu começa a se destacar da máscara ou fachada que os indivíduos expõem aos outros;

- os sentimentos negativos são os que se expressam primeiramente. Talvez esta seja uma forma de testar a possibilidade do indivíduo confiar no grupo e uma maneira de não expor sua interioridade.

"Será um lugar realmente seguro ou arrepender-me-ei? Outra razão diferente é que os sentimentos profundos e positivos são muito mais difíceis e perigosos de exprimir do que os negativos. Se digo que te amo fico vulnerável e exposto à mais terrível rejeição. Mas se digo que te detesto, fico quando muito sujeito a um ataque de que posso defender-me" (Rogers, 1972, p.32);

- também, os sentimentos passam a ser expressos como situados no passado, como se não pertencessem a situações atuais;

- mas, pouco a pouco, começa uma verdadeira *"viagem ao centro do eu"* (Rogers, 1972, p. 33). O indivíduo torna-se mais próximo dos seus próprios sentimentos, passando a compreender-se melhor. Verifica-se o *"estalar de fachadas"* (Rogers, 1972, p. 39), às vezes feita com suavidade (feedback), outras vezes até com agressões verbais, chegando mesmo à agressão física (confrontação). O que ocorre é que *"... o grupo exige que o indivíduo seja ele próprio, que não esconda os seus sentimentos comuns, que retire a máscara do convívio social"* (Rogers, 1972, p. 40).

Esta técnica desenvolve em cada participante uma autêntica empatia, o desejo de ajudar o outro, de fornecer-lhe um feedback natural para compreender-se e aceitar-se.

Estabelecido este clima de autenticidade, de confiança mútua, torna-se possível aos alunos uns aprenderem com os outros e ao professor participar da aprendizagem do grupo. *"Com o esta*

belecimento de um clima de aula de aceitação, o líder pode alterar o seu papel e tornar-se um participante, um membro do grupo, exprimindo as suas opiniões unicamente como um dos elementos" (Rogers, 1951, p. 394).

Diferente da terapia em grupo, nos grupos de encontro aplicados ao ensino, o professor tem a função de estruturar as sessões, fazendo afluir os sentimentos expressos pelos participantes em torno dos objetivos formulados, ou tema do curso. Porém, tem sempre presente que, assim como o grupo cresce, os objetivos também tornam-se mais estruturados e aperfeiçoados do que no início do curso.

"O professor conserva a responsabilidade de confirmar de vez em quando se está a ir de encontro aos objetivos do grupo, uma vez que é a percepção imediata do objetivo e não a percepção que existia três semanas antes que está na base de um curso com esta orientação" (Rogers, 1951, p. 390).

Portanto, o grupo de encontro introduz no processo ensino-aprendizagem os componentes psicológicos e principalmente os afetivos, que segundo Bleger (1980) são geralmente negligenciados no ensino contemporâneo, onde prevalece a orientação behaviorista. Estes componentes, segundo este mesmo autor são importantes, porque são partes integrantes da natureza humana. Também, no grupo, o aluno sente concretamente o valor do feedback fornecido pelos outros para compreender-se melhor e à sua realidade social. Provavelmente, também irá querer reproduzir esta experiência em outras situações de sua vida, disseminando-as.

Instrução programada como aprendizagem experiencial.

Rogers (1977) considera a instrução programada um meio eficaz para a facilitação da aprendizagem, apesar de ter sido criada segundo os pressupostos e princípios da teoria behaviorista de Skinner. É aceita, principalmente, por ser altamente flexível:

"O aluno que precisa saber como usar um microscópio pode encontrar um programa que abrange esse conhecimento. O que planeja passar três meses na França pode utilizar-se de uma instrução programada de conversação em Francês.

Outro que necessita de álgebra, seja para resolver problemas do seu interesse, ou simplesmente para ingressar na Universidade, trabalhará num programa de instrução de álgebra" (Rogers, 1977, p. 143).

Além disso, tais programas permitem ao aluno aprender no seu ritmo individual, verificar pessoalmente o avanço do seu próprio processo de aprendizagem e, principalmente, a sua aprendizagem está sempre relacionada ao reforço e recompensa imediatos, ao invés de relacionados à frustração e punição, geralmente decorrentes da avaliação formal.

A instrução programada, principalmente, pode vir a favorecer as crianças marginalizadas (Nidelcoff, 1978) cujo ritmo de aprendizagem encontra-se defasado de outras, privilegiadas no sistema, dando-lhes condições para cumprir a programação do ensino estipulado para as séries, em seu próprio ritmo de aprendizagem.

Rogers (1977), no entanto, não valoriza o uso da instrução programada, quando esta impede o aluno de pensar de forma criativa.

"Pode realmente ser prejudicial se se tornar um substitutivo do ato de pensar, em padrão 'gestalts' mais amplos, se se transforma o conhecimento factual, de modo a se opor à criatividade" (Rogers, 1977, p. 143).

4.3.5. A POSIÇÃO DOS RECURSOS DO ENSINO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Rogers (1977) considera que o professor deve prover ao aluno de todas as formas de recursos de ensino acessíveis, que poderão proporcionar-lhe uma aprendizagem experiencial. Acrescenta, além dos recursos usuais de ensino - livros, equipamentos de laboratório, mapas, filmes, etc. - também os recursos humanos, no qual inclui o professor e os demais professores da escola, bem como as pessoas competentes da comunidade e alunos mais velhos. Para que o professor seja considerado como um recurso de ensino, o aluno deve ser comunicado sobre sua área de especialização, os temas em que se julga mais competente e, o mais importante, deve ser um recurso, que pode ser aceito ou desprezado espontaneamente pelo aluno. *"Trata-se, porém, de se oferecer a si próprio, como um recurso, competindo aos alunos saber até que ponto podem utilizar-se dele"* (Rogers, 1977, p. 135).

