A situação da psicologia na Alemanha

HANNES STUBBE*

1. Introdução histórica; 2. A situação da psicologia na atualidade; 3. A situação na República Democrática Alemã (RDA); 4. Pespectiva.

1. Introdução histórica

A psicologia moderna nasceu na Alemanha e seus precursores eram filósofos, fisiólogos e físicos. O termo "psicologia" data do século XVI e apareceu como título de um livro do filósofo R. Goclenius (ou Göckel) (1547-1628), de Marburg, na Alemanha: *Psychologia* (1590), que serviu como introdução à lógica escolástica. Mas alguns autores (por exemplo, Hehlmann) asseguraram que o teólogo alemão Melanchton, colega de Lutero, já o havia empregado com larga freqüência em suas aulas em 1560. Também o contemporâneo de Goclenius, Otto Casman (1562-1607), publicou em 1594 uma *Psychologia anthropologica.*

O termo "psicologia" tornou-se usual a partir do século XVIII graças a Wolff (1679-1754), aluno de Leibniz (1646-1716), que o utilizou em sua *Psychologia rationalis* (1734). Mas a primeira pedra do novo edifício da psicologia foi lançada por J. F. Herbart (1776-1841) em sua publicação *Psychologie als Wissenshchaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Psicologia como ciência: fundada recentemente na experiência, metafísica e matemática). Esta obra contém as idéias fundamentais da psicologia nova: o princípio dos elementos e suas associações; o princípio da mecânica e dinâmica; e o princípio da medida e quantificação. Segundo Wiliam Stern, Herbart foi "o primeiro psicólogo científico da Alemanha". Outros pioneiros da psicologia como F. E. Beneke (1798-1854), que escreveu em 1833 *Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft* (Compêndio da psicologia como ciência natural), ou H. Lotze (1817-81), com seu livro sobre *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele* (Psicologia médica ou fisiológica da alma), enriqueceram a psicologia com novas idéias sobre a memória (*Spurentheorie),* percepção, emoção e desenvol-

* Pós-graduado em psicologia clínica; professor na PUC-RJ. (Endereço do autor: Pontifícia Universidade Católica. Rua Marquês de São Vicente, 225 — Rio de Janeiro, RJ.)

vimento. F. A. Lange (1828-75) antecipou, no segundo volume da sua *Geschichte des Materialismus* (História do materialismo), os elementos essenciais da psicologia behaviorista, baseando-a na fisiologia e na psicologia experimental.

Outro fundador da psicologia experimental foi J. Müller (1801-58), que fundou *das Gesetz der spezifischen Sinnesenergien* (Lei da energia específica sensorial). O aluno mais conhecido de Müller foi Hermann von Helmholtz (1821-94), que fez muitas contribuições importantes à física, fisiologia, filosofia e psicologia. E. H. Weber (1795-1878) e G. T. Fechner (1801-87) fundaram a psicofísica com a lei de Weber-Fechner. A contribuição de Wilhelm Wundt (1832-1920) à psicologia foi tríplice: primeiramente ele definiu o objeto e os métodos da psicologia (especialmente o experimento), em segundo lugar, ele apresentou nas suas obras os princípios e resultados da nova disciplina (por exemplo: *Grundzöge der phsysiologischen Psychologie* — Princípios da psicologia fisiológica) e editou, em 1883, o primeiro jornal psicológico: *Philosophische Studien* (Estudos filosóficos). Ele escolheu este título para proteger-se da acusação do materialismo vigente. O terceiro grande resultado do patriarca da psicologia moderna foi a fundação do primeiro Instituto de Psicologia, em 1879, na cidade de Leipzig. Este instituto tornou-se um centro internacional de pesquisa psicológica e serviu como modelo para outros institutos em diversos países. Ebbinghaus (1850-1909) fez muitas pesquisas sobre aprendizagem e memória, formando a Lei de Ebbinghaus (1885). Seus experimentos marcam o começo da psicologia de aprendizagem.

Como reação contra a psicologia da consciência, desenvolveram-se no começo do século XX muitas escolas de psicologia, como a *Verstehende Psychologie* (Psicologia compreensiva) de Dilthey (1822-1911), Spranger (1882-1962), e Jaspers (1883-1969); a *Würzburger Schule* de Külpe (1862-1915), K. Bühler (1879-1963) e N. K. Ach (1871-1946); a *Berliner Gestalttheorie* de M. Wertheimer (1880-1943), K. Koffka (1886-1941) e W. Köhler (1887-1967); e a *Ganzheits psychologie* (ou *Zweite Leipziger Schule*) de F. Krueger (1874-1948).

Karl Bühler criticava em seu livro *Die Krise der Psychologie* (A crise da psicologia), até hoje atual, o dogmatismo das diferentes escolas psicológicas, interpretando-as como aspectos diferentes de uma psicologia, quer dizer, complementarmente e não exclusivamente. Essa interpretação pode servir ainda hoje como comentário sobre a psicologia profunda e o behaviorismo.

O governo curto do Nationalsozialismus provocou uma emigração forte dos melhores psicólogos alemães (por exemplo, Wertheimer, Köhler, Koffka, W. Stern, Werner, Lewin).

No desenvolvimento da psicologia alemã do pós-guerra podemos dissecar, segundo Pongratz, três períodos:

1. o período da psicologia tradicional alemã;

2. o período da influência da psicologia russa e norte-americana (a "segunda emigração dos psicólogos alemães");

3. o período recente com o crescimento das atividades de pesquisa.

2. A situação da psicologia na atualidade

Podemos operacionalizar o desenvolvimento da psicologia na Alemanha, desde os anos 60, pelos seguintes dados:

1. institutos psicológicos e sociedades;
2. publicação de revistas sobre psicologia;
3. organização de cursos de psicologia;
4. reconhecimento legal da psicologia como profissão;
5. pontos principais das pesquisas.

2.1 *Instituições e sociedades psicológicas*

Se em 1960 não existiam mais que 18 institutos, cada um provido de uma única cátedra, hoje eles são 26, dispondo cada um de vários professores. O 37.º instituto está para ser aberto, em breve, pela Universidade Católica, em Eichstätt. Na Universidade Livre de Berlim existem dois institutos independentes entre si. Em Aachen (Aquisgrana) está instalado somente um curso de pós-graduação, estruturado para psicologia do trabalho ou de empresa.

Em outras 15 escolas superiores a psicologia é representada somente como disciplina secundária. Como matéria especializada, a psicologia médica é ensinada em 23 escolas superiores. Em algumas delas (por exemplo, na Universidade Geral de Duisburg) pode ser adquirido um diploma de conclusão de curso para professor ginasial, respectivamente para o grau secundário 2.

