

OBJETIVOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Angela Uchoa Branco
Universidade de Brasília

RESUMO - A dimensão social das instituições escolares, embutida nas noções de currículo oculto e presente nas regras que organizam as atividades e experiências das crianças, é discutida destacando-se três questões fundamentais: a falsa oposição entre socialização e desenvolvimento cognitivo; a ênfase na expressão de valores individualistas; e a ambiguidade de conceitos excessivamente abrangentes e mal definidos como conflito e cooperação. Argumenta-se ainda acerca da necessidade do estudo intensivo das interações sociais e da formulação de objetivos especificamente sociais para a educação.

Palavras-chave: socialização, currículo oculto, pré-escola, escola, transmissão cultural.

SOCIAL GOALS OF EDUCATION: A CRITICAL APPROACH

ABSTRACT - The social dimensions which can be detected within school environments are discussed here, together with the notions of hidden curriculum and with references to the rules organizing children's activities and experiences. Three main questions are analyzed thereafter: the false opposition between socialization and cognitive development; the stress put on the expression of individualistic values; and the ambiguity found in holistic concepts such as conflict and cooperation. The need for intensive studies of social interactions and for the definition of social objectives for education are also emphasized.

Key-words: socialization, hidden curriculum, preschool, school, cultural transmission.

Endereço: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 70910-900 Brasília, DF.

A. U. Branco

A maioria dos problemas humanos, hoje, decorre do comportamento dos homens em suas intrincadas relações uns com os outros, e quando descrevemos, literariamente, a educação como preparação para a vida, estamos nos referindo também, senão principalmente, à habilidade de conviver.

Álvaro Duran, 1976

A valorização da dimensão social no processo do desenvolvimento, teoricamente reconhecida pelas pesquisas científicas (Davis, Silva & Espósito, 1989; Doise & Palmonari, 1984; Slavin, 1987; Valsiner, 1987) ainda está muito distante de planejamento dos currículos e da realidade das salas de aula. Várias são as dificuldades responsáveis pela relativa impermeabilidade da prática pedagógica em relação ao conhecimento científico. Três delas merecem destaque especial: a falsa oposição entre socialização e desenvolvimento cognitivo, a valorização excessiva da autonomia e da expressão individual em contraste com o aprendizado da convivência social; e o maniqueísmo fundamentado em supostas dicotomias entre os efeitos de construtos mal formulados, como cooperação versus conflito, por exemplo.

SOCIALIZAÇÃO X COGNIÇÃO: FALSA OPOSIÇÃO

Talvez deva se atribuir à inércia histórica do sistema educacional e à profundidade das raízes culturais do pensamento humano a polarização entre brincadeira versus trabalho que ainda hoje persiste na concepção daqueles que se dedicam ao desenvolvimento da criança. Isto acontece no interior da família, isto acontece na escola. Os educadores resistem bastante à idéia de que o desenvolvimento se dá, particularmente nos anos pré-escolares, através da relação lúdica com objetos, com pessoas, com o próprio corpo e com o ambiente em geral. O termo "lúdico" refere-se aqui à existência de um espaço real para que a criança aja de forma mais ativa e espontânea na interação com o meio. Neste sentido, opõe-se às situações de ensino estruturadas onde existem expectativas bem precisas quanto à natureza exata das respostas a serem dadas pela criança.

A noção de que a aprendizagem resulta basicamente de situações de ensino, cuidadosamente programadas pela professora, decorreu da extensão, para as crianças pequenas, do modelo tradicional de transmissão de conteúdos da educação formal. Em um estudo observacional onde realiza uma análise sistemática do papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças pré-escolares, Branco (1989) examina de forma intensiva o trabalho feito por uma professora com crianças de 4 a 5 anos, que se revela extremamente hábil e competente em promover a socialização das crianças, de forma coerente com as diretrizes pedagógicas da escola.

A filosofia e o método utilizado nesta instituição preconizam o estímulo ao desenvolvimento global da criança, superando, assim, a falsa oposição entre socialização e desenvolvimento cognitivo. De fato, o trabalho executado pela professora es-

tudada representa, seguindo os dados evidenciados pela pesquisa, uma concretização bem-sucedida da proposta da escola, uma demonstração competente de como promover os objetivos educacionais propostos. Mesmo assim, quando a pesquisadora lhe perguntou, durante uma entrevista, acerca de objetivos sociais ("... a criança pode aprender isto?"), a professora respondeu: "Aprender, não. Ela se adapta".