A orientação de Rogers (1977) acerca do uso dos recursos de ensino não se identifica com nenhuma das três posições expressas no encontro de Woods Hole (Bruner, 1972). Segundo Rogers (1977), o professor não é o árbitro na escolha e julgamento dos re-

recursos e equipamentos de ensino, também não considera que os recursos programados de ensino devam determinar todo o processo de ensino, cabendo unicamente ao professor saber manejá-los e as funções de comentador e explicador das matérias. Ao contrário, Rogers (1977) julga que cabe ao professor indicar quais os recursos disponíveis, facilitar-lhes a utilização, pressupondo que a aprendizagem deve se realizar a partir de objetivos formulados pelo aluno e de seus problemas reais. Rogers também opõe-se à posição assumida por Bruner (1972), neste encontro, que coloca como critério básico para a seleção destes recursos de ensino os objetivos educacionais, formulados por cientistas, educadores e especialistas nas diversas áreas do conhecimento humano. Propõe, ao contrário, que os recursos de ensino devam ser oferecidos pelo professor e escolhidos espontaneamente pelos alunos, tendo em vista seus próprios objetivos, auto-formulados e pessoais.

4.3.6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Os valores para Rogers (Kinet apud Rogers e Kinet, 1977) nascem de experiência pessoal. Para que se exteriorizem basta que o indivíduo torne-se ciente do seu processo orgânico de avaliação. Portanto, toda escolha é boa, se é uma expressão autêntica das sensações e dos sentimentos internos. O erro, justamente decorre quando o indivíduo, pela vergonha, pelo sentimento de culpa ou pelo medo de perder o afeto de pessoas significativas, passa a manter uma falsa imagem de si. Ou seja, quando passa a negar certos elementos da experiência, impedi-los de se exteriorizar, distorcê-los. A partir daí o indivíduo deixa de

compreender exatamente o que sente, não consegue mais apresentar soluções pessoais para os seus problemas, não sabe mais decidir. Sendo assim, a direção da sua vida fica entregue nas mãos dos outros.

Para recuperar o indivíduo é preciso criar um clima social de confiança mútua, onde não precise levantar defesas, onde não sinta vergonha, medo, culpa ao exteriorizar os seus sentimentos, onde a sua autenticidade passe a ser a medida de sua aceitação pelos outros. Nesse ambiente, o indivíduo tem que entrar de novo em intimidade consigo, prescrutar o seu interior para saber distinguir entre os seus sentimentos e os valores introjetados dos outros, tem que enfim, reaprender a auto-avaliar se.

Por conseguinte, se a escola pretende propiciar ao aluno o processo de auto-crescimento, a avaliação deve ser, obviamente auto-avaliação.

Portanto, dentro da abordagem rogeriana (Rogers, 1978a) de ensino deve-se abandonar aos exames e toda forma de avaliação baseada em critérios externos e quantitativos, como ocorre na escola contemporânea (Illich, 1972). Deve-se também renunciar a diplomas e títulos de competência, porque os mesmos simbolizam que o processo de aprendizagem concluiu-se, incoerente com a concepção de que a aprendizagem é um processo contínuo e mutável, como deve ser contínuo e mutável o processo de desenvolvimento humano.

Rogers (1978a), no entanto, não consegue eliminar totalmente a existência desses critérios externos na vida do estudan

te. Tem consciência, por exemplo de que para o exercício de qualquer atividade ou trabalho, existe sempre a exigência externa, ou mesmo interna, relacionadas à comprovação de conhecimentos. Por isso, o autor em questão procura atenuar esse problema e adequá-lo à sua orientação - propõe que em toda a educação escolar qualquer aprendizagem considerada como pré-requisito para uma aprendizagem ulterior deve ser considerada pelo aluno como um bilhete de entrada. Não obstante o aluno deve ter condições para a livre opção: *"Devia-se deixar o estudante livre para escolher, como pessoa que se respeita e que se motiva a si mesma, se deseja fazer um esforço para alcançar esses bilhetes de entrada"* (Rogers, 1978a, p. 269). Cabe ao professor proporcionar meios para que o aluno torne-se capaz de comprovar estes conhecimentos e fornecer o feedback, sempre que for necessário, para que o mesmo atinja o nível de competência que deseja obter.

Segundo Illich (1972), os exames realizados na escola verificam geralmente o grau de adequação do aluno, como um ser produtivo, ao sistema. Assim sendo, a avaliação é na realidade o ponto alto, a culminância do processo ensino-aprendizagem. Como decorrência, verifica-se uma inversão - a avaliação passa a determinar o ensino e torna-se mais importante que o próprio processo de aprendizagem. Exemplo disso é o que ocorreu com o ensino e a aprendizagem da matemática, segundo relato de Bruner (1972) em função dos exames realizados no Cambridge Mathematical Tripos. Com Rogers (1978a) elimina-se grande parte desse problema, pois passa-se a enfatizar o processo de aprendizagem. Esse processo, por sua vez não é considerado como algo puramente objetivo, passível de ser enquadrado em padrões rígidos e numéricos,

mas um processo fruto da reflexão sobre a consciência, sobre os valores organicamente determinados. Desta reflexão é possível ao indivíduo estabelecer um objetivo vital para o qual toda sua aprendizagem e comportamento serão orientadas. Como consequência, passa a ter condições de dar unidade e continuidade às suas idéias e ações e de planejar toda sua ação futura.

