

O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Aula inaugural proferida pelo Dr. B.C. Lievegoed, em 12/05/1955, por ocasião de sua investidura na função de professor catedrático em Pedagogia Social pela Fundação para promoção da Pedagogia Social junto à Escola Superior de Economia de Rotterdam.

Introdução

O Crescimento Escalonado de Nível de Integração a Nível de Integração

Se quero hoje tentar esboçar para os senhores o campo da atuação da pedagogia social, devo iniciar conduzindo-os a um ponto de vista do qual seja possível avistar-se este campo em seu todo.

Heinz Werner¹ diz em sua obra *Entwcklungsspsychologie: „Leben heisst Gestaltung“* e prossegue dizendo *„Entwicklung heist Neugestaltung, heisst schöpferische aenderung“* („Vida exige dar forma. Desenvolvimento exige dar nova forma, exige transformação criativa”). A Pedagogia Social parte, assim, do entendimento de que cada forma de desenvolvimento significa dar novo corpo (*gestalt*) num processo de criação ativa que faz surgir novas estruturas.

No século XIX predominava ainda a pressuposição um tanto simplista de que crescimento e desenvolvimento seriam meramente um processo aditivo, um acréscimo sem mais nem menos de novos elementos a um conjunto já existente. Sabemos hoje que tem lugar aqui um processo de integração. Quando novos elementos são absorvidos por uma estrutura já existente transformam-se tanto os conteúdos quanto a estrutura existente para se reagrupar numa nova totalidade. No entanto, no organismo em crescimento isto não é um processo contínuo. Há períodos em que novos conteúdos são integrados à mesma estrutura básica e nos quais se dá um processo de crescimento gradual, relativamente tranquilo. São períodos principalmente de expansão e enriquecimento. Estes períodos se alternam com outros em que a própria estrutura básica se dissolve. É um processo de desintegração em que velhos conteúdos recebem um novo lugar e significado em um novo padrão básico, em uma nova formação estrutural. Conteúdos que antes eram centrais podem, com isto, se deslocar para a periferia, experiências anteriormente periféricas podem agora se tornar centrais. Rumke² fala aqui de desintegração produtiva.

Mas depende da força integrativa deste organismo se este processo, esta crise de crescimento, irá levar ao caos ou a uma forma mais elevada de integração. No

primeiro caso deve-se antes falar em “desintegração improdutiva”, que encontra no ser humano sua forma extrema de desintegração pela psicose.

Em seu tempo, Goethe descreveu de forma poética este processo de crescimento com as seguintes palavras:

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| „Und so lang du das nicht hast, | (E enquanto isso não tiveres |
| Dieses: Stirb und Werde! | Estes: morrer e tornar-se |
| Bist du nur ein trüber gast | Não passarás de hóspede obscuro |
| Auf der Dunklen Erde ⁱⁱⁱ | Desta terra escura) |

No campo biológico vemos este “Stirb und Werde”, este morrer e tornar-se – o desaparecer de uma estrutura antiga e o surgir de uma nova em que se dá um salto para uma nova e mais elevada forma de integração⁴ – quando, por exemplo, a criança com o seu corpinho todo redondo e suas perninhas curtas demais, em alguns poucos meses durante o amadurecimento escolar – desabrocha na figura harmoniosa e elegante da criança em idade escolar. Vemos um novo salto quando esta harmonia desaparece na desintegração durante o crescimento longitudinal da pré-puberdade; após a qual a harmonia é reconquistada na figura do moço e da moça.

O ponto de vista da integração e reintegração não é válido apenas para o ser humano em desenvolvimento, mas também para todos os campos em que nos defrontamos com um crescimento orgânico; por exemplo, também para um organismo como uma empresa. Assim podemos observar saltos no crescimento da empresa artesanal para a micro-empresa, da micro-empresa para a média e grande empresa. Também aqui é a força integrativa da comunidade desta empresa em seu todo que determina se estes saltos levarão ao caos e dissolução ou para formas superiores de comunidade. Muitos grupos humanos passaram por sérias crises ou entraram em estado prolongado de desintegração, ou, a bem dizer, se sufocam em seu crescimento por falta de visão dos problemas acarretados por uma nova estrutura.

Retornemos ainda um instante ao processo de crescimento do indivíduo: o característico da fase de juventude é que o crescimento biológico se dê por si próprio, mas que o desenvolvimento espiritual seja fomentado por medidas pedagógicas.

A Pedagogia Social entre Pedagogia Individual e Psicoterapia

Nas considerações sobre o ponto de partida da *pedagogia social* partimos, como os senhores puderam ouvir, do conceito de *desenvolvimento*.

Ainda não faz muito tempo, e ainda hoje em dia isto acontece, que a Pedagogia buscava seus princípios fundamentais quase que exclusivamente num certo referencial normativo, isto é, que ela se perguntava em primeiro lugar quanto ao modelo ideal com a relação ao qual ela deveria formar a geração mais nova. Estes ideais da educação em todos os tempos estiveram intimamente relacionados à imagem humana que determinada cultura via como ideal: o ginasta da Grécia, ou seja o ser humano harmoniosamente desenvolvido física e psiquicamente; o reitor da Roma antiga, o cavaleiro e o doutor da idade média, o mestre da nascente cultura urbana, o ideal burguês do século XIX são facetas dessa imagem ideal de formas de ser humano, que se transforma no tempo e no espaço.

Neste século XX a atenção foi se voltando crescentemente para a criança em si mesma e em função disto cresceu significativamente o interesse entre os pedagogos pela psicologia do desenvolvimento. No entanto, as leis do desenvolvimento foram inicialmente estudadas unicamente para nelas fundamentar métodos pedagógicos mais eficientes, para com estes poder melhor realizar o ideal educacional situado fora do âmbito próprio do desenvolvimento infantil. Se vemos no curso de desenvolvimento uma expressão do próprio ser humano, um acontecimento essencial e não apenas circunstancial que se deve levar em conta para atingir um objetivo proposto, então uma visão sem preconceitos desse desenvolvimento pode também contribuir para chegar à definição de objetivos para a própria pedagogia. Em outras palavras, então o ser humano em desenvolvimento pode, como tal, se transformar em objetivo do trabalho pedagógico. O ser humano é visto então como um ser em desenvolvimento durante toda a sua vida, nunca *sendo*, mas sempre *vindo a ser*.

Langeveld⁵ e Perquin⁶ vêem na maturidade o objetivo da pedagogia. Mas esta maturidade, alcançada ao final da fase juvenil, demonstra ser apenas uma *forma provisória de maturidade*. Para o ser humano em nossa cultura o processo de crescimento espiritual prossegue também após a fase juvenil, e se trata de um dos traços essenciais da sociedade democrática sadia o de possibilitar *a todos continuar participando* deste processo de crescimento espiritual após a fase juvenil.