Representações como esta sobre o que vem a ser aprendizagem merecem, sem dúvida, ser objeto de análise. O conceito de aprender parece estar vinculado ao de planejamento, e como a socialização deve ocorrer de forma espontânea e natural ela prescinde de programação e deve florescer alheia à noção de aprendizagem. A história da Psicologia - que inicialmente ocupava-se de aspectos isolados do ser humano - associou-se à herança pedagógica, dando origem à falsa oposição entre socialização e desenvolvimento cognitivo, claramente manifesta na pré-escola. Mesmo nas instituições que atribuem maior significado à dimensão social do desenvolvimento.

A consequência mais importante da generalização do modelo escolar tradicional e da determinação da macroestrutura da sociedade sobre a prática institucional consiste na tendência individualizante que domina a educação em geral. Ignora-se, por exemplo, a existência de várias linhas de investigação científica que afirmam a importância das interações criança-criança para o desenvolvimento intelectual (p. ex. Doise, 1985) e para a formação de múltiplos aspectos da personalidade e da competência social das crianças (Mize, Ladd & Price, 1985; Slavin, 1987).

Levado ao paroxismo, o viés individualista é capaz de produzir projetos como o de Teixeira (1983), que propõe a instrução programada individualizada com conteúdos específicos de linguagem e matemática para crianças de apenas três anos de idade. Cuidou em estruturar até mesmo os vinte minutos de recreio. Apesar de surpreender-se com a resistência apresentada pelas crianças, a autora insistiu em afirmar as vantagens do método. O papel desempenhado pelas interações criança-criança na promoção do desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e da personalidade tem sido amplamente comprovado por inúmeros pesquisadores, tendo adquirido grande importância teórica na compreensão do desenvolvimento humano (Carvalho & Beraldo, 1989; Doise & Palmonari, 1984; Hartup, 1983, 1989; Johnson, 1981).

A importância da estruturação cooperativa dos ambientes de aprendizagem, por exemplo, tem sido intensamente demonstrada no sentido de promover resultados positivos. Em comparação com estruturações individualistas e competitivas, a estruturação cooperativa produz melhores resultados, não somente em relação a variáveis como atitudes, auto-estima, comportamentos interpessoais como também em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes (Johnson & Johnson, 1978; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Kohn, 1986; Slavin, 1983, 1987).

Vale igualmente citar o estudo experimental realizado por Azmitia (1988), o qual demonstra de forma elegante que o desempenho de crianças de cinco anos na resolução de um problema (construção igual a um modelo) foi significativamente superior quando as crianças trabalhavam em dupla, ao invés de tentarem resolvê-lo indivi-

dualmente. Segundo a autora, as interações verbais que se estabeleceram entre as crianças contribuíram bastante para a produção dos resultados obtidos.

O viés individualista traduz-se na prática diária das pré-escolas e acentua-se mais e mais à medida que as crianças se aproximam da alfabetização. A esta altura, todos devem trabalhar de forma mais "séria", deixando de lado a brincadeira e a troca de experiências. A maneira considerada mais eficaz de conquistar os objetivos acadêmicos previstos para esta etapa passa a ser concentração plena na realização de tarefas individuais, alternada apenas com a permanente atenção às instruções fornecidas pela professora. Mesmo com escolas que favorecem bastante as interações criança-criança, os trabalhos de arte, que são muitas vezes executados sob a forma de grandes painéis em níveis anteriores de ensino, passam a ser preferencialmente individuais no momento em que a alfabetização se aproxima (Branco, 1989).

Mercier-Tremblay (1977) constatou tendência semelhante, salientando a mudança substancial que ocorre no discurso da professora quando se aproxima a escolarização formal. Antes estimulante e desafiadora no contexto de atividades livres, menos estruturadas, a linguagem da professora tomou-se mais vertical e diretiva, restringindo o pensamento da criança à emissão de respostas certas em situações estruturadas individualmente. Afirma a autora que em tais circunstâncias, cada vez mais, a competição e o uso do "saber" como forma de dominação adquirem prioridade.

