



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

Alunos Problemas – Professores Despreparados

Carmem Rodrigues da Costa

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador:
Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

Florianópolis, 2000

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

Alunos Problemas – Professores Despreparados

Por

Carmem Rodrigues da Costa

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador:

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

Florianópolis, setembro de 2000

Alunos Problemas – Professores Despreparados

Nome: **Carmem Rodrigues da Costa**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia, especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2000.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção

Banca Examinadora:

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Prof. Alejandro Martins Dr.

Prof. Luís Fernando , Dr.

Dedicatória

Ao Professor Francisco Antonio Pereira Fialho, meu incansável orientador, incentivador e amigo, por – mesmo sem nunca experimentar-me como aluna - ter acreditado em meu potencial, e nunca deixou de retirar-me das trevas incoseqüentes em que meus bloqueios me levaram;

Aos meus adorados, companheiros e indispensáveis filhos, Maíra e Felipe, por terem aceitado e cumprido com zelo, o compromisso de assumir as tarefas domésticas inúmeras vezes; por terem entendido as presenças/ausências de sua mãe nas horas necessárias; e por simplesmente estarem em minha vida, dando-lhe a maior razão de sê-la;

Aos meus pais, Odilon e Miralda, autores primeiros de minhas faculdades mentais, físicas, motoras, enfim humanas; e à minha única e estimada irmã Cleide, que mesmo distantes nunca deixaram de estar presentes em cada conquista de minha vida;

Ao meu ex-marido, grande e velho amigo, Walmir, por não ter se negado à responder as necessidades emergenciais deste trio, assim como sempre proferir palavras de encorajamento e de calma, quando os problemas pareciam superar as expectativas;

À minha grande e verdadeira amiga Iara Isabel Fontes, pelo apreço, carinho, companheirismo, sinceridade e acima de tudo apoio incondicional, que mesmo quando tece-me críticas, não deixa de demonstrar seu afeto, por ser minha irmã naturalmente consentida;

Aos milhões de meninos e meninas inseridos ou não em escolas, que ano a ano são reprovados, evadidos, mas nunca saborearam a repetência de um fenômeno qualquer em suas vidas como esta irreparável violência contra sua auto-imagem e sua autoconfiança, sem ter direito a defensores que não só denunciem, mas que apresentem meios de minimizar esta incidência desumana.

E sobretudo, à DEUS que me oportunizou tantas emoções, tantos sentimentos contraditórios, que me deu o pranto para limpar minha visão e encarar de frente meus bloqueios e temores, me preparando para outros desafios maiores e mais complexos.

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu sou
Estrada eu sou*

OBRIGADA SEMPRE

Agradecimentos

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir*

(Almir Sater - Renato Teixeira)

À Prof^a. Dr.^a EUNICE PASSAGLIA, gerente acadêmica do Laboratório de Ensino a Distância – LED/UFSC, por me oportunizar ser orientanda do Dr. FRANCISCO ANTONIO PEREIRA FIALHO, a quem dedico esta.

À todos os professores, mestres e doutores do LED-UFSC, em especial ao Prof. Dr. NERI DOS SANTOS, pelo apoio constante, carinho e principalmente por ter acreditado *in continenti* que venceria este desafio; além do Prof. Mestre SANDRO MORALES, pelo convívio virtual fraterno, pela amizade e pela pessoa humana que é.

À Prof^a Mestre SOFIA NIVEIROS, por não ter se “desconectado” de nossa convivência amiga, mesmo depois de encerrado o primeiro módulo deste programa.

Aos monitores do TECPAR, principalmente FABIANO FALARZ, pela interação, respeito, aceitação de nossas rabugices e se condicionar a ser nosso amigo.

Aos colegas, amigos da turma TECPAR III (ou TECPARADA 3), pelo envolvimento e apoio, por termos aprendido juntos a nos gostarmos sempre, por traduzirmos com muita euforia e humor os poucos momentos enfadonhos naquela sala real, mas virtual, principalmente MARIA LETIZIA MECKING e DIONE ESTRELA VIDAL.

Como não poderia deixar de ser, agradeço imensamente aos meus ex-orientandos das Escolas Estaduais Santa Felicidade e São Braz, assim como a seus digníssimos professores e funcionários por me ensinarem a compreender melhor o ser humano em sua constante e ininterrupta trajetória educativa.

Também e finalmente, fico eternamente grata a meus antigos, atuais e futuros alunos dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Administração Rural, da Universidade Tuiuti do Paraná e FAEL, sem os quais este processo não se sucederia.

*Ainda que eu falasse a língua dos homens,
Que eu falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria*

Sumário

<i>Dedicatória</i> _____	IV
<i>Agradecimentos</i> _____	V
<i>Resumo</i> _____	VII
<i>Abstract</i> _____	VIII
1. Introdução _____	09
1.1 <i>Justificativa</i> _____	09
1.2 <i>Estabelecimento do Problema</i> _____	10
1.3 <i>Objetivo Geral e Específico</i> _____	11
1.4 <i>Hipóteses Gerais e Específicas</i> _____	11
1.5 <i>Metodologia</i> _____	11
1.6 <i>Limitações</i> _____	12
1.7 <i>Descrição dos Capítulos</i> _____	12
2. Conceitos Básicos _____	14
2.1 <i>Conceituando Educação Ecosófica</i> _____	15
3. Revisão Bibliográfica _____	23
3.1 <i>As Disciplinas Segundo Foucault</i> _____	41
3.2 <i>A Organização do Trabalho</i> _____	44
3.3 <i>As Disciplinas</i> _____	47
3.4 <i>A Formação do Indivíduo Disciplinar</i> _____	49
4. Casos de Alunos-Problemas e As Disciplinas _____	54
4.1 <i>O Caso J. – Primeira Experiência</i> _____	54
4.2 <i>O Caso M. – O despertar</i> _____	55
4.3 <i>O Caso P. – Consolidação do Tema</i> _____	61
5. Experiências em Projetos de Pesquisa e Intervenção _____	68
5.1 <i>– Travessuras Atravessadas -</i> _____	71
5.2 <i>– Resgate de Valores Especificamente Humanos</i> _____	77
5.3 <i>– Indisciplina e Ausência de Limites: Adolescência Normal?</i> _____	80
6. Conclusão e Sugestões para Futuros Trabalhos _____	84
Bibliografia _____	89

Resumo

Esta dissertação busca preencher a lacuna relativa a inexistência ou incidência de processos que instrumentalizem os educandos dos cursos que formam profissionais da educação, no sentido de melhor prepará-los para a atuação preventiva e educativa, correta e coerente, com os chamados “alunos-problema”, ou seja, aqueles que possuem distúrbios ou problemas de comportamento ou de caráter, devido à dificuldades de agirem de acordo com padrões cultural e socialmente definidos.

Este despreparo tem resultado num quadro preocupante no que concerne à crescente demanda de ações violentas, quer de ordem individual (professores ou alunos) ou social, física ou psicológica, ou ainda institucional, que vem também transformando o cenário da educação formal num espaço desmotivador e desumanizador para docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação, Alunos Problema, Formação de professores

Abstract

This dissertation looks for to fill out a gap relating to na inexistence or incidence of processes that instrument the courses that graduate education professional, in the best way to prepare them for a correct, coherent, preventive and educational performance to the called “Trouble-students”, that is, those that possess disturbances of behavior or character or problems, due difficulties in acting in agreement to the cultural and socially defined patterns.

This unpreparedness have resulted in a preoccupant scenery, in that concerns to crescent demand of violent actions, as individual order (teachers and students) as social, physical, psychological or institutional, that is also transforming the formal education scenery in a without motivation and humanity place for the teachers and students.

1. Introdução

1.1 Justificativa

Entendendo-se que o processo de formação de profissionais para a educação básica tem como finalidade a preparação destes para o atendimento “dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino” e “às características de cada fase do desenvolvimento do educando”, fundamentado na associação entre teorias e práticas (art. 61 da Lei 9394 de 20/12/1996), observa-se que estes trabalhadores ao ingressarem no mercado de trabalho, não possuem habilidades e capacidades desenvolvidas suficientemente para atender à realidade educacional presente, principalmente no que diz respeito às adversidades existentes no seio dos espaços educativos. Este quadro tem aumentado os índices do fracasso escolar, principalmente para aqueles educandos que apresentam padrões normais no que concerne aos aspectos de desenvolvimento cognitivo e motor, mas que apresentam comportamentos considerados indesejáveis, nefastos e inadequados ao ambiente escolar.

PIMENTA (1993), concebe educação enquanto “um processo de humanização, isto é, um processo que os seres humanos organizam intencionalmente para, em relação uns com os outros, se apropriarem dos avanços civilizatórios em benefício da coletividade humana, e se entendermos que a disciplina é uma ordem consentida livremente conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais, então a disciplina é importante na organização escolar, tendo em vista suas finalidades educativas.” (VASCONCELLOS, 1998). Destes conceitos, releva-se a consideração de dois aspectos fundamentais concernentes ao processo de educação escolar que são: a educação, propriamente dita, e a necessidade de se compreender os aspectos que envolvem a relação dos dois sujeitos principais que são intermediados por ela: o educador e o educando.

Não se ouve muitas histórias de que estes dois sujeitos sempre sobreviveram em paz e harmonia, uma vez que, em todo o processo histórico da educação sistemática e

assistemática, sempre se discutiu, se pesquisou e se estudou as diferentes e diversas concepções e manifestações destas interações.

Até em se tratando de perspectivas estritamente pessoais, cada ser humano compõe sua história pessoal de exemplos variados de suas relações com outros seres humanos que se propuseram a desempenhar os diferenciados papéis de educadores. Muitas destas histórias exprimem êxitos, sucessos para todos os protagonistas, em se tratando de inserções em processos regulares de educação escolar. É muito raro depararmos com relatos de experiências denotando fracassos, insucessos de medidas punitivas e inibidoras de comportamentos indesejáveis. Estas experiências estão comprovadas nos altos índices de repetência e evasão escolares, divulgados anualmente pelos meios de comunicação.

A desistência de aprender não é unilateral; ela é composta pela outra parte que desiste ou não se sente preparada para ensinar. Isto pode ocorrer devido a falta de compreensão das causas, assim como dos fatores principais que levam determinados indivíduos a não conseguirem se adequar a determinados padrões de comportamentos, como também de caráter, que tanto deprime, denigre, e decepciona profissionais da educação, pais, e principalmente educandos.

Sem a pretensão de responder às necessidades emergentes da realidade que envolve o cotidiano dos espaços educativos e reeducativos no que concerne ao enfrentamento dos problemas de comportamento e ou de caráter, praticados por educandos e educadores, pretende-se explorar algumas de suas causas, como também alguns de seus fatores, subsidiando-se de pesquisa bibliográfica, estudo de casos, assim como de resultados obtidos a partir de trabalhos de estágios supervisionados em Psicologia Escolar, realizados em escolas da rede particular e pública no município de Curitiba, nos anos de 1998 e 1999, por alunos dos últimos anos dos cursos de Psicologia.