Por isso mesmo, desde algumas décadas existe também um movimento de “educação de adultos”. Que forma pode ter este aprendizado do adulto? Em primeiro lugar, a de continuar estudando, isto é, adquirir conhecimentos e saber. Isto é um prosseguimento do processo de aprendizagem da juventude. Com isto não se transforma o processo de aprendizagem como tal, mas apenas a relação educacional. Nos anos da juventude era uma relação de educador para educando; na medida em que o adulto se desenvolve individualmente, seja científica, artística, técnica ou culturalmente, ele é ao mesmo tempo educador e educando. Ele próprio determina, em princípio, se quer

prosseguir aprendendo, o que e de quem. Uma pedagogia de adulto pode, portanto apenas consistir no *oferecimento* de possibilidades adicionais de estudo, por exemplo, na forma de um livro, de um curso ou de um currículo.

Mas ao lado desta há ainda uma segunda forma de aprendizagem na vida adulta: tendo ingressado na vida profissional, o jovem adulto é colocado em meio a um grupo de pessoas com as quais deve estabelecer uma certa relação. É a relação dele mesmo com o assim chamado “*face-to-face group*” e deste grupo para com ele. Em primeiro lugar ele vai ter que conquistar uma posição neste grupo; em outras palavras, ele vai ter que se tornar visível como indivíduo: ele vai ter que “levantar a mão”. Mas ele não apenas terá que se tornar visível de forma expansiva a si próprio, ele só se tornará parte do grupo quando tiver reconhecido os outros, e o grupo o tiver aceito como pertencente ao mesmo.

Com isso se encerra uma primeira forma de integração social. Mas com isso o desenvolvimento social ainda não chegou ao fim, porque só se encontrou ainda uma relação com o grupo visível no qual se está inserido. No contexto deste grupo o indivíduo tornou-se pessoa e foi reconhecido pelos outros como tal.

Na continuidade do desenvolvimento social trata-se de vivenciar e concretizar o vínculo com aqueles contemporâneos que não pertencem aos grupos com os quais se tem um contato direto. No lugar do grupo visível no qual se está inserido entra então o grupo invisível: a empresa, o país, o continente, o mundo. Passa-se então de membro de um grupo para membro de uma comunidade mais ampla. Só então o ser humano é capaz de assumir responsabilidade social que possibilite contrabalançar interesses de grupos entre si. Só então pode efetivamente liderar

De maturidade social se pode falar apenas quando, como ser humano, se cresceu de cônjuge, vizinho, colega de empresa para contemporâneo. Com isso também o francês, o alemão, o americano e o russo, o indiano e o chinês passam a pertencer a *seu* mundo.

Eu aponte, portanto, para duas formas distintas de desenvolvimento do ser humano: um processo de aprendizagem mais individual – em que capacidades pessoais são desenvolvidas e conteúdos culturais são assimilados, e um processo de aprendizagem social, pelo qual o ser humano é integrado a -e assume responsabilidade em – grupos cada vez mais amplos. Às formas de pedagogia que querem promover e orientar conscientemente os dois processos mencionados quero chamar de pedagogia individual e social.

A educação de adultos com forte caráter de pedagogia individual encontramos, em nosso país, nas Universidades Públicas enquanto as Escolas Públicas Superiores têm mais um aspecto social-pedagógico.

Eu irei agora, primeiramente, delimitar a pedagogia individual e social entre si e depois transparecerá a necessidade de determinar os limites entre a pedagogia social e a psicoterapia.

A linha divisória que eu quero traçar entre pedagogia individual e social perpassa na extensão toda a vida desde o nascimento até a morte e não coincide com aquela entre educação juvenil e educação de adulto ou entre pedagogia escolar e extra-escolar.⁷

A pedagogia individual é um dos aspectos da educação. A criança cresce por intermédio da educação individual que o adulto considera que lhe deve ser oferecida; o adulto educa-se a si mesmo na medida em que sente necessidade de prosseguir em seu desenvolvimento. A pedagogia individual se volta para o desabrochar das potencialidades presentes no indivíduo. Este desabrochar se dá no encontro com o patrimônio cultural e com a imagem ideal de ser humano que vive nesta cultura. Deste encontro nasce a necessidade, para o indivíduo, de se apropriar de determinados conhecimentos e habilidades. Este apropriar-se é um processo ativo, que em essência diz respeito a um recriar de conteúdo cultural existente. Aprender é recriação ativa. Aprendizagem não é adição, é uma luta e conquista individual, é cair e levantar.

A pedagogia social é o outro aspecto da educação e está relacionada ao “aprender pela vida” mas este aprender pela vida só se toma educação quando são criadas intencionalmente situações em que tem lugar uma concentração de experiências sociais. Estas situações podem ser criadas pelo pedagogo para a criança e por um grupo de adultos para o próprio grupo. Pedagogia social em sua execução prática pode também se caracterizar como a educação de grupos pela qual o indivíduo no grupo amadurece socialmente.

Fora da educação de grupos no sentido mais restrito podemos também encontrar um empenho social-pedagógico quando o grupo invisível – o povo, a humanidade – cria instituições nas quais a conscientização de um povo ou de uma humanidade possa ter lugar. Como tal, um sistema parlamentar no bom sentido ou organismos de encontro entre as nações podem atuar social-pedagógicamente.

Mencionei, portanto, três estágios da pedagogia social:

- a pedagogia social da infância;
- a pedagogia social do adulto transitório no grupo visível;
- a pedagogia social de grandes grupos.

A quem deseja ver nas tensões das instituições de grandes grupos a prova de sua inutilidade ou inviabilidade gostaria de dirigir as palavras de Carp: “um grupo sem tensões internas é um grupo decadente, moribundo ou então já falecido”⁸.

Na pedagogia individual o educador deverá ter em consciência, previamente, o que quer ensinar ao aluno e como o quer ensinar. Ele terá que formular um plano de ensino e um currículo, terá que ter domínio de sua atividade profissional e saber de manhã o que irá tratar naquele dia. Ele deve saber a solução correta dos problemas que irá propor a seus alunos.

O pedagogo social não dispõe de um programa neste sentido e para ele não se trata de transferir conhecimentos ou habilidades pré-definidos, mas *do processo que se desenrola no grupo*. Ele se utilizará das situações reais que surgem, saber-se-á parte do grupo e quererá ser co-participante do jogo. Ele terá que desenvolver presença de espírito e a atitude de ele mesmo continuamente querer aprender. Para o pedagogo social o certo ou o errado não está determinado previamente. Portanto ele também não pode dar nota, mas ele toma visíveis as conseqüências de atitudes e ações que levam a conflitos ou à cooperação produtiva, e, através das situações criadas, leva os membros do grupo a tomar consciência do que na realidade estão fazendo. Ele não se irrita com tensões interpessoais porque sabe que o grupo que não tem tensões já faleceu. Para ele cada situação é um estágio de passagem para outra situação. “Boa” ou “má” esta só se torna pela direção em que se movimenta a solução desta situação. É sua tarefa a de fazer evoluir uma situação através de uma desintegração para uma reintegração; e através desta surge uma nova situação que, por sua vez, solicita uma solução seguinte.

O pedagogo social se interessa em primeiro lugar pelo processo do crescimento espiritual e só em segundo lugar pelo conteúdo que serve de substrato a este crescimento espiritual.

Até o momento delimitei a pedagogia social frente à pedagogia individual. Isto foi feito para indicar qual aspecto da educação, através de todas as fases de vida, eu quero chamar de pedagogia social.