As informações empíricas e o conhecimento teórico que já se dispõe, no entanto, são mais do que suficientes para alterar definitivamente essa tendência. Não se trata de substituir um viés individualista por outro que determine a realização de todas as tarefas e atividades de forma coletiva. Propiciar à criança oportunidades de desempenho individual e independente é de valor inestimável para o seu desenvolvimento, particularmente para a promoção do autoconhecimento relativo a potencialidades, limitações e ritmo próprio, assim como para a reflexão e a expressão originais. A experiência individual em conjunto com experiências ricas em interação social contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, inclusive para a constituição da própria individualidade da criança.

Favorecer a construção da individualidade infantil, portanto, não é optar pelo individualismo que prescreve o espaço individual e a ação isolada como condições prioritárias para o desenvolvimento. Pelo contrário, é necessário que se coloque à disposição da criança atividades variadas que impliquem ora em desempenho individual, ora em articulação do seu comportamento com o comportamento dos colegas. Superar o viés individualista da educação acadêmica significa exatamente levar em conta as evidências das pesquisas que apoiam esta afirmação, investigar os efeitos específicos produzidos pelos diferentes tipos de atividades e selecioná-las de acordo com os objetivos desejados.

AUTONOMIA X INTERDEPENDÊNCIA: PRIORIDADE QUESTIONÁVEL

Alvin Poussaint, psiquiatra da Universidade de Harvard, afirma que "... nós valorizamos a independência e o treinamento das crianças para que sejam autoconfiantes, porém, as pessoas podem acabar se tornando muito individualistas" (p. 59, citado em Remley, 1988).

O individualismo, enquanto categoria cultural útil às análises efetuadas no âmbito das ciências humanas em geral, passou pouco a pouco a constituir-se como importante componente na definição da face político-ideológica e na configuração do perfil das sociedades modernas ocidentais (Dumont, 1985; Lash, 1987). Traduzindo-se de múltiplas maneiras, particularmente através das noções de autonomia e auto-expressão, o individualismo caracteriza-se como um valor típico da classe média dessas sociedades (Lubeck, 1984), inspirando os objetivos máximos de suas instituições e ganhando cada vez mais espaço na experiência cotidiana.

O sentimento de impotência das pessoas face à complexidade do sistema que as gerência (Seligman, 1988), aliado ao incremento da massificação e do consumo, em muito veio fortalecer a atitude individualista que hoje se generaliza em nossa sociedade.

Encobrindo as verdadeiras relações que mantêm unidas e em pleno funcionamento as peças do sistema, o individualismo cria a ilusão da auto-suficiência e o sentido de uma pseudoliberalidade que desconsidera o outro como participante inevitável da experiência humana.

A sociedade moderna vem testemunhando assim o estímulo irrestrito à competição, ao nível individual e de grupo, que naturalmente, decorre da busca exclusiva de objetivos individuais. Cria-se uma falsa mitologia onde a disputa é considerada como impulso para o progresso e para o desenvolvimento de toda a ordem, mascarando-se a necessária interdependência que, afinal de contas, obriga-nos também à solidariedade e cooperação. Kohn (1986) realiza uma extensa análise desta questão. Fundamentando-se em abordagem interdisciplinar, chama a atenção para a voracidade competitiva que caracteriza as relações interindividuais nos EUA, especialmente através da constante comparação social. O correlato brasileiro desta tendência expressa-se pela lei do Gérson, jogador de futebol que durante algum tempo apresentou-se em um comercial na televisão, que estabelece como o mais importante "sempre levar vantagem em tudo".

No interior das instituições educacionais as crianças tornam-se cada vez mais competitivas com o passar dos anos (Knight, Dubro & Chao, 1985) e os efeitos prejudiciais da competição excessiva, em termos de estrutura de interdependência ou de atitude perante as pessoas (Ames & Ames, 1978; Johnson & Johnson, 1978) somam dificuldades para a realização de um bom desempenho acadêmico associado à capacidade de conviver com o grupo e de demonstrar-se socialmente competente.

