

BACH, Heinz. Alcances y estructura de la pedagogía diferenciada (pedagogía terapéutica). *Educación*, Tübingen, 12:33-40, jul./dic. 1975

Comenta que pedagogia diferenciada e pedagogia terapêutica são termos utilizados como sinônimos, preferindo-se usar o de pedagogia diferenciada. Fala que os dois motivos mais importantes do ponto de vista científico, tanto teórico como prático, de determinar o conceito e a estrutura, são decidir os alcances e a articulação de pedagogia terapêutica-pedagogia diferenciada: em primeiro lugar trata-se de captar efetivamente a totalidade do problema, tratando de dizer o essencial, não abrangendo muito e desejando o que é impróprio do tema; em segundo, é importante diferenciar cada um dos problemas separadamente, para poder vê-los nitidamente e assumi-los. Mostra que o procedimento filológico-etimológico parte dos componentes da palavra e sua raiz. Por outro lado, são preferíveis os métodos históricos de explicações conceituais, sempre que lhes sejam aplicados com exclusividade. Conclui mostrando o conceito de pedagogia diferenciada, por meio de oito teses: a teoria e a prática são matérias da pedagogia diferenciada; os esforços da pedagogia diferenciada tradicional se concentram sobre todos os impedimentos; além dos impedimentos, as

\* Os resumos que apresentam no final as iniciais A.D.A., A.H.A., L.S.C. e S.O.A. são respectivamente de autoria de Ana Lucia Drumond Alegria, Angela Helena Teixeira Affonso, Lígia Serrão Schneider e Solange de Oliveira e Almeida. Apareceram em boletins e folhetos organizados pelo Centro de Documentação do IESAE para circulação interna e estão reproduzidos aqui com a devida autorização.

dificuldades constituem o segundo aspecto importante: os conflitos; a pedagogia diferenciada se estende desde a precoce educação, passando pela pedagogia da criança, do lar e da escola, até a formação de adultos; a pedagogia diferenciada se ocupa da educação de pessoas com afeições; seus atrasos sociais; e os alcances, a unidade e a estrutura da pedagogia diferenciada são os resultados da heterogeneidade e da relação funcional das afeições que geram no processo de aprendizagem.

S. O. A.

BIAGGIO, Angela M. B. O impacto da televisão sobre o desenvolvimento da criança. *Arq. bras. Ps.* Rio de Janeiro, 31(1):21-35, jan./mar. 1979.

O artigo descreve com bastante detalhe grande número de estudos e pesquisas realizados em diversos países (sobretudo nos Estados Unidos, no Brasil e na Índia), relativos aos desenvolvimentos da televisão, à audiência por ela atraída (com discriminação entre idades, raças e classes sociais). Refere-se não somente aos programas propriamente ditos, como aos anúncios entre eles intercalados. Como ponto de referência, uma pesquisa brasileira indicou, *grosso modo*, que em média as crianças levam pouco mais de 10 horas por semana assistindo aos programas de televisão.

O ponto focal realmente estudado diz respeito às influências positivas ou negativas que deles resultam quanto ao comportamento das crianças.

O primeiro tópico estudado trata do impacto que os assuntos contendo cenas de violência exercem sobre a agressividade das crianças em relação a seus companheiros.

Quanto à televisão educativa, faz-se distinção entre o que se refere à aquisição de conhecimentos e a de comportamentos socialmente desejáveis, como as demonstrações de afeto, os auxílios prestados a colegas, ou à tolerância em relação às divergências que freqüentemente se apresentam.

É sem dúvida muito difícil *quantificar* de modo genérico todas as influências que a televisão exerce sobre seu auditório infantil ou juvenil, mas todas as pesquisas realizadas indicam que, em maior ou menor grau, tais influências se manifestam no sentido indicado acima.

É de assinalar, quanto aos programas educativos, que a aquisição de conhecimentos se revela de modo mais nítido que sua influência sobre os comportamentos sociais desejáveis.

Conclui o autor dizendo que a televisão em si não é boa nem má: o que importa é a mensagem apresentada às crianças, que tanto pode produzir efeitos deletérios, como efeitos positivos do ponto de vista cognitivo ou pró-social.