Para uma localização mais precisa da pedagogia social ela terá que ser delimitada também frente à psicoterapia, à qual a pedagogia social deve grande parte de seus conceitos e métodos. Permitam-me, para este fim, tomar como ponto de partida a perspectiva do tempo a partir da qual ambas atuam.

A *pedagogia individual* da criança tem sua vista sempre voltada para o futuro. O pedagogo ensina à criança aquilo que ele acredita que ela precisará mais tarde para participar da cultura de seu tempo e para poder exercer uma profissão. O perigo é,

com isto, esquecer a criança de oito anos (que se tem à frente) em favor do jovem de dezoito anos (que se espera que ele se torne no futuro).⁹

A *psicoterapia*, ao contrário, atua após ter-se aprofundado intensivamente no *passado* da pessoa; o que no passado foi relegado, ela trata de restabelecer. Ela busca integrar no presente aqueles elementos do passado que não evoluíram junto. Ela busca “situar a pessoa em sua fase de desenvolvimento”¹⁰.

A *pedagogia social* está entre a pedagogia individual e a psicoterapia. Ela, por princípio, está orientada para o agora, para a atualidade. Ela se dirige a vivências que a criança de oito anos pode ter agora, como criança de oito anos. Ela atua a partir da confiança de que experiências sociais, vivenciadas como criança de oito anos, passarão por desintegrações e reintegrações ajudando permanentemente na construção de formas sempre mais elevadas e maduras de ser humano.

A pedagogia individual trabalha a partir de uma postura idealista. O adulto quer transferir para a criança, com vistas ao seu futuro, a sua experiência de vida, sua sabedoria adquirida e o melhor da cultura; o bom, o belo e o verdadeiro são seu conteúdo pedagógico; o ruim, o feio e o não verdadeiro ele quer manter longe da criança, ou combater dentro dela. Por isto todo pedagogo autêntico é um idealista; ele quer educar a criança para um mundo melhor do que era o seu. Se ele é pedagogo de profissão, com o passar dos anos se toma cada vez mais difícil para ele chegar a uma aceitação do nosso mundo e preparar a criança para uma adaptação ativa (isto é, encontrar uma relação própria e ao mesmo tempo real) frente à nossa sociedade, da forma como ela é, em sua imperfeição.

A pedagogia social, ao contrário, é realista tanto no que diz respeito ao seu propósito quanto à sua metodologia. Ela busca a maturidade, o verdadeiro ser adulto, que segundo Van Wijngaarden tem justamente sua expressão na *aceitação*.¹¹

A pedagogia social muitas vezes é vista com certa desconfiança por sua irmã mais velha, a pedagogia individual, ou mesmo é negada por ela. Por isto a pedagogia social se voltou para sua outra irmã, a psicoterapia, que veio mais abertamente a seu encontro, o que fez crescer ainda mais a desconfiança da sua irmã mais velha, pois as idéias da psicoterapia a haviam chocado muitas vezes.

Por isso é compreensível que a pedagogia social, no sentido em que tentei descrevê-la, deve a possibilidade de seu desenvolvimento à psicopatologia, em especial à compreensão da natureza e da origem das neuroses. Pois justamente nas neuroses nos defrontamos com distúrbios na relação do próprio crescimento interior com o ambiente social.¹²

Considerações históricas

Chegamos agora a um ponto de nossas considerações em que se torna necessário indicar as linhas históricas que confluem na pedagogia social da atualidade.

Em parte são linhas que perpassam o desenvolvimento do pensar filosófico-psicológico dos séculos dezoito e dezenove. Em parte são desenvolvimentos que não tiveram sua origem num pensar sistemático, mas numa atuação pedagógica e terapêutica, movida pela vontade de ajudar, curar e educar. Posteriormente se desenvolveram então teorias para “explicar” a experiência adquirida. Muitas vezes então se recorria a correntes (de pensamento) psicológicas existentes, por vezes também surgiram novos conceitos para a psicologia (p.ex. psicologia profunda).

E assim atualmente escolas e tendências de todos os lados estão prontas para se oferecer como guias, quando se quer colocar o pé no caminho da atuação social-pedagógica.

É compreensível que o psicólogo, que vê essa multiplicidade de oferta, hesite em atuar antes de obter, a seu juízo, uma base “cientificamente fundamentada”. No entanto, o pedagogo e o terapeuta estão, muitas vezes, diante da necessidade de agir e, conseqüentemente, de encontrar a devida fundamentação durante o caminho. O ser humano em situação de necessidade precisa muitas vezes ser ajudado da melhor forma que seja possível naquele momento. Desse atuar, havendo suficiente autocrítica, pode crescer e amadurecer o método.

Duas grandes correntes que já se tornaram visíveis na psicologia do século dezoito e dezenove, continuam dividindo os ânimos até hoje, também em nosso país.

Gordon Allport, o defensor americano de uma psicologia personalista, tipificou certa vez esses dois campos da seguinte maneira.¹³ De um lado o grupo de psicólogos ocidentais, que se remetem a John Locke; para eles o indivíduo ao nascer é uma *tabula rasa*, tudo que vive no intelecto adentrou através dos sentidos. O interior é uma reação a estímulos do exterior. Felicidade de vida surge quando é restabelecido um equilíbrio rompido.

A partir disso surge o que Allport denomina: “*the Lockean tradition*”, a assim chamada psicologia exata, “autenticamente científica”, à qual pertencem todas as formas de psicologia associativa, o ambientalismo, o behaviorismo, a psicologia estímulo-resposta, em conexão com um operacionismo, positivismo e matematismo. “*Man is a rational animal*” (“o Homem é um animal racional”) é o que o grande público destilou desta tradição Lockeana.

Ao lado existe um grupo de psicólogos continentais, conectados a Leibnitz. Eles formam “*the Leibnizian tradition*”. Aqui se desenvolve uma direção que segundo

Allport segue através de Brentano e Wundt para a psicologia da Gestalt e a fenomenologia. Para eles a pessoa é uma fonte de ação, e o interior determina através de escolha ativa do que o mundo externo oferece. A pessoa para esse grupo se torna primeiramente visível na síntese criativa das impressões selecionadas, na auto-revelação. Allport reconhece que sua imagem sofre de uma supersimplificação histórica, mas com isto se tornou bastante clara.

Aparentada com a tradição Leibniziana é também a seguinte linha histórica que pode ser de importância para a pedagogia social. Friedrich Schiller, o médico e poeta, cujo 150 anos de falecimento lembramos estes dias, escreve no final do século dezoito a "*Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen*" ("Carta sobre a educação estética do homem")¹⁴; para o significado deste trabalho de Schiller para a psicologia atual já apontei em minha tese de doutorado. Para Schiller o ser humano só é verdadeiramente humano quando brinca, ou seja, quando transforma o mundo criando livremente. Ele pode fazer isso através de palavras ou imagens, mas a criação mais elevada segundo Schiller se expressa na educação e na criação de uma comunidade na qual o indivíduo pode formar-se como pessoa.