Não se trata aqui de reduzir a questão a uma perspectiva maniqueísta que sobreponha o interesse do grupo às necessidades individuais, que confunda autonomia com individualismo ou que condene a competição como fonte principal dos desacertos interpessoais, sugerindo formas de erradicá-la do contexto social. Tal polarização seria absurda, em primeiro lugar porque os conceitos de cooperação, competição, individualismo etc, possuem na realidade conotações múltiplas que abrangem toda uma rede complexa de relações presentes em qualquer tipo de sociedade.

Em segundo lugar, porque se sabe ainda muito pouco sobre a natureza das relações interindividuais e os efeitos de tais relações - e das várias estruturas de interdependência que favorecem esta ou aquela modalidade de interação - sobre o desenvolvimento do ser humano. E em terceiro lugar porque o maniqueísmo aplicado a questões sociais sempre deve ser evitado, pois tende a gerar "verdades" que acabam

por servir de alimento a pretensões autoritárias.

Além de tais considerações, também é lícito supor que certas modalidades de individualismo, cooperação e competição poderão sempre possuir algum valor adaptativo em determinadas situações. Assim sendo, muito se tem a investigar acerca da intrincada teia das relações humanas antes que várias questões importantes resultem em respostas satisfatórias.

Os dados e as reflexões teóricas encontradas na literatura, porém, nos habilitam a adotar certos critérios e fazer algumas opções necessárias como, por exemplo, favorecer igualmente a expressão autônoma e criativa, a capacidade de expor e de negociar divergências, e a cooperação. Permitem também considerar que a cooperação deve ser encarada não apenas como um objetivo em si (no sentido de promover uma predisposição colaborativa entre os indivíduos) mas também que ela deve ser vista como importante estratégia para a obtenção de objetivos acadêmicos relacionados ao domínio de conteúdos e habilidades específicas.

Conceder prioridade à autonomia sobre a aprendizagem da convivência em vários tipos de situação, ou vice-versa, revela-se, pois, uma prática certamente questionável caso se pretenda construir uma pedagogia conseqüente.

DIFICULDADES CONCEITUAIS E O ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS

Qualquer incursão literatura adentro coloca o leitor diante de uma vasta terminologia recheada de construtos vagos, definidos e estudados de acordo com abordagens teórico-metodológicas as mais variadas. O que se sabe sobre agressão? Sobre comportamento pró-social? O conflito pode ser considerado como um construto unitário? E a cooperação, a competição? Enfim, chega-se à conclusão que estes e vários outros conceitos são empregados na tentativa de explicar pequenos recortes, situações em níveis diversos, de uma ampla rede de relações complexas entre indivíduos e grupos.

O mesmo conceito sendo utilizado para denominar eventos diversos, movidos por distintas motivações nos mais variados contextos não pode, portanto, ser considerado uma entidade unitária possuidora de características e efeitos específicos sobre o desenvolvimento humano.

Muitos pesquisadores já demonstraram como construtos desse tipo podem abrigar eventos comportamentais não correlacionados significativamente entre si (p. ex. Blurton-Jones, 1972; Branco e Mettel, 1984). Ter isto claro é fundamental no sentido de melhor situar os achados empíricos e as considerações teóricas que abordam a questão e, daí partir para a depuração dos conceitos como categorias de análise, visando melhor articular o conhecimento científico da socialização.

O comportamento social, em geral, resulta de um complexo sistema de regulação onde os objetivos ou interesses do *eu* e do *outro* são levados em conta. Este sistema de regulação atua sobre o comportamento através de equações motivacionais de ordem subjetiva, praticamente, inacessíveis à observação. Dificilmente tais equações se reduzem a esta ou àquela classificação (altruísta, competitiva etc), a cada ação socialmente dirigida, podendo significar um mosaico de intenções subjacentes.

Além disso, é preciso verificar em que nível se procura efetuar a análise do comportamento social. O fenômeno que está sendo analisado se refere a um determinado episódio de *interação* ou a *relação* entre os indivíduos (Hinde, 1976), construída a partir de várias experiências interativas? A resposta a essa questão faz muita diferença. Vejamos dois exemplos: se hoje A coopera com B (interação imediata) pode estar agindo dessa maneira com o intuito de melhor prejudicar-lhe no futuro (nível relacional); C sendo amigo de D (nível relacional), nega-lhe ajuda (interação imediata) com o propósito de levá-lo a tomar iniciativas de forma independente.

