Deledalle, Gérard. Pour situer la pédagogie de Dewey. *Éducation et Développement*, Paris, n. 115, p. 4-10, fév. 1977.

Dewey é, indiscutivelmente, considerado o porta-voz, o representante e o símbolo da educação progressista nos Estados Unidos e no resto do mundo. Por toda parte, na China, na Turquia, na Rússia e em vários outros países, ele e seus discípulos colaboraram ou inspiraram os movimentos de renovação educacional.

De certo modo, é curioso Dewey ter sido identificado à educação progressista, pois vários outros o tinham antecipado em reformas educacionais semelhantes à sua; há, porém, muitos motivos para considerá-lo o *pai* da educação moderna e progressista, o que pode ser explicado em parte pelo número e valor de seus discípulos que se aplicaram zelosamente a levar avante suas idéias, bastando assinalar os nomes de William Kilpatrick, George Counts e John Childs.

Por ouro lado, pouco antes da quarta década do século atual, as doutrinas de Dewey sofreram as mais severas críticas, a ponto de serem indicadas como representantes de tudo que de mau havia na educação americana.

O relativo fracasso dos métodos de educação progressista nos Estados Unidos deriva da incompreensão e da má aplicação de suas

idéias. Muitos se empenharam em copiar servilmente práticas adotadas por alguns de seus seguidores, esquecendo-se de que o mestre nunca preconizou *receitas pedagógicas*. Sua pedagogia repousa toda ela sobre uma filosofia da educação e sobre uma filosofia da experimentação.

Para Dewey, educar não é preparar para uma vida futura, mas sim a própria vida vivida pelos educandos no momento. É um crescimento que só pode ter lugar se o estudante participar com interesse do processo educacional. Mas não se trata de um interesse passageiro, de dourar uma pílula, de evitar que o estudante faça esforços. Ora, o interesse é uma expressão do crescimento e só é verdadeiro quando se traz a vida para dentro da escola, quando aparecem conflitos na própria experiência, dos quais surge o desejo de compreender e o esforço necessário para transformar as coisas.

Segundo Dewey, "a vontade é o nome dado a certa atitude, a uma maneira de ser do indivíduo como um todo, à sua capacidade de adaptar inteligente e constantemente os meios a seus fins". A uma filosofia dualista da educação, Dewey opõe uma filosofia de continuidade de toda a experiência.

A esses princípios gerais, o artigo acrescenta considerações sobre o pensamento deweyano em relação à educação da atividade (que deve ser uma atividade espontânea numa situação que possa ser dominada pelo estudante), à educação da liberdade, à educação social e à educação democrática.

Hansen, David O. Educational and occupational career goals of Brazilian youth: a cross-cultural test of the Wisconsin model. *Comparative Education Review,* Madison, Wis., v. 21, n. 1, p. 37-50, feb. 1977.

Considera-se fora de dúvida que, nas sociedades industrializadas, os cursos seguidos por uma pessoa (*educational career*) constituem um elo importante entre o *status* socioeconômico de sua família e sua própria carreira profissional. Isto foi verificado por Blau e Duncan para os Estados Unidos em 1968 e sobretudo por William Sewel e seus associados em pesquisas realizadas pela Uni-

versidade de Wisconsin. Estes últimos identificaram uma série de fatores inter-relacionados que explicavam essas e outras relações. Estudos realizados em outros países confirmaram o *modelo estrutural* de variáveis utilizadas e a análise de alguns dados estatísticos referentes ao Brasil levavam a crer que o mesmo ocorresse neste país.

Em princípios da década dos 70 foi realizada no Rio Grande do Sul uma série de pesquisas para verificar esta suposição, ou, mais precisamente, a veracidade da hipótese de trabalho de que as origens da família exercem maior influência sobre as aspirações educacionais e profissionais do indivíduo do que sua capacidade intelectual e o sucesso inicial em seus estudos.

As variáveis consideradas nas pesquisas foram: a) o *status* socioeconômico da família; b) a capacidade intelectual do indivíduo; c) um conjunto de fatores significativos, como incentivos por parte dos pais e professores e os planos de estudos dos colegas; d) os resultados escolares obtidos no primeiro e no segundo graus; e) o nível de aspirações profissionais; f) o nível de aspirações educacionais.

Com muito detalhe são expostas as necessárias adaptações para o Brasil na avaliação das variáveis utilizadas e da metodologia empregada nas pesquisas.

Entre várias conclusões a que se chegou, a mais importante foi a confirmação da hipótese de trabalho adotada: o nível socioeconômico da família exerce maior influência sobre as aspirações individuais do que sua capacidade intelectual e outros fatores.