O ser humano pode escorregar para dois lados: quando predomina a *Formtrieb* (impulso da forma) surge o *Barbar* (bárbaro) que coloca o princípio acima do humano; quando predomina o *Sachtrieb* (impulso....) surge o *Wilde* (selvagem), que se entrega a seus impulsos e desejos. Lá onde o impulso ganha forma e se estabelece uma síntese criativa, atua o ser humano na criação livre no social.

Pensamentos semelhantes sobre a criatividade pessoal no campo social encontramos ao final do século dezenove em Rudolf Steiner, em sua Filosofia da Liberdade¹⁵. No individualismo ético de Rudolf Steiner retorna a tríade Schilleriana de *Formtrieb-Spieltrieb-Sachtrieb* na forma de: intuição moral, fantasia moral e técnica moral.

O que um século antes em Schiller ainda era Impulso aqui se tornou atuação moral que brota da intuição. Denomina-se Intuição, o que se escolhe através do pensar da totalidade do mundo das idéias. Aqui se apresenta diante de nós a escolha pessoal ativa. Para que essas intuições possam se tornar realidade social pelo atuar, é preciso desenvolver a "técnica moral". Técnica moral é aqui então a capacidade passível de ser aprendida de realizar dentro do grupo o conteúdo próprio mais elevado sem com isso afetar a liberdade de outros.

Ao invés de falar sobre técnica moral prefiro utilizar na continuidade o termo "habilidade social". Faço isto porque os termos "*social skill*" e técnica social adquiriram na psicologia moderna um significado mais pragmático.

Até o início desse século (séc XX) tudo que era direta ou indiretamente pedagogia social era fundamentado filosoficamente. Um exemplo disso é Natorp, que constrói um sistema dedutivo de conceitos, na qual ressoa a herança espiritual de Platão e Kant.¹⁶ Natorp e depois ainda de Kohnstamm, seguindo Platão, adotam o conceito de pedagogia social como sendo pedagogia de estado. Para Natorp como voluntarista educação é “*Willenserziehung*” (educação da vontade), com base no integrar-se à comunidade, na qual atua um sistema de “*individuelle Tugenden*” (virtudes individuais). Em Schiller pedagogia social é em essência “*aesthetische Erziehung*” (educação estética), pelo fato de Schiller reconhecer como arte toda criação livre. Ele falava de “Artistas pedagógicos” assim como até hoje ainda falamos de *Geneeskunst* (a arte de curar).

Em Steiner a arte social torna-se passível de aprendizagem como “técnica moral” e com isso se coloca desde o final do século dezenove a possibilidade de se aprender uma habilidade social.

A pedagogia social filosófica parecia condenada à morte quando Freud, Adler e Jung trouxeram suas distintas visões para essa problemática.

A influência da psicanálise, individual e analítica sobre a vida cultural da primeira metade deste século XX dificilmente pode ser superestimado. Conceitos como sublimação, complexo de inferioridade e persona se tornaram senso comum. Filmes, revistas, artigos de jornal e romances são permeados da imagem de ser humano que está na base destas orientações na psicologia. Tiveram uma influência decisiva sobre o desenvolvimento da pedagogia social deste século. Para o homem moderno as obras de autores da pedagogia social filosófica se tornaram praticamente ilegíveis. Seu trabalho se tornou então sem valor para uma reflexão renovada sobre a tarefa da pedagogia social? Acredito que o tempo esteja maduro para checar os resultados importantes e concretos da tradição Lockeana e da psicologia profunda com o pensar da psicologia filosófica mais antiga.

O Desenvolvimento de Habilidade Social

Eu já disse anteriormente que pedagogia social é, em primeira instância: o educar de grupos pela qual o indivíduo no interior do grupo amadurece socialmente.

Esta educação de grupos já é tão velha quanto a história da humanidade. Na forma em que esta educação teve lugar a expressão desempenhou um grande papel. Danças de grupos e cerimônias em que os problemas do amadurecimento humano são abordados (por exemplo, os ritos da puberdade) ainda podemos observar junto

aos povos primitivos¹⁷. Ao lado desta educação na forma de ações simbólicas, danças e representações, está a formação religiosa que parte de uma ação cúlrica.

A tragédia clássica grega era intencionada como educação social popular; o assistir e o compartilhar da tragédia significava uma catarse para os muitos milhares de espectadores. Na Idade Média a educação social era carregada pelos dramas laicos e dramas de mistérios, sendo estes últimos geralmente apresentados por sacerdotes para o povo. O bem e o mal aqui surgiam abertamente em cena e recebiam, de acordo com a moral vigente, a merecida recompensa. A seu lado já na antigüidade clássica as danças populares desempenhavam um papel na educação de grupos.

Somente no século XX surgiu o empenho de se colocar a vida de grupo a serviço da psicoterapia. No início deste século, Pratt, em Boston, fez uma tentativa de estabelecer uma espécie de psicoterapia de grupo num sanatório de tuberculosos. Independente dele foi o psiquiatra vienense Moreno, que, pouco depois, como estudante, reunia as crianças nos parques de Viena, com as quais representava pequenas peças de teatro. Mais tarde ele as fez representarem espontaneamente seus próprios problemas. Em 1921, ele abriu um teatro da espontaneidade nos quais os adultos podiam chegar através da dramatização à solução de seus conflitos. Em 1927, Moreno transferiu seu campo de trabalho para os EUA e chamou seu novo método de “psicodrama”. Muitos o seguiram e, ao lado do psicodrama com intenções terapêuticas, surgiu o método do “sociodrama”, aplicado social-pedagógicamente. O psicodrama ainda se conecta em maior ou menor medida com os dramas laicos. Um conflito psíquico é dramatizado, seja de forma pré-escrita, seja de forma espontânea. O cerne consiste, portanto, num problema geral do desenvolvimento humano. Este adquire forma e é então representado, para que o grupo de atores e eventualmente os espectadores possam vivenciar este conflito em sua própria psique e, através disto, ascender pessoalmente ou como grupo a um novo nível de integração. Os problemas representados no psicodrama são, portanto, - falando de forma junguiana - “arquetípicos”, válidos para todos nós. É diferente no sociodrama: aqui se trata de trazer para a esfera de vivência dificuldades específicas em situações de grupo, das quais o grupo não consegue sair, conectando-as com camadas mais profundas da psique. A situação em referência é dramatizada rapidamente de forma improvisada, no que os espectadores e atores podem ainda trocar de papel na repetição da dramatização. O importante aqui não é a emoção da dramatização, mas a avaliação desta emoção após a conclusão. Sem esta conversa orientada por terapeuta qualificado o sociodrama se torna um jogo perigoso, que também pode surtir efeito oposto ao almejado.

Justificadamente se buscou estudar os fenômenos de grupos, as “*groups dynamics*” como tal e verificar porque em determinadas circunstâncias pessoas se empenham pela formação de grupos, como esta se concretiza e que dificuldades podem se apresentar. Nestas pesquisas uma série de problemas veio à tona, por exemplo, com relação à liderança de grupos, que pode partir de um líder, de um núcleo grupal ou de alguns líderes informais em revezamento; com relação ao núcleo ativo do grupo que forma a individualidade do grupo e que internamente busca uma adaptação ativa, em contraposição à periferia do grupo, que se coloca de forma mais passiva e que imita as formas de relacionamento e as normas do núcleo grupal. Finalmente segundo diz Carp, um grupo só pode funcionar quando se deu uma divisão de papéis, que torna o grupo um organismo vivo e vivencial¹⁸.