Além disso, é preciso levar-se em conta que as pessoas mantêm, na prática, relações simultâneas com várias outras, o que confere ainda maior complexidade às situações. A disputa entre grupos é um exemplo típico: conjuga-se competição intergrupal à cooperação intragrupal. Os efeitos de tal experiência sobre a formação de atitudes em relação às pessoas em geral precisam ser melhor conhecidos, mas existem evidências de que a hostilidade competitiva pode generalizar-se para situações diversas da situação competitivamente planejada (Kohn, 1986).

A distinção entre estrutura da situação e as atitudes dos indivíduos que dela participam é também muito importante. Uma estrutura competitiva geralmente propicia em seus participantes atitudes compatíveis com a natureza de suas regras (Ames & Ames, 1978), mas nem sempre testemunha interações tipicamente competitivas (Kohn, 1986). O estudo realizado por Branco (1989), que deixou bem clara a forma pela qual a estrutura da atividade era um fator preponderante na determinação das interações observadas, permitiu constatar também algumas poucas ocasiões em que as interações não correspondiam exatamente à estrutura. Por exemplo, houve momentos em que as crianças envolvidas nos joguinhos à disposição nas mesas, auxiliavam o colega na apresentação da resposta correta, a despeito das regras competitivas em vigor.

Diversos fatores como o desconhecimento, a falta de familiaridade com as regras, ou mesmo o propósito deliberado de não levá-las em consideração podem haver contribuído para que a estrutura, nessas situações, não tenha sido forte o suficiente para produzir nas crianças os comportamentos previstos. Apesar de ser lícito supor que a experiência continuada em certo tipo de estrutura acabe por gerar padrões comportamentais e atitudes compatíveis com a natureza das expectativas vigentes, é preciso deixar claro que há uma diferença entre o nível estrutural e aquele das manifestações comportamentais concretas.

Existe um número razoável de nós conceituais a serem desatados, mas este objetivo extrapola os limites da presente reflexão. Importa aqui tão somente advertir a respeito de tais questões, chamando a atenção para a necessidade de investigação.

Sabe-se, por exemplo, muito pouco acerca do papel desempenhado pela agressão e pelo conflito no processo de desenvolvimento (Azmitia, 1988; Minuchin & Shapiro, 1983; Shantz, 1987). A divergência de opiniões e o processo envolvido nas negociações de problemas relativos ao choque de idéias e interesses parecem possuir função relevante (Doise, 1985; Garton, 1984; Stambak et al., 1983), mas qual gênero de conflito, entre que tipo de crianças e em que espécie de contexto? Existem, assim, controvérsias sobre qual deve ser o papel do adulto em tais situações (Le Camus, 1985; Stambak et al., 1983). Entre crianças pré-escolares Azmitia (1988) verificou que a imitação e a interação verbal do tipo instrucional atuavam como mediado-

res importantes na resolução conjunta de problemas muito mais do que divergências ou conflitos de opiniões. Isto sugere que o conflito possa talvez assumir **função** mais relevante apenas entre crianças mais velhas.

Em um estudo onde argumenta sobre a importância do estabelecimento de objetivos sociais claramente definidos e operacionalizáveis para a educação, Duran (1976) afirma a necessidade de que a preocupação com a dimensão social "se construa a partir de objetivos explícitos, julgados necessários ou desejáveis para a população considerada, ao invés de construir-se sobre queixas a respeito de comportamentos individuais comparados a padrões implícitos, mas não definidos" (p. 36). Nesse trabalho, o autor consultou de forma sistemática os pais dos alunos, obtendo como resultado a especificação de dez objetivos educacionais altamente relevantes à convivência social: organização (participação ativa mediante sugestão de regras), cooperação, gratificação, amizade, respeito, assertividade, tolerância, responsabilidade, liderança e desestímulo à competição.

Enfim, muitas são as linhas de pesquisa necessárias. As informações teóricas que hoje se possui acerca do desenvolvimento permitem, no entanto, supor o valor educativo de vários tipos de experiência, a equilibrar oportunidades de expressão individual e de intercâmbio social que variam da cooperação ao conflito, particularmente os episódios que viabilizam a negociação direta entre as crianças.