Somente nove instituições (isto é, uma quarta parte de todos os estabelecimentos formadores de psicólogos) dividem entre si atualmente quase 50% da capacidade de formação. São eles, Hamburgo (249 principiantes de estudos); Colônia; Trier; Bochum; TU Berlim (Technological University); Münster; FU Berlim (Free University, dois institutos); Bonn.

O número de candidatos aos cursos cresceu de 657, no ano de 1960, para 3.252 no ano de 1980. O número global de estudantes de psicologia passou de 2.055 (1960) para 18.574 (1980). No ano em estudo, candidataram-se 9.023 e somente 3.200 foram admitidos. Desde o princípio dos anos 70, a admissão para o estudo da psicologia foi limitada.

O pessoal científico, desde 1960 até 1980, cresceu de 89 para 1.097, ou seja, 12 vezes.

Os institutos psicológicos e as organizações profissionais mais importantes estão compilados nas tabelas 1 e 2.

2.2 *Publicação de revistas sobre psicologia*

Ao todo existem atualmente cerca de 60 revistas psicológicas; na República Democrática Alemã (RDA), são somente duas; as mais importantes estão compiladas na tabela 3.

Duas estatísticas documentam a produção científica da pesquisa psicológica em língua alemã. Segundo Welleck, foram publicadas entre 1942 e 1960, ao todo, 1.030 obras sobre psicologia, enquanto Dambauer, somente para o ano de 1972, enumera 4.655 tomos, livros e artigos em revistas. O *Manual da psicologia* (*Handbuch der Psychologie,* edição de K. Gottschaldt, P. Lersch, F. Sander, H. Thomae), em 11 volumes (desde 1959), informa sobre a situação da pesquisa na República Federal da Alemanha. Uma *Enciclopédia da psicologia*

Tabela 1

Institutos de psicologia e produção científica na República Federal da Alemanha e em Berlim (Oeste) (1979)

Institutos	Pessoal científico	Publicações
Aachen	12(7)	14
Berlim FU 11	31(9)	11
Berlim FU 12	35(14)	32
Berlim TU	26(12)	16
Bielefeldt	16(8)	11
Bochum	42(24)	41
Bonn	29(19)	37
Braunschweig	14(10)	10
Bremen	13(13)	7
Darmstadt	7(7)	1
Düsseldorf	24(17)	19
Erlangen	20(10)	12
Frankfurt/M.	27(15)	16
Freiburg	27(13)	16
Giessen	40(15)	29
Göttingen	16(11)	7
Hamburgo	43(32)	44
Heidelberg	32(21)	19
Kiel	17(15)	28
Köln	43(33)	7
Konstanz	15(11)	9
Mainz	26(20)	16
Mannheim	30(13)	30
Marburg	19(11)	10
München	39(26)	14
Münster	27(23)	12
Oldenburg	14(12)	6
Osnabrüuck	9(6)	6
Regensburg	16(9)	7
Saarbrücken	16(10)	17
Trier	17(12)	16
Tübingen	28(18)	12
Würzburg	20(12)	6
Total	790	538
Doutores	(488)	(439)

Fonte: Heckhausen.

Tabela 2

Sociedades e organizações de psicologia

Deutsche Gesellschaft für Psychologie e. V.
(Sociedade Alemã de Psicologia; mais ou menos 500 membros)

Berufsverband Deutscher Psychologen e. V. (BDP)
(Associação Profissional de Psicólogos Alemães; mais ou menos 2.600 membros)

Deutsche Gesellschaft für Psychologie in der DDR
(Sociedade Alemã de Psicologia na República Democrática Alemã)

Fonte: Pongratz.

Tabela 3

Revistas de psicologia

Archiv für Psycologie (Arquivos de Psicologia)
(Jornal da Sociedade Alemã de Psicologia; ed. J. C. Brengelmann, H. Düker, O. Ewert, W. D. Fröhlich, H. Thomae, C. Zwingmann)

Psychologische Rundschau (Revista de Psicologia)
(Jornal da Associação Profissional de Psicólogos; ed. T. Herrmann). Fundada em 1949

Psychologische Beiträge (Contribuições à Psicologia)
(Outro jornal da Sociedade Alemã de Psicologia; ed. G. Bäumler, H. von Bracken, H. Schmidtke, W. Witte)

Psychologie und Praxis: Wirtschaft, Industrie, Verwaltung
)Psicologia e Prática: Economia, Indústria, Administração; ed. W. Arnold, H. Rohracher, P. R. Hofstätter). Fundada em 1956

Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie
(Jornal da Psicologia Experimental e Aplicada; ed. J. Drösler, K. Müller, F. üllwold). Fundada em 1953

Zeitschrift für Klinische Psychologie: Forschung und Praxis
(Jornal da Psicologia Clínica: Pesquisa e Prática; ed. R. Cohen, E. Duhm, G. Guttmann, R. Tausch, H. Heimann). Fundada em 1972

Praxis der Klinischen Psychologie (Prática da Psicologia Clínica; ed. E. Duhm). Fundada em 1969.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (Jornal da Psicologia Evolutiva e Pedagógica; ed. O. Ewert, H. Hecéhausen, H. Mandl, F. Weinert). Fundada em 1969.

Fortschritte der Psychoanalyse (Progressos da Psicanálise; ed. G. Chrzanowski, A. Heigl-Evers, L. Salzman, A. J. Westerman Holstijn). Fundada em 1964

Diagnostica (Jornal de Psicodiagnóstico e Psicologia Diferencial; ed. A. O. Jäger, R. Brickenkamp, J. Fahrenberg, K. J. Klauer). Fundada em 1955

Crisis (Jornal de Suicidologia e de Estudos de Crise; ed. H. Pohlmeier). Fundada em 1980

The German Journal of Psychology (Jornal Alemão de Psicologia; ed. R. Amthauer, H. Feger, K. Foppa, E. Mittenecker, K. Pawlik, H. Sydow, W. H. Tack, A. Vukovich). Fundada em 1977

Psyche: Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis (Jornal de Psicologia Profunda; ed A. Mitscherlich et al.). Fundada em 1947

Curare: Zeitschrift für Ethnomedizin und transkulturelle Psychologie (Jornal de Psicologia Transcultural; ed. Arbeitsgemeinschaft Ethnomedizin e. V.). Fundada em 1978

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (Jornal de Psicologia e Psiquiatria Infantil; ed. Dührssen). Fundada em 1952

Probleme und Ergebnisse der Psychologie (Problemas e Resultados da Psicologia, na Alemanha Oriental; ed. F. Klix, G. Clauss et alii)

Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für Engewandte Psychologie (Jornal de Psicologia com Jornal de Psicologia Aplicada, RDA; ed. F. Klix, H. D. Schmidt, H. Sydow). Fundada em 1890

Zeitschrift für Sozialpsychologie (Jornal de Psicologia Social; ed. H. Feger, C. F. Grauman, K. Holzkamp, M. Irle)

Psychologischer Index (Relatórios sobre a Literatura Psicológica nos Países de Idioma Alemão; ed. Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Universität Trier). Fundada em 1981

Fontes: Pongratz, Heckhausen, Hogrefe.

