Resenha bibliográfica

Becker, Hellmut. Función del investigador como agente de la innovación educativa. *Educación,* Tübingen, v. 10, n. 2, p. 66-9, dic. 1974.

As mudanças aceleradas que ocorrem na sociedade moderna têm feito com que a política educacional se ocupe em primeiro plano com as estratégias da inovação. Isso dá uma visão das relações existentes entre a pesquisa e a inovação, especialmente no que se refere à questão entre educação e política.

Sabemos que uma ciência não se pode divorciar de juízos apreciativos sobre a ciência em geral. De qualquer forma, pode-se estabelecer uma distinção entre uma pesquisa, que expõe claramente suas premissas e os pontos de vista, que lhe servem de base, e os julgamentos que se processam por meio de decisões políticas e não científicas.

Nas relações entre a política e a ciência há cinco aspectos principais: a crítica das ilusões; o auxílio prestado às realizações políticas; uma base para a formulação de estratégias renovadoras; as estratégias optativas; e a justificação das decisões políticas.

A política, em suas relações com a ciência, apresenta duas funções principais: estabelecer a relevância política das pesquisas e

garantir a liberdade da pesquisa de modo que esta possa manter-se imune às ameaças constantes das corrupções políticas.

São citados quatro exemplos para ilustrar o impacto que a política pode exercer sobre a pesquisa: a pesquisa apoiando a reforma total do sistema escolar; a pesquisa no campo da socialização; a pesquisa possibilitando uma completa planificação educacional; a pesquisa das conseqüências administrativas e legais em relação ao direito à educação.

O educador, impelido por um interesse científico, deve tomar consciência do que ocorre no mundo moderno e reconhecer que nele é freqüentemente a ciência que dita as decisões políticas.

EK

Begarra, Raphaël. L'orientation d'hier et d'ajourd'hui. *Educ. et Dévelop.*, Paris, v. 11, n. 93, p. 14-20, juil.-août 1974.

Citando Pascal, para quem a coisa mais importante da vida é a escolha da profissão, mas é o acaso que a decide, salienta que a preocupação com a orientação na França só teve início no século XIX. Antes era a família que decidia a futura profissão dos filhos, como, aliás, quase tudo em sua vida.

No princípio do século atual, a urbanização e a industrialização fizeram filhos de camponeses buscar atividades administrativas ou industriais e empreender estudos a que seu meio familiar nunca se tinha dedicado. A seleção profissional nasceu ao mesmo tempo em que se desenvolveu a psicologia aplicada que durante a Primeira Guerra Mundial se instalou nas fábricas.

Verificou-se então que a seleção entrava na escola sob a forma de exames de aptidão, mas logo se uniu à orientação, apresentando-se então certos problemas: a formação escolar não conduziu necessariamente, diante do mercado de trabalho, a empregos devidamente remunerados.

Descreve com detalhes as técnicas de orientação que na França eram estreitamente ligadas ao desenvolvimento da psicologia por

Henri Piéron (na Universidade de Paris), passando pela lei de 1938 sobre a orientação e formação profissionais, pela orientação escolar (1950), chegando à orientação global em 1970 com a necessidade de prestar informações aos estudantes e às suas famílias, e com a adoção de conselheiros de orientação e documentação.

Dentro de tais perspectivas, cresce o âmbito das atividades dos conselheiros, cujos serviços têm por missão organizar a informação dos estudantes num processo educativo contínuo, de modo a favorecer sua adaptação à vida escolar, a guiá-los para o ensino condizente com suas aptidões, a contribuir para o desabrochar de sua personalidade e a ajudá-los na escolha de seu caminho na vida ativa, em harmonia com as necessidades do país e com as perspectivas do progresso econômico e social.

OM

Castro, Amélia Domingues de. Fundamentos psicológicos da didática: enfoque piagetiano. *R. Bras. Est. Pedag.*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 133, p. 9-21, jan.-fev. 1974.

