

STEEB, Irène. A metodologia na educação psicossocial de adultos. (Methodes de l'education des adultes) Education permanente, Zurich, Federation Suisse pour l'Education des Adultes, (2): 91-5, 1976.

A METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO PSICOSSOCIAL DE ADULTOS*

Irène Steeb

(4)

Por que uma educação psicossocial de adultos?

Psicologia social, segundo define Dorsch, é o domínio da psicologia que tem por objetivo um estudo das diferentes maneiras de se viver as experiências e de se comportar na vida comum em sociedade. Esta vida comum causa-nos hoje inúmeras dificuldades: por "alienação", palavra da moda, pode-se entender tanto a polarização do trabalho e do resto da vida quanto a opacidade das estruturas dos poderes políticos e econômicos, ou ainda o empobrecimento das comunicações humanas (mesmo que a técnica das comunicações se torne cada dia mais sofisticada), para só mencionar alguns dos muitos slogans pelos quais tentamos definir nossa época.

A recessão atual fez surgir muitos pontos de interrogação e levou a refletir muita gente que, até então, estava "em paz consigo e com o mundo" (como diria Somerset Maugham). Esta sensação de incerteza levará a uma transformação da forma de pensar e a uma nova orientação ou, ao contrário, a um retorno a estruturas mais primitivas? As condições dos indivíduos serão, em parte, decisivas; mas também as condições da sociedade e até da humanidade como um todo terão influência

* Este trabalho (extraído de Education permanente, 1976, nº2, p.91-5) reproduz o capítulo sobre a metodologia e parte do capítulo referente aos objetivos que compõem a tese da Autora - antiga participante e animadora de cursos na Academia Suisse pour les Jeunes - apresentada ao Instituto de Psicologia Experimental de Zurique. Irène Steeb procura retomar o aspecto psicológico das experiências de educação sociológica realizadas nos cursos da Academia como ponto de partida didático e metodológico daquilo que ela denomina uma educação psicossocial de adultos.

pois o que será um dia decisivo não será a tomada de consciência do mundo mas o número de pessoas que se terão conscientizado do mundo em que vivemos.

O processo da educação: um modelo em três fases

Eu postulo que o processo educativo na educação psicossocial do adulto deve, em princípio, obedecer a três fases: experiência vivida → distanciamento → ação.

EXPERIÊNCIA VIVIDA

Como não se trata, nesta modalidade de educação de adultos, de transmitir conhecimentos abstratos (como, por exemplo, num curso de matemáticas), mas de tornar os participantes conscientes quanto à situação de vida em que se encontra um indivíduo e de resolver os problemas que resultam dessa tomada de consciência, os conteúdos da aprendizagem necessitam ser vividos diretamente. Trata-se aqui, em primeiro lugar, da análise crítica das coisas que parecem acontecer por acaso, ou seja, do "sistema de orientação" segundo o qual uma pessoa vive. Se a tal sensação de incerteza bem-vinda (mas dosada!) não se manifesta em nós a intervalos regulares, corremos o risco de ir construindo a nossa vida com o auxílio de um conjunto de instrumentos inadequados.

→ Aprender significa modificar o comportamento no sentido de uma diferenciação maior do comportamento. Contudo, o comportamento do ser humano não é influenciado apenas pela "cabeça" (intelecto) mas pelo conjunto da personalidade e, portanto, também pelos sentimentos, pelo corpo. Por isso, esses domínios devem estar igualmente associados ao processo educativo, para que um objeto de aprendizagem possa ser vivido e integrado "totalmente".

Objetivo da experiência vivida:

a) Provocação: graças à experiência vivida, processos que englobem o conjunto da personalidade podem ser deslançados (no sentido de uma "experiência estruturada" segundo Pfeiffer/Jones).

b) Reflexão sobre o processo: é por ela que a experiência vivida se distingue conscientemente de todas as demais experiências cotidianas do indivíduo: trata-se de tomar consciência dos sentimentos e pensamentos despertados pela experiência vivida verbalizando-os, pois só aquilo de que estou consciente encontra-se à minha disposição.