Segundo Martins (1980), esta forma de avaliação supõe um ser, que, na medida em que lhe são propiciadas experiências, que o permitam crescer, torna-se mais auto-consciente e, por isso, mais capaz de dirigir a sua própria história e mais atento sobre a situação de ser com os outros e sobre o mundo que o rodeia. Denomina-a, portanto, de avaliação como projeto.

Essa forma de avaliar difere muito da avaliação como processo (Martins, 1980), comum na escola contemporânea, que prevê um modelo estável de homem e não o homem em constante estado de mudança, transformando-se, aperfeiçoando-se. Ou em outras palavras, e numa perspectiva diferente - não supõe a ordem social fundamentada na passividade humana como pré-requisito para o desenvolvimento material, mas ao contrário, tem em vista, primordialmente, o progresso humano, o homem num processo contínuo de humanização.

CAPÍTULO V

SÍNTESE E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR

5.1 O ENSINO NO CONTEXTO DE SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para Lapassade (1977) parece existir no horizonte da história, um fechamento - um sistema social burocrático, acabado, concebido como uma totalidade, onde as relações humanas serão subordinadas à ordem e a mudança será determinada pelo avanço tecnológico e industrial, da qual resultará, para toda a coletividade, maior poder de consumo, conforto, segurança e lazer. Tal sociedade será construída à custa principalmente das capacidades humanas de refletir, criticar, julgar, decidir, cooperar e criar.

Hoje, essa tendência já se evidencia fortemente. Verifica-se o controle despótico do sistema sobre o homem mantendo - o passivo, alienado, ou melhor, passivo, porque alienado. Tal domínio, no entanto, já é exercido, atualmente, por tecnocratas que, justamente, não pretendem tomar posse dos meios de produção, mas auferem de privilégios sociais, ao administrar as organizações, preservá-las como instituições e, por meio delas, garantir o bem estar material da coletividade. Esse bem estar já é também avaliado em termos da satisfação das necessidades criadas, ou seja de bens de consumo e também de conforto, segurança e lazer.

Nas instituições sociais, generalizam-se as formas de relações heteronômicas, que supõem, de um lado, o que detém o poder, o capital, o saber e a técnica - o rico, o tecnocrata, o chefe, o professor, o pai. Do outro lado está o dominado, seja ele adulto ou criança. Ambos, se dominados, serão considerados ignorantes, impotentes, fracos e sempre incapazes de decidir.

Tende-se a controlar todos os aspectos da vida humana. Há semelhança no controle que se exerce sobre o trabalho e a aprendizagem. Em ambos, a competência é avaliada segundo critérios extrínsecos que envolvem objetivos operacionalizados, exames, notas e diplomas. Busca-se ajustar todos os passos do processo produtivo para garantir maior rentabilidade e qualidade do produto. Considera-se adequada a programação do comportamento do trabalhador e do aluno, nos escalões mais elevados da instituição e, portanto, distantes dos problemas e aspectos subjetivos, individuais ou de grupo, evidenciados na base. Impede-se, para manter o controle preciso sobre o processo, o relacionamento informal, ou seja o relacionamento de pessoa para pessoa, a intromissão de afetividade. Motivos extrínsecos ao trabalho em si e ao conteúdo de ensino, mantêm, respectivamente, o trabalhador e o aluno, presos às suas atividades. O processo e o produto são considerados estranhos ao indivíduo que não se compromete inteiramente na elaboração do produto. Alheios, não têm para si um real significado e valor. No entanto, o dominam, porque passam a integrar como sua, a realidade vista da perspectiva daqueles que determinam, segundo interesses inerentes ao sistema, o trabalho e o processo ensino-aprendizagem.

Ao indivíduo em geral não se permite falar na dimensão da sua realidade social concreta, mas tão somente expressar - se pela ideologia do poder. Assim sendo, não consegue ver a contradição entre a sua situação e a do dominador, sentir - se objeto manipulado em função dos interesses daqueles que o oprimem, saber que sabe, que pode, que o grupo pode superar sua fraqueza individual, que é capaz de decidir.

Portanto, nessa realidade, o homem é controlado, porque está alienado. Visa-se, pelo controle, não o aperfeiçoamento da pessoa, mas a sua eficiência como instrumento mecânico e orientá-lo para satisfazer objetivos extrínsecos à sua natureza e inerentes ao sistema econômico e industrial.

Atualmente, parecem ajustar-se a esse contexto ao conceitos, princípios e técnicas derivadas da psicologia behaviorista, que, igualmente, concebe o comportamento humano de forma mecanicista e passível ao controle preciso e externo e nega, a possibilidade de que sua ação decorra de propósitos construídos no interior de sua consciência.

O currículo dentro deste contexto, pode vir a se tornar um instrumento de opressão, ou melhor de alienação, refletindo, as realidades contraditórias do dominado e do dominador. Por exemplo, apresentando, como fundamentação, concepções acerca da natureza livre e ativa da aprendizagem humana quando estabelece objetivos operacionalizados, que fixam e precisam o comportamento do aluno; a necessidade de valorizar o ambiente cultural do aluno, quando impõe, na realidade, a cultura da classe dominante; argumentações a favor da adequação do ensino às

diferenças individuais, quando todos os alunos têm o mesmo programa de ensino e o mesmo tempo de aprendizagem; a necessidade do ensino ser democrático, quando propõe estratégias de ensino baseados na competição e impede ao aluno de decidir em questões fundamentais de sua aprendizagem; a necessidade de formação integral, quando somente são valorizadas na aprendizagem as habilidades e componentes intelectivos, em detrimento das habilidades manuais, componentes afetivos e as ciências humanas; a necessidade de continuidade nas atividades, quando não prevê correspondência entre a experiência concreta do aluno e os problemas estipulados para a aprendizagem escolar.