2.3 *Organização de cursos de psicologia*

A admissão ao estudo da psicologia foi limitada desde os anos 70 (*numerus clausus*). Como conseqüência, desde 1977 o número de candidatos diminuiu (1975: 12.521 contra 1979/80: 9.023), e o número de vagas à disposição dos candidatos foi de 3.200; quer dizer, uma vaga para praticamente três candidatos. Como já foi mencionado anteriormente, existem no momento na República Federal da Alemanha (RFA) 36 institutos com cursos para diplomação, os quais, contudo, não são concebidos uniformemente. Enquanto em 1960 cerca de 171 exames para diplomação estavam sendo promovidos anualmente, em 1980 já eram 1.681. De 1977 até 1979 estabilizou-se a duração média do estudo da disciplina em 5,9 anos. A faixa etária dos diplomados em 1979 encontrava-se em 29,4 anos (idade para promoção: 33,7). Este "envelhecimento" dos "finalizadores dos cursos" foi freqüentemente deplorado; tem, no entanto, sua causa antes de tudo na elaboração morosa de um trabalho final para diplomação, no tempo de espera até conseguir o diploma, nos estudos de outras matérias, na entrada em idade mais avançada (com base em mudança de estudos, etc.). A partir de 1978, ao menos 3/4 de todos os estudantes de psicologia escolhem psicologia clínica como matéria de estudo (Wittchen & Fichter). O número de promoção na RFA não acompanhou o dos exames para diplomação. Ele somente triplicou desde 1960 (1960: cerca de 50, e 1980: cerca de 150 dissertações). O número de habilitações anuais situa-se, no momento, em mais de 20.

Até 1973 vigorava a antiga "Ordem de exames para diplomação", que subdividia o estudo da psicologia em dois setores: uma parte teórica até o prédiploma (ensino de métodos, fisiologia, estatística, etologia, filosofia, pedagogia, psicologia de desenvolvimento, psicologia experimental); e uma parte aplicada até o diploma principal (diagnóstico psicológico, psicologia pedagógica, psicologia do trabalho, psicologia da economia, psicologia clínica, psicologia social, psicopatologia, biometria). Além disso, para obtenção do diploma principal era necessário apresentar um trabalho de tese.

Desde 1973 existe uma nova ordem de exames por campos, que permite ao estudante especializar-se em matéria de sua preferência. Por mais que este modelo de deslocamento do centro principal viesse ao encontro das exigências justificadas, de maior orientação prática da formação de psicólogos, ele não deixou de ter suas desvantagens: a procura unilateral da psicologia clínica, a perda da unidade do término da diplomação e a incapacidade de os institutos universitários prepararem o estudante para a capacidade de práticas específicas da profissão, já que eles mesmos não são lugares de prática. Segundo as recomendações do Conselho de Ciências, a oferta de estudos deveria, antes de mais nada, desenvolver "faculdades multifuncionais", para desta forma colocar obstáculos a uma especialização grande demais (Conselho de Ciências, 1978). Alan Boneau (1972), um perito americano do mercado de trabalho para psicólogos, em conseqüência exige que a formação seja de especialização menos rigorosa, devendo ser orientada mais para problemas, com ênfase simultânea dos problemas da prática. Outrossim, deveria ser dada maior ênfase para pesquisas e desenvolvimentos, assim como a uma melhor avaliação programática, pois a maioria das exigências profissionais dirigia-se a solucionadores de problemas em um campo de aplicação da ciência de comportamento.

A formação do psicólogo não deveria ser orientada especificamente em função do mercado de trabalho, ela, porém, tem de cumprir, além disso, uma

tarefa modificadora da sociedade, por exemplo, em vista da maior democratização, humanização, justiça social, responsabilidade ecológica e estabelecedora da paz.

2.4 *Reconhecimento legal da psicologia como profissão*

Nos últimos 20 anos, a psicologia desenvolveu-se de uma pequena matéria universitária para uma profissão de importância média. Com cerca de 1.600 exames de diplomandos anualmente, talvez uns 950 forcem sua entrada no mercado de trabalho, o qual pode oferecer, no máximo, 700 vagas, o que para muitos psicólogos significa falta de trabalho de transição.

Sobre a distribuição dos psicólogos profissionalmente ativos, nos diversos campos de atividade, existem somente avaliações *grosso modo*. Uma análise do Instituto Federal para o Trabalho, para os anos de 1977 até 1979, chegou ao resultado de que para cada 20% de empregos para instituições clínicas, conselhos de educação e educação domiciliar, somente 10% são oferecidos para psicólogos do trabalho e para fábricas. De acordo com esta estatística, este último campo parece relativamente subdesenvolvido.

Os regulamentos referentes ao exercício da profissão, especialmente para o psicólogo clínico, são insuficientes. A jurisprudência é controvertida. Até agora, o exercício da psicoterapia é somente reservada aos médicos, e até o diagnóstico psíquico e o aconselhamento em matéria de psicologia de trabalho, para os empregadores, é motivo de oposição. Uma velha disputa a respeito do monopólio da arte de curar ainda está em andamento, encontrando-se, porém, em vias de decisão pelo mais alto tribunal. A Associação Federal de Psicólogos Alemães, propôs uma Ordenação para Psicólogos Federais, que pretendia fixar a psicologia unilateralmente em sua função curativa. A Sociedade Alemã para Psicologia, ao contrário, propôs a regulamentação do exercício legal da psicoterapia em sentido mais estreito, que se pretende a uma qualificação adicional após um estudo complementar, sem que isto seja ligado a um diploma já obtido. A discussão a esse respeito ainda está em pleno andamento. Alguns, por esse motivo, anseiam por condições como no Brasil.

2.5 *Pontos principais da pesquisa*

Na República Federal da Alemanha fazem-se esforços por um estudo relacionado com pesquisas, que deve promover maior consciência do problema e melhor capacidade de julgamento no futuro psicólogo. O relacionamento com pesquisas é verdadeiramente uma função de bom ensinamento que avança até questões de pesquisas, e, portanto, pode motivar o estudante. Heckhausen tentou coligir a produtividade de pesquisa no campo da psicologia, e chegou ao resultado de que esta produtividade tem aumentado consideravelmente nos sete anos, de 1972 a 1979. Enquanto o pessoal científico crescia de 485 para 790 (63%), o aumento de publicações foi de 204 para 548 (164%). A tabela 4 dá uma visão de produtividade nos diversos campos parciais da psicologia, para o ano de 1979. Segundo esta, a psicologia clínica, a geral e a social ocupam os três primeiros lugares.

