

Jonaedson Carino
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Sandra Albernaz de Medeiros
Sueli Barbosa Thomaz

Fundamentos da Educação 2





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Fundamentos da Educação 2

Volume 2 – Módulos 2 e 3

Jonaedson Carino

Marcia Souto Maior Mourão Sá

Sandra Albernaz de Medeiros

Sueli Barbosa Thomaz



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério
da Educação**



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Jonaedson Carino

Marcia Souto Maior Mourão Sá

Sandra Albernaz de Medeiros

Sueli Barbosa Thomaz

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Alexandre Rodrigues Alves

Nilce Rangel Del Rio

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Jane Castellani

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

André Freitas de Oliveira

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza da Silva

CAPA

Sami Souza da Silva

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Patricia Seabra

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

C277f

Carino, Jonaedson

Fundamentos da educação 2. v.2 / Jonaedson Carino.

– Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

172p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-013-1

1. Sistema educacional brasileiro. 2. Psicologia na educação. 3. Socialização infantil. I. Sá, Marcia Souto Maior Mourão. II. Medeiros, Sandra Albernaz de. III. Thomaz, Sueli Barbosa. IV. Título.

CDD: 370.1

2010/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralses

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Módulo 2

- Aula 16** – A presença da Psicologia na Educação –
um percurso do século XIX até a metade do século XX _____ **7**
Marcia Souto Maior Mourão Sá
- Aula 17** – A presença da Psicologia na Educação –
um percurso histórico a partir dos anos 50 do século XX _____ **17**
Marcia Souto Maior Mourão Sá
- Aula 18** – A Psicologia da Educação explica as diferenças
de rendimento escolar _____ **27**
Marcia Souto Maior Mourão Sá
- Aula 19** – O que move o aluno a aprender?
Quais as expectativas que alunos e professores
depositam na aprendizagem e no ensino? _____ **39**
Marcia Souto Maior Mourão Sá
- Aula 20** – Indo da Psicologia do Desenvolvimento
à Psicologia da Criança _____ **47**
Marcia Souto Maior Mourão Sá
- Aula 21** – A família: nosso primeiro grupo social _____ **57**
Sandra Albernaz de Medeiros

Módulo 3

Aula 22 – Novos modelos, novas famílias _____	63
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 23 – Socialização infantil _____	73
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 24 – Sobre a disciplina _____	81
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 25 – Todos os homens brincam _____	93
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 26 – Corpos falam, corpos calam _____	103
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 27 – Falando de grupos _____	115
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 28 – Ainda falando sobre grupos _____	125
<i>Sandra Albernaz de Medeiros</i>	
Aula 29 – O caminho percorrido pela Psicologia e a Educação na busca da felicidade do homem _____	137
<i>Jonaedson Carino e Sueli Barbosa Thomaz</i>	
Aula 30 – Entre curvas, dormentes e trilhos: uma retomada da viagem _____	159
<i>Jonaedson Carino e Sueli Barbosa Thomaz</i>	
Referências _____	165

A presença da Psicologia na Educação – um percurso do século XIX até a metade do século XX

AULA 16

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Descrever as linhas e as tendências principais da evolução e do desenvolvimento da chamada Psicologia da Educação e do Ensino desde o final do século XIX até a metade do século XX.
- Argumentar o alcance e as limitações de uma concepção da Psicologia da Educação e do Ensino como uma simples aplicação dos princípios psicológicos à educação.
- Valorizar as abordagens da Psicologia ao estudo dos processos educativos escolares e à resolução dos problemas vinculados ao seu planejamento e ao seu desenvolvimento.



Começamos mais uma viagem. Agora, na estrada de Fundamentos da Educação 2, onde passaremos por várias cidades do conhecimento e teremos o prazer de ter a Psicologia como nossa companheira, e mais ainda, como guia turística dos lugares e saberes que visitaremos. Portanto, acomode-se no seu vagão, aperte o cinto, porque iremos fazer um *tour* histórico com a Psicologia.

A história da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino confunde-se, particularmente em suas origens, com a história da Psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo. Até aproximadamente o final do século XIX, as relações entre Psicologia e Educação estiveram totalmente mediadas pela Filosofia. Isto porque, se por um lado a Psicologia é um ingrediente essencial das visões mais ou menos globais do mundo que a Filosofia proporciona, por outro as propostas educativas costumam buscar sua fundamentação nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos.

Embora não se possa falar propriamente de Psicologia da Educação e do Ensino até o final do século XIX, podemos perguntar quais as influências que exerceram sobre o pensamento educativo e as explicações psicológicas de natureza filosófica. Por essa razão, vemos na teoria das faculdades uma explicação psicológica hegemônica até então.

O ponto de partida da teoria das faculdades mentais é que o conhecimento consiste na pesquisa da verdade através da compreensão dos nexos existentes entre os acontecimentos temporais. A correspondência entre o pensamento e a realidade como fonte e origem de todo o conhecimento já se encontra em Platão, que postula a existência de algumas idéias inatas às quais podemos ter acesso mediante um processo denominado *noésis*. Aristóteles, por seu turno, afirma, em *De memoria et Reminiscentia*, que o conhecimento tem origem nas evidências proporcionadas pelos sentidos. E é nessa mesma obra que Aristóteles trata da aprendizagem, das leis de associação, da memória e da influência da experiência sobre o ato de conhecer e identifica as funções cognitivas – sensação, memória, imaginação etc. – como um *dynamis*, termo grego que significa “poder fazer alguma coisa”.

NOÉSIS, EÔS:

O exercício da razão, pensamento, inteligência.

O autor já foi citado no Módulo 1.

O termo **NOÉSIS** da língua grega é derivado da palavra *nous*, que significa espírito. Refere-se a uma das formas da atividade mental que utiliza a intuição em vez da chamada razão discursiva.

Jonh Locke atualiza e amplia a idéia aristotélica (as sensações são a fonte de todo o conhecimento) em sua obra *Essay concerning human understanding*, publicada em 1690. Durante o século XVIII, a teoria é objeto de novas formulações e controvérsias, até que, no fim do século, chega-se a um certo acordo a respeito do tipo de faculdades ou de “poderes para fazer alguma coisa” que configuram o psiquismo humano: a inteligência, as emoções e a vontade. Enfim, como relata Bowen (1979, p. 308),

a mente considera-se separada da realidade e alcança o conhecimento quando as suas faculdades inatas, o seu poder criativo de síntese ou a sua capacidade de integração podem reunir os dados do mundo externo, recebidos pelos sentidos em um mapa mental que corresponde a essa realidade exterior.

A explicação do psiquismo como faculdades é correlata de uma teoria educativa da qual destaco dentre suas idéias principais:

- A realidade pode ser reduzida a algumas estruturas essenciais identificáveis com a sua observação. Essas estruturas, que constituem o conhecimento verdadeiro da realidade, podem ser descritas por diversas formas de linguagem simbólica: discurso lingüístico, equações matemáticas, fórmulas químicas etc. A tarefa dos alunos, cujo psiquismo se caracteriza pela faculdade de manipular símbolos e operar adequadamente com eles, consiste em aprender essas representações simbólicas que descrevem as estruturas da realidade.
- Os alunos diferem entre si, o que explica as suas diferenças de rendimento na aprendizagem.
- O currículo está formado por um conjunto de “representações simbólicas da realidade”, organizadas e ordenadas logicamente para facilitar a aprendizagem dessas representações.
- A finalidade principal do ensino é exercitar as faculdades dos alunos, o que conduz a selecionar e priorizar os conteúdos que supostamente podem contribuir para desenvolver a atenção, a concentração, o raciocínio, a memória etc. Ou quaisquer outras faculdades que se queira exercitar nos alunos.

Mas é no pensamento de Herbart, sem dúvida o autor mais influente na teoria educativa do século XIX, que melhor constatamos a influência da Psicologia filosófica. Como outros pensadores da sua época, Herbart (1776-1841) é, sobretudo, um filósofo que concebe a educação como uma aplicação prática da filosofia. A ele devemos a idéia – que permanece atual – de que a filosofia moral tem a responsabilidade de estabelecer os fins da educação e do ensino, cabendo à Psicologia proporcionar os meios necessários para alcançar esses fins.

Herbart trata de uma Psicologia filosófica, isto é, de uma psicologia construída com o método de análise reflexiva, próprio da Filosofia.

Entretanto, sua contribuição maior é a formulação de uma teoria de aprendizagem denominada *teoria da apercepção*, a partir das leis de associação de Locke e da doutrina das faculdades. Segundo ele, a alma, a psique humana, mostra uma tendência à autoconservação, de maneira que as sensações e as idéias que vão sendo formadas como fruto da experiência, de acordo com as leis de associação, permanecem e influem na aprendizagem posterior. Essas idéias e sensações constituem uma *massa perceptiva*, um conjunto de representações que exerce influência sobre as experiências posteriores e que é proporcional ao nível de consciência que a pessoa tiver sobre elas.

Durante o último quarto do século XIX, começa a manifestar-se na Psicologia uma forte tendência para distanciá-la da Filosofia; isso culminará com o surgimento da Psicologia científica no começo do século XX. A Psicologia encontra no método experimental, próprio das ciências físicas e naturais, o instrumento para se separar da Filosofia e transformar-se em uma disciplina científica autônoma. Alguns pensadores, como **J. M. Cattell**, **William James** e **G. Stanley Hall**, são protagonistas desse processo e seus trabalhos exerceram influência decisiva sobre a origem e o desenvolvimento posterior da Psicologia da Educação e do Ensino.

Entretanto, a tendência apontada não afeta somente a Psicologia, pois também durante as últimas décadas do século XIX a teoria educativa tende a desenvolver-se à margem das grandes correntes do pensamento filosófico e luta para nutrir-se de uma fundamentação científica. Esse movimento recebe um reforço considerável nas primeiras décadas do século XX, nos países ocidentais, através da implantação progressiva de uma escolarização generalizada e obrigatória para a maioria da população. É assim que surge, entre os professores, os responsáveis governamentais da política educativa, os centros de formação e as instituições dedicadas à pesquisa educativa, a necessidade urgente de introduzir mudanças qualitativas no ensino. A Psicologia, recém-separada da Filosofia, é a disciplina para a qual se dirigem todos os olhares e sobre a qual são depositadas as maiores expectativas como uma fonte de informação e de idéias para elaborar uma teoria educativa de base científica que permita melhorar o ensino e abordar os problemas apresentados para a escolarização generalizada da população infantil. Dessa forma, nasce a Psicologia da Educação, um promissor bebê científico, amparado em seus primeiros passos pela Psicologia científica e embalado pelas esperanças do mundo da educação, com o qual se identifica plenamente nesse momento histórico – habitualmente, seu nascimento é situado na primeira década do século XX.

No seio da ainda incipiente Psicologia científica, vai crescendo a nova criança, teórica, mostrando que sua área de interesse e reflexão inclui trabalhos e pesquisas sobre a aprendizagem, os testes mentais, a medida de comportamento, a Psicologia da criança e a clínica infantil, tudo referido, direta ou indiretamente, à problemática educativa e escolar.

J. M. CATTELL (1860-1944)

Inicia sua caminhada profissional no laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, fundado por Wundt, em 1879 (data a que é atribuído o surgimento da Psicologia científica), onde desenvolve uma série de investigações sobre as diferenças individuais nos tempos de reação. Depois de se incorporar à Universidade da Pennsylvania, nos Estados Unidos, também dedica boa parte de seus esforços a explorar as possíveis aplicações da Psicologia às mais diversas áreas da atividade humana, entre elas a Educação. É, mesmo assim, um dos impulsores do *Testing Movement*, no qual colabora na construção de diversos testes mentais – expressão precisamente sua –, a fim de medir a capacidade de estabelecer juízos simples, a memorização, a nitidez sensorial e a rapidez de movimentos. Cattell foi, além disso, autor de uma proposta para ensinar a ler com palavras consideradas simples, em vez de proceder por letras de uma maneira seqüencial, como era então ensinado.

WILLIAM JAMES (1842-1910)

Mesmo sendo médico, contribui de forma significativa no campo da Psicologia e da Filosofia. Suas idéias influenciaram decisivamente a Psicologia e a teoria educativa nos Estados Unidos, nos finais do século XIX e no início do século XX. Na obra *Principles of Psychology*, publicada em 1890, fixa as bases da Psicologia funcional que, posteriormente, foi desenvolvida por John Dewey e Edouard Claparède. Seu trabalho mais importante e que teve mais repercussão foi, sem dúvida, *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (1899), dedicado às aplicações concretas da Psicologia à Educação, que conseguiu uma significativa difusão entre os professores.

G. STANLEY HALL (1844-1924)

Destacou-se pelas suas pesquisas sobre a Psicologia da criança. Deve-se a ela a popularização do questionário, nos Estados Unidos, como um instrumento para explorar o pensamento infantil. Em suas obras, dentre as quais vale destacar *Adolescence* (1904), *3 Educational Problems* (1911), mostra-se como defensor ferrenho da idéia de que o desenvolvimento pessoal constitui uma recapitulação da evolução biológica; insiste também no fato de que é conveniente considerar o nível de desenvolvimento infantil e as características e necessidades das crianças como ponto de partida da Educação. Stanley Hall fundou também a revista *Pedagogical Seminary* – mais tarde chamada de *Journal of Genetic Psychology* –, órgão de expressão e de intercâmbio dos seguidores do *Child Study Movement* – do qual foi incentivador e representante destacado – e uma verdadeira tribuna para a difusão e o debate das idéias psicológicas e pedagógicas da época.

No decorrer das duas primeiras décadas do século XX, a Psicologia da Educação identifica-se com as tentativas de utilizar e aplicar na Educação todos os conhecimentos potencialmente relevantes proporcionados pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia científica nascente. Entretanto, existem três áreas ou campos de pesquisa psicológica que se sobressaem, pelo seu interesse potencial na educação escolar; chegam a constituir o núcleo da Psicologia da Educação durante esse período: o estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes; a análise dos processos de aprendizagem; e a Psicologia da criança.

O estudo das diferenças individuais e a elaboração de instrumentos para conseguir uma medida objetiva dessas diferenças têm um desenvolvimento espetacular durante essas décadas. Nos EUA, o *Testing Movement* experimenta um extraordinário auge a partir das formulações comentadas de Cattell e da publicação, em 1902, do livro de *Thorndike, Theory of mental and social measurement*. Ainda nessa época, na Europa, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) faz uma apresentação, que será decisiva, para demonstrar ser possível medir diretamente os traços psicológicos, sem necessidade de passar pelo intermediário de correlatos psicofísicos, tal como se fazia desde os primeiros trabalhos sobre tempos de reação, no laboratório de Wundt, em Leipzig. Em 1903, Binet publica o *Étude expérimentale de l'intelligence*, no qual já se encontra boa parte das provas que seriam incluídas posteriormente na **ESCALA MÉTRICA DE LA INTELIGÊNCIA, DE BINET-SIMON**, publicada em 1905, que perdurou até os nossos dias com reformulações e revisões sucessivas e que continua sendo, 100 anos após o seu nascimento, um dos instrumentos de medida da inteligência mais utilizados pelos psicólogos escolares. Em 1908, Goddard traduz para a língua inglesa a escala métrica de Binet-Simon, e em 1916, Terman faz uma versão própria que terá, mais tarde, uma ampla difusão com o nome de Stanford-Binet.

A ESCALA MÉTRICA DA INTELIGÊNCIA DE BINET-SIMON

No ano de 1904, o Ministério francês de Educação Pública constituiu uma comissão para elaborar um projeto de educação especial. Binet, que fazia parte dessa comissão, recebeu o encargo de elaborar um instrumento que permitisse distinguir, com o grau mínimo de erro possível, os atrasos escolares atribuídos a déficits intelectuais que possam ser devidos a fatores ambientais ou a uma escolarização prévia deficiente. No ano seguinte, em um artigo publicado no *Année Psychologique*, com o título de *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, Binet e Simon mostraram a primeira versão do instrumento elaborado. A sua utilização generalizada obrigou os autores a fazer duas revisões: uma substancial, em 1908 (publicada também no *Année Psychologique* em um artigo conjunto de Binet e Simon, com o título de *Le développement de l'intelligence chez les enfants*); a outra revisão, mais limitada, em 1911, publicada na mesma revista, em um artigo assinado somente por Binet, com o título de *Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants des écoles*.

O **TESTE DE BINET-SIMON** concebe o desenvolvimento intelectual como a aquisição progressiva de mecanismos intelectuais básicos, de tal maneira que a criança com atraso é aquela que não adquiriu os mecanismos intelectuais que correspondem à sua idade cronológica. Comparando a idade mental com a idade cronológica, a escala métrica permite quantificar os anos de avanço ou de atraso no desenvolvimento intelectual. Em 1912, William Stern enriquece o teste de Binet-Simon com a introdução do Quociente Intelectual (QI), que é o resultado da divisão da idade mental pela idade real e da multiplicação do resultado por 100; dessa forma, proporciona uma medida única da inteligência.

Em relação à análise dos processos de aprendizagem, outro dos núcleos constitutivos da Psicologia da Educação durante esse período, é preciso destacar as formulações decisivas dos autores que foram frequentemente considerados os primeiros psicólogos da educação, em sentido estrito: Edward L. Thorndike e Charles H. Judd.

Entre as leis de aprendizagem formuladas por Thorndike, a *lei do efeito* é, talvez, a que teve maior repercussão para o desenvolvimento posterior da Psicologia da Aprendizagem. Segundo essa lei, as condutas aprendidas são as que satisfazem um determinado impulso, positivo ou negativo – isto é, são aquelas que satisfazem uma necessidade ou evitam um perigo, enquanto as condutas que impedem a satisfação de uma necessidade do organismo ou que o atemorizam não se aprendem. As leis de aprendizagem, enunciadas por Thorndike e em especial a lei do efeito, estão na origem da Psicologia condutista, tanto nas primeiras formulações de Watson quanto nas posteriores, de Hull e de Skinner. Devemos a Thorndike a primeira sistematização consistente do estudo da aprendizagem. Em 1905, ele publicou *Elements of Psychology*, obra em que formula uma série de leis de aprendizagem que são fruto das pesquisas realizadas em laboratório, tanto com seres humanos como com animais. O seu livro *Educational Psychology*, publicado em 1903, é uma das primeiras tentativas de definir e delimitar o campo de trabalho da Psicologia da Educação.

Apesar de serem contemporâneos e de compartilharem o reconhecimento de serem os dois psicólogos da educação mais representativos desse período, o pensamento de Judd (1873-1946) constituiu um enfoque sensivelmente diferente do de Thorndike no seio da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino. Toda a sua obra é marcada pela preocupação de conseguir que o conhecimento psicológico seja relevante e útil na educação escolar. Nem a experimentação com animais, nem os esforços para elaborar uma teoria geral da aprendizagem parecem a Judd empreendimentos prioritários da Psicologia da Educação. Segundo ele, a prioridade está determinada pelos grandes problemas e dificuldades com que se deparam as tentativas para melhorar a educação escolar e, por meio dela, a condição humana.

Em coerência com essa proposição, os trabalhos e pesquisas de Judd giraram em torno de duas grandes temáticas: o currículo e a organização escolar. Seus livros mais representativos incluem, sistematicamente, capítulos dedicados à aprendizagem dos principais conteúdos escolares:

A **PSICOLOGIA FUNCIONAL** de Claparède, exposta detalhadamente em suas obras *L'éducation fonctionnelle* e *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* – que são, na realidade, recompilações de trabalhos realizados e publicados entre 1900 e 1930, aproximadamente, proporciona um fundamento e uma justificativa às propostas pedagógicas do movimento renovar em Educação, conhecido como *Escola Nova*, que se espalha na Europa nas primeiras décadas do século XX. No Brasil, esse movimento é liderado por escolanovistas como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme.

A filosofia de **DEWEY**, uma variante do pragmatismo, dá lugar no campo psicológico a uma concepção funcional de comportamento, muito próxima à de Edouard Claparède. Segundo Dewey, o valor de uma teoria psicológica somente pode ser avaliada com as suas aplicações práticas; a adoção do pragmatismo conduz, de forma inevitável, à postulação da primazia do método experimental na pesquisa psicológica.

matemáticas, linguagem, ciências naturais, ciências sociais etc. Segundo ele, os conteúdos escolares constituem uma série de conhecimentos que a sociedade foi acumulando no decorrer da história, e o currículo deve incluir tudo aquilo que a sociedade exige que a criança conheça.

Finalmente, na Psicologia da Criança o lugar destacado como um núcleo constituinte da Psicologia da Educação durante esse período é devido, em grande parte, à aceitação crescente, entre os educadores e os teóricos da educação, do seguinte postulado: “é preciso conhecer melhor o aluno para poder educá-lo melhor”.

O psicólogo suíço Edouard Claparède (1873-1940), teórico e incentivador entusiasta da renovação pedagógica, provavelmente foi um dos mais fervorosos defensores desse postulado no contexto europeu. As pesquisas e os trabalhos que desenvolveu no laboratório de Psicologia experimental de Genebra conduziram-no progressivamente a uma concepção funcional da Psicologia, que *tenta, sobretudo, considerar os fenômenos psíquicos desde o ponto de vista de sua união na vida, de seu lugar no conjunto da conduta em um dado momento* (CLAPARÈDE, 1972, p. 39). Em 1912, criou, com um grupo de amigos, um instituto de Psicologia aplicada à Educação, que é batizado com o nome de Instituto Jean-Jacques Rousseau, em reconhecimento ao autor de *Émile*, que Claparède considera o precursor da **PSICOLOGIA FUNCIONAL**. Esse instituto é o local em que trabalharam, posteriormente, psicólogos tão destacados como André Rey, Jean Piaget e Bärbel Inhelder.

Mas os ares renovadores não se limitam à Europa; os EUA também assistem a uma importante mudança na maneira de compreender a educação escolar e, nessa mudança, a Psicologia da criança tem também um papel de primeira grandeza. A concepção funcional que brota na Psicologia e na teoria educativa sob o impulso de William James e de G. Stanley Hall, a quem me referi anteriormente, alcança sua máxima expressão na obra de **JOHN DEWEY** (1859-1952), situada na encruzilhada da Filosofia, da Educação e da Psicologia.

Nas décadas seguintes (1920-1955), a Psicologia da Educação vai se mostrar, segundo Wall (1979, p. 376), como a rainha das ciências da educação. No âmbito educativo, a Psicologia, através de seus três campos de estudo e de pesquisa – a medida das diferenças individuais e do rendimento escolar, a psicologia da aprendizagem e a psicologia do desenvolvimento infantil –, permite que a Pedagogia adquira um status científico.

Na próxima estação, Aula 17, você visitará mais detidamente esses campos de estudo e de pesquisa psicológica que colaboraram para a construção da hoje chamada Psicologia da Educação.

RESUMO

Durante as duas primeiras décadas do século XIX, a Psicologia da Educação identificou-se com as tentativas de utilizar e aplicar à educação escolar todos os conhecimentos relevantes proporcionados pelas pesquisas realizadas no marco da nascente Psicologia científica. Não obstante, três áreas ou campos de pesquisa psicológica destacam-se em relação às outras áreas, pelo seu interesse potencial pela educação escolar e chegam a constituir, além da diversidade comentada, o núcleo da Psicologia da Educação e, como consequência, da Psicologia do Ensino nesse período, quando toma corpo e forma teórica a análise dos processos de aprendizagem e a Psicologia da criança.

AUTO-AVALIAÇÃO

1. Em sua prática docente, você vê a utilidade da Psicologia para análise e para a resolução dos problemas da educação escolar?
2. Quando e como lhe foram úteis os conhecimentos psicológicos que você adquiriu no decorrer de sua formação inicial ou em atividades posteriores de atualização?
3. Você acha que se justifica até hoje a presença de determinadas matérias ou áreas no currículo escolar com argumentos que têm suas raízes na teoria das faculdades mentais e no método da disciplina formal? Prove isso fazendo uma pequena enquete com seus colegas de trabalho.
4. Use sua capacidade de antecipação e formule uma hipótese sobre as idéias essenciais das concepções da Psicologia da Educação que essas formulações proporcionaram nas décadas seguintes.

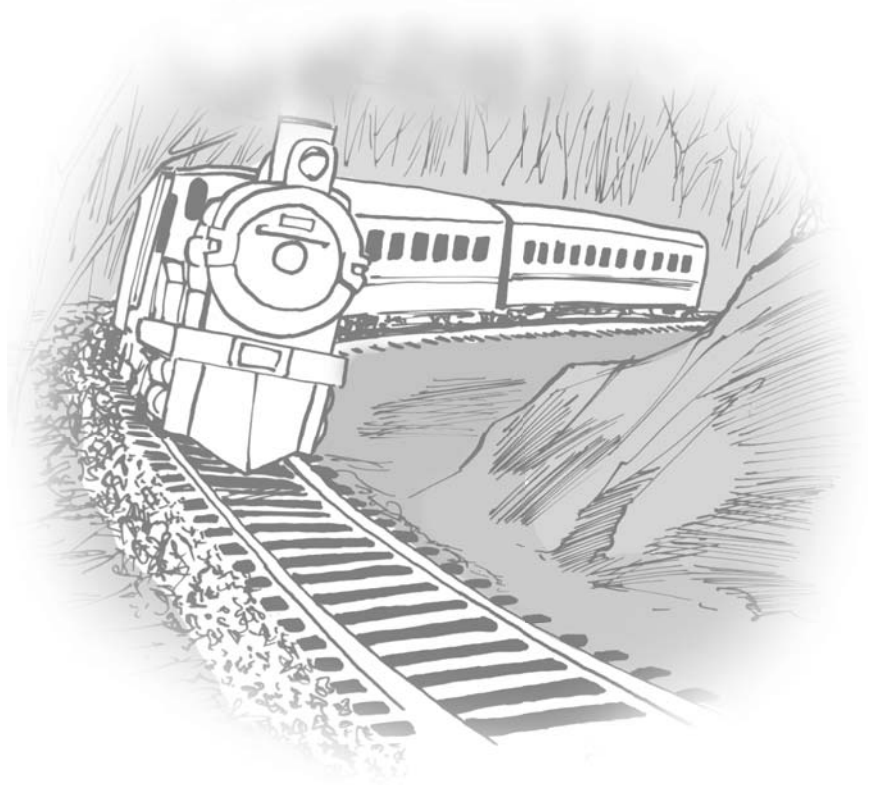
A presença da Psicologia na Educação – um percurso histórico a partir dos anos 50 do século XX

AULA 17

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Descrever as dimensões teórico-conceitual, projetiva ou tecnológica e técnica ou prática da Psicologia da Educação e do Ensino.
- Situar as proposições da Psicologia da Educação e do Ensino no marco de uma aproximação multi e interdisciplinar à análise, à explicação e à compreensão da educação escolar.



Na viagem anterior, concentramos nossa atenção na presença ou no ingresso da Psicologia na área da Educação, a partir do século XIX, e seu desenvolvimento como uma recém-nascida ciência que se desenrola de maneira análoga ao seu crescente interesse no campo educacional. Agora vamos nos concentrar na segunda metade do século XX até os dias de hoje.

Como foi visto na última aula, no período de 1920-1955, aproximadamente, os estudos e as pesquisas sobre a medida das diferenças individuais, mais especificamente a construção e o aperfeiçoamento das provas psicométricas, ocupam boa parte dos esforços dos psicólogos da educação. Continua o trabalho de revisão da escala métrica de Binet-Simon, e o seu uso torna-se popular nos EUA, sobretudo com a forma Stanford-Binet. Spearman anuncia, em 1927, a hipótese de um fator “g”, interpretado como inteligência geral; e Otis e Thurstone ensaiam os primeiros testes coletivos de inteligência que, mais tarde, passaram a ser utilizados na escola como os testes de rendimento escolar. Todos esses esforços acabam desembocando na dimensão da personalidade e, como conseqüência, na elaboração de questionários e inventários. Durante os anos 30, nos EUA, começa a produção comercial “massiva” de testes, que terão uma presença marcante na sociedade norte-americana (e em diversas partes do mundo) nas décadas posteriores.

Em relação à análise dos processos de aprendizagem, o progresso é fantástico, assim como os avanços na área do desenvolvimento infantil. No ano de 1942, o volume que a **National Society for the Study of Education** publica anualmente para dar conta das novidades e dos desenvolvimentos da educação é dedicado monograficamente às **TEORIAS DE APRENDIZAGEM**.

Nesse período de efervescência teórica, o fato mais significativo é a polêmica que começa a estabelecer-se entre os psicólogos da educação que estudam os processos de aprendizagem no laboratório e os que buscam um objetivo similar na sala de aula. Enquanto os primeiros propõem uma transposição à prática escolar dos resultados obtidos no laboratório, os segundos sustentam que somente são generalizáveis à prática educativa os resultados obtidos diretamente a partir do estudo dos processos de aprendizagem, em situações reais de sala de aula. Essas duas posturas antagônicas serão reforçadas nas décadas seguintes até se cristalizarem em duas concepções significativamente diferentes da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino, ainda vigentes na atualidade. E, aproveitando o momento, defino as especificidades de cada área.

O volume reúne, na primeira parte, a exposição das principais teorias de **TEORIAS DE APRENDIZAGEM** elaborada pelos próprios autores – Guthrie, Hull, Lewin, Gates, Stanford etc. – ; na segunda parte, as suas aplicações educativas e escolares em termos de motivação, de métodos de ensino, de organização do currículo escolar etc.

Até o final dos anos 50, a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino eram totalmente indissociáveis. A partir desse momento, a Psicologia da Educação começa a diversificar-se segundo as atividades educativas com que se relacionam os processos de mudança comportamental estudados. Assim, a Psicologia do Ensino passa a designar a parcela da Psicologia da Educação, que estuda os processos de mudança produzidos nas pessoas como resultado da sua participação em *atividades educativas escolares*.

Durante esse período a Psicologia do desenvolvimento infantil, o terceiro dos núcleos básicos que configuram a Psicologia da Educação, também exibe um crescimento notável em ambos os lados do Atlântico. Nos EUA, Arnold Gessel descreve, de forma detalhada, o desenvolvimento físico e psicológico da criança e, em 1911, põe em funcionamento, sob a tutela da Universidade de Yale, uma clínica infantil, a **Yale Clinic of Child Development**, na qual realiza um monumental e ambicioso programa assistencial e de pesquisa sobre o desenvolvimento. Igualmente dessa época, datam os inícios de outras **PESQUISAS LONGITUDINAIS** de grande envergadura, como a desenvolvida por B.T. Baldwin na **Iowa Child Welfare Station**; a do **Harvard Growth Study**; a da **Fels Research** etc. Pesquisas que apresentam dados de grande interesse público e que determinaram uma atenção crescente da sociedade (e não só da comunidade científica mundial) sobre as práticas escolares e familiares.

Enquanto isso, na Europa, a Psicologia da Educação, seguindo Alfred Binet e Edouard Claparède, identifica-se praticamente com a Psicologia do desenvolvimento infantil e continua direcionando os movimentos de renovação pedagógica da *escola nova* ou *escola ativa*.

Os teóricos da Psicologia que mais se destacam, na Europa e sobretudo na França e nos países da sua área de influência, são igualmente os pesquisadores mais influentes da Psicologia da Educação e, em geral, teóricos da Psicologia infantil, da Psicologia do desenvolvimento e da Psicologia genética.

Os sucessores de **WALLON** foram igualmente importantes para a Psicologia da Educação, especialmente para René Zazzo e Hélène Gratiot-Alphandéry, que continuaram conjugando harmoniosamente a sua dedicação à Psicologia do desenvolvimento e à Psicologia genética, com os trabalhos e as pesquisas sobre a educação.

As **PESQUISAS LONGITUDINAIS** se caracterizam pelo seu longo tempo de duração, como acompanhar o desenvolvimento de crianças desde o seu nascimento até a adolescência.

Destaco, como um autor bastante influente dessa época, **HENRI WALLON**, autor de um plano de reforma do ensino na França, o qual previu, entre outras medidas, a criação de um serviço de Psicologia escolar para as escolas – o *Pla Jangevin-Wallon*, tornado público em 1944 – que serviu depois como modelo em muitos outros países.

Você verá mais ainda sobre Piaget e Vygotsky em outras aulas.

Menção à parte merece Jean Piaget e os seus principais colaboradores da Escola de Genebra – Bärbel Inhelder, Hermine Sinclair e Vinh Bamg, entre outros –, responsáveis por um dos sistemas explicativos do desenvolvimento humano mais potentes e compreensivos de todos os tempos, as aplicações educativas atualmente vigentes. E também o psicólogo soviético Lev S. Vygotsky, que integra as explicações do desenvolvimento humano, da educação e do ensino, oferecendo um marco teórico único para a Psicologia da Educação e do Ensino. Por sua relevância e atualidade, as formulações de Jean Piaget e de Lev S. Vygotsky farão parte de nossas viagens no território da Psicologia da Educação.

Três considerações são ainda fundamentais para completar o panorama que a Psicologia da Educação apresenta durante essas décadas: em primeiro lugar, como sublinham Genovard e Gotzens (1981, p. 350), o conceito de medida psicológica está sendo gradualmente substituído pelo de avaliação, para aludir ao progresso educativo e ao rendimento escolar, o que abre um novo e importante capítulo dentro da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino.

Em segundo lugar, produz-se uma aproximação entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Social, que até aquele momento se haviam ignorado mutuamente. A Psicologia da Educação, centrada no estudo das diferenças individuais, do desenvolvimento infantil e dos processos de aprendizagem, orienta-se claramente para o estudo do comportamento individual. Tal situação começa a mudar a partir dos anos 30, graças aos trabalhos, entre outros, de Kurt Lewin e de seus colaboradores; eles desenvolvem um projeto de pesquisa ambicioso sobre o clima social e as suas repercussões na aprendizagem, ponto de partida de toda uma linha de pesquisa a respeito dos estilos de ensino dos professores e a interação educativa.

Por último, durante essa época, configura-se e multiplica-se uma série de Escolas de Psicologia, que oferecem explicações totalmente diferentes – e freqüentemente contrapostas – do comportamento humano. Essas Escolas têm, logicamente, seus seguidores em Psicologia da Educação. Assim, a Escola denominada Condutismo ou Comportamentalismo exerce uma considerável influência sobre a Psicologia da Educação, especialmente com as diversas teorias de aprendizagem que elabora – Thorndike, Hull, Tolman e Guthrie –, utilizadas para explicar a aprendizagem escolar. A Escola formada pela Psicologia da Forma ou Gestaltismo, de outro lado, engloba os já comentados trabalhos de Lewin, além dos de Guillaume, Decroly

e outros autores e os utiliza para elaborar todo um conjunto de materiais pedagógicos e de propostas didáticas – os chamados métodos globais – para o ensino da leitura, da aritmética e para a resolução de problemas. A Psicanálise introduz novas temáticas na Psicologia ao enfatizar o papel do inconsciente na gênese das relações objetais, questionando as relações professor-aluno e adotando uma abordagem crítica sobre as metas e as finalidades da educação e do ensino, além de chamar a atenção sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior.

Dessa forma, até a metade da década de 1950, um pouco mais de 30 anos depois da data em que se costuma registrar seu nascimento, o panorama que a Psicologia da Educação apresenta é extraordinariamente complexo e um pouco contraditório. Como consequência do protagonismo atribuído a essa área de conhecimento, cabe à Psicologia da Educação a tarefa de elaborar uma teoria educativa e de fundamentar uma prática de ensino que responda a critérios científicos.

A Psicologia da Educação se vê obrigada a abordar todos os aspectos, todas as dimensões e todos os fatores presentes nos processos educativos; ou seja, vê-se compelida a ampliar consideravelmente os seus conteúdos teóricos e o seu foco de atenção, além das três áreas de trabalho já mencionadas: as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil, que pautaram tradicionalmente o seu núcleo essencial de atuação. Contudo, a ampliação dos conteúdos e das temáticas que estuda leva a Psicologia da Educação a delinear seus limites e vai se tornando cada vez mais difícil precisar em que consiste sua especificidade em relação às outras áreas da Psicologia e às demais Ciências da Educação.

Nesse período, a especificidade da Psicologia da Educação reside na vontade de aplicação e de utilização do conhecimento psicológico para uma compreensão, uma explicação, um planejamento e um desenvolvimento melhores dos processos educativos. Entretanto, o problema de fundo, que somente se manifesta esporadicamente nessa época, mas que condicionará o futuro da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino, nas décadas posteriores, constitui a fragilidade epistemológica que fundamenta tal vontade.

No decorrer dos anos 50, ocorreu uma série de acontecimentos que modificaram substancialmente esse cenário e que foram decisivos tanto para o futuro das relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educativa, quanto para as Psicologias da Educação e do

Ensino. Esses acontecimentos podem ser assim sintetizados: em primeiro lugar, cresce uma conscientização cada vez mais crítica das dificuldades apresentadas na integração dos resultados das pesquisas que, a partir de diferentes âmbitos, nutrem a Psicologia da Educação. Um exemplo disso é a reativação da antiga polêmica, iniciada por Thorndike e Judd nos anos 30, sobre a escassa pertinência educativa dos conhecimentos psicológicos obtidos com uma experimentação de laboratório que ignora o contexto real em que ocorrem os processos escolares de ensino e de aprendizagem.

Em segundo lugar, no desenrolar dos anos 50 e 60, surgem várias áreas de conhecimento que, como a Psicologia da Educação e do Ensino, elegem os fenômenos educativos como seu objeto de estudo. É o caso, por exemplo, da Educação Comparada, da Economia da Educação, da Sociologia da Educação, da Tecnologia Educativa e do Planejamento Educativo. O surgimento e o desenvolvimento posterior dessas áreas questionam o protagonismo que, até agora, a Psicologia da Educação ocupava e enfatizam as insuficiências e as limitações da análise psicológica quanto a uma compreensão mais global dos fenômenos educativos.

Em terceiro e último lugar, terminando a década de 50, muitos acontecimentos políticos, econômicos e culturais alteram radicalmente as diretrizes da educação escolar nas sociedades desenvolvidas da Europa. Tais acontecimentos também se refletirão no desenvolvimento da Psicologia da Educação e do Ensino. Entre esses fatos vale a pena destacar:

- o começo de um período de prosperidade econômica nunca antes visto;
- o início de um acirramento da Guerra Fria, que mantém, desde a metade da década de 1940, nos EUA e nos países do bloco comunista, o deslocamento progressivo da confrontação entre esses dois blocos até o terreno do desenvolvimento científico e tecnológico;
- o impacto da doutrina igualitária em educação;
- a crença (cada vez mais disseminada) de que a educação é um instrumento eficaz de mudança e de progresso social;
- a ativação de políticas voltadas para escolarizar a totalidade da população infantil;
- a extensão da escolaridade obrigatória até os 14, 15 e 16 anos;
- e a aceleração de profundas reformas educativas em quase todos os países do Primeiro Mundo.

É assim que a Psicologia da Educação, pela posição privilegiada que tem ocupado historicamente nesse ambiente de bem-estar econômico e otimismo sobre a função social da Educação, beneficia-se muito pela contribuição de recursos econômicos e humanos. A participação de psicólogos educacionais em projetos de pesquisa educativa, nos processos de formação de futuros professores e nos serviços de psicologia escolar e de orientação escolar cresce de maneira significativa e, ao mesmo tempo, novas associações profissionais são criadas e criam-se centros de pesquisa e departamentos de Psicologia da Educação em muitas universidades. Através do amparo desse movimento mundial, a Psicologia da Educação pode ser, como enfatizou Wall (1979), um dos motores que mais contribuíram para impulsionar o desenvolvimento da Psicologia científica entre 1950 e 1975, aproximadamente.

Apesar do grande salto em seu desenvolvimento nesse período, não se pode atribuir à Psicologia da Educação toda a responsabilidade de proporcionar à teoria e à prática educativas uma fundamentação científica. Além disso, a entrada de outras áreas de conhecimento no campo da Educação forçam a Psicologia da Educação a situar suas contribuições ao estudo dos fenômenos educativos no marco de uma aproximação multi e interdisciplinar.

Como consequência, torna-se necessário precisar e delimitar seu objeto de estudo em contraposição às outras disciplinas psicológicas e educativas. Assim, amplos setores de psicologias educacionais optam por um enfoque educacional centrado no estudo dos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares e dos fatores que intervêm nesses processos.

A Psicologia da Aprendizagem aparece dominada, ainda nos anos 50, pelas teorias comportamentalistas que explicam a aprendizagem como uma mudança na probabilidade do aparecimento da conduta. A teoria do **condicionamento operante**, de Skinner, estendida amplamente nos anos 50, 60 e 70, gera no campo educacional um modelo – *Educational Technology* ou *Technology of Teaching* – que dá origem ao ensino programado e às máquinas de ensinar (avós do ensino através dos computadores de hoje), que alcançam imensa popularidade nesse período.