5.2 A TEORIA DE ENSINO DE SKINNER NO CONTEXTO DE SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para Skinner (1978), a história não tem um sentido para o psicólogo behaviorista, porque é um relato das diversas formas de domínio despótico exercidas e que, ainda hoje, se exercem do homem sobre o homem. Em *Walden II*, Skinner (1978) pretendeu sustar essa tendência na espécie humana dos mais fortes oprimirem aos mais fracos. Por esta razão, *Walden II* é uma comunidade não competitiva, igualitária, onde se realiza o controle científico da sociedade e do comportamento humano com fins humanitários.

Nessa comunidade existe ordem e ao mesmo tempo o incentivo para o progresso material. A ordem é uma consequência natural do controle científico sobre o comportamento humano. A ciência behaviorista do comportamento humano pressupõe a natureza estável da aprendizagem e regularidades no comportamento que tornam possível ajustá-lo a princípios, leis e esquemas de reforçamento. Essa ciência, além de promover a sobrevivência físico do

indivíduo, visa também, satisfazer as necessidades naturais que o levam a querer reproduzir e estender suas habilidades e aptidões na arte, na técnica, na construção de instrumentos e a dominar a natureza, promovendo o progresso material. Portanto, em Walden II o controle não visa transformar o indivíduo num meio para promover o progresso material.

O progresso material da sociedade também não é avaliado em função de segurança, conforto e lazer. Muito menos, em termos do poder aquisitivo de bens supérfluos, criados e incentivados pela indústria e comércio, pois Walden II, não é uma sociedade de consumo. O estágio de desenvolvimento material está principalmente representado nas formas de expressão artística e nas conquistas científicas realizadas e efetuadas pelo homem. Assim sendo, o progresso material passa também a subsidiar o próprio processo de evolução determinado, pela ciência, ao homem.

Os planejadores, administradores e cientistas controlam, por meios científicos, a sociedade e o comportamento humano. Não buscam, porém, manter a estabilidade das instituições sociais. As instituições são criadas e organizadas tendo em vista as necessidades e os interesses emergenciais da coletividade. Estes dirigentes, também, não usufruem de qualquer benefício especial, com relação aos demais membros, ao exercer suas funções. Principalmente, não exercem nenhum poder pessoal. Agem com neutralidade, pois suas decisões estão sempre baseadas em resultados da pesquisa científica. Portanto, os dirigentes, bem como os que exercem as funções intermediárias de supervisão e controle, não podem ser confundidos com o dominador da sociedade burocrática contemporânea, pois só a ciência pode determinar o que é certo e

bom para o homem e todos, indiferentemente, são considerados ignorantes, impotentes, porque são incapazes de decidir pessoalmente. Por conseguinte, Walden II é uma comunidade burocrática, onde o domínio, em última análise, é exercido pela ciência.

Os dirigentes realizam o controle do comportamento humano por meio do reforço positivo. Devido às características recompensantes desta forma de controle o indivíduo tem a sensação que é livre, quando na realidade emite todas as respostas determinadas previamente para o seu comportamento. Para que esse controle seja eficaz suprimem-se as relações exclusivas, pessoais e objetivas entre pais e filhos; restringe-se ao nível formal as relações sociais; o ensino passa a nortear todos os aspectos do comportamento do indivíduo e acompanhá-lo em todas as fases de sua existência. Por conseguinte, pode-se considerar que o processo de escolarização, em Walden II, é total.

Tendo em vista que o objetivo máximo na comunidade é propiciar felicidade a todos os membros, os dirigentes buscam identificar e satisfazer, por meios científicos, as necessidades e os desejos de todos; solucionar os problemas a partir da base das instituições; igualar os membros quanto ao trabalho físico e intelectual. Portanto, como se verifica, em Walden II, foram solucionadas muitas disfunções identificadas na sociedade contemporânea. Porém, isto ocorre, em Walden II, porque a finalidade da ciência é o homem, a sua felicidade. Ao contrário (Lapassade, 1977) na sociedade contemporânea, o objetivo precípua é incentivar a produção em massa e promover o progresso tecnológico e industrial.

Em Walden II (Skinner, 1978) o ensino orientado cientificamente, propicia ao indivíduo a aprendizagem de um repertório eficaz de respostas para adaptar-se à sua realidade. Fornece -

também técnicas para exercer o auto-governo, ou seja para exercer o controle sobre o próprio comportamento. Todavia, não se pode confundir esta forma de auto-governo com autonomia. Pois, não se admite, em Walden II, que o homem possa falar, pensar ou decidir baseado em pressupostos diferentes aos da Psicologia behaviorista. Ou seja, não se admite que o indivíduo possa formular espontaneamente o próprio discurso, gerir o seu comportamento e participar nas decisões de governo, baseado na reflexão sobre sua própria experiência pessoal, em valores intrínsecos e na análise e crítica, realizada individualmente ou em grupo, sobre a realidade social.