Um dos métodos para se estudar os muitos problemas da dinâmica de grupo é o método de laboratório. A maior parte das conversas em grupo e formações de grupo ficam de tal forma na sombra de um objetivo fora do grupo, que os fenômenos de grupo em si não se tomam visíveis. Num grupo que se encontra para este objetivo, e que se coloca numa situação de laboratório, é possível ter como objetivo o estudo da vida do grupo em si. É um empreendimento temerário, comparável a tentar se erguer puxando-se pelos próprios cabelos. Nesta situação artificial, que não obstante é altamente real para os participantes, as tensões de grupo e o que é perseguido pelos membros do grupo se destacam, de tal forma que na avaliação ao final podem se tornar conscientes com o auxílio do observador.

O método de laboratório – ao qual se ligam os nomes de, entre outros, Thelen, Bradford, Lippitt e Bennet¹⁹ – será especialmente funcional para a *formação* de pedagogos sociais, mas não como método para a solução de conflitos de grupo na vida empresarial. Nesta situação evidentemente o objetivo (externo) não pode ser desconsiderado sem tornar o encontro do grupo sem sentido.

Um outro método para o estudo das formações de grupo são os experimentos com grupos determinados. Para este fim geralmente são escolhidos escolares e estudantes porque estes geralmente são mais facilmente engajáveis em experimentos. A literatura sobre tais experimentos por si só daria para preencher uma biblioteca. A dificuldade aqui é a tendência de se generalizar a partir de problemas específicos de grupos de adolescentes e púberes. Aqui vale a pena lembrar o que Jung já disse quanto à sua visão das teorias de Freud²⁰. Jung diz de forma resumida: “Eu cheguei a outras teorias do que Freud porque tinha as maiores dificuldades com pacientes acima dos 40 anos. Para os mais jovens, que se encontravam ainda na fase vital expansiva, podia ainda me utilizar dos pontos de vista de Freud e Adler, depois não mais”; e ele então acrescenta: “De qualquer modo, parece-me que as realidades básicas da alma mudam

consideravelmente no decorrer da vida, tanto que até mesmo pode se falar de uma “manhã da vida” e de uma “tarde da vida”.

A diferença entre essas psicologias da juventude e da idade madura se revela especialmente na relação do indivíduo para com o grupo. Após uma juventude mais receptiva se segue uma maturidade transitória de caráter expansivo. Nesta fase expansiva a pedagogia social deverá cuidar de que se possa adquirir muito mais experiência social. A formação de grupo em si é ainda frágil e dependente de uma constante busca de liderança ou de se retirar do grupo.

Bion ²¹ caracteriza estas situações de grupo como grupos de dependência, de luta e fuga, de grupos de formação de pares. Nestas três formas pode-se notar na fase expansiva uma recaída nas relações de grupo da juventude. Os problemas de dependência-independência são reminiscências da primeira fase da juventude na qual as relações pai-filho desempenham um papel. Os grupos de luta e fuga poderiam ser chamados de pueris e o fenômeno da formação de pequenos grupos de dois, que “se encontraram”, como um problema da adolescência.

O desenvolvimento de habilidade social no sentido anteriormente mencionado é de especial importância para o indivíduo para que se possa, em sua fase social, após os quarenta – quarenta e cinco anos, pouco a pouco realizar uma nova postura de vida. Ao lado disto há um nível um pouco mais superficial, um interesse social amplo e direto para a promoção disto que Elton Mayo chama de “*social skill*”. Ele aponta expressamente para a discrepância entre o progresso no campo dos “*technical skills*” e daquele dos “*social skills*”. Ele encerra seu capítulo sobre este assunto com a frase: “se a nossa habilidade social, isto é, nossa capacidade de assegurar a cooperação entre pessoas, tivesse avançado par a par com nossas capacidades técnicas, não teria havido uma outra guerra européia”²².

Independentemente de podermos considerar o problema da Segunda Guerra de forma tão unilateral, permanece o fato de que a habilidade social (neste caso o saber fazer, com uma responsabilidade moral, enraizada na postura central de vida da pessoa) e o “*social skill*” (neste caso a capacidade de assegurar cooperação) ficaram bem para trás com relação ao desenvolvimento das habilidades e capacidades técnicas²³.

Ambas, *social skill* e habilidade social (Moralische Technik) apenas podem se desenvolver se o pedagogo social coloca os adultos transitórios ^aem condições de assimilarem múltiplas experiências de grupo. Para tal é necessário que na pedagogia social prossigamos buscando a diferenciação no conhecimento da formação do grupo.

^a Nota do tradutor: Jovens que chegaram à idade adulta, em transição para a maturidade

Motivos para a Formação de Grupos

Um dos pontos de vista para tal pode ser o motivo para a formação de grupos. Em primeiro lugar um grupo pode surgir pelo fato de que um indivíduo não consiga sozinho resolver um problema, falta-lhe o conhecimento intelectual, a força física ou o poder social. Ele então se empenhará pela formação de equipe. Numa equipe o objetivo sempre está fora do próprio grupo. O espírito de equipe surge pelo fato de cada um do grupo manter firmemente tal objetivo em vista, buscando caminhos para alcançá-lo junto com os seus colegas de equipe.

Exercitada no esporte, a idéia de equipe tornou-se forma de trabalho de um grupo de especialistas que trabalha no desenvolvimento de um material sintético ou de um grupo político que luta pela conquista de uma posição de poder. Toda esta forma de grupo foi sintetizada no conceito de *problem-solving group*.

A cooperação na indústria geralmente não ascende acima da forma de equipe.

Os problemas desta formação de grupo podem ser estudados e deste estudo resulta então uma técnica com a qual se possa aprender a manejar esta formação de grupo. Trabalho em equipe traz mais poder, maior junção de forças.

Diametralmente oposta a esta problemática de grupo está a do *grupo de interação*, que surge da necessidade de pessoas se encontrarem e, por exemplo, obter satisfação do bom clima do encontro em si. Desde os clubes de xadrez, de vela e de esporte até as sociedades e os congressos, o que vale aqui é o encontro interpessoal, o qual, tão logo se torne mais intenso, evoca imediatamente tensões emocionais.

Também esta formação de grupo merece ser estudada. O ser humano não vive só de “dar-duro” e desta forma a questão da interação desempenha constantemente um papel no “*problem-solving-group*”, da mesma forma que surge no grupo de interação a necessidade de se buscar um objetivo fora do grupo.

Percebe-se nas vidas das empresas que muitas tensões interpessoais que justamente obstaculizam a solução de um problema tem sua origem na esfera da interação humana. Seria importante que a pedagogia social ensinasse a avaliar e tomar consciente a experiência adquirida neste campo. Muitos problemas considerados como “insolúveis” se tomariam, assim, solucionáveis.