De qualquer forma, já durante os anos 70, e sob a influência das propostas cognitivistas, a aprendizagem começa a ser analisada como o resultado de uma série de mudanças nos estados de conhecimento do sujeito que aprende. É esse o ponto de partida do estudo das estruturas de conhecimento mediante a utilização de linguagens formais inspiradas na inteligência artificial, própria dos trabalhos fundamentados no processamento humano da informação, o que leva, no decorrer dos anos 70, a uma explicação da aprendizagem como um processo de aquisição, de reestruturação e de mudança de estruturas cognitivas.

O desenvolvimento das explicações sobre aprendizagem, através de numerosos psicólogos da educação, em especial Bruner, Greeno e Ausubel, gera uma aproximação entre a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia do Ensino e reforça consideravelmente a tendência da Psicologia da Educação (presente nas propostas da tecnologia educativa de Skinner e seus seguidores) em adotar um enfoque educacional. O auge do modelo cognitivo e o seu interesse pelas formas complexas de atividade intelectual levam os pesquisadores a selecionar, como objeto de estudo, tarefas, conteúdos e situações que fazem parte do currículo escolar – leitura, escrita, aritmética, resolução de problemas, noções de físicas e de ciências sociais etc. –, enquanto os psicólogos da educação também encontram no modelo cognitivo um marco teórico apropriado para explicar a aprendizagem de conteúdos complexos, como são os conteúdos escolares.

Conforme foi citado, a Psicologia do desenvolvimento encontra em Piaget e Vygotsky sua maior evolução. Esses dois teóricos continuam tendo uma enorme influência sobre a educação atualmente e proporcionam mais pontos-chave para compreender e explicar os fenômenos educativos. Embora suas teorias possam ser categorizadas, em certo sentido, como teorias cognitivas – no caso de Piaget – ou sociocognitivas – no caso de Vygotsky –, elas não se encaixam nem compartilham alguns postulados essenciais com os modelos cognitivos inspirados no enfoque do processamento humano da informação. Mesmo com ênfases e implicações diferentes, a partir de Piaget e Vygotsky tende-se a situar a educação escolar em um contexto mais amplo e a chamar a atenção sobre a importância de outras práticas e experiências educativas para o desenvolvimento humano; com isso, essas duas teorias oferecem resistência à redução da Psicologia da Educação à Psicologia do Ensino.

RESUMO

A adoção da Psicologia do Ensino, a partir dos anos 60, tem as suas chaves no panorama, um tanto complexo e contraditório, que a Psicologia da Educação apresentou até a metade do século XX. Por um lado, os seus conteúdos e o seu foco de atenção foram consideravelmente ampliados além das três áreas de trabalho e de pesquisa – as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil – que tradicionalmente configuram o seu núcleo essencial de atividade. Por outro, os limites dessa disciplina foram perdendo sua configuração e ficou cada vez mais difícil precisar em que consiste a sua especificidade em relação às outras áreas da Psicologia e às outras ciências da Educação. Nesse contexto, acontece na maior parte dos países ocidentais, um incremento fantástico dos investimentos destinados a promover a pesquisa educacional e os processos de reforma e de inovação nesse campo para dar-lhes suporte, devido à boa situação da economia e ao otimismo sobre a função social da educação. A Psicologia da Educação, por causa da posição privilegiada que ocupou historicamente na disposição das disciplinas dedicadas ao estudo dos fenômenos educativos, beneficiou-se especialmente da nova situação e da contribuição dos recursos humanos e econômicos.

A partir dos anos 50, a Psicologia da Educação vem se esforçando em precisar e delimitar seu objeto de estudo. Além disso, vem situando suas contribuições no marco de aproximações multi e interdisciplinares.

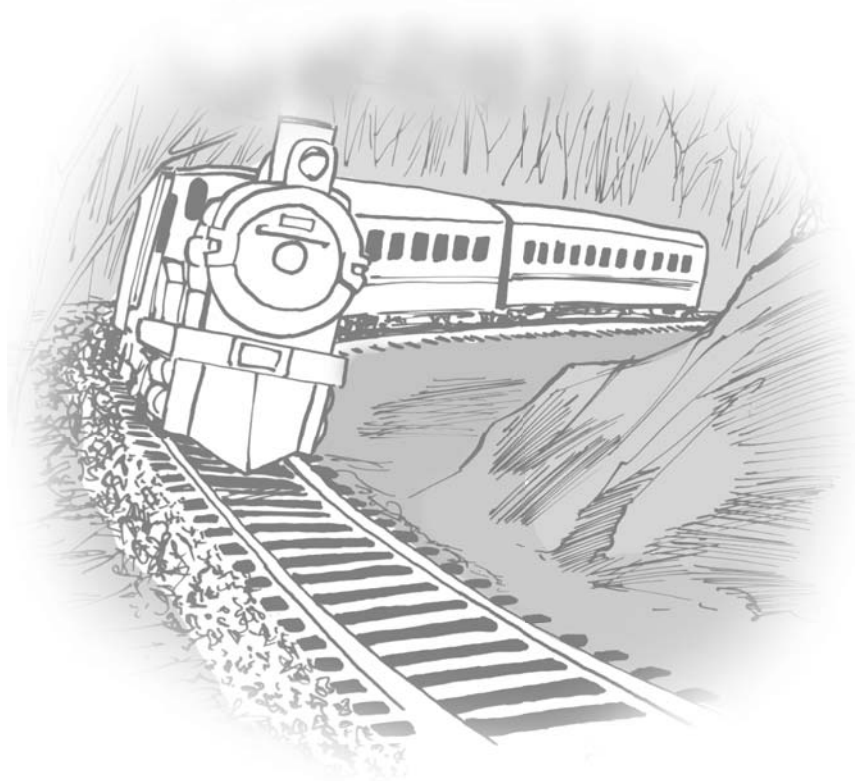
EXERCÍCIOS

1. Em que medida a Psicologia da Educação tem auxiliado sua prática pedagógica cotidiana? Selecione alguns exemplos concretos para sua resposta.
2. Quais as variáveis e os fatores de natureza não-psicológica que, segundo o seu ponto de vista, influem no desenvolvimento das atividades escolares de ensino e de aprendizagem?
3. Você percebe os conhecimentos gerados na Psicologia da Educação sendo aplicados às práticas pedagógicas?
4. Você considera que o trabalho dos psicólogos escolares é fundamental dentro das escolas?
5. Como a Psicologia da Educação deve estar presente nos cursos de formação de professores?

A Psicologia da Educação explica as diferenças de rendimento escolar

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer e compreender as principais alternativas teóricas na explicação das características individuais das pessoas, desde o conhecimento psicológico e psicoeducativo, além das repercussões práticas do ponto de vista educativo.
- Conhecer e compreender as principais estratégias de resposta à diversidade dos alunos, bem como a relação com as diferentes conceitualizações psicológicas e psicoeducativas das diferenças individuais.



A publicação da escala de Binet-Simon constitui os primórdios na história dos testes mentais, e é o ponto de partida de uma corrente de elaboração e de aplicação de provas de inteligência que – em relação aos fenômenos como a implantação da escolaridade obrigatória, as primeiras demonstrações da eficácia preditiva dos testes ou dos usos militares de tais testes incentivados pela Primeira Guerra Mundial – experimentará um aumento progressivo a partir desse momento.

Nas estações anteriores, durante as viagens históricas que realizamos pela Psicologia da Educação, percorremos dois séculos de construção de conhecimento psicológico e pudemos contemplar as repercussões práticas dessas conceitualizações no campo educacional. Agora, nosso itinerário inclui uma rápida visita aos testes de inteligência e uma parada na cidade da personalidade.

O estudo psicológico das **diferenças individuais** no âmbito intelectual constitui, por um lado, um dos núcleos históricos de conteúdo que contribuiu na própria formação da Psicologia da Educação e do Ensino como disciplina científica, e pode ser rastreado de maneira permanente em sua história. Por outro lado, revela-se como ponto de confluência de outras perspectivas, como a filosófica, a ideológica e a política em relação à conceituação das diferenças entre as pessoas. Vale lembrar, também, que a fantástica mistura de argumentos ainda suscitam questões como a origem genética, ou o ambiente das diferenças intelectuais entre as pessoas, ou a suposta superioridade ou inferioridade de determinadas etnias ou grupos culturais.

Em 1905, os franceses Binet e Simon publicam a sua *Escala Métrica de la Inteligência*, um instrumento de medida das capacidades intelectuais direcionadas para detectar as crianças que apresentavam uma baixa capacidade intelectual, no momento de ingressar na escolaridade obrigatória.

A essência da prova de Binet-Simon passava pela apresentação à criança de uma série de problemas, tarefas ou itens considerados indicativos da inteligência no seu contexto histórico e cultural. Entre essas tarefas, dever-se-ia, por exemplo, seguir caminhos complexos, que possuíam diversas ordens encadeadas, identificar partes omitidas em desenhos, nomear cores, copiar figuras geométricas, contar em ordem decrescente desde o número 20, dar troco de 20 francos etc. As tarefas estavam delineadas para identificar o grau de dificuldade encontrado em crianças de diferentes faixas etárias e comparar com outras, um ou dois anos mais velhas. Dessa forma, o nível de problemas ou tarefas resolvidas por crianças permitia obter um índice quantitativo de sua inteligência, que denominava *idade mental*: uma criança que resolvia os itens do teste ao mesmo nível que uma criança de sete anos era considerada com uma *idade mental* de sete anos. Isso permitia, além do mais, detectar as crianças que se distanciavam marcadamente das execuções típicas de sua idade.

Apesar de passado muito tempo e de ter adquirido refinamentos técnicos posteriores, o procedimento de Binet e Simon continua sendo a base de todos os testes de inteligência padronizados, especificamente em relação a três elementos-chave: criar um conjunto de itens que possa provocar respostas distintas entre as crianças da mesma idade; selecionar itens que tenham graduação na sua dificuldade, de maneira que, para uma idade maior, haja mais possibilidade de passar o item; e assegurar a relação entre a execução no teste e a execução de tarefas escolares.

No contexto do apogeu e da confirmação dos testes de inteligência para medir um dos fatores considerados determinantes do rendimento e do êxito escolar, o britânico Spearman propõe, em 1927, a idéia de que as correlações positivas apresentadas freqüentemente entre diversos testes de inteligência devem-se à existência de um fator geral (g), comum a todos os testes e presente em qualquer tarefa intelectual, à qual se une um fator específico (e) próprio de cada teste individual. Essa idéia deu margem, quase imediatamente, à conclusão de que os testes de inteligência permitem detectar um índice absoluto das capacidades intelectuais das pessoas.

Esse ponto de vista, unido mais habitualmente a uma concepção inatista e baseada na herança genética da origem das diferenças individuais, presidirá o processo de expansão progressiva dos testes de inteligência em anos posteriores. Pode-se, ainda hoje, detectá-lo em muitas das idéias mais ou menos explícitas e das concepções sobre a inteligência e os testes que têm persistido em nossa sociedade, em geral, e entre os profissionais da educação, em particular.

A concepção da inteligência como uma capacidade unitária entra em crise no interior da Psicologia da Educação e, em 1934, Thurstone, com a ajuda das técnicas matemáticas de análise fatorial, identifica sete aptidões primárias que compõem a inteligência, nomeando-as como: compreensão verbal, fluidez verbal, aptidão numérica, visualização espacial, velocidade perspectiva, memória e raciocínio; propõe então que qualquer fator geral seja entendido como de *segunda ordem*. Desse momento em diante, a análise fatorial passa a ser um dos instrumentos básicos para analisar aquilo que os testes medem, buscando na identificação de fatores a resposta para a explicação teórica e conceitual das medidas obtidas com tais testes.

A conseqüente ampliação no uso das técnicas de análise fatorial terá uma dupla conseqüência: a primeira, do ponto de vista teórico, originará o aparecimento de *modelos e concepções multifatoriais da inteligência*, entendidos como um conjunto de aptidões diferenciais que definem, de forma detalhada, quais são essas aptidões e como elas se relacionam entre si. A segunda conseqüência, de caráter prático, mostra-se na *elaboração de baterias de testes de aptidões* para medir habilidade ou destrezas particulares. Nesse ponto, e desde a perspectiva da aprendizagem escolar, é preciso sublinhar, também, que as baterias de aptidão não superaram o valor preditivo dos testes de inteligência geral em relação ao rendimento escolar, que se mantêm como instrumentos úteis para a medida da *aptidão escolar* – capacidade de resolver, de maneira eficiente, as tarefas acadêmicas.

Duas das habilidades de tipo amplo fatorialmente estabelecidas que adquirem um notável consenso entre os autores que atualmente trabalham nessa perspectiva correspondem às que Cattell (1971) ou Horn (1976) denominam, respectivamente, *Habilidade fluido-analítica e habilidade cristalizada-verbal*. A primeira faz referência ao conhecimento e às habilidades medidas por determinados testes de raciocínio abstrato; poderia ser descrita como a capacidade da pessoa para pensar e raciocinar em termos abstratos. A segunda remete ao conhecimento e às habilidades medidas pelos testes de vocabulário, de informação geral e de compreensão da leitura; poderia ser descrita como a capacidade de aprender e aproveitar conhecimentos previamente adquiridos, enlaçando-os, até certo ponto, com o grau de cultura da pessoa.

Embora o enfoque psicométrico ofereça instrumentos úteis para a predição de êxito dos alunos em determinados programas ou situações educativas – como é o caso da clientela de cursos pré-vestibulares –, a falta de capacidade para ir além de uma função de classificação, de predição e de seleção limita sobremaneira a sua possível contribuição tanto para um autêntico diagnóstico explicativo e em profundidade das aptidões dos alunos, como para a fundamentação da melhora educativa dessas capacidades ou para a adaptação dos processos de ensino a elas. Tudo isso junto provocou, principalmente nas últimas três décadas, uma imensa insatisfação com relação aos testes de inteligência – o que, coincidindo com o surgimento, no seio da Psicologia, do paradigma cognitivo, abriu caminho para uma nova perspectiva no estudo das capacidades individuais no âmbito intelectual: a perspectiva do processamento humano da informação.

Adotando a *metáfora do computador* como uma analogia e uma descoberta básica do comportamento humano, essa abordagem teórica vai caracterizar a mente humana como um dispositivo que, em interação constante com o meio, seleciona, trata e manipula informações provenientes desse meio. Com base nesses pressupostos, o objetivo dessa abordagem teórica é o de tentar elaborar modelos detalhados dos processos de tratamento da informação implicados na realização de diferentes tarefas intelectuais, especificando os elementos que participam e as funções que realizam.

A análise recai sobre as execuções que as pessoas realizam quando respondem aos problemas e aos itens habitualmente utilizados nos testes de inteligência próprios da perspectiva psicométrica, traduzindo os complexos fatoriais típicos dessa perspectiva em modelos de funcionamento cognitivo. Assim, apontam diretamente aos interrogantes sobre a natureza da inteligência e as inter-relações entre inteligência, aprendizagem escolar e instrução. Podemos identificar dois grandes núcleos de interesse teórico e aplicado que centram de maneira prioritária a atenção dos psicólogos nesse campo. Tais núcleos também poderiam explicar a diversidade intelectual entre as pessoas:

- núcleo relativo às estratégias de processamento implicado na resolução de uma tarefa ou na realização de uma nova aprendizagem, assim como os elementos e os processos subjacentes a tais estratégias.
- núcleo relativo ao conhecimento prévio de que o sujeito dispõe e que pode ser relevante para a realização da tarefa ou da nova aprendizagem.

Em relação ao primeiro núcleo, a pesquisa cognitiva, através de Sternberg (1980), sustenta a hipótese de que os testes saturados em habilidade cristalizada-verbal implicam, predominantemente, componentes de aquisição, de retenção e de transferência, enquanto os que estão saturados em habilidade fluído-analítica implicam basicamente componentes de execução. Tal hipótese permite explicar o caráter especialmente **predicativo** do rendimento escolar dos testes escolares, já que as tarefas da escola usam e abusam desse tipo de componentes.

Quanto ao segundo núcleo, as análises cognitivas dos testes de aptidões têm demonstrado que a resposta diferencial dos sujeitos a um determinado item pode implicar diferenças quanto ao nível de conhecimento que possuem em relação ao conteúdo do item, quanto ao tipo de processamento de informação que utilizam para constatá-lo e quanto ao nível de compreensão que possuem das limitações e das restrições da formulação do item.

Nessa perspectiva, é possível analisar as execuções dos alunos para tentar estabelecer os recursos cognitivos de que dispõem efetivamente e aqueles em relação aos quais a ajuda pedagógica se mostra mais eficaz em situações concretas.

A medida do rendimento escolar dos alunos está sujeita a muitos juízos de valor por parte dos professores, mais do que a uma mera contagem de acertos e erros em provas e testes.

ESTILOS COGNITIVOS

Podem ser caracterizados como padrões diferenciais e individuais de reação diante da estimulação recebida, de processamento cognitivo da informação e, também, de enfrentamento cognitivo da realidade (FIERRO, 1990). Assim, remetem mais a formas, tipos ou qualidades de estrutura mental do que a aspectos de conteúdo ou de eficiência dessa estrutura e constituem, portanto, dimensões diferenciais.

Dentro dessa conceituação temos o *estilo independente de campo*, que caracteriza um tipo de processamento analítico, de separação e de isolamento dos elementos de um problema ou situação, e está associado a uma aproximação mais impessoal e autônoma nas relações sociais. O *estilo dependente de campo* exibe características inversas: processamento sintético e holístico e um envolvimento maior nas relações interpessoais. Assim definido, o par *dependência/independência* pode ser considerado um estilo de aprendizagem, que implica uma maneira particular de tratar e incorporar a nova informação.

Alguns autores ressaltam que numerosas tarefas escolares, em especial nas áreas tradicionalmente consideradas acadêmicas em sua essência, apresentam exigências favoráveis, de modo claro, a determinados valores de alguns estilos cognitivos, como a independência de campo ou a reflexividade. Tal constatação implica a necessidade de facilitar de forma educativa a todos os alunos o domínio dessas destrezas que, provavelmente, precisarão usar com mais frequência.

Um segundo estilo cognitivo relevante é definido pelo binômio *reflexividade/impulsividade* – que destaca a tendência diferencial para antecipar e valorizar mentalmente determinadas soluções antes de agir: *reflexividade*, ou agir primeiro; escolhendo e desenvolvendo uma hipótese, e comprovar depois a correção: *impulsividade*.

Outros estilos estudados são, por exemplo, *simplificidade/complexidade*, que se refere ao número e à variedade de categorias com que as pessoas conceitualizam o mundo que as rodeia, especialmente o das pessoas significativas do seu meio imediato; e o par *flexibilidade/rigidez*, que aponta, entre outros aspectos, para tolerância pessoal na ambigüidade da informação.

ANSIEDADE E EXPECTATIVAS DE CONTROLE

Agora, vamos ver como as pessoas reagem, interagem frente à realidade e como se sentem afetadas por ela, particularmente em relação às outras pessoas, e a relação que mantêm com os processos de aprendizagem.

Antes de tudo, é preciso lembrar, como nos mostra Salvador (2000, p. 95), que *a ansiedade constitui um fenômeno complexo, que implica componentes de natureza neurofisiológica, emocional, motivacional e comportamental. Em termos gerais, pode-se caracterizar como um determinado padrão de ativação fisiológica acompanhado de pautas motrizes pouco organizadas e escassamente funcionais e de um estado emocional desagradável para o sujeito, que pode atuar, ao mesmo tempo, como um impulsor ou motivador de um certo comportamento.*

Os resultados da pesquisa psicológica mostram que os níveis médios de ansiedade são os que se associam a um rendimento escolar melhor, enquanto níveis muito baixos ou bastante altos de ansiedade se associam a níveis de rendimento menores. Entretanto, o efeito dos níveis altos de ansiedade é mais negativo quando o sujeito enfrenta tarefas complexas do que quando lida com tarefas simples. Por isso, podemos sintetizar as relações entre ansiedade e aprendizagem afirmando que graus moderados de ansiedade estão vinculados a uma aprendizagem melhor, e níveis especialmente altos de ansiedade prejudicam, de maneira particular, a realização de aprendizagens complexas.

Quanto à relação entre atribuições, expectativas e aprendizagem, boa parte das pesquisas psicológicas tem se estruturado em torno da incidência na aprendizagem do grau em que o sujeito percebe que tem controle sobre o seu meio e os acontecimentos e, ainda mais, o grau no qual se considera capaz de alcançar um certo tipo de execução. Alguns conceitos foram construídos para melhor definir essas situações, como por exemplo: *lugar de controle* e *expectativa de auto-eficácia*.

Lugar de controle refere-se à tendência que as pessoas manifestam para atribuir as causas dos acontecimentos a fatores pessoais internos, ou então a fatores externos ao mesmo sujeito. Tais atribuições causais internas e externas podem ser vistas como algo controlável ou incontrolável por parte da pessoa e, também, como algo não-modificável ou variável segundo o momento ou a situação. Embora haja protótipos de padrões – atribuição causal interna, controlável e estável; atribuição causal externa, incontrolável e instável –, Greenwald (1980) define, através do conceito de *beneficiação*, um outro padrão diferencial: a pessoa reconheceria um controle e uma responsabilidade internos em caso de sucesso e um controle e uma responsabilidade externos em caso de fracasso.

Os sentimentos ou percepções que a pessoa tem frente à tarefa que deverá realizar, definidos por Bandura (1977) como conceito de *auto-eficácia*, referem-se ao conjunto de crenças sobre as próprias habilidades para alcançar metas em situações específicas como, por exemplo, as situações escolares. Segundo esse autor, as expectativas positivas de auto-eficácia em âmbitos ou áreas determinadas facilitam a realização da tarefa à medida que levam a pessoa a ativar um conjunto de mecanismos de auto-regulação da atividade.

Assim, as pesquisas psicológicas desenvolvidas em relação a essas dimensões indicam que a melhor disposição para a aprendizagem responde a padrões nos quais a pessoa *atribui o sucesso ou o fracasso* na aprendizagem a *causas internas, variáveis e controláveis*. Trocando em miúdos, as pesquisas apontam que, através do esforço pessoal, os sujeitos buscam níveis elevados e, ao mesmo tempo, ajustados à execução e demonstram confiança razoável nas próprias possibilidades de realizar com sucesso as condutas necessárias para a obtenção desses níveis de execução.

AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

Na Aula 16 você leu sobre William James.

CONSTRUTO é um modelo teórico.

A noção de autoconceito, definida por **William James** (1890-1963), aparece atualmente como um **CONSTRUTO** fundamental na explicitação das características individuais. Hoje, a maioria dos autores prefere definir o autoconceito como um conjunto amplo de representações – imagens, juízos, conceitos – que as pessoas têm sobre si mesmas (EPSTEIN, 1981). Também enfatiza o fato de que o autoconceito, como estruturas ou esquemas de conhecimento sobre o eu, organiza as interpretações pessoais sobre a própria experiência e dirige o comportamento da pessoa (MARKUS e WURF, 1987).

Por englobar representações sobre as diferentes dimensões da pessoa, como aparência, habilidades físicas, habilidades relativas às relações interpessoais – pais, professores, pessoas do sexo oposto – o autoconceito, para alguns autores, tem uma influência considerável em todas as áreas de realização pessoal, o que é o caso da escola. Por essa razão, alguns autores (MARSH e SHAVELSON, 1985) propõem a noção de autoconceito acadêmico para especificar as representações que as pessoas têm sobre as suas habilidades acadêmicas em geral ou, de forma diferenciada, matérias exatas, linguagem etc.

A auto-estima implica uma avaliação afetiva do próprio eu, ou seja, como a pessoa se sente em relação aos diferentes atributos ou dimensões que o seu autoconceito comporta.

Existe um consenso generalizado na Psicologia quando se postula que o autoconceito e a auto-estima são dimensões que vão sendo construídas ao longo do ciclo vital, essencialmente a partir da relação e da interação com as outras pessoas. Podemos afirmar que a aceitação e a qualidade do tratamento recebido por parte de outros significativos do seu meio – pais, irmãos, companheiros, amigos, professores – são determinantes na construção do autoconceito e da auto-estima, juntamente com a história pessoal de sucessos e de fracassos que vão ocorrendo na vida de cada um. Nesse sentido, as mensagens que são enviadas sobre os atos e qualidades, as atitudes que os outros adotam em relação aos atos do outro, as percepções que são transmitidas e as expectativas que são depositadas em cada um – todos esses elementos fazem parte da teia de representações e de experiências que a pessoa vai internalizando e a partir das quais elabora uma determinada imagem de si mesma e valoriza, de uma maneira ou de outra, aquela imagem.

Trazendo esses conceitos para o chão da escola, podemos perceber que, no início da escolaridade, os alunos têm uma percepção relativamente imprecisa das próprias habilidades e, sobretudo, pouco relacionadas com os indicadores explícitos do seu rendimento acadêmico, uma vez que esse rendimento não parece incidir, de maneira clara, no seu autoconceito e na sua auto-estima. À medida que avança na escolaridade, o aluno torna-se mais realista e ajustado; assim, observa progressivamente um impacto maior dos resultados acadêmicos na percepção de suas próprias habilidades e competências. Quando essa percepção se consolida, a relação entre autoconceito, auto-estima e rendimento escolar assume, finalmente, um caráter de reciprocidade.

Na próxima viagem embarcaremos rumo à cidade da *Motivação* e visitaremos também as construções de *metas* e as capacidades pessoais de *auto-regulação*. Tudo isso em uma viagem só! Portanto, preparem seus corações e suas malas.

RESUMO

As principais contribuições da perspectiva psicométrica em relação ao estudo das diferenças individuais no âmbito cognitivo situam-se na esfera da predição; efetivamente, os testes psicométricos – em especial no caso dos mais favorecidos em habilidades do tipo verbal – mostram correlações elevadas com o rendimento escolar e podem ser utilizados para prescrever esse rendimento, ao menos parcialmente e em relação a um de seus determinantes. Também é uma proposição da perspectiva psicométrica a identificação de alguns fatores que explicam, do ponto de vista estatístico, as correlações constatadas habitualmente entre os testes. Porém, a perspectiva psicométrica tem-se mostrado bastante limitada na hora de caracterizar de modo conceitual o que medem, de fato, os testes e os fatores identificados a partir desses testes.

A perspectiva do processamento da informação trata, precisamente, de superar essa limitação essencial, tentando elaborar modelos detalhados dos processos de tratamento da informação implicados na realização de tarefas intelectuais; modelos esses que especificam os elementos que dela participam e as funções que exercem.

Com isso, o processamento da informação permitiu formular algumas hipóteses sobre os processos subjacentes aos fatores de aptidões propostos na perspectiva psicométrica e propôs uma fundamentação mais completa e mais fundamentada conceitualmente. Essas hipóteses possibilitaram dois novos procedimentos: fazer diagnósticos mais completos e mais detalhados das capacidades dos alunos com vistas a uma intervenção educativa posterior e delinear programas educativos de melhora dessas capacidades.

A aula tratou, também, das relações entre características individuais e aprendizagem escolar, definindo conceitos como os de auto-estima, autoconceito e sua evolução no ciclo vital e na escolaridade.

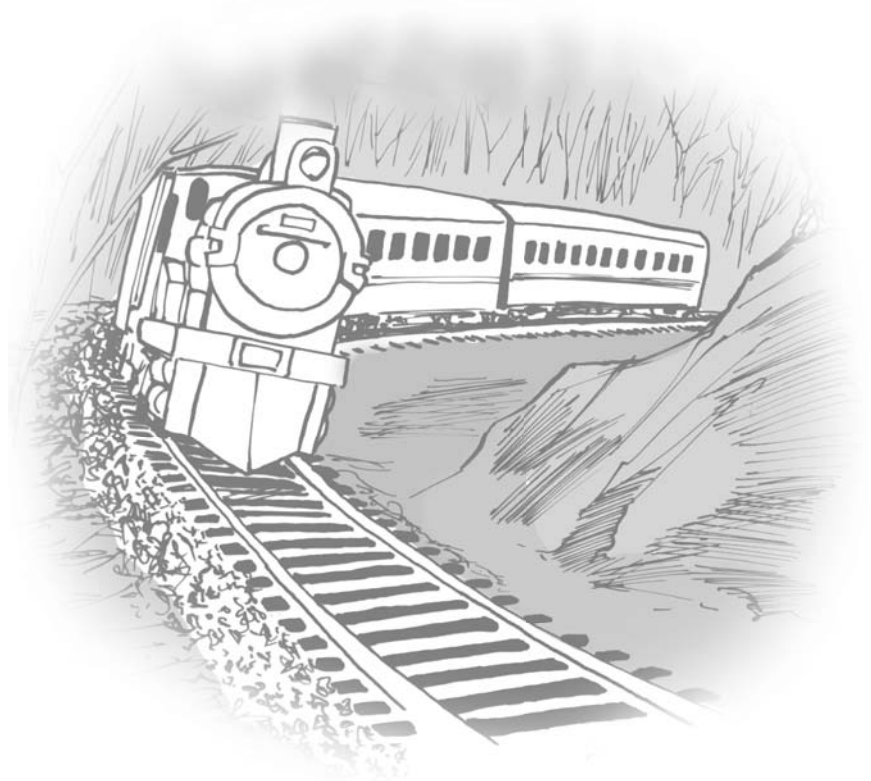
EXERCÍCIOS

1. João é um aluno do primeiro ciclo (1ª. e 2ª. séries) do Ensino Fundamental. A sua professora queixa-se, repetidamente, do escasso nível de seu trabalho em classe e o atribui ao seu caráter apático e a uma falta de interesse pelas aprendizagens escolares. Tente montar um psicodiagnóstico de João com base no que acabamos de estudar.
2. Faça um inventário dos instrumentos de medida e avaliação das características afetivas e de personalidade que você conhece, que lhe servem ou que tenha utilizado. Compare o seu inventário com as características e dimensões de que tratamos nesta aula. O que você conservaria no seu uso cotidiano? O que você jogaria fora e não usaria mais?
3. Quais as diferenças individuais no âmbito cognitivo que você percebe em seus alunos? Pense nos instrumentos de avaliação de que você pode dispor, agora, para melhor compreender essas diferenças.
4. Você acredita que a inteligência de seus alunos possa ser medida por um teste psicológico?

O que move o aluno a aprender? Quais as expectativas que alunos e professores depositam na aprendizagem e no ensino?

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer as principais dimensões relacionadas ao conceito de motivação e suas repercussões no cotidiano da sala de aula.
- Compreender o que serve de incentivo ao aluno para realizar a aprendizagem.
- Analisar as relações entre características individuais e aprendizagem escolar.



Ao embarcarmos para mais uma viagem, agora rumo à cidade da Motivação, não podemos esquecer os cartões-postais de conceitos que fomos adquirindo nas estações da Psicologia da Educação.

Já que temos um bom percurso a percorrer entre esta estação e a próxima parada, que tal fazermos um jogo de adivinhação? Vamos tentar adivinhar o que move os nossos alunos em direção à aprendizagem; verificar se mesmo aqueles mais tímidos e apáticos, que sentam no fundo da sala, esperam algo da escola; ou, o que esperam eles? O que será?

Uma dica para saber os motivos que levam o aluno em direção à aprendizagem é perceber o grau de aceitação ou negação de determinadas tarefas escolares e a maior ou menor tendência a perseverar na realização dessas tarefas.

Outras dimensões acham-se, igualmente, vinculadas ao conceito de motivação, como as atribuições causais, a ansiedade diante do fracasso, o lugar de controle, os padrões ou estilos atribucionais, a estrutura de metas e o caráter extrínseco ou intrínseco das recompensas (tudo isso foi falado na Aula 18).

Vamos analisar, agora, as metas (objetivos) que os alunos perseguem quando aprendem, e as dimensões que se referem a determinadas capacidades metacognitivas e de auto-regulação que interviriam na resolução de tarefas escolares.

Diversos autores têm mostrado que a maneira como os alunos tratam as tarefas escolares varia segundo o tipo de objetivo

que se apresenta e as finalidades que imprimem ao ato de aprender. *A motivação para o alcance (achievement motivation)* implica uma orientação da atividade da pessoa com o objetivo fundamental de experimentar a satisfação que o sucesso e a valorização positiva da própria competência proporcionam, seja por parte dos outros, ou seja, por parte de si mesmo.

Tapia (1991) aponta duas metas diferenciadas, apesar de ambos manterem uma relação íntima – o desejo de experimentar o que se sabe ou que se é competente; e o desejo de incrementar a própria competência, que nada mais é do que o próprio desejo de aprender. Assim, podemos perceber, por um lado, as limitações da noção de motivação – conceito tão querido no dia-a-dia escolar; e, por outro, a enorme variedade de metas ou objetivos que os alunos podem perseguir quando enfrentam uma situação de aprendizagem.

O que será, que será

*Que andam suspirando pelas alcovas,
Que andam sussurrando em versos e trovas
Que andam combinando no breu das tocas
Que anda nas cabeças, anda nas bocas
Que estão falando alto pelos botecos
E gritam nos mercados que com certeza
Está na natureza, será que será
O que não tem certeza
Nem nunca terá
O que não tem conserto
Nem nunca terá
O que não tem tamanho*

Trecho da música de Chico Buarque *O que será*
(À Flor da Terra).

Embora contemos com várias denominações para a categoria *metas*, a distinção entre metas relacionadas com a tarefa, com a autovalorização, com a valorização social e com a realização de recompensas externas, proposta por Tapia (1991), é a que melhor explica, hoje, o que acontece com os alunos nas salas de aula.

Entre as metas relacionadas com a tarefa existe, por exemplo, a de melhorar a própria competência, experimentar a tarefa que se deseja fazer e não aquelas impostas pelos outros ou, ainda, permitir-se absorver por uma tarefa que é nova e reveladora de aprendizagens.

A *motivação para o alcance* e o *medo do fracasso* fazem parte das metas relacionadas com a autovalorização. E, por último, entre os demais tipos de metas, podemos citar, por exemplo, o fato de ficar acima dos demais (ou não se sentir diminuído), a aprovação por parte dos outros: pais, professores, colegas etc., e a meta de evitar tudo que for negativo ou recompensas materiais.

Tanto as metas relacionadas com a tarefa quanto as relacionadas à aprendizagem implicam processos psicológicos que desembocam em uma aprendizagem melhor e, conseqüentemente, em um rendimento escolar melhor. Além disso, elas estão vinculadas ao que usualmente é denominado *motivação intrínseca* – motivação apoiada na percepção da própria competência e da realização autônoma da tarefa, que independe de recompensas externas. Ou seja, está baseada na escolha que os alunos fazem das tarefas que devem realizar e na melhor utilização possível de suas próprias habilidades.

Nessa perspectiva, a melhora na motivação intrínseca dos alunos até a aprendizagem escolar deveria incluir, no mínimo, dois aspectos: melhorar a competência percebida e aumentar a experiência de autonomia.

Uma dimensão adicional constatada como uma particularidade relevante, desde o ponto de vista da motivação e da sua relação com a aprendizagem escolar, tem a ver com a “interdependência de metas” entre os participantes em uma determinada situação de aprendizagem; isto é, tem a ver com a possibilidade de a realização das metas ser percebida como algo que depende exclusivamente daquilo que alguém faz; se o que faz supera ou não o que os outros fazem; ou depende do que se faz coordenadamente e em colaboração com os outros. Portanto, essa dimensão remete às repercussões para a motivação e para a aprendizagem em colocar o aluno em uma situação cooperativa, competitiva ou individualista. Em outras palavras, evidencia o valor educativo da interação entre os alunos. A pesquisa psicológica indica a superioridade das situações cooperativas do ponto de vista tanto motivacional como da aprendizagem e aponta também para o fato de que tal superioridade depende de determinadas condições e mecanismos que devem, por sua vez, promover e assegurar educacionalmente.

A motivação intrínseca está associada, explícita e implicitamente, ao conceito de interesse. Entretanto, tal conceito, tradicional no campo psicológico e educacional, tem sido bastante depreciado nas últimas décadas nos estudos sobre motivação. Assim, os pesquisadores têm se voltado mais para os processos motivacionais no âmbito escolar (BROPHY, 1983; DWECK, 1986; SCHIEFELE, 1991).

CAPACIDADES METACOGNITIVAS E DE AUTO-REGULAÇÃO

A atual tendência da pesquisa psicológica é analisar a dimensão social das capacidades metacognitivas e de auto-regulação, em vez de tratá-las monoliticamente como características intrínsecas do aluno. Entretanto, não podemos esquecer que freqüentemente os alunos regulam ou podem regular suas atividades cognitivas através da interação com seus professores e colegas. Por essa razão, alguns autores têm destacado a importância da auto-regulação *da estratégia de pesquisa e demanda de ajuda* (NELSON-LEGALL, 1981; AMES, 1983; NEWMAN, 1991). No dia-a-dia escolar a pesquisa de ajuda por parte dos outros é vista como uma manifestação de dependência, de imaturidade ou de incompetência do aluno. Contudo, os autores argumentam que essa estratégia é potencialmente mais benéfica do que abandonar prematuramente a tarefa escolar; ou seja, é mais apropriado demandar ajuda do que esperar passivamente, e é mais eficiente procurar essa ajuda do que persistir sem êxito e sem recorrer aos outros. Diante de uma situação problemática, o aluno pode auto-regular-se modificando a tarefa, a situação ou a si mesmo. Uma possibilidade de modificar a situação é buscar a ajuda do professor ou de um colega mais capaz. Os alunos que alcançam um bom rendimento acadêmico são particularmente sensíveis à possibilidade de buscar e demandar ajuda.

Tudo que foi visto até agora – identificação e especificação de diferentes dimensões e elementos que intervêm na motivação; e das complexas interconexões e inter-relações entre elas – permite uma melhor compreensão da incidência da motivação na aprendizagem escolar e, em particular, promove o desenvolvimento de programas e propostas concretas de intervenção pedagógica dirigido à modificação e à otimização dos padrões motivacionais dos alunos. Entretanto, antes de tudo, é preciso romper com a idéia, tão cara aos professores, de que a motivação é uma característica interna que o aluno possui ou não e que se mantém estática e insensível à ação exterior. É imprescindível que se pense a motivação como

Alguns estudos demonstram que um dos aspectos que diferenciam esses alunos daqueles com mau rendimento acadêmico é a tendência que os primeiros têm de buscar informação e ajuda de outros mais capazes (ROWHER e THOMAS, 1989). Esses estudos apontam também que existem importantes diferenças individuais em relação às atitudes e à conduta de pesquisa e demanda de ajuda. Tais diferenças são determinadas por fatores como os objetivos ou as metas que se perseguem na aprendizagem, a percepção da própria competência ou o nível de auto-estima, bem como por características contextuais, como o clima da aula, a estrutura das atividades de aprendizagem e o tipo de tarefa.

uma dimensão dinâmica, que se desenvolve na relação entre o indivíduo e o seu meio, e que se explica tanto por componentes de caráter interno como pela influência da experiência e da ação educacional – algo que é aplicável de modo global às concepções atuais sobre as diversas variáveis que formam o âmbito da personalidade e as suas relações com os processos de aprendizagem escolar.

A análise das relações entre diferenças individuais e aprendizagem escolar tem sido uma ocupação da Psicologia da Educação desde seu nascimento, conforme já vimos em estações anteriores. É possível distinguir três grandes concepções, em diferentes momentos históricos, que explicam a natureza das características individuais e seus reflexos na aprendizagem em sala de aula:

- A primeira e mais tradicional concepção sobre a natureza das características individuais é a chamada *concepção estática*. Nessa perspectiva, as características individuais são consideradas inerentes à pessoa e supostamente estáveis e consistentes ao longo do tempo e das diferentes situações com as quais essa pessoa se depara. A predeterminação genérica das características individuais, de maneira explícita ou implícita, é a idéia subjacente a essa concepção que, embora não suscite um consenso majoritário atualmente, foi a concepção predominante nas décadas iniciais da Psicologia científica e não deixou de contar com defensores convictos até o momento. A perspectiva psicométrica e a caracterização das diferenças individuais em termos de direitos e dimensões, visitadas nas estações anteriores, refletem claramente essa concepção.

- A *concepção ambientalista ou situacional* opõe-se à concepção estática das características individuais. Assim, as características individuais de que todos são dotados não são fixas ou predeterminadas, mas dependem de fatores ambientais. A partir daí, postula-se que as diferenças entre as pessoas não são atribuíveis a elas, mas aos diferentes ambientes e situações em que estão ou estiverem imersas. Essa concepção tem sido adotada pela maioria dos psicólogos experimentais e, em termos gerais, pelas teorias e pelos modelos psicológicos que se enquadram no paradigma comportamentalista. O apogeu dessa concepção está situado na metade do século XX, embora, como no caso da concepção estática, continue contando, nos dias atuais, com um grande número de partidários.