A bibliografia apresentada contém 35 referências, predominantemente de autores estrangeiros.

O.M.

BEANE, James A. Curriculum trends and practices in high schools. *Educ. Leadersh.*, Washington, 33(2):129-33, Nov. 1975.

Comenta o trabalho que vem sendo desenvolvido nos Estados Unidos para o aprimoramento dos currículos e programas do ensino secundário; sobretudo através de organizações como a Associação para Supervisão e Desenvolvimento do Currículo (ASCD). Descreve, então, uma pesquisa realizada recentemente em escolas secundárias, para averiguar os problemas atuais dos currículos, sua prática e a atitude dessas escolas, representando localidades rurais, suburbanas e urbanas de diversos tamanhos e em pontos esparsos do país. Cerca da metade das escolas selecionadas respondeu, por meio de seus diretores, ao questionário sobre uma variedade de questões concernentes às práticas curriculares. Os dados coletados puderam demonstrar que: as escolas são influenciadas por vários fatores, em diversos níveis, ressaltando-se o fator local; a organização curricular predominante, identificada como característica das escolas secundárias, era por disciplinas e departamentalização; e as mudanças curriculares operadas com mais frequência se referem às disciplinas eletivas e à educação vocacional. Finalmente, comenta o significado da situação constatada para os reformadores, considerando o ensino de segundo grau como alvo das tradicionais críticas feitas pelos educadores progressivos.

A.D.A.

BRADLEY, Laurence A. & Bradley, Gifford W. The Academic achievement of black students in desegregated schools: a critical review. *R. educ. Res.*, Washington, 47(3):399-49, Summer 1977.

Estuda uma pesquisa sobre igualdade de oportunidades educacionais — EEOS (Equality of Educational Opportunity, de Coleman e outros) e análises de outros autores sobre o trabalho. Avalia metodologias e resultados de vários estudos de campo sobre os efeitos da integração racial nas escolas sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes negros. Questiona se os resultados dos estudos de campo sustentam a conclusão do EEOS de que os estudantes negros nas escolas não discriminatórias podem adquirir os valores de desempenho dos estudantes brancos e assim aumentar seus níveis de desenvolvimento. Discute o processo de educação a fim de determinar que fatores estão atualmente relacionados com o desempenho do aluno, através de avaliação por meio de testes. O EEOS trata da segregação de estudantes brancos e negros nas escolas públicas americanas, incluindo dados sobre desempenho e motivação, bem como sobre a relação entre segregação, ambiente escolar, desempenho e motivação do estudante. Inclui dados sobre a eficiência da integração racial como meio de aumentar ou diminuir a abertura entre estudantes brancos e negros, através de seus progressos na escola. Finaliza com uma avaliação da transmissão lateral de valores de hipóteses e sugestões para o desenvolvimento de uma melhor estratégia de intervenção nas escolas.

L.S.C.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia educacional: concepções e desafios. *Cad. de Pesq.*, São Paulo (28):61-6, mar. 1979.

Propõe-se o artigo a analisar diferentes conceitos sobre o que seja tecnologia educacional, quais as conseqüências que decorrem de tais conceitos, bem como as formas diversas que sua utilização pode assumir nos países em desenvolvimento.

Para abordar o problema é necessário partir de uma definição das relações existentes entre a tecnologia educacional e a educação. Se há posições intermediárias, alguns encaram a educação como simples matéria a sofrer um tratamento tecnológico, enquanto no outro extremo outros consideram que é a tecnologia que deverá sofrer um tratamento educacional que traduzirá toda a sua realidade.

Outro aspecto preliminar a ser levantado é o caráter interdisciplinar da tecnologia educacional. Sem isto, a afirmação de ser ela inserida no âmbito da educação poderia dar a entender que somente os especia-

listas em educação e os docentes para isto preparados deveriam constituir os recursos humanos para conduzi-la. Concebendo-se o assunto como de natureza interdisciplinar, está-se afirmando que ao lado dos pedagogos estarão também os comunicadores, os técnicos em equipamentos, os analistas de sistemas, os psicólogos, etc., sem por isto perderem as características básicas das respectivas profissões.