Em Walden II, Skinner (1978) criou um ambiente propício para a auto-aprendizagem e aprendizagem pela descoberta, baseado nas características recompensantes destes processos. Porém, estes processos apresentam o sério inconveniente de impedirem o controle e a avaliação precisos da aprendizagem do aluno, pois o mesmo é avaliado ocasionalmente e fica à mercê, grande parte de sua aprendizagem, de reforços pessoais fornecidos por professores, especialistas e demais membros da comunidade. Atualmente, a tecnologia aplicada ao ensino (Skinner, 1975), por meio de recursos como a instrução programada e as máquinas de ensinar, vêm solucionar este problema. Estes recursos permitem que o aluno aprenda com satisfação qualquer conteúdo necessário à sua formação, construa sua resposta, verifique imediatamente a validade das mesmas sem a interferência do professor e aprenda em seu ritmo individual.

Em Walden II (Skinner, 1978) há também semelhança entre o trabalho e a aprendizagem escolar. Especialmente, verifica-se, que, para assegurar a eficiência do ensino e no trabalho, os mesmos são programados em função de esquemas apropriados de reforçamento, que tornam satisfatórias as atividades consideradas aversi-

vas e rotineiras e os trabalhos relacionados à produção em massa. Porém a aprendizagem e o trabalho não são apenas considerados processos passivos. Leva-se em conta que o homem aprende, na maioria das vezes, usando o repertório de respostas que dispõe como um instrumental para encontrar soluções e evitar situações aversivas. Tende também a fixar as respostas que satisfazem aos seus objetivos e a eliminar as inadequadas. Por esta razão, o indivíduo é também impulsionado a aprender de uma forma ativa e, principalmente, é incentivado a ampliar o número de respostas que dispõe e aperfeiçoá-las pelo método científico. Assim sendo, o indivíduo, apesar de restrito dos postulados da ciência behaviorista, tem oportunidade de aprender e trabalhar de uma forma ativa e participante, vindo, conseqüentemente, a sentir um significado pessoal em suas realizações e produções. Também, em Walden II, a criança desde cedo, trabalha e aprende, sentindo o nexó entre o conteúdo, as suas atividades e as necessidades da comunidade. Por conseguinte, os conteúdos e as atividades de ensino tornam-se, por esta razão, intrinsecamente motivados. Portanto, pode-se concluir que em Walden II, apesar de ser uma comunidade construída segundo os pressupostos behavioristas não existe a tendência para automatizar a aprendizagem e o trabalho. Porém é preciso ver também que, Walden II encontra-se num estágio rudimentar da evolução da tecnologia comportamental. Atualmente, (Skinner, 1975) está já dispõe de instrumentos, que permitem a aprendizagem recompensante de assuntos em níveis elevados de complexidade. Por conseguinte, talvez, em Walden II de hoje, instrumentos semelhantes venham a restringir no trabalho e na aprendizagem a possibilidade do indivíduo vir a descobrir e a propor soluções inovadoras a partir da sua realidade concreta.

Do que foi exposto, pode ser inferido, que o currículo, baseado na teoria de ensino de Skinner (1975, 1978) não reflete as contradições evidentes no contexto da sociedade contemporânea. Ao contrário, na teoria de ensino de Skinner, há coerência entre os fins e pressupostos relacionados à natureza psicológica e social do ser humano. O ensino, segundo Skinner (1978, 1975) tem por objetivo proporcionar, cientificamente, de forma controlada, por meio de uma tecnologia apropriada, baseada principalmente no princípio do reforço positivo, o desenvolvimento da natureza humana do educando, de uma forma plena, integrada e contínua. Visa também prover o educando de conhecimentos e técnicas científicas que o levarão a adaptar-se ao ambiente físico e social, a transformá-lo e aperfeiçoá-lo. Esta tecnologia, no entanto, é neutra em termos de valores. Na sociedade contemporânea, tanto pode ser utilizada com o intuito de controlar o desenvolvimento do educando de uma forma estruturada, segundo a concepção de Skinner (1975, 1978), como pode vir a utilizar o indivíduo como um meio para satisfazer interesses espúrios, identificados em pessoas ou instituições, vinculadas ao sistema econômico e industrial contemporâneo.

Em *Walden II* (Skinner, 1978), não há, praticamente, um currículo generalizado, pois o ensino é totalmente individualizado, baseado na auto-aprendizagem e aprendizagem pela descoberta, adaptado às capacidades, aptidões e ao ritmo individual de aprendizagem do aluno. Porém, atualmente (Skinner, 1975), a moderna tecnologia aplicada ao ensino, representada principalmente pela instrução programada e pelas máquinas de ensinar, permite aos alunos aprenderem os mesmos conteúdos, atingirem os mesmos objetivos predefinidos, dentro do ritmo individual de aprendizagem. Por-

tanto, nos dias atuais, em Walden II, o ensino embora ainda adaptado ao ritmo individual de cada aluno, pode vir a ser planejado e sistematizado, levando em conta conteúdos pré-fixados e objetivos operacionalizados para o aluno. Além do mais, esta tecnologia permite uma aprendizagem ativa e possibilita a avaliação imediata, fazendo o aluno sentir que está progredindo em sua aprendizagem, fator considerado para ele altamente reforçado.

5.3 A TEORIA DE ENSINO DE ROGERS NO CONTEXTO DE SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Rogers (1978b) não demonstra preocupação especial com a sociedade nem com a forma que irá adquirir a estrutura social no decorrer da história. Preocupa-se mais com o homem no qual identificou durante o processo terapêutico, a capacidade para ser agente do próprio desenvolvimento, orientando-se no sentido de sua maturidade psicológica e social. Isto é, concebe que o homem contemporâneo, geralmente passivo e alienado, tem no seu interior um potencial, a tendência à atualização, que o torna um ser dinâmico e capaz de autonomia.