- Fazendo frente a essas duas concepções das características individuais, surge uma terceira – a *concepção interacionista* – que articula as concepções estática e ambientalista próprias da Psicologia diferencial e da Psicologia experimental. A conscientização progressiva das limitações e o caráter extremista das duas concepções anteriores levam à hipótese de que a compreensão das características individuais e da conduta humana no seu conjunto até é possível quando se considera a interação entre o potencial da pessoa e as características das situações em que esteve ou está envolvida. Nessa perspectiva, é reconhecida a existência de algumas características pessoais (as famosas singularidades) e de algumas condições ambientais, embora nenhuma das duas predomine ou predetermine o comportamento. Portanto, as diferenças individuais são explicadas como resultado da interação entre ambos os tipos de fatores.

Essa última concepção das características individuais pode ser considerada predominante atualmente, pelo menos no campo teórico da Psicologia da Educação, tal como reflete a maioria das teorias, dos modelos e dos trabalhos delineados que vimos nesta estação. Como exemplo no âmbito dos estudos motivacionais, lembremos que nas perspectivas tradicionais a motivação e as diferenças individuais são atribuídas às características e aos estados internos das pessoas – perspectiva estática. Embora determinadas características internas possam influir no tipo de objetivos ou metas que se perseguem, as concepções que levam em conta as metas ou os objetivos dos alunos mostram como, o contexto escolar em geral, e mais especificamente, o contexto da sala de aula, pode exercer uma influência poderosa e, em muitos casos, modificar os efeitos das características individuais, em especial mediante a organização social da classe e a sistemática de avaliação (MEECE, 1991). Podemos afirmar o mesmo, como vimos, para o caso da auto-estima e do autoconceito, assim como para os padrões atribucionais e para as estratégias de processamento da informação.

Fazendo uma analogia entre concepções de ditados populares e a concepção estática temos expressões como: *Pau que nasce torto morre torto* ou *Filho de peixe peixinho é*. Só podemos lamentar que essas crenças na imutabilidade das pessoas estejam tão presentes ainda no cotidiano escolar e que muitos professores as carreguem para suas salas de aula, como se fossem fórmulas (ocultas?) que servem para avaliação de seus alunos.

Para a concepção ambientalista existe a crença, também bastante forte e dominante, de que é o meio que forma o homem, ou de que o homem é fruto de seu meio, portanto; um meio pobre só pode gerar mais pobreza, e aí incluem-se todas as formas de pobreza: espiritual, mental, emocional e, claro, de inteligência. Como os alunos que freqüentam as escolas públicas brasileiras são, predominantemente, provenientes das camadas economicamente desprivilegiadas, não lhes resta outro caminho senão o fracasso escolar.

Embora ainda não tenhamos inventado um ditado para a concepção interacionista, é preciso lembrar sempre que as pessoas mudam. Se lhes dermos as oportunidades para que essa mudança aconteça, os resultados são surpreendentes. Mas se o professor não tem fé no homem, se não aposta no potencial de aprendizagem das crianças, se ele se nega a interagir com seus alunos, os resultados acadêmicos deverão refletir a desesperança.

Como essa viagem foi iniciada com uma música, terminará com uma outra. Os professores que perdoem por não serem incluídos na homenagem que, de forma deliberada e intencional, é prestada às milhares de professoras deste país.

Maria, Maria

Milton Nascimento e Fernando Brant

Maria, Maria

É um dom

Uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece viver e amar

Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria

É um som

É a cor

É o suor

É a dose mais forte, lenta

De uma gente que ri

Quando deve chorar

E não vive, apenas agüenta

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana, sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida

Na próxima estação embarcaremos rumo a mais duas cidades: a da Psicologia do Desenvolvimento e a da Psicologia da Criança. Preparem a bagagem: roupas leves, muita disposição para andar e muita fé na vida.

RESUMO

As tendências básicas que, de acordo com o que vimos nesta viagem, caracterizam globalmente a ótica atual no estudo das relações entre características individuais e aprendizagens escolares são três: a pesquisa de inter-relações entre as áreas clássicas – inteligência, personalidade etc. – de análise do comportamento da pessoa; a assunção do caráter complexo e bidirecional das relações entre diferenças individuais e aprendizagem escolar, bem como a influência que variáveis situacionais e contextuais exercem, como o tipo de tarefa ou os domínios de conhecimento implicados em uma determinada situação; finalmente, a importância atribuída aos processos metacognitivos, de regulação e controle do próprio comportamento e suas dimensões subjacentes.

Visitamos também as três concepções sobre a natureza das características individuais: estática, ambientalista e interacionista. Vimos que as duas primeiras são opostas entre si e a terceira resulta de uma síntese dialética entre posições extremas. A Psicologia da Educação encontra-se, hoje, com seus pés teóricos calcados nessa terceira perspectiva, na qual as diferenças individuais são explicadas como resultado da interação entre sujeito e meio.

EXERCÍCIOS

1. Em qual dessas concepções você situa sua prática pedagógica?
2. Que tipos de estratégias você utiliza para *motivar* os alunos em direção à aprendizagem? Aproveite para fazer uma reflexão crítica sobre as estratégias bem e mal-sucedidas e, agora, escreva por que algumas deram certo e outras não.
3. Você permite que seus alunos *mais fracos* circulem pela sala pedindo ajuda aos colegas mais capazes? Em que momentos essa permissão é concedida e por quê?
4. Quais são as tarefas escolares que seus alunos apreciam e se esforçam para realizar? E quais as tarefas que eles detestam e se arrastam para concluir?
5. Como anda a sua motivação para inventar situações pedagógicas novas que incluam o prazer, o lúdico e a cooperação entre alunos e professor?

Indo da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia da Criança

AULA

20

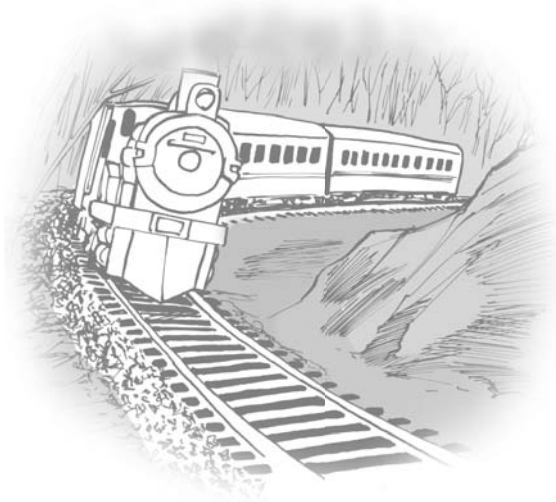
objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer e compreender as principais alternativas conceituais que se referem às relações entre o desenvolvimento humano e a Educação.
- Analisar, de maneira crítica e compreensiva, alguns modelos explicativos de desenvolvimento humano.
- Entender a Educação como um fenômeno social e socializador, valorizando as práticas educativas como um fator fundamental e um autêntico motor do desenvolvimento pessoal.
- Dispor de um esquema explicativo do desenvolvimento humano que incorpore, de maneira integrada, as noções de aprendizagem, cultura e educação, como também a influência que os fatores biológicos, sociais e culturais possuem.

Pré-requisito

Para que você tenha um melhor aproveitamento na leitura desta aula, é preciso que reveja as Aulas 15 e 16 sobre a história da Psicologia.



Bem, já que estamos nos encontrando novamente para mais uma viagem pelas cidades teóricas da Psicologia da Educação, precisaremos ter em mãos algumas fotografias que tiramos nas estações 15 e 16, quando visitamos a História da Psicologia. Entramos em museus, galerias de arte, livrarias e fomos colecionando lembranças de cada um desses lugares. Vamos precisar revê-las agora; por isso pegue a bolsa onde você as guardou e, enquanto o trem se movimenta rumo ao nosso novo destino, continuemos a prosa que começamos lá atrás.

Todos nós convivemos continuamente com uma ou várias pessoas em família, através do casamento, no trabalho, na criação de nossos filhos etc. Mediante uma relação contínua com uma pessoa, no decorrer dos anos, constatamos, entre outras coisas, como se modificam as características físicas e psíquicas, tanto as nossas como as dos outros. O fato de as pessoas mudarem, no decorrer do ciclo vital, é uma evidência, mesmo que provavelmente sejam mais conscientes em determinados momentos ou etapas da vida. Entretanto, a explicação dessa evidência – em que, como e por que se produzem essas mudanças evolutivas que formam o desenvolvimento humano – não é, de maneira nenhuma, simples. A Psicologia, através de suas diferentes escolas, vem se ocupando dessas respostas há um século, pelo menos.

No contexto da Psicologia da Educação, uma das perguntas que se fazem reiteradamente na tentativa de explicar os processos de mudança evolutiva das pessoas é a que se refere às relações entre o desenvolvimento humano e a Educação: há algum tipo de relação entre o desenvolvimento psicológico e a Educação? As mudanças que as pessoas experimentam, no decorrer do tempo, são produzidas no mesmo sentido ou da mesma maneira, como se não participassem de contextos educativos diferentes? A educação pode otimizar ou melhorar o comportamento das pessoas ou, pelo contrário, são as capacidades que as pessoas já possuem que permitem sua possível educação? Tais questões estão vinculadas diretamente a problemas concretos e a decisões práticas enfrentados pela sociedade em seu cotidiano: os programas educativos podem ajudar a compensar as diferenças entre as pessoas? Que tipos de educação recebem aqueles que apresentam as mesmas deficiências físicas e psíquicas? É preciso que a escola atenda a todos os alunos, sejam quais forem suas capacidades e características? É conveniente as crianças pequenas irem para uma escola infantil? O fato de isso ocorrer pode ter influência positiva ou negativa no seu desenvolvimento?

Na verdade, o debate sobre as relações entre o desenvolvimento psicológico e a Educação é um reflexo do velho problema das relações entre Biologia e sociedade, entre natureza e cultura, profundamente ligado às reflexões filosóficas, científicas e ideológicas do pensamento ocidental em sua tentativa de explicar o comportamento humano.

Afinal, somos o resultado daquilo que a natureza e a biologia fizeram de nós ou somos um produto do nosso ambiente social e cultural? As diferenças que observamos entre as pessoas são produto de nossa herança genética ou têm sua origem na diversidade social e cultural em que vivemos? As nossas capacidades, como a inteligência, dependem exclusivamente do nosso mapa genético ou podem modificar-se em determinadas condições ambientais? Podemos esperar que as pessoas que mostram condutas sociais anômalas (como é o caso dos assassinos em série) modifiquem-se a fim de viverem integradas na sociedade? Como se deve abordar a multiplicidade cultural que faz e fará parte progressivamente do nosso ambiente mais próximo? As mudanças que acontecem no nosso *modus vivendi* atual – as modificações na estrutura do núcleo familiar, a influência massiva da televisão, os computadores, os videogames etc. – podem afetar o desenvolvimento de nossas crianças? De que maneira? Os programas de ação social e educativa podem contribuir para compensar as diferenças entre os seres humanos?

Durante esta viagem, estaremos refletindo sobre essas questões com a intenção de aprofundar o problema das relações entre Educação e desenvolvimento pessoal. E se ainda não ficou claro para você, ao ler os objetivos de nossa visita teórica, repito de maneira mais explícita ainda: tenho a convicção de que as práticas educativas têm uma função primordial no desenvolvimento humano e de que a Educação pode ser considerada um dos fatores explicativos básicos de mudanças psicológicas que as pessoas experimentam.

Durante toda a história do estudo científico do desenvolvimento humano, diferentes autores, teorias e modelos explicativos foram ocupando e mantendo posições de todo tipo, como resposta ao problema das relações entre o desenvolvimento das pessoas durante o seu ciclo vital e a sua participação em práticas e atividades educacionais. Entretanto, em termos gerais, podemos delimitar dois tipos de posições. A primeira compreende o desenvolvimento e a Educação como processos essencialmente dissociados e independentes, cada um com características peculiares e identidade própria.

Assim, defende que o desenvolvimento ocorre de maneira natural e espontânea e é produto de fatores basicamente internos, em grande medida, de caráter biológico; conseqüentemente, a Educação não teria uma função especialmente relevante na evolução das pessoas.

A segunda posição, de maneira inversa, defende a existência de uma forte inter-relação entre o desenvolvimento das pessoas e os processos educacionais. As habilidades e os conhecimentos adquiridos através da participação em situações de interação com os outros, especialmente em situações educacionais, levariam a níveis mais altos de evolução e de desenvolvimento.

É evidente que cada uma dessas posições define de maneira diferente o desenvolvimento do homem, assim como os fatores que o determinam. Segundo Palácios, Coll e Marchesi (1990), essas diferenças corresponderiam a uma caracterização do desenvolvimento como um processo **necessário** e como um processo **mediado**.

O desenvolvimento como um processo necessário teria que seguir uma seqüência de mudanças relativamente estável e, até certo ponto, pré-programada a partir do ponto de vista biológico. E, pelo contrário, o desenvolvimento como um processo mediado significa que a seqüência e os tipos de mudança que ocorrem ao longo da vida das pessoas estão fortemente mediatizados e marcados pelas características do ambiente social e cultural no qual se desenvolvem, de modo que a programação biológica dos indivíduos poderia concretizar-se de maneira diferente em função do “caldo” social e cultural em que as pessoas estão imersas.

A caracterização do desenvolvimento humano como um processo necessário foi predominante historicamente no âmbito da Psicologia evolutiva. Por outro lado, essa caracterização coincide, em alguns aspectos básicos, com aquilo que poderíamos denominar conceito de desenvolvimento pertencente ao senso comum – conjunto de idéias que, desde o conhecimento humano e à margem das idéias científicas, muitas pessoas utilizam habitualmente para entender e explicar o processo de desenvolvimento das pessoas. Essa caracterização considera o desenvolvimento um processo que implica mudanças globais na conduta das pessoas – mudanças que se tornam duradouras e de caráter normalmente irreversível. Também se entende que tais modificações são universais, ou seja, comuns a todos os membros da espécie humana, independentemente dos contextos físicos e sociais concretos em que os indivíduos se desenvolvem. Considera ainda que o desenvolvimento

psicológico, como um processo de mudança fundamentalmente natural e espontâneo, está fora do controle e da consciência das pessoas e que se produz necessariamente de maneira paralela ao próprio processo de crescimento físico e orgânico.

Essa caracterização refere-se, essencialmente, a dois tipos de fatores responsáveis pela mudança evolutiva humana: por um lado, trata de fatores do tipo biológico, controlados, em última instância, pela herança genética dos indivíduos. Entre esses fatores, concede-se primazia à maturidade orgânica, isto é, à sucessão de mudanças programadas geneticamente nas condições do organismo, que é a base de nossa conduta. Algumas concepções teóricas postulam que certos mecanismos gerais de funcionamento psicológico, estando vinculados à dotação genética, garantiriam a evolução progressiva e regular das capacidades das pessoas, por meio de determinadas fases gerais (por exemplo, os mecanismos de assimilação e acomodação propostos por Piaget). Por fim, a experiência de caráter genérico e universal, em relação ao nosso ambiente físico, que a imensa maioria de pessoas compartilha pelo simples fato de existir (por exemplo, a experiência de ver, perceber e manipular objetos sem que tenham importância especial etc.).

Os fatores vinculados à experiência social, ao intercâmbio e à comunicação entre as pessoas não são considerados relevantes, assim como outros traços diferenciais que essa experiência representa para cada um de nós, em função dos contextos concretos de que participamos. O processo evolutivo é concebido, mais precisamente, como algo interno e individual que se produz **de dentro para fora** – são as mudanças que se produzem no interior do indivíduo que permitem modificar e ampliar progressivamente as suas possibilidades de relação com as outras pessoas e sua participação em situações sociais.

A descrição do processo evolutivo como um desenvolvimento necessário dá suporte à idéia de uma escassa relação entre Educação e desenvolvimento; ou seja, a Educação não constitui um fator determinante ou decisivo para o crescimento e para a mudança evolutiva do indivíduo. Tal idéia pode ser concretizada em práticas pedagógicas ligeiramente diferentes e matizadas, como é o caso de algumas abordagens do Movimento Escolanovista e seus diversos marcos teóricos, que postulam essa descrição do desenvolvimento. Em alguns desses marcos, não se faz nenhuma referência ao papel da Educação, o que, de forma implícita,

Nos últimos anos tem se constatado um renascimento dessa caracterização necessária do desenvolvimento, sobretudo a partir da extensão das novas teses inatistas e modularistas sobre desenvolvimento e comportamento humano (ver, por exemplo, FODOR, 1986; DAVIS, 1993; KARMILOFF-SMITH, 1994). Em linhas gerais, essas teses defendem a primazia dos fatores explicativos do tipo biológico, ligados diretamente, nesse caso, ao equipamento inato que se encontra presente na nossa herança genética como espécie; nesse sentido, possuem, de certa forma, o prestígio atual de algumas proposições clássicas que haviam perdido progressivamente a influência no plano psicológico, em geral, e psicoeducativo, concretamente.

nos leva a pensar que não tem nenhuma importância para o desenvolvimento das pessoas. Em outros casos, aparecem referências explícitas à necessidade de que os processos educacionais não se antecipem nem interfiram nos avanços naturais e espontâneos que fazem parte do desenvolvimento – a famosa expressão *queimar etapas no desenvolvimento da criança*, tão usada por professores na Educação Infantil e nas primeiras séries da Educação Fundamental –, e sempre insistindo no fato de que é preciso subordinar a aprendizagem e a educação do indivíduo ao seu processo evolutivo interno. E, por último, reconhece-se a possibilidade de que os processos educacionais possam promover um certo suporte aos avanços evolutivos (por exemplo, ao favorecer uma aceleração da aprendizagem), sempre que se adequem à dinâmica interna da mudança evolutiva.

A concepção natural, universal, individual e necessária das mudanças evolutivas humanas que acabamos de ver tem predominado, desde o ponto de vista histórico, no conjunto da Psicologia em geral e, mais concretamente, da Psicologia evolutiva. Entretanto, essa concepção tem sido questionada a partir de alguns marcos teóricos, especialmente os que se colocam na perspectiva sociocultural inspirada nos trabalhos iniciais de Vygotsky e de seus colaboradores e os que se situam na perspectiva ecológica.

O fundamento dessas proposições é a importância atribuída aos componentes sociais e culturais no comportamento e no desenvolvimento das pessoas. Dentro dessa abordagem, a atividade humana está sempre inscrita em um marco culturalmente organizado, o que a diferencia e a torna singular em relação ao comportamento de outras espécies. Os grupos humanos, ao longo de sua história, elaboraram, de diferentes maneiras – sociais, psicológicas, tecnológicas, econômicas etc. – um conjunto de adaptações e de recursos que se manifestam em forma de costumes, e pensamentos, de crenças, de conhecimentos do mundo físico e social, de emoções, de ideologia, de valores, de atitudes, de pautas de conduta, de instituições, de estruturas de atividade e de relação social etc. Esses elementos agem como mediadores (ponte ou filtro) entre os indivíduos do grupo e o seu ambiente; por isso, o comportamento e o desenvolvimento humanos sempre são mediados social e culturalmente.

A mediação cultural incide de maneira decisiva no desenvolvimento humano em no mínimo, dois sentidos:

- Em primeiro lugar, no sentido de que os fatores – biológicos e os de experiência ambiental – que intervêm no desenvolvimento não agem de maneira direta ou imediata, mas passam necessariamente pelo filtro do contexto cultural em que se produz o desenvolvimento. Assim, por exemplo, a predisposição genética para desenvolver uma determinada habilidade será manifestada e terá, sem dúvida, conseqüências diferentes na evolução de uma pessoa se esta pertencer a um grupo social que valoriza e estimula culturalmente essa habilidade ou a um grupo que a sanciona ou que tenta inibi-la. No caso brasileiro, podemos ver a habilidade para jogar futebol sendo manifestada, e apoiada, nas crianças e adolescentes que pertencem às camadas populares. O mesmo raramente ocorre em crianças pertencentes às camadas média e alta da população; não que essas crianças não tenham essa habilidade, mas ter o futebol como profissão não se configura como um desejo de seus grupos sociais.

- Em segundo lugar, a mediação cultural é decisiva pelo fato de o desenvolvimento, em grande parte, possuir o acesso e a bagagem cultural do grupo social em que cada pessoa cresce. Em outras palavras, além da informação proporcionada pela própria herança genética, cada indivíduo dispõe de um conjunto de informações provenientes da herança cultural de seu próprio grupo social, que, por seu turno, também determina o seu processo evolutivo.

Vale sublinhar que a importância que atribuímos a essa abordagem não significa esquecer ou rejeitar o papel dos componentes biológicos no processo de desenvolvimento, porque consideramos que, de certa forma, os aspectos sociais e culturais no desenvolvimento humano originam-se da herança genética da espécie. Com efeito, é o nosso código genético que nos fornece uma plasticidade e um grau de abertura à aprendizagem. Esse código genético também nos oferece a possibilidade de acumular e organizar a experiência em uma configuração cultural e de mostrá-la às novas gerações.

De acordo com o que já foi exposto, parece claro que o desenvolvimento não pode ser definido como um processo estritamente natural, interno e universal, porém, e mais precisamente, como um processo mediado social e culturalmente, com possíveis componentes de caráter universal e, também, com elementos provenientes da especificidade cultural dos diferentes grupos e contextos em que esse desenvolvimento singular se concretiza.

A descrição do desenvolvimento humano que deriva globalmente dessa proposta inclui a distinção entre dois tipos de mudanças que configuram conjuntamente o processo evolutivo: **as mudanças psicobiológicas e as mudanças culturais** (OGBU, 1988). As segundas estão unidas mais diretamente aos fatores sociais e culturais e referem-se à aquisição de competências fortemente modeladas pela cultura, que são próprias, neste caso, da nossa espécie, concretamente da cultura à qual pertence o indivíduo em desenvolvimento. As mudanças psicobiológicas e as mudanças culturais (ou, nas palavras de Vygotsky, a *linha natural de desenvolvimento* e a *linha social e cultural de desenvolvimento*), no todo e em sua especificidade, não seriam processos completamente separados ou independentes, mas estariam intimamente inter-relacionadas. A evolução do indivíduo é entendida como um todo unitário e global em que os dois tipos de mudança se relacionam.

Assim sendo, o desenvolvimento inclui, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna e alguns processos que acontecem *de fora para dentro* – vincula-se diretamente à interação e à atividade conjunta com outras pessoas e pode ter, pelo menos parcialmente, objetivos e caminhos potencialmente diversos e alternativos.

Da mesma maneira, os fatores biológicos e a experiência genérica com o ambiente, embora necessários para explicar o processo de desenvolvimento psicológico, não são suficientes. A interação social e, mais especificamente, a participação em situações interativas nas quais recebemos ajuda e suporte de pessoas mais especializadas e outros membros do grupo social são fatores decisivos para explicar o desenvolvimento humano.

Os processos de mudança cultural – que constituem parte fundamental do desenvolvimento das pessoas – não são herdados sob a forma de instintos ou reflexos nem se produzem de forma espontânea. Muito pelo contrário, contêm a aquisição de competências que têm sido socialmente construídas e o domínio de instrumentos que, devido ao seu caráter artificial e convencional, necessitam da ajuda e da orientação de indivíduos mais experientes e competentes para que nos ensinem a interpretá-los e a utilizá-los.

Finalmente, resta apontar que essa perspectiva vê as relações entre desenvolvimento pessoal e processos educacionais de maneira muito diferente da anterior. A Educação – definida como um conjunto de práticas sociais por meio das quais alguns membros do grupo (ou pelo menos os mais competentes em determinados aspectos da herança cultural) tentam fazer com que membros menos experientes adquiram os instrumentos e as capacidades necessárias para participar ativamente no grupo – a Educação, dizia-se, transforma-se em uma *transferência de competências culturais* que comporta o desenvolvimento humano. Dentro dessa lógica, é impossível pensar desenvolvimento e Educação como processos independentes, nem a Educação como uma simples acompanhante unida ou dependente do processo de desenvolvimento. Mais precisamente, a Educação torna-se o motor principal desse processo, sem a qual a atividade e o crescimento humanos, da forma como os conhecemos, seriam inviáveis.

RESUMO

Partindo de uma reflexão teórica e conceitual, esta aula apresentou uma série de elementos com o objetivo de aprofundar o complexo tema das relações entre desenvolvimento psicológico e Educação e entre crescimento pessoal e participação em práticas e atividades educacionais.

Examinamos as principais posições conceituais e estabelecemos argumentos a favor de uma certa maneira de entender essas relações – a idéia de que as práticas educacionais têm uma função primordial no desenvolvimento humano e que a Educação deve ser compreendida como um dos fatores explicativos básicos das mudanças psicológicas que as pessoas experimentam.

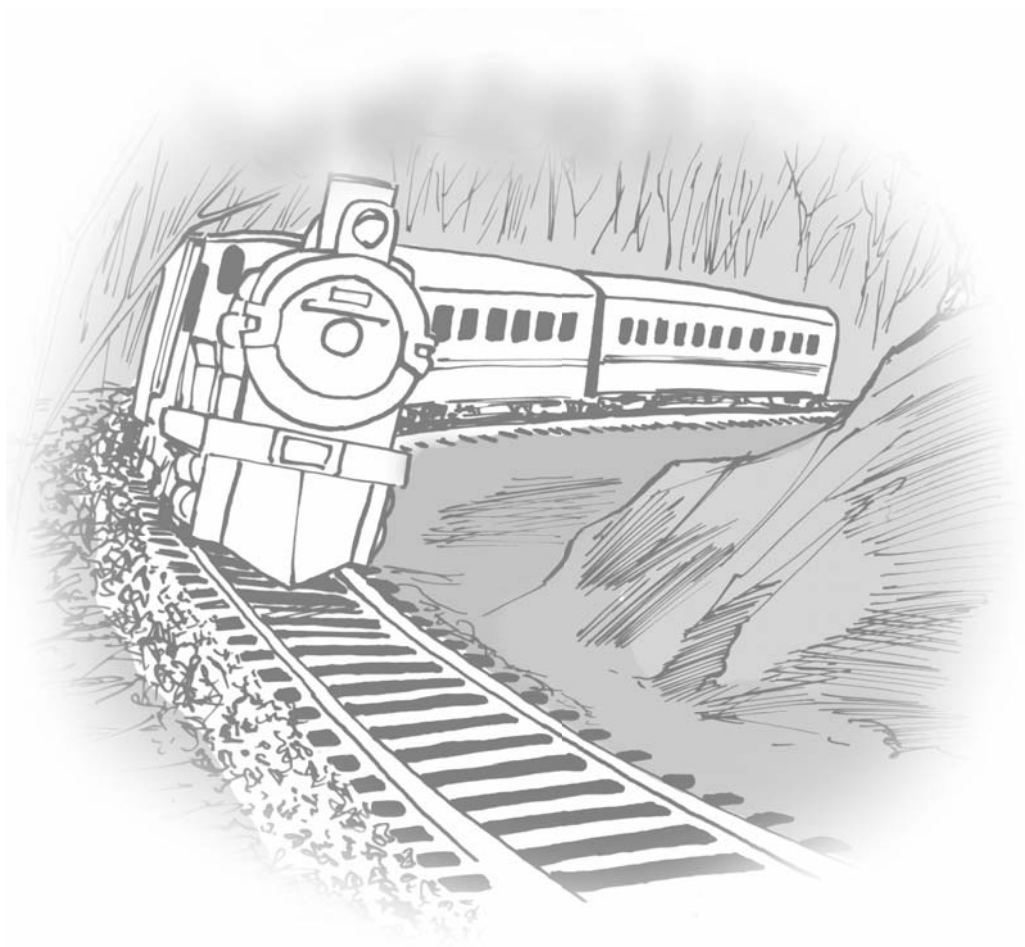
EXERCÍCIOS

1. Você percebe mudanças no desenvolvimento psicológico de seus alunos? Como você pode explicar o que aconteceu em sala de aula para promover tal transformação nas crianças?
2. O desenvolvimento pode ser compreendido como um processo necessário e também como um processo mediado. Pense no seu dia-a-dia na sala de aula e caracterize os dois processos (necessário e mediado) que você percebe se concretizarem em seus alunos.
3. Dentre as atividades pedagógicas que você promove em sala de aula, quais as que surtem efeitos, quase que imediatos, na compreensão dos alunos e na execução das tarefas?
4. Que novas competências e habilidades podem ser geradas em sala de aula no desenvolvimento dos alunos?
5. Quais as competências e habilidades que os alunos trazem de suas comunidades para dentro da escola?

A família: nosso primeiro grupo social

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar o papel social da família.



INTRODUÇÃO

Nesta parte de nossa viagem, estaremos focalizando nossa atenção sobre um grupo que todos conhecemos: a família. Falaremos sobre sua importância, seu papel na construção de nossas subjetividades, suas transformações no mundo contemporâneo e como ela pode ser representada pela escola.

CONTEXTOS SOCIAIS DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

Nesta aula iremos discutir a importância do papel da família na vida da criança, já que nela aprendemos nossas primeiras referências e começa-se a compreender o mundo ao redor. Consideramos a família como uma instituição, ou seja, uma organização de caráter social. Ela é objeto de estudo de diferentes disciplinas, tais como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia ou a Filosofia, por exemplo.

A instituição familiar é muito antiga e vem se modificando ao longo dos séculos até chegar ao ponto desta que conhecemos nos dias atuais. Até mesmo o conceito de "infância" não existia durante a Idade Média, quando a criança era tratada como um pequeno adulto, ou melhor, como um homem em escala reduzida. Somente as crianças pequenas eram tratadas como uma espécie de brinquedo dos adultos. P. Ariès nos conta: "A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (1981, p. 14).

Quanto às habitações que conhecemos nos dias de hoje, as modificações também foram muitas. Valorizamos os espaços privados: nossas casas têm quartos, banheiros e cozinhas. Tal forma de habitar os espaços foi transformada, da Idade Média até nossos dias, de cômodos comuns para todos os membros da família, incluindo animais, até se transformarem nas casas e apartamentos que conhecemos. As ruas, naquela época, não se opunham à vida privada: "...era um prolongamento dessa vida privada, o cenário familiar do trabalho e das relações sociais" (ARIÈS, 1981, p. 198). Nossas casas atuais são construídas prevendo-se o que se pode realizar em cada cômodo: dormir, fazer sexo, cozinhar, receber os amigos ou familiares, lavar-se ou eliminar excrementos. Prezamos a privacidade e nossos espaços de intimidade são cuidadosamente distintos dos espaços públicos.

Sendo assim, nossas casas ou mesmo as construções como as conhecemos estão cheias de informações de como devemos nos comportar. Da mesma forma, os papéis atribuídos a cada familiar carregam uma história e muitos significados.

Foi nas sociedades industriais que surgiu a necessidade da escolarização infantil e, com isto, a noção de "etapas" características da vida, instalando-se, então, a concepção de que a criança deveria ser objeto de cuidados próprios relativos a esse período. Transformaram-se a linguagem, as atenções e os cuidados dirigidos às crianças.

Iremos, portanto, desenvolver nossa aula levando em consideração que somos seres inacabados, modificamos nosso mundo e somos modificados por ele. Levaremos em consideração a extrema plasticidade dos seres humanos, que estão sempre imersos em uma cultura, que não só é uma herança que nos foi legada por nossos antepassados mas um "tecido" que fabricamos, feito por nós no dia-a-dia. Nós inventamos e interpretamos nossas maneiras de viver, nossas concepções de como devemos ser, como ocupamos nossos espaços ou o que consideramos importante ou não para nossas instituições como a família ou a escola.

CHEGANDO NESTE MUNDO

Uma criança vem ao mundo no seio de uma família que é produto das operações de seres humanos que já habitam este mundo.

(LAING, 1983, p. 23)

Imagine um recém-nascido nos braços de sua mãe, na cama de um hospital para onde ela foi levada para que seu filho ou filha viesse ao mundo com os cuidados necessários para sua saúde e bom desenvolvimento. Se nos pusermos no lugar desta criança, será que, hoje já adultos, poderíamos imaginar o que ela é capaz de compreender a respeito do mundo que a rodeia? Diríamos que muito pouco. A situação é quase como se tivéssemos sido transportados para um planeta desconhecido onde quase nada se parece com as cenas, os sons, a luminosidade, a língua que falamos, os hábitos e as pessoas que conhecemos. Tudo é completamente novo e a ser aprendido.

Nosso comportamento é modificado por este novo ambiente e a maneira pela qual ele é percebido. Se ele nos for apresentado da melhor maneira possível, vamos ter mais tranquilidade para conhecê-lo

CULTURA

Estamos considerando a cultura como a experiência humana pensada, produzida e acumulada pelos homens, ao longo de toda sua história, que tornou-se pública e parte de uma memória comum a todos. Nós a reconhecemos através dos conhecimentos que foram acumulados, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nas técnicas e nas artes (FORQUIN, 1993).

**DONALD WINNICOTT**

Psicanalista inglês, presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise por oito anos. Foi partidário da idéia de que a relação que se desenvolve entre a mãe e o bebê é muito importante, o que é traduzido pela expressão "mãe suficientemente boa", em inglês *good enough mother*.

e compreendê-lo melhor e, dessa maneira, poderemos aos poucos fazer um juízo deste mundo, saberemos se gostamos dele e se nele gostaríamos de permanecer ou não. Se, pelo contrário, este mundo nos recebe com hostilidade e ameaças, todo esse processo de conhecimento se dará de forma diferente, pois as dificuldades naturais do viver estarão sobrecarregadas da maneira pela qual fomos acolhidos. Todo o interesse e desejo que deveríamos ter para conhecer o mundo poderá ser manifestado através do medo (DAUDT, 1992).

Vamos imaginar, então, que somos um recém-nascido. Saberíamos quem somos, onde estamos, que dia é aquele, que há uma mulher que nos segura junto a seu seio, e que ela é nossa mãe? Saberíamos o que é "mãe"? Saberíamos o que é um hospital, o que dizem em torno de nós, o que significam suas expressões faciais, seus gestos, os objetos que ali estão dispostos? Saberíamos o que é a fome, o sono, a dor, uma coceira? É certo que não. O mundo mal começou a nos ser apresentado. Poderíamos dizer que seríamos capazes de reconhecer vozes, aquelas que, desde a vida intra-uterina, falavam freqüentemente "fora" de nós. Reconheceríamos um ritmo, batidas de um coração que nos acompanhou até o momento da enorme mudança pela qual passamos, ou seja, o nascimento.

Poucas são as situações reconhecidas por um bebê. Elas fizeram parte de seu ambiente líquido protegido. O novo mundo irá lhe oferecer uma imensidão de detalhes, experiências, pessoas, falas nas mais diferentes modalidades. Sendo assim, afirmamos que faz parte do viver humano estar sempre aprendendo e atribuindo novos e múltiplos significados ao mundo que o rodeia. Isto quer dizer que mergulhamos na **CULTURA**.

Voltando à nossa visão sobre o recém-nascido, como começaria, psicologicamente falando, tudo isso? Seria através de explicações lógicas? O bebê não tem conhecimento da linguagem falada, ele não é capaz de simbolizar para que tais explicações sejam compreensíveis. No entanto, o início de sua vida foi povoado por um sem-número de sensações de todos os tipos, tais como sons, intensidades, cores, temperaturas, paladares, formas, movimentos, dimensões. Como ele atribui significado a tudo isto? Como sabe que amarelo é amarelo, que isto ou aquilo é "quente" ou "frio", "feio" ou "bonito"? Em outras palavras, o mundo "interno" e "externo" para o bebê ainda não é diferenciado, tudo se mistura de forma caótica e confusa sem que ele possa distinguir o "eu" do "outro" e tudo mais que o cerca. Nossas experiências mais antigas referem-se ao nosso próprio corpo e de como somos cuidados (WINNICOTT, 1978 e 1990).



A primeira manifestação, no comportamento do bebê, que indica estar ele iniciando o processo de distinção entre um mundo "interno" e "externo" é o sorriso.

Este sorriso é diferente daquele que demonstra ao nascer, já que este é apenas um movimento muscular, um ríctus. Quando o bebê sorri para sua mãe, ou para a

pessoa que cuida dele, ele já está se "pronunciando", demonstrando uma gama de sentimentos. Isto significa que ele já é capaz de compreender alguns elementos do mundo que o cerca e a respeito dele mesmo. Isso significa, também, que ele demonstra o quanto já é capaz de interagir. Nesta medida, o bebê já está inserido em um grupo, o primeiro grupo do qual faz parte: a família.

Vimos, então, como a função mãe, ou figura materna, representa um papel fundamental para que ele possa fazer parte de uma sociedade e de uma cultura. Como pode ter sido visto em aulas de Psicologia do Desenvolvimento, a presença de uma figura materna e de uma figura paterna desempenham papéis significativos. Na nossa cultura, a figura materna pauta-se no papel de prover alimentos e cuidados ao bebê, enquanto a figura paterna refere-se mais ao papel que, segundo Daudt (1992, p. 19) será ideológico. Ideologia, aqui, tem o sentido de "...conjunto de crenças e convicções íntimas que pautam a prática de uma pessoa ou grupo". Isto significa que a função paterna é a de criar condições para que a criança possa encontrar um rumo para sua vida. Isto poderá ser feito apenas por "tradição", ou seja, porque "assim deve ser", ou através do questionamento daquilo que se deseja em relação aos filhos e de como esse caminho pode ser alcançado.



Toda esta discussão parece estar levando em conta a idéia de uma família constituída por um casal (um homem e uma mulher) e seus filhos. No entanto, com as transformações profundas que vivemos no mundo de hoje, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que a organização familiar tem se transformado de tal maneira que o modelo de família nuclear conhecido por nós sofreu modificações e isto deve ser levado em conta em nossa aula. Por outro lado, devemos considerar que este mesmo modelo não é nem foi sempre "natural" nem "imutável" (LANE e CODO e outros, 1984). Em nossa cultura, a família é quem dá referências de que pertencemos a um "nós" e aquela que nos oferece nossa primeira identidade social e nela encontramos "...fortes componentes emocionais que estruturam de forma profunda a personalidade de seus membros" (p. 104). É na família que aprendemos a reconhecer as diferenças e padrões de comportamentos sexuais, o respeito à autoridade, sentimentos de culpa relativos a transgressões, regras a serem seguidas, a noção de dependência em relação aos pais, padrões de higiene, hábitos alimentares, a forma como simbolizamos nossos corpos. No entanto, a família nuclear, composta pelo casal e filhos, já não é mais o único modelo com o qual convivemos nos dias de hoje.

A AVALIAÇÃO e o RESUMO
desta aula estão no final
da **Aula 22**.

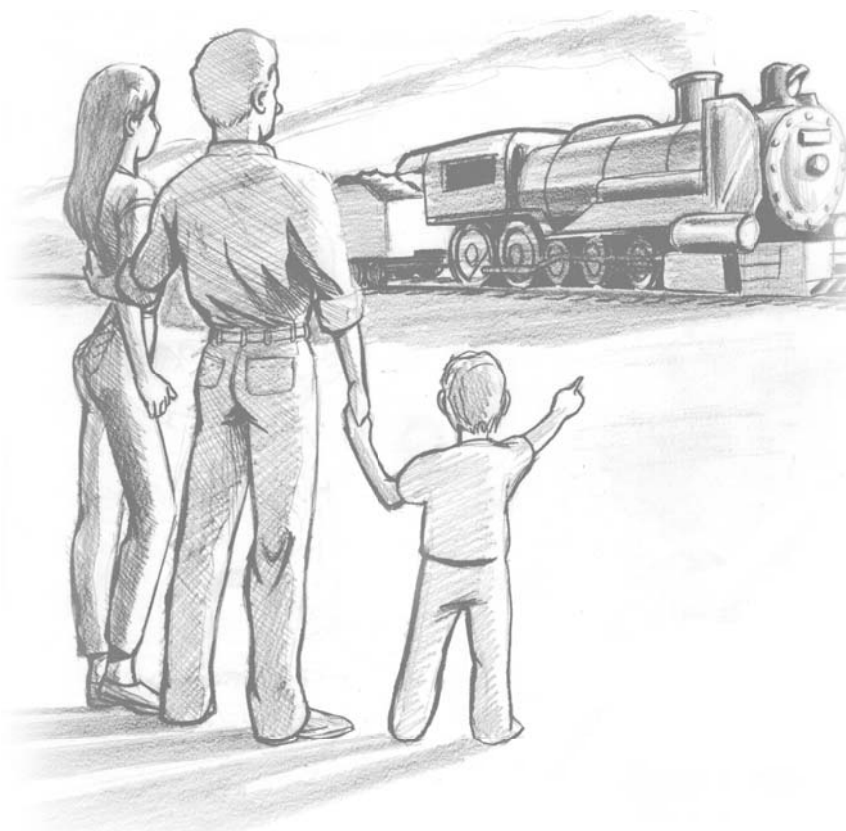
Novos modelos, novas famílias

AULA

22

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Discutir algumas das transformações sofridas pela família no mundo contemporâneo.
- Refletir sobre a relação entre a família e a escola.