Mencionamos, portanto, dois motivos para a formação de grupos: 1) o grupo como instrumento para alcançar um objetivo; 2) o grupo como instrumento para satisfazer necessidades interiores; ambos são destacados pela tradição Lockeana.

Gostaria de acrescentar a estes um terceiro motivo verdadeiramente social-pedagógico, apenas pensável se nos colocarmos na perspectiva da tradição

Leibnitziana. É o grupo como instrumento para a promoção da *criatividade do indivíduo*. Eu gostaria até de considerar este motivo como o principal para a formação consciente de grupos, pois só aqui o grupo se toma um meio pedagógico para promover o amadurecimento do indivíduo. Poderia ser investigado, por exemplo, se na formação de um junior-board, em que um grupo de jovens numa empresa constitui uma espécie de diretoria paralela com direito a voz, não se oculta um elemento de formação de grupo pedagógico-criativo. O princípio certamente é aplicável em todos os níveis de cooperação. Condições para isso são: a) que o grupo tenha uma tarefa real – que, no entanto, não tenha conseqüências diretas no nível da execução; b) que os resultados do trabalho de grupo sejam avaliados internamente; e c) que as inter-relações humanas dentro do grupo sejam livres, isto é, que as relações hierárquicas que prevalecem fora não sejam dominantes dentro do grupo pedagógico-criativo. Em todo lugar se clama por pessoas responsáveis; pois bem, responsabilidade deve e pode ser exercitada nestes grupos pedagógico-criativos.

Ate agora só conhecíamos a criatividade do artista ou do especialista. Esta criatividade individual alimentou e manteve a nossa cultura durante muitos séculos. Ao lado desta aprendemos a conhecer outra forma de criatividade: a da vontade vital humana, por exemplo do líder, do criador de uma grande empresa. A linguagem em que se expressa esta criatividade ainda revela, nos termos em que nos fala Schiller, algo de selvagem: neste meio se fala de “arrancar do chão”, de “lançar no mercado”, de “injetar um milhão em investimentos”, etc.

Não quero de forma alguma subestimar esta forma de criatividade vital, ela se tornou bem visível na expansão industrial. Mas nem o especialista nem este homem de vontade vital sozinhos podem nos levar em frente em meio à atual estrutura; e se juntarmos os dois, sem dúvida alguma eles vão brigar. Uma pedagogia social consciente de seu objetivo deve criar novas formas de grupo, na qual a criatividade individual seja exercitada no encontro do grupo.

Níveis de Encontro de Grupo

Ao lado do motivo para a formação de grupos, também o reconhecimento do *nível de encontro do grupo* é importante para se lidar com os problemas de grupo.

Inicialmente gostaria de mencionar o *nível do contato*, no qual as pessoas se encontram, geralmente com um fim determinado no âmbito do que Jung designou de esfera da *persona*, isto é, cada qual com a máscara que nós, no convívio social, aprendemos a aceitar. O grupo de contato surge e se dissolve sem dor, como um grupo que se forma durante a recepção oferecida a uma pessoa emérita. Não se chega muito além do “que interessante encontrá-lo aqui...”. A maior parte das reuniões não chegam a superar a problemática do grupo de contato. No nível de contato pontos

de agenda são tratados (o que também tem o seu significado!), mas não se transformam pessoas.

Como segundo nível gostaria de mencionar o **nível de conjugação**^b. Há no nosso agir muito mais jogo do que temos normalmente consciência, também ali onde se trata do agir responsável em nossa vida profissional. Assumir riscos, desafiar, a tensa expectativa com relação ao sucesso de um empreendimento se constituem em elementos do jogo da vida que, ao lado de seus charmes, têm também um sentido mais profundo para o nosso amadurecimento como seres humanos.

Afinal, abandonar um nível de vida com o qual já se está familiarizado e dar o salto para um nível de ser-humano mais elevado está sempre ligado a riscos, com o elemento lúdico da expectativa se vai dar certo.

Na medida em que a pessoa, neste nível de comprometimento pessoal com as coisas, se encontra no grupo com outros, o comprometimento de um entra no campo de comprometimento do outro. Neste momento tem início a conjugação – o jogar juntos.

Aqui a pessoa é tocada em seu nível emocional pessoal. Chega-se a tensões e distensões, a empenho pessoal e frustração. Tão logo um grupo não se limite a ter apenas uma única reunião, mas passe a cooperar por um período maior, defronta-se com problemas de interação. O método de laboratório pode trazer a problemática da conjugação à consciência e pode ensinar ao pedagogo social a metodologia de conduzir as interações por trilhas adequadas e produtivas. Só isso já seria de vital importância para a vida empresarial.

Mas ainda há um *terceiro nível* em que podem se desenrolar os problemas de grupo. Todos os participantes de grupo em nível de conjugação dispõem ainda de uma “*hidden agenda*” (agenda/meta oculta) a partir da esfera de sua biografia pessoal. Esta esfera só é tocada a partir do momento em que o grupo chega ao *nível de encontro*, onde o indivíduo possa expressar o mais profundo de seu ser, pelo fato de ser ouvido pelo outro e onde vivencia seu *próprio Ser* pelo fato do outro expressar o seu Ser. Por participar de um grupo de encontro cada participante encontra a força de seguir seu próprio caminho de integração-desintegração-reintegração.

O surgimento do nível de encontro exige tempo mesmo lá onde é buscado, e existirá apenas por alguns momentos, para então recair na esfera da conjugação ou até mesmo na esfera de contato. Mas estes poucos momentos formam as forças estabilizadoras de uma comunidade. Nestes instantes, pôde-se perceber o colaborador como Ser Humano e isto é suficiente para muitos anos. Uma comunidade

^b Nota do Tradutor: o termo original “*samenspel*”-significa literalmente “jogar juntos”

empresarial onde nunca teve lugar um encontro neste sentido constitui um grupo frágil, que corre perigo já na primeira tempestade.

No *grupo de contato* são possíveis repetidos experimentos. A interação da *conjugação* se aprende a conhecer melhor através da descrição de um caso.

O *encontro* no grupo, em princípio, se dá uma única vez; só é possível descrevê-lo por aproximação, através de um estudo biográfico individual dos integrantes do grupo por um longo período. Tal descrição seria então ao mesmo tempo uma obra de arte.

Tarefas Práticas

Um empenho social pedagógico encontrará nos próximos anos na Holanda pontos de ligação em muitos campos. O pensamento de renovação de todo o ensino, desde 1945 vai na direção do restabelecimento do equilíbrio entre os pontos de vista da pedagogia individual e -social. Este processo transcorre ainda de forma hesitante.

Nossa instituição escolar, que herda sua forma do século XIX, está enxergando que deve ser feito mais pelo desenvolvimento social do aluno, mas falta ainda o como, a habilidade social; e isso faz com que muitos professores queiram, mas não encontrem o caminho. Auxiliá-los lá onde isto é solicitado é uma tarefa atraente ²⁴.

Este problema urge mais ali onde o ensino é diretamente profissionalizante, em especial no campo administrativo e técnico. O fato de o ensino técnico se encontrar numa fase de reversão de princípios e de reestruturação é motivo de contentamento.. O grande problema é, também aqui, quem pode ensinar ao professor a habilidade de lidar na prática com pontos de vistas pedagógico-sociais.