Tabela 4

A produtividade na psicologia alemã em 1979

Disciplinas	Pessoal científico	Publicações
Psicologia geral	170(122)	103(81)
Psicologia diferencial e da personalidade	32(25)	21(19)
Psicologia social	94(67)	78(70)
Psicologia do desenvolvimento	47(27)	44(36)
Métodos de psicologia	76(47)	52(43)
Psicofisiologia	42(24)	21(16)
Psicodiagnóstico	29(19)	49(40)
Psicologia clínica	144(87)	90(72)
Psicologia do trabalho	43(25)	20(1)
Psicologia educacional	44(28)	28(21)
Outras	79(17)	31(22)
Total	790	538
Doutores	(488)	(439)

Fonte. Heckhausen.

3. A situação na República Democrática Alemã (RDA)

Nos últimos 20 anos a psicologia não se desenvolveu na RDA tão rapidamente como na RFA. A formação de psicólogos diplomados é possível em quatro instituições com diversos pontos principais: Berlim, Leipzig, Jena e Dresden. Existem, contudo, grupos de pesquisas em Erfurt e Rostock.

A pesquisa psicológica na RDA é planejada de modo centralizado, e em seus resultados não deve ser dada somente importância científica, como igualmente deve ser dada relevância ao socialismo. A pesquisa é financiada por diversos ministérios.

Na RDA a psicologia não pode ser exercida como profissão liberal, limitando-se ao serviço oficial, a fim de excluir "o abuso de conhecimentos psicológicos" (Schmidt). A necessidade anual de psicólogos não é conhecida com exatidão, e cerca de 150 finalistas dos cursos deixam anualmente as universidades. Deste modo (tendo em vista a baixa quota de admissões), garante-se pleno emprego. O grupo seleto de 10 ou 12 melhores, dos 150 por ano, tem permissão para freqüentar um curso de pós-graduação, a fim de adquirir o grau de doutor.

Em relação aos números da população (60 milhões X 20 milhões) entre as duas Alemanhas, vê-se que na RFA o número de psicólogos diplomados supera em duas vezes e meia, e o de promovidos três vezes e meia, o da RDA. A densidade de psicólogos em relação a 100 mil habitantes é de 9, enquanto na RFA ela situa-se em torno de 25 (na RFA existem no momento cerca de 15 mil psicólogos). Característica para a psicologia na RDA, isto é, na sua pesquisa, torna-se a concentração em alguns pontos de maior peso, e na formação de uma forte seleção qualitativa. A revista especializada mais conhecida é a *Revista para Psicologia,* com uma revista para psicologia aplicada.

4. Perspectiva

Pongratz tentou trazer à luz o novo caráter da psicologia alemã, nos três seguintes pares de antagonismos:

- *democrática contra aristocrática*: enquanto no tempo de fundação da psicologia acadêmica havia em cada instituição somente um catedrático e predominava uma estrutura bem hierarquizada, existe hoje nos institutos republicano-federais, em média, de dois a sete professores catedráticos, de uma mesma categoria;

- *objetiva* versus *subjetiva*: o princípio fenomenológico-descritivo cedeu lugar a métodos de pesquisas experimentais-estatísticas, e predomina um monismo metódico e um operacionismo;

- *internacional* versus *nacional*: a era da "psicologia tipicamente alemã" cerca de 1860 até 1930) pertence definitivamente ao passado. A atual psicologia alemã depende em muito da psicologia russa e americana, o que encontra sua expressão de um lado, nas publicações, e por outro lado, nos contatos internacionais.

A Alemanha em sua história chegou a conhecer diversas orientações em sua psicologia: no prussianismo do século XIX foram estabelecidas as bases da psicologia moderna e promovida sua institucionalização. Na breve fase do nacional-socialismo, que despovoou e isolou a psicologia alemã, formou-se uma psicologia em bases racistas, que funcionava, antes de tudo, em função da guerra. Hoje coexistem na Alemanha duas psicologias, lado a lado: uma psicologia orientada em bases marxistas-leninistas e, antes de tudo, uma psicologia orientada nos moldes americanos. A Alemanha situa-se hoje na linha divisória entre dois sistemas político-sociais aparentemente contraditórios e a chance de uma psicologia do futuro na Alemanha consiste exatamente em integrar-se nesses ensaios teóricos e de pesquisas tão variadas.

Ainda uma palavra final a respeito de contatos teuto-brasileiros no campo da psicologia. Neste sentido até hoje infelizmente não houve um trabalho histórico-psicológico. No saguão do Instituto de Psicologia, no Rio de Janeiro, o qual em 1982 celebrou o seu 50.º aniversário, estão os retratos — e isto me surpreendeu particularmente — de Fechner, Wundt e Weber. Seria desejável que no futuro houvesse um intercâmbio científico mais intenso entre a Alemanha e o Brasil, no campo da psicologia.

Avaliação da eficácia do método de modelação lógico-elementar e imaginativa no ensino pré-escolar*

FRANCO LO PRESTI SEMINÉRIO

1. Inteligência inata x adquirida; 2. Estágio inicial x mecânico geral de desenvolvimento x estágio final; 3. A busca dos universais da cognição.

O tema pretende ser desenvolvido em três partes.

Inicialmente, porém, precisa-se entender que está em jogo a busca dos universais da cognição humana. A partir de sua tentativa de definição visa-se, portanto, encontrar um caminho de intervenção psicopedagógica para reconstituir ao revés o caminho das "carências" cognitivas e poder revertê-lo nas próximas gerações.

1. Inteligência inata x adquirida

Discussão em torno da inteligência concebida por muitos como um potencial cujas diferenças interindividuais seriam:

a) responsáveis pelas diferenças de classes sociais;

b) produto das diferenças entre classes sociais.

Em outras palavras, teríamos a seguinte disjunção:

a) nível intelectual — produz possibilidades diferenciadas de permanência e/ou ascensão na escala social e na escalada individual de poder, em *qualquer regime;*

b) blasses sociais — condicionam, a partir dos recursos disponíveis, o preparo através da educação de seus membros para determinada posição social.

* Continuamos a publicar a matéria abordada no seminário psicopedagógico Novos Rumos para o Desenvolvimento da Lógica e da Imaginação na Criança do Terceiro Mundo (out. 1986).

Como aspecto crucial pretende-se avaliar a possível existência de prazos irreversíveis para consolidação de um potencial interindividual com conseqüências diferenciadoras na vida adulta dos seres humanos. Nesse aspecto iriam confluir, para fins práticos, *a* e *b*.