A obra de Piaget, psicólogo e pesquisador interdisciplinar, compreende duas linhas de ação: a divulgação direta de suas pesquisas psicológicas e de seu pensamento sobre problemas educacionais, e uma ação indireta, pelo impulso que deu às investigações genético-psicológicas, bem como pelo aproveitamento de suas conclusões sobre o trabalho docente.

A autora aborda, a seguir, o problema central da didática contemporânea, o conceito de atividade examinado à luz dos trabalhos de Piaget e de seus colaboradores, e trata da introdução na escola do apelo à ação afetiva do aluno e do estudo da motivação.

Certas interpretações prematuras levaram a escola nova a algumas distorções e ao impasse constituído pela ausência de uma teoria interpretativa da vida mental capaz de esclarecer o mecanismo da passagem da ação prática à atividade mental superior. São fragmentárias as interpretações behavioristas e gestaltistas; para Piaget, o processo adaptativo procede por meio de dois mecanismos interdependentes: assimilação e acomodação.

Depois de analisar a atividade motivada, os problemas didáticos na perspectiva piagetiana, os recursos audiovisuais e as confirmações decorrentes das pesquisas, afirma com Piaget que todas estas questões desembocam, mais cedo ou mais tarde, no problema da formação dos professores. Como diz Aebi, os problemas didáticos mais difíceis não dizem respeito à aquisição pelo aluno de automatismos ou outros mecanismos primitivos, mas à formação de noções, de representações complexas e de operações formando sistemas de conjuntos.

As referências bibliográficas compreendem 18 títulos.

OM

Fernandes, Maria Nilza de Oliveira. Um sistema de avaliação como dinâmica da aprendizagem. *Curriculum,* Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 27-53, out.-dez. 1974.

Em educação, a avaliação é definida como o diagnóstico das fases já alcançadas no processo de desenvolvimento humano. O sistema de avaliação existe para educandos e educadores, e deve obedecer a certas características: na sua organização encontram-se as seguintes etapas: coleta de informações, aproximação, expressão seletiva, complemento do circuito de avaliação, notação e a "diagramação".

A auto-avaliação pelo aluno tem como justificação importante o fato de constituir um processo motivador da aprendizagem. Ela é organizada em função de objetivos propostos aos alunos, compreendendo tentativas, treinamentos e atividades. Com base na experiência adquirida no Instituto Almeida Fernandes, sugere-se como deve ser feita a auto-avaliação, suas condições e sua correção.

A avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor tem base em conceitos subjetivos e objetivos. O importante é diagnosticar o crescimento dos alunos. São feitos comentários sobre o conjunto dos itens das avaliações e sobre os critérios de atribuição de créditos definidos para as diversas áreas e disciplinas. Finalmente, é feita uma análise do processo de recuperação, de suas etapas e modalidades.

A bibliografia compreende 10 referências.

EK

Leon, Denise & Heise, Sylvie. Une bibliothèque centrale dans une école active. *Éduc. et Dévelop.*, Paris, v. 11, n. 96, p. 3-6, oct. 1974.

Duas animadoras da biblioteca central dos alunos da École Nouvelle d'Antony assinalam o papel dessa biblioteca, bem diferente do das bibliotecas de classe; são descritas as atividades que nela ocorrem, bem como as funções de uma animadora de bibliotecas.

As bibliotecas centrais constituem uma abertura para o mundo exterior através do livro; permitem relações dos jovens com adultos que não seus professores e — apresentando muito maior número e variedade de livros que as bibliotecas de classe — habituam as crianças a desenvolver o senso crítico na escolha e na comparação de livros, ensinando-lhes a se servirem de fichários e outras técnicas que lhes serão úteis mais tarde na consulta a outras bibliotecas.