**ELISABETH
ROUDINESCO**

Professora francesa, nascida em 1944 e a mais importante historiadora de psicanálise nos dias atuais. Dentre suas principais obras destacamos: o *Dicionário de Psicanálise* e a *História da Psicanálise*.

No jornal *O Globo* de 23/3/2003, a historiadora de psicanálise **ELISABETH ROUDINESCO** deu uma entrevista sobre as transformações sofridas pela família.

Ela afirma que a família se recompôs após os movimentos de contestação da década de 1970, nos quais aconteceram muitas rebeliões, inclusive quanto à antiga ordem familiar. Vivemos uma era de maior liberdade sexual (apesar da AIDS), as mulheres têm em suas mãos o poder de decidir quando terão filhos. Neste momento histórico, constatamos, por exemplo, a existência de famílias de pais *gays* que antigamente, para constituí-la, teriam de fazê-lo com uma pessoa do sexo oposto. Isto quer dizer que a família está deixando de ter uma estrutura patriarcal, na qual o pai é "todo-poderoso" para assumir diferentes modelos. Segundo Roudinesco, estes modelos terão um papel positivo, importante, protegendo os indivíduos em um mundo onde tudo pode se tornar mercadoria. No passado havia preconceitos contra mães solteiras, filhos de pais desconhecidos (legalmente), os chamados bastardos. Hoje, começamos a conviver com as famílias pluriparentais ou "em rede", maneira pela qual muitas delas se organizam.

Vejamos agora, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no *Jornal do Brasil* de 25/10/1998, que, de forma muito divertida, pinta um retrato de um tipo de família bem contemporânea.


Filhos

Quando Eduardo e Carminha resolveram se divorciar, surgiu o problema de quem ficava com os filhos.

– O Betinho fica comigo porque é pequeno e precisa dos cuidados da mãe – disse Carminha.

– Mas quem cuida dele é a babá e a babá vai comigo

– disse Eduardo.

– Como vai com você?

– Eu preciso da babá para cuidar do Oswaldo.

- Mas o Oswaldo está com 17 anos!
- Ele e a babá são muito apegados. Seria uma maldade separar os dois.
- Então o Oswaldo fica comigo. O Oswaldo, o Betinho, a Carmem Maria, a Denise e a babá.
- Você está esquecendo de uma coisa.
- O quê?
- A Denise não é sua filha. Quando eu me separei da Jô e casei com você, trouxe a Denise e o Daniel comigo.
- Se é por isso, o Oswaldo também não é meu.
- O quê?
- Era do meu segundo marido, que não quis ficar com ele.
- O Oswaldo não era seu filho?
- Não, era do Miro. Pensando bem, nem era do Miro, era da Teresa. Quando os dois se separaram, o Miro ficou com o Oswaldo. Acho que por distração.
- Mas eu casei com você convencido de que o Oswaldo era seu filho.
- Que diferença faz?
- Que diferença faz? Você esquece que eu estive casado com a Teresa durante três anos.
- E daí?
- Daí que o Oswaldo pode ser meu filho. É engraçado, quando me separei da Teresa, tenho certeza que fiquei com todos os filhos. Deixei um ótimo cachimbo, mas trouxe os filhos.
- Você teve o Rui e o Raul com a Teresa. O Oswaldo é filho da Teresa com o Potiguar.
- Raul? Que Raul?
- Como, que Raul? Seu filho, Raul?
- O Raul é seu filho.
- Meu?!
- Quando nós nos casamos, você tinha o Raul, o Oswaldo e a Carmem Maria. Eu tinha a Denise e o Daniel. Nós tivemos o Betinho.
- De maneira nenhuma. Você tinha o Raul, a Denise e o Daniel, eu tinha o Oswaldo, que na verdade era do Miro, ou da Teresa mas ficou com o Miro, e a Carmem Maria.
- Mas então de onde saiu o Raul?
- Eu pensei que ele estivesse com você.
- Criamos um clandestino todos estes anos!
- Bem que eu desconfiava. Ele é o que mais gasta. E que fim levou o Rui?
- Que Rui?

- O seu filho com a Teresa. Você disse que ficou com todos os filhos do casamento.
- É. A Teresa não quis ficar porque ia se casar com o Potiguar e o Potiguar já tinha sete.
- Então o Rui ficou com você.
- Pois é...
- E que fim levou?
- Deixe eu pensar. Depois da Teresa eu me casei com a Jô...
- Então o Rui ficou com a Jô.
- Não. Espera aí...
- O quê?
- Lembra aquela nossa ida à Disney?
- Lembro. Levamos todas as crianças.
- Inclusive o Rui...
- Esquecemos ele lá!
- Tudo bem.
- E o Raul?
- Fica com você.
- Não sei por quê?! Eu fico com o Raul, o Oswaldo, a Carmem Maria e o Betinho e você fica só com a Denise e o Daniel, que são os que gastam menos? Muito bonito.
- Mas você fica com a babá.
- Fica pelo menos com o Raul.
- O Raul não fica com ninguém. Já está com 21 anos e pode trabalhar. E, mesmo, não posso ficar com mais dois.
- Por quê?
- Porque pretendo me casar com a Marilu, que já tem cinco.
- E eu e o meu novo marido?
- O Potiguar já tem sete. Mais quatro não vai fazer diferença.

PERTENCIMENTO

Significa termos o sentimento de que pertencemos a um grupo.

Esta maneira engraçada de retratar a família esclarece parcialmente suas problemáticas e dificuldades internas. Todos sabemos que o grupo familiar é gerador de comportamentos que indicam o quanto é uma instituição produtora de identidade e de **PERTENCIMENTO**, assim como ele pode se organizar de tal maneira que seus valores, concepções e sua dinâmica podem provocar sofrimento e atitudes que, aos olhos de um leigo, são muitas vezes incompreensíveis.

Vejamos, agora, os novos tipos de grupos familiares e algumas questões relativas às relações que neles possam vir a surgir (RUIZ, 2000, p. 39):

- *famílias monoparentais*: observa-se a presença de uma única figura parental, temporária ou permanente. Isto pode ocorrer por viuvez, separação ou por opção da mãe de ter uma "produção independente";

- *famílias reconstituídas ou pluriparentais*: em tais tipos de famílias pode haver conflitos por causa de sentimentos de ambivalência surgidos com as novas relações. No entanto, abrem-se aí novas possibilidades afetivas, outros tipos de vínculos fraternos;

- *famílias adotivas*: verificamos esta situação no caso de um casal estéril que decide adotar uma criança ou, também, quando o casal ou uma mulher decidem pela fecundação *in vitro*. Se um casal decidir pela adoção, é importante que ele e o bebê estejam unidos no objetivo de adoção mútua. No caso da fecundação artificial surge o problema da manutenção do segredo do doador, ou seja, a impossibilidade de se conhecer a própria origem;

- *famílias interculturais*: este fenômeno tem sido muito frequente na Europa, especialmente na França, em função da presença de correntes migratórias. Tais encontros podem ser fonte de grande riqueza cultural (elemento importante na formação cultural brasileira), mas, também, de conflitos e tensões devidos a dificuldades de integração com a nova cultura.

A FAMÍLIA PODE SER FONTE DE PERTURBAÇÕES

Abordaremos a discussão sobre a família levando em conta que ela é um “espaço psíquico” (RUIZ, 2000, p. 35). Não podemos considerar a família como tendo um modelo universal, já que a diversidade cultural é um fator de grande importância na sua constituição e dinâmica.

O nascimento de um bebê provoca uma grande transformação para um casal. Tal evento faz surgirem maneiras de estabelecer vínculos peculiares entre seus membros que produzem e mobilizam fantasias. É a proibição (tabu) do incesto que permitirá aos filhos a entrada na dimensão simbólica e, nesta medida, a transposição dos limites e problemas do mundo afetivo e pulsional familiar. É assim que somos convidados a pertencer ao mundo sociocultural.



**RONALD LAING
(1927-1989)**

Psiquiatra inglês que revolucionou a Psiquiatria tradicional criando uma tendência chamada de "Antipsiquiatria". Em sua obra ele discute a importância de se levar em conta as formas de comunicação que são estabelecidas pelas famílias dos doentes mentais. Além disso, foi poeta, escritor, militante de todas as causas a favor dos marginais, dos excluídos, dos oprimidos e dos povos colonizados. (ROUDINESCO e PLON, *Dicionário de Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998).

Se tivermos a oportunidade de conhecer bem os membros de uma família, iremos constatar que cada um deles poderá referir-se a ela como se fosse composta por diferentes grupos familiares. Cada um poderá relatar percepções, sentimentos e reações muito particulares. Isto nos indica que existe uma família "real", mas que cada membro irá representá-la à sua maneira, permitindo-nos dizer que ocorreu o que **LAING** (1983, p. 17) chama de "interiorização". Interiorizar significa que nossa vida familiar (ou outro grupo significativo para nós) funciona à base de um conjunto de relações e, que tais relações passam a fazer parte de nossa vida psíquica.

Nós "trazemos" do mundo exterior para nosso mundo interior um conjunto de vários elementos que estão presentes na forma de viver da família e que passam a integrar nosso psiquismo individual. Estes elementos passam por transformações; por exemplo, eles podem deixar de fazer parte de nossa percepção e tornar-se parte de nossa imaginação, memória ou mesmo de nossos sonhos. Isto quer dizer que quando interiorizamos as experiências vividas no mundo intrafamiliar nós as modificamos, consciente ou inconscientemente. Muitas vezes temos em nossa memória imagens que sempre foram consideradas como verdadeiras e, se formos buscar esclarecer, podem ser o produto de nossa imaginação ou do nosso estado emocional naquela época, não correspondendo verdadeiramente aos fatos tais como aconteceram ou nos foram contados. Ou, ainda, a maneira de nos comportarmos ou de encararmos o que nos acontece pode não ter, aparentemente, nenhuma ligação com a maneira como nos relacionávamos com nossos pais e irmãos. No entanto, essa conexão pode existir e pode estar nos impedindo de encontrar uma saída para um possível impasse que estejamos vivendo. O "modelo" (inconsciente) que interiorizamos ao longo de vários anos pode produzir sentimentos e reações aparentemente estranhas e fora do contexto no qual estamos vivendo.

O "espaço psíquico" de que falamos acima é, também, "... sentir interiormente a mesma "família" (**LAING**, 1983, p. 25). Isto quer dizer que os membros de um grupo familiar percebem-se como elementos integrantes deste grupo e que existe, também, uma imagem familiar da família. A imagem que dela temos é também um traço de união entre seus membros. Tal imagem pode ser representada pelo sentimento de fragilidade (por exemplo, a família pode sentir-se unida somente se seus membros não se separarem nunca, e caso isso não aconteça ela poderá viver o ocorrido como uma destruição, um vazio ou desespero, dentre outros sentimentos angustiantes).

Estes sentimentos estão presentes em qualquer grupo familiar, mas tornam-se problemáticos quando predominam e "aprisionam" seus membros. Podemos afirmar que cada família se constitui num universo próprio e singular e que ele é responsável, em grande parte, pelos sentimentos, pensamentos, imaginações, sonhos e percepções do indivíduo e que podem "...transformar-se em cenários que rodeiam as ações do indivíduo, e podem ser projetados em qualquer aspecto do mundo" (LAING, 1983, p. 31).

Vimos, então, que as relações que se estabelecem no âmbito familiar nem sempre coincidem com a imagem de que aí vivem sempre seres em estado de harmonia e bem-estar. Cada família possui sua maneira própria de estabelecer relações entre seus membros, constituindo universos característicos, com valores, concepções, forma de se comunicar e papéis peculiares. Temos que levar em conta não apenas o que é falado, mas como se fala e também o que se passa nas "entrelinhas", ou seja, no plano do não-verbal. É importante que se verifiquem as preferências, os tons de voz, os olhares trocados, as expectativas dos pais em relação a cada filho (e vice-versa). Estas atitudes, assim como outras que não estão aqui listadas (isto seria impossível, porque não há uma lista que esgote todos os comportamentos), dinamizam e dão cor a cada grupo familiar e abrem espaço para muitas possibilidades quanto à maneira de nos reportarmos às diferentes famílias.

A FAMÍLIA E A ESCOLA

Vimos, até agora, que não podemos considerar que haja um modelo para a família, mas sua importância para a vida da criança é inegável. Quando nascemos, somos seres completamente dependentes daqueles que cuidam de nós e assim permanecemos durante alguns anos de nossas vidas.

Quando a criança começa a frequentar a escola, tal dependência ainda é grande, e o papel que a escola costuma desempenhar é o de ampliar e enriquecer o processo de **SOCIALIZAÇÃO** dela. Diremos, então, que um dos papéis da família é promover a socialização primária, e o da escola é a socialização secundária (BERGER e LUCKMANN, 1985).



SOCIALIZAÇÃO

Nós falaremos sobre o processo de socialização da criança numa aula denominada "socialização infantil".

MATERNAGEM

Cuidados que as mães, ou profissionais de diversas áreas, devem ter com as crianças. Estas são atitudes socialmente construídas e atribuídas.

Sabemos que ainda está presente, na concepção de muitas famílias, o sentimento de incapacidade ou mesmo de perda de sua função educadora. A escola seria o local apropriado para que isto se realize satisfatoriamente. Tais sentimentos seriam decorrentes das grandes transformações pelas quais passa nossa sociedade. Tornaram-se pouco claros, também, os limites entre as funções da mãe e da professora. Tal confusão seria causada pelo fato de que ambas cuidam de crianças e "...compartilham modelos ideais de cuidado, **MATERNAGEM** e saberes culturalmente atribuídos a uma natureza feminina..." (SIGOLO & LOLLATO EM CHAKUR, 2001, p. 45).

No entanto, há estudos que indicam que uma boa comunicação entre pais e professores permite que a relação entre eles se torne valiosa para ambos. Nela são informadas as atividades cotidianas de sala de aula, assim como sua importância na educação infantil. Nesta medida, a presença e a participação dos pais nas atividades escolares, num trabalho conjunto, mostram-se muito significativas para a vida psíquica e escolar da criança.

De uma maneira geral, é a figura materna quem se mostra mais presente no que se refere ao acompanhamento escolar dos filhos. Isto quer dizer que, de uma maneira geral, a forma como é entendido seu papel envolve tais tipos de atividades. Ler cadernos, orientar lições, ajudar nas tarefas escolares, dar suporte aos filhos nos momentos em que se sentem em dificuldades. Estas são algumas das situações nas quais os pais se vêem envolvidos e podem colaborar ativamente com a escola. Estas atitudes podem nos mostrar que a parceria entre a escola e a família pode ser bem-sucedida.

A família e a escola são, durante todo o período percorrido pela criança na Educação Fundamental, suportes extremamente importantes para seu bom desenvolvimento. Estas duas instituições são complementares e podem, interagindo, desenvolver suas capacidades de ouvir, de estabelecer referenciais significativos, de compreender e dialogar, criar condições para que o processo de aquisição e produção de conhecimento se desenrole da melhor maneira possível.



RESUMO

Nesta aula tratamos da família considerando-a uma instituição, apontamos seu caráter social e sua importância no processo de inserção do bebê no mundo. Vimos que a família vem se transformando ao longo dos séculos até nossos dias e que isto continua a acontecer. Apresentamos os novos tipos de família, tais como: a monoparental, a pluriparental, a homossexual, a adotiva.

Levamos em conta o conceito de “espaço psíquico”, o que quer dizer que cada família deve ser considerada como singular e cada um de seus membros a vivencia como um “nós”, mas interiorizando-a a seu modo. A família também pode ser fonte de problemas se os sentimentos que vinculam seus membros tornarem-se aprisionadores.

A escola representa uma nova realidade para a criança que começa a freqüentá-la. O encontro entre a família e a escola é de grande importância, já que são instituições complementares. Uma boa interação entre elas permitirá à criança melhor produzir e construir novos conhecimentos.

EXERCÍCIOS

Esperamos que este percurso de nossa viagem tenha sido, por um lado, instigador de questões e, por outro, esclarecedor. Procure, então, discutir as seguintes perguntas:

1. Como se torna possível, para um bebê, o conhecimento gradual do mundo?
2. As figuras parentais têm papéis distintos no relacionamento com a criança. Quais são eles?
3. O que significa a expressão “espaço psíquico”?
4. Que possíveis problemas podem ocorrer a uma pessoa que se mantém “enclausurada” na família?
5. Os professores têm a expectativa de encontrar uma família “ideal” para seus alunos? Como seria essa família ideal?

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Discutir sobre o processo de socialização infantil.
- Analisar a importância da escola no processo de socialização infantil.
- Identificar elementos da cultura escolar.



Caminhante,
Não há um caminho.
Fazemos o caminho ao caminhar.
Antonio Machado

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que nossa vida é como uma viagem de trem. Quando nascemos, nele entramos e permanecemos. Contudo, existe uma diferença: na vida, poucos são os trilhos já colocados; a maior parte deles somos nós que fazemos. Nesta viagem estamos sempre nos deparando com novas paisagens, isto é, conhecendo novas situações, ampliando nossa compreensão do mundo, aprofundando idéias, refletindo sobre a realidade em que vivemos, descobrindo novos horizontes. Assim se passa com a socialização. Estamos todos continuamente nos socializando, isto é, nos integrando e pertencendo a grupos sociais, e este processo não é apenas vivido durante a infância, ele está presente em todo o ciclo vital, pois quando viajamos, ou durante a vida, aprendemos muito, mais do que possamos imaginar. Mas, também, descobrimos o quanto não sabemos, e que o mundo inteiro está ainda para ser conhecido para que possamos verificar como os homens vivem em cada cultura e em cada sociedade por eles mesmos construída. Quando as crianças chegam à escola, estão entrando num mundo novo, assim como quando vamos morar numa outra cidade ou num outro país. Entrar para a escola é o início de uma nova viagem, cujo fim não é previsível.

A ESCOLA: UM "VELHO NOVO" MUNDO

Muitas discussões existem sobre o papel da escola. Desde o começo dos anos 60, elas vêm se multiplicando e, assim, gerando inúmeras concepções conflituosas, nas quais, por vezes, não são considerados o valor dos conteúdos e o papel da escola, assim como sua intrínseca relação com a cultura. Além disso, a instalação dessa “crise” trouxe um problema que atinge o cotidiano e a prática dos professores: é o chamado “discurso de deslegitimação” (FORQUIN, 1993). Esta expressão significa que muitas críticas foram feitas no sentido de colocar em dúvida as práticas ditas tradicionais de ensino. Em seu lugar instalou-se o instrumentalismo, ou seja, uma visão meramente pragmática, que poderíamos traduzir pela frase “para que serve isso?”.

Sendo assim, a escola que se preocupa apenas com a aplicabilidade e utilidade de conhecimentos corre o sério risco de tornar-se mera informadora de aplicações e utilidades e, nessa medida, tornar-se superada num piscar de olhos, neste mundo de transformações velozes.

Estamos considerando a escola como um “espaço antropológico” (AUGÉ, 1999), no qual se desenrolam as relações entre as pessoas que aí se encontram, estabelecem-se identidades (“eu sou desta escola”) e onde as pessoas – professores, alunos e funcionários – tecem suas vidas, descobrem, resolvem conflitos, inventam soluções, lembram-se e contam-se histórias e aprendem uns com os outros. Nesse espaço antropológico aprende-se, vive-se e produz-se uma cultura, não apenas aquela que se refere ao conhecimento dos homens – nascemos num mundo préexistente a nós (ARENDT, 1988) mas também nossas ações são constitutivas de cultura. Sendo assim, a escola é responsável não apenas pela transmissão de uma cultura mas produz uma maneira própria e única de ser, cada escola tem sua própria cultura. Então, apresentamos a você a noção de cultura da escola.

FALANDO DA SOCIALIZAÇÃO

Você já viu que, quando pertencemos a um estabelecimento escolar, estamos envolvidos e participando de sua cultura. Isso quer dizer que o processo de socialização envolve a idéia de que passamos a fazer parte dessa cultura com a interiorização de seus valores, hábitos, modos de agir e de conceber a educação. Assim, a escola é um universo peculiar onde todos que ali estão interagem, tendo como elementos dinamizadores de seus comportamentos as concepções que estão presentes naquele espaço. Aprendemos sua forma de se expressar, sua maneira de enfrentar dificuldades, de resolver conflitos, e nos apropriamos desses comportamentos, justamente porque ao nos integrarmos a um grupo e para sentirmos que dele fazemos parte precisamos nos comportar de acordo com esse grupo.

Esse não é um processo passivo, ao qual nos submetemos sem que o queiramos, pois quando pertencemos a um grupo provocamos transformações, em que cada novo membro do grupo provoca modificações. Isso envolve uma atitude de aceitação mútua, em que as duas partes, ao se encontrarem, estabelecem, verbal e não-verbalmente, seus limites e possibilidades de convivência. Se isso se passar em meio a muitos conflitos, iremos nos sentir à margem e as conseqüências poderão ser duas: ou o grupo nos rejeita ou nos retiramos dele.

Vamos propor um exemplo: começamos a trabalhar numa determinada escola. Essa **ESCOLA** tem um modelo extremamente rígido de disciplina, não levando em conta situações de exceção, nem as singularidades ou ao menos a possibilidade de pequenos acidentes que ocorrem no dia-a-dia de nossas vidas. Nela, toda e qualquer violação de suas normas não é aceita ou admitida em hipótese nenhuma. Imaginemos que somos pessoas que entendem o mundo como um acontecer que traz consigo incertezas e o inesperado. Seríamos, então, pessoas cujos parâmetros de julgamento não se enquadrariam nos princípios dessa instituição. Imagine o quão difícil seria permanecer trabalhando lá. Esse exemplo pode nos ajudar a compreender como uma criança, ao entrar para uma escola, poderá se ressentir face a um modelo desconhecido.

Na verdade, sabemos que há crianças que, ao iniciar sua vida escolar, adaptam-se rapidamente, sem problemas. Há outras que necessitam de algum tempo para entender e serem entendidas para, então, poderem sentir-se membro daquele universo. No entanto, há outras ainda que jamais conseguem compreender e até mesmo suportar o novo código ao qual terão de se submeter. Entretanto, elas poderão vir a se sentir verdadeiramente membros de outro estabelecimento. Isso depende de uma série de elementos que concorrem para que o encontro escola-criança aconteça de maneira feliz.

Temos que lembrar aqui que quando uma criança chega à escola ela já traz consigo um universo de saberes que foram aprendidos junto à sua família. Ela não chega “vazia” à **ESCOLA**. Já tem dentro de si uma maneira própria de interpretar o mundo à sua volta, com conhecimentos e vivências que permitem que se torne singular, única. Ela é, nesta medida, um ser inserido num mundo social e num determinado tempo histórico (MIRANDA, 1984). Sendo assim, é necessário que percebamos a importância de compreender o processo de socialização como dinâmico, isto é, que leva em consideração o encontro de pelo menos dois universos: o escolar e o infantil.

Nesta afirmação estamos querendo sublinhar a idéia de que a escola não é neutra – ela possui sua própria cultura e sua maneira de entender o que significa a educação –, assim como a criança não é um ser desprovido de conhecimentos, desejos e emoções.

Logo, a figura do professor é a que veicula mais freqüentemente os processos de internalização dos valores escolares através de “(...) metodologia de ensino, as normas disciplinares, os processos de sedução e coação etc.” (MIRANDA, 1984, p. 134). Mas, além disso, queremos

ESCOLA

Para uma discussão mais enriquecida sobre este tema, temos uma obra muito interessante de Jurandir Freire Costa (1989), denominada *Ordem Médica e Norma Familiar*, sobre a educação e os processos de medicalização e higienização no Brasil do século XIX.

destacar que, sendo a “escola uma organização oficial do sistema escolar” (DAYRELL, 2001, p. 137), faz-se necessário entendê-la como um espaço onde as pessoas que aí se encontram estão contínua e cotidianamente construindo seus modos de agir e de pensar, resolvendo seus conflitos e imersas numa realidade nem sempre óbvia aos nossos olhos. Tal realidade é composta, a cada instante, pela difícil tarefa de transmitir alguns dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, propõe-se a ser um agente de construção do novo (DAYRELL, 2001). Tal compreensão da vida escolar considera que seus alunos são sujeitos ativos nos planos da vida escolar e social.

MAS QUEM SÃO NOSSOS ALUNOS?

Seriam nossos alunos uma “massa” homogênea, que chega à escola com as mesmas expectativas e atribuindo os mesmos significados ao que lhes é oferecido? Até onde a socialização que a escola se propõe a realizar ocorre sem que sejam levados em conta peculiaridades, ritmos, origens sociais, idades e experiências de seus alunos? Podemos substituir, nessas perguntas, a palavra “alunos” por “professores” e/ou “funcionários”. De maneira geral, podemos dizer que temos tendência a classificar o aluno como bom ou mau, disciplinado ou indisciplinado, inteligente ou não, esforçado ou não, por exemplo. O que sabemos a seu respeito? Até onde reconhecemos a dimensão humana dos seres com os quais convivemos em nosso cotidiano escolar?



Faça a sua reflexão a respeito dessas questões. Procure levar em conta, também, a sua própria história, os fatores que o influenciaram e que o conduziram a ter a vida que você tem. Pense na sua família, seus amigos e parentes, nos ambientes que frequentou, nas coisas de que gostava e do que gosta de fazer. Procure lembrar-se de como foi que vivenciou sua entrada na escola, de como essa experiência o modificou, quais as experiências que o marcaram, seja positiva ou negativamente. Pense na escola em que trabalha e em quais são suas maneiras de perceber as pessoas com quem trabalha, alunos, colegas ou funcionários. Este é um pequeno exercício que lhe proponho, pois permite re-conhecermos, ou seja, conhecermos de novo, o espaço sociocultural no qual estamos inseridos: as nossas escolas.

Se desejar, faça um texto, como um diário pessoal. Guarde-o. Volte a fazê-lo dentro de alguns meses. Compare-os, observando o que mudou.

O exercício proposto tem como finalidade refletirmos sobre a idéia de que não nascemos prontos. Muito freqüentemente ouvimos alguém dizer “esta é uma criança de má índole”. Esta afirmação traz consigo a concepção de que “o que nasce torto morre torto”, tornando-nos simplistas e nos conduzindo a buscar soluções prontas para problemas que exigem uma análise cuidadosa e que requerem sensibilidade e coragem. Por que falamos em coragem? Porque o modelo tradicional exercido pela Educação considera que os problemas e dificuldades do aluno – indisciplina, mau rendimento escolar, agressividade – dizem respeito somente ao aluno. É como se o aluno fosse o único responsável por seus atos. Se compreendemos que esse mesmo aluno está inserido numa cultura, interagindo com seus membros, mudamos de perspectiva e, nessa medida, temos de levar em conta novos fatores que não apenas o aluno.

Vemos, assim, que o processo de socialização não ocorre na criança que não é apenas submetida aos ditames e regras escolares, mas que é um processo complexo, que envolve todos os que habitam esse espaço.

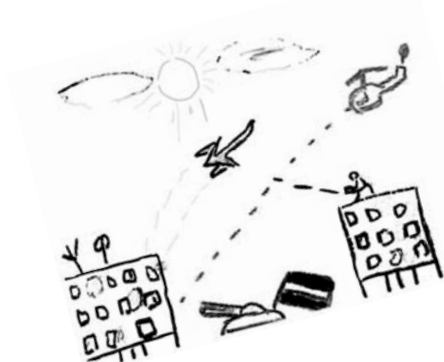
Devemos considerar também que a escola é “polissêmica”, isto é, ela carrega em seu seio uma grande diversidade de sentidos (DAYRELL, 2001, p. 144). Isso implica pensar a escola como um lugar que é vivido diferentemente por alunos, professores e funcionários.

É interessante pensar a escola como um ambiente onde os alunos pudessem *refletir* – o que significa voltar-se para sua própria experiência – a fim de *re-conhecer* suas questões pessoais, projetos, dúvidas ou angústias (DAYRELL, 2001). Sugerimos observar como se comportam em sala de aula e no recreio, por exemplo.

Não é incomum verificarmos que há alunos que agem de forma completamente diferente nesses dois espaços. Uma atividade interessante que pode nos dar uma noção de como se percebem na escola é pedir-lhes que se desenhem em sala de aula junto a seus colegas e professor. Por vezes, suas representações podem causar surpresas.

Fica aqui esta sugestão.

Lembre-mos de que a escola é um lugar onde convivemos com a diferença – todos são alunos, mas são diferentes entre si. A dimensão educativa aí presente não se dá apenas em sala de aula, na transmissão de conteúdo, mas em todas as atividades que são elaboradas: festas comemorativas, Dia dos Professores, festas juninas. Isso também



acontece através da vida em grupo – diferente de como acontece em família – e das relações sociais que aí se desenrolam. No entanto, há uma tendência, considerada “natural”, de se levar em conta somente o que ocorre em sala de aula, assim como de tratar as turmas através de **ESTEREÓTIPOS**. Esta atitude pode provocar inúmeros problemas, desde a possibilidade de criar-se uma distância em relação ao aluno, impossibilitando o auxílio a ele, até o fato de aquele indivíduo incorporar o rótulo e passar a se considerar como tal.

Não é raro conhecermos pessoas que se percebem como incapazes de aprender mais sobre uma ou outra matéria, pois foram tratadas como inábeis ou com limitações intransponíveis. Daí é possível dar-se conta de que a postura pedagógica do professor tem muita importância na construção da auto-imagem de seus alunos.

ESTEREÓTIPO

Estereotipar significa que alguém vê um outro através de uma "etiqueta", ou seja, a de "bom" ou "mau", "inteligente" ou não, "competente" ou "incompetente", "rebelde" ou "bonzinho" e assim por diante.

CONCLUSÕES, MAS PROPRIAMENTE FALANDO, ABERTURAS

Trabalhamos nesta aula idéias que envolvem um determinado tipo de concepção: a de que cada escola possui uma cultura própria, com seus modos de pensar e agir na sua prática educativa. Discutimos idéias que propõem ser a socialização ocorrida na escola um processo complexo e ativo por parte da criança e de todos os membros da equipe escolar. Vamos transcrever um trecho que resume bastante bem o que desenvolvemos aqui.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural e no aprimoramento de sua vida social (DAYRELL, 2001, p. 160).

Esperamos que esta discussão tenha lhe apresentado uma visão de escola que possa auxiliá-lo a pensar melhor seu ambiente de trabalho e sua sala de aula.

RESUMO

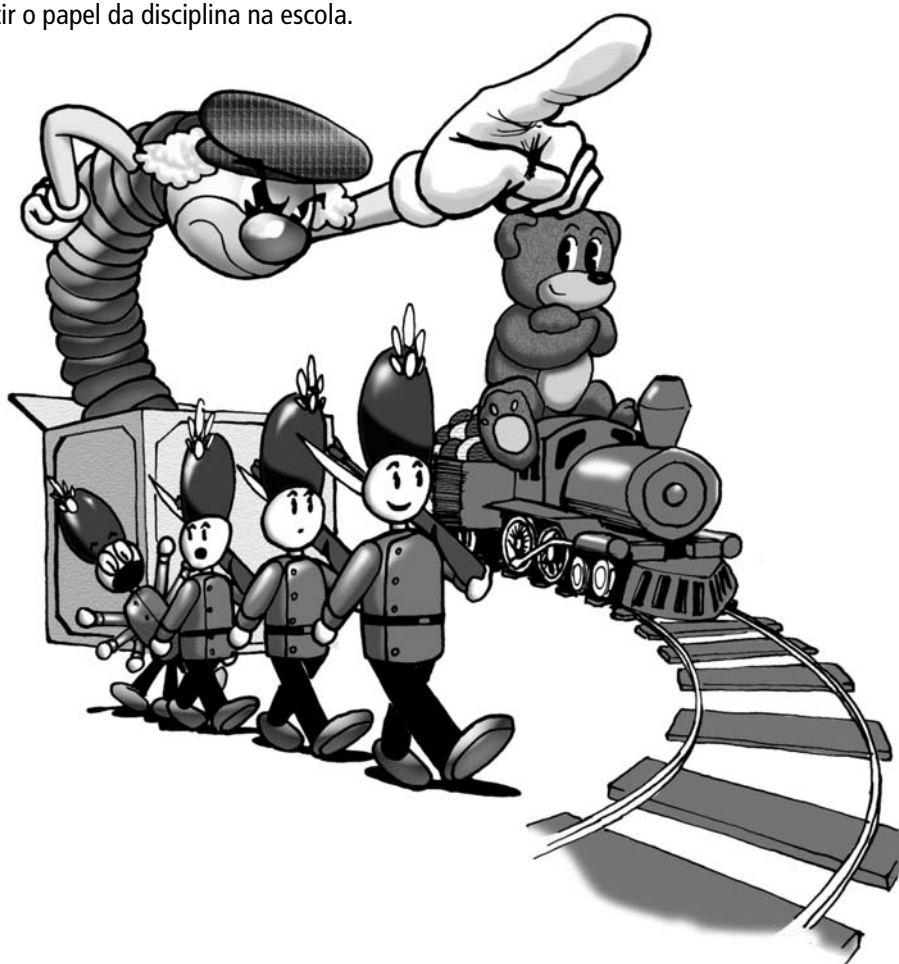
Realizamos neste capítulo uma discussão sobre a importância da escola como um “espaço antropológico”, onde as pessoas que nela estão interagem, estabelecem identidades, produzindo uma cultura própria. Apontamos a importância da escola no processo de socialização da criança, que é complementar ao realizado na família. Refletimos que o encontro da escola com a criança envolve atitudes ativas de ambos os lados, já que a escola tem sua própria compreensão do que seja a educação, enquanto a criança traz consigo seu conhecimento do mundo que a cerca. Foi proposto um “exercício” para reflexão a respeito da atividade do professor, assim como sugerimos algumas formas de pensar e compreender a vida escolar.

EXERCÍCIOS

1. Como poderia explicar a noção de "cultura da escola"?
2. O que, resumidamente, você entendeu como sendo o processo de socialização que acontece na escola?
3. Reúna e descreva três exemplos de pessoas que sofrem a marca de um estereótipo.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar os diferentes aspectos da disciplina escolar.
- Discutir o papel da disciplina na escola.



Marcha soldado, cabeça de papel,
se não marchar direito, vai preso pro quartel.

INTRODUÇÃO

Este trecho de nossa viagem vai destacar alguns quadros que fazem parte de uma paisagem que todos conhecemos: a disciplina. Não é possível desvelar um assunto tão vasto em apenas algumas páginas. O mesmo ocorre quando viajamos: travamos conhecimento com um ambiente e suas principais características para que seja possível reconhecê-lo e identificá-lo. Não pretendemos esgotar o assunto aqui. A intenção é apontar alguns aspectos deste tema polêmico.

Todos passamos por processos disciplinares mais ou menos rigorosos, mas o fato é que não há sociedade sem suas formas de disciplina; portanto, ela faz parte da socialização, tema de nossa aula anterior.

Você está convidado a refletir sobre alguns dos ângulos desta paisagem que muito nos dizem respeito e ao cotidiano escolar.

ESTÁ LÁ, NA NOSSA BANDEIRA

O apelo à ordem, à disciplina está presente na bandeira brasileira. Todos conhecemos a expressão “Ordem e Progresso”, mas será que já tivemos a oportunidade de pensar o que essa expressão significa? Esta é uma boa discussão para ser feita com historiadores, sociólogos, psicólogos e antropólogos. O fato é que temos uma das raras bandeiras em todo mundo que apresenta um texto escrito e que chama nossa atenção para a ordem, o que nos remete à disciplina.

Indo ao dicionário *Aurélio da língua portuguesa* (1986) e procurando o significado das duas palavras verifica-se que têm sua origem no latim. O verbete *ordem* – do latim *ordine* – é primeiramente definido como: “1. Disposição conveniente dos meios para se obterem os fins. 2. Disposição metódica, arranjo de coisas segundo certas relações: ordem alfabética. 3. Boa disposição, bom arranjo, arrumação...” (1986, p. 1.230). Para o verbete *disciplina* – do latim *disciplina* – encontramos: “1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar etc.)” (1986, p. 595). Constatamos a ligação intrínseca entre disciplina e ordem, ou seja, uma depende da outra para que sejam instituídas e funcionem.

Sendo assim, vale a pena perguntar:

1. Quem decide a ordem e a disciplina que deve ser respeitada e a quem ela convém?
2. Quem deverá se submeter à ordem e à disciplina e quem irá exercê-la?
3. Quais os critérios utilizados para se instituir ordem e disciplina?

A discussão que virá a seguir se propõe a apresentar algumas possibilidades de resposta sem a preocupação de dizer o que é certo ou errado, melhor ou pior. Acreditamos que você possa elaborar seu juízo crítico.

Antes de continuar a ler esta aula procure descrever qual é seu ponto de vista pessoal atual sobre a disciplina na escola, seu papel e sua importância. Quais são as suas práticas disciplinares? Faça uma lista delas.

A MÚLTIPLA VISÃO DA PSICANÁLISE

Uma das obras mais famosas de Sigmund Freud é *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1972), publicada pela primeira vez na Alemanha (Leipzig) e na Áustria (Viena), em 1905. Não há dúvidas sobre a importância e o impacto causados por esse trabalho, pois nele Freud propõe idéias revolucionárias para seu tempo e que, por vezes, ainda causam incômodo nos dias de hoje. Lembre-se de que nessa época o Ocidente vivia um período marcado por fortes traços moralistas, no qual os valores que diziam respeito à sexualidade humana eram submetidos a normas muito rigorosas. Nos meios burgueses, as questões referentes ao sexo eram tratadas sob o véu da vergonha e do extremo pudor. Mulheres e crianças sofriam as consequências de tal visão, o que constituiu para Freud fonte de suas investigações, resultando em concepções que hoje estão bastante popularizadas. Quem não conhece termos como: inconsciente, repressão, interpretação de sonhos ou neurose, por exemplo? Nem todos foram inventados por Freud, mas foi a partir de sua obra que passaram a fazer parte de nosso vocabulário cotidiano.

A força de seu trabalho se mostra através de suas pesquisas, nas quais afirma que as crianças, inclusive os recém-nascidos, têm instinto sexual que se manifesta de forma diferente da dos adultos. À sua época havia a crença popular de que somente no período descrito como o da puberdade é que

o instinto sexual seria despertado. Ele estaria ausente nas crianças. Freud diz, então, que "Isto, contudo, não é puramente um erro simples, mas um erro que tem tido graves conseqüências (...)" (p. 177). Tudo o que pudesse evidenciar a presença da sexualidade durante a infância era considerado manifestação de extravagâncias ou depravações.

A teoria sobre a sexualidade infantil que Freud desenvolveu custou-lhe, naquela ocasião, vários anos de rejeição da comunidade médica e a perda de amigos. Vejamos, então, brevemente, o que ele nos propõe, lembrando que o interesse desta aula está centrado no tema "disciplina".

O TABU DO INCESTO: BASES ANTROPOLÓGICAS PARA A DISCIPLINA

Ao longo da infância até a adolescência, o instinto sexual, ou libido, irá percorrer diferentes regiões do corpo, chamadas zonas erógenas, fixando-se em partes dele e de onde a criança obtém prazer. Estas zonas vão se deslocando de acordo com a superação de conflitos que caracterizariam cada um dos estágios de desenvolvimento e surgem, então, novos interesses em torno do próprio corpo. Durante os primeiros meses de vida, a criança obtém prazer nos lábios, língua e partes internas das bochechas. Ela tem muita satisfação ao levar objetos à boca e sugá-los.

Mais tarde, ela encontrará prazer ao iniciar o exercício do controle dos esfíncteres, músculos responsáveis pela retenção das fezes e da urina. Nesse período, a criança experimenta grande prazer em reter e eliminar suas excreções e pode-se dizer que tal aprendizado envolve a disciplina. Ela requer o reconhecimento de sinais de seu corpo que indicam que ela terá de usar um recipiente adequado para seus excrementos.

Essa situação é complementada, sobretudo, pelos sinais de afeto expressos pela pessoa que cuida da criança. É prática comum os responsáveis elogiarem o uso adequado do penico. Assim, a criança incorpora uma disciplina relativa ao seu próprio corpo e a transforma (nós todos a transformamos) em uma atividade "natural". Freud vai nos dizer que esse período permanece esquecido, uma forma de amnésia que faz parte de nossas histórias (1972, p. 180).