Métodos para provocar experiências vividas:

conversa —→ comunicação verbal

jogo, jogo de papéis —→ efeito de alienação, jogo das projeções

movimento, criação —→ associação do corpo e de elementos artísticos-criativos enquanto meios de expressão não-verbais

técnicas meditativas —→ concentração em si mesmo, audição do que se passa no próprio interior, auto-aceitação, meditação sobre o aqui-e-agora

Em resumo: A educação psicossocial de adultos deve-se fazer passando pele experiência vivida (no sentido de experiências estruturadas).

Os mais diversos meios podem ser usados para provocar uma experiência. Mas a assimilação ulterior estruturada (no sentido de reflexão sobre o processo) é pelo menos tão importante quanto a experiência em si mesma.

DISTANCIAMENTO

Segundo o princípio da indução, partindo-se de experiência particular subjetiva procura-se estabelecer uma relação com o geral. As questões

• "Como outras pessoas (estranhas ao curso) vivem a mesma situação?" e

• "De que maneira essas pessoas dirigem tal situação?"

dovem possibilitar aos participantes reunir informações e confrontá-las com suas próprias experiências. Além dessa confrontação a abertura da mente da vista é extremamente importante, quer dizer, é preciso

Incluir na discussão o maior número possível de maneiras de ver o do opiniões diferentes. Não se trata, nessa modalidade de educação de adultos, de manipular os participantes em favor da opinião "correta" ou da ideologia do animador do curso, mas de torná-los aptos a forjar sua própria opinião pesando os diferentes argumentos e, assim, torná-los maiores relativamente ao problema em discussão.

→ Em resumo: O particular da experiência subjetiva deve ser confrontado com o geral, com a experiência de outras pessoas, com a história do problema. Deste modo obtém-se a ampliação do horizonte indispensável a uma análise e a uma solução sociologicamente válidas do problema.

AÇÃO

→ Nenhum saber engaja o homem em qualquer coisa enquanto não for submetido a prova sob forma de ações e através da experiência vivida. Todo conhecimento permanece sem importância para a sociedade se não são igualmente criados os instrumentos que tornam as ações correspondentes possíveis e eficazes.

A ação aqui postulada deve conter esses dois aspectos. Baseada nos juízos feitos a partir da experiência vivida e do distanciamento, a questão das medidas a tomar deve ser colocada:

- Que se pode fazer para melhorar a situação em que se coloca o problema? - a curto prazo?; - a longo prazo?
- Que medidas se devem tomar para chegar a essa melhoria? - o que pode fazer o indivíduo sozinho? - o que pode conseguir um grupo?

Em resumo: Pensar sem agir não leva a nada, agir sem pensar é enganar a si mesmo e pôr em perigo a sociedade. Portanto, pensar e agir devem caminhar juntos.

A educação psicossocial de adultos deve mostrar ao indivíduo maneiras concretas de agir e ajudá-lo a transformar os conhecimentos adquiridos em mudanças significativas para si mesmo e para a sociedade.

At. 2000

O princípio do grupo restrito (cinco a doze participantes)

As pesquisas em ciências humanas e sociais têm revelado que o indivíduo não pode liberar-se completamente senão em grupos restritos: esses grupos reduzem seu campo de ação a uma dimensão que ele, indivíduo, pode abarcar em seu conjunto (reconhecimento de um papel) o lho oferece, simultaneamente, um espaço de segurança para sua livre expansão. Em consequência a "aprendizagem social" num grupo obedece a dois postulados:

- a) aprender pele grupo;
- b) aprender para o grupo (considerando a vida co-

mum num grupo).