As principais concepções sobre a tecnologia educacional podem ser grupadas em três grandes tendências.

A primeira, a mais difundida, se concentra nos equipamentos que podem ser utilizados pelos professores: o livro-texto, o quadro-negro e toda sorte de auxílios audiovisuais disponíveis, ou seja, a aplicação sistemática em educação da teoria da comunicação, da psicologia da percepção, da cibernética, etc., bem como os meios de ensino em massa na educação.

Para a segunda tendência, tecnologia educacional é “uma forma sistemática de planejar, implantar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução em termos objetivos e específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva.” Os que integram esta segunda tendência desenfaticam o *meio*, focalizando principalmente o processo, e assinalam como características básicas a aplicação de conhecimentos científicos à educação, a abordagem sistêmica, a busca da eficiência do processo ensino-aprendizagem e a conjugação de recursos humanos materiais.

Segundo a terceira tendência, se aceitássemos as duas primeiras o conceito de tecnologia educacional passaria a abarcar tudo que dissesse respeito à educação, desde seu planejamento até à sua implementação e avaliação. Esta terceira abordagem parte de etimologia da palavra tecnologia, arte aplicada que põe em prática processos científicos obtidos em outros campos. Nesta concepção, o conceito de tecnologia educacional centra-se no tema da inovação em educação, inovação esta que supõe um processo deliberado, intencional e planejado. Pode-se considerar esta tendência, ainda pouco desenvolvida, como um produto da evolução do conceito, baseada na aplicação das ciências do comportamento, na busca de maior delimitação do âmbito da tecnologia educacional.

Descritas estas tendências, aqui sumariamente apresentadas, entra a autora no que denomina os desafios da tecnologia educacional. O presente resumo se limitará quase unicamente à relação dos títulos dos problemas discutidos: a) tecnologia educacional: tecnologia na educação ou tecnologia da educação?; b) tecnologia educacional: novidade ou inovação?; c) tecnologia educacional: mecanização ou humanização?; d) tecnologia educacional: reforçadora da dependência cultural ou elemento potenciador da autonomia cultural?

Neste último tópico a autora salienta que podem ser distinguidas três formas da tecnologia educacional em sua aplicação a países em desenvolvimento. Em relação ao Brasil, cabe transcrever o seguinte parágrafo:

“Para que a tecnologia educacional seja um instrumento de busca da relevância é necessário que continuamente se coloquem questões relativas ao para quem, ao para quê e ao porquê de sua contribuição à análise e solução dos problemas educacionais de nosso País.”

A bibliografia final apresentada compreende 11 referências.

O.M.

ENNIS, Robert H. Children's ability to handle Piaget's propositional logic: a conceptual critique. *R. educ. Res.*, Washington, 45(1):1-41, Winter 1975.

Comenta a capacidade das crianças para trabalhar com a lógica de proposição de Piaget. A primeira parte examina uma lógica de proposição padrão, referindo-se a um tópico em controvérsia na lógica de proposição contemporânea. A segunda parte discute a lógica de proposição de Piaget, descrevendo um sistema combinatório de 16 operações binárias, com o significado e justificação das combinações, dando ênfase à da implicação. Aborda a exatidão dessa interpretação, bem como os problemas da lógica de Piaget. A terceira parte trata da verificação e significado da reclamação de Piaget de que crianças de 11 e 12 anos ou menores não são capazes de trabalhar com a lógica de proposição. A seguir inclui quatro critérios para determinar se as crianças estão manuseando o sistema combinatório: o uso da linguagem da lógica de proposição; a elaboração de um raciocínio de suposição; a distinção das operações binárias; e a separação das variáveis. A quarta parte questiona se a lógica de Piaget é um sistema descritivo ou nor-

mativo. Conclui sugerindo que a dimensão normativa da lógica de Piaget é confusa, uma vez que proíbe certas inferências e conduz a generalizações, levando a resultados estranhos. Desde que Piaget usa a lógica para julgar a adequação do pensamento da criança e para testar e descrever o pensamento, essas inadequações constituem uma deficiência significativa.

