

DIDÁTICA EXPERIENCIAL

Albano Woiski

Departamento de Métodos e
Técnicas da Educação.

I – CONCEITO

Principio com uma pergunta pertinente. Não é bastante interessante notar que, atualmente, quase nada, em termos científicos, no campo didático, ou até mesmo na área pedagógica moderna, tem sido apresentado e discutido no que concerne à “conscientização” do professor sobre o seu trabalho realizado em classe, perante alunos (crianças, adolescentes, universitários), em clima de auto-análise, desafiando-se quanto à sua segurança mental, cultural e profissional, revelando-se a ele próprio como condutor do seu próprio espírito, como autor do seu próprio agir?

Em meio de tantos elogios expendidos aos recursos instrumentais, tendo em vista todas as vantagens atribuídas aos sistemas, afinal quem sou eu, como professor? — Sinto-me como pessoa responsável por meus atos profissionais? — Ou já me sinto perdido, “massificado” em virtude de tantas “novidades utilizáveis” no meu trabalho de educar ensinando?

Afinal, optar pela ciência e adotar atitude experimental não equivalem para o educador, nem a renunciar nem a desistir, mas sim a libertar-se e a enriquecer-se. O educador não é um simples executor de uma ordem de atividade decidida a priori, nem o humilde servo de uma arte de aplicação, mas sim *o criador permanente da prática pedagógica*”. (1).

Nessa proposição afirmativa de Fabre reside a intenção de situar nos estudos e pesquisas didáticas uma *didática experiencial*, ao lado de uma didática teórica, de uma didática aplicada e de uma didática experimental.

Ao falar em “conscientização”, a intenção não reside em fazer reviver aquele antigo idealismo moralista representado pelo professor sonhador, quichotescamente armado para lutar contra o mal, usando abusivamente de retórica eivada de ironia, ou como um cruzado que se sacrificava e se mortificava pelo ideal de reconquistar valores perdidos, valendo-se de mitos e símbolos subtraídos de religiosidades e cultos não muito bem determinados, mas cujo poder se exerceria no campo da moralização dos costumes.

Intento sim, sugerir um “momento universitário”, em estudos de pós-graduação em Educação, para que, em situação científica e com vistas à educação prospectiva, o professor moderno tenha condições de poder “sentir-se como pessoa enquanto orienta pessoas”.

(1) FABRE, Aurélien — *A Escola Ativa Experimental*, trad. de Helena de Lima Dantas. Difel, São Paulo, 1975, p. 58.

Penso que, sob o aspecto experiencial, a didática deixará de ser considerada como um pouco de psicologia aplicada, com mais um pouco de tecnologia da informação, com mais umas pitadas de novidades advindas da administração, com mais uns tons de análise de sistema, temperados com uns coloridos de sociologia, para se transformar em "momento científico de auto-avaliação profissional por parte de uma pessoa que se sente como um artista que cria situações humanas de aprendizado e não como um mecânico que reproduz modelos pré-fabricados, em série, como produtos prontos, diferenciáveis unicamente pela embalagem sugestiva e atraente".

Trata-se, portanto, de uma visão nova da didática: uma tentativa científica de estruturar uma Pedagogia da Criatividade, visando estimular o equilíbrio entre os fatores tecnológicos e os fatores humanísticos que interferem no processo educativo.

Nem se diga que tal tentativa não merece a denominação de científica pelo fato de ser considerada como uma "didática centrada no professor". Carl R. Rogers, (2) autoridade incontestada nos estudos e nos resultados da personalística, é quem nos está ensinando que "talvez alguns se surpreendam por ver tratar hipóteses respeitantes a uma experiência tão subjetiva como matéria de uma ciência objetiva. No entanto, a reflexão sobre a psicologia no que ela tem de melhor está muito longe de um behaviorismo primário e reconhece que a objetividade da psicologia como ciência depende do método e não do conteúdo. Por conseguinte, podem considerar-se cientificamente os sentimentos, as apreciações pessoais, as apreensões, as tensões, as satisfações ou as reações mais subjetivas, desde que se lhes dê uma definição operacional bem nítida".

É precisamente essa definição operacional que Rogers tenta na área da psicoterapia. Os resultados estão sendo tão convincentes que ele já transferiu os princípios da teoria personalística, da medicina para a pedagogia, criando a didática não-diretiva, passo inicial para uma pedagogia da criatividade, que conscientiza o professor de uma função nova, dentro da "liberdade para aprender" – "facilitador".

Quando Rogers refere-se à "manipulação de pessoas" que atualmente é considerado como o maior desenvolvimento da ciência social, como sistema de produção de valores, ele se pergunta se "não indica tudo isso que a ética é uma consideração mais fundamental do que a ciência?"; e acrescenta: "Não estou cego para a ciência como um instrumento e tenho consciência de que ela pode ser um instrumento muito valioso. Mas, a não ser que seja o instrumento de pessoas morais, com tudo o que o termo pessoa implica, o seu peso arrisca-se a tornar-se esmagador. Levamos

muito tempo a reconhecer este problema porque em física a questão ética levou séculos a tornar-se crucial, mas, acabou por sé-lo. Nas ciências sociais os problemas éticos surgem mais rapidamente porque estão em jogo pessoas" (3).