2. Estágio inicial X mecânico geral de desenvolvimento x estágio final

Discussão do aspecto técnico do problema anterior, desdobrado no conjunto de possibilidades enumeradas por S. Papert. Analisa-se a possibilidade de o ser humano alcançar um estágio final (*Sf*) complexo, a partir de:

a) um estágio inicial (*So*) simples e um mecanismo geral de desenvolvimento (*MGD*) também simples (empirismo X behaviorismo);

b) um estágio inicial (*So*) complexo e um mecanismo geral de desenvolvimento (*MGD*) simples (racionalismo, gestaltismo, transformacionalismo);

c) um estágio inicial (*So*) simples e um mecanismo geral do desenvolvimento (*MGD*) complexo (constructivismo da epistemologia genética).

Nesta última perspectiva caberá discutir o problema da "necessidade" que direciona o processo do *MGD,* bem como do papel atribuído ao meio físico e ao meio social.

As diferenças individuais nas três perspectivas:

a) como acúmulo de aprendizagem permanente variável;

b) como problema indefinido;

c) como estágio alcançado ao longo de uma seqüência constante.

3. A busca dos universais da cognição

— Da tentativa de se comprovar um determinismo alicerçado numa teoria de *fatores* à hipótese de uma concepção semiótica, visando identificar *linguagens* inatas e hierarquizadas.

— A avaliação dos dados antropológicos disponíveis e a tentativa de reconstituir o processo de construção ao longo dos canais morfogenéticos.

— A elaboração de uma perspectiva que busca ultrapassar dois limites básicos da epistemologia genética:

a) o do preformismo, por se admitir, além dos *invariantes funcionais,* a *sintaxe* de quatro linguagens inatamente programadas, como pré-requisito essencial à organização do mundo percebido, anteriormente aos efeitos da ação individual;

b) o da relevância do meio social, comparativamente ao meio físico na construção ontogenética da cognição, por se admitir através de captação de modelos a possibilidade de os estocar como "paradigmas" nas linguagens superpostas.

— A provável evolução dos canais morfogenéticos; recessos e progressos a nível das espécies e a atual hegemonia na espécie humana de um canal paleopático (o visomotor) e um neopático (o audiofonético).

— A hipótese das quatro linguagens hierarquizadas:

L_1 — *A organização dos estímulos em sistemas figurais* (hipóteses gestaltista) *em qualquer canal.* Os *inputs* psicofisiológicos das vias aferentes e proprioceptivas são os significantes neste nível, sendo a organização das formas percebidas os significados.

Representa, assim, a possibilidade inatamente programada de se "lerem" conjuntos de estímulos, não de modo dissociado, e sim como *estruturas figurais.*

Trata-se de uma linguagem arcaica que, atendendo a algumas verificações de escala gestaltista, poderia já ocorrer em nível dos animais inferiores. Sem esta capacidade inata o campo perceptivo seria um agregado caótico de pontos de luz e sombra e de alternâncias cromáticas.

L_2 — *A atribuição de um sentido experimental às formas organizadas pela linguagem anterior.* Estas tendem a se converter permanentemente em significantes perante o sentido empírico que lhes é conferido como significado. Representa, assim, a *base para designar primordialmente os objetos da experiência.* É pré-requisito remoto para os posteriores processos de classificação, uma vez que se trata de atribuir uma propriedade, um conotado relevante, às formas percebidas muito antes de podê-lo generalizar. Esta percepção de propriedades incluiria a capacidade "esquematizante" de Piaget, pela qual a um dado índice perceptual significante (forma percebida) é atribuído como significado um esquema de ação que lhe corresponde. Também neste caso se trata de uma linguagem arcaica e infra-humana. Sem esta capacidade inata nossos perceptos seriam um amontoado de formas ininteligíveis (tal como em certas agnosias severas que afetam o eixo paradigmático).

L_3 — *A concatenação dos dados fornecidos pela linguagem anterior num sentido integrado, seqüencial e episódico.* Os dados dotados de sentido experiencial passam agora a ser reunidos através de um nexo. A capacidade inata de ler, construir ou atribuir esse nexo seqüencial é que representa a sintaxe desta linguagem. No canal visomotor é a origem do *processo imaginário,* enquanto no canal audiofonético se expressa através da *organização frasal.* É, portanto, uma linguagem que parece atingir maturidade e definição somente na espécie humana.

L_4 — *A captação da invariância em qualquer variação percebida ou conhecida.* Permite, assim, estabelecer ou captar a regra e desta encadear sistemas de regras. É, portanto, *a raiz da construção do raciocínio e da lógica,* envolvendo, ao mesmo tempo, a reversibilidade de cognição sobre sua atividade (= *meta-processo* ou metacognição). Trata-se da característica cognitiva essencialmente humana e provavelmente das fases mais recentes do processo de hominização.

— *A modelação* — representa o princípio básico de aquisição dos paradigmas em qualquer linguagem. Este pressuposto teórico inspirado na Teoria de A. Bandura (em sua fase cognitivista) também pode ser reportado à tese da imitação defendida de modo por vezes ambíguo por J. Piaget.

A diferença essencial do que se defende neste projeto, comparativamente ao que propõe a tese piagetiana, é a importância constitutiva da imitação provocada ou espontânea na deflagração dos modelos de ação.

Em outras palavras, admite-se que o *insight* gestaltista apenas ocasionalmente possa ocorrer sem referência a um modelo percebido. A captação de modelos como paradigmas das diversas linguagens é portanto o disparador indispensável à construção cognitiva subseqüente em qualquer linguagem.

O superdotado e sua comunicação com o mundo

ROSA MARIA PRISTA DUARTE*

1. Introdução; 2. Educação; 3. Sistema escolar; 4. Inadaptação: um fenômeno atual; 5. O superdotado no contexto educacional; 6. Problemática sócio-econômica do superdotado; 7. Conclusão.

1. Introdução

Observamos na educação atual uma grande pressão para o conformismo, expresso através de atitudes e ambientes autoritários, excessiva ênfase em recompensas, exageradas demandas para o certo, hostilidade para personalidade divergente e muitas outras atitudes que têm destruído sentimentos de autoconfiança, formando personalidades rígidas e provocando um bloqueio afetivo de nossos alunos.

Dentro deste contexto a criança não tem possibilidades de desenvolver seu potencial. Se para a criança dita normal fica difícil o atendimento a suas reais necessidades, para o superdotado a situação é mais agravante.

Conceituaremos superdotados como todos aqueles que desempenham ou apresentam elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados e combinados: capacidade intelectual geral; aptidão escolar específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; artes visuais ou dramáticas; música e atividades psicomotoras.