1.2 Estabelecimento do Problema

Quais os fatores que intervêm no processo de formação dos profissionais da educação para um adequado enfrentamento dos problemas ou distúrbios de comportamento ou de caráter, existentes em seus futuros educandos na prática educativa?

1.3 Objetivo Geral e Específico

Objetiva-se a busca de propostas que promovam a melhor qualificação e adequação das práticas futuras dos profissionais da educação, inseridos em cursos de formação, para que compreendam melhor os educandos que apresentam distúrbios ou problemas de comportamento ou de caráter, envolvendo-os em processos construtivos, onde ocorra a elevação mútua da auto-estima e do progresso escolar.

Os objetivos específicos são:

- a determinação dos tipos de fatores (ideológicos, contextuais, etc.) que justificam a inexistência de processos de instrumentalização dos profissionais da educação para o trato conseqüente dos problemas ou distúrbios de comportamento ou de caráter;
- a identificação dos processos desmitificadores de concepções ou pré-concepções sobre os distúrbios ou problemas de comportamento ou de caráter;
- a elaboração de programas de instrumentalização de profissionais da educação para a devida adequação de suas práticas, visando a diminuição de incidências negativas e desqualificadoras que aumentam os índices de evasão e repetência.

1.4 Hipóteses Gerais e Específicas

A hipótese central deste trabalho é que: Se tivermos professores melhor preparados, então obteremos um melhor comportamento dos educandos com a redução do índice relativo aos denominados *alunos-problema*.

1.5 Metodologia de Pesquisa

O trabalho em questão caracteriza-se como teórico-explicativo (Richardson, et al). A metodologia de trabalho, utilizando-se a tipologia de Lakatos e Marconi (1994), envolve: a técnica de coleta de dados; de documentação indireta; de base bibliográfica de documentação direta, com observação extensiva através da técnica de História de Vida Profissional, envolvendo especialistas na área pela autoridade no assunto.

O método de abordagem é hipotético-dedutivo por preencher um espaço do conhecimento, em tese conhecido, mas não suficientemente relacionado como necessário.

Trata-se de pesquisa de valor prático-teórico que pressupõe resultados capazes de modificar posturas, tanto do professor quanto do aluno, que ocorrem nas modalidades de ensino estudadas.

1.6 Limitações

Por questões de tempo, certos indicadores e pistas identificadas ao longo da dissertação não foram explorados com a profundidade desejada pelo autor.

1.7 Descrição dos Capítulos

A dissertação está estruturada em seis capítulos e Referências Bibliográficas. Este primeiro capítulo apresenta o problema de pesquisa, justificativas, objetivos, hipótese e limitações.

O segundo capítulo estabelece o pano de fundo a partir do qual se dará a reflexão da autora. Conceitos básicos para o desenvolvimento do tema são estabelecidos.

A discussão dos conceitos e abordagens referentes ao tema em questão, são apresentados no capítulo três. Pontua-se concepções sobre disciplina, sob a ótica piagetiana, explorando o desenvolvimento da consciência da regra no ser humano.

Articula-se estas reflexões com os trabalhos desenvolvidos por Durkheim ,relacionados a concepções sobre respeito, buscando também as contribuições de Bovet, e principalmente de Foucault.

No quarto capítulo explora-se a experiência pessoal da autora com alunos-problema. Relata-se três casos representativos em sua trajetória profissional, contemplando o movimento experiencial, onde enfoca-se o mais antigo e menos compreendido, por ter sido o primeiro, e o último já traduzindo uma maturidade relevante, sendo contemporizado com muito mais detalhes explicativos.

As experiências indiretas, ou seja, desenvolvidas por acadêmicos do último ano do curso de Formação de Psicólogos da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a supervisão direta da autora, são relatados no quinto capítulo. Retrata-se três realidades distintas, envolvendo o mesmo tema, mas com procedimentos para o alcance de resultados mais satisfatórios, um pouco diversificado.

As conclusões parciais e possíveis são apresentadas no sexto capítulo, seguido das Referências Bibliográficas.

2. Conceitos Básicos

O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber). Gramsci

Se a ênfase do processo educacional está no indivíduo, no "sujeito coletivo", na aprendizagem, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da compreensão, na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, então a educação, usando ou não as novas instrumentações eletrônicas, deverá estar voltada para o desenvolvimento humano como fator mais importante neste momento de transição, como argamassa principal de um processo de transformação que não significa apenas uma grande mudança, mas, sim, uma transformação radical que afetará cada um de nós e as próximas gerações. Isto porque sabemos que as nossas decisões pessoais, as nossas escolhas, pensamentos e ações, afetam, não apenas o comportamento de cada um, mas, também, o comportamento dos indivíduos que interagem conosco. E a curto, médio e longo prazos, nossos padrões comportamentais poderão também interferir nos ambientes em que vivemos, na evolução da espécie humana e da própria vida no planeta.

Para Teilhard de Chardin, "o desenvolvimento humano depende de nossa capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de pensar e saber, o que significaria saber que se sabe. É aquele ser que pensa, que sabe o que quer, que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam. É o ser que constrói a sua própria identidade, a partir de sua liberdade e autonomia para tornar-se sujeito" (Moraes, 1997, p.212).

Capacidade reflexiva, para Chardin "indica o poder de consciência de se dobrar sobre si mesmo, de tomar posse de si mesmo como um objeto, dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor: não apenas para conhecer, mas para conhecer-se, não apenas para saber, mas saber que se sabe" (1989, p.186). Reflexão significaria a tomada de consciência de seu próprio pensamento em vista de uma ação livre, cada vez mais adaptada. É meditação examinadora e comparativa, a capacidade que permite ao ser humano e somente a ele, perceber-se a si próprio como chave para a compreensão,

como centro de perspectiva do Real, onde ele ocupa um lugar decisivo e estruturante desse Real, a partir de seu saber e do seu fazer, chegando assim à Ação.

De acordo com Moraes (1997), uma nova educação para a Era das Relações requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como estando em processo, em continuidade, e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca estará completamente pronto e acabado, mas num movimento permanente de "vir a ser", assim como o movimento das marés constituído de ondas de reflexão que se desdobram em ações, e que se dobram e se concretizam em novos processos de reflexão sobre as ações desenvolvidas. É um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Requer a reflexão crítica sobre a *práxis* histórica.

E até que ponto podemos utilizar as novas tecnologias para o desenvolvimento da capacidade de reflexão? Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no Exterior, de acordo com Valente (1996) e Fagundes (1993), informam que as novas tecnologias poderão colaborar para a ocorrência de processos reflexivos na prática pedagógica, já que o computador é uma ferramenta que propicia o "pensar com" e o "pensar sobre o pensar". A atividade reflexiva do sujeito favorece a evolução do pensamento, o desenvolvimento das inteligências e a evolução da consciência, segundo Morin (1987).

2.1 Conceituando Educação Ecosófica

Se planejamos para um ano,
devemos plantar cereais.
Se planejamos para uma década,
devemos plantar árvores.
Se planejamos para toda a vida,
devemos treinar e educar o homem.
Twan-Tzu

Guatari (1990) propõe observarmos e agirmos no mundo seguindo uma ótica ecosófica, expressão designada pelo autor, cuja função seria a de articular os três registros ecológicos, como mostrado na figura 1.

Onde se deve relacionar, de forma ao mesmo tempo racional e subjetiva, as relações (ecosóficas) da natureza com o meio social (implicando no social, no político e no econômico).

De certa forma, é um resgate das ciências ligadas etimologicamente ao radical grego *oikos*, unindo estudo da “casa”, com o seu manejo, atentando-se para as conseqüências sociais de tal dinâmica.

Em outras palavras, trata-se aqui, dentro dessa aplicação específica, de estabelecer a demanda ambiental com relação à educação. A natureza quer ser preservada e, para isso, precisa, primeiro ser compreendida. Se o *socius* deseja explorá-la e o *anthropos* beneficiar-se de suas belezas e riquezas, é necessário prover essas necessidades sem que, no entanto, se coloque em risco os limites de regeneração do planeta.

Devemos analisar as diversas alternativas existentes para se atender essa demanda (de compreensão e educação para o respeito) por meio de escolas, CIEPES, páginas da INTERNET, satélites, abordagens naturológicas, técnicas de arte educação, etc.

Por outro lado há que repensar o próprio conceito de Escola enumerando-se os impactos ambientais em termos de subjetividade, como o efeito de se estar fechado em uma sala de aula, longe de um jardim.

(ii) para as relações sociais (ecosofia social):

Desenvolvendo práticas específicas que tendam a modificar os padrões comportamentais, nos quais estamos inseridos, reinventando maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho,... Através da reconstrução de conjuntos de modalidade do ser-em-grupo e pelas mutações existenciais na essência da subjetividade (no mundo das idéias). A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis do *socius*. Não apenas junto a vida social, econômica e cultural, mas também nos estratos subjetivos, mais inconscientes, visto que a ideologia reinante está inserida em nossa própria existência individual e coletiva. A proposta aqui, é de uma mudança de comportamento, através do desenvolvimento de uma ecopsicologia.

Em outras palavras, quais os impactos sociais decorrentes da forma tradicional de se subordinar o *anthropos* ao *socius*, de uma educação que instrui, deposita um conhecimento acumulado e muitas vezes não contextualizado na cabeça dos estudantes, sem que este saiba, muitas vezes, para que serve? Quais as teorias e tecnologias disponíveis para modificar tal realidade? Que tipo de mão-de-obra é requerida para o exercício dessa tecnologia ou aplicação dessa teoria? Que benefícios ou prejuízos decorrem da adoção de uma ou de outra?

A natureza nos ensina o valor da diversidade. Devemos aprender a conviver com a diferença, respeitando-se as individualidades e estabelecendo, no entanto, limites adequados para o exercício desta diversidade. Todo equilíbrio é instável e demanda contínua energia para ser mantido.

(iii) no que se refere à subjetividade humana (ecosofia mental):

Dentro desse registro, percebe-se a relação sujeito-corpo sob um novo ângulo, onde dever-se-á reinventar novos antídotos para essa uniformização social (guiada pela mídia): o consumismo, a moda, as manipulações de opinião pela publicidade, etc.

Para garantir às gerações futuras um desenvolvimento ‘pelo’ e ‘para’ o homem, é imperioso esquecer os ‘conteúdos programáticos’, as camisas de força que se constituem, no dizer de Pink Floyd em ‘just another brick on the wall’. Mas importante que ensinar algo é desenvolver o espírito crítico, incentivar a livre construção dos conhecimentos, a duvidar eternamente, como um Descartes.