Para propiciar a livre expressão da tendência à atualização presente em todo ser humano, Rogers (1977) considerou necessário criar, em sala de aula, um ambiente social caracterizado pela autenticidade, aceitação e empatia. Tal ambiente permite ao indivíduo uma maior intimidade consigo, auto-aceitar-se e, conseqüentemente, por meio da auto-reflexão, identificar no seu interior, no organismo e na sua consciência, os sentimentos que o direcionam a conteúdos e objetivos que o aperfeiçoam como pessoa. Portanto, esta experiência leva-o a buscar soluções realmente inovadoras para os seus problemas existenciais, a aprender de for-

ma significativa e a dar expressão às suas aptidões e habilidades em atividades criativas. Também esta experiência transportada para o grupo (Rogers, 1972) o predispõe a tornar-se um elemento facilitador do processo de auto-atualização do outro e, por conseguinte, empreender relações sociais mais integradas e afetivas.

Os "Grupos de Encontro" constituem, na opinião de Rogers (1972), a expressão prática mais representativa no âmbito social, de sua teoria. Por meio dele, não pretende realizar a análise e a crítica da realidade social e, muito menos, induzir os seus participantes à ação revolucionária política. Ainda assim, essa experiência é revolucionária à nível da pessoa, porque pode torná-la um ser totalmente inadaptável ao sistema, que poderá, inclusive, pela ação política, buscar alterar a estrutura de opressão, que impede ao homem atualizar o seu potencial para ser e ser mais.

Para Rogers (apud Rogers e Kinget, 1977) a alienação comum ao homem contemporâneo implica em comportamentos contraditórios, que negam as suas sensações internas e o valor de sua própria experiência. Este processo de alienação decorre do padrão de dominação que vigora em todo relacionamento social. Estas experiências levam-no a pautar o seu comportamento em função de critérios estabelecidos por outros, principalmente de pessoas significativas em sua vida, tal como os pais, o professor, o chefe, etc. Diante destes o indivíduo sempre será considerado ignorante, impotente, fraco, incapaz de decidir.

Rogers (1978b) não analisa as causas sociais e econômicas relacionadas a estrutura social mais ampla que atuam sobre a família e a escola modelando o comportamento do indivíduo desde

criança. No entanto, a sua orientação disseminada, principalmente, na forma dos "Grupos de Encontro" demonstrou interferir na estrutura heteronômica do sistema social. Para isso é fundamental, nessa experiência, o estabelecimento de um ambiente social caracterizado pela ausência de hierarquia, onde, geralmente, o que detém o poder, ou seja o pai, o professor, o empresário, o chefe, o representante de uma facção política oponente, ou de uma classe social mais elevada é induzido a querer relacionar-se com o outro - o dominado, ou o suposto oponente - numa base de igualdade e de afetividade. Valorizado, o dominado torna a confiar na sua capacidade de valorização orgânica e a sentir que sabe, que pode e que é capaz de decidir.

Segundo Rogers (1972), a experiência do encontro repercute favoravelmente em todos os contextos da vida do indivíduo. Tanto na escola, como no trabalho (Rogers, 1972, 1977), após esta experiência, os indivíduos identificados com a base das organizações, passam a ter relações mais informais e afetivas com os representantes dos escalões mais elevados em hierarquia. Consequentemente, deixam de ser meros representantes de cargos e funções, passando a admitir para si e nos outros aspectos subjetivos e pessoais. As relações tornam-se mais cooperativas e os indivíduos capazes de trabalhar em funções de objetivos comuns. Grande parte das atividades e produções, porque são intrinsecamente motivadas, passam a determinar a competência individual, a qualidade e o valor do produto.

Rogers (1978b) tem desenvolvido uma ação realmente efetiva na escola, instituição considerada por ele fundamental para o indivíduo, porque define a sua forma de relacionar-se com os ou-

tros, principalmente superiores e subordinados.

Segundo Lapassade (1977), principalmente, a orientação rogeriana dada ao ensino dá origem, em sala de aula, a um movimento de contestação ao sistema, permitindo ao aluno pensar em novas instituições sociais desvinculadas do modelo hierárquico.

Apesar de Rogers (1972, 1977, 1978b) não enfocar diretamente o problema político da ideologia, a experiência constituída pelos "Grupos de Encontro" estabelece condições para que os participantes expressem, espontaneamente, os seus sentimentos, bloqueados no sistema de opressão que vivenciam. Tal fato também permite a cada indivíduo analisar o discurso ideológico que prevalece no sistema e compreender melhor a sua realidade existencial.

A teoria original de Rogers (1978a, 1978b) é apolítica e não visa revolucionar as estruturas sociais. Enfatiza a necessidade do indivíduo reestruturar-se por meio da análise da sua realidade subjetiva. Porém esta análise pode ser a origem do processo contínuo de auto-transformação pessoal que, por sua vez, pode vir a impulsionar, sob bases totalmente novas, o desenvolvimento da sociedade. No entanto, segundo Lapassade (1977) a teoria rogeriana deve ser complementada para favorecer realmente a dimensão política do homem. Para isso, deve-se dar maior amplitude à palavra liberada no grupo, incluindo não só a análise da realidade subjetiva, a livre expressão dos sentimentos, como também a análise e a crítica das instituições sociais.