Essa vem a ser a maior preocupação da ciência "experencialista": "Quando a ciência transforma as pessoas em objeto o resultado final é levar à manipulação"; "julgo que o maior erro está no facto de considerar a ciência como qualquer coisa de exterior, com um C maiúsculo, um "corpo de conhecimentos" que existe num determinado ponto do espaço e do tempo". (4).

Na realidade dos fatos, continua Rogers, "a ciência apenas existe nas pessoas. Qualquer projeto científico tem o seu impulso criador, o seu processo, a sua conclusão provisória, numa pessoa ou em várias pessoas. O conhecimento — mesmo o conhecimento científico — é aquele que é subjetivamente aceitável. O conhecimento científico só pode ser comunicado àqueles que estão subjetivamente preparados para receber a comunicação. A utilização da ciência apenas se dá através de pessoas que procuram valores que significam alguma coisa para elas" (5).

A operacionalidade da hipótese didático-experencial que propiciará projetos, processos e conclusões provisórias, reside em dois passos fundamentais: a *congruência* e a *maturidade mental adulta*.

Toma-se de Rogers o conceito de congruência a qual no fundo significa autenticidade: "esse afrontamento adequado da experiência, realizado conscientemente pelo qual se deixa de lado a "fachada", o "papel" ou a "ficção" para um encontro consigo próprio quando há necessidade de relacionamento inter-pessoal" (6).

O conceito de maturidade mental adulta pode ser composto das idéias já aceitas pela UNESCO, desde o ano de 1970, relativas à educação permanente: "uma maneira de estar no mundo e, mais concretamente, uma maneira de estar atento ao mundo. A forma atenta de estar no mundo é a forma própria da educação permanente, que coloca os seres em uma corrente de vida oposta a esta espécie de marasmo, mais ou menos disfarçado, em que vivem imersos aqueles que, a um momento determinado, param de formar-se e se deixaram dominar progressivamente pelos conformismos ou estruturas estabelecidas". (7)

(3) ROGERS, Carl R. — Op. cit. p. 191.

(4) ROGERS, Carl R. Op. cit. p. 192.

(5) ROGERS, Carl R. — Op. cit. p. 192.

(6) ROGERS, Carl R. — Op. cit. p. 255.

(7) LENGRAUD, Paul — *Perspectives de l'éducation*— nº 2 - UNESCO, Paris, 1969, pp 60 a 66. apud Educação Permanente. Instituto ABEL, Editora VOZES LTDA, Petrópolis, RJ, 1970, p. 15.

Assim, disse H. A. Overstreet, "a pessoa madura mentalmente não é a conhecedora de grande número de fatos, mas aquela cujos hábitos mentais lhe permitem crescer em conhecimentos e fazer bom uso destes" (8).

II – BASES

Essa idéia de uma didática experiencial, cuja figura simbólica poderia ser o filtro, valioso instrumento para captação, decantação e consequente purificação, em curso de pós-graduação em Educação, está latente em inúmeros pronunciamentos de pessoas abalizadas interessadas em educação prospectiva.

Tais declarações asseguram pelo menos a possibilidade de se pensar em investigar o magistério em termos "experienciais".

Vejamos, pois. No Relatório elaborado pela Comissão Internacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure (18 de maio de 1972), pode-se ler: "A educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade *como um processo do ser*, que através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e *a tornar-se mais ele próprio*".

Também no Relatório elaborado por Bertrand Schwartz, relativo ao Projeto Educação do Plano Europa 2000, da Fundação Européia da Cultura, presidido por Henri Janne, em 1972, pode-se ler: "Tal o homem que nosso projeto entende ajudar a desenvolver: senhor de si mesmo, aberto a todas as mudanças; crítico e não conformista, mas solidário; inserido em sua época, mas, em certa medida, insatisfeito, e, portanto, procurando ultrapassá-la". (10)

"O professor é uma *pessoa*, não a incarnação abstrata de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração"... "talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; *o que importa é que ele seja congruente*, autêntico nas suas relações com os alunos" (Carl R. Rogers) (11).

Juracy C. Marques, referindo-se à personalidade do professor,

(8) OVERSTREET, H.A. — *A Maturidade Mental*. Biblioteca do Espírito Moderno, Série 1ª, Vol. 14, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965, p. 28.

(9) FAURE, Edgar. — *Aprender a Ser*. trad. de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Difusão Européia do Livro. S. Paulo, 1974, p. 226.

(10) SCHWARTZ, Bertrand. *A Educação, Amanhã*. trad. de Paulo Rosas, Editora Vozes, Petrópolis, 1976, p. 42.

(11) ROGERS, Carl R. — Op. cit. p. 260.

escreve: "O conceito que um indivíduo tem de si mesmo é fundamental para seus modos de relacionamento com os outros e para o seu ajustamento social. Talvez a relação mais difícil seja aquela que o indivíduo mantém consigo mesmo: o sistema de idéias, atitudes e valores pelos quais pauta a sua conduta. *Os compromissos relativos à própria pessoa são os mais fortes e decisivos para o seu comportamento.* Todos os demais derivam dele e com ele guardam íntima relação". (12).