Este problema é de maior significado ainda para o assim chamado ensino de tempo parcial da juventude operária masculina não escolarizada na Holanda. Para este grande grupo, que após a escola primária é privado de qualquer forma de ensino, trata-se de criar um ensino de formação que atue especialmente de forma socialmente integradora.

Pelo fato da profissão desempenhar um grande papel na integração social para a população masculina, tal ensino de formação tem que estabelecer ao mesmo tempo uma ligação com a profissão.

Para o programa de ensino e a formação dentro das empresas vale o mesmo que para o ensino técnico: também aqui, ao lado da formação puramente técnica e portanto pedagógico-individual, deverá se adotar a formação pedagógico-social.

A pedagogia social não se quer ocupar no âmbito das empresas diretamente com o campo das relações humanas; ela quer se manter como pedagogia, isto é, trabalhar com visão de longo prazo.

Ela se propõe, isto sim, a contribuir no âmbito da vida das empresas para a elaboração de todo o planejamento de formação e do fluxo de carreira. Para tanto ela terá que desenvolver nas lideranças responsáveis neste campo a habilidade social que lhes possibilite ter domínio sobre os problemas de equipe, da interação e do trabalho pedagógico-criativo em grupo.

Para tanto, a pedagogia social deverá dispor de órgãos onde as condições para habilidade social possam ser estudadas e onde a ainda jovem pedagogia social possa passar sua juventude no ambiente protegido de uma casa paterna.

Considero-me especialmente feliz que a Fundação para a Promoção da Pedagogia Social tenha se disposto a criar tal casa paterna lar através da fundação do Nederlands Paedagogisch Instituut -NPI (Instituto Pedagógico Neerlandês) para a vida empresarial.

Finalização

Ao determinarmos o campo de atuação da pedagogia social a ênfase recaiu sobre a promoção da habilidade social. Isto não significa que o ser humano em amadurecimento necessite apenas de experiência *social* de grupo. No processo de se tornar cada vez mais solitário, pelo qual passou o ser humano ocidental nestes últimos séculos, ele perdeu muitas ligações sociais. Na solidão, na medida que conseguiu encará-la, ele conquistou uma forma de liberdade interior que anteriormente só pôde ser alcançada por alguns poucos na história da humanidade. A direção que queremos dar ao novo empenho social, agora consciente, nasce nesta solidão. Aquele que quiser liderar socialmente de forma responsável deverá buscar o conteúdo disto no encontro mais profundo com o próprio Eu. O colocar-se na fase social da vida caracteriza-se pelo correto equilíbrio entre interiorização, o encontrar da mais profunda missão de vida, e o direcionamento a partir desta para a tarefa social. Se este equilíbrio não estiver presente, então o próprio empenho social pode significar uma fuga da confrontação com o próprio cerne vital. Será então uma fraqueza, um medo da solidão. A pedagogia social terá que zelar para não se tornar um modismo, uma panacéia para todos os males sociais. Ela é apenas um aspecto da educação através de todas as fases da vida. O outro aspecto, o do desenvolvimento individual, terá que manter o passo com ele.

Senhores Curadores e Membros do Conselho de Gestão desta Escola Superior
É para mim uma real necessidade agradecer-vos a partir deste lugar porque quisestes dar um lugar à pedagogia social nesta Escola Superior.

É a segunda cátedra em pedagogia social em nosso país e o fato de esta ser instituída numa Escola Superior de Economia testemunha de vosso discernimento acerca da importância do fator humano na vida econômica. A tarefa da pedagogia social nesta Escola Superior terá que ser a de servir. Ela terá que colocar os estudantes em contato com a realidade da problemática de grupos. A lembrança desta experiência poderá talvez tornar-se frutífera em fases posteriores, abrindo os olhos para a importância do prosseguimento da formação de adultos. Vós sabeis que esta problemática tem todo o meu coração.

Que me seja dada a força para não decepcionar a confiança que em mim depositastes.

Senhores Professores

Agora que estou a ponto de entrar em vosso meio e poder colaborar na formação dos alunos a que estais dedicados, quero externar que considero uma grande honra poder ser um dos vossos. É notório que em alguns aspectos ainda me sinto em vosso meio como um estranho, mas a acolhida calorosa que pude receber de alguns de vós me deixam confiante de que em breve me sentirei completamente em casa em vosso meio.

Nosso ensino superior tem de maneira geral uma orientação pedagógica individual profundamente arraigada. Talvez a familiarização com a metodologia da pedagogia social possa ter significado também para esta Escola Superior. Espero ter uma colaboração frutífera com todos vós.

Prezado Glasz,

A V.S. quero dirigir-me pessoalmente em primeiro lugar: foi V.S. que anos atrás me alertou para a possibilidade de colocar minhas forças a serviço do ensino superior. Nisto V.S. se mostrou ser tanto um bom amigo quanto um bom psicólogo, que soube fazer a sugestão no momento certo e depois soube aguardar, por anos. Agora posso expressar deste lugar a esperança e a confiança de que nossa amizade irá se fortalecer ainda mais e de que poderei trazer uma contribuição ainda que modesta para esta Escola Superior, tão estimada por V.S..

Emérito Carp,

Nossos caminhos se cruzaram em pontos de minha vida que foram importantes para mim. Não que tivéssemos precisão de ter longas conversas, pois V.S. é mestre em captar imediatamente o que a outra pessoa busca e quer. Não preciso dizer a V.S. que sua pessoa e sua postura científica foram para mim sempre um exemplo. V.S. bem que me perdoou por ter trocado minha vocação médica por uma vocação médico-pedagógica e finalmente por uma social-pedagógica. Esta última quer trabalhar ombro a ombro com a psicoterapia e sei que V.S. até mesmo se alegraria se uma pedagogia social atuante preventivamente tornasse a psicoterapia desnecessária. Alegro-me em poder bater à sua porta neste meu novo trabalho e em poder usufruir de sua experiência em lidar com grupos.

Meus Senhores Diretores e Curadores do NPI- Instituto Pedagógico Neerlandês para a vida empresarial,

Agora que colaboramos durante um ano e puderam compartilhar o crescimento do Instituto quero deste lugar expressar minha gratidão aos Srs pela maneira como se empenharam ativamente pela fundação e manutenção deste instituto. Um instituto que se coloca como objetivo desenvolver a pedagogia social a serviço da vida empresarial está em nosso país diante de uma tarefa totalmente nova e continuará necessitando seu interesse e apoio. Com meus colaboradores espero conseguir realizar a tarefa que tenho em vista.

Prezados colaboradores das instituições Casas do Sol em Zeist

Para os Srs minha nova tarefa representa uma perda, da mesma forma como foi para mim um grande sacrifício, retirar-me em grande parte deste trabalho. É uma prova da maturidade de nosso grupo o fato de os Srs terem absorvido essa perturbação do equilíbrio de uma forma exemplar, eu quase diria totalmente silenciosa, e tenho grande confiança que esteja a seu alcance encontrar uma nova forma de integração. Talvez a experiência que poderei adquirir aqui possa se tornar frutífera também para o seu grupo.