Essas três ecologias têm, como fundamento, as intensas mudanças técnico-científicas, cujas conseqüências constituem-se nos fenômenos de desequilíbrio ecológicos (que se não sanados poderão comprometer toda e qualquer forma de vida no planeta) e, paralelamente, numa evolução progressiva da deterioração dos modos de vida humanos (privado e coletivo).

Em síntese, poderíamos representá-las conforme a figura abaixo:

Vivemos nossas subjetividades segundo um padrão arcaísta, sendo nossas ações permeadas por este ranço. Trabalhamos seguindo as contingências unívocas de uma economia exclusivamente voltada para o lucro, baseada em relações de poder.

Essa ambigüidade no trabalho social, que fala do homem mas o deixa em segundo plano em nome de uma abstração chamada competitividade, nos leva a compreender a educação sob dois prismas:

- o do império de um mercado mundial, que lamina os sistemas particulares de valor e, que coloca em um mesmo plano de equivalência os bens materiais, os culturais e as áreas naturais;
- o que coloca o conjunto das relações sociais e das relações internacionais sob a direção das máquinas policiais e militares.

Desta forma, educa-se para um MERCADO. O Deus MERCADO impede que se ensine qualquer coisa que coloque em risco a sua sobrevivência. Se ensinarmos a plantar o trigo e fazer o pão, o que aconteceria com toda a classe dos padeiros?

O sistema de produção no qual estamos inseridos, é denominado por Guatari (op. cit.) de capitalista pós-industrial, *Capitalismo Mundial Integrado (CMI)*. Este sistema tende a descentralizar o poder das estruturas de produção de bens e de serviços para estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, devido ao controle que exerce sobre a mídia, a publicidade.

A educação, como é praticada, se transforma em uma indústria de formação de marionetes. No dizer de Foucault, o objetivo é o de internalizar esses signos de tal forma que nem percebamos o quanto de nosso comportamento é subordinado e não livre. Até que ponto a opinião pública é diferente da opinião que se publica? Desde o momento em que nascemos, já passamos a nos submeter a um processo de domesticação cultural com vistas a preservação de um ‘*status quo*’ que pretende manter a si mesmo, a qualquer preço.

O CMI é hoje um bloco produtivo-econômico-subjetivo, que trabalha a partir da *mais-valia* visando o lucro, produzindo diferenças sócio-econômicas, onde a relação de poder

está diretamente relacionada a tutela econômica. Seus instrumentos semióticos são classificados em:

- semiótica econômica (instrumento monetário, financeiro, contábil, de decisão,...);
- semiótica jurídica (título de propriedade, legislação e regulamentação diversas,...);
- semiótica técnico-científica (planos, diagramas, estudos, pesquisas,...);
- semiótica de subjetivação.

Os princípios comuns às três ecologias consistem, então, em territórios existenciais liberados das antinomias de princípio, ou seja, de domínios particulares, todas tem as suas especificidades, porém dependem umas das outras para a sua existência.

Em síntese, as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam.

Enfim, não há como alterarmos a visão, arcaica e infantil, que temos de educação, sem antes preconizarmos uma alteração em nosso próprio sistema de pensar e agir, ou seja, na ideologia social que nos permeia. Precisamos, primeiramente, compreender estas três ecologias para, desta forma, consolidarmos uma ponte entre elas, e assim, construirmos uma verdadeira ecologia global.

O sentido de autonomia, que foi cunhado por autores como Paulo Freire, Piaget e Maturana e Varela, está muito distante do significado dado ao autodidatismo na educação. O aprendizado da autonomia está coerente, sim, com o ideal de educação alternativa que Gutierrez e Prieto elaboraram. Para eles, uma proposta alternativa significaria:

- educar para assumir a incerteza;
- educar para gozar a vida;
- educar para a significação;
- educar para a expressão;
- educar para a convivência;
- educar para se apropriar da história e da cultura.

É preciso que o processo educativo não transmita certezas, seja agradável e significativo, privilegie a expressão e a comunicação de todos os participantes, promova o encontro, a convivência e a cooperação.

CAPÍTULO 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O indivíduo constitui o elemento e a sociedade, o todo. Dentro dessa ótica a questão é a de saber "*Como conceber uma totalidade que modifica os elementos pelos quais é formada sem entretanto utilizar nada mais que os materiais emprestados a esses mesmos elementos?*" (Piaget, 1984)

Rousseau é considerado o primeiro a substituir as explicações teológicas por uma explicação da sociedade fundamentada na natureza e nas aptidões naturais do homem, que trazem implícitos dois postulados:

- existe uma natureza humana inata a anterior a vida social
- a sociedade é derivada diretamente desta 'natureza'.

Comte reverte a posição de Rousseau ao dizer que "Deve-se explicar o homem pela humanidade e não a humanidade pelo homem". Marx inaugura uma sociologia do comportamento ao propor que "Não é a consciência do homem que determina a sua maneira de ser; é sua maneira de ser social que determinará a sua consciência".

Há, portanto, três soluções possíveis.

- esquema atomístico, onde o todo se reconstitui pela adição de propriedades dos seus elementos (Rousseau) - pressupõe a tal natureza humana inata. (ênfase psicológica)
- emergência (Gestalt), onde o todo não é só a composição dos elementos estruturantes, mas acrescenta aos mesmos propriedades novas. Durkheim pressupõe uma consciência coletiva herdeira dos poderes inatos do espírito (ênfase sociológica)
- relativismo - "*o todo não é nem uma reunião de elementos anteriores nem uma entidade nova, mas um sistema de relações onde cada uma engendra, enquanto relação mesma, uma transformação dos termos que une.*" (sociologia concreta) (Piaget, op. cit.)

Piaget defendeu que a criança explica o homem. O seu trabalho sobre a construção da moral é um belo exemplo de como observando o comportamento e o desenvolvimento infantil, pode-se chegar a entender o desenvolvimento do homem. Da mesma forma, a moral infantil esclarece a moral adulta, pois encontram-se em muitos adultos e mesmo grupos de adultos a reprodução de estágios desses comportamentos infantis.

Os jogos infantis foram estudados por Piaget pois, segundo ele, estes são admiráveis instituições sociais, comportando, a exemplo do jogo de bolinhas de gude, sistemas bastante complexos de regras. A análise reflexiva de Kant, a sociologia de Durkheim ou a psicologia individualista de Bovet concordam que toda moral consiste de um sistema de regras, as divergências aparecem quando se procura explicitar como a consciência respeita estas regras. A análise desse "como" é o objetivo de Piaget.

A estratégia utilizada por Piaget consistiu da observação de crianças durante a realização de jogos infantis (bolinhas de gude), pois as regras destes jogos são elaboradas pelas próprias crianças, diferentemente do restante das regras morais que a criança aprende a respeitar e que lhes são transmitidas prontas pelos adultos.

Ainda, como em todas as realidades ditas morais, as regras do jogo de bolinhas se transmitem de gerações a gerações e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas.

Do ponto de vista **da prática das regras**, Piaget identificou quatro estágios sucessivos. O estágio **motor e individual** (de 0 a 2 anos), em que há apenas regras motoras. As bolinhas são manipuladas em função do desejo e dos hábitos, donde nada há de coletivo neste estágio.

O segundo estágio pode ser chamado **egocêntrico** (de 2 a 5 anos). Neste a criança recebe do exterior o exemplo das regras já codificadas, mas apesar de imitá-los ela ainda joga sozinha (não se preocupa com os parceiros, nem mesmo procura vencê-los) sem cuidar da codificação das regras, uma vez que as mesmas não precisam ser compartilhadas.

O terceiro estágio, que aparece por volta dos sete ou oito anos, é chamado de estágio da **cooperação** nascente. Neste aparece a necessidade do controle mútuo e da unificação das regras, já que cada jogador procurará vencer seus parceiros. Mas ainda não há concordância sobre as regras gerais e cada um dá, quando interrogado, informações diferentes sobre as mesmas.

Finalmente, aos onze / doze anos aparece o quarto estágio. Neste há a **codificação das regras**. As partidas passam a ser regulamentadas com minúcia, e as regras a serem seguidas são conhecidas por todos.

Quanto à **consciência da regra**, Piaget (1977, p.25) percebe outros três estágios que aparecem cronologicamente relacionados aos estágios percebidos quanto à prática da regra:

- o primeiro deles vai até o decorrer da fase egocêntrica (24 a 30 meses de vida)- neste a regra ainda não é coercitiva, porque é puramente motora e é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante apenas e não de realidade obrigatória;
- no segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação - 2 até 8 anos) a regra é considerada como sagrada e intangível. Ela tem origem nos adultos, donde a sua essência é externa e, portanto, qualquer modificação no teor da regra é considerada pela criança como uma transgressão;
- por fim, no terceiro estágio, a regra é considerada como uma lei criada pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório se se deseja ser leal, mas é possível, todavia, transformá-la, à vontade, desde que haja o consenso geral.

Nos segundo e terceiro estágios existem dois níveis diferentes de respeito às regras: no primeiro deles a regra é exterior ao indivíduo e por consequência sagrada. Depois, pouco a pouco, aparece como consciência autônoma. *"Há, na criança, atitudes e crenças que o desenvolvimento intelectual eliminará, na medida do possível há outras que assumirão sempre maior importância; e, das primeiras às segundas, não há filiação simples, mas antagonismo parcial..."* (Piaget, 1977, p.73).

Um indivíduo pode ter atingido a autonomia no que se refere à prática de um determinado grupo de regras mas permanecer heterônomo com referência a outro grupo num outro plano de consciência e reflexão.

Em síntese, a figura abaixo baseada no quadro de Renè Magritte, pode clarificar estes conceitos:

Uma outra questão que se apresenta como importante é a da relação entre a dicotomia individual x social e os diferentes níveis de consciência da regra. Existe, é claro, uma relação evidente que poderia ser assim esquematizada:

inteligência motora ⇒ regra motora ⇒ **anomia** (associal)

egocentrismo ⇒ regra coercitiva ⇒ **heteronomia** (respeito unilateral e o individualismo).

cooperação ⇒ regra racional ⇒ **autonomia** (devida ao respeito mútuo e à socialização).

Aqui há que se tomar cuidado de novo com a questão de dosagens, pois a coerção e cooperação coexistem desde os primeiros dias da vida até o seu final. A regra motora nasce do hábito, mas é preciso que o hábito seja contrariado gerando uma procura ativa por ele e fazendo nascer a percepção e a consciência da regularidade.

Ela é, portanto, esse sentimento de repetição que tem origem assim que o equilíbrio entre assimilação e acomodação se estabelece, fazendo com que as condutas adotadas se cristalizem e se ritualizem. Não há ainda nesta fase a consciência da obrigação ou do caráter necessário da regra, pois esta supõe um sentimento de respeito e autoridade que não podem provir de um só indivíduo. Mas, as relações interindividuais estão também presentes nesta fase, o social está por toda parte.