Roberto Etave, com sua idéia de "interiorização", parece lançar a semente de uma didática experiencial quando escreve: "A interiorização se manifesta numa certa distância que o homem toma diante da realidade. *Ele pára para pensar antes de se decidir...*; parar sim *para se distinguir* da atualidade, da corrente da vida, colocar um intervalo entre a pessoa e a atualidade é *ter uma visão retrospectiva e prospectiva sobre a realidade* e nosso relacionamento com ela, para compreendê-la, compreender o que nos cerca e poder escolher e atuar livremente". (13).

Já em 1955, Gordon W. Allport referindo-se ao desenvolvimento da personalidade, escrevia: "A personalidade inclui o que está bem perto de nós e é importante, isto é, as regiões da nossa vida que consideramos como nossas de modo especial e que proponho sejam denominadas "proprium" O proprio inclui todos os aspectos da personalidade que são responsáveis pela unidade interna"... "Qualquer que seja o nome que usemos para designá-lo, aquilo que sentimos como "particularmente nosso" *merece ser perscrutado mais de perto*". (14).

Um pedagogo alemão de renome internacional, porém, quase desconhecido no Brasil, Friedrich Schneider, catedrático de Pedagogia na Universidade de Munique, seguindo as pesquisas de A. Michotte e J. Lindworsky sobre a natureza do ato voluntário, nos ensina que "o conhecimento de nós mesmos, o dobrar-nos sobre o nosso íntimo são coisas indispensáveis se quisermos atingir um objetivo. Elas nos dizem o que queremos, revelam-nos nossas capacidades e nos indicam como devemos comportar-nos em cada caso. Elas introduzem a reflexão, pressionam a decisão, aplainando dessa forma o caminho para a execução" (15).

Esse pensamento de Alfred Adler, espelha de maneira admirável o conceito proposto para uma didática experiencial: "Os homens não são

(12) MARQUES, Juracy C. — *Os Caminhos do Professor*. Coed. URGs e Editora Globo, Porto Alegre, 1975, p. 12 e segs.

(13) ETAVE, Roberto. — *Uma Pedagogia para o Homem*. Coed. FUM., VOZES., Maranhão, 1971, p. 107.

(14) ALLPORT, Gordon W. — *Desenvolvimento da Personalidade*. Trad. de Helmuth Alfredo Simon. Liv. SamPedro, Lisboa, 1955. Editora Herder, São Paulo, 1962, p. 57.

(15) SCHNEIDER, Friedrich. — *Praxes da Auto-Educação*. Trad. de Rodolpho Vilhena. Edit. Paulinas, São Paulo, 1963, p. 8.

felizes se não puderem pôr alguma coisa de sua personalidade no seu trabalho. O trabalho é o reflexo do homem. E o homem que vê no seu trabalho o sinêto de sua própria personalidade adquire um sentimento de poder”.

John Martin Rich, filósofo norte americano, preocupado com a formação de uma consciência crítica da realidade que vivemos, em 1971, escreveu que “uma compreensão melhor de nós próprios permitirá, presumivelmente, que tenhamos uma vida mais eficiente, mais total e de maior prazer e satisfação. Esse conhecimento ajudar-nos-á a estabelecer metas pessoais mais realistas e a alcançá-las mais rapidamente com menos gasto de energia”. (16).

De tanto pensar pela cabeça de outros, a maioria dos membros do magistério de qualquer grau de ensino, não pensa; executa a Lei simplesmente e cumpre o regulamento tal qual os funcionários, ou “aplica teorias sobre aprendizagem”. O Prof. Lauro de Oliveira Lima, em 1969, já escrevia: “Descobrir a própria individualidade dá tremendo poder”... Há vários “eus” em conflito dentro do indivíduo: o “eu” que sou realmente (mas desconheço); “eu” que julgo ser (e não sou); o “eu” que os outros julgam que sou (para me agradar ou me agredir); o “eu” que aspiro ser. Como ajustar todos estes EUS, num só, para eu ser eu mesmo? (17).

Em meio a tantos “sistemas” os professores dificilmente se podem ainda considerar como pessoas capazes de deliberar e assumir a responsabilidade sobre o deliberado; esse “realismo conceptual”, diz Fabre” levou os educadores a acreditar que o sistema escolhido representava realmente a Nova Educação, esquecendo desta maneira que “os sistemas não se encontram na natureza mas apenas no espírito dos homens” (Claude Bernard)”. (18).

“A recuperação da dignidade do trabalhador só poderá ser atingida quando o trabalho produtivo, contadas todas as technicalidades, estiver inscrito no domínio do AGIR, onde um homem é um homem, e não estreitamente no domínio do FAZER, onde um homem é uma engrenagem” (19).

Há um pensamento de Jacques Wittwer que vem a calhar para o proposto: “Se um educador não consegue comunicar a sua *dinâmica própria* aos educandos, se não os faz enveredar momentaneamente pelas

(16) RICH, John Martin. — *Bases Humanísticas da Educação*. trad. de Fernando de Castro Ferro. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975, p. 182.