Posteriormente, o interesse infantil volta-se para uma nova descoberta: seus genitais. Nesta fase vão aparecer os comportamentos que indicam estar a criança às voltas com o Complexo de Édipo. Relembre-se de que tal experiência envolve uma série de intensos conflitos, nos quais ela inicia a descoberta das diferenças anatômicas entre os sexos e, sobretudo, ela estará disputando com uma das figuras parentais – o pai ou a mãe – a “posse” do outro membro do casal parental. Ela investe todo o seu amor, incluindo seu desejo, em um de seus pais. Ora, a concretização desse amor e desse desejo chama-se incesto e, em nossa e em muitas outras culturas, isso é considerado um tabu, ou seja, uma proibição indiscutível. Se tal regra fundamental for violada, as conseqüências serão terríveis, o que quer dizer, possivelmente, a morte ou a loucura. Sendo assim, a criança irá aprender que existe uma lei que não pode ser transgredida, nesse caso a do “tabu do incesto”. Esse aprendizado seria o responsável pela formação de uma instância de nosso psiquismo que conhecemos pelo nome *superego* ou *supereu*.

De acordo com essa teoria, instalado o superego, o representante simbólico da *lei*, a criança começaria a ser capaz de viver em sociedade já que, a partir de então, ela romperia os laços de uma relação concreta e primitiva que tem com seus pais para tê-los como símbolos. Além disso, o superego age como um agente disciplinador, coercitivo. Em outras palavras, o superego é a figura parental que representa a *lei* e que passa a fazer parte do mundo *interno* da criança, sendo vivido como uma voz interior, que diz o que pode ou não pode ser feito.

Para melhor avaliar a importância histórica e cultural de se submeter a uma lei ou ao conjunto delas, vamos recordar um episódio bíblico: o de Moisés e as tábuas da lei. Segundo a Bíblia, o povo judeu, depois da fuga do Egito, viajava pelo deserto em direção à Terra Prometida. Um dia, Jeová chamou Moisés ao Monte Sinai para ditar-lhe os Dez Mandamentos, que deveriam ser seguidos por todos. Apesar disso, Jeová foi desobedecido e condenou aquela geração e também Moisés a não chegar ao final da viagem. Por isso os judeus vagaram quarenta anos no deserto.

Sendo assim, pode-se compreender que, quando uma norma é desobedecida, existem punições a serem aplicadas e, quanto mais importante for essa norma, mais dura deverá ser a punição. Podemos concluir, também, que a disciplina e a ordem estão pautadas em valores que se constituem em um determinado momento sócio-histórico e através dos quais os homens criam condições de viver em suas sociedades. No entanto, lembre-se

de que cada sociedade cria suas próprias regras de convivência, de acordo com o que crê ser importante para si mesma. A sociedade espartana era extremamente rigorosa com seus homens. Não se admitiam pessoas defeituosas, que eram mortas ao nascer. Existem alguns países árabes nos quais as mulheres não têm direito à certidão de nascimento, o que quer dizer que elas não existem do ponto de vista social. Se elas cometem algum “erro”, são julgadas e condenadas por seus próprios pais e irmãos. Na sociedade ocidental, ainda condenamos à marginalização os loucos e os deficientes mentais ou físicos, por exemplo. Em cada uma dessas situações estão presentes valores e concepções de mundo e, freqüentemente, as pessoas que vivem nessas sociedades consideram que seus comportamentos são *naturais* e os percebem como normais, já que na vida cotidiana há o predomínio do senso comum, num mundo que é comum a muitos homens, segundo Berger e Luckman (1985).

FREUD E A CULTURA

Um dos textos mais instigantes de Freud é *O mal-estar na cultura* (1974), publicado pela primeira vez em língua alemã, em 1930. No início desse surpreendente e atual ensaio, Freud se refere a alguns homens "que não contam com a admiração de seus contemporâneos, embora a grandeza deles repouse em atributos e realizações completamente estranhos aos objetivos e aos ideais da multidão" (1974, p. 81). O que ele queria dizer com isso? Segundo seu ponto de vista, o homem comum busca sempre a felicidade e, para tanto, procura eliminar o que lhe causa desprazer. No entanto, a realidade está sempre demonstrando não ser possível viver constantemente em estado de puro prazer. Ora, a multidão ou o homem comum, para Freud, não se interessaria por grandes realizações porque estaria vivendo nessa luta que é a busca do prazer, mas, ao mesmo tempo, estaria constantemente frente à realidade, o que lhe impõe frustrações.

Freud nos sugere, também, que a ética é um esforço desenvolvido pelos homens a fim de alcançar uma ordem social, já que, individualmente, tendemos para a agressividade e para a destruição. Afirma, então, que "Enquanto, porém, a virtude não for recompensada aqui na Terra, a ética, imagino eu, pregará em vão" (1974, p. 168). No entanto, ele considera que as normas impostas pela cultura homogeneizam os seres humanos.

Elas não consideram as diferenças e a capacidade de cada um para atender aos ditames sociais. Exigências excessivas podem produzir revolta ou neurose e, com isso, infelicidade.

Sendo assim, Freud nos leva a pensar que há um conflito entre as exigências sociais e as individuais. Ele leva em conta a importância de normas comuns. No entanto, elas devem ser aplicadas com cuidado e atenção no que diz respeito à tolerância, condição tanto variável quanto instável entre as pessoas.

TUDO O QUE BOM É IMORAL, ILEGAL E ENGORDA

O subtítulo acima foi proposto para rirmos um pouco e também para pensarmos. Sabemos que o objeto proibido torna-se o mais desejado. Isso é natural para as pessoas que têm senso crítico quanto às interdições. No entanto, algumas sofreram tamanha sobrecarga que suas vidas giram em torno do “não pode”. Elas se esquecem do que podem e estão de tal forma impregnadas de não que se impedem de viver o novo, e tudo que foge aos parâmetros já conhecidos lhes causa medo, insegurança ou até mesmo pânico. Outras pessoas submetem-se às normas disciplinares a fim de obter o amor da autoridade e podem internalizar tal comportamento e repeti-lo ao longo de suas vidas. Este é um aspecto relativamente comum que pode ser encontrado entre adultos. Por causa disto, elas podem ter atitude submissa e infantilizada quando se defrontam com alguém que é percebido como uma pessoa poderosa.

A disciplina não se dá apenas no plano familiar e no escolar. Ela se encontra nas diferentes instâncias da sociedade, como: hospitais, prisões, fábricas e escritórios. A sociedade ocidental desenvolveu minuciosos mecanismos de controle do comportamento humano, com o objetivo de disciplinar não apenas suas mentes, mas também seus corpos. Quem estudou essa questão foi **MICHEL FOUCAULT**.



MICHEL FOUCAULT

Nasceu na França em 1926, estudou filosofia e em sua importante obra destacam-se estudos sobre as prisões, os hospitais, a sexualidade humana. Morreu em 1984.

MICHEL FOUCAULT E OS MICROPODERES

Um dos trabalhos de grande importância realizados por Foucault diz respeito à discussão que realizamos nesta aula, é o conhecido livro *Vigiar e Punir* (1997). Nele é feita uma análise sobre as microintervenções criadas pelo poder instituído, a partir da metade do século XVIII, para que se pudesse exercer domínio e controle sobre os corpos humanos, tornando-se objeto e alvo de poder. Ele inicia essa parte do livro referindo-se aos soldados (por isso iniciamos esta aula com os versos da música infantil).

(...) o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (1997, p. 125).

Esse processo é chamado de *docilização dos corpos*, que, na verdade, sempre esteve presente nas sociedades humanas, mas que adquire grande significado pelas fórmulas de dominação aplicadas em nível infinitesimal e desenvolvidas no decorrer dos séculos XVII e XVIII.

A intenção era manter um contínuo e pormenorizado controle, a fim de obter eficácia através dos processos das atividades exercidas, utilizando códigos que se encontravam presentes no tempo, no espaço e nos movimentos das pessoas. Tais processos constituem-se de métodos conhecidos e denominados disciplina, e se propõem a ser uma política coercitiva para produzir corpos úteis e obedientes a fim de que trabalhem com rapidez e eficácia. Foucault estabelece uma relação entre a submissão, eficácia e rapidez dos corpos e a condição de se tornarem mais dominados. Tais processos foram identificados por ele nos colégios, nos hospitais e nas organizações militares. Nas fábricas, eles aparecem ao final do século XVIII.

Veja, agora, como a disciplina era aplicada nas escolas. Segundo Foucault (1997, p. 133), as classes eram divididas em grupos que se confrontavam, como romanos e cartagineses, por exemplo, e onde a atuação de cada aluno era valorizada neste tipo de duelo. Estabelecia-se uma organização e uma hierarquia militares. A ordem espacial estabelecida era a de fileiras nas quais os alunos se sentavam de acordo com as tarefas e provas a serem realizadas. As classes do Ensino Fundamental organizadas por séries foi uma grande modificação realizada. Elas evitavam que os alunos ficassem

ociosos e, dessa forma, foram criadas as turmas homogêneas. Sendo assim, todos trabalhariam e o professor poderia controlar as atividades individuais, quer dizer, saber quem estaria ou não realizando suas tarefas escolares. Com isso alcançava-se "uma nova economia de tempo de aprendizagem" (1997, p. 134) e, também, poder-se-ia classificar e distribuir espacialmente os alunos de acordo com seu valor, comportamento, aplicação aos estudos, limpeza e, até mesmo, riqueza dos pais.

O tempo deveria também ser objeto de disciplina. Propunham-se etapas distintas para o aprendizado da leitura que deveria ocorrer em níveis diversos, como, por exemplo, uma etapa para os que aprendem letras simples ou uma outra para aprender letras duplas. A seriação "...deve-se inserir numa série temporal, que é ao mesmo tempo uma marcha natural do espírito e um código para os processos educativos" (p. 144). Essa visão de tempo na escola envolve a idéia de evolução e de progresso (você se lembra de nossa bandeira?). A técnica utilizada para alcançar esses fins era a dos exercícios com os quais poder-se-ia obter a docilidade dos corpos através de atividades repetitivas e diferentes.

O sucesso da disciplina é resultado de um "bom adestramento". Foucault indica os principais meios de consegui-lo: o *olhar hierárquico*, a *sanção normalizadora* combinada a uma prática que lhe é peculiar, o *exame*.

O *jogo do olhar* tem grande importância nesse processo. Ele é exercido de diferentes maneiras, mas principalmente através da localização espacial de quem deve ser visto. Começou-se, então, a construir prédios nos quais, de um único lugar, podia-se ver todos os que ali estavam. Transformou-se a arquitetura, pois os prédios eram feitos para serem vistos. Daí em diante, a obra arquitetônica voltou-se para o interior de si mesma, possibilitando o olhar e o controle de quem aí se encontrava. Isso fez mudar, por exemplo, a organização dos hospitais, permitindo aos médicos ver, nas grandes enfermarias, seus pacientes. O prédio que encarna este ideal é o *panopticum*, construído de forma circular ou hexagonal, e que se tornou modelo para prisões, colégios ou repartições públicas.

A *sanção normalizadora* se revela através de micropenalidades aplicadas em casos de atrasos ou ausências, desatenções ou negligências, desobediências, tagarelice, atitudes *incorretas* ou muitos outros comportamentos. As sanções variam desde pequenas privações e humilhações até a prática de penitências. Ao cotidiano foi incorporado um pequeno tribunal onde a punição fazia parte de um duplo sistema: gratificação e sanção, o que permitiria o reconhecimento dos *bons* ou *maus* indivíduos.

Você já viu um filme estrelado por Charles Chaplin chamado *Tempos Modernos*? Procure assistir a ele para melhor ilustrar esta aula. É divertido e poético, contendo uma interessante crítica social do mundo capitalista. Preste atenção à cena em que Chaplin, trabalhando numa fábrica, vê-se obrigado a se deitar na esteira rolante da fábrica para continuar a apertar parafusos. Por causa disso, ele se vê aprisionado por uma enorme engrenagem que o transporta como se ele fosse apenas mais um objeto da produção em série.

"O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza" (p. 164). Ele abre espaço para que os indivíduos sejam qualificados, classificados e punidos. "Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade" (p. 165). Foucault chama a atenção para a forte presença do poder quando da aplicação do exame, e pergunta até onde, dentro desse mecanismo, estaria presente a possibilidade de se obterem e de se constituírem saberes.

CONCLUSÃO

Nesta aula, foram apresentados dois pontos de vista, o de Freud e o de Foucault, que nos indicam ser a disciplina um dispositivo sempre presente na cultura. Ela permite a convivência entre os homens, assim como tem a intenção de preservar o poder instituído. Todos somos agentes mais ou menos ativos de sua continuidade, sendo que, para Foucault, a escola foi um dos focos de seu desenvolvimento e sofisticação.

No início desta aula, foram propostas algumas perguntas para que você fosse refletindo ao longo da exposição de idéias. É interessante que você não apenas elabore suas respostas, mas que pense e faça suas próprias perguntas.

Este tema é vasto e rico em discussões, e você poderá dar uma boa contribuição ao seu ambiente escolar procurando saber o que pensam seus colegas e debatendo a questão junto a eles.

RESUMO

Tratamos nesta aula sobre o tema da disciplina visto por Freud e por Foucault. Freud considera que a disciplina se apresenta em dois níveis: o individual e o cultural. No plano individual, o nascimento do superego, instância psíquica que encarna a lei, acontece quando a criança aprende que é proibido praticar o incesto (tabu do incesto). O superego representa o conjunto de idéias relativas ao que se considera certo ou errado, aceitável ou não, bom ou mau. Ele é também um dos responsáveis psíquicos que permitiram a vida em sociedade. O outro plano que Freud aborda é o da cultura, referindo-se a ela como homogeneizante e que não leva em conta as singularidades e diferenças entre as pessoas, sendo tal condição produtora de neuroses ou revoltas.

Michel Foucault volta suas investigações para o poder e as micropolíticas por ele desenvolvidas e que começaram a ser aplicadas, há cerca de duzentos anos, em prisões, escolas, hospitais e fábricas. Desenvolve suas idéias em torno da importância do corpo e de sua docilização, que seria objeto do poder, a fim de torná-lo cada vez mais útil e eficaz. Os recursos para que se realizasse tal adestramento seriam: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, tendo o exame como sua técnica mais aguda.

AVALIAÇÃO

Ao ser iniciada esta aula, foram propostas três perguntas. Elas serão refeitas para que você possa comparar com suas primeiras respostas. Aqui estão elas de novo:

1. Quem decide a ordem a ser respeitada e a quem ela convém?
2. Quem deverá se submeter à ordem e à disciplina e quem irá exercê-la?
3. Quais os critérios utilizados para se instituir ordem e disciplina?

Após ter feito sua comparação, faça um comentário em que você dirá o que foi mudado (ou não) sobre sua compreensão a respeito do valor da disciplina na escola.

Todos os homens brincam

AULA

25

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar a importância cultural dos jogos e brincadeiras.
- Valorizar o papel dos jogos e brincadeiras na aprendizagem escolar.



Desejo de um dia ficar repousando
Sob uma dessas cruzes de volta de estrada
Que parecem também estar viajando...

Mário Quintana

INTRODUÇÃO



**SIMONE DE
BEAUVOIR
(1908-1986)**

Importante filósofa e escritora francesa, precursora do feminismo, companheira de toda a vida do também filósofo Jean-Paul Sartre. Ela realizou obras significativas para nosso tempo, dentre elas, destacam-se *O segundo sexo*, no qual discute a condição feminina em nossa sociedade, e *A velhice*, onde aponta a difícil situação em que vive o idoso.

O título desta aula foi inspirado no livro de **SIMONE DE BEAUVOIR**,

Todos os homens são mortais, no qual há um personagem que não tolerava a idéia da mortalidade. Ele, então, faz um pacto com o diabo e consegue tornar-se imortal, vivendo muitas vidas em uma só. Até que, após séculos, ele não mais suporta a perspectiva de ser infinito e reconhece o significado da morte,

um acontecimento que coloca todos os homens em pé de igualdade. É a morte que nos faz humanos, indica nossa condição de falibilidade e de incompletude e é por causa dessa condição, a de sermos mortais, que estamos sempre descobrindo coisas novas e tendo que nos confrontar com o inesperado.

A proposta desta aula não é tão solene quanto a de Simone de Beauvoir. Ao contrário, nela serão desenvolvidas idéias que dizem respeito ao prazer e, sobretudo, ao lúdico, isto é, às brincadeiras e aos jogos.



BRINCADEIRA E CULTURA

É possível que você esteja se perguntando por que há um poema de Mário Quintana na introdução da aula. O que teria a ver um poema com uma aula sobre brincadeira? A intenção foi mostrar que um poeta é alguém que brinca com as palavras. Quando Quintana diz que “as cruzes de volta da estrada parecem estar viajando”, ele brinca com imagens e palavras e constrói, em nossa imaginação, uma cena delicada e sensível de um recorte da realidade, por vezes despercebido,

mas que transforma poeticamente essa mesma realidade.

Os poetas têm essa capacidade, a de transformar aquilo que para muitos é banal, corriqueiro, em um instante de encantamento, dor, magia e tantos outros sentimentos que nos fazem mais humanos.





JOHAN HUIZINGA escreveu uma obra famosa, *Homo Ludens* (1980), onde demonstra que o jogo e a brincadeira são fenômenos culturais e que é “...pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. E mais, segundo seu ponto de vista, o jogo é anterior à cultura humana, já que os animais também jogam e brincam apresentando grande prazer nessa atividade. Eles demonstram claramente

ter conhecimento e respeito a regras e convidam-se uns aos outros, através de rituais, a participar das brincadeiras.

Huizinga chama nossa atenção para o fato de o jogo não se limitar apenas à atividade fisiológica, pois ele traz consigo significações. Jogar e brincar ultrapassam os limites da simples utilidade, quer dizer, brinca-se e joga-se pelo simples prazer de brincar e de jogar. Ele nos aponta, também, um fator inesperado: seu caráter profundamente *estético*. Para Huizinga, é o divertimento, a alegria e o prazer que definem a essência da brincadeira e do jogo. Neles não se pode encontrar um fundamento racional, e sua existência “...não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção de universo” (p. 6). O jogo também é supérfluo e, assim como a poesia, ele mexe com imagens, portanto, com a imaginação.

O jogo faz parte das atividades mais antigas do homem, assim como a *linguagem* e o *mito*. Com a *linguagem*, pode-se circular entre o que é material e o que é pensado. O jogo encontra-se entre um e outro e reveste a vida de um caráter poético. Assim também ocorre com o mito e suas “invenções”, em que a fantasia passeia entre os limites da brincadeira e da seriedade. Vale lembrar que jogo e brincadeira não estão obrigatoriamente ligados ao riso. Os jogadores de futebol e seu público, por exemplo, podem passar uma partida inteira sem sorrir, o mesmo acontecendo com os jogadores de xadrez.

Huizinga nos chama a atenção para a presença da beleza, que não é um atributo inseparável do jogo, mas que tem tendência a assumir nele um papel importante. Ao vermos uma jogada bem feita dizemos: “mas que beleza!”. Somos tocados pela presença do ritmo e da harmonia, elementos nobres da percepção estética.



**HUIZINGA
(1872-1945)**

Historiador e
medievalista
holandês.



Uma outra característica do jogo e da brincadeira é a *liberdade*. A imposição ou obrigação de jogar faz desaparecer completamente seu caráter próprio. “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (p. 10). O jogo é, ele próprio, *liberdade*. Além disso, ele se diferencia da vida “real”, e ocorre numa esfera diferenciada da do cotidiano, pois aí as leis e costumes da vida corrente perdem sua validade. Todos sabemos distinguir, inclusive as crianças, o que é “faz-de-conta”. No entanto, pode-se jogar ou brincar na mais extrema seriedade absorvendo completamente o jogador. Além do mais, por estar fora da esfera da vida comum, o jogo e a brincadeira são *desinteressados*, já que não se prestam a satisfazer necessidades e desejos. Eles se constituem em um *intervalo* de nossa vida cotidiana.

Todos os jogos ou brincadeiras ocupam um tempo e um espaço próprios. Isso quer dizer que eles exigem *isolamento* e *limitação*. Eles se iniciam e, em um determinado momento, acabam. Enquanto ocorrem, “(...)tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (p. 12). Huizinga considera que esses espaços e tempos próprios revelam que o lugar do jogo é *sagrado*, pois aí as pessoas se dedicam a uma atividade especial.

Uma outra característica dos jogos é criar *ordem*; em outras palavras, *ser ordem*. Eles não admitem nenhuma desobediência às suas regras e quem o faz é considerado um “desmancha-prazeres”, pois aqueles que se encontram nesse espaço especial estão fascinados e cativados, mesmo que os jogos provoquem tensão. Esse aspecto não implica necessariamente conflito, pois deve-se levar em conta que as características do jogo e da brincadeira são a liberdade – nossa presença é voluntária – e a ordem – seu cumprimento é essencial para que todos vivam em plenitude a experiência lúdica. Nesse espaço sagrado, a função do jogo pode ser traduzida como função poética.

Você viu que o brincar e o jogar fazem parte de uma esfera que não é a mesma da que chamamos de realidade, mas não se pode dizer que sejam atividades desprovidas de características importantes para a vida dita real. Brincar e jogar não têm nenhuma utilidade social



(para que serve brincar?), justamente porque envolvem características como a *liberdade*, a *ordem* e a *estética*. Elas se entrecruzam formando uma tecelagem cultural e criam condições para que seja possível a cultura humana. É curioso observar que tanto a liberdade como a ordem encontram-se juntas nas brincadeiras. A princípio, pode-se pensar que uma não é compatível com a outra. No entanto, cabe perguntar: existe liberdade na ausência de ordem?



Lembre-se de que a ordem nos jogos e brincadeiras é consentida. Ela não é imposta. Sendo assim, a disciplina que se encontra presente entre os que brincam e os que jogam é por eles mesmos instituída, porque é por todos aceita e exercida. Nessa medida, a liberdade absoluta,

quando é imaginada ingenuamente como a possibilidade de se fazer tudo, não é liberdade, pois deve ser pensada como um atributo vivido socialmente. Verifica-se, então, que a ordem e a liberdade podem não se encontrar em campos opostos ou contraditórios.

BRINCAR, COMER E COÇAR É QUESTÃO DE COMEÇAR

Winnicott, psicanalista infantil, desenvolve suas idéias sobre o que é o brincar a partir dos conceitos de *objeto transicional* e de *fenômeno transicional*. Esses conceitos se referem aos objetos escolhidos (chupetas, paninhos, travesseiros, cobertores, bonecos ou bichos de pelúcia, por exemplo) e ações realizadas pela criança que indicam que ela é capaz de diferenciar o *eu* do *não eu* e que se referem a uma área intermediária onde pode se deslocar da sua experiência primitiva (que é voltada para si mesma) para a realidade externa. Tais realidades, a interna e a externa, contribuem em muito na experimentação infantil relativa ao mundo que a cerca e no reconhecimento e diferenciação entre elas. Essa área intermediária se constitui, segundo Winnicott, na *ilusão*. A palavra ilusão origina-se de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*, que significa, literalmente, *em jogo* (1980, p. 14). Entende-se, então, que a ilusão pode se referir a algo que nos confunde, mas também àquilo que está em jogo, ou seja, a área de experimentação (mundo interno e externo), na qual não apenas a criança, mas onde todos nós freqüentemente nos encontramos.





Para melhor ilustrar esse conceito, procure assistir ao belo filme de Woody Allen *A rosa púrpura do Cairo*, no qual ele conta a história de uma mulher que é apaixonada por cinema e um dia ela se vê convidada pelo personagem principal de um filme a entrar na tela e dele participar. É interessante pensar nessa história como sendo uma área de experimentação, um fenômeno *transicional*.

A vida do bebê, nos primeiros meses, não é um paraíso, como algumas pessoas querem crer. Ele se defronta com inúmeras dificuldades que poderão ser superadas com a ajuda da figura materna. É durante esse processo que os fenômenos e objetos transicionais se tornam importantes, permitindo que a criança se instale gradualmente no mundo dos símbolos, da linguagem e das interações humanas. Nesse espaço intermediário, a criança pouco a pouco aprende a identificar a si mesma e à mãe. Sendo assim, as brincadeiras do bebê, que primeiramente são voltadas para o próprio corpo, como por exemplo, sugar seu dedinho, transformam-se em atividades lúdicas com os objetos transicionais. Tais atividades são invenções, podendo-se dizer que, nesse tempo e nesse espaço, a criança cria, elabora idéias, resolve problemas, descobre soluções, comunica preocupações, integra o que está fragmentado.



A brincadeira é universal e é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Para Winnicott, o brincar é o natural. Quando se brinca, fica-se altamente concentrado e é difícil interromper ou admitir intrusão nesse espaço habitado pela criança. Pode-se comparar tal momento ao do sonho sem sono. É um dormir acordado pleno de atividade, onde o corpo inteiro fica intensamente envolvido. Sendo assim, a brincadeira é atividade que envolve o *prazer*, como você já leu anteriormente nesta aula.

BRINCANDO, VIVENDO E APRENDENDO

O que poderia estar ocorrendo quando uma criança não brinca? Muitas hipóteses poderiam ser levantadas. Essa é uma pergunta de caráter amplo, feita para que você pense nessa possibilidade. Retomando o que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que brincar faz parte da saúde infantil; portanto, supõe-se que não brincar indica que alguma coisa não vai bem com a criança. Você pode imaginar o porquê? Antes de qualquer conjectura sobre o mundo interno dessa criança, é preciso saber como ela vai de saúde. Depois, então, se tudo estiver bem, torna-se importante verificar como ela se comporta, observando como estabelece relacionamentos, quais são seus interesses, o que faz durante o recreio, como são seus desenhos, do que gosta ou não gosta, o que se passa em sua vida familiar. Um bom bate-papo com os pais, procurando saber como é sua vida em família, ajuda a esclarecer muitas coisas. Quais são suas preocupações ou seus medos? Qual rendimento apresenta em sala de aula? Como essa criança se relaciona com você ou com o professor regente? Essas questões podem ajudar a melhor conhecer seu aluno e a identificar dificuldades pelas quais ele esteja passando.

É importante lembrar que o papel do professor é não apenas o de transmitir conhecimentos, mas sobretudo de criar condições para que tais conhecimentos passem a integrar significativamente o universo de saberes do aluno. Aprender não se restringe a uma ação mecânica ou automática, não é um exercício de memória em que se “arquivam” respostas prontas para que, na hora da prova, sejam prontamente reproduzidas. Para que se aprenda é necessário que existam algumas condições subjetivas – do aluno e do professor – e objetivas. Para que haja aprendizado é preciso que haja o *desejo* de aprender e de ensinar.



MADALENA FREIRE conta uma experiência muito interessante que viveu quando lecionava em uma escola bastante pobre, em um subúrbio de São Paulo. Dentre seus alunos havia uma menina, que ela chama de Eliane. Essa menina chegava sempre à escola com uma aparência suja



MADALENA FREIRE
Pedagoga e professora,
filha de Paulo Freire,
reconhecida, assim
como seu pai, por sua
paixão pela Educação.
Autora de várias obras
como, por exemplo, *A
paixão de conhecer
o mundo*.



e despenteada e sua atividade se limitava a uma única brincadeira. Madalena tentava de tudo para que a menina se interessasse por aprender, mas sem nenhum sucesso. Eliane se restringia a brincar com o barro do chão, moldando bonecos rústicos, e, assim que terminava de fazê-los, jogava-os no lixo. Um dia, a professora, arriscando uma nova atitude com a menina, impede-a de completar seu ritual, ou seja, de jogar fora o bonequinho. Com essa atitude protetora, acabou por obter da menina o relato surpreendente de sua história: ela havia sido jogada no lixo quando nascera, tendo sido resgatada e criada por sua avó. A professora, então, lhe sugere que seria possível mudar tal condição, a de se sentir “um lixo” e no lixo, e que gostaria de tê-la em sala de aula disposta a aprender. No dia seguinte, Eliane chega à escola limpa e penteada dizendo-lhe, sorridente, que dali em diante, ela começaria a aprender.

Esse relato emocionante nos mostra que uma brincadeira que se repete pode revelar uma história que está para ser contada, um destino que deve mudar e que se quer mudar. Eliane não conseguia enxergar uma saída para si; no entanto, ela contava continuamente sua vida para quem se dispusesse a ouvi-la, ou melhor, vê-la. Madalena Freire se dispôs a olhar a menina através de sua aparência suja e maltratada, criando condições para que Eliane desejasse sair do encerramento de sua “lata de lixo”.

Uma brincadeira que se repete continuamente e o não brincar são dizeres que estão emudecidos. É preciso lembrar que a criança não tem universo vocabular para expressar muitas das coisas que se passam com ela. Muitas vezes ocorre o mesmo com os adultos, pois nem tudo que vivemos é possível ser dito em palavras. Por isso a importância de termos outros meios de manifestação, dentre os quais as brincadeiras e os jogos têm se mostrado preciosos, já que oferecem a possibilidade de se mergulhar num espaço que é livre das restrições impostas pela vida social que, como disse Freud, homogeneizam os seres humanos, impedindo que sejam reconhecidos em suas singularidades.

É sempre bom lembrar que o espaço criado pelas brincadeiras e pelos jogos, que se situa entre a realidade e a fantasia, abre portas para que muitos conhecimentos



Apesar de Freud ser conhecido como aquele que criou uma teoria que busca explicar a dinâmica interna do psiquismo humano, ele não deixou de lado questões importantes como a arte, a cultura e a vida em sociedade. Duas de suas obras que tratam de questões sociais podem ser destacadas: *Totem e tabu* e *O mal-estar na cultura*.



passem a fazer parte do universo simbólico dos alunos através de atividades que têm significados para eles. Nelas estão presentes seus corpos e suas mentes plenos de curiosidade, tensão, desejo, envolvimento, interação, alegria e, também, seriedade.

CONCLUSÃO

Os objetivos propostos para esta aula foram apontar a importância da brincadeira para a vida e na aprendizagem. Foi discutido o seu significado cultural e sua importância como mediadora e possibilitadora de uma aprendizagem significativa. Não foi oferecido a você um “pacote” de brincadeiras e de jogos com suas aplicações em sala de aula. Sugere-se que você leve em conta e que pense na brincadeira como um novo espaço a ser criado em sua sala de aula.

Rubem Alves (2000, p. 63) propõe uma inversão: a de aprendermos com as crianças, uma visão da educação às avessas. Ele ilustra seu pensamento com um poema de Alberto Caeiro, um heterônimo de FERNANDO PESSOA. Ei-lo:

*A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ela me faz,
Brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma
E às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna para o ar
Põe uns em cima dos outros*



FERNANDO PESSOA

Importante poeta e escritor português, conhecido pela riqueza de sua obra e, também, por ter adotado *heterônimos*. *Heterônimos* significa que um homem de letras empresta, a suas obras, um outro nome imaginário, atribuindo a esse autor qualidades e tendências literárias próprias, individuais, diferentes da do criador. (Aurélio, 1986, p. 890).

Dois de seus mais conhecidos heterônimos são: Alberto Caeiro e Álvaro Campos (1888-1935).



*E bate as palmas sozinho
Sorrindo para o meu sonho...
A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.*



RESUMO

As principais idéias trabalhadas ao longo desta aula foram as de que os jogos e brincadeiras têm grande importância no surgimento das culturas humanas, trazendo consigo as experiências da liberdade, da ordem e da estética. Introduzimos os conceitos de objeto e fenômeno transicional para que se compreenda o espaço-tempo vivido na brincadeira, considerando-se que, ao brincar, a pessoa encontra-se numa condição que não é a realidade, mas que permite compreendê-la melhor e com ela interagir. A presença das brincadeiras e jogos na sala de aula é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

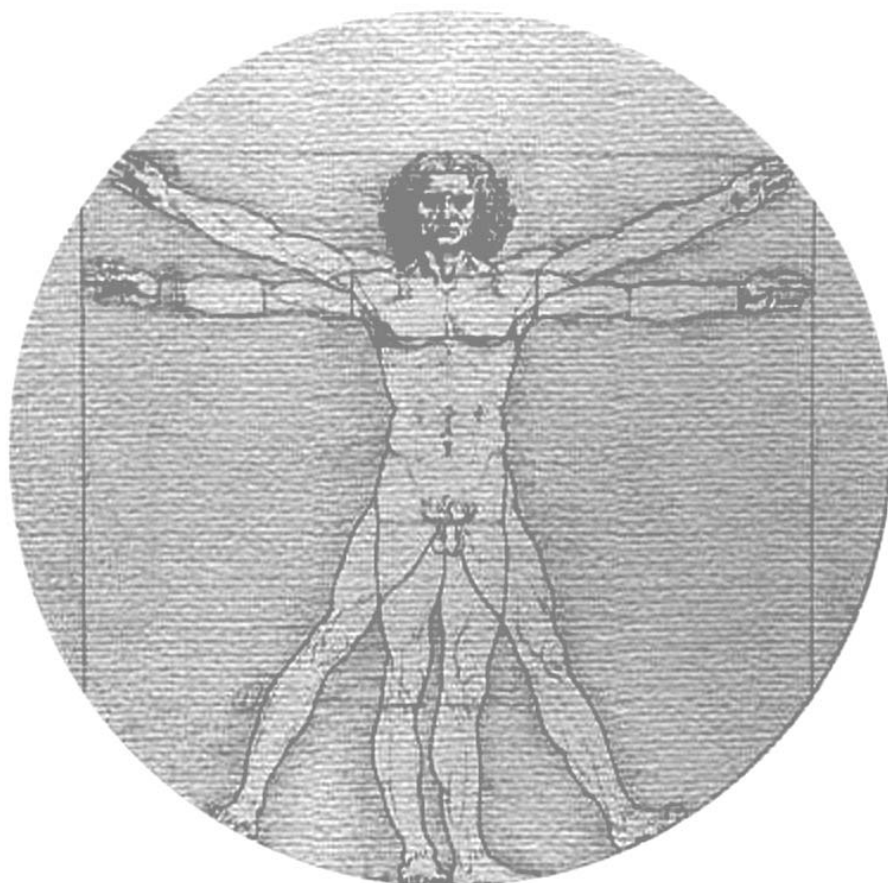


EXERCÍCIOS

1. Procure se lembrar e listar as brincadeiras e jogos que você conheceu durante sua infância. Verifique como brincam e jogam seus alunos durante o recreio. Compare as duas listas, aprenda os jogos que eles conhecem, ensine aqueles que você sabe. Avalie se houve alguma mudança no relacionamento entre vocês.
2. Por que Huizinga diz que a brincadeira é liberdade?
3. Elabore uma proposta na qual haja uma ou mais atividades lúdicas e como elas poderiam auxiliar seus alunos em um determinado conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Procure realizar sua proposta ligada aos assuntos em que seus alunos têm apresentado dificuldades de compreensão. Aplique sua proposta em sua turma. Observe-a durante a realização do jogo. Faça um pequeno relatório com suas observações e impressões.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Destacar o significado do corpo na vida psíquica.
- Refletir sobre a relação que há entre o corpo, a escola e a aprendizagem.



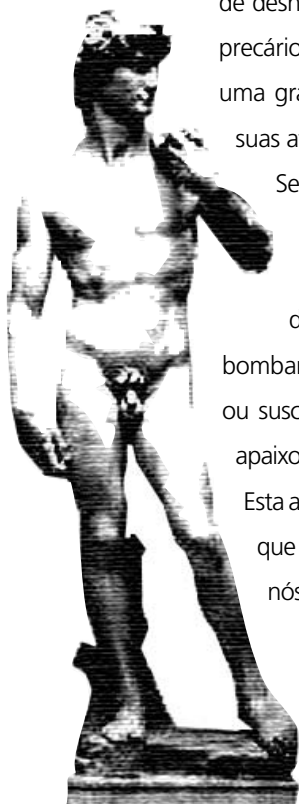
INTRODUÇÃO

Nossa viagem de trem só ganha sentido se estivermos presentes, isto é, quando nossos corpos vêem, sentem, tocam, movimentam-se, sentem dor, prazer, fome, calor, frio. O corpo permite que se conheça o mundo e a nós próprios. A dor é um sinal de que alguma coisa não vai bem; o suor é uma busca de equilíbrio quando está muito quente; o choro pode estar revelando mal-estar, seja ele físico ou emocional; o riso, de uma maneira geral, pode indicar satisfação, alegria ou prazer. É através do corpo que expressamos idéias, sentimentos ou conflitos. Podemos considerá-lo um “espelho da alma” e o que somos é, também, nosso corpo.

Vivemos numa época na qual os corpos humanos têm sido objeto de extrema atenção e cuidado por parte de diversos profissionais da Medicina, da Psicologia e de terapeutas de diferentes correntes, do esporte, da alimentação. Todos eles estão voltados para a preocupação com seu equilíbrio, com a saúde perfeita e a longevidade. No entanto, constatamos, através de jornais, as enormes disparidades que se encontram no mundo. Verifica-se uma grande quantidade de pessoas obesas e, ao mesmo tempo, a miséria profunda em muitos países da África ou no Brasil; por exemplo, regiões onde as pessoas ainda morrem de desnutrição e de fome. O alimento, que é abundante para alguns, é muito precário ou ausente para muitos. Até onde tal desequilíbrio estaria revelando uma grande ignorância dos homens, justamente onde eles mais concentram suas atenções: o corpo humano?

Sem dúvida, a época na qual estamos vivendo encontra-se recheada de novas tecnologias dedicadas aos corpos humanos: clonagem de órgãos ou de animais, inseminação artificial, transplantes, investigações na área da Genética com a finalidade de curar doenças. Os noticiários têm nos bombardeado com muitos desses fatos, deixando-nos, por vezes, confusos ou suscitando longas discussões em que se emitem opiniões freqüentemente apaixonadas, mas que podem carecer de uma reflexão mais cuidadosa.

Esta aula irá abordar a interessante temática do corpo, levando em consideração que cada ser humano transforma o corpo real em símbolo, isto é, cada um de nós atribui diversos significados ao corpo como um todo ou às suas partes.



O CORPO: COMPANHEIRO DE TODA A VIDA

O nascimento representa para o bebê uma transformação radical de ambiente. Ele, que vivia em um meio líquido, passa a ter que respirar usando seus próprios recursos corporais: seus pulmões. Porém, para que sobreviva, o bebê depende das pessoas que já adquiriram autonomia e são capazes de obter meios para viver. Tal dependência estabelece uma relação entre esses dois seres, aquele que cuida e o que é cuidado e, sendo assim, inicia-se, para esse bebê, uma trajetória marcada por essa relação e pelos vínculos aí estabelecidos e também pelo mundo que o cerca.

Ao ser feita a referência ao ambiente que cerca um recém-nascido, leva-se em consideração o universo particular no qual ele está mergulhado. Isso quer dizer: sua casa, seu bairro, sua cidade, sua família (valores, problemas, expectativas), a época vivida, o país e a situação social e econômica dos que cuidam dele, a maneira como são percebidos e valorizados homens e mulheres e as características de sua comunidade. É sempre em um determinado *contexto* que ele cresce e é educado. Todos esses elementos interagem criando determinadas condições para que cada ser humano seja quem é em sua singularidade. Esse processo inicia-se no corpo.

EU-CORPO

A época de amamentação não pode ser lembrada, assim como não pode ser trazida à consciência pela simples vontade. Porém, esse período de enorme importância da vida encontra-se marcado nos corpos humanos como uma espécie de cicatriz, tal como o umbigo. Não há quem não o tenha e ele remete a um passado e a uma origem que nos liga a um outro corpo. Portanto, nem toda cicatriz remete a uma ferida dolorosa. O umbigo nos faz “recordar” uma transformação, uma passagem, que é o nascimento.

A vida será, daí em diante, recheada de transformações. De início, todas elas independem da vontade, e no futuro estaremos dotados de meios para fazer valer muito do que desejamos. Como, então, ocorrem tais transformações? Elas ocorreriam por obra e graça da natureza? Sim e não.

Sim, porque a natureza concorre para que lutemos, com todas as forças, para sobreviver. Esse é o chamado instinto de vida. Quando o recém-nascido chora intensamente é porque há alguma coisa que precisa ser suprida.



Se ele se encontra com boa saúde e em boas condições de higiene, é bem possível que esteja reclamando alimento, o que significa que seu instinto de vida está se manifestando.

Não, porque quem supre suas necessidades básicas são outros humanos e é nessa condição que nos tornamos membros de um grupo social, aprendemos a falar, a pensar, a interagir.