A biblioteca central de Antony é um ponto de convergência de todos; seu painel de informações focaliza assuntos de atualidade e recebe a colaboração das crianças, servindo de eco ao resultado de seus trabalhos. Em função do interesse demonstrado sobre vários problemas do livro, a biblioteca recebeu a visita de um livreiro, de um editor, de um autor e ilustrador de livros e de uma tradutora. Estes explicaram às crianças suas atividades e a história de um livro, desde sua concepção até à sua publicação.

A biblioteca exerce ainda funções anexas: a "hora do conto", quando se faz a explicação do conteúdo de livros de especial interesse, o que permite mesmo aos ainda não alfabetizados conhecerem coisas como o folclore de diversos países. Há ainda um clube de leitura, exposições artísticas, críticas de livros infantis e mesmo atividades como o ensino de desenho em estêncil para reproduções, impressão sobre linóleo, gravuras em zinco e cobre etc.

O artigo descreve em seguida as funções de animadoras de bibliotecas, que necessitam de constantes pesquisas e uma formação permanente obtida através de meios diversos.

Trata ainda de como organizar o acervo da biblioteca (que inclui mesmo histórias em quadrinhos), de como despertar o gosto pela leitura, e vários outros assuntos de interesse.

OM

Lherbier, Pierre. Le rôle du professeur. *Éduc. et Dévelop.*, Paris, v. 11, n. 95, p. 33-41, juil.-août. 1974.

No sistema de orientação estabelecido na França em 1959, o professor desempenha um papel central, tanto teórico quanto prático. É surpreendente que ele, até pouco tempo especializado nos limites de sua disciplina, tenha sido levado a participar nas escolhas profissionais de seus alunos.

Isto representa em parte uma tradição francesa, mas resulta sobretudo da manifestação do ensino secundário que levou à escola o ensino profissional. A reforma Berthoin e as diretrizes de Peyrefite de 1968 determinaram que "orientar os jovens no próprio sistema escolar nada mais é, em última análise, que orientá-los em vista de uma atividade profissional", acrescentando que deste modo a orientação escolar e a orientação profissional formam um único todo.

A intervenção decisiva do professor se verifica sobretudo no início das classes de *sixième ère* ou *terminale* e no fim das *cinquième, troisième* e *seconde*. (Na França as séries do ensino de segundo grau começam com as de *sixième* e acabam com as de *première* ou *terminale*.)

O resto do artigo descreve em detalhe as atividades do professor em matéria de orientação e menciona as dificuldades por ele encontradas, inclusive pela falta de uma formação profissional adequada a este fim.

OM

Mead, Margaret. What I think I have learned about education. *Education,* Appleton, Wis., v. 94, n. 4, p. 291-397, apr.-may. 1974.

Convidada a colaborar neste número da revista *Education*, a ilustre antropóloga americana recebeu carta branca para apresentar seu artigo como melhor lhe parecesse. Isto a tornou perplexa, mas por fim resolveu fazer um estudo longitudinal de sua própria pessoa, de seus contatos e interesses educacionais e falar sobre as contribuições que a antropologia pode oferecer à educação.

Tendo voltado, depois de longo período, a um lugarejo da Papua que tinha visitado em 1928, compara a evolução havida nas crianças (que de pequenos selvagens tinham passado a juízes, administradores ou intelectuais) com sua própria evolução através das escolas que freqüentou ou dos ensinamentos que alcançou pelos seus trabalhos como antropóloga. O artigo é em grande parte uma introdução à seleção que fez dentre seus numerosos escritos sobre educação, relacionados a seguir pelo interesse que pode uma análise de suas atividades, feita por pessoa de formação e de renome internacionais, trazer para o educador.