(17) LIMA, Lauro de Oliveira. — *Treinamento em Dinâmica de Grupo*. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1969, p. 62.

(18) FABRE, Aurélien. — Op. cit. p. 44.

(19) CORÇÃO, Gustavo. — *As Fronteiras da Técnica*. 2a. ed. Livraria Editora Agir., Rio de Janeiro, 1953, p. 79.

vias que privilegia, o indispensável primeiro tempo de influência educativa não será preenchido". (20).

Penso não ser inútil reprimir o que escreveu Maria Montessori, há tanto tempo atrás, em sua monumental obra *Pedagogia Científica*: "Toda vitória e todo progresso humano repousam na *força interior*". (21).

Recentemente, em 1970, dois professores da Universidade de Londres, escreveram que "é essencial que um professor *tente esclarecer-se um pouquinho mais sobre suas metas*, pois, a menos que o faça, não terá critérios de referência pelos quais possa determinar satisfatoriamente o conteúdo e os métodos do seu ensino". (22).

Bastante válida para a sugestão é a afirmação de Highet de que "o professor desenvolve *trabalho muito pessoal*, usando da sua inteligência em coisas dignas do seu emprego". (23).

Em 1972, H. Ozmon, da Universidade de Virginia, intentando reintroduzir o diálogo, como método dinamizador do pensamento, na área da educação moderna, escreveu uma obra que se alicerça neste seu pensamento: "Precisamos urgentemente conhecer o que estamos fazendo e por que fazemos o que fazemos". (24).

Em 1951, um dos mais notáveis educadores ingleses, Alfred North Whitehead, alertava os professores para o que ele denominou de "idéias inertes", "idéias que são apenas recebidas pela mente, sem serem utilizadas ou testadas, ou lançadas dentro de novas combinações. A educação através de idéias inertes, não é apenas inútil, como principalmente prejudicial, mas, excetuando-se raros períodos de fermentação intelectual, a educação tem estado infestada de idéias inertes"... "As principais idéias utilizadas na educação de uma pessoa devem ser poucas mas importantes"... "A pessoa deve apropriar-se dessas idéias como se fossem suas próprias e deve aplicá-las nas mais diversas circunstâncias de sua própria vida". (25).

Penso que Whitehead está a indicar aos educadores que não é simplesmente aplicando teorias desse ou daquele pesquisador que a educação se realiza. Todas as idéias dos outros não passam de "idéias inertes"

(20) WITTWER, Jacques. — *Para uma Revolução Pedagógica*. trad. de Eduardo Saló. Editorial Portico Limitada, Lisboa, 1970, p. 27.

(21) MONTESSORI, Maria. — *Pedagogia Científica*. — trad. de Ary Brunetti. — Col. Flamboyant. 2a. ed., Livraria Agir Editora, São Paulo, 1965, p. 22.

(22) HIRST, P.H. e PETERS, R.S. — *A Lógica da Educação*. — trad. de Edmund Jorge. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972, p. 43.

(23) HIGHET, Artur Gilbert. — *A arte de ensinar*. — trad. de Lourenço B. Filho. 2a. ed., Edições Melhoramentos, São Paulo, 1951, p. 28.

(24) OZMON, Howard. — *Filosofia da Educação: um Diálogo*. — trad. de Marco Aurélio de Moura Matto. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975, p. 12.

(25) WHITEHEAD, Alfred North. — *The Aims Of Education*. New American Library Of World Literature. New York, 1951.

a não ser que eu, como professor, as filtre e as potencialise.

Esse quarto aspecto didático possivelmente passará a fazer parte integrante dos estudos didáticos quando os próprios professores sentirem a sua importância, ao menos em curso de pós-graduação em Educação. Aos 13 de setembro de 1976, por ocasião da Aula Inaugural do Primeiro Curso Introdutório ao Mestrado em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, tive oportunidade de declarar que "o Plano Nacional de Pós-graduação, aprovado em 8 de novembro de 1974, pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, constituído no Ministério da Educação e Cultura em 4 de janeiro de 1974, sempre se refere à qualificação de pessoas, à personalidade, ao homem não-genérico e sim à pessoas dotadas e hábeis, por que a pós-graduação universitária assemelha-se em quase tudo ao valor atribuído ao Estado Maior das Forças Armadas: Oficiais treinados em alto nível de capacidade e atuação, superiormente gabaritados, realizam tarefas específicas, sempre com resultados surpreendentes, e com mérito aferido sempre pelo critério da responsabilidade".

Responsabilidade. Esse é o ponto crucial. O professor moderno está tão absorvido em seu trabalho de planejar, estimular, orientar e avaliar a aprendizagem de seus alunos (quase sempre superlotando as classes escolares), que, ao que parece, esqueceu-se dele mesmo como pessoa. Aliás, tal situação é notória não somente no magistério, mas, é palpável nas situações humanas hoje submetidas ao poder do fenômeno-de-massa, envolvente e totalizante, quando tarefas, motivos e resultantes, dificilmente podem ser considerados pessoais.