É no período da amamentação que se recebem as primeiras informações sobre o mundo em torno. Nesse período, o bebê não sabe quem ele é e quem são os outros, e é por isso que não sabe distinguir o eu do não-eu, não sabe também identificar quais são as suas necessidades, e com isso não se reconhece como um ser diferenciado dos outros seres. Através dos cuidados de sua mãe ou da pessoa que cuida dele é que o bebê começa a adquirir condições para, aos poucos, ir se diferenciando. Isso se dá no plano corporal. Sua primeira idéia de um “eu” inicia-se através do contato experimentado pelas mãos e no corpo de uma pessoa. Esse “eu” é chamado de *eu corporal*. Pode-se observar que o bebê demonstra já se reconhecer corporalmente quando ele começa a sugar seu próprio dedo

ou a brincar com suas mãos e seus pés. Ao mesmo tempo, ele demonstra expressões de estranhamento e freqüentemente pode chorar sem motivo aparente. Essa atitude pode querer dizer que ele sente falta do contato corporal de quem cuida dele. É uma forma de saudade de um passado em que possivelmente sentiu-se protegido, ainda distante das dificuldades encontradas em seu atual cotidiano, no qual ele não tem como saciar sua sede e fome, cobrir-se quando tem frio, coçar-se, aliviar dores e mal-estares.

Afinal de contas, quem reclama é seu corpo e é nele que ficarão inscritos os primeiros traços da forma pela qual foi cuidado e recebido e, nessa medida, como os adultos responsáveis por ele o consideram e o percebem.

Para ilustrar o que foi dito, imagine as seguintes hipóteses, levando em consideração que o bebê imaginado é saudável: adultos que cuidam do bebê com carinho, atenção e alegria; ou cuidam do bebê como se viesse a qualquer momento morrer; ou num ambiente semelhante a uma enfermaria; ou como um intruso; ou como alguém que veio para resolver um problema do casal. Esses são alguns exemplos possíveis de situações nas quais as atitudes do cuidador deixarão suas marcas. Uma criança que foi cuidada com contato corporal afetivo e onde aí se demonstrou prazer será provavelmente mais saudável psicológica e fisicamente.



Muitas manifestações de doenças infantis podem expressar a carência ou a ausência desse contato importante.

Winnicott (1988) lembra que nesse momento da vida o lactente ainda não é capaz de falar, daí a palavra infante significar *sem fala*. A mãe, ou quem a substitui, deverá exercer sua *empatia* – capacidade de se colocar no lugar do outro – para que a criança venha a se tornar gradativamente mais forte, do ponto de vista psicológico. O resultado de uma tal relação materno-infantil é que o bebê se torna uma pessoa com individualidade própria e a superfície de sua pele passa a ser um indicativo do limite entre o *eu* e o *não-eu*. Sendo assim, seu corpo é percebido diferentemente do mundo externo, isto é, ele passa a ter o sentimento do que é interno e do que é externo, desenvolvendo assim seu *esquema corporal*. Deve-se sublinhar que o bebê se percebe como um corpo e no seu corpo.



O primeiro ano de vida trará esses importantes conhecimentos para o lactente. Uma de suas conseqüências é, também, a noção de *entrada* e de *saída*, que correspondem respectivamente à boca e ao ânus. Essas mudanças indicam que o bebê está se diferenciando da mãe, como um ser separado dela e, sendo assim, já se encontra em condições de melhor compreender as coisas que o cercam – o despertar de sua inteligência – e, pouco a pouco, torna-se capaz de simbolizar. Nessa mesma ocasião, a linguagem se desenvolve com mais riqueza.

RENÉ SPITZ, pediatra e psicanalista que viveu no século XX, trabalhava em um hospital durante a Segunda Guerra Mundial e observou que na enfermaria de bebês órfãos, sob sua responsabilidade, estavam ocorrendo óbitos aparentemente sem explicação. Após algum tempo tentando identificar as causas do fenômeno, concluiu que a forma pela qual as enfermeiras cuidavam desses bebês poderia ser uma explicação. Pediu a elas que, quando fossem cuidar das crianças, que as levassem ao colo, as acariciassem, conversassem com elas, ou seja, que despendessem um pouco mais de tempo com cada uma delas. O que acontecia é que os bebês permaneciam a maior parte do tempo deitados em seus berços, já que as enfermeiras estavam sempre muito atarefadas, e não tinham a oportunidade de serem tocados, apesar de terem supridas suas necessidades básicas de alimento e de higiene. Spitz supôs, então, que ficando deprimidos por causa da quase ausência de contato humano, começavam a definhar e “desistiam” de viver. Esse exemplo ilustra a extrema importância dos bons cuidados corporais no início da vida.

RENÉ SPITZ (1887-1974)

Pediatra e psicanalista austríaco, trabalhou a maior parte de sua vida nos EUA; e ficou muito conhecido por ter sido um dos precursores de estudos em torno de crianças abandonadas. Uma de suas obras de maior importância é *O primeiro ano da vida da criança*.

DA DEPENDÊNCIA À INDEPENDÊNCIA

No item anterior foi feita referência à noção de *esquema corporal* e de que o lactente desenvolve a percepção de interior e de exterior ao seu corpo. Essa percepção envolve o conhecimento de que se tem uma boca e um ânus, portanto, uma entrada e uma saída para o alimento. Nesse período, a criança aprende, espontaneamente ou não, a controlar os músculos da excreção, chamados de *esfíncteres*. Tal aprendizagem representa uma conquista, ou seja, é mais um domínio que ela terá sobre si mesma. Ao lado disso, a criança amplia seus conhecimentos sobre ela própria, assim como sobre o que ela é capaz de fazer com seu corpo. Ela descobre que pode conter ou eliminar suas próprias excreções, significando mais um passo para uma outra descoberta: a de que ela possui vontade e o poder de exercê-la. Isso ocorre dentro de limites restritos, porém ela o faz com prazer e, também, com muita *curiosidade*.

Vale a pena, nesse instante, desenvolver algumas idéias sobre essa característica tão importante na vida humana: *a curiosidade*. Em primeiro lugar, é necessário sublinhar que ela se encontra presente em todos os homens e em alguns animais. No dicionário *Aurélio* (1986, p. 512), encontramos a seguinte definição: “*Desejo de ver, saber, informar-se, desvendar, alcançar(...)*”. Você pode, então, se dar conta da importância da curiosidade no processo de aprendizagem. Se uma criança, por algum motivo, for impedida de exercer sua curiosidade, ela provavelmente terá mais dificuldades em reconhecer seus próprios interesses e, também, para aprender.

Os seres humanos têm consigo, por toda a vida, o desejo de conhecer e desvendar tudo aquilo que é novo. Esse processo se instala muito cedo em suas vidas e poderá ser desenvolvido ou não e mais ou menos realizado. Pense nas grandes conquistas da história da humanidade, desde a invenção da roda, passando pelas descobertas sobre o universo, pelos avanços da medicina, pelas grandes obras artísticas e arquitetônicas, pelos recentes esclarecimentos em torno da genética e do cérebro humano, pelas sofisticadas técnicas de comunicação e das descobertas sobre o psiquismo humano. Tudo isso é resultado das perguntas que o homem se faz, e tais perguntas começam a ser feitas quando a criança deseja tudo ver, interessa-se pelos movimentos, cores, intensidades, brilhos. Tudo isso começa, também, quando a criança pergunta: o que é e por quê?



CORPO SEXUADO, CORPO DESEJANTE

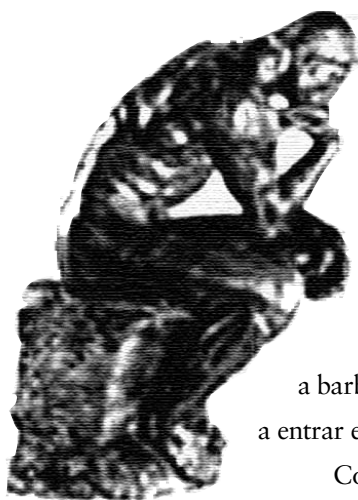
Quando uma pessoa deseja alguém ou algo ela se lança por inteiro no intuito de alcançar o objeto de seu desejo. Tudo nela se volta para tal realização. Essa é a força do desejo: a intensidade pela qual se é tomado. Freud chamou essa força de *instinto de vida* ou *Eros*. Eros é, então, a força de vida que nos impulsiona, que nos faz desejar.

Por volta do terceiro ano de vida, a criança descobre que existem diferenças entre os sexos, ou seja, os corpos de meninos e meninas têm características diversas. Ela, então, demonstra querer saber mais sobre vida e sexo, faz perguntas sobre de onde vêm os bebês, como nascem as crianças ou os animais, apaixonava-se e desejava sua mãe (se for menino) ou seu pai (se for menina). Demonstra grandes ciúmes quando vê os pais juntos e isso tudo é vivido emocional e corporalmente com muita intensidade. Mergulha numa experiência inédita em sua vida que foi denominada por Freud de *Complexo de Édipo*. A experiência edipiana resulta em uma aprendizagem de grande importância: a de que ela vive em um mundo social e que nem tudo o que deseja é possível ser obtido (reveja a aula sobre Disciplina).

Um outro elemento de aprendizagem neste período é o fato de a criança passar a se identificar como um ser sexuado. Ela desenvolve sua *identidade sexual*. A noção do *tabu do incesto* e a *identidade sexual* irão se constituir nos elementos-chave para que a criança reconheça seu próprio desejo e saiba melhor governá-lo, podendo, daí por diante, desapegar-se gradativamente do vínculo familiar para multiplicar seus interesses pelo mundo e no mundo. Mais tarde, na adolescência, novas e fortes vivências

voltarão a movimentar a vida emocional do ser humano, pois as transformações corporais são rápidas e comunicam ao jovem o fim de uma época, o que lhe exige novas adequações comportamentais. A atenção dada ao corpo volta a se intensificar quando aparece a primeira menstruação, o crescimento das mamas, os pêlos pubianos e/ou a barba, a ejaculação, enfim, os hormônios começam a entrar em ação.

Com a adolescência, ressurgem o desejo intenso e inicia-se a busca de um parceiro sexual com quem seja possível estabelecer uma **INTIMIDADE** corporal e afetiva.

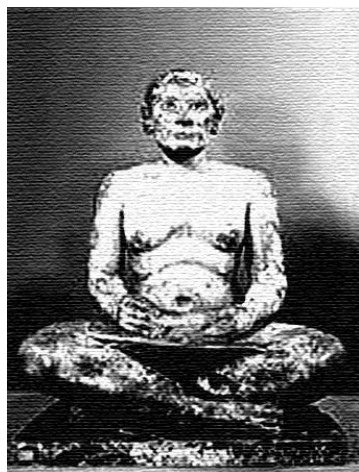


INTIMIDADE

Nesse contexto, significa que duas pessoas estabeleceram um relacionamento tal que se conhecem profundamente e se revelam uma à outra sem máscaras.

CORPO E SOCIEDADE

Cada época da história faz os homens acentuarem valores e concepções. Naturalmente o corpo não é exceção. Gilberto Freyre nos conta em *Casa-Grande e Senzala* (1936) que as mulheres, no período do Brasil rural, viviam nas fazendas junto às escravas e, por causa disso, adquiriam seus hábitos. Dentre eles os de linguagem e de vestimenta. Com isso, andavam com os seios nus e de largas saias. Não havia, portanto, o sentimento de vergonha de mostrar os seios.



Com a chegada de D. João VI, em 1808, ao Rio de Janeiro, mulheres e homens passaram a vestir-se de acordo com os hábitos europeus, com grossas roupas de lã, já que a família imperial assim se apresentava. Nessa época, homens e mulheres usavam perucas, provavelmente uma maneira de disfarçar os piolhos que infestavam as cabeças reais, já que o saudável hábito do banho diário não fazia parte da cultura européia. Naturalmente a incorporação dessas práticas não ocorreu de forma automática e integral. Tínhamos aqui a presença negra e indígena, que representaram um contraponto na maneira de viver repressiva e sisuda da corte. No entanto, a mesclagem entre a cultura européia, a negra e a indígena produziu o que hoje conhecemos como a cultura brasileira.

Você já teve a oportunidade de ler os romances de Jorge Amado? Dentre eles, existem dois que são particularmente belos: *Capitães da Areia* e *Gabriela, Cravo e Canela*. Eles tratam de duas temáticas: a liberdade e a sexualidade na Bahia, onde há, até hoje, uma forte presença negra e mestiça. Amado foi um dos grandes escritores brasileiros que mostraram a luta pela vida que o homem pobre trava mas, também, sua sensualidade, a importância dos sabores, dos cheiros, das paixões e dos prazeres do corpo.

SEXUALIDADE FEMININA NO BRASIL

Rose Marie Muraro, socióloga e feminista brasileira, realizou um importante estudo na década de 1980 intitulado *Sexualidade da mulher brasileira, corpo e classe social no Brasil* (1983). Nessa obra, ela aponta que fenômenos tais como o da procriação, ter ou não filhos, nos é apresentado como sendo uma questão de ordem pessoal, quando, na verdade, ele mascara o coletivo. Nas sociedades consideradas mais desenvolvidas não há a possibilidade de as mulheres terem muitos filhos. Elas se vêm obrigadas

a escolher entre a maternidade e a carreira, já que não lhes são oferecidos meios para terem os filhos que desejarem. A sexualidade feminina está, portanto, subjacente a um significativo fenômeno social, que é o do crescimento da população no mundo. Sendo assim, o corpo feminino tornou-se objeto da atenção de políticas públicas, na maioria das vezes instituídas sem que as mulheres sejam ao menos ouvidas.

O sexo, pois, se encontra na articulação dos dois eixos da vida humana: o individual e o coletivo. É, ao mesmo tempo, o elemento mais importante do domínio da nossa interioridade, o lugar onde interagem libido, pulsões, desejos, funções, prazeres e desprazeres, e também mostra ser o elemento mais importante daquilo que chamaremos a “economia política da vida”, isto é, a regulação das populações com todos os seus efeitos globais (...) (p. 21)

De acordo com Muraro “*o corpo é base da percepção e organização da vida humana, tanto no seu sentido biológico como social*” (p. 23).

A pesquisa de Muraro foi feita em três regiões do Brasil: no Rio de Janeiro (burguesia e classe média), Pernambuco (campesinato) e São Paulo (operariado). Serão apontadas agora algumas de suas constatações:

1. Os corpos dos homens e mulheres da burguesia carioca são moldados com o fim de obter prazer, de consumir e para o exercício do poder. Segundo ela, o poder para a burguesia está muito associado à limpeza, à ordem e à beleza. Os corpos das mulheres são objeto de controle e estão sujeitos às disciplinas que dizem respeito à beleza física. Os corpos dos homens burgueses são como que anestesiados, pois centralizam sua sexualidade apenas nos órgãos genitais.

2. Os corpos dos camponeses são preparados para serem fortes e produzirem. Os homens dessa classe social, assim como os da burguesia, têm seus corpos anestesiados, enquanto as mulheres valorizam a reprodução ao se referirem ao prazer da maternidade, embora reconheçam que aí vivem também uma forma de escravidão. Tanto na burguesia quanto no campesinato, a mulher é submetida à submissão de uma ideologia dominante.



3. Os corpos dos operários encontram-se docilizados e oprimidos (ver Aula 24) para que aceitem as ordens dos patrões.

4. Os corpos da classe média, nessa pesquisa, mostraram-se mais libertos das normas tradicionais e menos submissos às normas impostas pela burguesia. Muraro crê que tal fato se dá porque as pessoas dessa classe social não têm um patrimônio a ser defendido (como os burgueses) e têm mais acesso ao saber e a algum dinheiro, o que lhes permitiria uma vida melhor.

CONCLUSÃO

Nesta aula foram desenvolvidas questões que indicam a enorme importância do corpo na vida humana. Sem corpo não somos, não existimos. Por outro lado, dada sua importância, o corpo é objeto de políticas, sejam elas macroscópicas – pode-se identificá-las ao se observar novelas ou propagandas de televisão quando se referem à beleza corporal, por exemplo –, ou microscópicas – como os corpos devem ou não se comportar.

No entanto, os homens passam por experiências marcantes ao longo de sua infância e adolescência e, através delas, poderão viver as relações com os outros seres humanos e com a natureza com mais plenitude, menos medo ou controle.

Viver em uma determinada sociedade implica sempre o difícil exercício de saber lidar com impulsos, o que exige dos seres humanos o desenvolvimento da capacidade de pensar e de se projetar para o futuro. A opressão ao próprio corpo, assim como a que se exerce sobre os corpos dos outros homens, é ainda uma forma sutil e mascarada de relações marcadas por um tipo de poder que lembra o escravagismo.

É sempre bom lembrar o quanto nos toca assistirmos a crianças brincando numa praça, a um espetáculo de balé ou de circo. O contraste é muito forte quando se compara com a vida que se leva dentro de uma fábrica, onde todos trabalham como autômatos. Seria possível pensar um mundo em que houvesse mais frequentemente crianças e adultos usufruindo o bom e o belo? Será possível pensar em mundo sem opressão?



RESUMO

Nesta aula tratou-se do corpo como fonte de autoconhecimento e de conhecimento do mundo. Esse processo se passa intensamente a partir do nascimento e não cessa nunca. A pele, a boca, os órgãos de excreção, os genitais são focos através dos quais a criança aprende a reconhecer primeiramente seu esquema corporal até chegar à identidade sexual. Abordou-se, também, o corpo como objeto de algumas políticas sociais, mascaradas ou não, que têm por finalidade docilizá-lo e oprimi-lo.

EXERCÍCIOS

1. Como você e sua escola lidam com as crianças que demonstram interesses voltados para a sexualidade?
2. Você inclui em seu programa de ensino alguma unidade que tenha como interesse o corpo? Como você aborda essa questão com as crianças?
3. Faça uma lista onde você descreva os comportamentos que considera "normais" para as meninas. Quais os que considera "anormais"? Faça o mesmo a respeito dos meninos. É aconselhável que você converse com seus colegas e troque idéias com eles sobre os critérios que orientam suas concepções de normalidade e anormalidade no comportamento feminino e masculino.

Falando de grupos

AULA

27

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Ampliar os conhecimentos sobre a dinâmica grupal.
- Discutir o papel dos grupos na escola.



INTRODUÇÃO

O percurso que você está fazendo ao longo desta viagem pode parecer solitário. No entanto, o livro que você tem em suas mãos é o resultado de um longo e árduo trabalho realizado por um grupo de pessoas. Da mesma forma, para que você pudesse estar vivendo esse momento, foi necessário interagir e participar junto a outras pessoas em uma grande quantidade de experiências, desde o nascimento até o presente momento. Mesmo quando estamos sós, trazemos dentro de nós, sob a forma de símbolos, imagens ou lembranças, objetos e pessoas com os quais convivemos ao longo da vida. Na verdade, nunca nos encontramos absolutamente solitários, pois somos uma mistura transformada e diferenciada de muitos outros seres humanos e de animais que fizeram e fazem parte de nossas trajetórias.

A viagem de trem tem seu caminho previamente demarcado; sabemos com antecedência onde iremos chegar. Tal afirmação se mostra um tanto simplista, pois, se fizermos mil vezes uma mesma viagem, ela será mil vezes diferente, já que cada uma delas será a mesma e, ao mesmo tempo, nova. Por quê? Porque estamos sempre acompanhados concreta e virtualmente por outros, com quem interagimos e que se tornaram, de alguma maneira, significativos para que a cada dia percebamos a vida um pouco diferente.

O propósito desta aula é enfatizar a importância dos grupos no cotidiano, além de sublinhar que todos os seres humanos estão em constante processo de interação na família, com os amigos, os colegas de trabalho, de ação comunitária ou religiosa e outros.

SOMOS ÚNICOS E MÚLTIPLOS

Em aulas anteriores (sobre a família e a socialização) você já teve a oportunidade de estudar que o processo de humanização se inicia no seio de um grupo: a família. Posteriormente, outros grupos passam a fazer parte integrante da vida e alimentam a compreensão que se tem do mundo e de quem somos.

As primeiras aprendizagens e muito do que é incorporado no que se refere a valores, crenças, mitos, hábitos, auto-imagem, hierarquia, autoridade, afeto, emoções, se desenrolam no núcleo familiar.

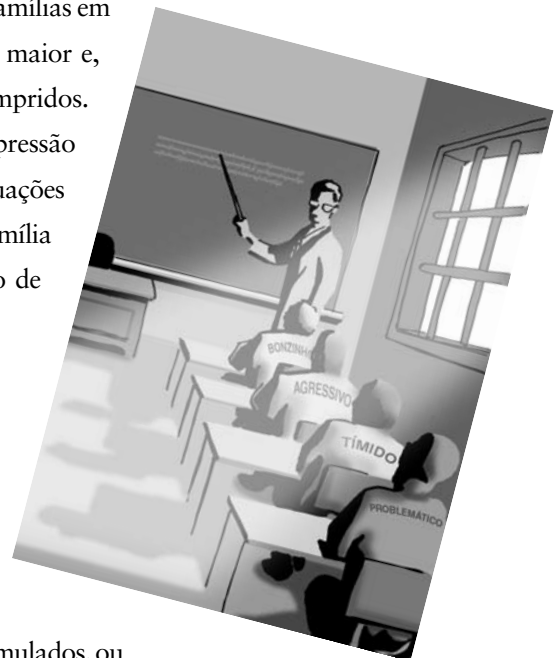
Nele aprendemos a nos reconhecer; aí, se desenvolvem *papéis sociais* e formas diversas de *comunicação*.

Você deve estar se perguntando o que significa a expressão *papéis sociais*. Para cada uma das práticas sociais assume-se um papel social correspondente. Quando somos identificados como a filha ou filho de uma determinada família, quando exercemos uma atividade profissional, quando defendemos uma causa, quando entramos num consultório médico, por exemplo, estamos exercendo, em cada uma dessas situações, um papel social. Quais são eles? São respectivamente: o de filho ou filha, o de professor(a), o de líder, o de cliente de um médico. Para cada uma dessas situações há uma maneira peculiar de agir, de falar, de perceber e de interpretar o que está acontecendo. Aprende-se desde cedo que, para cada situação, há uma forma adequada de se comportar. Sendo assim, sabe-se que dar aulas numa escola requer atitudes diferentes das que se tem quando se está em família.

As aprendizagens dos papéis exercidos têm um importante elemento dinamizador: o desejo de pertencer. Todos têm necessidade de ser reconhecidos como membros de algum grupo, qualquer que seja ele. Além disso, há a necessidade de acolhimento, aceitação e amor. Tais condições existem, também, no âmbito familiar, onde há a autorização, mais ou menos intensa, da expressão dos afetos de seus membros. Há famílias nas quais se diz claramente o que se sente e o que se pensa e seus membros sentem-se livres para explicitar suas preocupações, medos ou alegrias. No entanto, existem outras famílias em que o silêncio e a distância afetiva são a regra maior e, nelas, os papéis são rigorosa e rigidamente cumpridos. Note que os dois exemplos citados não são a expressão exata da realidade, mas se referem a duas situações opostas praticamente inexistentes, já que cada família experimenta um tanto de liberdade e um tanto de rigor, cada uma à sua maneira.

BODE EXPIATÓRIO E ESTEREÓTIPO

As relações intrafamiliares são freqüentemente um modelo para outras interações grupais. Pode-se observar que relações parentais muito autoritárias geram filhos que poderão ser tímidos, revoltados ou dissimulados, ou seja, para cada um deles é atribuído um papel dentro da dinâmica familiar.



Isso ocorre em função de expectativas, conscientes ou inconscientes, que a família tem em relação a seus membros. Tais comportamentos podem se re-produzir em ambientes de trabalho, por exemplo, onde a figura de autoridade, no caso o chefe, desencadeia, sem ter conhecimento disso, o modelo parental que foi incorporado pelo subordinado. Assim, uma pessoa cujo pai é autoritário poderá perceber em seu chefe a mesma característica, desencadeando sentimentos experimentados junto a seu pai, o que pode impedi-la de tomar iniciativas profissionais importantes. Essa situação certamente ocorrerá se seu chefe for, de fato, autoritário. Note que esse é apenas um exemplo, sendo possível encontrar graus de complexidade diferentes em situações diversas.

Na escola, o mesmo pode acontecer: a professora pode ser facilmente confundida com a figura materna e, se ela tiver clareza desse mecanismo, poderá agir para que a situação não ultrapasse limites indesejáveis. No entanto, não se deve esquecer de que o papel de professora tem sido exercido, há muito tempo, como o de substituta da mãe. Sendo assim, pode-se verificar que os membros de um grupo se comportam em função do clima e das regras que nele se instalam, assim como são representadas as pessoas que ali se encontram.

Esse aspecto permite que se compreenda melhor o risco que se encerra ao atribuir a responsabilidade de uma situação desagradável a apenas uma pessoa. Quando isso acontece, incorre-se no erro de “congelar” esse alguém num papel único e imutável, campo fértil para o aparecimento do fenômeno conhecido como *bode expiatório*, ou seja, o culpado. O *bode expiatório* é aquele(a) para quem se dirigem os olhares quando ocorre algum fato desagradável. Nesse instante, pensa-se ou diz-se: “só podia ser ele (ou ela)...”. Aparentemente, esse fenômeno conforta a todos, pois retira do panorama a possibilidade de serem co-participantes de eventos incômodos.

Imagine o seguinte exemplo: há uma mesma criança, em uma sala de aula, que sempre cria problemas. Suponha que ela apresenta comportamentos anti-sociais como: bater nos colegas, não participar dos grupos de trabalho, não fazer os deveres, não atender a ordens. Ela é, então, facilmente considerada uma criança-problema. Naturalmente ela passa a ser objeto de comentários e torna-se reconhecida como “aquele aluno que cria problemas”. Institui-se, assim, uma concepção *estereotipada* dessa criança, ou seja, fica estabelecida, dentro da escola, uma crença de que ela “não tem jeito, ela é assim mesmo,

é a sua natureza”. *Estereotipar*, portanto, é perceber algo ou alguém como inalterável ou fixo, prognóstico terrível para uma vida que mal começou. Além disso, quanto mais se crê no que se vê, mais provavelmente se criam situações para que tudo continue a acontecer como antes. Na verdade, onde se encontram a imutabilidade e a fixidez? Nas relações estabelecidas, pois se alguém é percebido como “incapaz” de mudar, fica nele depositada a idéia de que “ele é o responsável”, sendo assim criado um círculo vicioso.

O que pode ser feito para que se inicie o rompimento desse círculo vicioso? Em primeiro lugar, pergunta-se: por que essa criança faz o que faz? Quando uma pergunta é proposta, tem-se um primeiro elemento para iniciar um caminho, ainda desconhecido, mas que, por outro lado, propõe um desafio contra o processo de criação de um *bode expiatório* e do estereótipo, fenômenos perversos, algumas vezes responsáveis por futuros comportamentos anti-sociais.

Quando crianças e adultos tendem a repetir um mesmo comportamento, mostrando-se incapazes de mudar, pode-se supor que eles se encontram aprisionados em um único papel. Provavelmente não foi possível experimentar diferentes possibilidades em suas vidas, seja porque incorporaram modelos muito rígidos ou o grupo de convivência lhes impõe regras também excessivamente rígidas.

Nem sempre as respostas são fáceis de serem encontradas. Elas exigem sensibilidade e cuidado. No entanto, o caminho entre uma pergunta e suas possíveis respostas pode revelar novas perspectivas e recursos desconhecidos. Há sempre o que aprender quando se tem uma pergunta em mente.



A COMUNICAÇÃO NO GRUPO

Cada pequeno grupo com quem se interage possui sua forma própria de se comunicar. Tal atributo diz respeito tanto a homens como a animais. As abelhas, as formigas, os macacos, os pássaros, por exemplo, comunicam-se através

de sinais: sons, aromas, cores, movimentos. Dentre os animais,

comportamentos instintivos são desencadeados por mensagens tais como: cantos de pássaros que atraem as fêmeas para que se reproduzam; aromas, chamados de feromônios, fortes atrativos para a atividade sexual animal. Estes e outros exemplos devem-se à Etologia, ciência que estuda o comportamento animal em seu ambiente. A Etologia descobriu que o *instinto* não é simplesmente um comportamento “cego” e automático, desprovido de ligações com o meio ambiente (RODRIGUES, 2003, p. 22). Na verdade vive-se num ecossistema, o que quer dizer que se deve considerar que a vida no planeta Terra se constitui num sistema complexo. Tal complexidade aponta para o fato de que se está contínua e ininterruptamente aprendendo e que a transformação é um processo que envolve a comunicação dentro de uma espécie animal e entre as diferentes espécies, inclusive a humana.

Os símbolos utilizados pelos seres humanos para que se comuniquem são, também, aprendidos. É necessária a convivência durante algum tempo com um grupo para que se possa fazer parte de sua rede de comunicação. Além disso, deve-se considerar que os símbolos, assim como os valores a eles associados, são transformáveis em função da época e da cultura em que se vive. Em nossa sociedade, por exemplo, o casamento monogâmico significa que o casal é considerado socialmente maduro, isto é, capaz de ser autônomo, e que seus filhos serão cuidados por ele. Entre os árabes, por outro lado, a poligamia – um homem ter várias esposas – é considerada normal. Os filhos nascidos neste tipo de família são reconhecidos e aceitos em sua sociedade. Esse exemplo nos mostra o quanto as diferentes culturas humanas criam convenções, o que nos ensina que não há uma única maneira possível de viver, havendo uma grande e muito rica diversidade humana (RODRIGUES, 2003, p. 27).

EMISSION, RECEPTOR, RUÍDO

Quando alguém se dirige a outra pessoa tendo a intenção de lhe falar, ou mesmo lhe dizendo algo, nesse instante se encontra na posição de emissor de uma mensagem. Emitir uma mensagem pode ser um ato verbal ou não-verbal. Um ato verbal ocorre quando falamos com alguém, enquanto uma ação não-verbal se passa através de nossas expressões corporais e faciais. Uma criança pequena sabe identificar perfeitamente quando sua mãe aprova ou desaprova alguma coisa que fez.

Nesta situação, a mãe se encontra na condição de emissora e a criança na de receptora. Portanto, mesmo quando há silêncio, as pessoas se comunicam.

O emissor e o receptor não ficam aprisionados a estas condições. Elas são muito dinâmicas e se alternam todo o tempo. Basta pensar em um pequeno diálogo entre dois amigos que se encontram: várias perguntas e respostas se sucedem para que eles tomem conhecimento do que lhes vêm ocorrendo ultimamente. Quando um deles pergunta, é o emissor, e quando ouve a resposta do amigo, torna-se um receptor. No entanto, nem tudo é muito simples como pode parecer, há que se levar em conta os *ruídos*.

Ruído é todo e qualquer elemento que interfere sobre a fluência e transparência da mensagem. Ele pode ser um simples barulho, a dificuldade de se compreender o que o outro está querendo dizer ou até mesmo uma dificuldade de interpretação pelo receptor. Portanto, o ruído pode ser um fator externo (som, calor, umidade, luminosidade etc.) e/ou interno (fome, sede, dor, ansiedade, medo, preocupação, expectativa etc.).

A mensagem pode ser mal elaborada, isto é, o emissor dizê-la mal. Isso faz lembrar que o que se diz mal é mal-dito, então, pode-se supor que quem é ou o que é maldito encontra-se nas malhas da incompreensão, tornando-se puro ruído.

COMUNICAÇÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Você já se deu conta da rede de comunicações que se desenrola em uma sala de aula? A mais óbvia é a que ocorre entre professor(a) e alunos. Porém, todos que pertencem ao estabelecimento são produtores dessa teia composta do que se diz e, também, do que não se diz. Imagine, então, quantos ruídos estão aí presentes e, conseqüentemente, quantas interpretações possíveis surgem nessa situação. Ora, isso é uma condição normal nos grupos humanos.

Quanto ao que ocorre na sala de aula, é importante estar atento ao cuidado para que os ruídos fiquem minimizados. Algumas providências serão agora indicadas:

- O(a) professor(a) pode se perguntar e buscar saber se o que diz para seus alunos foi adequadamente compreendido.



- É interessante examinar os sentimentos e concepções que o(a) professor(a) desenvolveu em relação a seus alunos. Pode-se, por exemplo, ter a crença de que uma turma é “ruim” ou “boa”, o que pode vir a se constituir num estereótipo. É bom lembrar que há estereótipos positivos, não significando que sejam “melhores” que os negativos. Há um fenômeno conhecido pela expressão “profecia auto-realizadora”. Frequentemente acontece de um(a) professor(a) estabelecer que um(a) aluno(a) não é capaz de aprender. Esta atitude pode gerar uma indisposição do(a) professor(a) em relação a seu(sua) aluno(a) e, ao mesmo tempo, baixa auto-estima do(a) aluno(a), criando condições psicológicas e de comunicação cheias de ruídos e, portanto, de impossibilidades. Realiza-se, assim, aquilo que foi profetizado: não houve aprendizado.

- Ter cuidado no uso de expressões, que poderão ser óbvias para os adultos, mas que nem sempre o são para crianças.

- Verificar se as aulas têm significado para as crianças. É muito comum crianças ainda pensarem concretamente e interpretarem algumas idéias de forma muito diferente da que é atribuída pela professor. Uma história curiosa é contada num antigo filme americano no qual o neto de um pescador vai mal na escola. Um dia, o avô vai verificar o que lá acontece e assiste à seguinte cena: a professora pergunta ao menino quanto é dois mais dois. O menino não sabe responder. O avô entra em cena dizendo-lhe: “mas é claro que você sabe! Quanto é dois peixes mais dois peixes?” Imediatamente o menino responde: “mas é claro que são quatro peixes!”. O que fez o avô? Ele inseriu o problema num contexto conhecido pelo neto, o que permitiu ao menino atribuir significado, compreender e responder à questão proposta.

- Estabelecer regras de trabalho e de convivência claras em sala de aula. Ninguém gosta do que é ambíguo ou que muda a cada dia. É importante que tais regras tenham flexibilidade. Clareza não é sinônimo de rigidez.

A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO

A Psicologia Social realizou muitos estudos cujo objeto eram os grupos de lideranças *democráticas*, *autocráticas* e *laissez-faire*.

Observou-se que nos grupos de liderança *laissez-faire* (deixar fazer) as pessoas se tornavam mais individualistas, apresentavam-se menos organizadas na realização de tarefas, cujo rendimento, portanto, era muito baixo. Na verdade, esses grupos não possuíam uma liderança, já que seu coordenador tudo permitia e seu papel seria pouco representativo entre essas pessoas. O fato de as pessoas terem sido deixadas ao sabor de seus desejos e compreensões individuais produziu um efeito desagregador entre elas.

Os grupos de liderança *autocrática* apresentavam-se dependentes do líder e, por causa disso, com baixa capacidade de tomar decisões e com pouca cooperação. Toda e qualquer questão a ser resolvida convergia para o chefe, o que mostrou que sua forma espelhava as organizações de caráter militar. Isso quer dizer que, neles, a hierarquia adquiria grande importância. Podemos dizer que seu líder é um comandante. É dele que emanam regras e normas de convivência.

Os grupos de liderança *democrática* apresentavam-se mais capazes de resolver problemas de forma autônoma e criativa, sendo que a liderança se mostrava flexível, isto é, não se fixava em apenas uma pessoa, de tal forma que cada um de seus membros era reconhecido por suas habilidades. Neles, a comunicação se desenrolava de maneira que se tornava possível tirar dúvidas, superar dificuldades, inventar novas soluções para algum problema que viesse a surgir. O grupo demonstrava ser capaz de enfrentar desafios, pois era sabedor de suas possibilidades. Os papéis sociais mostravam-se mais flexíveis, o que quer dizer que cada membro do grupo poderia assumir diferentes papéis em diferentes situações. Ficou evidenciada sua capacidade em cooperar. Portanto, a tendência para se estereotipar alguém mostrou-se pouco significativa. Podemos dizer que seu líder é, na verdade um coordenador, já que as normas de convivência brotavam do próprio grupo.

Sem dúvida, ficou demonstrado que os grupos de caráter democrático permitem a seus membros formas de interação mais saudáveis, resultando em maior e melhor conhecimento, tanto por parte dos indivíduos como do próprio grupo em si.

CONCLUSÃO

Viver é perigoso, como dizia Guimarães Rosa. Pode-se parafrasear a afirmação dizendo: viver é difícil. Portanto, nada mais complexo e cheio de nuances que as relações entre as pessoas. Como foi discutido, os caminhos da convivência mais respeitosa e digna implicam uma boa capacidade de ouvir o outro e, para isso, é preciso que se reconheça que o outro é sempre merecedor de escuta e de atenção.

RESUMO

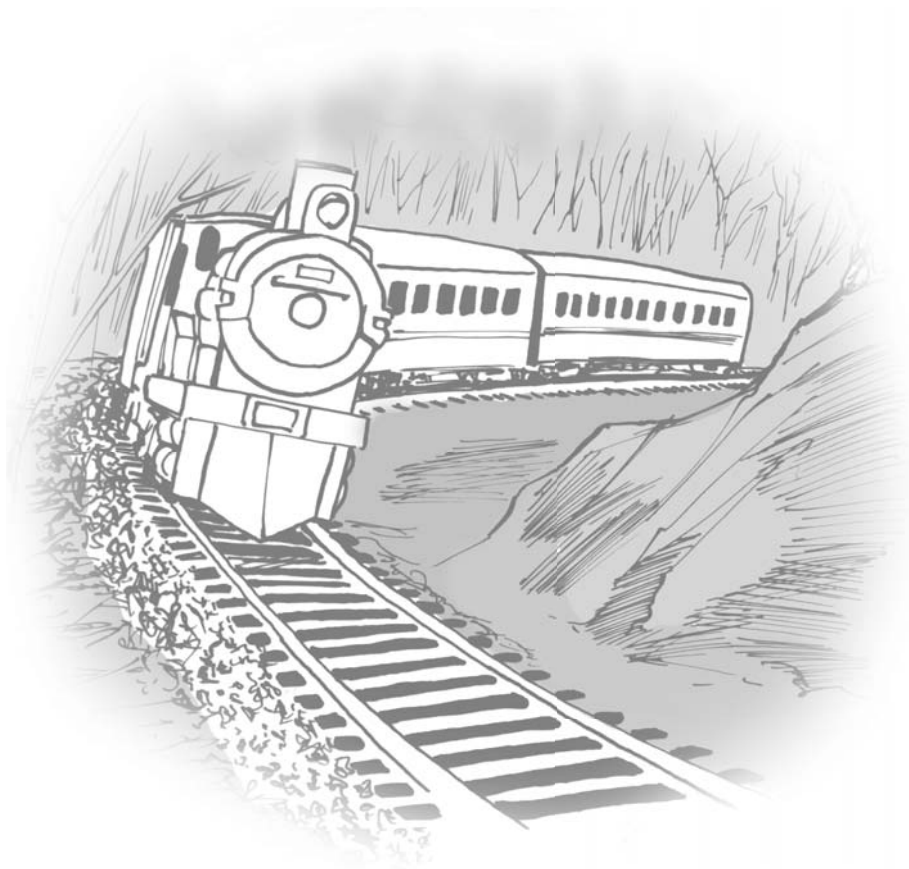
Nesta aula tratamos de temas que refletem a importância dos papéis sociais que são inicialmente assimilados em família, assim como nos grupos com os quais se convive e se interage. Neles constrói-se a auto-imagem e neles, também, podem ocorrer os fenômenos conhecidos como o do bode expiatório e o da estereotipia. Tratou-se da importância da comunicação e dos problemas desencadeados pelo ruído nas mensagens emitidas. Finalmente foram descritos três tipos de líderes grupais: o democrático, o autocrático e o *laissez-faire*.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Como você avalia esta aula? Qual o proveito que tirou dela? Aponte as noções que podem auxiliá-lo(a) em seu cotidiano escolar.
- Você já viveu alguma situação na qual se sentiu estereotipado(a)? Se possível, relate-a.
- Faça um exercício de auto-avaliação e procure identificar qual dos três tipos de liderança você mais pratica em sua sala de aula. Justifique.
- Reflita e procure caracterizar as relações interpessoais em sua escola, utilizando as noções de bode expiatório, estereótipo, forma de comunicação, tipos de liderança. Se houver necessidade, converse com colegas para enriquecer o seu ponto de vista e conhecer melhor os deles.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar diferentes fenômenos grupais.
- Refletir sobre a importância da Psicologia Social na Educação.