L.S.C.

KERR, Stephen T. Change in education and the future role of the educational communication consultant. *Educ. Commun. and Technol.*, Washington, D.C., 26(2):153-164, Summer 1978.

Propõe-se o artigo a recapitular os estudos realizados sobre as alterações introduzidas nos métodos de educação através de comunicações técnicas, bem como sugerir o papel que nelas deve desempenhar o consultor de comunicações educacionais. A muitos pareceria evidente que o conhecimento por meio de leituras sobre novos métodos de ensino mais eficientes seria o bastante para que estes fossem postos em prática.

Por vezes isto de fato acontece (sobretudo nas *open-space schools*), porém a crescente especialização e o isolamento entre professores de diferentes disciplinas fazem com que estes freqüentemente deixem de tomar conhecimento dos trabalhos publicados sobre o assunto ou a eles se mostrem indiferentes.

Daí a importância do consultor de comunicações educacionais, desde que este, consciente do problema, se dedique com maior ênfase a obter uma interação entre os professores, da qual possa resultar um conhecimento mais detalhado dos novos métodos recomendados; para obter tais resultados, deve ainda estudar melhor as características das escolas, de sua administração, de seus programas e de suas relações com a comunidade.

Recomendam-se ainda novas pesquisas para uma compreensão mais aprofundada do problema.

O artigo compreende uma bibliografia contendo 55 referências.

Nota: Esta revista representa a continuação de uma outra, anteriormente denominada *AV Communication Revue*.

O.M.

MUÑOZ G., Maria Angelica. Escuela para padres: realidad y significado. *Educ. de Adult.*, Lo Barnechea, Santiago de Chile, 2(11/12):29-44, mar./jun. 1976.

Apresenta parte de um estudo realizado pelo Centro Nacional da Família (CENFA) do Chile, onde foram observadas 10 experiências com escolas de pais desenvolvidas pela instituição em várias províncias do país. Pretende, assim, verificar as características predominantes entre os pais ao desempenhar esse papel; qual a sua visão acerca da relação pais X filhos; que recursos educacionais ou culturais eles estão empregando para sua própria formação como pais; e o que esperam da escola para pais. Expõe os objetivos das escolas de pais então organizadas, e as características relativas à amostra selecionada: idade, estado civil, anos de casamento, estudos realizados, atividades econômicas e não-econômicas, religião, número e idade dos filhos e composição do grupo familiar. Mostra, ainda, o desempenho dos pais como educadores, analisando a comunicação entre pais e filhos, as fontes de informação empregadas pelos pais e as inquietudes predominantes entre os pais. Finaliza destacando o resultado obtido por essas experiências, apontando conclusões sobre o significado das escolas de pais.

A.H.A.

RAVISE-GROISMAN, Geneviève & Pineau-Lazennec, Dominique. Un débat: les classes ouvertes. *Éduc. et Dévelop.*, Paris (130):32-6, jan. 1979.

Que são as “classes abertas”? Uma nova técnica pedagógica? Um reboco superficial da escola de Jules Fleury? Uma panacéia?

Para estudar o assunto foi proposta em 1976 a criação de uma comissão na 3ª circunscrição maternal de Seine Saint Denis, reorganizada em 1978, que se reunia de dois em dois meses durante o período letivo e mantinha correspondência com grupos de outros departamentos franceses. Os estudos se concentravam sobre a organização material da escola, sua administração, o comportamento do indivíduo em grupo e suas dificuldades nas escolas abertas.

Mas por que resolver um belo dia abrir as portas entre as salas de aula, criar locais especializados, deixar os alunos escolherem suas atividades e professores? Muitas respostas foram dadas para justificar o



procedimento. “Eu desejava romper o isolamento entre as classes...” “Trabalhar só me parecia levar a uma estagnação pedagógica.” “As relações com outros adultos me proporcionavam novas perspectivas para lidar com os estudantes.”