Hartmut Von Hentig, pedagogo alemão, em Conferência realizada em Kiel, em 1975, por ocasião da Semana do Congresso Social, afirmou recentemente que "ao procurar resolver as dificuldades que os homens sempre encontraram nas suas relações recíprocas, e que outrora olharam como problemas morais, refugiamo-nos hoje cada vez mais num método que envolve o próprio princípio que desejamos abolir: a impessoalidade. Refugiamo-nos na divisão do trabalho, na objetivação, na institucionalização, na racionalização da massa, na dinâmica de grupo — que transforma a exigência ética ou política numa técnica de comportamento. Há muito que a industrialização que afeta a produção e o consumo se estendeu às nossas formas de vida, de convívio, de recreação, de assistência e de previdência. Já não nos apresentamos, acima de tudo, como pessoas diante de outras pessoas, mas assumimos perante elas uma determinada função, de acordo com grupos "finalizados", pré-selecionados, sistematizados"... "As ciências sociais permitem que nos refugiemos na mecânica de processos necessários, sempre que nos aparecem exigências difíceis de satisfazer: A culpa é das circunstâncias; estou mal socializado, estou mal ajustado..." (26).

Acontece assim que de tanto considerar a floresta acabamos nos esquecendo da existência da árvore.

O professor atual, de tanto pensar na aprendizagem do aluno, de tanto discutir sobre métodos, processos e técnicas, de modalidades, formas e recursos para facilitar o processo-de-aprender, na realidade, despreocupou-se com os conteúdos culturais e esqueceu-se de que ele deve ser, para a infância, para a adolescência, para a juventude, uma *pessoa adulta*, isto é, preparada para realizar tarefas penosas, mas necessárias, bem como para assumir a responsabilidade dos efeitos e dos resultados discutíveis, coisa impossível de ser exigida quer dos sistemas quer dos instrumentos.

O professor precisa ter comportamento e conduta de adulto, perante seus alunos, na sala de aula e na vida socio-cultural; o mais, as máquinas-de-ensinar, os recursos audiovisuais, a custosa aparelhagem de instrução, estão realizando e muito bem, com uma ressalva: não podem educar para nada, não passando de instrumentos limitados dentro de esquemas funcionais.

Em 1964, Paul — A. Osterrieth, Professor da Universidade Livre de Bruxelas, escreveu “Faire des adultes”, obra notável de pedagogia moderna onde se pode ler: “Je suis en effet de plus en plus convaincu que “faire des adultes” constitue une des tâches les plus urgentes d’une société en rapide évolution, et qu’elle concerne aussi bien les parents que les enseignants, ainsi d’ailleurs que les animateurs de mouvements de jeunesse ou de centres de loisirs. Trop souvent ces éducateurs, à juste titre centrés sur le présent, perdent un peu de vue que leur objectif se situe dans l’avenir et qu’il concerne l’acheminement du jeune vers la maturité”. (27).

Em meio da massa humana de nossos dias tornou-se realmente difícil a alguém sentir-se adulto, tomando-se esse termo na acepção de “aceitação consciente dos inevitáveis conflitos que a vida lhe apresenta como desafio constante à sua capacidade mental”.

Penso ser bastante válido para o propósito em questão transladar o conceito que Osterrieth faz do adulto, que certamente reforçará a hipótese de uma “didática para adultos”.

Escreveu ele que “ao caracter difuso, esparso, não hierarquizado, alternativamente estereotipado ou flutuante do comportamento infantil, opõe-se geralmente a consistência e a corência do comportamento adulto. Continuidade e persistência na orientação das condutas; consideração das circunstâncias da realidade na persecução dos objetivos; consideração do passado, notadamente na utilização da experiência adquirida e no respeito aos compromissos; consideração do futuro, principalmente na previsão e programação dos passos e na aceitação de novos compromissos; congruência

(27) OSTERRIETH, Paul—A. — *Fazer adultos* — trad. de Luiz Damasco Penna e J.B.Damasco Penna. 2a. ed. refundida. *Atualidades Pedagógicas*, Vol. 91, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1971, in Pref.

do pensamento, da palavra, da ação; controle dos movimentos, dos impulsos, dos afetos, da marcha do pensamento"... "O adulto não cede à menor sugestão, não se rende à mais leve pressão, não depõe as armas à menor oposição; se necessário sabe aceitar o conflito e a luta. Por outro lado, apresenta elevado grau de tolerância à mudança, à contradição, à frustração, à insegurança. Sua organização psíquica não explode em agressividade tumultuosa desde que apareça uma ameaça. Quando preciso, sabe aceitar a contrariedade, sabe submeter-se ao inelutável; sabe não esconder a realidade desagradável e não procura iludir-se. O adulto mostra iniciativa e larga auto-determinação. Reinvidica a responsabilidade de seus atos e não imputa as conseqüências a outrem, ou ao destino; aceita-se como responsável por si mesmo; não espera dos outros a satisfação de seus desejos ou a realização de seus objetivos, mas, nem por isso acredita que tudo não depende senão dele. Se o adulto se empenha ou se opõe, não é por mimetismo, nem por arrebatamento, mas, por deliberação. Quanto às suas decisões, não são meras fantasias, mas levam em conta o "princípio da realidade", o que não implica que obrigatoriamente deixem de ter seus vãos. Todavia, ao contrário da criança, o adulto não se crê todo poderoso; sabe que é determinado, sem que isso seja pretexto para todas as renúncias. Não precisa enganar-se, iludir-se a seu próprio respeito quanto a móveis e intenções, enobrecer-se aos próprios olhos e aos olhos alheios por toda espécie de "mecanismos de defesa" mais ou menos falazes. Experimenta tomar distância a respeito de si mesmo, ver-se objetivamente; critica-se e sabe rir de si mesmo, aceitando-se embora tal qual é, sem satisfação ingênua e orgulhosa". (28).