No início, toda lei ou regra aparece, para a criança, como física e moral ao mesmo tempo, e as relações fundadas no respeito unilateral e na admiração, prevalecem sobre as relações de cooperação. A coação progressiva que o ambiente exerce sobre a criança no início de sua vida, pode ser considerada como a intervenção do social. Isto pode ser evidenciado nas ilustrações abaixo, criadas a partir da obra de Francesco Tonucci:

Por volta dos três ou quatro anos, a criança percebe, no jogo dos mais velhos, a existência de um código e o incorpora no plano dos mil hábitos e obrigações impostos pelos adultos. Estes hábitos e obrigações estão de acordo com uma ordem universal, que ela imagina existir.

Neste caso há crianças que acreditam que há "verdadeiras" regras, sagradas e obrigatórias, e que é preciso concordar com elas, mas continuam "jogando" para si mesmas, mais interessadas nos seus próprios movimentos do que nos companheiros ou nas regras em si.

Do ponto de vista da socialização da criança, cabe ressaltar que o egocentrismo desta fase é pré-social, *"no sentido que marca uma transição entre o individual e o social ..., esta mistura de coação e subjetividade, que caracteriza o estágio de dois a sete anos, nos parece, de fato, menos social que a cooperação"* (Piaget 1977, p.79).

A falta de consciência do seu eu, presente no egocentrismo, impossibilita a cooperação, pois esta exige uma percepção do seu pensamento em relação ao comum. É preciso, portanto, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. Nesta fase, assim como nas sociedades conformistas, acredita-se na origem transcendente das regras.

Esta realidade pode ser entendida também sob o prisma deste psicólogo cartunista, na seguinte ilustração:

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente as regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, elas formam uma concepção nova da regra. A partir de então pode-se mudá-las desde que haja entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. A cooperação é fator de personalidade, entendida aqui como o eu que se situa e se submete, buscando fazer respeitar as normas da reciprocidade e da discussão objetiva.

O respeito mútuo é o equilíbrio para o qual tende o respeito unilateral (apesar destes dois equilíbrios nunca se verificarem completamente). Na verdade, só em princípio uma pessoa de 14 anos pode submeter todas as regras ao seu exame crítico. Mesmo um adulto não submete à sua experiência moral senão uma parte ínfima das regras que o cercam. A questão, portanto, não é esta, e sim a percepção de que a diferença essencial entre coação e cooperação, é que uma impõe regras totalmente elaboradas e a outra impõe um método de elaboração das próprias regras.

Neste sentido é interessante distinguir entre as regras constituintes e as regras constituídas. As primeiras tornam possível o exercício da cooperação, enquanto as segundas são resultantes deste mesmo exercício. A questão que emerge é a seguinte: poderiam as regras constituintes serem consideradas como decorrentes do respeito mútuo?

Esta outra ilustração pode evidenciar esta questão:

Sendo a cooperação um método, este só se constitui pelo seu próprio exercício.

Nenhuma coação poderia determinar-lhe o aparecimento: se o respeito mútuo deriva do respeito unilateral é porque justamente se opõe a ele.

Mas como se explica o respeito? Ele é oriundo do grupo ou das pessoas individualmente? Durkheim defendeu que o respeito se dirige ao grupo resultando da pressão do grupo sobre o indivíduo, Bovet, por outro lado, defende que o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si. Observando as crianças Piaget percebeu que muitas regras permanecem imutáveis no decorrer do tempo, por muitas gerações inclusive. Mas se considerada uma criança individualmente, na medida em que ela se desenvolve, as regras apesar de serem as mesmas não permanecem idênticas a si próprias do ponto de vista da natureza do respeito. Durkheim explicaria, com o seu método, esta evolução?

Piaget considera que a explicação sociológica fornecida por Durkheim, explicaria apenas parcialmente este tipo de evolução, pois na medida em que os pequenos crescem eles escapam da pequena sociedade segmentária e uniforme que é a família participando de um grupo cada vez mais diversificado e complexo.

Há nesse caso, um paralelismo perfeito entre a tese de Durkheim para os pequenos grupos conformistas, segmentários e isolados - nos quais o indivíduo e o grupo são um só - e a tese de Piaget sobre o egocentrismo inicial da criança pequena, que não consegue diferenciar o seu eu do restante das pessoas.

O fator principal do conformismo é o respeito unilateral, que surge da admiração. Nas nossas sociedades esse respeito aos treze ou quatorze anos desaparece, pois o menino sente-se cada vez mais igual aos adultos.

A criança, neste caso escapa ao círculo familiar e entra em contato com um número sempre maior de círculos sociais. Já nas sociedades primitivas, nesta idade, o adolescente entra na fase da iniciação, portanto, de coação moral grupal mais poderosa, e ao envelhecer torna-se ainda mais dependente do grupo.

Segundo Piaget faltaria à análise de Durkheim o componente que considera as idades diferenciadas, ou a obrigatoriedade da convivência de diferentes gerações numa mesma sociedade (numa sociedade onde todos os indivíduos tivessem a mesma idade permanentemente desenvolver-se-ia o conformismo, ou a religiosidade?).

O método de Bovet, por sua vez reconhece apenas os indivíduos, mas como Durkheim, considera a necessidade da existência de pelo menos dois indivíduos para que surja a consciência moral, donde neste aspecto ambos os autores tem perspectivas próximas, apenas que um procura descrever esta moral em termos objetivos e outro em termos de consciência (o verdadeiro conflito surgiria com aqueles autores que procuram explicar a moral pelos processos puramente individuais tais como hábito, adaptação biológica etc.).

Contudo, para Bovet, o respeito à regra surge pelo respeito ao indivíduo que prescreve a regra, dirigindo-se portanto as pessoas e não à regra como tal. Afirma Bovet (apud Piaget 1977, p.92): *"não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar este indivíduo, é o respeito que temos por este indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele"*.

Mas a grande questão discutida inclusive por Bovet é saber como essa moral do dever permitirá o nascimento de uma moral do bem. A consciência do dever é heterônoma, *"o dever não é senão a aceitação das instruções vindas do exterior"* (Piaget 1977, p.93).

Paralelo a Durkheim, quando analisa o efeito do aumento da densidade e da complexidade do grupo sobre as consciências individuais, Bovet questiona os entrecruzamentos e as contradições das influências e instruções recebidas (já não mais dois indivíduos apenas). Neste caso, é óbvio que deverão existir estruturas operatórias que permitirão a reflexão e a categorização destas complexidades, ou seja, a criança apelaria para a sua própria consciência, havendo já aí autonomia. Donde, a consciência do bem é autônoma.

Bovet deixa esta questão intencionalmente em aberto, enquanto que Durkheim esforça-se por explicá-la através da pressão do grupo sobre as conseqüências individuais.

A hipótese que Piaget levanta e que deve orientar o restante da sua análise (sem sair da hipótese levantada por Bovet segundo a qual os sentimentos morais estão ligados ao respeito que os indivíduos tem uns pelos outros) é a de que é preciso distinguir diferentes tipos de respeito, **o unilateral e o mútuo** (que definem dois tipos de realidades sociais e morais: a coação e cooperação).

"Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade - objetivamente ou subjetivamente, pouco importa - , as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet tão justamente observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos tem mostrado que as normas racionais e, em particular essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação, a razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em "se" situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia." (Piaget 1977, p.94).

Fauconnet desenvolveu as idéias de Durkheim sobre a justiça distributiva e o direito penal. No caso do direito penal, a análise de Piaget situa-se na questão da responsabilidade que Fauconnet define como *"a qualidade dos que devem ... em virtude de uma regra ser escolhidos como passíveis de uma sanção"* ou seja ser responsável é *"justamente ser punível"* (apud Piaget 1977, p.282).

Nas morais primitivas ou no direito arcaico, a responsabilidade era imputada mesmo por atos involuntários e cometidos sem nenhuma imprudência ou negligência. Na moral atual, a intenção é tudo, e no direito moderno, a responsabilidade exige a presença de um corpo de delito, mas só há delito se houver intenção, imprudência ou negligência. Nota-se aí um paralelismo entre o desenvolvimento moral na criança e na sociedade, a partir de uma perspectiva histórica. A responsabilidade moderna tende a ser cada vez mais individual e subjetiva enquanto que a antiga era coletiva e objetiva.

Já no tocante à pedagogia, a teoria de Durkheim resultou numa simples defesa da autoridade. Durkheim defende (apud Piaget 1977, p.308): "*no que se refere ao espírito da disciplina, podemos dizer de fato, que nenhum dos elementos que o compõe existe inteiramente constituídos na consciência da criança.*". Um destes elementos é o gosto da existência regular, e a criança de Durkheim é fugaz e instável.

Prossegue Durkheim (apud Piaget 1977, p.309):

"por outro lado, o espírito de disciplina é moderação e domínio de si. Ora, para a criança não há limites para o desejo". Como "...agir moralmente é sujeitar-se as regras da moral e estas são exteriores à consciência da criança, deve a criança entrar em contato com elas em um momento determinado da sua existência. O momento decisivo da constituição do espírito de disciplina é a vida escolar", pois "...na família os sentimentos de solidariedade predominam sobre o dever".

Como, para Durkheim, na escola é preciso regras, compete ao professor impô-las, interpretando-as para a criança. Desta forma, o professor leigo é uma espécie de sacerdote da sociedade, "*do mesmo modo que o sacerdote é o intérprete de Deus, ele é o intérprete das grandes idéias morais do seu tempo e do seu país.*"

Durkheim não considerou nas suas investigações a existência de sociedades de crianças nas quais prevalece o respeito mútuo em relação ao unilateral. Piaget sugere que se permita a criança na escola o exercício da cooperação e do respeito mútuo, para que surjam deste exercício as regras a serem respeitadas pelos pequenos e portanto a tão desejada disciplina de Durkheim.

Bovet considera duas condições como necessárias e suficientes para o surgimento da consciência da obrigação: de um lado é preciso que um indivíduo receba ordens, e por outro lado, que aquele que as recebe respeite aquele que as dá. Se não há ordens não há regras, e se não há respeito não há obediência e portanto as regras não obrigariam a consciência.

Piaget identifica em Bovet uma dificuldade análoga a de Durkheim, a resposta a questão – como, se todo dever emana de personalidades superiores a ela, a criança adquirirá uma consciência autônoma?

Isto só seria possível se ultrapassada a moral do puro dever em direção a uma moral do bem.

"Compreendemos bem como, sob a influência de contradições devidas as interferências de ordens, a razão dá-se o direito de precisar o sentido dos deveres, de generalizar mesmo o seu conteúdo, em suma, de polir e de codificar a matéria da moral. Mas, na hipótese de Bovet, a razão nada poderia prescrever: está no indicativo e não no imperativo. Em suma, não sairíamos da heteronomia próprias do jogo das ordens, mesmo complicando o jogo ao infinito: só um poder legislativo concedido à razão explicará a autonomia." (Piaget 1977, p.330).