Hartman, James B. Change and conflict in the university. *Journal of Educational Thought*, Calgari, Canadá, v. 2, n. 1, p. 3-15, apr. 1977.

A universidade moderna reflete em grande escala a tensão e a agitação de toda a sociedade da qual faz parte. As condições que dão lugar aos conflitos se prendem à ambigüidade e à multiplicidade dos objetivos da universidade.

O autor considera, no contexto de um modelo político da universidade, vários meios estratégicos e táticos para fazer face ao conflito entre os estudantes, o corpo docente e a administração.

Embora seja irrealizável a eliminação de todos os conflitos, assinala, entre os métodos de controle, o reforço da rede geral de informações, maior participação dos órgãos dirigentes de todas as faculdades na organização de uma política geral universitária, o desenvolvimento das formas de organização acadêmica, bem como, por parte do reitor, o exercício de uma liderança mais presente e de maior eficiência.

Lima, Balina Bello. Atividades para o 1.º e 2.º graus em língua materna. *Educação,* Brasília, v. 6, n. 21, p. 39-48, jul./set. 1976.

Hoje, já antiga, a *escola nova* se caracterizava sobretudo por colocar a criança no centro do processo ensino-aprendizagem, passando de "receptáculo" a "atuante".

Dewey e Claparède elegeram a pesquisa feita pelo estudante como centro da didática, em contraposição às práticas da escola tradicional. Ambos querem que a criança aprenda a usar seu pensamento em situações reais de vida. Mas foi Piaget quem realmente definiu a natureza operatória do pensamento. Segundo ele, o pensamento tem origem na ação: quem pensa atua concreta ou abstratamente e esta nova visão psicológica vem reafirmar os princípios da Escola Ativa.

Na escola ativa a maiêutica foi substituída pela pesquisa realizada pelo aluno sob a orientação do professor. Os estudos genéticos de Piaget comprovam o valor da pesquisa como base de ações e operações, numa evolução em direção de formas cada vez mais completas. A atividade direta do sujeito é pois essencial para o progresso de seu pensamento. O professor deverá tentar associar a atividade à operação mental, sendo necessário um critério rigoroso de escolha das atividades segundo os objetivos pretendidos, a idade mental dos alunos e seus interesses.

Partindo da análise de certos tópicos da lei que fixa as diretrizes e bases da educação do 1.º e 2.º graus (Lei n.º 5.692, de 11 de

agosto de 1971, são mencionados objetivos gerais e específicos para o ensino, terminando a parte mais específica do artigo com a apresentação de 51 sugestões para as atividades de comunicação e expressão.

Maier-Leibnitz, Heinz. La investigación: lujo o chestión vital? *Educación,* Tübingen, v. 13, p. 7-15, 1.º sem. 1976.

Para destacar a importância da pesquisa científica, o autor pede que o leitor retroceda em pensamento à geração passada e assinala as modificações ocorridas a partir de então, tomando como exemplo a facilitação dos trabalhos domésticos e os progressos realizados no campo das ciências médicas. Refere-se também a diversos outros progressos científicos que se refletem diretamente sobre nossa maneira de viver.

Considera os exemplos dados suficientes para apoiar as teses de que a vida se modificou consideravelmente e que a pesquisa participou nessa mudança de modo direto e decisivo. Acrescenta que a pesquisa realiza, hoje, aquilo que daqui a 20 ou 40 anos modificará também nossa vida.

Faz então a apologia da pesquisa e estuda vários de seus aspectos, sobretudo no que diz respeito às que se realizam nas universidades, onde o ensino deve ser sempre ligado à pesquisa.

Muitos outros aspectos são examinados em detalhe, inclusive o planejamento de futuras pesquisas e a distribuição dos recursos financeiros para as pesquisas por parte dos poderes públicos. Suas observações incidem sobretudo sobre o que se passa na Alemanha.

Pineau, Gaston. Considération sur l'éducation permanente. *Pédagogiques,* Montréal, v. 2, n. 1, féb. 1977.

Como situar a *educação permanente?* Ideologia educativa, utopia, mito, princípio revolucionário ou ... organizador de futuras políticas? A resposta não é fácil, porque o papel que ela representa tem sofrido alterações no decorrer do tempo.

Adotando-se o conceito amplo da educação (como resultante das influências recebidas de toda a comunidade), a expressão *educa-*

ção permanente será uma tautologia, pois o termo *permanente* não acrescenta nada: repete apenas o sentido geral de *educação.*

Entretanto, essa expressão é hoje usada como bandeira contra uma concepção restrita da educação, encarada como temporária e apenas uma preparação para a vida.