* Componentes da equipe que realizou este trabalho: Rosa Maria Prista Duarte — coordenadora-geral, psicóloga; psicopedagoga; professora de música; professora na Universidade Gama Filho; pós-graduada em psicomotricidade; mestranda em psicologia escolar na UGF; diretora do Centro de Estudos da Criança. Alcides Vitalino Ferreira — estudante de educação física. Anita de Moura — normalista. Claudia Bosco — normalista. Deise Alves Rodrigues — professora e estudante de pedagogia. Faédra Bicalho dos Santos Lopes — normalista. Georgia Sobreira dos Santos Cea — professora. João Luiz Guerra — estudante de pedagogia. Kátia Cyrlene Cavalcante de Araújo — estudante de educação especial. Marcela Ferreira — psicóloga. Miriam Oliveira Leal — estudante de psicologia. Ricardo Prates Barros — estudante de educação física. Rosa Maria Salvaya da Costa — psicóloga. Vanda Beatriz G. dos Santos — estudante de pedagogia.

É importante salientar que a maioria dessas potencialidades não é percebida pela maior parte das crianças, mas, por motivos desconhecidos, algumas conseguem demonstrar o que podem realizar, assombrando, ou, pelo menos, dando preocupações a pais e responsáveis.

Consideramos importante salientar a declaração feita por Maria Helena Novaes de que o superdotado depende não só de uma carga hereditária altamente favorável ao traço ou aptidão de sua superdotação, mas depende, também, de condições adequadas, normalmente nos primeiros anos de vida, para que sua superdotação tenha o desenvolvimento que ele necessita.

Como atualmente tanto a escola quanto a família estão de certa forma abaixo das aspirações da criança superdotada, esta se mostra indiferente, ou se esconde, ou melhor, esconde sua capacidade para não ser rejeitada pelos colegas; ou, o que ocorre mais freqüentemente, torna-se um problema disciplinar, e nesse momento pode surgir o líder negativo, com tendência a revoltar-se contra a sociedade que não o compreende. Nesse caso enocntram-se os criminosos perfeitos, os sabotadores, os terroristas, os subversivos, enfim toda espécie de grandes marginais perturbadores da ordem social. No entanto, uma vez adequadamente assistidos e amparados, serão esses bem-dotados que, através de sua liderança positiva, poderão atuar decisivamente no progresso de sua comunidade e da própria humanidade.

Dessa forma, surge a necessidade de ampliar o desenvolvimento das capacidades, tornando-as úteis para a criança, em primeiro lugar, e simultaneamente para os pais e para o mundo.

2. Educação

2.1 *Conceito*

O termo educar tem dupla significação e procede do latim. Por *educare* entendemos criar, nutrir, alimentar e por *educere*, levar, conduzir de dentro para fora.

Do ponto de vista de *educare*, a educação se apresentaria como acréscimo ao educando por uma pressão exercida por fora.

Do ponto de vista de *educere*, a educação seria um crescimento, uma condução, um desenvolvimento das pontencialidades já existentes no educando.

Estes dois sentidos de educação não são antagônicos, nem se excluem mutuamente. De um lado, a espontaneidade e a liberdade do aluno devem ser respeitadas, uma vez que ele é o principal agente de seu crescimento. De outro, deve-se valorizar a função do educador como canalizador do desenvolvimento do educando.

Porém, a educação por crescimento tem primazia sobre educação por acréscimo, pois leva em conta as possibilidades reais do educando, já que o crescimento é a educação de si mesmo.

Mas educação é um processo de dentro para fora, dependendo da orientação de alguém.

Há várias definições de educação, dependendo da época e do nível do desenvolvimento sócio-econômico. Alguns a consideram uma função real e necessária da sociedade humana, pela qual se busca desenvolver ou facilitar o desenvolvimento da vida do homem e introduzi-lo no mundo social e cultural, apelando para sua própria atividade.

É necessário que a educação motive o homem moderno no sentido de tornar-se um ser criador e uma personalidade eficiente, obrigando-o a sair da passividade do "receber imagem", para atuar de modo útil junto à comunidade, elaborando em si mesmo as imagens de estímulos recebidos; mas, para isto, é necessário que seja feita uma revisão das necessidades educacionais atuais, condicionadas pela presente cultura, para que os planos sejam capazes de ser adaptados aos vários sistemas educacionais e níveis de ensino.

3. Sistema escolar

Em virtude do surgimento de necessidades inerentes típicas da sociedade de consumo, tais como o trabalho dos pais, tem havido uma demissão acentuada dos seus papéis de educadores, e a criança passou a ser confiada precocemente a instituições para a primeira educação. Porém estas instituições não estão quase sempre preparadas, nem organizadas para preencherem este papel, criando-se, desta forma, fatores suplementares de desvantagens no seu desenvolvimento.

Assistimos atualmente à segregação destas crianças em sucessivos níveis, em função dos níveis sócio-econômicos, idade, sexo e rendimento escolar. O resultado dessa segregação institucionalizada é para a criança uma nova carência.

Esta transferência do papel dos pais para a escola é um fenômeno atual que irá continuar a se desenvolver, levando-nos a um questionamento sobre o problema da escola e de seu papel na sociedade.

Definida apenas pelos seus componentes formais, a escola existiu em quase todas as sociedades. Assim compreendida, a escola é a instituição onde se reúnem pessoas definidas como naturais e especialistas em educação, que desenvolvem as atividades por um currículo preexistente, sujeitas aquelas à avaliação e sanção por esses especialistas.

Mas foi na sociedade capitalista que se concebeu uma nova função para a escola: a de reclassificar as pessoas oriundas das diferentes classes sociais, conforme suas potencialidades e motivação inatas.

Segundo Vayer, as críticas feitas a esta escola são cada vez mais numerosas e podem ser resumidas com duas fórmulas aparentemente contraditórias:

— A escola está separada da sociedade.

— A escola condiciona a criança para a sociedade.

Quando afirmamos que a escola está efetivamente separada da sociedade, é a estruturação, pelo adulto, e fora da realidade da criança.

A escola continua planejando em função da aprendizagem, visto que enquanto aparelho ideológico, ela cumpre as funções de contribuir para a inculcação da ideologia burguesa.

Constatamos, porém, que no contexto atual essas aprendizagens escolares não passam de ilusão. É claro que as aprendizagens são uma necessidade para a criança, mas elas não podem constituir uma finalidade em si mesma. O importante para a criança é o desenvolvimento das aptidões gerais, o desenvolvimento das capacidades de adaptação às mudanças, as quais só podem ser adquiridas através do desenvolvimento da pessoa e através da ação.

Respondendo a esses questionamentos, já que encontramos na escola a mesma dimensão sócio-política que aquela que rege a sociedade dos adultos, dando ao professor poderio e proliferando a existência dos imperativos sociais e a comunicação unidirecional no sentido vertical.

Sabemos perfeitamente que há empenho em muitas classes e escolas, em conhecer remédios para a relação diretiva acusada de ser a origem de todos os males de que padece a escola, mas de nada adianta enquanto o adulto continuar a ser a única fonte de informação. É necessário ensinar a criança a conquistá-las.