Para Rogers (Kinget apud Rogers e Kinget, 1977) o homem pode ser controlado pelo ambiente social, como pode ser livre para decidir, baseado em sua experiência e capacidade de

auto-avaliação. Ou seja, tanto pode ser objeto como sujeito. Porém, para que possa escolher entre estas duas alternativas é preciso, primeiramente, saber e sentir que pode ser livre e sujeito. Os "Grupos de Encontro" propiciam-lhe esta opção. No entanto, esta nunca será uma escolha fácil. A ciência tem redobrado esforço para dominar o seu comportamento e ao mesmo tempo torná-lo feliz. A sociedade também demonstra-lhe, a todo momento, quão pesado é o fardo daqueles que pretendem ser livres. Assim sendo, muitos, mesmo sabendo que podem ser livres, podem vir a optar por suas defesas que impedem a livre expressão da tendência à atualização. Apesar disso, tornar-se pessoa é ainda uma opção para o homem contemporâneo. Implica, pois, em luta contínua entre as forças sociais que visam mantê-lo submisso e alienado e o seu desejo íntimo de crescer. O homem que empreender esta luta, se não submergir totalmente como pessoa, será, provavelmente, mais humano.

Em suma, o currículo fundamentado na concepção rogeriana supõe o ensino centralizado no aluno ou no grupo, a necessidade de prover recursos para o educando e o estabelecimento de um ambiente social facilitar que possibilite o desenvolvimento pleno de sua personalidade. Este ambiente deve proporcionar um relacionamento pessoal e afetivo entre professor e aluno e entre participantes do grupo, caracterizado pela autenticidade, compreensão empática e capacidade de aceitação do outro. O ensino é, na realidade auto-ensino, baseado na aprendizagem pela descoberta e na busca de soluções para problemas reais. Supõe em todo indivíduo a capacidade de avaliação orgânica, fundamentada na auto-reflexão, que o impele a objetivos e conteúdos enriquecedores de sua personalidade. Admite-se também que o grupo pode direcionar a aprendizagem em torno de objetivos e temas formulados conjuntamente -

mente por seus integrantes. As estratégias para o auto-ensino devem preferivelmente emergir da experiência do aluno ou do grupo. Contudo, podem também ser propostos, de forma opcional, métodos e técnicas, tais como o contrato de estudo, a simulação, o grupo básico de encontro, a instrução programada que, segundo Rogers (1977) comprovaram possibilitar a aprendizagem em um clima de liberdade. A avaliação da aprendizagem deve ser realizada pelo próprio aluno, pois somente ele, dentro deste enfoque, pode indicar o grau de desenvolvimento pessoal alcançado na consecução de um objetivo ou na aprendizagem de determinados conteúdos.

Tendo em vista o exposto, o currículo de acordo com a abordagem rogeriana sobre o ensino prevê uma formação diversificada para os alunos, que se opõe à tendência generalizada na sociedade contemporânea para massificar o ensino e a produção (Lapassade, 1977, Illich, 1972). Também porque enfatiza experiências sociais caracterizadas pela ausência de hierarquia, a cooperação, a auto-reflexão e a capacidade do educando de gerir o seu próprio desenvolvimento introduz a instabilidade no sistema social fundamentado na ordem, na hierarquia, na competição, no controle e na alienação. Por esta razão, pode vir a repercutir como um sério fator para a mudança social. Contudo, o currículo fundamentado em Rogers (1978b) não pode ser considerado um instrumento para a reconstrução política da sociedade, devido a excessiva ênfase na análise da realidade psicológica do educando em detrimento da análise e crítica da sua realidade política e social (Lapassade, 1977).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D.P. Psicologia educativa. México, Trillas, 1976.
- _____ et alii. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- BIGGE, M.L. Teorias de aprendizagem para professores. São Paulo, EPU, 1977.
- BLEGER, José. Temas de psicologia. Entrevistas e grupos. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- BLOOM, B.S. Inocência e educação. Cadernos de Pesquisa. 1976, 6, p. 214-225.
- BRUNELLE, Lucien. A não diretividade. São Paulo, Nacional, 1978.
- BRUNER, Jerome. As funções do ensino. In: W. Morse of M. Wnigo (orgs.). Leituras de psicologia educacional. São Paulo, Nacional, 1978. p. 271-282.
- _____. O processo da educação. São Paulo, Nacional, 1972.
- _____. O ato da descoberta. In: Lois Nelson (org.). O ensino, textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980. p. 214-225.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CHOMSKI, Nohan. Psicologia e ideologia. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 1979, 5, p. 9-54.
- COULSON, William & ROGERS, Carl. O homem e a ciência do homem. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.
- EISNER, E & VALLANCE, E. Concepções conflitantes de curriculum. Trad. Consuelo Garcia e Louis Alcorta. Califórnia, McCutchan Publishing Corporation, 1974.
- FERRI, Gilles. A prática do trabalho em grupo. Porto Alegre, Globo, 1974.
- FLEMING, C.M. Psicologia do ensino. São Paulo, Nacional, 1971.