Este conceito restrito tem toda uma história, representada pela institucionalização de certas formas sociais específicas de educação, que se apresentam como as únicas legítimas, tendente a desqualificar as demais para sua sobrevivência dentro de um contexto social rebelde a essas divisões.

Para delimitar essa história, seria preciso mencionar Platão que, ao mesmo tempo que funda a Academia, constrói para seus filósofos-governantes uma das primeiras realizações simbólicas de um sistema educativo, modelo primitivo de uma educação coexistente à vida.

Tal modelo de educação permanente para a classe dirigente teve uma longa influência que perdurou por mais de vinte séculos. Embora numa perspectiva aparentemente mais democrática, esses esquemas platônicos modelam a *cidade educativa* e o *aprender a ser* do relatório da Comissão Internacional Sobre o Desenvolvimento da Educação, que fez reconhecer internacionalmente a legitimidade do princípio de educação permanente.

Entretanto, até à segunda metade do século XX, este ideal não inspirou explicitamente nenhuma estrutura social permanente, embora surja como aspiração em discussões pedagógicas, sobretudo das elites, ou em textos legislativos de vários países.

A seguir, o autor estuda em detalhe o que denomina período polêmico e de afirmação social (1950-70), quando aparece a denominação de educação permanente, embora durante muito tempo seja ela identificada à educação de adultos.

Estuda ainda as contradições da inconstitucionalização da educação permanente durante a década dos 70, dentro da qual se situam várias perspectivas, e termina por interrogar em que sentido se

resolverá, para a educação permanente, o dilema comum a todo movimento educacional: de uma educação para a libertação ou para a domesticação. As contradições e contramarchas para a solução desse dilema só podem surpreender os que não estão empenhados no problema.

Nota: O presente resumo se baseia na tradução do trabalho original, de autoria da Prof.ª Tânia Piacentini Vieira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Velloso, Elisa Dias. Psicologia clínica no Brasil na atualidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada,* Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 3-17, jul./set. 1977.

Não obstante o título do artigo, a autora dedica bastante espaço à descrição das origens da psicologia clínica no Brasil, mencionando ensaios realizados mesmo do fim do século passado e nas primeiras décadas do presente século, fruto quase exclusivo do trabalho de autodidatas, dando relevo também à atuação de psicólogos estrangeiros, como Helena Antipoff e Mira y López, que muito influíram na formação de psicólogos brasileiros.

Entretanto, as primeiras realizações concretas no campo da psicologia clínica no Brasil são marcadas pelo estabelecimento por Durval Marcondes, em 1938, da primeira clínica de orientação, em São Paulo, e pela publicação em 1939 do livro de Arthur Ramos, *A criança-problema.*

Nos Estados Unidos, grande impulso foi dado à psicologia clínica com a II Guerra Mundial, quando 1.500 psicólogos foram chamados para enfrentar as dificuldades emocionais então surgidas na seleção de um grande contingente de tropas que seguiriam para o combate. Tais psicólogos "aprenderam fazendo, criaram o que precisavam e, num sentido muito real, fundaram uma profissão". Embora em circunstâncias diferentes, tiveram os psicólogos brasileiros de agir de modo semelhante, por falta de formação regular e do reconhecimento legal de suas atividades. Devem ser destacados, até 1960, vários fatores tendentes ao amadurecimento da psicologia no Brasil: fundação de associações, publicação de periódicos especializados e realização de congressos.

Passa então a autora a estudar as funções atuais dos psicólogos clínicos, que atuam sobretudo nas grandes cidades e são predominantemente do sexo feminino. Adotando uma classificação de Perez Blaya, dá como áreas principais de atuação: o diagnóstico, o tratamento, a investigação, a prevenção e o ensino e treinamento.

Focaliza especialmente o trabalho de prevenção (agindo sobretudo sobre a criança e o adolescente), as atividades e investigação (ainda incipientes), o psicodiagnóstico (que, além de outros procedimentos, faz amplo uso de grande variedade de testes), e finalmente a psicoterapia, tanto de crianças como de adultos.

Em suas conclusões, entre outros tópicos, indica o interesse do levantamento em todo o Brasil do número de especialistas em psicologia clínica, trabalho a cargo dos conselhos regionais de psicologia.

REALIZE AQUELE ANTIGO SONHO



Milton Dacosta (1915) 40 × 50cm

Os mais belos quadros dos grandes mestres estão agora ao seu alcance.
Reproduções sobre tela, importadas da Itália, que não devem nada aos originais (a não ser no preço) para valorizar o seu ambiente.
A escolha é sua.

Livrarias da Fundação Getulio Vargas

RIO — S. PAULO
BRASÍLIA