Este poder legislativo se configura a partir do respeito mútuo:

"o elemento quase material de medo que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem o seu caráter de obrigação externa. Bem mais, sendo as regras submetidas às leis da reciprocidade, são estas mesmas leis racionais em sua essência, que constituirão as verdadeiras normas morais. A razão torna-se, desde então, livre para construir seu plano de ação, na medida em que permanece racional, isto é, na medida em que sua coerência interna e externa está salvaguardada, na proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas concordem com ela. Assim está conquistada a autonomia, além da anomia e a da heteronomia". (Piaget 1977, p.334).

A convergência percebida por Piaget entre os resultados do seu trabalho e aqueles da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica conduziu-o a um segundo ponto: o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual.

O parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas o levaram a afirmar: "...a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação." (1977, p.344). Este paralelismo tem sido reconhecido por quase todas as doutrinas contemporâneas das áreas da psicologia e sociologia.

Nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual, apesar de elementos de racionalidade e de moralidade serem encontrados desde muito cedo (antes mesmo da linguagem) na criança. Mas nem todo traço inteligente ou de sensibilidade pode ser classificado de lógico ou moral. A lógica é um conjunto de regras de controle da própria inteligência, e da mesma forma está a moral para a vida afetiva. A formação destes conjuntos de regras se dá a partir do próprio equilíbrio funcional do organismo, e ocorre com uma tomada de consciência sobre a procura pelas regras, estruturando então o que era simples funcionamento.

Mas como se dá esta tomada de consciência? Ela não é simples, um indivíduo sozinho, não é jamais capaz de obtê-la. *"É neste sentido que a razão sob seu duplo aspecto social e moral, é um produto coletivo... Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital."* (Piaget 1977, p.346). A influência das relações sociais na formação da lógica e da moral podem ser melhor percebidas em três fases:

- primeiramente, na fase egocêntrica o indivíduo sente tudo e compreende tudo através de si próprio, sem conseguir distinguir o que resulta dos objetos ou das outras pessoas e não da sua perspectiva particular, não estando, portanto consciente do seu próprio pensamento. Na perspectiva intelectual, tem-se um **alogismo** no qual as idéias são crenças e não hipóteses a verificar. Do ponto de vista moral, há uma espécie de **anomia**, ou seja, todos os seus sentimentos tem o mesmo valor, a criança não é capaz nessa fase de se julgar boa ou má;
- a anomia começa a perder terreno sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas, que são impostas com o estabelecimento espontâneo de relações de respeito unilateral e coação, entre a criança e os adultos. A submissão à vontade adulta tem o efeito de provocar uma concepção anunciadora da noção de verdade,

que já é, então, alheia aquilo que lhe agrada. Mas esta concepção ainda está distante de poder conformar-se à realidade, pois ainda "*o verdadeiro é o que está de acordo com a Palavra adulta.*" (Piaget 1977, p.348). Temos aqui **heteronomia**, em que há a procura de uma verdade comum, a ainda não submetida à razão. O respeito literal às regras ditadas pelo respeito unilateral cria um **realismo moral**.

- a última fase nesta analogia entre o desenvolvimento moral e intelectual traduz-se pelo fato de que: "*só a cooperação leva a autonomia*" (Piaget 1977, p.349). A cooperação repele a convicção espontânea e a confiança cega na autoridade adulta próprias do egocentrismo, levando à reflexão e a verificação objetiva, que permitirá a tomada de consciência da lógica das relações. No plano moral, pela comparação mútua das regras que cada um adota, passa-se a julgar objetivamente os atos dos outros, incluindo os adultos. Surge, então, o respeito mútuo com o declínio do unilateral, uma consciência do bem e a noção de justiça.

Da perspectiva pedagógica estas constatações são, portanto, contrárias tanto ao método autoritário quanto ao puramente individualista (ou espontaneísta). Não se pode pretender transformar do exterior o pensamento da criança, da mesma forma que é inútil, contar apenas com a "natureza" biológica da criança, para levar ao desenvolvimento da consciência e da inteligência, pois "*toda moral tanto quanto toda a lógica são produtos da cooperação*" (Piaget 1977, p. 350).

3.1 As disciplinas segundo Foucault

O comportamento humano é função de uma cultura antes de ser uma singularidade biológica ou pessoal, pois o ser humano só pode existir no interior de sistemas lingüísticos. Isto pressupõe uma conversão profunda dos suportes bio-fisiológicos. Uma cultura ou sociedade humana é um sistema complexo de produção que utiliza meios semióticos e virtuais (sistemas lingüísticos e psíquicos) para agir sobre forças naturais. Este processo produtivo que caracteriza uma cultura humana produz tanto a objetividade quanto a subjetividade, isto é, as formas materiais e as formas psicovirtuais de realidade. No interior de uma cultura, aquilo que se tem por realidade objetiva é o produto da atividade sócio-cultural que conecta e ativa forças e matérias naturais, meios de produção, signos da linguagem e agentes produtivos, num processo

de produção que é sua objetividade, ou exteriorização, relativa. Este processo de culturalização das forças naturais, através da criação da linguagem e do pensamento, concomitante ao desenvolvimento da organização produtiva, foi descrito de formas muito diferentes entre si, em inúmeras obras e pesquisas, em especial na Filosofia e nas Ciências Humanas. Citar-se-ia as obras de Dürkheim, Marx, Nietzsche, Weber, Foucault e Deleuze, entre outras.

A relatividade da objetividade, o questionamento do postulado fundamental da Ciência, bem como a relatividade da Verdade, é o tema principal da Epistemologia da Ciência do século XX.

Em *As Palavras e as Coisas*, Michel Foucault (1985) mostra as variações dos sistemas cognitivos, científicos e filosóficos, desde a Renascença até o século XIX. Não somente os meios e métodos cognitivos variam, mas também a própria forma de seleção e percepção dos fenômenos e da problemática causal e interpretativa se modifica. Estas modificações dependem essencialmente de sistemas semióticos que estão intrinsecamente ligados aos meios de produção social.

Karl Popper (1975), em sua obra *O Conhecimento Objetivo*, e outros epistemólogos da ciência demonstram a dependência da verdade científica dos sistemas lógicos, semióticos e técnicos com os quais se opera na construção do “conhecimento objetivo”.

Thomas Khun (1977) mostra a dependência da verdade científica, ou sua objetividade, dos paradigmas que dominam a racionalidade científica em um dado estágio de desenvolvimento. Ao mudarem os paradigmas é a própria noção de real que muda. A Verdade é sempre uma aproximação assintótica, infinita, de um objeto que por definição é inatingível em si mesmo, pois que depende da rede semiótica no qual é tornado *objeto de conhecimento*. As teorias se suplantam continuamente, mas sua aproximação com a Verdade Absoluta do *objeto* permanece estatística e temporária.

Gaston Bachelard (1983), em *Epistemologia*, diz que nas Ciências Naturais do século XX há uma introdução cada vez maior de um racionalismo kantiano contra um empirismo primário do positivismo atomístico e mecanicista do século XIX. Este empirismo acreditava na possibilidade de atingir a *coisa em si*, não fazendo a crítica

dos meios lógicos, semióticos e técnicos do conhecimento científico. O racionalismo kantiano, que nega a possibilidade de atingir a *coisa em si mesma*, o *númeno*, acompanha o relativismo cognitivo da ciência atual. Este é um dos fatos que explicam a vocação interdisciplinar do conhecimento contemporâneo.

Por sua vez, a filosofia moderna, em especial em Marx e Nietzsche, desde o século XIX, vem fazendo a crítica da *objetividade* científica. É que a Ciência, enquanto dominada pelo empirismo mecanicista, não faz a análise da história social dos objetos de conhecimento e nem da linguagem, da lógica de interpretação e da forma de seleção dos fenômenos e de seus componentes. A ciência começa por esquecer as camadas de significações sociais e etnocêntricas baseadas em sistemas de valores que geram fatos culturais e que são tomados pelo *sensu comum*, ao qual permanece ligada, concebendo-os como fatos naturais e universais. Esta ilusão de uma objetividade em si mesma, para além das coordenadas espaço-temporais, ou geográfico-históricas, está presente nas concepções que a psiquiatria e a psicologia fizeram das disfunções comportamentais.

Em *Doença Mental e Psicologia*, Foucault (1984) mostra a relatividade histórica e social dos sistemas cognitivos da Cultura Moderna sobre a natureza, os conceitos e a etiologia das disfunções mentais. Descreve as contradições destes sistemas entre si, suas evoluções e transformações desde o nascimento de uma psicopatologia geral no século XIX.

Numa segunda pesquisa, intitulada *História da Loucura na Idade Clássica*, Foucault (1978) mostrará que a associação da loucura à doença somente será feita no século XIX, justamente através da construção do conceito de *doença mental* pela psicopatologia geral positivista e da criação do asilo psiquiátrico. O asilo psiquiátrico surge após a Revolução Francesa quando já não mais se justificava o seqüestro do “louco”, e sua mistura com todo tipo de “comportamento desviante”, através de medidas judiciais.

O internamento judicial dos indivíduos declarados loucos é uma invenção da Cultura Ocidental em sua Idade Clássica (séculos XVII e XVIII). Ainda na Idade Média, a experiência da loucura não tinha esse caráter negativo que vai exigir a exclusão social

do membro da comunidade atingido. Pelos princípios do cristianismo medieval, o louco e o miserável podiam ocultar o próprio Cristo que vinha reclamar o ato de caridade. O “louco” era marcado com um signo divino que garantia sua livre passagem e sua conservação no seio da sociedade feudal.

Porém, com a destruição do sistema de produção e da cultura feudais, o novo sistema social se ergue sobre uma outra filosofia ou ideologia cristãs, aquela da Reforma e da Contra-Reforma. Esta nova ideologia cristã vê na riqueza e na propriedade os signos da eleição divina e na miséria e na loucura os signos da condenação. A nova ordem social emergente exige a extirpação de tudo aquilo que não possa entrar em sua máquina produtiva. Por outro lado, milhões de seres humanos, emanados das ruínas feudais, ou se tornam assalariados do capitalismo nascente ou então vagueiam na marginalidade por toda Europa.

Estas populações famintas e sem mais nenhum vínculo com qualquer determinação ou identidade sociais, a não ser aquelas que elas traçam para si mesmas, constituem uma ameaça à segurança da cultura européia e suas cidades. Como solução, os conselhos de “cidadãos” (grandes comerciantes, donos de manufaturas, banqueiros, etc.), em quase toda a Europa, propõem à aristocracia e ao clero as casas de internamento, onde os denominados miseráveis eram seqüestrados e destinados a ali permanecerem até que se tornassem “úteis” e “bons”, ou então para que morressem. Entre estes encontravam-se os “loucos” que são misturados a todas as espécies do desatino; do crime às perversões. Esta associação marcou profundamente a experiência moderna da loucura que aparece soldada ao crime e ao vício.