Estimular a autonomia, a capacidade crítica e o desempenho original são objetivos culturalmente tão importantes quanto o desenvolvimento da cooperação e demais habilidades sociais relevantes à convivência e ao trabalho no interior dos vários grupos que compõem a vida em sociedade. Considerando-se ademais que estas metas não são incompatíveis entre si e que as interações criança-criança representam uma oportunidade importante para o desenvolvimento em geral, é possível concordar com Mize, Ladd e Price (1985) quando assumem como prioridade para a pré-escola o estabelecimento de interações entre as crianças.

Os efeitos do individualismo e da competição excessivas sobre a formação da personalidade, a socialização e o desempenho acadêmico-profissional dos indivíduos têm sido apontados por vários autores, conforme vimos anteriormente.

Sendo assim, parece uma boa opção favorecer o desenvolvimento de interações sintônicas entre as crianças e a capacidade de expressar divergências e negociar soluções democráticas, seja com os próprios colegas ou com adultos. A habilidade de cooperar deve merecer especial atenção dada a sua capital importância. Não confundi-la, porém, com o conformismo social que, ao invés de conduzir ao compromisso entre os interesses dos diversos participantes, cria condições para a emergência de relações de dominação no grupo.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. e Ames, R. (1978). The thrill of victory and the agony of defeat: Children's self and interpersonal evaluations in competitive and non-competitive learning environments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 79-87.
- Azmitia, M. (1988). Peer Interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59(1), 87-96.

- Blurton-Jones, N. (1972). *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Branco, A. U. A. (1989). *Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Branco, A. U. A. & Mettel, T. P. L. (1984). Comportamento pró-social: um estudo com pré-escolares. *Psicologia*, 100, 43-62.
- Carvalho, A. M. A. & Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, 71, 55-61.
- Davis, C, Silva, M. A. S. & Espósito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, 71, 49-54.
- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence: aperçu historique. Em G. Mugny (Org.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berna: Peter Lang.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1984). (Org.) *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dumont, L. (1985). *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Duran, A. D. (1976). Comportamentos sociais como objetivo educacional. *Psicologia*, 2(1), 29-69.
- Garton, A. F. (1984). Social interaction and cognitive growth: Possible causal mechanisms. *The British Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 269-274.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Em P. H. Mussen (Org.). *Handbook of child psychology. vol. IV: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2): 120-126.
- Hinde, R. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man (N.S.)*, 2, 1-17.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interactions: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 3-13.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. C. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Knight, G. P., Dubro, A. F. & Chão, O. C. (1985). Information processing and the development of cooperative, competitive and individualistic social values. *Developmental Psychology*, 21(1), 37-45.

- Lash, C. (1987). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense.
- Le Camus, J. (1985). *Les relations et les interactions du jeune enfant*. Paris: Les Editions ESP.
- Lubeck, S. (1984). Kinship and classrooms: An ethnographic perspective on education as cultural transmission. *Sociology of Education*, 57, 219-232.
- Mercier-Tremblay, C. (1977). Uinfluence du discours de Tenseignant **sur** la socialisation de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, n° 335, 551-560.
- Minuchin, P. P. & Shapiro, E. K. (1983). The school as a context for social development. Em P. H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology. Vol. IV: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons.
- Mize, J., Ladd, G. W. & Price, J. M. (1985). Promoting positive peer relations with young children: Rationales and strategies. *Child Care Quaterly*, 14(4), 221-237.
- Remley, A. (1988). From obedience to independence. *Psychology Today*, October, 56-59.
- Seligman, M. E. (1988). Boomer blues. *Psychology Today*, October, 50-55.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58(2), 283-305.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Stambak, M., Barriere, M., Bonica, L, Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayana, S. & Verba, M. (1983). *Les bebés entre eux*. Paris: P.U.F.
- Teixeira, A. M. S. (1983). A individualização do ensino em uma pré-escola. *Psicologia*, 9(3), 53-75.
- Valsmer, J. (1987). *Culture and development of children's action*. New York: John Wiley & Sons.

Recebido em 25.11.1991
Aceito em 23.03.1992