O Diretor do Instituto para Educação de Adultos de Munster, Wilhelm Niggemann, sublinha as vantagens advindas da aprendizagem em grupos: O grupo permite ao indivíduo ser ele mesmo ativo. "Aprender fazendo" tem por efeito ativar o pensamento, o sentimento, a referência social, a capacidade de ouvir.

O grupo auxilia o indivíduo a verbalizar seus pensamentos. Verbalizar e pensar dependem diretamente um do outro.

Somente o grupo torna possível uma aprendizagem de acordo com a condição do adulto. Adapta-se ao ritmo individual de aprendizagem, volta-se constantemente para a situação concreta do indivíduo, seus problemas vitais, suas experiências. Minhas próprias reações e dificuldades engendradas pelo argumento dos outros e o esclarecimento ao qual eu desejo chegar devem constantemente ser postos em discussão. Aprender em grupo torna o indivíduo crítico. A argumentação jamais é unilateral mas sempre recíproca. Dessa forma eu tomo consciência imediata do caráter mais emotivo que intelectual de meus julgamentos, desmascaro-os enquanto preconceitos, torno-me crítico em relação a mim mesmo e em relação à posição alheia.

O grupo é um campo de aprendizagem rica em conflitos. Tanto o assun-

to tratado quanto a pessoa do outro fazem surgir conflitos. Esses conflitos podem-se constituir, eles mesmos, objeto de converso para o grupo, se ele se reúne durante um período relativamente longo. Desta maneira a tolerância e a aceitação do outro podem ser exercidas e verificadas enquanto atitudes fundamentais.

A aprendizagem em grupo torna possível a criatividade. A escola e a educação de adultos têm cultivado até agora uma forma de pensar unilateralmente convergente, que só tem por objetivo uma resposta correta. A criatividade, ao contrário, exprime uma maneira de pensar divergente que, espalhando-se por várias direções, propõe uma multiplicidade de respostas a um problema. A aprendizagem em grupo pode, assim, ser cheia de surpresas.

O grupo apresenta, igualmente em relação ao indivíduo, vantagens de rendimento. A probabilidade de encontrar uma solução é maior num grupo. Conhecimentos "de arquivo" são ativados, numerosos conhecimentos parciais juntam-se para formar vastos campos de conhecimento, o esforço de aprendizagem é multiplicado em consequência da diversidade dos aspectos e da reflexão simultânea. No interior do grupo tem lugar um movimento constante, uma dinâmica, que não provém do chefe mas é função do próprio grupo.

Conquanto num grupo os "fatores de turbulência" dos diferentes membros são, também eles, sempre multiplicados, eu gostaria ainda de fazer uma observação crítica a esta avaliação tão positiva do grupo: O grupo exerce sobre o indivíduo uma forte pressão, qual seja, uma pressão de conformidade. Isto pode tornar-se um problema se não se trata de um grupo estável, "existencialmente motivado" (nascido, portanto, do desenvolvimento funcional da matriz da vida), mas de um grupo reunido ao acaso sem outras relações. Em razão da considerável falta de "grupos existenciais" nós temos hoje uma forte tendência à formação de grupos ocasionais e passageiros que, no fim, não levam a nada, mas que procuram impor suas normas ao indivíduo através

7.
ta o tempo de sua existência. Corremos o risco, então, de tornarmos nos o joguete daquelas que, disforçadamente, nos impõem normas. Eis aí, provavelmente, um outro sintoma de alienação em nossa sociedade e uma consequência do fato de que nós somos fortemente dirigidos do exterior.

Todavia, o grupo de aprendizagem parece justificar-se plenamente no que ele pode eventualmente contribuir para nos fazer redescobrir o valor dos "grupos existenciais".

A vida comum em lugar do curso durante um certo período

O que foi dito anteriormente mostra bem que o nascimento dos processos no interior do grupo demanda tempo. Por outro lado a frequência a um curso permite, graças à distância que se estabelece em relação ao dia-a-dia, uma liberação das estruturas de pensamento às quais se está atado e a descoberta de novas possibilidades e de novas soluções para velhos problemas. O curso oferece, assim, um campo de trabalho no qual cada um pode desenvolver suas forças criativas sem temer sanções sociais (de natureza material ou imaterial).