III – OPERACIONALIZAÇÃO

A hipótese da "conscientização" do professor como pessoa adulta cuja função profissional consiste em mostrar aos jovens "caminhos" que lhes proporcionarão maturidade mental adulta, pôde ser operacionalizada através da compreensão e da ação de 15 alunos do curso de mestrado em educação, na Universidade Federal do Paraná, no decorrer do 1º semestre de 1977, numa primeira tentativa.

Tentou-se abolir os "trilhos" para propiciar a abertura de "trilhas" em educação, motivando, de certa forma, o mestrando em educação, *a colocar-se como pessoa que trilha os caminhos da própria educação*, quase que se esquecendo de que, no "sistema" é alguém que deve colocar "trilhos" para a educação dos outros, impedindo assim a "liberdade para aprender", conforme a concepção de Rogers. (29).

(28) OSTERRIETH, Paul-A. — *Fazer adultos*. — trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 2a. ed. refundida. Atualidades Pedagógicas, vol. 91. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971, p. 6 e segs.

(29) ROGERS, Carl R. — *Liberdade para aprender*. — trad. de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2a. ed., Interlivros, Belo Horizonte, 1973.

Em 90 horas disponíveis projetou-se o seguinte cronograma de atividades:

CONTEÚDO EXPERIENCIAL: estudável em 24 horas através da técnica da monitoria; o monitor, para cada unidade programada, surge por sorteio.

TRABALHOS DE GRUPO: realizáveis em 40 horas, sendo 30 horas reservadas para a elaboração de documentos e 10 horas para apresentação, discussão e avaliação, sob a forma de painel.

TRABALHO PESSOAL: executável em 20 horas através de livre escolha do assunto para elaboração de idéias próprias, como exercício de pré-dissertação, sob a forma de ensaio.

PALESTRAS COM DEBATE: realizáveis em 6 horas de convívio cultural com pessoas abalizadas nos assuntos e nos temas programados.

Nessa conformidade, o Projeto de Ensino Experiencial, elaborado para a primeira tentativa foi o seguinte:

1º JUSTIFICATIVAS:

a) Trata-se de "trabalhar" uma hipótese verbalizada como "transformação radical do professor" feito conselheiro, animador, mediador, coordenador de aproximações pedagógicas múltiplas, mas senhor de si mesmo, aberto a todas as mudanças; crítico e não conformista, mas, solidário; inserido em sua época, mas, em certa medida, insatisfeito e, portanto, procurando ultrapassá-la. (Bertrand Schwartz, in *A Educação, amanhã*, 1972. (30).

b) Trata-se de tentar uma abordagem prospectiva, preconizada pelo Projeto Educação do Plano Europa 2.000 (UNESCO, 1972), conhecida como "Pedagogia da Reação", desenvolvendo pesquisa no campo da "Pedagogia da Criatividade", manifestação da "Andragogia" desejada por Pierre Furter. (31).

2º CONTEÚDO EXPERIENCIAL:

— A SINÉCTICA E O MAGISTÉRIO —

-
- (30) SCHWARTZ, Bertrand. — *A Educação, amanhã*. — trad. de Paulo Rosas, Editora Vozes Limitada, pPetrópolis, 1976.
- (31) FURTER, Pierre. — *Grandeur et misère de la Pédagogie*. Universidade de Neuchâtel, Suíça, 1971.

Objetivo: Tornar o professor um elemento criativo e inovador.

Hipótese: É possível desenvolver o método sinéctico entre professores de nível superior.

Assuntos: A imaginação em evidência. — O pensamento divergente. — J.D. Gordon e o grupo "Sinectics", da Univ. de Harvard. O método sinéctico: fundamentos, processo, aplicações e resultados.

— A PESQUISA EM DIDÁTICA —

Objetivo: Dar valor ao senso do "estilo" pessoal do professor.

Hipótese: É possível pensar no ensino sem o rigorismo tecnológico.

Assuntos: Tecnologia e Humanismo científico. — Pedagogia Científica e Didática Experiencial. — Complexidade crescente da "situação didática".

NOVAS RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

Objetivo: Tornar o professor um cientista humano.

Hipótese: É possível conscientizar o professor de que sua profissão consiste em humanizar.

Assuntos: "Engenharia Pedagógica". — Criação de "clima didático". — A "mensagem educativa" no processo da comunicação docente. A Psicologia do êxito no controle do "esforço" discente. — A "facilitação" no processo de aprender.