Infelizmente, a educação, isto é, o que deveria ser a relação de ajuda do adulto à criança, só é planejada em função da integração dos dados transmitidos pelo meio sócio-cultural. Quando a criança não corresponde ao que o adulto espera dela é chamada de inadaptada e classificada em função dos principais sintomas em relação à norma. Ela é então retirada do sistema da classe e confinada a um outro sistema ainda mais normativo e repressor que o primeiro.

Tanto na escola tradicional, como na escola paralela, são sempre os desejos do adulto que conduzem sua ação perante a criança. O próprio professor é o produto de uma certa educação planejada em termos de relação normalizada; em outras palavras, o adulto sente-se responsável pela aprendizagem da criança, não se sente responsável pela criança enquanto pessoa.

Em resumo, a sociedade mudou consideravelmente e a escola continuou a mesma. Seu papel evoluiu e aumentou sua importância, mas ela continuou num lugar de trocas, pois não compreendeu que o símbolo isolado de sua rede de comunicação não tem vida.

4. Inadaptação: um fenômeno atual

As dificuldades encontradas pela criança atualmente para desenvolver sua pessoa são o resultado de duas ordens de fatos: a transformação da sociedade e das comunicações inter-humanas e a não-evolução da escola (continua planejada em termos de aprendizagem).

O desenvolvimento dos problemas das crianças levou à sociedade a se interessar por esse fenômeno social, a inadaptação da criança.

O inadaptado é aquele cujas aptidões e maneiras de ser o põem de lado do seu meio; assim, o termo inadaptação não é reservado à criança e expressa os problemas colocados em termos de relação com o mundo.

Pegando o nosso problema particular, que é a educação, a criança inadaptada com o mundo que a rodeia só é vista pelo adulto através de normas escolares, relações parentais e sociais e essas relações são julgadas em termos de valor (êxito, conformidade, etc.).

Logo, a criança que encontra dificuldade de atingir as normas desejadas é julgada pelo adulto que fixa as normas de adaptação e este nunca se julga a si próprio e a situação se agrava quando a criança reage a esse mundo agressivamente, rejeitando-o, opondo-se a ele, etc.

O adulto não compreende que estas reações, desviantes das normas, são manifestações mais evidentes do desejo de ser por parte da criança, de afirmar sua pessoa e deveriam ser consideradas como um fator positivo.

Enfim, a observação da criança em dificuldade é realizada através de certos critérios, que são modelos muito limitados da relação com o mundo.

Este processo de classificação muito rígida poderá gerar alunos inadaptados, de elevado potencial intelectual ou não. Por não haver certa flexibilidade nos currículos, esta criança ora se desinteressa pelas atividades escolares, ora questiona e critica o sistema, passando, a partir daí, a constituir o grupo de inadaptados do sistema escolar.

5. O superdotado no contexto educacional

5.1 *Conceito*

Encontramos várias dimensões em relação à superdotação, onde enfatiza-se a abordagem, no sentido de argumentarmos para a classificação da mesma, requerendo condições especiais, de certa forma diferenciadas e visualizadas, em conformidades ditas como: os inteligentes e os talentosos.

Nessas condições, pressupõe-se que seu conceito abrange o aspecto qualitativo, associado entre áreas específicas e comitantemente excepcionais, tais como: litratura, música, liderança social, etc.

Numa análise profunda e cuidadosa, podemos enfatizar o superdotado numa conotação, muito mais ampla, agregando atitudes intercomportamentais, relevando alta capacidade a nível mental ou oposto. No entanto, questão como esta vem preservar a inteligência e dotes subjacentes na maioria das vezes comparativos.

6. Problemática sócio-econômica do superdotado

A superdotação não escolhe classe social, não escolhe raça, nem sexo. Ela existe por toda parte e se distribui por fatores bastante complexos. Não há um conhecimento total, final, a respeito desse problema e cresce, portanto, a nossa angústia, nossa apreensão, quando pensamos que crianças que nascem e crescem num contexto social e econômico entre médio e excelente têm evidentemente muito mais chances de serem descobertas como superdotadas, estimuladas pelos pais e favorecidas por professores particulares e coisas desse gênero, do que as crianças que, nascidas em meios carentes, em condições sociais e econômicas adversas, terão talvez pouca ou nenhuma oportunidade de se constatar a sua superdotação e, portanto, de lhes proporcionar o tratamento adequado, a orientação conveniente.

Uma das preocupações ao se encarar o problema da educação do superdotado é dar especial atenção à criança bem-dotada, de classe sócio-econômica mais baixa, que já é normalmente marginalizada.

A criança superdotada tem, em geral, comportamento diferente das demais. Nas classes, por aprenderem rapidamente os ensinamentos ministrados pelo professor, ou se ausentam das salas de aula, vivendo em seu mundo interior, ou, ao contrário, tornam-se inquietos, buliçosos, tornando-se alunos indesejáveis.

Em decorrência do fato de se tornarem alunos indesejáveis, muitos desviam sua liderança natural, tornando-se líderes negativos.

Os bem-dotados de classes baixas, por não terem oportunidades, representam uma grande perda para a sociedade. Eles não são identificados, nem aten-

didos, enquanto na classe média e na alta todos podem encontrar oportunidades no sistema educacional.

A dupla perda, para o indivíduo e para a sociedade, dos talentos dos educandos de classe baixa pela inexistência de identificação e orientação torna-se uma desigualdade e discriminação.

7. Conclusão

Constatamos, assim, que ruídos entre a comunicação escola-criança por vezes bloquearão a adaptação e a identificação da mesma com o seu mundo, pois esta percebe a escola como o lugar onde terá que desenvolver uma soma de atividades descoordenadas, sujeitas a uma avaliação, que a classificará segundo padrões preestabelecidos. Não há a preocupação da escola em atender às necessidades da criança, participando de sua evolução e possibilidades, promovendo, desta forma, o seu sucesso, facilitando a adaptação da escola a suas dificuldades e aptidões. Pelo contrário, constatamos que a escola é uma instituição inflexível e deficiente, visto que cumpre seu papel de confirmar à criança o destino imposto pela sociedade.

Nesta escola, onde ficará nosso aluno superdotado? Para onde será dirigido seu pontencial, se a escola não está disposta ou não é preparada para promover mudanças que beneficiem o "crescimento" da criança, de acordo com suas potencialidades?

Teremos como resposta um índice acentuado de insucesso escolar, a passividade ou a indisciplina, o atrofiamento da criatividade e o descrédito.

Em última análise, contaremos com jovens e adultos frustrados parcial ou totalmente. Aos que têm a possibilidade de extravasar, de alguma forma, este potencial e suprir as falhas da escola, será conferido um futuro melhor; mas o que acontecerá aos que não têm as mesmas chances?[1]

[1] Estes questionamentos nos levaram a iniciar a pesquisa O superdotado no município do Rio de Janeiro, que vem sendo desenvolvida há quatro meses. Os dados referidos sobre educação são baseados em nossas observações em escolas de primeiro grau.