Resta a questão, é verdade, de saber até que ponto os conhecimentos obtidos e os trabalhos de aprendizagem são verdadeiramente transferidos para a vida de todo dia após o curso. (Com "grupos existenciais" a garantia é maior.) Para tentar prevenir tal dificuldade procede-se, ainda durante o curso, a ações e à tematização dos obstáculos que surgirão mais tarde.

Não é tão fácil responder à questão quanto à duração ótima do curso, pois isso depende também dos seus objetivos e da sua intensidade. Parece-nos que o limite mínimo é de cerca de uma semana.

O princípio da participação

O postulado da maturidade...

Todas as reivindicações de participação no local de trabalho e de colaboração na igualdade entre homens e mulheres permanecerão como

aloga tanto tempo quanto o indivíduo não seja capaz de perceber o de exprimir suas próprias necessidades, de pesar o pró o o contra de tendências contrárias, de prever as conseqüências de decisões oventuais e de efetivamente fazer valor uma decisão uma vez tomada. O acesso ao estágio de adulto maduro pressupõe tais capacidades e, por seu turno, o funcionamento de uma democracia pressupõe cidadãos ma-
duros.

...o como ele deve ser realizado na educação psicossocial de adultos. A participação pressupõe duas coisas: primeiramente que os partici-
pantes sejam levados a sério pelos animadores de curso na condição de interlocutores; e, em segundo lugar, que eles possuam informações suficientes para capacitá-los a julgar uma situação e participar da tomada de uma decisão sobre um problema.

É claro que a diferença de poder institucionalmente fixada entre o professor e os alunos na escola tradicional não é, pelo menos, tão evidente na educação de adultos. Entretanto, seria também falso ne-
gar a vantagem que tem sobre os demais uma pessoa que estudou um as-
sunto durante um certo tempo. Por definição, é o animador que dispõe desta vantagem, mas, desde que se trate de assuntos psicossociais, os participantes podem também trazer muito em termos de conhecimentos e de experiência. Não se trata de negar o maior conhecimento do as-
sunto mas, isto sim, de tornar transparente o poder que daí resulta. Este poder permanece uma ameaça aos participantes enquanto eles não possuem uma clara visão de conjunto de seu próprio campo de ação o que este não tem uma dimensão que corresponda às suas necessidades e às suas capacidades, pois que limite significa espaço o não clau-
sural

Isto quer dizer que um limite não deve somente restringir, mas que ele pode, também, abrir um espaço de liberação. Em outras palavras isto significa que uma situação de aprendizagem somente se instala

se a dimensão do campo de ação correspondo às capacidades individuais. (Sem dúvida que num grupo de experiência mais aprofundada pode-se muito bem estabelecer de saída como objetivo de aprendizagem abrir um caminho num espaço não estruturado, a fim de experimentar como o grupo e seus diferentes membros partem em busca de critérios e de uma estruturação do espaço. Mas, em um grupo de aprendizagem centrado num tema, esta busca se faz forçosamente na esteira do objetivo do curso.)

Ao lado desses aspectos psicológicos da participação é preciso não esquecer, porém, os compromissos materiais da organização: num ensino voltado para os problemas (ou reportando-se aos conflitos) com grupos de aprendizagem certas coisas devem ser preparadas, como, por exemplo, a escolha ou a elaboração de uma documentação escrita e de material de trabalho, aquisição de livros, convite a especialistas, solicitação de permissão a empresas ou instituições que se deseja visitar etc. Assim, a reivindicação participativa dos participantes corresponde, por parte de um animador, a de uma cuidadosa preparação do curso. Como resolver tal dilema?