RECONCEITUAÇÕES PARA MELHOR ENTENDIMENTO ENTRE DOCENTES

Objetivo: Tentar-se criar uma linguagem professoral.

Hipótese: É possível "inventar" uma terminologia docente.

Assuntos: necessidade de uma "terminologia docente" para reviver a ética do magistério.

Conceitos fundamentais para a profissão docente: educação, instrução, ensino, aprendizagem, aprendizado, estudo, incentivação, motivação, transferência, etc.

O CICLO DOCENTE COMO CAMPO DE INOVAÇÕES PROFISSIONAIS

Objetivo: Conscientizar o professor de que sua profissão é de educador, isto é, libertador de todas as potencialidades criadoras da consciência humana.

Hipótese: É conveniente fornecer “trilhas” científicas ao educador.

Assuntos: O problema didático do “estudo” na perspectiva do desenvolvimento mental. — O planejamento do ensino está ou não colocando o professor em “trilhos” — A comunicação em sala de aula e o problema da reflexão mental.

3º REQUISITOS:

a) Grupos de pessoas interessadas em participar de pesquisas em Didática Experiencial.

b) Auxílio de pessoas entendidas nos assuntos apontados, especialmente em criatividade e humanismo científico.

c) Material bibliográfico relacionado com a Educação e o destino do homem numa época tecnológica.

4º ESTRATÉGIAS:

a) *para tarefas-de-grupo:* Temática sugerida: A Didática Magna como primeira fonte de pesquisa didática. — Projeto de um Laboratório de Didática Experiencial. — Importância de uma terminologia docente. — Existência e limites do “fenômeno didático” como tal.

b) *para palestras e debates:* Temática sugerida: Em face dos processos de integração mecânica, afirmam-se os direitos da originalidade individual. — O universo do Homem mudou de conteúdo. — As Universidades deveriam resistir à tendência para uma especialização demasiada fechada.

5º METODOLOGIA EMERGENTE:

Aos atuais educadores se está oferecendo uma tarefa realmente apaixonante: *a busca de um equilíbrio harmonioso entre a formação racional e a libertação da sensibilidade*. E o instrumento normal para a compreensão da realidade “mundo alterado e disposto para que a existência humana se torne possível” (32), é o pensamento dialético que introduziu o tempo e o movimento na sua concepção e no seu funcionamento. Por este motivo, as atividades serão, preferivelmente, executadas pelo método de orientação não-diretiva, no qual toda a experiência é essencialmente significativa.

(32) SANTOS, Delfim. — *A Técnica como fundamento da Cultura*. —, in Revista Brasileira de Filosofia, Instituto Brasileiro de Filosofia, vol. XVI, Fasc. 64, São Paulo, 1966, p. 473.

6º AVALIAÇÃO:

Pelo facto de se considerar a criatividade a razão deste projeto de estudo, o que se irá avaliar é justamente o quanto cada um, com o auxílio dos outros, desenvolveu em si próprio "a mais austera das qualidades espirituais: o senso do estilo pessoal" que no dizer de Witehead "é a aquisição última de um espírito educado". (33).

IV – PRIMEIROS RESULTADOS

O 4º princípio da teoria rogeriana de educação diz que "a situação educativa que promove mais eficazmente uma aprendizagem significativa é aquela em que as ameaças ao eu do aluno se reduzem a um mínimo e se facilita a percepção diferenciada do campo da experiência". (34).

O projeto de uma Didática Experiencial, nasceu e se desenvolveu justamente para propiciar uma certa "liberação espiritual" do professor que se sente angustiado no emaranhado de inúmeras teorias, de variados sistemas, de diferentes maneiras de usar de recursos audiovisuais, a ponto de sentir dificuldade para colocar ordem em seu espírito e para "respirar ares pedagógicos".

Assim, criado o "clima experiencial", as atividades foram se realizando. Cinco monitores, aos quais se "facilitou" vários encontros com o professor, realizaram painéis relativos aos assuntos de suas responsabilidades respectivas. Um especialista em criatividade palestrou e debateu sobre o tema; um professor de filosofia da Universidade Federal do Paraná discorreu sobre dimensão temporal para o homem contemporâneo. Dois grupos espontaneamente se organizaram para se encarregarem de dois temas, respectivamente: Análise da Didactica Magna, de Comenius e Idéias Básicas para um Laboratório de Didática Experiencial. Como tarefa independente, cada aluno apresentou um ensaio seu, pessoal, tais como: Educação como saída, A sinectica e o magistério, Pedagogia do Global, Reflexão-Responsabilidade-Educação, Orientação a alunos bem-dotados, Aprendizagem por descoberta, Educação pela Arte, Possibilidades de uma Didática Criadora, Técnicas sinécticas e a Educação, Teatro na Educação, Estudo dos Gêmeos e o Ensino, Didática não-diretiva, O ensino pelo êxito, Como Jesus ensinava em seu tempo, Experimentos didáticos em Penitenciárias.

(33) WITEHEAD, Alfred North. — Op, cit.

(34) ROGERS, Carl. R. — *Liberdade para aprender*. — Interlivros, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1971.