Os trabalhos relacionados no artigo são: *The methodology of racial test: its significance for Sociology* (1926); *Group intelligence tests and linguistic disability among Italian children* (1927); *The neef for teaching Anthropology in normal schools and teacher's colleges* (1927); *Samoan children at work and play* (1928); *Adolescence in primitive and modern society* (1930); *Education, primitive* (1931); *The meaning of freedon in Education* (1931); *Savage masters of the sea* (1931); *Two South Sea educational experiments and their American implications* (1931); *Standardized America vs. romantic South Seas* (1931); *An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism* (1932); *South Sea tips on character training* (1932); *Parents and children in Samoa* (1932); *Growing up in the South Seas* (1932); *Beginning with the adolescent in Social Studies* (1935); *The student of race problems can say* (1940); *The perils of democracy, a panel discussion* (1940); *Social change and cultural surrogates* (1940); *Discipline: the challenge of our times* (1940-41); *Democracy's scapegoat: youth* (1941); *For children of different backgrounds* (1941); *When were you born?* (1941); *Youth would be valiant* (1941); *An anthropologist looks at the teacher's role* (1942); *Review of: Growing up in the Black Belt* (1942); *The problem of training the volunteer from the standpoint of the operating agen-*

ci (1943); *Art and reality from the standpoint of cultural Anthropology* (1943).

A esta relação e seus comentários (que ocupam 90 páginas), seguem-se um epílogo e uma bibliografia complementar das obras de Mead, sobre educação, escritas de 1946 a 1972. A bibliografia geral do artigo contém 223 referências.

OM

Moulin, Nelly. Conceito de currículo. *Curriculum,* Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 5-16, out.-dez. 1974.

O currículo e sua definição têm variado no tempo e no espaço de modo a refletir a realidade e acompanhar as mudanças que ocorrem na filosofia, na tecnologia e nos ideais da sociedade que mantém a escola.

Na França medieval, currículo significava uma lista de matérias ou conteúdos; o da escola média, destinada às elites, compreendia gramática, retórica, e dialética no primeiro ciclo (*trivium*) e aritmética, a geometria, a música e a astronomia no segundo (*quadrivium*). No mundo ocidental, este significado de currículo como conjunto de conhecimentos a memorizar perdurou até fins do século XIX.

Já em 1896, John Duwey estabeleceu em Chicago uma escola-laboratório, pretendendo demonstrar que o aluno aprende melhor através de experiências do que por uma atitude passiva, abrindo caminho para o conceito de currículo como um conjunto de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assunto na vida adulta (Bobbit, 1918), o que alcançou ampla aceitação na década dos 30.

Em 1930, Caswell amplia o conceito de currículo como tudo que acontece na vida de uma criança, de seus pais e de seus professores. Em verdade o currículo tem sido definido como "o ambiente em ação".

Várias definições mais abrangentes de currículo têm sido apresentadas, entre as quais as de Harold Rugg (1927), de Tyler (1949), da Unesco (1958), de Woods Hole (1959). A autora concorda com a conceituação de currículo de Sauler e Alexander que, em 1974 definiam currículo como "um plano para prover conjuntos de oportunidades e de aprendizagem para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar.

Essas idéias foram inspiradas pela abordagem sistêmica, cuja teoria geral foi apresentada em 1937 e é aplicável a situações muito diversas.

As referências bibliográficas compreendem várias citações no texto e num anexo com 11 definições de currículo, bem como uma bibliografia final onde são indicados 13 trabalhos.

EK

Nós, da Fundação Getulio Vargas, estamos trabalhando para o Correio.

Para o **Correio da Unesco.**

Entregamos cultura.

Cultura sem preconceitos, em artigos escolhidos que tratam de temas que interessam a todos: educação, ciência, arte, comunicação. Que apresentam um diagnóstico dos grandes problemas do mundo atual — poluição, drogas, espionagem eletrônica, por exemplo — e suas possíveis soluções.

Tudo isso bem pesquisado pelos melhores técnicos de informação e bem escrito pelos maiores especialistas.

Quem lê o **Correio da Unesco** está sempre na frente, pois muita coisa que é novidade agora para a maioria, o leitor do **Correio da Unesco** já está sabendo há muito tempo.

Editado em português pela Fundação Getulio Vargas.

Nas principais livrarias ou pelo reembolso postal. Pedidos para a Editora da FGV: Praia de Botafogo, 188 — Rio de Janeiro.