Contribuições ao estudo comparativo do comportamento cognitivo em diferentes culturas — estudos preliminares

MARIA ADENIL

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais abrangente sobre o estudo comparativo do desempenho cognitivo de crianças em diferentes culturas.

Serão apresentados e discutidos os resultados do estudo-piloto desta pesquisa, as modificações metodológicas que se fizeram necessárias à continuidade do projeto e as principais dificuldades encontradas no estudo do comportamento cognitivo de crianças oriundas de ambientes culturais diversos.

No projeto original esse estudo seria realizado a partir de uma análise qualitativa das estratégias utilizadas pelos sujeitos na resolução de problemas de seriação.

Vinte e quatro crianças foram testadas nos dois estudos-pilotos realizados. O objetivo do primeiro estudo foi verificar a adequabilidade dos procedimentos e do material da testagem cognitiva no grupo rural, com e sem escolarização, grupo esse pouco estudado na literatura a que se teve acesso. No segundo estudo, testou-se o instrumento no grupo urbano escolarizado e não-escolarizado, a fim de obter-se dados comparativos para análise dos resultados obtidos nos grupos rurais.

Para analisar as diferentes estratégias na solução de problemas lógicos, foi escolhida a prova de seriação introduzida por Piaget e Szeminska em *A gênese do número na criança*, prova que avalia a aquisição da inferência transitiva de comprimento.

Os resultados altamente desfavoráveis para as populações de baixa renda, obtidos nessa pré-testagem, aparentemente sustentando a hipótese do déficit e a discrepância observada entre o comportamento desses grupos, na situação de teste e fora dela, nos levaram a rejeitar a interpretação da dificuldade dessas crianças como deficiência no raciocínio lógico e a questionar a adequabilidade da metodologia proposta, neste projeto, já que variáveis intervenientes fundamentais, como o contexto em que foi realizada a prova, não estavam sendo controladas no experimento.[1]

[1] Embora controlando a possível influência de algumas das variáveis situacionais deste estudo (utilização de material do ambiente natural, conato prévio à prova entre criança e experimentador, seleção apenas de sujeitos voluntários), o contexto formal, do tipo escolar, em que foi realizada a prova, não foi controlado.

Diante dos resultados do estudo-piloto, em evidente contradição com o que se observou informalmente fora da situação experimental, constatou-se a necessidade de elaborar uma metodologia mais adequada às populações-alvo deste estudo, já que pesquisas transculturais têm demonstrado que diferenças entre grupos de sujeitos de diferentes origens são muitas vezes o resultado do tipo de metodologia utilizada.

Estudos nessa linha têm apontado inconsistências entre o desempenho de sujeitos "culturalmente desfavorecidos" em situações formais, do tipo escolar, e informais e mais próximas do seu cotidiano. No Brasil, Carraher e outros, e Roazzi encontraram considerável discrepância no desempenho de crianças urbanas de classe baixa, resolvendo problemas de matemática e inclusão de classes, em situações naturais e experimentais.

Assim, a solução de um problema lógico — como a tarefa de seriação proposta no planejamento inicial desta pesquisa — parece tornar-se mais acessível quando os dados do problema se referem a um contexto real de estudo ou trabalho, o que parece ter ocorrido e facilitado o desempenho das crianças escolarizadas e de classe média do experimento-piloto ao se defrontarem com a tarefa lógica, semelhante em contexto e conteúdo ao tipo de problema com que se defrontam na escola.

— Será que a compreensão e resolução de uma prova piagetiana, como a seriação, varia em função do contexto em que se realiza?

— Será que o grau de semelhança entre as situações usuais da vida do sujeito e o tipo de situação experimental utilizada pelo pesquisador favorece de forma significativa o desempenho cognitivo do sujeito?

Partindo dessas indagações, este projeto pretende trazer contribuições metodológicas ao estudo do comportamento cognitivo em diferentes culturas, a partir da análise do desempenho de crianças de renda média e baixa em diferentes contextos de prova.

Roazzi, a partir de observações etnográficas de campo, elaborou uma forma de aplicação natural da prova de inclusão de classes,[2] que se adequa parcialmente às necessidades metodológicas deste projeto.

No estado atual desta pesquisa testa-se a nova metodologia com uma amostra de 20 sujeitos, todos vendedores ambulantes, na faixa etária de 8 a 10 anos, na tentativa de se encontrar procedimentos metodológicos mais sensíveis às reais diferenças interclasses e interculturas.

Esses sujeitos serão testados em um contexto formal, do tipo escolar e em seu contexto natural, onde normalmente trabalham e vendem seus produtos. O entrevistador, como se fosse um eventual freguês, aplica a prova sem que o vendedor perceba que está sendo testado. O desempenho formal (experimental) e informal dessas crianças será avaliado, no sentido de detectar-se o efeito da variável contextual na resolução de problemas lógicos.

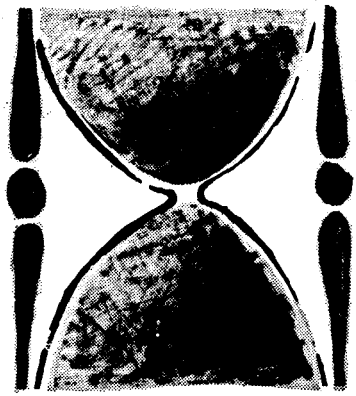
Esta pesquisa, ao combinar técnicas etnográficas e experimentais, pretende trazer contribuições metodológicas à pesquisa transcultural em nosso país, de

[2] Não foi possível encontrar, na vida diária dos grupos do estudo-piloto, situações naturais onde o comportamento de seriação ou a inferência transitiva — uma das aquisições lógicas necessárias à atividade seriatória — fossem utilizados.

modo que as capacidades cognitivas de crianças de diferentes culturas possam ser investigadas sem favorecimento de um ou outro grupo.

Pretende-se ainda que os resultados deste trabalho possam trazer novos dados ao problema da evasão e reprovação escolar no Brasil. Partindo-se da hipótese levantada em alguns dos estudos revistos, de que uma das causas principais do fracasso da criança pobre seja o fracasso da escola, que lhe oferece um contexto estranho a seus hábitos e a sua cultura, acredita-se que a adoção de uma metodologia que propõe analisar os efeitos desse contexto no desempenho cognitivo de grupos diversos seja uma contribuição significativa à elucidação do problema.

Renove sua



Nas livrarias da FGV:
Rio - Praia de Botafogo, 188
Av. Presidente Wilson, 228-A
São Paulo - Av. Nove de Julho, 2029
Brasília - CLS 104, Bloco A, loja 37

assinatura a tempo