V – CONCLUSÃO:

Principiei com uma pergunta. Termino com uma interrogação: Será que o mais importante na educação dos mestres, não está sendo esquecido? — Esse “mais importante” reside ou não na “conscientização” por parte do professor quanto ao seu poder civilizador, uma vez que é da sua competente responsabilidade profissional educar homens para o Humanismo, tomado esse termo na acepção dada por Furter: “O humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação: como situação e como projeto”? (35).

R E S U M O

Propõe-se, para curso de pós-graduação em educação, “um momento universitário para a busca necessária de um equilíbrio harmonioso entre a formação racional e a libertação imprescindível da sensibilidade”, por parte dos mestres.

S U M M A R Y

It is proposed that the course of Post-Graduation for Master's candidates in Education “there exist a “moment” in the life of the university for the student to understand the need for a harmonious balance between his development as a rational man and the maintenance of is wholly free application of his senses.

R E S U M É

Nous nous proposons ici, pour le cours de Maîtrise en Education, “une reflexion au niveau superieur pour la recherche de l'équilibre nécessaire et harmonieux entre la formation rationnelle et la liberation indispensable de la sensibilité humaine”, de la part des maîtres.

IMPORTANTE: Críticas e apreciações serão recebidas com satisfação e agradecimentos antecipados.

(35) FURTER, Pierre. — *Educação e Vida*. — Editora Vozes Limitada, Petrópolis , Rio de Janeiro, 1968, p. 159.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLPORTH, Gordon W. *Desenvolvimento da Personalidade*. trad. de Helmut Alfredo Simon. Livraria Sam Pedro, Lisboa, 1955. Editora Herder, São Paulo, 1962.
2. CORÇÃO, Gustavo. *As Fronteiras da Técnica*. 2a. ed. Livraria Editora Agir, Rio de Janeiro, 1953.
3. ETAVE, Roberto. *Uma Pedagogia para o Homem*. Coedição Fund. Univ. Maranhão/Vozes, Maranhão, 1971.
4. FABRE, Aurélien. *A Escola Ativa Experimental*. trad. de Helena de Lima Dantas. Difel, São Paulo, 1975.
5. FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. trad. de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1974.
6. FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Eitorad Vozes Limitada, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1968.
7. FURTER, Pierre. *Grandeur et misère de la Pédagogie*. Univ. de Neuchâtel, Suíça, 1971.
8. HENTIG, Hartmut Von. *Quatro Gerações – Quatro Mundos*. in Rev. Humboldt. Editora F. Bruckmann, Postfach 27, München, Alemanha, nº 34, 1976.
9. HIGHET, Arthur Gilbert. *A arte de ensinar*. trad. de Lourenço B. Filho. 2a. ed. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1951.
10. HIRST, P.H. et PETERS, R.S. *A Lógica da Educação*. trad. de Edmond Jorge. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1972.
11. LENGRAUD, Paulo. *Perspectives de l'éducation*. nº 02/1969, Unesco, Paris. in Educação Permanente, Instituto Abel, Niterói, Editora Vozes Ltda, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1970.
12. LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento em Dinâmica de Grupo*. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1979.
13. MARQUES, Juracy C. *Os caminhos do Professor*. Coed. da Univ. RGS/Editora Glob, Porto Alegre, 1975.
14. MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica*. Trad. de Ary Brunetti. Col. Flamboyant. 2a. ed. Livraria Agir Edit. S. Paulo, 1965.
15. OSTERRIETH, Paul A. *Fazer adultos*. trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 2a. ed. refundida. Atualidades Pedagógicas, Vol. 91. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971.
16. OVERSTREET, H.A. *A maturidade mental*. Biblioteca do Espírito Moderno, série 1ª, Vol. 14. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965.

17. CZMON, Howard. *Filosofia da Educação – um Diálogo*. trad. de Marco Aurélio de Moura Mattos. Zahar Editores, R. Janeiro, 1975.
18. RICH, John Martin. *Bases Humanísticas da Educação*. trad. de Fernando Castro Ferro. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1975.
19. ROGERS, Carl, R. *Tornar-se Pessoa*. trad. de Manuel José do Carmo Ferreira. 2a. ed. Moraes Editores, Lisboa, 1970.
20. ROGERS, Carl. R. *Liberdade para aprender*. Interlivros, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1971.
21. SANTOS, Delfim. *A Técnica como fundamento da Cultura*. in Rev. Brasileira de Filosofia, Instituto Brasileiro de Fil. Vol. XVI, fls. 64, São Paulo, 1966.
22. SCHNEIDER, Friedrich. *Praxes da auto-educação*. trad. de Rodolpho Vilhena. Edit. Paulinas, São Paulo, 1963.
23. SCHWARTZ, Bertrand. *A Educação amanhã*. trad. de Paulo Rosas.— Editora Vozes Limitada, Petrópolis, 1976.
24. WITEHEAD, Alfred North. *The Aims Of Education*. New American Library of World Literature. New York, 1951.
25. WITTWER, Jacques. *Para uma revolução pedagógica*. trad. de Eduardo Saló. Editorial Portico Limitada, Lisboa, 1970.