Encarando-se o problema do ponto de vista do aluno, os benefícios observados consistiam em maior autonomia em relação aos adultos e ao espaço letivo; a criança numa classe aberta tem a possibilidade de progredir segundo seu próprio ritmo e beneficiar-se de certas atividades em pequenos grupos; os tímidos adquiriram maiores iniciativas; as crianças-problemas tinham suas dificuldades atenuadas pelo fato de poderem escolher seus professores. Foi observado menor número de reações agressivas que as que ocorrem numa sala fechada contendo sempre o mesmo grupo de estudantes.

O artigo contém muitos detalhes sobre os procedimentos adotados, que não caberiam num curto resumo como o presente. De qualquer modo, cabe alertar que as escolas brasileiras não devem *copiar* as iniciativas e atividades das escolas francesas; entretanto, uma reflexão sobre o assunto pode levar a uma adaptação dos atuais procedimentos adotados, muito provavelmente de grande utilidade em nosso meio.

O.M.

SLOAN, Douglas. Education and values. *Teach. Coll. Rec.*, New York, 80(3):397-402, Feb. 1979.

Em seu editorial, o autor fixa certos conceitos básicos relativos às relações entre o ensino universitário e os valores humanos fundamentais, assunto este retomado sob diversos aspectos específicos por uma dezena de autores cujos artigos ocupam praticamente a totalidade do conteúdo da revista.

Não se pode afirmar com segurança que a universidade americana atual tenha realmente dominado o problema (embora tenham sido verificados alguns esforços neste campo), a partir das afirmações feitas, há quase uma década, pelo Prof. Charles Muscatine, no sentido de que, ou a universidade se compenetra seriamente deste problema, ou mergulhará na apatia reinante no restante da “indústria do conhecimento”.

Espera o autor que os pronunciamentos manifestados na revista despertem a miríade de cínicos que encaram os valores humanos como amenidades supérfluas, concedidas após o estudo de conhecimentos que lhes parecem necessários.

Weizenbaum dá alguns exemplos de problemas que a universidade deve encarar: Como ser servo da verdade e manter-se um professor universitário? Como adotar boas relações com os próprios filhos? Como resolver o problema da poluição? Como resolver vários outros problemas não mencionados aqui? Jacques Ellul, sem menosprezar as conquistas da civilização ocidental, aponta sua problemática fundamental: “a traição da razão por parte do racionalismo.” Pergunta ele se não se compreende que “sonhar não é menos importante, básico e decisivo para o homem do que a razão; ou antes, que a razão deixará de existir se não houver sonhos, não houver imaginações despreocupadas, não houver mitos nem poesia.”

Peter Abbs, editor de uma revista inglesa sobre crítica cultural, escreve que “a vida cultural requer energia crítica e uma mente aberta. No presente momento, observa-se um divórcio entre o conhecimento e a cultura. Há o perigo de que as comunicações de massa e o sistema educacional, trabalhando independentemente e se dirigindo a níveis completamente diferentes da psique, conspirem para criar um homem tecnicamente culto e culturalmente infantil.”

Parece que a conexão entre os conhecimentos e os valores só poderá ser restabelecida por meio de uma completa transformação de nossos conceitos sobre o conhecimento e a compreensão.

Recentemente, referindo-se ao trágico morticínio na Guiana, o professor John S. Smith assinalou que uma racionalização adequada não é aquela que pode ser obtida pelo ensino de maior número de cursos de lógica, de epistemologia e de filosofia das ciências pelo modo como são hoje concebidos.

Deve-se encarar o assunto de modo completamente novo, restabelecendo-se a imaginação, o discernimento, a intuição e os valores humanos no lugar que lhes é devido, isto é, no próprio cerne da razão humana.

O.M.

*Nomes completos das revistas cujos títulos foram abreviados*

*Arq. bras. Ps.* — Arquivos Brasileiros de Psicologia

*Cad. de Pesq.* — Cadernos de Pesquisa

*Educ. Commun. and Technol.* — Educational Communication and Technology

*Éduc. et Dévelop.* — Éducation et Développement

*Educ. Leadersh.* — Educational Leadership

*R. educ. Res.* — Review of Educational Research

*Teach. Coll. Rec.* — Teachers College Record.

### ERRATA

O exemplar referente a abril/junho circulou com o número 3 na lombada, quando devia constar o número 2.