Senhores e Senhoras Estudantes,

Oferecer uma aula expositiva sobre pedagogia social é de fato uma *contradictio in terminis*. Felizmente existe nesta Escola Superior a tradição de se realizar aulas de trabalho, que se aproximam muito mais da forma de trabalho da pedagogia social. Eu espero no futuro despertar seu interesse para a elaboração prática dos problemas que lhes esbocei nesta tarde. Não espero que irão considerar a pedagogia social como seu estudo mais importante, mas espero trazer-lhes uma experiência e vivência que possa acompanhá-los em seu caminho de vida. Quanto maior for o seu conhecimento e quanto mais alto ascenderem socialmente, quanto mais irão experimentar que uma parte maior de seu tempo será demandada para a solução de problemas puramente humanos. Estes consistem parcialmente no cuidado crônico por formação, fluxo de carreira e sucessão. Aqui o estudo da pedagogia social quer abrir seus olhos para a premente necessidade de não colocar de lado e postergar o enfrentamento destas questões até que seja tarde demais. Quem entre os Srs. já quiser adquirir experiência prática em questões relacionadas a treinamento, capacitação e formação na vida empresarial, pode fazer uso da possibilidade de realizar um estágio no NPI-Instituto Pedagógico Neerlandês. Eu espero poder aprender no trabalho em grupo tanto dos Srs. quanto os Srs de mim.

Tenho dito.

Tradução: Jos Schoenmaker

NOTAS

- ⁱ Heinz Werner, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München 1953
- ⁱⁱ H.C.Rümke, *Levenstijdperken van den man*. Amsterdam 1951
- ⁱⁱⁱ Goethe, “*Selige Sehnsucht*” West-Östlicher Divan
- ⁴ B.C.Lievegoed, *Ontwikkelingsfase van het kind*. Utrecht 1946
- ⁵ M.Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen 1946
Langeveld enfatiza o ser capaz de conhecimento e ação ética (pág 62): “ele possui em sua individualidade de um lado um valor próprio... mas de outro lado e de maneira também original ele é um ser social. Ser ético, ser pessoa, ser-pessoalmente-socialmente-ético, isto forma como um todo a quintessência do ser humano”.
- ⁶ N.Perquin, *Paedagogiek*. Roermond 1952
- ⁷ De Klerk e Langeveld: tem uma outra concepção de pedagogia social e pedagogia de adultos. L. de Klerk, *De grondsituatie der puberteitsopvoeding*. Groningen 1954.
De Klerk quer reservar o termo pedagogia social para a educação extra-escolar dos jovens (págs 14 e 15).
M.Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*, pag 21: “Nós rejeitamos portanto toda pedagogia que toma o termo “educar/ educação” de uma forma tão ampla a ponto de incluir também adultos”.
- ⁸ E.A.D.E.Carp, *Problemen der groepstherapie*, Lochem, 1953, pag. 17
- ⁹ N.Cantor, *Learning through discussion*, New York, 1951. Pag.20: “The only time one has is present”.
- ¹⁰ J.J.de Groot e Carp, *Problemen der Groepstherapie*, Lochem 1953, pag. 25
- ¹¹ H.R,van Wijngaarden, *Hoofdproblemen der Volwassenheid*, Utrecht 1951
- ¹² E.A.D.E.Carp e Dellaert, *Grondslagen ener nieuwere oriëntatie in de kinderpsychopathologie*. Rotterdam 1953. Carp fala aqui (pag. 77) de distúrbios de relacionamento e indica que o *ter-relacionamento-com* é uma característica que cabe exclusivamente ao ser humano como personalidade”.
- ¹³ G.W.Allport, *Becoming*. Yale University Press 1955
- ¹⁴ Schiller’s *Philosophische Schriften*, Leipzig 1922: “über die aesthetische Erziehung des Menschen”.
- ¹⁵ Rudolf Steiner, *Die Philosophie der Freiheit*, Neuauflage 1918 (A Filosofia da Liberdade- Editora Antroposófica). O Capítulo XII, A Fantasia Moral, começa com as palavras: “O espírito *livre* age de acordo com seus impulsos - as intuições - que por meio do pensar escolhe no conjunto do mundo das idéias. ... Para se conseguir transformar um objeto de percepção ou um conjunto deles conforme uma representação moral, é preciso conhecer a ordem interna, as características intrínsecas do objeto que se pretende mudar. É preciso também buscar o procedimento que possibilita transformar o estado antigo do objeto em outra nova. Essa parte da atuação moral tem como base o conhecimento do mundo dos fenômenos em questão. Encontrá-las-emos, portanto, num determinado ramo do conhecimento científico. O agir moral pressupõe, assim, ao lado da intuição e da fantasia moral, também a capacidade de transformar o mundo das percepções sem violar a ordem natural interna dos objetos aos quais as ações se dirigem. Tal capacidade chama-se *tecnica moral*. Ela pode ser aprendida, como a ciência em geral pode ser aprendida.”
- ¹⁶ P.Natorp, “Sozialpaedagogik” 1920 (4a edição)
- ¹⁷ P.J.A.Calon, “*De Jongen*”, Heemstede 1953
- ¹⁸ Carp, *Problemen der Groepspsychoterapie*, pag. 21 Veja adiante também Psychodrama, Amsterdam 1949.
- ¹⁹ Herbert Thelen, *Dynamics of Groups at work*, University of Chicago Press 1954
Kenneth Benne, *Human Relations in curriculum change*, Dryden Press 1952
- ²⁰ C.G.Jung, *Seelenprobleme der Gegenwart*, Zürich 1946 (pag.92)
- ²¹ W.R.Bion, *Human Relations*, II e III
- ²² Elton Mayo, *The social problem of and Industrial Civilization*, Boston 1945 (pag.33)
- ²³ A diferença entre *social skill I* e habilidade social como indicado aqui às vezes é mínima, p.ex. quando se diz no Leaders Digest, vol.I da “Adult Education association of the USA”: *Como podemos efetivamente balancear o bom do membro individual com o bom do grupo?*”
- ²⁴ Junto a muitos pedagogos existe grande resistência contra os termos “habilidade social” e principalmente “*adaptação ensino-sociedade*”. Isso se dá provavelmente porque em termos de adaptação só conseguem pensar em *adaptação passiva*, em sujeição, em **adestramento** por uma sociedade horrível, na qual cada um não passa de uma pequena engrenagem numa

máquina, dirigido por *managers*. O pedagogo social utiliza o termo adaptação sempre no sentido de *adaptação ativa*. Educar aqui significa conduzir a adaptação ativa. Carp trata da adaptação passiva e ativa como fundamento para o estudo da neurose na idade infantil. Na adaptação ativa está subjacente a busca e o encontrar de conexão com uma ou outra forma de vida social; essa adaptação ativa é então ao mesmo tempo auto-realização. Adaptação passiva significa ser inserido, formado pelo ambiente. “Se *educação e adestramento* são dois princípios então a primeira visa a adaptação ativa e a segunda a adaptação passiva.” (Carp e Dellaert).