Em meio aos horrores dos porões do internamento se fundem as formas da loucura com o desatino em geral e também se traça o rosto que a psiquiatria, no século XIX, diagnosticará como o do doente mental. A psiquiatria, a psicologia e a psicanálise apreendem “ingenuamente” uma realidade social e historicamente produzida por uma espécie patológica natural. A nova forma social de produção (que se afirma a partir do século XVII e se consolida no século XIX), ao agir sobre certas singularidades comportamentais, através de mecanismos de Indução, Incitamento, Repressão, Recalcamento, Seleção, Controle, Culpabilização e Eliminação, acaba por produzir formas anômalas de comportamento.

As “disfunções mentais” e os “desvios comportamentais”, nas análises epistemológicas e interdisciplinares de Foucault aparecem como essencialmente ligadas aos processos de produção das realidades sócio-culturais.

3.2 A organização do trabalho

Toda sociedade é uma unidade produtiva onde todos os setores sociais interagem entre si e se confirmam. É certo que nas sociedades de Estado, cuja característica é a estratificação social e a apropriação do excedente produtivo pelos estratos dominantes, esta unidade se acha colocada em questão. Porém, a organização produtiva é ainda mais complexa e extensiva e tende a integrar de uma forma mais rigorosa todos os acontecimentos sociais. Assim não há realidade individual que não seja antes realidade social e o social se define pela organização do trabalho.

Nas sociedades modernas a organização do trabalho atinge um limiar técnico e científico que organiza e planeja, de forma técnica e sistemática, não somente as relações produtivas em si mesmas, mas também organiza a família, o sistema pedagógico e o sistema ético e político.

Nos séculos XVII e XVIII inicia-se uma prática e uma pedagogia sociais que visam organizar a sociedade inteira em função do sistema de produção (Foucault, 1987). Max Weber (1967) mostrou o quanto a ideologia protestante da Reforma se moldava segundo a organização moderna do trabalho que nesta época, século XVII, se iniciava. Da mesma forma, a ideologia da Contra-Reforma, semelhante, em pontos essenciais àquela da Reforma, procurava servir ao novo sistema produtivo. Assim, nas sociedades modernas, cujo aparelho produtivo parece somente obedecer às leis da acumulação do trabalho material, a própria religião se integra diretamente ao aparelho produtivo, pois é um axioma ético do protestantismo tanto quanto do catolicismo pós-renascentista, que a riqueza é fruto do trabalho e indica uma eleição divina, sendo a pobreza ou a miséria o inverso.

Na obra *O Anti-Édipo*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976) fazem a teoria das disfunções mentais em relação ao sistema de produção. Com o desenvolvimento de

técnicas e ciências especializadas numa maximização da produtividade, com a preparação do indivíduo desde sua fase familiar até sua inserção no aparelho produtivo, com a criação de uma moral e uma pedagogia destinadas exclusivamente a tornar o indivíduo um agente de produção, se produz também efeitos colaterais de desadaptação ou resistência à ideologia produtiva.

Desse modo a ontogênese individual é inseparável das determinações do sistema produtivo e a leitura das disfunções mentais não pode ser feita em termos de evolução biológica ou de história individual, já que as relações produtivas se sobrepõem a elas e as determinam.

Karl Marx (1985) descreverá a história humana em função da exploração e da acumulação do sobre-trabalho (mais-valia). Mas esta acumulação/exploração não existia nas comunidades “primitivas”, ou sociedades sem Estado. Estas comunidades procuravam consumir o excedente produtivo para que não acontecesse que determinadas forças ou facções sociais, ao se apropriarem do excedente, desviassem sua ordem econômica. Contudo, esta ordem será violentamente rompida e surgirão as economias próprias das sociedades estratificadas, onde um estrato particular escraviza populações inteiras e as obriga à tarefa de produção do excedente. No final da Idade Média, com a queda progressiva e acelerada das formações sociais aristocráticas e feudais, surge, nos horizontes da cultura ocidental, uma “massa” virtualmente desterritorializada, isto é livre dos códigos, signos e meios de produção que a mantinham presa no interior da ideologia e do modo de produção teológico/feudal. Por outro lado, uma grande quantidade de capital é produzida e acumulada nas mãos de uma burguesia comercial, a partir do comércio marítimo. A junção, na indústria, desse capital com essas populações de homens livres, instaura a produção em série de mercadorias - multiplicando a produção do capital ao se produzir enormes quantidades de sobre-trabalho.

A criação do mercado de trabalho transforma o homem em mercadoria. Este fato, aliado à apropriação do excedente por um estrato dominante que não se confunde com os agentes produtivos, induz um sentimento de despersonalização ou perda da essência humana. A este fenômeno Marx denominará a forma da *alienação* moderna.

Marx (1985) descreve o fenômeno da alienação como a experiência do agente produtivo quando o produto de seu trabalho volta-se contra ele próprio, comandando-o à sua revelia. Desconhecendo a causalidade histórico-social que determina seu destino, o agente social produtivo, o homem, passa a tomar o estado de coisas opressivo, como o resultado de uma decisão divina ou de uma determinação natural.

3.3 AS DISCIPLINAS

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) descreverá as técnicas de produção e controle introduzidas na produção social a partir do século XVII (século da criação do Internamento). A estas técnicas Foucault denominará: As Disciplinas.

As disciplinas constituem um corpus de informações e técnicas que analisam e esquematizam formas de distribuição e conexão dos agentes e dos meios de produção em todas as instituições de produção e de repressão sociais (exércitos, fábricas, escolas, prisões, etc.). Esta distribuição e conexão combina-se à uma análise que compõe e recompõe, sob uma nova forma, os esquemas sensório-motores do corpo em função de uma eficácia máxima dos objetivos produtivos ou repressivos a serem atingidos. O sonho do Homem-Máquina que se inicia no século XVII, tem um registro anátomo-metafísico nas descrições cartesianas da mecânica corporal e um outro registro técnico-político que forma um vasto conjunto de regulamentos e fórmulas para o adestramento mecânico do corpo.

As disciplinas compõem técnicas de dominação (uma tecnologia de poder) que visam o corpo humano (formando assim um anátomo-poder) em função do aumento de sua utilidade e produtividade, por um lado, e por outro uma diminuição de sua potência e de sua energia políticas. A um aumento da utilidade e da produtividade do corpo deve corresponder um aumento da docilidade e da obediência. Eis o axioma fundamental que dará origem ao modo de produção moderno. Trata-se de um trabalho detalhado sobre os movimentos e os gestos objetivando um controle infinitesimal das operações corporais. Com os esquemas e fórmulas disciplinares se produzirá em série agentes sociais de produção que outrora dependiam de singularidades naturais e constituíam raridade. Assim como Marx descobre a relação de exploração fundada na separação da Força

(agentes produtivos) e do Produto do Trabalho, Foucault descobre o tipo de dominação correspondente que se passa ao nível da articulação dos corpos ao aparelho produtivo.

Além do adestramento comportamental dos corpos dos agentes produtivos específicos nas instituições fechadas, as táticas e estratégias disciplinares visam também o controle total do espaço social e de populações inteiras. É o outro polo do poder disciplinar, adestrar as populações e induzir comportamentos desejáveis de massa, formando um bio-poder ou um “gerenciamento da vida”.

Foucault falará a propósito do poder disciplinar, de uma microfísica do poder que durante muito tempo esteve oculta. É nesta microfísica do poder que está a origem das Ciências Humanas modernas, pois esta forma de dominação necessita de um conhecimento profundo da vida comportamental das populações e dos indivíduos para poder produzir as formas de comportamento e de desvio controláveis e desejáveis pelo sistema. O processo disciplinar se desenvolverá cada vez mais em duas frentes; 1) disciplinarização das instituições e do campo social, 2) formação dos campos de saberes associados aos fenômenos sociais e humanos.

A fim de realçar estas constatações, a interpretação da simbologia de alguns quadros de Magritte podem determinar o eixo da compreensão melhor que muitas palavras.

3.4 A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO DISCIPLINAR

O indivíduo, desintegrado de seu modo de ser “natural” e remodelado pelas disciplinas, tem por característica um isolamento radical no seu modo de ser. Possui uma consciência fragmentada que só pode compreender o setor de produção em que atua, comunicando-se com o restante somente através dos signos de uma ordem anônima e abstrata. Para a produção de tal individualidade ou subjetividade é necessário, em primeiro lugar, uma arte das distribuições que faz com que cada indivíduo esteja no seu lugar. Há uma quadriculação permanente do espaço institucional e coletivo que identifica um elemento a uma dada posição. Esta posição não é somente técnica, mas também moral e política. O espaço disciplinar é traçado de tal forma a não permitir nenhum gasto “inútil” de tempo e energia e também para impedir qualquer “desvio moral” ou revolta política. A arte das distribuições espaciais é tal que cada indivíduo está física e psiquicamente, numa espécie de cela ideal ou virtual.

O controle das atividades, através de uma análise minuciosa do tempo, produz uma segunda característica da individualidade disciplinar. O tempo é subdividido em quantas unidades forem necessárias para a produção de tarefas sucessivas. Esta subdivisão temporal tem por função automatizar o organismo segundo uma ordem canônica em um sistema semiótico preciso.

Um terceiro processo disciplinar objetiva produzir o indivíduo segundo estágios sucessivos e ordenados de aprendizagem ou de permanência na instituição. Este processo acopla todo um sistema de valorização e significações morais ligadas à aprendizagem e à produção.

Uma ficha com informações precisas acompanha a vida do indivíduo na instituição. Os indivíduos são classificados segundo seus méritos e faltas. Este processo é o de uma gênese da personalidade que incorpora os acontecimentos “significativos” do passado do indivíduo ao presente de sua vida disciplinar.

O quarto e último processo que vem completar os outros três se refere a combinação das forças produtivas (agentes de produção). Nesta fase trata-se de produzir uma força produtiva maior do que a soma de seus elementos simples. A individualização das

etapas, a organização dos indivíduos segundo a sequência de etapas, a distribuição espacial do aparelho produtivo e a vigilância contínua de todos os operadores faz multiplicar, muito além do esperado, o resultado da produção.

Estes quatro tipos de individuação ou de ontogênese disciplinar, celular pela distribuição espacial, orgânica pelo controle da atividade diária, genética pela sucessão temporal integrada no decorrer dos anos e combinatória pela composição das forças produtivas, além do aumento da eficiência produtiva submetem o indivíduo disciplinar a um modelo mecânico e moral.

Além destes quatro processos, três outros vêm reforçar e garantir a produção do autômato disciplinar. Estes são: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a técnica do exame.