Nós propomos um programa de curso com engajamento gradual, que limita de forma apropriada a latitude de decisão dos participantes segundo suas possibilidades e que igualmente leva em conta os "compromissos materiais":

PROGRAMA DE CURSO COM OBRIGAÇÃO E PARTICIPAÇÃO GRADUAIS

Categoria do Programa	Caracterização	Grau de Participação
alto grau de obrigação (parte "sólida" do programa)	pontos do programa que exigem trabalho intenso de organização, i. é, que devem ser planejados com muita antecedência (ex: convite a especialistas, preparação de visitas etc)	mínimo; os participantes só podem opinar quanto a "forma", mas não quanto a questão fundamental da execução.
grau médio de obrigação (parte "meio-sólida" do programa)	pontos do programa que exigem trabalho médio de organização (ex: preparação de material de curso) ou exercícios em que os animadores, baseados em seu trabalho prévio, acreditam ter importância central para atingir os objetivos de aprendizagem ("experiências-chaves")	elevado (ou temas de participação qualitativa, em que os participantes devem dar motivos válidos para rejeitar um exercício ou propor alternativas, o que pressupõe competência relativamente elevada sobre o tema)
grau mínimo de obrigação (parte "flexível" do programa)	pontos do programa que exigem trabalho mínimo de organização, que podem também ser planejados e preparados na mesma hora. Além disso trata-se aqui também do "como" das duas primeiras categorias, i. é, da maneira de proceder, da ordem cronológica etc	muito elevado: este é o verdadeiro campo para o exercício da participação, pois aqui falta de conhecimento tem papel mínimo e participantes e animador colaboram igualmente

A distribuição proporcional dessas três categorias pelo conjunto do programa do curso depende:

a) do assunto: pode-se distinguir entre os domínios que pertencem ao mundo direto da experiência vivida do indivíduo e os que não podem ser apreendidos senão após a assimilação de informação do exterior (informações externas): designarei esses dois domínios respectivamente pelas expressões "próximo do eu" e "distante do eu". Quanto mais próximo um assunto está do eu, maior é a proporção da matéria do curso que pode ser assimilada com auxílio de uma experiência própria (exemplo: "A compreensão dos papéis do homem e da mulher"). Em consequência, a qualificação para participação, no que se refere aos participantes, aumenta mais rapidamente, e a parte "flexível" do programa pode ser ampliada. Inversamente, um assunto distante do eu exige, pelo menos no início, relativamente mais dos participantes, que devem não só absorver informações, mas ainda assimilá-las (exemplo: "O problema da energia nuclear: pró e contra"). Consequentemente, durante essa "fase de orientação", os participantes encontram-se menos qualificados para uma participação (eu não posso analisar um assunto sobre o qual nada conheço) e, por essa razão, as duas primeiras categorias do programa deveriam ocupar um espaço maior.

b) da qualificação prévia dos participantes, sob o ângulo profissional e quanto ao grau de maturidade por eles atingido. Como já mencionamos, a capacidade de escolher entre tendências contrárias faz parte da maturidade. Concretamente em relação à participação isso poderia significar ser capaz de, durante uma reunião extraordinária, tarde da noite e após o cansaço, tomar uma decisão relativa a uma tarefa, possivelmente fatigante, para o dia seguinte. Ou, em outras palavras, a capacidade de diferir o desejo (segundo Freud) e de pensar mais longo que o presente dependo do

grau de maturidade.

Em resumo: O princípio da participação é uma parte essencial da educação psicossocial de adultos, desde que se tome a sério o potencial da maturidade e se pretenda que os adultos exercitem-se em formas de trabalho democráticas. Para introduzir a participação assim concebida e nela formar os adultos é necessário, entretanto, deixar os participantes irem tomando parte gradualmente nas decisões, ou seja, segundo o desenvolvimento de sua competência pois, do contrário, as experiências de fracasso e as frustrações podem ter por consequência precisamente o oposto do objetivo visado, isto é, o retorno às estruturas autoritárias.