“Uma andorinha só não faz verão.”

ditado popular

INTRODUÇÃO

A aula anterior, Falando sobre grupos, se propôs a discutir alguns fenômenos grupais que podem ajudar a pensar sobre o que ocorre em sala de aula e no espaço escolar. A interação entre as pessoas nem sempre é harmoniosa, o que freqüentemente pode implicar problemas. Os conflitos fazem parte da vida em sociedade. No entanto, a idéia de vivermos numa harmonia absoluta é assustadora, já que a convivência sem diferenças indicaria uma sociedade sem capacidade de criar e, em função de seu caráter autoritário, seríamos todos espelhados e idênticos uns aos outros, situação intolerável, mesmo para uma simples hipótese.

Sendo assim, torna-se importante tomar conhecimento de elementos que permitam compreender o que se passa nos grupos humanos para que seja possível a busca de soluções. Nem sempre elas são simples e diretas. Cada grupo e cada problema tem uma ou várias soluções possíveis, o que depende de sua capacidade de ouvir, de respeitar as diferenças nele existentes, assim como a de encontrar um ou mais caminhos possíveis para seus impasses.

Você também verá nesta aula alguns fenômenos que ocorrem em grupo, pois as interações que nele acontecem são complexas e, muitas vezes, difíceis. É necessário assinalar que um grupo não é um ajuntamento de pessoas. Nele, sofremos e exercemos influências que provocam mudanças nos comportamentos de todos que ali se encontram.

CONFLITO

O conflito pode ser uma excelente fonte de conhecimento humano. Nele, é possível reconhecer, por exemplo, dúvidas, medos ou expectativas das pessoas envolvidas. Através do conflito pode-se superar impasses que impossibilitam o grupo de estabelecer uma interação humana mais rica.

CONFLITO

Ao verificar o significado da palavra no dicionário, constata-se que nela está presente a idéia de oposição; melhor dizendo, no **CONFLITO** há uma luta entre forças que colidem. Portanto, pode-se pensar no conflito como uma situação na qual estão em luta, ao menos, duas tendências que a princípio não puderam ser conciliadas. Desse modo, pensa-se sempre na possibilidade da vitória de uma dessas partes, sendo que a outra estará derrotada e simplesmente descartada. Até que ponto o que está sendo afirmado é verdadeiro? Infelizmente, o que foi afirmado, em parte, corresponde àquilo que ocorre nas pessoas e entre elas. Por quê?

Usualmente, quando duas partes entram em conflito, cada uma delas investe suas energias para fazer valer seu ponto de vista e nenhuma delas está disposta a ouvir as razões da outra. Todos os envolvidos numa disputa tornam-se incapazes de ouvir o que seu oponente diz e, conseqüentemente, de compreendê-lo. Nesse instante, as pessoas fazem valer apenas seus próprios motivos a elas próprias. Nessa situação, ouvir o outro é um recurso utilizado apenas para encontrar mais motivos para se justificar. Não há diálogo, na verdade, apenas monólogos, e pode-se dizer que as pessoas ficam surdas. O outro deixa de existir na sua integridade para ser transformado em um objeto. Sendo assim, simbolicamente falando, mata-se o oponente no que se refere à sua dimensão humana. Tal processo psíquico cria condições para que verdadeiramente se mate um outro ser humano. No entanto, aquele que mata torna-se também esvaziado de sua condição humana. Pode-se concluir que o que foi descrito é o que acontece em uma guerra.

Nas lutas sangrentas e destrutivas entre as nações, entre grupos étnicos ou diferentes grupos (as *gangs*, por exemplo) ou classes sociais, deparamo-nos com o fenômeno que Freud chamou de *instinto de morte* ou *Tanatos*. Esse fenômeno compõe, junto com *instinto de vida* ou *Eros*, uma dualidade que se mantém em luta constante na vida de cada ser humano: a morte e a vida se confrontam e se enfrentam permanentemente e geram, a destruição (Tanatos) ou tudo aquilo que o homem é capaz de criar (FREUD, 1969). Então, os massacres, os genocídios, a violência contra os animais e a natureza compõem uma faceta terrível da humanidade, enquanto essa mesma humanidade é capaz de realizar as mais belas obras de arte e de ter personalidades como Gandhi ou Nelson Mandela, por exemplo, verdadeiros arautos da paz.

A luta entre Eros e Tanatos acontece não apenas no terreno social como no individual. O confronto no plano psicológico manifesta-se como conflito. Essa é uma experiência vivida desde a mais tenra infância e que nos acompanha para sempre.

Tais idéias suscitam algumas perguntas: nós, os seres humanos, estaríamos condenados ao combate e à ameaça de destruição? O conflito se constituiria numa condição sem saída, quando o “Mal” vence o “Bem”? Antes que a resposta seja dada, você vai conhecer a história de Diónísio, deus do delírio místico e do vinho, na mitologia grega.

O MITO DE DIONÍSIO

Dionísio era filho de Zeus e de Sêmele, que era detestada por Hera, mulher de Zeus. Quando Zeus estava com Sêmele, ele usava sempre uma máscara e Hera, maldosamente, sugeriu a Sêmele que lhe dissesse de seu desejo de ver seu rosto. Tendo Zeus aceito o pedido, Sêmele obteve como consequência a própria morte, pois ela foi queimada pelos raios que o rosto de Zeus emitia. Ela, porém, estava grávida. Zeus então retirou o bebê de seu ventre e o guardou dentro de seu próprio corpo até que ele estivesse pronto para nascer. Quando isso ocorreu, Dionísio foi então enviado a uma irmã de Sêmele para que o criasse, com a recomendação de vesti-lo como uma menina para escondê-lo de Hera. Apesar disso, um dia Hera o descobriu, o que fez com que Zeus o mandasse para ser cuidado pelas ninfas, e para tanto transformou-o em um cabrito. Mesmo assim, Hera o reconheceu e ficou enlouquecida enquanto Dionísio se tornava um guerreiro. Ele lutou em muitas guerras; muitas pessoas morreram, todos os que se aproximaram dele enlouqueceram.

Dionísio encontrou Ariane e teve seis filhos com ela, mas não se curou de sua violência, até o dia em que encontrou Perseu, um herói mortal. Eles lutaram, mas Perseu descobriu que Dionísio era um deus e resolveu construir um templo dedicado a ele, colocando sua imagem à direita da de Zeus. Nesse momento, Dionísio terminou suas guerras e isso ocorreu porque ele foi reconhecido, finalmente, em sua origem divina e como um filho de Zeus.

Durante séculos, as guerras têm sido feitas entre povos, entre pessoas, dentro das famílias e dentro de nós mesmos. Na verdade, o que se considera como um inimigo constitui-se num espelho que reflete a verdade que menos desejamos reconhecer. Se for possível perceber o sofrimento do adversário, como aconteceu a Perseu com Dionísio, a guerra termina. A questão é compreender e decifrar a verdade que o outro nos traz. Essa atitude exige uma transposição, uma passagem, um exercício diante do espelho, que reflete uma imagem que é difícil de reconhecer.

Voltando às perguntas propostas e refletindo sobre a história de Dionísio, é importante considerar tudo o que passou em sua vida: as rejeições, as perdas, as perseguições, mas também quem o acolheu, quem o amou e, principalmente, quem o compreendeu e aceitou.

A violência e a destrutibilidade de Dionísio se diluem com a atitude de Perseu, que foi capaz de ouvi-lo apesar de seu passado sangrento. Dionísio, por outro lado, vivia mergulhado no desespero e no abandono buscando encontrar o lugar que lhe tinha sido negado. Foi Perseu, um humano e, portanto, um ser falível, quem se deixou sensibilizar pela figura trágica e angustiada de seu oponente. Esse herói torna-se o primeiro a ser capaz de reconhecer em Dionísio um ser diferenciado dele, isto é, um outro, o que lhe possibilita encontrar uma solução que permite a transformação do comportamento de Dionísio.

Essa bela história pode ser lida e interpretada de múltiplas maneiras. A versão que nos interessa é a que nos ajuda a compreender que é preciso estar aberto em relação aos outros, com os quais possamos interagir humanamente, para que não permaneçamos condenados à solidão, ao isolamento e à própria dor.

A resposta para a segunda pergunta será dada sob a forma de novos questionamentos: até onde o “mal” pode realmente vencer o “bem”? Até onde um existiria sem o outro? Até que ponto quando um oponente é abatido não estaria sendo abatido também o seu vencedor?

A intenção desta discussão é destacar o grande valor da capacidade de escuta e compreensão que há entre os homens. A vida em sociedade – seja ela em família, no trabalho, entre os amigos ou na comunidade na qual vivemos – não nos oferece apenas prazeres ou problemas. É na interação entre as pessoas que são cultivados comportamentos e atitudes que fazem com que possamos melhor distinguir semelhanças e diferenças em relação àqueles que nos cercam.

Nem sempre é fácil ser como Perseu. A vida social cria mecanismos que dificultam ou até mesmo embotam a reflexão e a compreensão. Alguns deles são estudados pela Psicologia Social.

A OBEDIÊNCIA À AUTORIDADE

Stanley Milgram, professor e pesquisador americano, realizou uma série de experimentos para tentar responder à pergunta: “se A ordena a B que fira C, em que condições B cumprirá essa ordem e em que condições irá realizá-la?” Para isso, informou a um grupo de voluntários que iriam tomar parte em uma investigação sobre o efeito da punição na aprendizagem, sendo que um sujeito seria o professor e um outro, o aluno.

Nesse grupo de voluntários estavam presentes seus auxiliares (destinados previamente a serem “alunos”), já devidamente informados sobre como agir de forma convincente. Os “professores” deveriam dizer uma palavra e, em seguida, o “aluno” responderia com uma outra considerada correta. Caso o aluno falhasse, a instrução era que o “professor” aplicasse nele um choque elétrico. O gerador de choques parecia ser uma máquina verdadeira, fazendo crer aos professores que os choques seriam realmente sentidos. Os “alunos” eram amarrados a cadeiras e tinham eletrodos em seus pulsos. Os choques deveriam aumentar de intensidade (até 450 volts) à medida que houvesse mais erros.

O idealizador da pesquisa desejava saber até onde seriam aplicados os choques. Foram convidados quarenta psiquiatras para que previssem os resultados. A maioria afirmou que os sujeitos iriam se recusar a aplicar os choques desde o início e, possivelmente, ninguém aplicaria um de 450 volts.

Ao longo do experimento, os “alunos” demonstraram mal-estar e dor através de gritos e muita agitação, chegando ao ponto de dizer não mais suportarem tudo aquilo. Mesmo sendo avisados do perigo mortal que representa um choque de 450 volts, 62% dos voluntários que ocupavam a posição de “professores” foram capazes de fazê-lo.

Esse experimento foi realizado várias vezes e em condições diferentes, mas com resultados sempre semelhantes. Foram feitas diversas entrevistas após o experimento. Numa delas, um dos sujeitos (professor) descreveu seus sentimentos:

... Acreditei piamente que o homem estava morto, até abrímos a porta. Quando o vi, disse ‘Fantástico, isso é fantástico’. Mas não me teria incomodado mesmo com o fato de verificar que ele estava morto... Julgo que me comportei... de forma obediente e realizei as instruções como sempre faço... Cumpri minha obrigação

(WHELDALL, 1976, p. 147).

Muitos dos sujeitos demonstraram um forte estado de tensão e um estado emocional lamentável, pois experimentaram um fenômeno conhecido como **dissonância cognitiva** que significa que passaram por duas determinações incoerentes e de igual intensidade, sendo que o oposto de um decorra do outro.

Uma delas refere-se à possibilidade de ferir princípios morais e a outra, à ordem de comando do coordenador da equipe de pesquisa. A escolha realizada pelos sujeitos foi obedecer à autoridade.

“Grande parte das pessoas faz o que lhes dizem, independentemente do conteúdo do ato e sem limites para suas consciências, enquanto verificarem que as ordens vêm de uma autoridade legítima”, de acordo com as conclusões do idealizador dessa pesquisa (*apud* MILGRAM, 1963).

É importante assinalar que, após o experimento, todos os sujeitos foram esclarecidos de que, na verdade, ninguém havia sofrido nenhum mal ou dor. Oitenta por cento deles afirmaram que a participação na pesquisa teria lhes trazido proveito.

Apesar disso, a pesquisa descrita nos mostra o poder que uma autoridade reconhecida pode exercer sobre o comportamento das pessoas e que tal influência tem limites que se tornam difíceis de estabelecer. Existem muitos exemplos na história recente do mundo ocidental nos quais pessoas consideradas normais praticaram genocídios e argumentaram que o fizeram porque se encontravam sob ordens de um comando superior.

Deve-se considerar que a obediência à autoridade não pode descartar um aspecto fundamental nas relações entre os seres humanos, quaisquer que sejam elas: o espírito crítico. É óbvio que existem situações nas quais o indivíduo tem que levar em consideração a sua própria sobrevivência, como aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial, quando ciganos, judeus, homossexuais e armênios sofreram um dos maiores genocídios jamais vistos pela humanidade. Nesse terrível período, tomou-se conhecimento de muitos casos em que pessoas realmente ameaçadas de morte passaram a não apenas colaborar com os nazistas, mas também vieram a agir de acordo com os padrões de comportamento de seus agressores. Esse fenômeno foi chamado de **identificação com o agressor**, segundo Kurt Lewin (1965). Tal exemplo nos mostra que, muitas vezes, o julgamento estritamente moral de comportamentos pode ser perigoso e apressado.

Você já viu o filme
A sociedade dos poetas mortos?
Nele são refletidas
questões que envolvem
a obediência à
autoridade, em que
um professor de um
tradicional colégio
propõe-se a trabalhar
a literatura de forma
inovadora com seus
alunos, provocando
reações inesperadas em
todo o estabelecimento
escolar. É um belo
e trágico filme, que
propõe um debate
vigoroso em relação
à Educação, seus
métodos e suas
finalidades.

O CONFORMISMO

Você deve ter se dado conta do quanto é difícil e delicado construir a ciência psicológica. Muitos elementos devem ser levados em conta, já que são investigadas categorias que vão desde as que se encontram no plano individual até as sociais. Os fatores culturais são de grande importância para que se possa compreender e analisar os membros de uma sociedade. A linguagem representa um desses exemplos. Seria impossível viver em sociedade se cada palavra tivesse um significado diferente para cada indivíduo ou se cada pessoa tivesse um código próprio, isto é, uma língua particular.

Muitas das práticas de cada cultura tornam-se convenções aceitas e internalizadas, tornando possível comportar-se de maneira aceitável. As viagens são boas experiências para que se observe e se entenda melhor o que significam os valores e as práticas de um determinado povo. Dentre alguns povos árabes, as mulheres costumam usar um véu sobre o rosto, porque mostrá-lo é considerado imoral. Na Rússia, os homens se cumprimentam beijando-se na boca, e a pontualidade britânica é sinônimo de respeito a um horário marcado para um encontro, coisa que não é muito considerada aqui no Brasil.

Esses e muitos outros comportamentos, que indicam adaptações a uma determinada sociedade ou grupo social, não são escolhidos ou mesmo pensados, são atitudes aprendidas para que se possa comunicar com clareza e compreender melhor a nós mesmos e àqueles que nos cercam.

No entanto, foi verificado em vários experimentos que o comportamento denominado *conformismo* ocorre frequentemente nos grupos humanos.

UM EXPERIMENTO

Observa-se que há uma tendência de as pessoas se comportarem de forma idêntica sem que tenham aprendido ou sem que existam necessidades comuns. Se formos comprar um ingresso e encontramos uma fila grande, tenderemos a nos posicionar nela. Se um grupo de pessoas, na rua, olha com insistência para o alto, todos os que passam por ali farão o mesmo. Essas são manifestações cotidianas do *conformismo*.

Sherif (*apud* FREEDMAN e outros, 1975) realizou um experimento no qual várias pessoas foram postas num quarto escuro onde um ponto de luz em movimento era projetado numa parede. Pedia-se às pessoas que avaliassem a distância percorrida pela luz. Alguns membros desse grupo foram informados pelo pesquisador de que eles deveriam avaliar as distâncias sistematicamente para mais ou para menos em relação àqueles que ignoravam essa ordem. O resultado foi que esses últimos tendiam a responder de acordo com os primeiros, mais seguros e firmes em suas afirmações. Por que, então, as pessoas se conformam? Vários fatores devem ser levados em consideração.

1. *Informação e confiança.* Quanto mais confiança se tem no grupo ao qual se pertence, mais existe a possibilidade de se ter abalada uma convicção pessoal. Se um grupo possuir informações vitais para o indivíduo, maior será sua tendência para aceitar a opinião grupal, isto é, conformar-se a ele.

2. *Divergência.* Divergir do grupo torna-se, por vezes, quase uma ameaça, pois há o receio de ser rejeitado ou excluído por ele. Além disso, o grupo faz sempre um esforço no sentido de convencer o indivíduo a aderir a suas posições. Sendo assim, o dissidente sofre uma forte pressão para que abandone sua posição divergente e se decida em favor do grupo. Por vezes, o grupo poderá tratar essas pessoas com desprezo, dando-lhe as piores tarefas ou, ao contrário, seduzir o divergente com promessas de recompensa. Na maior parte das situações, porém, evita-se a divergência.

3. *Características do grupo.*

3.1 *A dimensão do grupo* é um fator importante para que haja o conformismo. Se dez pessoas estiverem numa sala sentindo frio e houver apenas uma que sinta conforto térmico, essa última provavelmente aceitará que a sala seja aquecida.

3.2 *A especialização do grupo* é uma outra característica importante. Um grupo de cardiologistas, por exemplo, fará com que um leigo acate seus pontos de vista.

3.3 O *status* de um membro do grupo ou um grupo que seja percebido com mais status que outro provoca o conformismo daqueles que se percebem como tendo menos *status*, os quais, por sua vez, desejam tornar-se semelhantes àqueles considerados como ocupando uma condição superior.

3.4 A *unanimidade do grupo* provoca por parte dele uma forte pressão sobre aquele que discorda.

3.5 *Coesão do grupo*. Refere-se ao desejo de pertencer e de se manter em um determinado grupo. Quanto mais os membros de um grupo se gostam e se sentem leais uns aos outros, mais o grupo é coeso. No entanto, quanto mais um grupo é coeso, mais ocorrerá o conformismo gerado por um alto espírito de grupo.

3.6 O *sentimento de segurança* em relação a um grupo provoca menos conformismo. Quanto menos seus membros sentirem-se ameaçados de rejeição, menos se conformarão (FREEDMAN e outros, 1975).

Até agora você tomou conhecimento de vários fenômenos que acontecem em grupo. Agora será abordada a Teoria das Representações Sociais, criada por **SERGE MOSCOVICI**.

SERGE MOSCOVICI
Psicólogo francês.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Essa expressão refere-se, primeiramente à

(...) elaboração por parte de uma coletividade, induzida socialmente, de uma concepção de uma tarefa, sem que seja levada em conta a realidade de sua estrutura funcional. Esta representação inside diretamente sobre o comportamento social e a organização do grupo e chega a modificar o seu funcionamento cognitivo

(JODELET, 1993).

Em outras palavras: as representações sociais são uma maneira de interpretar e de pensar o cotidiano e, portanto, são uma forma de conhecimento social. Isso tem a ver com as percepções e compreensões dos fatos da vida diária, de nosso meio ambiente, das informações que circulam ou mesmo das pessoas mais próximas ou mais distantes. As representações sociais são elaboradas e compartilhadas socialmente, constituindo-se em saberes comuns, em oposição ao saber científico.

Representar significa substituir, estar em lugar de e, também, rerepresentar, ou seja, fazer com que algo esteja presente na mente. Representamos alguém ou alguma coisa quando reproduzimos mentalmente alguém, um objeto, um acontecimento, por exemplo. Quando representamos, nós o fazemos através de símbolos.

A teoria das representações sociais encontra-se entre a Psicologia Social e a Sociologia, e podemos dizer que é uma psicossociologia, já que, estudando as interações sociais, ela está auxiliando na compreensão dos indivíduos, pois considera que o indivíduo educado torna-se capaz de passar a ser co-autor de suas transformações.

POR UMA PSICOSSOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Educação constitui um processo de transformação, pois as relações estabelecidas na escola – ensinar e aprender novos conhecimentos – são, indiscutivelmente, elementos de mudança para todos os que se encontram mergulhados nesse universo. Sem dúvida, a vida que se tece dentro do espaço escolar é também elaborada a partir de dimensões e significações sociais próprias e se revelam nas práticas cotidianas. No seio do ato educativo estão presentes ideologias e sistemas de valores, normas, objetivos, modelos esperados de comportamento, como já foi discutido em aulas anteriores.

Sendo assim, a psicossociologia se encontra em condições de oferecer uma rica contribuição a fim de identificar os melhores meios para que sejam realizados objetivos precisos junto a grupos de alunos (GILLY *in* MOSCOVICI, 1993).

CONCLUSÃO

Quando se estudam os grupos humanos descobre-se aí um campo de conhecimentos que envolve um universo sem fim a ser investigado. As interações entre as pessoas estão constantemente em processo de mudança; sendo assim, há sempre novas possibilidades de se conhecer o que se passa, como os fatos são interpretados e ressignificados, seja individual ou coletivamente. Se não for dessa forma, não teria sido possível sair da vida nas cavernas. Os homens estão sempre inventando, transformando e sendo modificados. Nada é imutável, cristalizado ou vive na mais absoluta estabilidade. Quem percebe a vida dessa forma está iludido a seu respeito. Quanto mais for possível conhecê-la, mais desafios e perguntas deverão ser respondidas.

O profissional da Educação está mergulhado nesse universo de mutações e de incertezas. Basta pensar que há sempre um novo desafio em cada nova turma que chega à sala de aula. As respostas para os problemas que vierem a surgir não existem prontas. Elas deverão ser investigadas, inventadas, descobertas.

O mito de Dionísio é uma narrativa que oferece muitas alternativas para a reflexão pessoal e a respeito do mundo que nos cerca.

RESUMO

Esta aula foi dedicada a temas da Psicologia Social, tais como: o conflito e as problemáticas que o envolvem. Saber escutar e reconhecer as razões e angústias do outro são atitudes que podem permitir a compreensão e a busca de novos caminhos, para que alguns erros não sejam repetidos. Foram tratados, também, temas como a obediência à autoridade e o conformismo, comportamentos normalmente observados nos grupos mas que revelam ao mesmo tempo a força exercida por eles nos indivíduos.

Finalmente foi abordada a Teoria das Representações Sociais, que investiga os processos coletivos de atribuição de significados a objetos – sejam eles comportamentos, fatos sociais ou mesmo objetos – que ocorrem cotidianamente.

EXERCÍCIOS

1. Descreva a sua concepção pessoal para *conflito*. Como você procura resolvê-los?
2. Como você lida com a divergência quando alguns de seus alunos demonstram tal comportamento? Eventualmente você diverge de seu grupo de colegas na escola?
3. Reveja a Aula 27 para lembrar a discussão sobre *liderança*. Pense num grupo (conhecido ou imaginado) no qual predomine um forte conformismo. Que tipo de liderança haveria nesse grupo? Justifique sua resposta.

O caminho percorrido pela Psicologia e a Educação na busca da felicidade do homem

AULA

29

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, relacionados à Psicologia, nos seus diferentes campos de atuação, relativos ao processo de aprendizagem da criança e do adolescente, assim como sua amplitude para o campo da Psicossociologia.



Pré-requisito

Esta aula contém uma síntese de todas as outras que você estudou até aqui. Reestudá-las é, portanto, o pré-requisito necessário para que você compreenda o que vai ser revisto a seguir.

A autenticidade do amor não consiste apenas em projetar nossa verdade sobre o outro e, finalmente, ver o outro exclusivamente segundo nossos olhos, mas sim nos deixar contaminar pela verdade do outro (MORIN, 1998, p. 30).

Caro aluno, convido-o a observar dois passageiros que viajam aqui neste vagão, fazendo conosco este trajeto imaginário pela “Terra dos Fundamentos”, em que buscamos os conhecimentos básicos no campo da Educação.

O primeiro desses passageiros é aquele bonito rapaz, de corpo modelado, ostentando uma bela tatuagem no braço esquerdo. Na maior parte do tempo, o vemos muito empenhado em paquerar as três belas jovens que viajam sentadas nos últimos bancos do lado esquerdo do vagão. Porém, neste momento, veja como ele está entretido com a leitura do jornal.

Já vimos esse jovem fazendo comentários com seu companheiro de viagem, igualmente jovem, sobre eventos esportivos. Seu porte atlético parece confirmar que desenvolve alguma atividade ligada ao esporte.

Mas o que nos interessa agora é observar como está fazendo sua leitura. Seu olhar percorre agilmente cada página e as mãos, rapidamente, viram as folhas do jornal. Veja que, em pouco tempo, lá está ele com a leitura concluída.

Observemos agora aquele senhor negro, que viaja no banco defronte ao jovem, mas do outro lado da fileira de poltronas. Sua aparência distinta, os cabelos brancos e os óculos na ponta do nariz parecem indicar que se trata de alguém envolvido com atividades intelectuais, talvez como professor.



Esse senhor também está profundamente imerso na leitura. Porém, seus olhos fixam demora-damente cada página. As folhas do livro vão sendo viradas com vagar. A intervalos, ele olha pela janela, mas com um olhar que não parece ver a paisagem e sim que **DENOTA** a observação de paisagens interiores aos seu espírito, numa atitude comum ao trabalho de pensamento, de reflexão.

As duas leituras são importantes, prezado aluno, considerando o interesse de cada um desses leitores. Não obstante, têm características bem diferentes uma da outra.

A leitura das matérias sobre esportes permitem que o jovem se distraia e aprecie as informações sobre as atividades esportivas de que ele tanto gosta. O fato de ler rapidamente deve indicar uma leitura superficial, que provavelmente se limitará à pura absorção das informações.

Já o outro leitor com certeza está fazendo um outro tipo de leitura. Lendo com vagar, certamente está mais preocupado em seguir com atenção completa o que lê, além de se dedicar a pensar atentamente, a refletir ou, eventualmente, deixar que a imaginação alce vôo. A intervalos, pára e reflete.

Esses exemplos, prezado aluno, servem para ilustrar o fato de as leituras poderem ser superficiais ou, ao contrário, poderem representar um exercício de reflexão, aprofundamento e fixação do que é lido.

Com esta e outras aulas síntese, o que se pretende é justamente isso: levá-lo a repensar e a rever atentamente o que está contido de mais importante no conjunto das últimas treze aulas. Além, portanto, de ler e estudar cuidadosamente cada uma delas, você tem, com esta aula, a oportunidade de reestudar todo o conteúdo de cada uma, de forma condensada, resumida.

Faça, portanto, como o passageiro imaginário descrito acima, que lê com vagar, atenção e reflexão. E aproveite esta aula-síntese.

A primeira das aulas aqui sintetizadas, que recebeu o título “A Presença da Psicologia na Educação – um percurso do século XIX até a metade do século XX”, ofereceu-lhe a possibilidade de compreender a trajetória histórica da Psicologia em suas relações com a Educação.

De saída, a aula assinalou que, em seus primórdios, a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino mesclaram-se, em grande medida, com a Filosofia, que lhes ofereceu os fundamentos, como a teoria das faculdades mentais, que remonta aos filósofos Platão e Aristóteles.

A visão contida nessa teoria, que se amplia em busca de conhecimentos acerca do entendimento humano em geral, incorpora as visões de John

DENOTAR

[Do lat. *denotare*].
V.t.d. 1. Revelar, por meio de notas ou sinais; fazer notar; fazer ver; manifestar, indicar, mostrar: *Sua fisionomia denotava preocupação; Suas ações denotam verdadeira amizade.*
2. Significar, exprimir, simbolizar: *A espada e a balança denotam o caráter da justiça.* 3. Encontrar, observar, notar: Denotamos muitas qualidades de estilo no poema (HOLLANDA, A. p. 434).

Locke, no século XVII, e de outros pensadores, no século XVIII. A mente, então, é considerada separada da realidade. Essa realidade pode ser entendida e organizada a partir da capacidade inata, isto é, do que existe no espírito antes mesmo do contato com a realidade.

A aula aproxima, então, essa visão do campo educativo, a partir dos seguintes pontos:

- a) a realidade pode ser reduzida a estruturas que, por sua vez, podem ser representadas pela linguagem simbólica;
- b) os alunos são diferentes entre si, o que explica as diferenças de cada um no processo de aprendizagem;
- c) o currículo nada mais é do que uma organização dessas representações simbólicas da realidade, organizadas de modo a facilitar a aprendizagem;
- d) a finalidade do ensino é exercitar as faculdades mentais dos alunos.

Em seguida, a aula tratou de um pensador muito importante para a Educação, em termos do que se pode denominar uma Psicologia baseada na reflexão filosófica. Trata-se de Herbart, que concebeu a denominada *teoria da apercepção*. Incorporando teorias anteriores, como a da associação de idéias, de Locke, e a já mencionada *teoria das faculdades mentais*, Herbart sustenta, basicamente, que a mente humana tem a capacidade de ir acumulando, retendo e associando sensações, percepções e idéias, que serão utilizadas no processo de aprendizagem.

No final do século XIX, a Psicologia afasta-se da Filosofia e constitui seu próprio campo de saber, em termos de uma Psicologia científica, surgida no início do século XX, a qual, em vez da especulação filosófica, procura fundamentar-se no método experimental adotado pela Ciência.

Foi sublinhado que essa busca de fundamentação científica acontece não somente na Psicologia, mas também em outros campos, como no da Educação. Nesse momento, a intenção de dotar de base científica as teorias educativas gera uma disciplina específica: a Psicologia da Educação, voltada para problemas como o da aprendizagem, testes de capacidade mental, a questão da aprendizagem, problemas de comportamento, incluindo uma Psicologia da criança e a clínica infantil.

Em seguida, foram apresentados alguns autores muito importantes para o entendimento dessa trajetória da Psicologia aplicada à Educação,

tais como: Cattell, com a questão das diferenças individuais no tempo de reação; William James, com a fixação das bases de uma Psicologia funcional, e Stanley Hall, que empreendeu pesquisas sobre a Psicologia da criança.

Prossiguiu-se, caro aluno, tratando de três temas de grande importância, que marcaram a história da Psicologia da Educação: o estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes; a análise dos processos de aprendizagem e a Psicologia da criança.

Em relação aos testes, a aula destacou a Escala Métrica de Inteligência, de Binet-Simon, que parte da comparação entre as idades cronológica e mental da criança.

No que se refere aos processos de aprendizagem, foram apresentadas as visões de Thorndike, com sua *lei do efeito*: as condutas aprendidas são as que satisfazem um determinado impulso, positivo ou negativo, enquanto as condutas que impedem a satisfação de uma necessidade do organismo ou que o atemorizam não se aprendem; a de Judd, que prioriza o estudo dos grandes problemas e dificuldades com que se deparam as tentativas para melhorar a educação escolar e, por meio dela, a condição humana; e, com relação à Psicologia da Criança, as de Claparède, com sua *Psicologia funcional*, ou seja, uma concepção que toma a Psicologia segundo sua função na vida, bem como a de Dewey, que atribui valor a uma teoria pedagógica segundo sua possibilidade de aplicação prática, além de enfatizar o método experimental na pesquisa em Psicologia.

A aula seguinte foi denominada “A presença da Psicologia na Educação – um percurso histórico a partir dos anos 50 do século XX”. Com ela, prezado aluno, você pôde acompanhar o desenvolvimento da Psicologia em sua aplicação aos problemas educacionais relativamente a esse novo período que chega a nossos dias.

Até meados dos anos 50, a ênfase recai no desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre as diferenças individuais, com o aperfeiçoamento das provas psicométricas e a revisão da escala de Binet-Simon. Sperman, em 1927, com sua teoria de uma *inteligência geral*, e Otis e Thurstone, com as idéias sobre testes coletivos de inteligência, contribuem para o desenvolvimento de testes de rendimento escolar fundamentados em questionários e inventários, inaugurando uma era de produção massiva de testes e medidas que terá grande influência decisiva nos Estados Unidos e em muitos outros lugares do mundo nas décadas seguintes.

Na área dos estudos sobre os processos de aprendizagem, registra-se grande progresso e ganha destaque a polêmica entre os psicólogos da Educação que estudam os processos de aprendizagem no laboratório e os que buscam um objetivo similar na sala de aula. Essa divergência irá gerar uma dissociação, até então não demarcada, entre a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino, dedicando-se esta última especificamente aos processos de mudança produzidos nas pessoas como resultado da sua participação em *atividades educativas escolares*.

No período enfocado pela aula, a Psicologia do desenvolvimento infantil também registra grande desenvolvimento. Dentre vários estudos, a aula destaca o seguinte: Nos Estados Unidos, Arnold Gessel descreve, de forma detalhada, o desenvolvimento físico e psicológico da criança; as pesquisas de longa duração e envergadura, desenvolvidas por Baldwin; o Harvard Growth Study e a Fels Research.

Na Europa, a Psicologia da Educação identifica-se praticamente com a Psicologia do desenvolvimento infantil, dedicando-se à renovação dos estudos aplicados às atividades pedagógicas e integrando-se ao movimento denominado *escola nova* ou *escola ativa*, sendo destacado na aula Wallon, que, em seu plano de reforma do ensino, na França, previu inclusive a criação de um serviço de Psicologia escolar nas unidades de ensino.

Dois outros autores são lembrados nessa aula: Jean Piaget e Lev S. Vygotsky. A contribuição deles é, no entanto, tão importante e destacada que ambos merecerão análises específicas em outras aulas.

A aula prossegue destacando três pontos essenciais para o entendimento acerca da Psicologia da Educação no período indicado:

1. a substituição gradativa, em Psicologia da Educação, do conceito de *medida* pelo de *avaliação*, o que terá muita repercussão nas análises do progresso educativo e do rendimento escolar;
2. uma aproximação, até então inexistente, entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Social;
3. a configuração e a multiplicação de uma série de “Escolas” em Psicologia, que oferecem explicações totalmente diferentes – e freqüentemente contrapostas – do comportamento humano. Eis as que a aula menciona:

- Condutismo ou Comportamentalismo, com as diversas teorias elaboradas por Thorndike, Hull, Tolman e Guthrie para explicar a aprendizagem escolar;
- a Psicologia da Forma ou Gestaltismo, de outro lado, com os trabalhos de Lewin, além dos de Guillaume, Decroly e outros autores que os utiliza para elaborar todo um conjunto de materiais pedagógicos e de propostas didáticas – os chamados métodos globais – para o ensino da leitura, da aritmética e para a resolução de problemas;
- a Psicanálise, ao enfatizar o papel do inconsciente na gênese das relações objetais, questionando as relações professor-aluno e adotando uma abordagem crítica sobre as metas e as finalidades da educação e do ensino, além de chamar a atenção sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior.

Depois de assinalar a complexidade de que se reveste a Psicologia da Educação no período indicado, na tentativa de aplicação dos conhecimentos psicológicos à Educação, a aula registra a fragilidade **epistemológica** igualmente constatada nesse campo.

Em seguida, a aula enumera três fatores que marcaram as relações entre o campo da Psicologia e as áreas da Educação, em geral, e do ensino. São eles:

- o crescimento da conscientização acerca das dificuldades apresentadas na integração dos resultados das pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia da Educação;
- o surgimento, nos anos 50 e 60, de várias áreas de conhecimento que, como a Psicologia da Educação e do Ensino, elegem os fenômenos educativos como seu objeto de estudo, resultando, com isso, o questionamento do papel hegemônico até então ocupado pelo campo da Psicologia aplicada à Educação;
- ao final da década de 1950, a ocorrência de muitos acontecimentos políticos, econômicos e culturais que, alterando radicalmente as diretrizes da Educação escolar nas

sociedades desenvolvidas da Europa, se reflete na Psicologia da Educação e do Ensino.

Acentuou-se que, apesar de seu grande desenvolvimento no período, a Psicologia da Educação enfrenta problemas como o da necessidade de delimitação de seu objeto em face de outras disciplinas psicológicas e educativas.

Encerrando a aula, foi assinalado que, entre os anos 50 e 70, imperaram as teorias comportamentalistas, que explicam a aprendizagem como uma mudança na probabilidade do aparecimento da conduta. Isto se modificará a partir do final dos anos 70, quando a aprendizagem passará a ser considerada um processo de aquisição, de reestruturação e de mudança de estruturas cognitivas.

A aula seguinte, prezado aluno, foi intitulada “A Psicologia da Educação explica as diferenças de rendimento escolar”.

No começo, tratou-se da questão das diferenças individuais, recuperando as referências já feitas, em aulas anteriores, aos testes e à contribuição da escala construída por Binet-Simon. Aproveite, caro aluno, para rever essas aulas.

Em seguida, foram mencionados Sperman e suas proposições, que reforçaram a crença na possibilidade do estabelecimento de um índice absoluto da capacidade intelectual das pessoas.

Depois, apresentou-se outra visão, a de Thurstone, oposta a essa, considerando esse fator geral de inteligência de segunda ordem. Esse autor, utilizou a Matemática, em cálculos de análise fatorial que demonstrariam a existência de sete aptidões primárias componentes da inteligência: compreensão verbal, fluidez verbal, aptidão numérica, visualização espacial, velocidade perspectiva, memória e raciocínio.

Foram apontados, a seguir, a disseminação e as limitações dos testes de inteligência na aferição da aprendizagem, tanto em relação ao diagnóstico quanto, sobretudo, à melhoria do desempenho e adaptação dos processos de medida às reais necessidades do processo educativo.

Prosseguindo, foi abordado o denominado *paradigma cognitivo*, com a perspectiva do processamento humano da informação. Ao reestudar essa parte da aula, prezado aluno, atente para a comparação que é feita com o processamento feito pelos computadores.

A seguir, foram examinados os chamados *estilos cognitivos*, que são padrões diferenciais e individuais de reação diante da estimulação recebida

e de processamento cognitivo das informações. São apresentados, então, os seguintes estilos:

- independente de campo;
- dependente de campo;
- reflexividade/impulsividade;
- simplicidade/complexidade;
- flexibilidade/rigidez.

Reveja, caro aluno, as características de cada um desses estilos cognitivos apresentadas na aula.

No processo de aprendizagem, um dos fatores mais significativos é a interferência sentida por quem aprende em relação à realidade em geral, e às outras pessoas, em particular. Essa é a questão abordada em seguida pela aula, que a relaciona com o problema da ansiedade, tão comumente observado por qualquer professor em sala de aula.

Foram mencionados dois dos conceitos construídos a partir dessa situação: o *lugar de controle* e a *expectativa de auto-eficácia*. Veja, na aula, o que significam e como podem interferir no desempenho de seus alunos.

A aula foi encerrada com a análise das noções de *autoconceito* e de *auto-estima*. Autoconceito é definido, segundo Epstein, como um conjunto de representações que as pessoas têm sobre si mesmas. A auto-estima é apresentada como uma auto-avaliação de cada pessoa em relação aos diferentes atributos ou dimensões contidas no autoconceito.

A aula seguinte trata de um tema interessantíssimo e fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, já indicado em seu título: “O que move o aluno a aprender?” Quais as expectativas que alunos e professores depositam na aprendizagem e no ensino?

Você deve gostar de música, prezado aluno. Pois bem, a aula recorre à composição *O que será*, de Chico Buarque, para ilustrar essa questão da motivação. O que será que cria motivação nos alunos? indaga-se; como os alunos aceitam ou rejeitam as tarefas escolares?

Os objetivos a alcançar e as finalidades relacionadas ao ato de aprender são determinantes no processo da aprendizagem e na própria motivação. Cada professor sabe, por intuição, o quanto é importante levar em conta tais fatores na sua tarefa cotidiana de ensinar. A aula ajudará você a entender as



teorias que tratam dessa questão, como a categorização das metas, que são classificadas por Tápías em três tipos: as relacionadas com as tarefas, as que se vinculam à autovalorização e as que buscam recompensas externas. Motivação para o alcance, medo do fracasso e motivação intrínseca são outros tantos tipos de metas vinculados à importante questão da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Ao relê-las na aula, caro aluno, procure relacioná-las a situações concretas vividas com seus alunos em sala de aula.

Outro tema interessante que foi tratado é o da denominada auto-regulação, ou seja, quando o aluno, diante de uma tarefa considerada difícil, auto-regula-se modificando a tarefa, a situação ou a si mesmo. Um dos recursos também utilizados é fazer isso com a ajuda do professor ou de algum colega mais capaz.

Em seguida, destacou-se que a motivação, longe de constituir-se numa característica interna do aluno, em algo fixo e independente das situações ou ações exteriores, é dinâmica e depende tanto de características intrínsecas ao aluno quanto de sua relação com o meio.

Em sua parte final, a aula tratou das três grandes concepções sobre a natureza das características individuais e seus reflexos na aprendizagem. São elas:

- a estática, em que essas características são consideradas inerentes à pessoa;
- a ambientalista ou situacional, segundo a qual as características individuais dependem de fatores ambientais;
- a interacionista, considerada predominante hoje em dia, que sustenta que essas características são o resultado de uma articulação entre as duas concepções anteriores.