Na vigilância hierárquica é feita uma análise da distribuição da visibilidade no interior dos aparelhos produtivos e das instituições. Nas atividades industriais, por exemplo, todos os agentes produtivos estão continuamente sob o olhar dos representantes da hierarquia. Este sistema contínuo de vigilância, que se apoia numa prática do arquivo e da ficha individual, induz um olhar difuso, semi-oculto, que percorre e marca presença em todos os pontos dos dispositivos e aparelhos disciplinares. É um olhar hierárquico, pois ele induz, mesmo em sua ausência, os desígnios e as expectativas da hierarquia disciplinar. O exercício do poder se torna automático, os agentes de controle são mais signos do que forças deste poder.

A sanção normalizadora é um processo para corrigir toda inadequação dos indivíduos e grupos ao modelo, ou paradigma, disciplinar. Implica lugares de segregação e discriminação internos à própria instituição. A sanção ou punição é um dos pólos de uma dialética na qual o outro é a recompensa. Os “maus” são punidos e os “bons” recompensados. Esta dialética gera uma cosmovisão em que a obediência se torna uma espécie de divinização, de eleição e a inaptidão ou a indocilidade serão os signos de uma condenação universal e irremissível. Os processos e procedimentos da sanção normalizadora produzem indivíduos normalizados, automatizados e outros que sofrem a ação físico-psíquica dos estereótipos próprios ao mundo disciplinar. Estes últimos encarnam o desvio da norma e padecem suas conseqüências como se fora um destino

peçoal e natural. Nesta dialética poder-se-ia pesquisar muito da etiologia das doenças e disfunções mentais e comportamentais modernas. Esta dialética da sanção e da recompensa instaura micro-tribunais, mais ou menos difusos, fazendo todos os membros da instituição participarem dos julgamentos. Este movimento de julgamento perpétuo penetrará tão fundo nos corpos e nos inconscientes humanos que se tornará uma patologia própria do Homem Moderno que sofre a necessidade da recompensa e o terror da condenação. Deste procedimento disciplinar de recompensa e castigo nasce uma duplicação da justiça e do tribunal de Estado, fazendo com que todos passem a ser ao mesmo tempo juizes, testemunhas, acusados e algozes, o que gera a vigilância e a suspeita recíprocas.

O exame, em todas as suas múltiplas formas, é um procedimento que articula a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, permite avaliar o desempenho do indivíduo e sancioná-lo ou recompensá-lo conforme o caso.

Para explicitar este contexto, pode-se entender a fragmentação dos conteúdos teóricos e práticos aplicados não só nos espaços educativos formais, como também nos informais. Os meios de comunicação implementam programas a conta-gotas, prendendo a partir de dogmas, padronizando comportamentos e expectativas, milhões de pessoas ao mesmo tempo. De novo, os quadros de Renè Magritte podem servir de ilustrações a estes conceitos estruturados aqui.

CAPÍTULO 4. Casos de Alunos-Problemas e as Disciplinas

A luta sem trégua pela causa da educação pública como única via de universalização da educação, o compromisso com a dignidade e com a qualidade do trabalho, o investimento numa pedagogia política com vistas à construção da ação histórica dos professores, são preocupações que sempre perpassaram minha vida e que, apesar de tantas derrotas, em todas as frentes, apesar do ceticismo provocado pela resistência das duras realidades dos dias de nossa geração, neste final de século e de milênio, impregnam profundamente minhas entranhas.
(Prefácio de Antonio J. Severino, In VASCONCELLOS, 1998)

A preocupação, o desespero, ou melhor, a desesperança, o exacerbado idealismo envolto da crença incessante no potencial auto-realizador do ser humano, ainda é capaz de mover muitos profissionais a buscarem compreender melhor suas experiências, principalmente àquelas onde não alcançaram total êxito. A partir deste capítulo, as referências terão como base casos vivenciados, ou supervisionados, em projetos de pesquisa e intervenção, implementados por acadêmicos do curso de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, nos anos de 1997, 1998 e 1999.

4.1 – O caso J – Primeira Experiência

Esta luta iniciou-se ainda enquanto estudante do curso de Psicologia e estagiária do Ginásio Israelita-Brasileiro Scholem Aleijem, instituição particular de ensino, situada no bairro Bom Retiro no município de São Paulo, que contemplava no final da década de setenta propostas progressistas de implementação dos processos de ensino e aprendizagem, pois formalizava-se num momento político ditatorial, repressivo, mas que contava com uma clientela predominantemente oposicionista ao regime militar instituído na sociedade brasileira à mais de uma década.

As reformas educacionais que implementaram o tecnicismo não tiveram penetração nas práticas educativas implementadas neste estabelecimento de ensino, que contava com um corpo técnico-pedagógico, formado por pedagogos e psicólogos, professores com formação em áreas específicas, mas não especializados nestas, advindos da USP e PUC –SP, que comprometiam-se com o ensino libertário, auto-gestionário.

Esta realidade progressista não escamoteou o fracasso de alguns educandos que resistiam a executar sem grandes dificuldades as determinações instituídas pelas normas do estabelecimento, negligenciando suas responsabilidades, afrontando os profissionais, e desnortando muitas vezes propostas inovadoras e seus autores.

Um dos casos mais relevantes neste ambiente, refere-se a um pré-adolescente que possuía uma condição sócio-econômica inferior à maioria, filho do motorista da escola, e que todos concebiam que o mesmo deveria ser dócil e gentil em sinal de agradecimento pela oportunidade de poder estudar numa instituição valorizada como aquela. A cada investida da “autoridade” (revestida de professor, orientador, psicólogo ou diretor) o aluno reservava uma ação pior. No início, alguns tentavam entendê-lo, assessorados pelo Serviço de Psicologia Escolar, mas em vão. Após um ano letivo inteiro de lutas e só derrotas, a escola e seus profissionais, desistiram de entender as causas do fenômeno, assim como fecharam as portas físicas e emocionais para esta “pseudo criatura”.

Referendado pelo referencial teórico, percebe-se que as práticas desenvolvidas por instituições de educação escolar, mesmo quando se diz de esquerda, ou progressista, de resistência, podem não contemplar a reflexão sobre os valores subjacentes ao compromisso ideológico com os interesses das chamadas camadas populares, pois a forma como nós, seres humanos, escolhemos e implementamos para comunicar nossos descontentamentos, são múltiplas, e muitas vezes, querem apenas frisar que a diferença existe e é praticada, sentida, medida, assimilada por todos, principalmente por pessoas possuidoras de adjetivos desqualificantes, como ser despossuidor, num ambiente de possuidores; ser negro, num ambiente de claros; ser gordo, num ambiente de magros; enfim, ser a negação do status quo.

4.2 – O caso M. – O Despertar

Outro exemplo de processo de rejeição a educandos com problemas de comportamento, foi vivenciado numa escola pública da rede estadual de educação, no município de Curitiba.

Trata-se de uma instituição de educação escolar que oferta o segundo ciclo do ensino fundamental (5^a à 8^a séries) nos turnos matutino e vespertino, e que foi criada para ser o estabelecimento modelo da prática da Tendência Tecnicista, pois até 1997, ofertava em seu currículo uma variedade de disciplinas da parte diversificada, tais como: Técnicas Industriais, Propaganda e Vitrinismo, Técnicas Agrícolas, Cerâmica, Indústrias Caseiras, etc.

Os professores, em sua maioria, eram formados em cursos de educação superior, mas nem todos em sua área específica de atuação. Por exemplo, uma professora de Português era advogada, o professor de Técnicas Industriais, era teólogo, o de Educação física era ex-jogador do Coritiba Futebol Clube, alcoólatra (folclórico, pois segundo os alunos, mantinha em um dos armários do vestiário masculino, uma garrafa de aguardente), etc.

O clima da escola era rígido, com uma direção bastante autoritária, impossibilitando quaisquer atividades extracurriculares, como passeios, apresentação de trabalhos em murais ou nos pátios da escola, o que descontentava alguns professores e alunos. Neste ambiente, só surgiam problemas, revoltas e enfrentamentos hostis por parte do corpo docente e discente. Os professores estavam sempre indispostos e intolerantes, predispostos apenas a entrar em sala de aula, encontrar a turma sentada, quieta, ouvinte e passiva. Ao menor sinal de desordem, retiravam alunos de sala, encaminhavam-no à direção ou ao Setor de orientação educacional, expondo-o a situações vexatórias, pois muitas vezes os desqualificavam na frente de todos.

A distância entre o pavimento das salas de aula e o da administração era de mais ou menos uns 300 metros, o que levava o educando, depois de muitas exclusões de sala, a não chegar até o destino previsto pelo professor, permanecendo muitas vezes no banheiro (destruindo-o), na horta (destruindo-a) ou “escondido” em outros espaços, a fim de “aproveitar melhor o seu tempo”, sem ser molestado verbalmente por ninguém.

O que professores e profissionais não percebiam é que estes educandos ficavam cada vez mais em evidência, tornando-se lideranças negativas e positivas aos olhos de todos. Negativas, para aqueles que assumiam como corretas e necessárias as normas instituídas de boa conduta; e positivas, para aqueles que não concordavam com alguns aspectos

destas mesmas normas, ou muitas vezes das posturas implementadas pelos reguladores, juizes ou normalizadores da escola.

Para resistirem aos processos de “perseguição”, assim denominados por eles, e já assumindo as desigualdades instituídas pelos adultos da escola, cada vez mais propunham-se a “perturbar a ordem” no interior da escola, chegando muitas vezes a freqüentarem aulas alcoolizados, ou levarem bebidas alcoólicas para suas dependências, agredirem física e/ou verbalmente professores e diretor.

Um destes alunos possuía uma deficiência física que o impedia de praticar educação física. Possuidor de habilidades artísticas, e de capacidades cognitivas superior à grande maioria, era super ativo, não conseguindo permanecer muito tempo concentrado em tarefas repetitivas e sem significado imediato. Era muito crítico, e articulava muito bem seus argumentos, quando questionava a importância de determinados procedimentos ou conteúdos aos professores.

O processo de rejeição teve seu início quando M. ingressou na Quinta série, e seu professor de Educação Física, não aceitou as explicações maternas para justificar a dispensa do educando de desenvolver atividades físicas em suas aulas, pois o adolescente portava um processo de formação de bolhas na planta de seus pés, que o impedia muitas vezes de se locomover, e que desde bebê era objeto de estudo de especialistas da medicina em todo o Brasil. Como era alvo de reclamações de todos os professores por suas posturas inquietadoras e inquiridoras, logo tornou-se o alvo principal das lamentações dos professores e a liderança negativa e positiva (a VÁLVULA DE ESCAPE) dos alunos.

Quanto mais era repreendido, era castigado, mais aprontava. Começou a fumar, a beber, a trazer bebidas e cigarros para a escola, e nas Sexta e sétima séries, o educando já estava envolvido com drogas, e já defendia abertamente a legalização da maconha, na sala de aula. Em 1997, foi necessário chamar o Corpo de Bombeiros para retirá-los, M. e mais dois alunos, do alto da Caixa D'água (numa altura de quase 15 metros), onde estavam fumando um “baseado” na hora do recreio, o que mobilizou a escola inteira para assistí-lo em uma de suas últimas apresentações, uma vez que a partir daí, o

Conselho Escolar, proibiu terminantemente o aluno-problema a freqüentar as dependências da escola.