- FRANCO, E.L. A psicologia humanista: uma nova visão da pessoa e das relações interpessoais. In: Juracy Marques (org.). Psicologia educacional: contribuições e desafios. Porto Alegre, Globo, 1980. p. 100-118.
- FRANCO, M.L. & GOLDBERG, M.A. Prioridades na pesquisa educacional: prós e contras. Cadernos de pesquisa. 1976, 16, p. 74-80.
- FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? Educação e Sociedade. 1978, 1, p.64-70.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. Conscientização. Teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980.
- FREUD, Anna. O ego e os mecanismos de defesa. Rio de Janeiro, BUP, 1968.
- GAGE, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand Mc Nally Company, 1967, p. 94-141.
- GOLDBERG, M.A. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente. Cadernos de Pesquisa. 1978, 25, p. 17-27.
- GOODING, P. Teorias da aprendizagem na prática educacional. São Paulo, EPU, 1977.
- GRANATO, T. Ideologia e educação. Presença Filosófica. 1977, 3, p. 43-53.
- HOLLAND & SKINNER. A análise do comportamento. São Paulo, Herder, 1969.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1972.
- JOYCE, B. & WEIL, M. Models of teaching. New Jersey, Prentice-Hall, 1977, p. 1-26.
- JUSTO, Henrique. Carl Rogers: teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno. Porto Alegre, Livraria Santo Antônio, 1975.
- KELLY, A.V. O currículo, teoria e prática. São Paulo, Harbra, 1981.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- LEITE, L.C.M. Encontro com Paulo Freire. Educação e Sociedade. São Paulo, 1979, 3, p. 47-75.

- MARQUES, J. A aula como processo. Porto Alegre, Globo, 1974.
- _____. Os caminhos do professor. Porto Alegre, Globo, 1977a.
- _____. Paradigma para análise do ensino. Porto Alegre, Globo, 1977b.
- _____. Psicologia educacional: contribuições e desafios. Porto Alegre, Globo, 1980.
- MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: Walter Garcia (org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976, p. 41-68.
- _____. Avaliação: seus meios e fins. Revista de Educação. 1980, 1, p. 84-95.
- _____. Psicologia fenomenológica. In: Juracy Marques (org.). Psicologia educacional: contribuições e desafios. Porto Alegre, Globo, 1980, p. 124-175.
- MARX, M. & HILLIX, W.A. Sistemas e teorias em psicologia. São Paulo, Cultrix, 1973.
- MILHOLLAN, I. & FORISHA, B. Skinner e Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo, Summus, 1978.
- NEILL, A.S. Liberdade sem medo. São Paulo, Ibrasa, 1967.
- NERI, A.L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: Wilma Millan Alves Penteado. Psicologia e ensino. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 118-131.
- NIDELCOFF, M.T. Uma escola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- _____. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Fundamentação. Curitiba, 1976.
- PARRA, N. Estratégias de ensino-aprendizagem. In: Wilma Millan Alves Penteado. Psicologia e ensino. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 264-286.
- PEDRA, N.M.S. Paradigma curricular: estudo de possibilidades. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1977.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- PIATON, G. Educação e socialização: elementos. Lisboa, Moraes, 1979.
- POPHAM, J. & BAKER, E. Como estabelecer metas de ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.

- PUENTE, M. Estudo sobre a psicologia da motivação de Carl Rogers. Educação e Sociedade. 1978, 1, p. 15-136.
- _____. Aprendizagem recepto-significativa de David P. Ausubel: uma avaliação crítica. Educação e Sociedade. 1980, 6, p. 104-118.
- ROCHA, E. M. B. O processo ensino-aprendizagem: modelo e componente. In: Wilma Millan Alves Penteado. Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros, 1980. 27-41.
- ROGERS, C. A terapia centrada no paciente. São Paulo, Martins Fontes, 1951.
- _____. Grupos de encontro. São Paulo, Moraes, 1972.
- _____. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Inter-Livros, 1977.
- _____. Tornar-se pessoa. São Paulo, Martins Fontes, 1978a.
- _____. Sobre o poder pessoal. São Paulo, Martins Fontes, 1978b.
- _____. O relacionamento interpessoal: núcleo de orientação. In: Lois Nelson (org.). O ensino: textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980.
- _____. & KINGET. Psicoterapia e relações humanas. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.
- ROLLO MAY. Psicologia existencial. Porto Alegre, Globo, 1980.
- SAVIANI, Demerval. A filosofia na formação do educador. Didática - Revista do Educador. São Paulo, Vozes, 1978, 9, p. 57-66.
- SAYLOR, G. & ALEXANDER, W. Planeamento del currículo in la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- SCHOBEN, E. J. Clínica e o currículo. In: Lois Nelson. O ensino: textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980. p. 305-316.
- SKINNER, B. F. O mito da liberdade. Rio de Janeiro, Bloch, 1973.
- _____. Registro acumulativo. Selección de la obra de Skinner realizado por el propio autor. Barcelona, Fontanella, 1975.
- _____. Tecnologia do ensino. São Paulo, EPU/EDUSP, 1975.
- _____. Ciência e comportamento humano. São Paulo, EDART, 1976.
- _____. Walden II. Uma sociedade do futuro. São Paulo, EPU, 1978.

- SMITH, B. O. Por uma teoria de ensino. In: Lois Nelson (org.) O ensino, textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980, p. 113-121.
- SNYDERS, G. Para onde vão as pedagogias não diretivas? Lisboa, Moraes, 1974.
- SUCHMAN, J. R. A investigação e educação. In: Lois Nelson (org.). O ensino, textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980. p. 231-247.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- _____. Estratégias de ensino e aprendizagem. In: Lois Nelson (org.). O ensino, textos escolhidos. São Paulo, Saraiva, 1980, p. 139-153.
- TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
- VILLALOBOS, Maria da Penha. Haveria uma ideologia em Skinner? Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 1979, 5 p. 71-76.
- WITTER, G. P. Psicologia educacional; base e origem da psicologia do ensino. In: Wilma Millan Alves Penteado (org.). Psicologia e ensino. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 13-25.