A aula seguinte, caro aluno, teve como título “Indo da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia da Criança”.

Começa-se por investigar uma questão bastante interessante, que a todos nos afeta: em que, como e por que se produzem as transformações evolutivas que constituem o desenvolvimento humano?

Essa questão remete a uma outra, fundamental para nós, professores: há relação entre o desenvolvimento psicológico e a Educação? Esta e outras questões correspondentes têm conexão, como você viu na aula, com o problema das relações entre natureza e cultura; ou seja, somos o que a natureza fez de nós ou um produto da cultura, na qual um papel fundamental é devido à Educação?

Você viu que a aula defende o ponto de vista de que Educação tem a função principal no desenvolvimento humano, podendo ser considerada responsável por um fator explicativo básico das mudanças psicológicas experimentadas pelos seres humanos.

Foram apresentadas, então, duas posições teóricas principais sobre o problema da relação entre o desenvolvimento das pessoas e a Educação:

- o desenvolvimento e a Educação são processos independentes, cada um com características peculiares e identidade própria. O desenvolvimento ocorre de maneira natural e espontânea e é produto de fatores basicamente internos, em grande medida, de caráter biológico; conseqüentemente, a Educação não tem uma função especialmente relevante na evolução das pessoas;
- existe uma forte relação entre o desenvolvimento das pessoas e a Educação, o que faz com que as habilidades e os conhecimentos adquiridos no processo educativo resultem em níveis mais altos de evolução e de desenvolvimento.

A seguir, esclareceram-se as distinções entre duas concepções: o desenvolvimento como um processo necessário e o desenvolvimento como um processo mediado. A primeira sustenta que o desenvolvimento segue uma seqüência relativamente estável de mudanças, a partir da dimensão biológica. Para a segunda, essa seqüência de transformações é influenciada e mediada pelo ambiente sociocultural, o que condicionaria a realização da própria programação biológica dos indivíduos.

Você pôde aprender também nessa aula, caro aluno, as características da posição que considera o desenvolvimento humano como um processo necessário, predominante no âmbito da Psicologia evolutiva. Eis as principais dentre essas características acerca do que constitui o desenvolvimento:

- é um processo que implica mudanças globais, duradouras e irreversíveis;

Durante muito tempo, o termo “gnosologia” foi empregado para significar uma teoria do “conhecimento em geral”, enquanto “epistemologia” denominava uma teoria do “conhecimento científico”. Hoje, os dois termos são tomados freqüentemente como sinônimos, significando, em ambos os casos, “teoria do conhecimento”. Para um conhecimento mais aprofundado, consulte: FERRATER MORA, 1986.

- as mudanças são universais, ou seja, não dependem de contextos físicos e sociais;
- as transformações são naturais e espontâneas, fugindo ao controle consciente dos indivíduos e ocorrendo de forma necessária e paralela ao próprio processo de crescimento físico e orgânico;
- as mudanças são resultado de algo interno e individual que se produz de dentro para fora;
- as transformações não têm na Educação um fator determinante.

Mas a aula seguiu lhe apresentando outra visão acerca do desenvolvimento psicológico, sobretudo a baseada nas propostas de Vygotsky e seus seguidores e nos que sustentam a denominada *perspectiva ecológica*. Relembremos, agora, as principais características dessa outra posição sobre o desenvolvimento:

- é decisiva a importância dos componentes sociais e culturais no comportamento e no desenvolvimento das pessoas;
- os fatores biológicos e os de experiência ambiental agem de maneira indireta, passando, antes, necessariamente, pelo filtro do contexto cultural em que se produz o desenvolvimento;
- a mediação cultural é decisiva porque possui o acesso e a bagagem da cultura do grupo social em que cada pessoa cresce;
- a Educação constitui-se numa *transferência de competências culturais*, sendo impossível pensar nela e no desenvolvimento como processos independentes; a Educação é, na verdade, o motor principal do processo de desenvolvimento psicológico.

Com tais explicações, prezado aluno, a aula se encerrou, após oferecer uma análise detalhada acerca do processo de desenvolvimento, que esperamos tenha sido de grande valia, não somente para o aumento de seus conhecimentos teóricos, mas igualmente para sua prática como professor, ambos objetivos desta nossa viagem imaginária pela “Terra dos Fundamentos da Educação”.

O tema abordado na aula seguinte diz respeito a todos nós: a família. A aula foi denominada “A família: nosso primeiro grupo social”. Seja como educadores, pais ou filhos, é necessário conhecermos melhor o

que é a família, as transformações por que vem passando e suas relações com a Educação.

Começou-se por lembrar que a família é uma instituição social. Embora exista como grupo fundamental na organização da sociedade, a família tal como a conhecemos é relativamente recente. A noção de infância, por exemplo, não existia na Idade Média. A criança era, então, como se diz hoje, um “adulto em miniatura”.

Em seguida, prezado aluno, você teve informações sobre a noção de “vida privada”, podendo observar que essa dimensão nem sempre foi valorizada como o fazemos em nossos dias. E aprendeu que somente com o advento das sociedades industriais o papel reservado às crianças na sociedade mudou, passando-se a considerar a existência de um mundo infantil, com suas características e necessidades próprias.

Uma criança, quando chega ao mundo, para situar-se nele, compreendê-lo e adequar-se a ele, necessita de cuidados especiais, proteção, e de formas adequadas de transmissão das informações. Conforme assinala a aula, a criança é mergulhada no mundo da *cultura*.

Aproveite, caro aluno, e reveja as conceituações de cultura que você já estudou em algumas outras aulas deste nosso curso.

Lembre-se de que, para um bebê, as noções de “interno” e “externo” a princípio se confundem. Um simples sorriso torna-se, então, uma de-monstração de que a criança já está começando a manifestar-se e a interagir com o mundo que a cerca.

Nessa altura, o grupamento em que o recém-nascido está inserido, e no qual aprende a se manifestar, é justamente a família, em que a mãe e o pai são as figuras-chave nas relações que ela estabelece com o mundo e para que possa obter as informações, referenciais, exemplos etc., necessários para sua inserção numa sociedade e numa cultura.

Você viu nessa aula, prezado aluno, que a denominada *família nuclear* vem sofrendo rápidas modificações, sobretudo em tempos mais recentes. Esse grupamento social é aquele que, tradicionalmente, se compunha de pai, mãe e filhos. Será que a família, hoje em dia, é formada apenas assim? Ou será que estão sendo criadas famílias nucleares com outros integrantes? Pense um pouco e veja se consegue se lembrar de alguma família formada de outro modo.

Volte em seguida à aula e reveja o que ela lhe apresentou sobre os motivos das transformações nas



famílias e sobre novas formas familiares atualmente existentes. Releia, então, a crônica de Luís Fernando Veríssimo, que, de forma muito engraçada, apresenta as confusões que podem ser es-tabelecidas em virtude das novas formas de organização familiar que estão surgindo. Depois disso, certamente, você poderá avaliar ainda melhor o papel desempenhado pela família, inclusive no que diz respeito à Educação.

Foram apresentados, em seguida, quatro tipos de organização familiar:

- *monoparentais*, em que existe apenas uma pessoa representando o papel de “pai”, temporária ou permanentemente;
- *famílias reconstituídas* ou *pluriparentais*, nas quais podem surgir con-flitos de natureza sentimental, surgindo novas possibilidades afetivas e de vínculos fraternos;
- *famílias adotivas*, em que, conforme indica sua denominação, as relações surgem em virtude da adoção de uma criança;
- *famílias interculturais*, formadas em função do fenômeno das migrações.

Em seguida, examinou-se a família como possível fonte de perturbações, considerando-se que ela constitui “espaço psíquico”.

Cada integrante de uma família considera-a do seu ponto de vista, tomando por base uma trama de significações simbólicas em que os membros do grupo de familiares estão inseridos. Isso gera diferentes percepções e, freqüentemente, leva a perturbações e conflitos.

Muitas das experiências vividas no mundo modificam-se quando são trazidas para a vida no interior da família, o que se constitui em outra fonte de problemas psíquicos.

Em sua parte final, a aula trata das relações entre família e escola. Esta desempenha o papel primário, isto é, inicial de socialização. “Socializar”, deste ponto de vista, significa preparar para a entrada e adaptação no mundo lá de fora, exterior ao âmbito da família.

No mundo atual, esclareceu-se, existe por parte das famílias, um sentimento, de sua função educadora que estaria sendo monopolizada pela escola.

Você aprendeu, ainda, que há necessidade de integração entre as funções educativas a serem realizadas pela família e pela escola sem que sejam confundidos os papéis de mães e professoras. A participação de pais ou responsáveis em atividades escolares é de fundamental importância para a vida da criança.

Na nossa viagem, “a vida se repete na estação”, como afirmam Milton Nascimento e Fernando Brant, na música intitulada *Encontros e Desencontros*, que serviu de epígrafe à nossa última aula-síntese.

Nesse sentido, a aula intitulada “Socialização infantil”, de leitura agradabilíssima, trouxe à tona as questões relativas à cultura e à socialização. Importa atentar para algumas idéias fundamentais presentes no texto, tais como a escola onde se desenrolam as relações entre as pessoas que aí se encontram, estabelecem identidades, e onde as pessoas – professores, alunos e funcionários – tecem suas vidas, descobrem, resolvem conflitos, inventam soluções, lembram e contam histórias e aprendem uns com os outros.

Nesse espaço socioantropológico aprende-se, vive-se e produz-se cultura, não apenas aquela que se refere ao conhecimento dos homens – nascemos num mundo preexistente a nós (ARENDT, 1988) – mas também nossas ações são constitutivas de cultura.

Isso significa que a escola é responsável não apenas por transmitir de uma cultura, mas também por produzir uma maneira própria e única de ser, tendo, portanto, uma cultura própria.

Essas idéias nos levam a valorizar a escola como uma instituição social que trabalha para e com o homem. Essa instituição educativa precisa atrelar sua prática aos pensamentos, sentimentos, emoções, e não ser apenas uma mera agência de transmissão de conhecimentos.

Um aspecto fundamental ressaltado diz respeito ao modo como a criança chega à escola, em função de que ela não chega “vazia”, mas trazendo dentro de si uma maneira própria de interpretar o mundo à sua volta e uma bagagem de saber e de sabedoria que permitem que se torne uma pessoa única. Sabemos que isso só será alcançado quando a escola voltar sua atenção para os dois universos: o escolar e o infantil.

Para que esse fim seja alcançado, é mister que a escola perceba a criança como um ser único na sua individualidade, que não pode ser tratado como uma “massa” homogênea; que esse ser chega à escola com as mesmas expectativas e atribuindo os mesmos significados ao que lhe é oferecido.

Outro ponto que merece ser ressaltado é que a criança não deve ser rotulada *a priori*, vez que ela é fruto da cultura em que está inserida e de uma sociedade, ambas interferindo diretamente no seu modo de pensar, sentir e agir.

No caso específico da escola, é preciso lembrar que ela está preche de diversidade, de sentido, sendo, portanto, polissêmica: um espaço vivido diferentemente por alunos, professores e funcionários.

Como espaço de socialização, a escola deverá favorecer o encontro entre os alunos, os grupos de alunos e a comunidade em geral. Para isso, nada melhor do que propor festas, cerimônias, rituais, que certamente favorecerão o convívio social e a ética do querer estar junto.

Atrelada ao processo de socialização, a escola deverá ter sempre como meta a preocupação com o indivíduo, ajudando o aluno na construção da sua auto-imagem, da sua auto-estima.

A aula fez menção a um pensamento que merece ser lembrado aqui:

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural e no aprimoramento de sua vida social (DAYRELL, 2001, p. 160).

Como afirmamos, trata-se de uma aula que merece ser lida e relida, pelo valor teórico e prático que apresenta, e pela grande mensagem que contém: a escola é um “espaço antropológico”, onde as pessoas que nela estão interagem, estabelecem identidades, produzindo uma cultura própria.

Na aula “Sobre a disciplina”, os objetivos traçados foram: identificar os diferentes aspectos da disciplina escolar e discutir o papel da disciplina na escola. Para dar conta desses objetivos, dois teóricos foram fundamentais: Freud e Foucault. Para estes, a disciplina é um dispositivo sempre presente na cultura e que permite a convivência entre os homens, assim como tem a intenção de preservar o poder instituído.

Iniciando, lembrou uma brincadeira infantil e os dizeres da nossa bandeira – “Ordem e Progresso” – pois a aula tratou da questão da disciplina e da ordem como algo que é imposto ao homem desde a mais tenra idade e que permite a convivência social.

Foi assinalado que, para Freud, a disciplina se apresenta em dois níveis: o individual e o cultural. No plano individual, o nascimento do superego, instância psíquica que encarna a lei, acontece quando a criança aprende que é proibido praticar o incesto (tabu do incesto). O superego representa o conjunto de idéias relativas ao que se considera certo ou errado, aceitável ou não, bom ou mau. Ele é também um dos responsáveis psíquicos que permitiram a vida em sociedade. O outro plano que Freud aborda é o da cultura, referindo-se a ela como

homogeneizante, não levando em conta as singularidades e diferenças entre as pessoas, sendo tal condição produtora de neuroses ou revoltas que podem gerar infelicidades.

O pensamento de Freud deve ser visto por você, prezado aluno e professor, como uma reflexão que apresenta um mundo de conflitos entre as exigências sociais e as individuais, necessitando, portanto, de uma aplicabilidade cuidadosa no que diz respeito à tolerância, condição tanto variável quanto instável entre as pessoas.

Por outro lado, o trabalho de Foucault está voltado para as questões relativas ao poder, as micropolíticas e a importância do corpo e de sua docilização, que seria objeto do poder, de modo a torná-lo cada vez mais útil e eficaz.

Essas bases teóricas são fundamentais para o trabalho docente, no sentido de que possa o professor perceber o poder de que é detentor, assim como a ordem a que costuma submeter seus alunos, sendo necessário, assim, repensar os critérios utilizados para manutenção da ordem e da disciplina durante a realização do trabalho no cotidiano da escola.

Continuando nossa viagem, e voltando às aulas do mapa – ementa – que está sendo seguido, a aula que recebeu o nome “Todos os homens brincam” buscou analisar a importância cultural dos jogos e brincadeiras e compreender a importância de ambos na aprendizagem escolar.

Revisitando a obra clássica de Johan Huizinga, intitulada *Homo ludens*, a aula apresentou um conceito de valor inestimável para os educadores, o de que o jogo e a brincadeira são fenômenos culturais, e que é “...pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

Nessa mesma obra, o autor assinala que o jogo não se limita apenas à atividade fisiológica, uma vez que comporta significações, ultrapassando os limites da simples utilidade, sendo o divertimento, a alegria e o prazer que definem a essência da brincadeira e do jogo.

O uso dos jogos e brincadeiras na escola é fundamental em função da vivência da liberdade, do estabelecimento da ordem, tendo em vista as regras existentes e a estética. Liberdade e ordem co-habitam nas brincadeiras, uma ordem consentida para que a atividade lúdica possa acontecer.



Tomando por referência o psicanalista Winnicott, é possível perceber as brincadeiras sob um outro olhar, a partir dos conceitos de *objeto transicional* e de *fenômeno transicional*. Esses conceitos se referem aos objetos escolhidos e ações realizadas pela criança, que indicam ser ela capaz de diferenciar o *eu* do *não eu*, correspondendo a uma área intermediária onde a criança pode se deslocar da sua experiência primitiva para a realidade externa. Tais realidades, a interna e a externa, contribuem em muito na experimentação infantil relativa ao mundo que a cerca e no reconhecimento e diferenciação entre o que é *interno* e o que é *externo*.

Essa área intermediária se constitui, segundo Winnicott, na ilusão. A palavra ilusão origina-se de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*, que significa, literalmente, *em jogo* (1980, p. 14).

Portanto, caro aluno e professor, crie oportunidades para que seus alunos pos-sam brincar, jogar, lembrando o que tão bem enfatiza a referida aula, com a fala do psicanalista:

A brincadeira é universal e é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Você já teve oportunidade de estudar em outras aulas, e em especial nesta que está sendo aqui resumida, que o papel do professor não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas sobretudo o de criar condições para que tais conhecimentos passem a integrar significativamente o universo de saberes do aluno, além de desenvolver criatividade, inventividade, sensibilidade, ética, estética, valores, hábitos, habilidades etc.

Esperamos que a partir dessa aula, você tenha se sensibilizado com a importância, na Educação, dos jogos e brincadeiras, e que passe a favorecer essas atividades no espaço da sua sala de aula. Afinal, o objetivo maior do ser humano é a felicidade!

A aula “Corpos falam, corpos calam”, apresenta como objetivos: destacar o significado do corpo na vida psíquica e refletir sobre a relação que há entre o corpo, a escola e a aprendizagem.

Partiu-se da importância do corpo como fundamental para que conheçamos o mundo e a nós próprios. Destacou-se, entre outros aspectos, a importância que tem sido dada ao estudo do corpo por diversos profissionais

da Medicina, da Psicologia e por terapeutas de diferentes correntes, enfatizando o quanto são importantes o esporte e a alimentação na busca da saúde e da qualidade de vida.

Nessa aula, o corpo foi analisado desde o nascimento, em que representa uma transformação radical de ambiente, a saída do ventre materno e o contato com o mundo externo, passando, portanto, por várias fases de descobertas e experiências.

Focalizou-se, também, o corpo como companheiro de toda a vida; nele todos os elementos interagem, criando condições para que cada ser humano seja quem é em sua singularidade. Esse processo de auto-identificação inicia-se no corpo.

Portanto, a primeira idéia de um “eu” inicia-se através do contato experimentado pelas mãos e no corpo de uma pessoa. Esse “eu”, chamado de *eu corporal*, foi muito bem trabalhado no item dessa aula, denominado “Eu-corpo”.

O corpo sexuado, corpo desejante, foi também alvo das discussões, sendo *Eros* considerado a força de vida que nos impulsiona, que nos faz desejar. Partindo da criança e passando pela adolescência, o texto mostrou a importância da nossa identidade sexual, da *intimidade* corporal e afetiva.

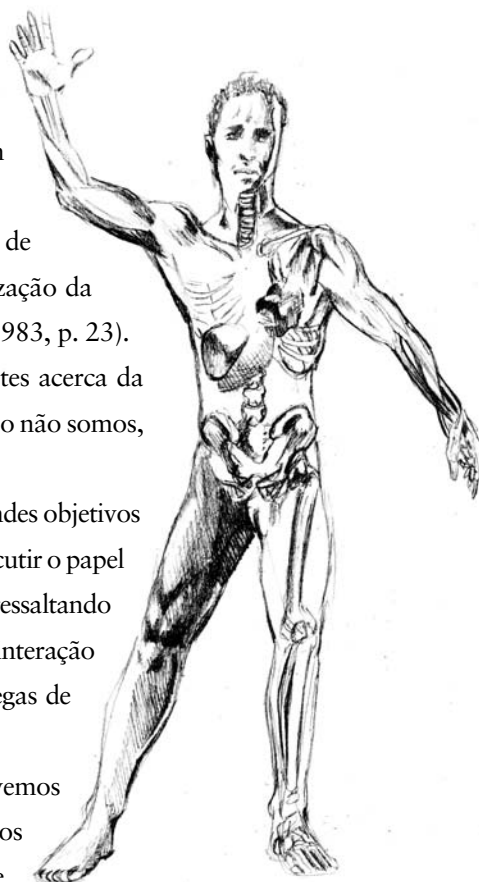
Corpo e sociedade foi outro tema trabalhado, assim como a sexualidade feminina no Brasil.

Nesse segundo tema, o texto deu relevo ao trabalho de Muraro, para quem “o corpo é base da percepção e organização da vida humana, tanto no seu sentido biológico como social” (1983, p. 23).

Nessa aula, você encontrou ainda reflexões importantes acerca da importância do corpo na vida humana, uma vez que sem corpo não somos, não existimos.

Na aula denominada “Falando de grupos”, os dois grandes objetivos foram: ampliar os conhecimentos sobre a dinâmica grupal e discutir o papel dos grupos na escola. A aula tratou da importância dos grupos, ressaltando que todos os seres humanos estão em constante processo de interação em grupo, seja no convívio com a família, os amigos, os colegas de trabalho etc.

Vimos na aula que somos únicos e múltiplos convivemos e, desenvolvemos diferentes papéis sociais em cada um dos diferentes grupos a que pertencemos; temos necessidade de acolhimento, aceitação e amor.



Nas relações intrafamiliares encontram-se modelos para outras interações grupais. Daí afirmarmos que o comportamento social da criança costuma espelhar as relações grupais no seio da família. Por isso são tão importantes os papéis sociais que são inicialmente aprendidos em família.

Outro ponto importante da aula a destacar é a abordagem feita sobre a questão do *bode expiatório* e do *estereótipo*. O primeiro é aquele para quem se dirigem os olhares quando se passa algum fato desagradável. Nesse instante, pensa-se ou diz-se: “Só podia ser ele (ou ela)...”. Aparentemente, esse fenômeno conforta a todos, pois retira dos demais a possibilidade de serem co-participantes de eventos incômodos. O segundo – o estereótipo – está ligado à idéia de perceber-se algo ou alguém como inalterável ou fixo.

No cotidiano da sala de aula, o professor deverá estar atento para que, nas diferentes relações sociais, esses casos não aconteçam. Você encontra no corpo dessa aula orientações claras sobre como não favorecer esse tipo de relação.

No desempenho dos papéis sociais, das relações, o fator comunicação tem especial importância, vez que o ser humano se relaciona consigo mesmo, com outros homens e com a natureza usando os gestos, a linguagem oral e escrita, os símbolos, o corpo etc. Porém, para que essa comunicação aconteça de modo completo, pleno, é necessária a presença do emissor, do receptor, e que a mensagem não sofra interferência de ruídos. O “ruído” é todo e qualquer elemento que interfere sobre a fluência e transparência da mensagem. Você poderá retornar à aula e ler com atenção sobre os cuidados que um professor deverá ter com a comunicação na sala de aula.

Com relação à sala de aula como um espaço democrático, importa identificar os tipos de lideranças existentes. Você encontrará, no corpo da aula, três tipos de liderança estudados e sistematizados pela Psicologia Social: a *democrática*, a *autocrática* e a *laissez-faire*.

Visando ao aprofundamento desses temas, a aula “Ainda falando sobre grupos” se propôs a identificar diferentes fenômenos grupais e a refletir sobre a importância da Psicologia Social na Educação.

Partindo da questão do conflito e das problemáticas que o envolvem, a aula apresentou a narrativa do mito de Dionísio. De posse dessa narrativa, é possível ao professor repensar sua prática na sala de aula, tendo em vista as relações sociais que ocorrem entre os diferentes grupos.



“Obediência e autoridade” foi outro tema apresentado. Para exemplificar como eles estão presentes na vida das pessoas, a aula apresentou uma pesquisa interessante, dando conta do poder que uma autoridade reconhecida pode exercer sobre o comportamento das pessoas e mostrando que tal influência tem limites difíceis de serem estabelecidos.

Outro item trabalhado foi o relativo ao conformismo como sendo próprio ao ser humano, afirmando-se que há uma tendência das pessoas de se comportarem de forma idêntica sem que tenham aprendido ou que existam necessidades comuns. Tentando confirmar as hipóteses relativas ao tema, a aula apresentou um interessante experimento que merece ser relido por você, caro aluno.

As representações sociais também foram alvo de preocupação: “Representar significa substituir, estar em lugar de e, também, reapresentar, ou seja fazer com que algo esteja presente na mente. Representamos alguém ou alguma coisa quando reproduzimos mentalmente alguém, um objeto, um acontecimento, por exemplo. Quando representamos, nós o fazemos através de símbolos.”

A aula em questão apresentou, ao seu final, a importância da Psicossociologia como uma área do conhecimento capaz de oferecer contribuições significativas, de modo que sejam identificados os melhores meios para que sejam realizados objetivos precisos junto a grupos de alunos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Compreendi que a Psicologia da Educação está voltada para os problemas de aprendizagem e de comportamento, dentre outros? A partir da releitura desta aula, tenho clareza acerca da importância das relações sociais na vida das pessoas?

Consigo entender conceitos fundamentais tais como auto-estima, estereótipo, diferenças individuais, inteligência, conflito, poder, obediência?

Analisei, tomando por base as pesquisas e os experimentos apresentados, o mundo em que habita a mente do homem?

Li, reli e analisei cada um dos aspectos revistos nesta aula-síntese?

Sinto necessidade de maiores explicações sobre o tema? Estou preparado para seguir viagem, parar em outras Estações e conhecer novos ensinamentos para minha formação como educador?

Caro aluno, nosso trem da imaginação vai deixando lentamente a plataforma desta Estação tão importante, na qual, mais uma vez, você pôde rever, reforçar e complementar seus conhecimentos.

Na próxima aula, você terá outra oportunidade de ver como anda seu conhecimento e receber o auxílio de um processo de avaliação.

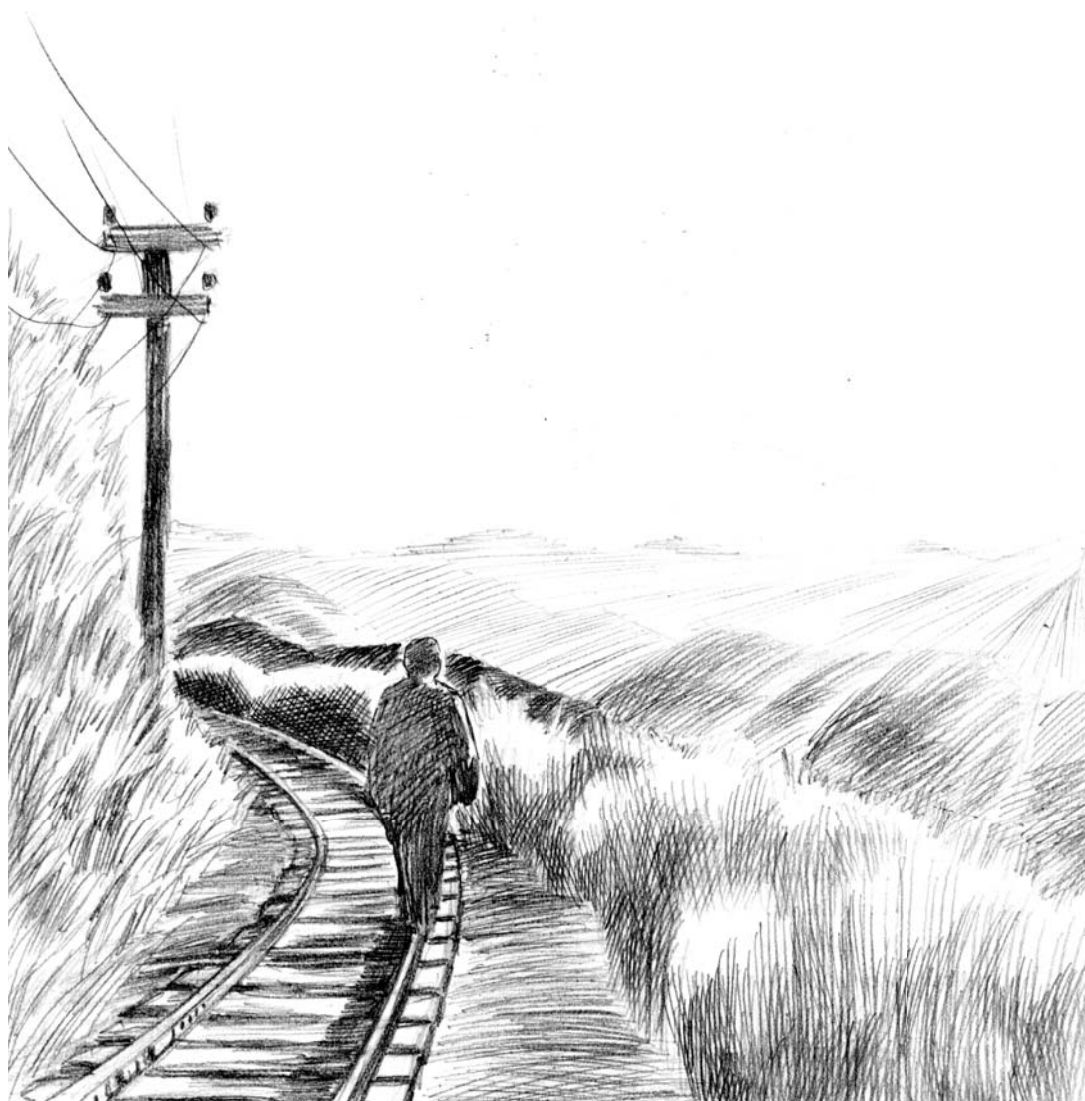
Agora relaxe, recline-se na poltrona e observe, nas curvas, os desenhos interessantes que a fumaça branquinha da locomotiva vai formando contra o céu de límpido azul. Usando sua imaginação, esperamos que você consiga enxergar, nessas figuras, os símbolos de um futuro muito feliz como educador, sério, consciente e crítico, em que seu sucesso profissional se junte a uma vida pessoal plena de felicidade.

Vamos, então, observar desenhos no céu de nossa imaginação enquanto aguardamos a parada na próxima estação.

Entre curvas,
dormentes e trilhos: uma
retomada da viagem

AULA

30



Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha (FREIRE, 1999, p. 107).

Prezado aluno, cá estamos nós parados em mais uma estação, nesta nossa viagem imaginária pela “Terra dos Fundamentos da Educação”.

Observe aqueles três meninos, viajantes em um outro vagão. Eles, como nós, aproveitaram este momento de parada do trem para descer na plataforma. Vigiados de perto pela mãe, que, de vez em quando, grita uma recomendação pela janela, estão aproveitando para esbanjar energia, brincando de pique e simulando lutas, em brincadeiras muito comuns entre os meninos.

Mas o que fazem agora é muito interessante e servirá para nos pôr no clima desta aula.

Ainda há pouco, pudemos ouvir quando os meninos discutiam entre si sobre quem era mais alto ou mais baixo. Neste momento, veja, utilizando um pedaço do reboco da parede desta velha e mal conservada estação, como se fosse um pedaço de giz, marcam a altura de cada um. Cada um deles se encosta completamente no portal da entrada da Sala de Avaliação, que fica bem ali bem defronte a nós. Em seguida, um outro menino risca cuidadosamente o portal bem na altura do que está encostado.



Será, prezado aluno, que o que esses meninos fizeram foi uma avaliação? Certamente não, em termos de Educação. O que eles fizeram foi simplesmente medir a altura de cada um. No processo de avaliação em Educação, é preciso ir mais longe, no sentido de não só medir quantidade de acertos ou erros, e sim estabelecer também uma comparação. É necessário, a partir do diagnóstico feito, tomar decisões para a melhoria do processo educativo.

No caso dos três meninos, para se fazer uma avaliação tal como deve ser feita em Educação, seria preciso saber como cada um se alimenta, a altura dos pais, o tipo de vida que levam etc. Ou seja, levar em conta muito mais do que a medida e a comparação, que são necessárias porém insuficientes. Desse modo, seriam evitadas, inclusive, a gozação e a humilhação, que acabariam por tornar não somente inaceitável mas também improdutiva a avaliação.

Com isso, seriam evitados os estigmas que geram conflitos individuais. Neste caso, a família deveria ser orientada no sentido de tomar algumas providências capazes de, se possível, amenizar a situação, ou simplesmente esclarecer o problema sob a ótica da genética e das diferenças individuais.

O que tem acontecido, e vai acontecer novamente com você lá dentro da Sala de Avaliação, é bem parecido: será tomada medida do seu progresso nesta viagem de conhecimento, mediante padrões avaliatórios estabelecidos, e a utilização do resultado em seu benefício, como forma de auxiliá-lo a prosseguir nesta nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos”.

Para que seus conhecimentos não sejam apenas medidos, como no caso da altura dos meninos, você deverá tomar ciência do que aprendeu e do que não aprendeu, para que, com o auxílio dos nossos tutores, possa rever esses conhecimentos e continuar a viagem.

Lembre-se: medir não altera nada; o que importa é avaliar o seu progresso na aprendizagem e resgatar o que precisa ser resgatado.

Pense um pouco nessa analogia com a brincadeira dos meninos. E faça da avaliação também um momento prazeroso em sua viagem. Não quantifique as questões que você acertou ou errou, mas, de posse das questões que você não acertou, retorne às aulas desta ementa, e procure rever esses conhecimentos.

Vamos, então, às questões elaboradas para esta aula de avaliação.

I. Responda:

1. Durante os anos 50 do século XX, nos Estados Unidos, começa a produção comercial massiva de testes. Por que isso acontece e quais as consequências para o cotidiano escolar?

2. Quais as semelhanças e diferenças entre Psicologia da Educação e Psicologia do Ensino?
3. Que metas os alunos perseguem quando aprendem?
4. Por que o enfoque psicométrico teve tão boa aceitação no campo educacional?
5. Como se pode explicar a natureza das características individuais dos alunos e como elas se refletem na aprendizagem em sala de aula?
6. Quais as relações entre desenvolvimento humano e Educação?
7. Como a mediação cultural incide no desenvolvimento humano?
8. O que você entende como sendo a “figura materna”?
9. O que significam as expressões “objeto transacional” e “fenômeno transacional”?
10. É possível dizermos que existem brincadeiras sérias? Por quê?
11. Qual o papel do corpo no processo de simbolização humana?
12. Qual o papel da curiosidade no processo de aprendizagem?
13. O que você entende por “conformismo social”?

II. A partir do questionamento ou da afirmativa apresentada no *caput* da questão, procure responder, levando em conta o que se pede.

1. A explicação do psiquismo como “faculdades mentais” data do século XVIII e é correlata de uma teoria educativa. Algumas das idéias teóricas que compõem essa explicação do psiquismo continuam vigorando atualmente nos espaços escolares. Destaque a idéia que mais se aproxima de uma teoria de aprendizagem.
2. A implantação progressiva de uma escolarização generalizada e obrigatória implicou mudanças e avanços no conhecimento psicológico. Destaque uma dessas mudanças na Psicologia.
3. Freud nos legou a expressão “tabu do incesto”. Explique, com suas palavras, o que ela significa.
4. É possível a vida em sociedade sem normas disciplinares? Justifique sua resposta.

5. “O sexo, pois, se encontra na articulação dos dois eixos da vida humana: o individual e o coletivo.” Discuta esta frase de Rose Marie Muraro.

6. Pode-se considerar o conflito como uma fonte de transformação individual e social? Justifique sua resposta.

7. O procedimento de Binet e Simon continua sendo a base de todos os testes de inteligência padronizados. Esta base também pode ser encontrada em muitos testes escolares. Identifique os elementos da base teórica dos testes de inteligência e compare-os com os testes educacionais.

8. “Existe um modelo de família.” Discuta esta afirmativa.

III. Explique as seguintes expressões:

1. Os limites e os problemas que envolvem a obediência à autoridade.

2. O que são “representações sociais”.

Bem, prezado aluno, está quase na hora de o nosso trem partir, depois da parada nesta estação especial, em que você participou de mais um processo de avaliação. Esperamos que você tenha gostado e que esta atividade tenha contribuído para sanar dúvidas e consolidar seus conhecimentos.

Dentro em pouco, o foguista porá mais fogo na fornalha; o vapor denso e branco sairá da chaminé; e a velha locomotiva, com suas engrenagens rangendo cadenciadamente, deixará lentamente esta estação, levando-nos a mais uma etapa de nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, seguindo, a partir daí, o terceiro mapa – ou terceira ementa –, que contém o roteiro sintético que seguimos na construção de nossas aulas, nosso caminho em busca do saber.

Fundamentos da Educação 2

Referências

Aula 16

HEIDBREDDER, Edna. *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

HILLIX, William; MARX, Melvin H. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

CLAPARÈDE, Edouard. *Psychologie de l'enfant et Pédagogie Expérimentale I: le développement mental*. 11.ed. Paris: Neuchâtel it Paris Delachaux it Niestlé, 1905.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WALL, W. D. Psychology of Education. *Revue Internationale de Pédagogie*, n. 25, p. 367-391, 1979.

Aula 17

HEIDBREDDER, Edna. *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

HILLIX, William; MARX, Melvin H. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WALL, W. P. Psychology of Education. *Revue Internationale de Pédagogie*, n. 25, p. 367-391, 1979.

Aula 18

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, n. 84, p. 191-215, 1977.

EPSTEIN, S. Revisión del concepto de sí mismo. In: FIERRO A. *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1981.

FIERRO, A. Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESO, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990. v. 2: Psicología de la educación.

GREENWALD, A.G. The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, n. 35, p. 603-618, 1980.

MARKUS, H.; WURF, E. The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, n. 38, p. 299-337, 1987.

MARSH, H. W.; Shavelson, R. Self-concept: its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, n. 20, p. 107-123, 1985.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STERNBERG, R. J. Toward a unified componential theory of human intelligence: I. Fluid abilities. In: FRIEDMAN, M.; DAS, J.; O'CONNOR, N. (Ed.). *Intelligence and Learning*. Nova York: Plenum, 1981.

Aula 19

AMES, R. Help-seeking and achievement orientation: perspectives from attribution theory. In: DEPAULO, B.M.; NADLER, N. ; FISHER, J.D. (Ed.). *New directions in helping*. Nova York: Academic Press, 1983.(v.2. p. 165-186.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, n. 18, p. 200-215, 1983.

DWECK, C. S. Motivacional processes affecting learning. *American Psychologist*, n. 41, p. 1040-1048, 1986.

MEECE, J. L. The classroom context and students' motivational goals. *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich, CT, v. 7, p. 261-285, 1991.

NELSON-LEGALL (1981). "Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children". *Developmental Review* (n.1, p. 224-246).

NEWMAN, R. S. Goals and self-regulated learning: what motivates children to seek academic help? *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich, CT, v. 7, p. 151-183, 1991.

ROHWER, W.D.; THOMAS, J.W. The role of autonomous problem-solving activities in learning to program. *Journal of Educational Psychology*, n. 81, p. 584-593, 1989.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHIEFELE, U. Interests, Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, n. 26, 3&4, p. 299-323, 1991.

TAPIA, J. A. *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana, 1991.

- DAVIS, S. *Connectionism: theory and practice*. London: Oxford University Press, 1993.
- FODOR, J. A. *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata, 1986.
- KARMILOFF- SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994.
- OGBU, J. V. Cultural diversity and human development. In : SLAUGHTER, D.T. (Ed.). *Black children and poverty: a developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A. Desarrollo psicológico y procesos educativos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990. v. 1: Psicología evolutiva.

Módulo 3

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CHAKUR, C.R.S.L. *Problemas da educação sob o olhar da psicologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- DAUDT DA VEIGA, F. *A criação segundo Freud, o que queremos para nossos filhos?* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LAING, R. D. *A Política da família*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social : o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RUIZ CORREA, O. B. *O legado familiar : a tecelagem grupal da transmissão psíquica*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- VERÍSSIMO, L. F. *Filhos*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 25 out. 1998.
- WINNICOTT, D. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- _____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

AUGÉ, M. *O sentido dos outros*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FORQUIM, J. C. *Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, SiliaT. M.; CODO, W. (orgs.). *Psicologia social : o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Aula 24

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

FREUD, S. *Três ensaios sobre sexualidade: obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. 7.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir, nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROUDINESCO, E. ; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Aula 25

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder, 1986.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

QUINTANA, M. *Baú de espantos*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

Aula 26

DOLTO, F. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1936.

FREUD, S. *Três ensaios sobre sexualidade: obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. 7.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MURARO, R. *Sexualidade da mulher brasileira : corpo e classe social no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação : estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Aula 27

ASCH, S. *Psicologia social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

HOLLAND, R. *Eu e contexto social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

KLINEBERG, O. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

RODRIGUES, J. C. *Antropologia e comunicação : princípios radicais*. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

STOETZEL, J. *Psicologia social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

WHELDALL, K. *Comportamento social : problemas fundamentais e importância social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREEDMAN, J.L. *Psicologia Social*. São Paulo: Cultrix, 1975.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: _____. *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 7

GAHAGAN, J. *Comportamento interpessoal e de grupo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

MOSCOVICI, S. *Psicologia social*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1993. v. 1 e 2.

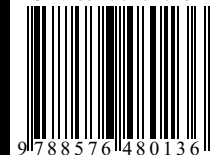
TEVES, N.; RANGEL, M. (orgs.) *Representação social e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

WHELDALL, K. *Comportamento social : problemas fundamentais e importância social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 434.

ISBN 85-7648-013-1



9 788576 480136



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**Ministério
da Educação**