A bem da verdade, tentou-se diversas vezes intervir neste processo. Contemporizou-se a tolerância e flexibilidade dos professores, principalmente do de Ed. Física, para aceitar que M. permanecesse assistindo suas aulas sem praticar exercícios, ou executando trabalhos teóricos sobre as atividades propostas por ele para a turma, o que era aceito na presença da responsável pelo garoto, mas quando da efetivação das propostas, qualquer dificuldade, ou questionamento do discente, motivava o docente a voltar atrás e não proporcionar a inclusão do mesmo em sua disciplina.

A mãe de M. era membro da Associação de Pais e Mestres da escola, e representante desta no Conselho Escolar, o que levava os profissionais da escola, a buscarem sempre uma postura mais branda, tentando por diversas vezes, conciliar as situações, envidando esforços múltiplos para auxiliar docentes, educando e família a permanecerem unidos no propósito de garantir o preceito constitucional de acesso e permanência na escola do referido brasileiro.

Foi criada uma comissão pais e professores, para cursarem junto ao CONEN (Conselho Estadual de Entorpecentes), um programa por ele mantido denominado “AMOR EXIGENTE”. Com a aposentadoria do professor de Educação Física, assumiu as aulas da turma de M, uma profissional com muita sensibilidade, que fez parte da comissão e que conseguiu um vínculo muito positivo com o mesmo, o que favoreceu e muito sua permanência por mais um ano (1997).

O Serviço de Orientação Educacional, através de aconselhamentos, conseguiu encaminhar de início M, e depois seus pais, a processos psicoterápicos, vencendo a resistência principalmente de seu pai que não aceitava de forma alguma a possibilidade de ser convidado a comparecer na escola, alcançando também o acompanhamento e melhorando a compreensão sobre o que levava este ser humano a resistir tanto. Neste processo, já com grande vínculo com o SOE (Serviço de Orientação Educacional), M. se propõe a aceitar que a profissional responsável pelo setor assumia perante a escola, as responsabilidades cabíveis de seus atos, levando-o sempre a corrigi-los quando danificasse ou denegrísse algo ou alguém.

Em contato freqüente, quer com o SOE, ou com a titular de Educação Física, além do processo psicoterapêutico em ação, M. começou a buscar respostas à antigas questões que o atormentavam, principalmente àquelas que o faziam ser diferente física (estatura e cor), e comportamental (padrão de conduta, posturas, etc.) de seu casal de irmãos mais velhos. O irmão mais velho, era ex-aluno da escola, e sempre foi admirado por todos os seus professores, o que sempre remetia estes mesmos professores a tecer considerações comparativas e depreciativas sobre os dois, o que revoltava muito M. A irmã e a mãe eram mais companheiras e solidárias, no interior da família, mas os dois homens, pai e irmão, eram carrascos, tal qual seus professores o eram muitas vezes.

Nesta busca, M descobriu que a diferença decorria devido ao fato de não ser filho natural daquele pai, e sim ser resultado de um envolvimento que sua mãe tivera no passado, quando ocorreu um processo de separação conjugal de seu pai adotivo. Decepcionada, sua mãe resolveu reatar com o marido, que a aceitou. M descobriu que sua mãe engravidara, e que ele era filho desta passagem, e resolveu procurar seu verdadeiro pai, o que magoou mais ainda os homens da família.

Assim, percebe-se que por todos os lados, em determinado momento, M cercava-se de conflitos, de incompreensões próprias e de outrem, e como válvula de escape, soltava nos ambientes onde poderia ser atendido, ou obter respaldo positivo ou negativo. Neste ano, 2000, obteve-se a informação que M., já com seus 17 anos, não conseguiu dar continuidade a sua escolarização, mantendo-se ainda na sétima série, tentando cursos supletivos para alcançar a terminalidade do ensino fundamental. Já saiu de casa, morou com uma namorada mais velha, mas depois retornou. Trabalha, mas ainda não alcançou soluções para boa parte de seus problemas, pois se auto-desacredita, assim como não investe sua energia emocional ou física em quaisquer processos que possam vir favorecê-lo em sua caminhada pessoal.

Segundo ABERASTURY (1992), “entrar no mundo do adulto – desejado e temido – significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança.” As mudanças psicológicas que ocorrem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível, quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo sepultamento dos processos

infantis, pela identidade infantil e pela forma dependente e imatura de relacionamento com os pais.

Estes processos foram e são vivenciados de diferentes formas por adolescentes de todo o mundo. Percebendo M. e tantos outros mais, possuidores de problemáticas e histórias similares, verifica-se a incidência maior de alunos-problemas a partir da puberdade, ou melhor, quando estes já possuem em seu repertório, instrumentos capazes de promover o enfrentamento mais eficaz a seus adversários, principalmente os adultos.

Por sua vez, os adultos se agarram a um mundo de valores que, com triste frequência, é o produto de um fracasso interno e de um refúgio em conquistas típicas de nossa sociedade alienada. O adolescente defende seus valores e despreza os que os adultos querem lhe impor; ainda mais, sente-os como uma armadilha da qual necessita escapar.

O desprezo que o adolescente demonstra frente às investidas dos adultos, é também um juízo de valor que deve ser respeitado, uma vez que a desidealização das figuras parentais o afunda no mais profundo desamparo. Sua hostilidade frente aos pais e ao mundo em geral, se manifesta na sua desconfiança, na idéia de não ser compreendido, na sua rejeição à realidade. Situações estas que podem ser ratificadas, ou não, pela própria realidade.

4.3 – O caso P. – Consolidação do tema.

TIBA (1986), em seu livro Puberdade e Adolescência, diz que:

“não menos importante é a socialização comunitária da qual, sem dúvida, a escola é a maior responsável. Atualmente as crianças estão frequentando as escolas com a mais tenra idade. Há até a superposição das socializações familiar e comunitária. Fora de casa as crianças recebem informações e participam de muitas atividades diferentes das domiciliares. Quanto maior o desenvolvimento dos papéis sociais, mais as crianças se soltam dos pais, tendo seus próprios amigos, suas festas, suas atividades de fim de semana. Para a família, são novas as opções que surgem para a vida. Se as crianças cumprem somente os programas propostos pelos pais, algo não deve estar bem. Se elas só querem fazer os seus programas, nunca levando em consideração os interesses dos pais, algum sofrimento deve estar havendo”.

Uma referência importante, que pode ressaltar as proposições defendidas pelos autores citados, ocorreu no ano letivo de 1998, numa instituição pública de educação escolar, da rede estadual de ensino, no município de Curitiba. A Escola Estadual São Braz, iniciou a implantação das quatro série finais do ensino fundamental no ano de 1997, pois até o ano anterior e por mais de trinta anos, atendia somente a demanda do bairro no que tange ao ensino pré-escolar e às séries iniciais do ensino fundamental (1^a à 4^a séries). Tratava-se, até então, de uma escola pequena, dois pavimento separados construídos em madeira, e que sofreu uma reforma radical, transformando-se num prédio de dois andares, de alvenaria, contendo 12 salas de aulas e demais dependências, que ocupa quase todo o terreno, restando pouca área livre.

Foi neste espaço que P ingressou já com idade avançada (13 anos), para a terceira série. A sua quarta série foi de muita luta para todos: professores, alunos, funcionários e familiares em geral. Ele não conseguia permanecer sentado em sua carteira, caminhando pela sala de aula, provocando e/ou agredindo verbal e fisicamente seus colegas, o que revoltava a todos. Sua professora, já no final do primeiro mês, o excluía quase todos os dias de sala, o que o levou a ser infreqüente. Com a intervenção do SOE, que contactou sua família para que o mesmo retornasse, uma vez que é esta a obrigação do setor, a professora foi incisiva em afirmar que este não permaneceria sob sua responsabilidade, exigindo que o trocasse de turma. Em contato com o menino, foi-lhe exposto o problema, e ele sentindo-se mais rejeitado, percebeu que teria que modificar-se. Foi então que aventou-se a possibilidade dele escolher uma outra professora e turma (já que a escola possuía mais três), para que este se inserisse.

A escolha dele foi por uma professora que já havia trabalhado com ele no ano anterior, mas que ao saber desta possibilidade, negou-se de imediato. Através da mediação do SOE e da Direção que se propuseram a auxiliar em todos os sentidos, ela propôs-se a experimentar por uma semana a troca. Já no terceiro dia, P fora excluído de sala por ter agredido e ferido um colega na sala de aula, o que fez sua professora preferida desistir da experiência. Enquanto isso, era desenvolvido junto à outra professora (Prof. W. da turma D), um processo de aproximação entre esta, que era formada em pedagogia e vizinha deste, e P. Esta conhecia toda a sua história, desde que nasceu, e todos os comprometimentos de sua vida fora da escola. Foi então que conseguiu-se sua inserção

nesta turma, e então preparado com a professora e demais alunos, uma festa de recepção para o mesmo, onde os educandos prepararam cartazes, saudando-o.

Ao chegar na porta da sala de aula, P ao ver os cartazes, acompanhado pela titular do SOE e pela diretora, negou-se a entrar. Recebia as boas-vindas da porta e as ridicularizava, ofendendo os alunos, principalmente corrigindo e condenando os cartazes.

A turma já estava preparada para não aceitar as “provocações” deste, e manteve-se fiel ao compromisso assumido. Depois de quinze minutos parado na porta da sala, P decidiu ingressar para ler melhor os cartazes e continuar a agredir os alunos que mais conhecia. Os mesmos não revidavam e respondia com educação e carinho. Isto o fez rejeitar ainda mais a acolhida, mas quando a Orientadora Educacional aventou a idéia de se apoderar dos cartazes, já que este não os apreciara, P tratou logo de retirá-los, com cuidado, da lousa, embrulhá-los e assumi-los, o que pode ser entendido como o compromisso de Ter aceitado a proposta de inserir-se na turma.

Diminuiu-se assim, as incidências rotineiras de problemas tendo como principal autor o referido aluno-problema. Ao contrário, houveram momentos em que o mesmo auxiliava os profissionais da escola a resolver alguns.

Porém, (sempre tem um porém), P havia mudado o espaço para suas intervenções problemáticas. Resolvera agir no caminho de volta da escola, quando ameaçava, espancava e intimidava colegas, dizendo-lhes que se contassem em casa ou na escola o que ocorria, seriam espancados por todos os membros de sua “gang”. Até que uma mãe resolver denunciá-lo ao Conselho Tutelar de Santa Felicidade, que em visita à escola solicitou um dossiê das atitudes do aluno em suas dependências. Este órgão, então, propôs-se a acompanhar o educando em suas atividades escolares, assim como, obrigou sua mãe a comparecer sempre que solicitada à escola, atitude que nunca ocorrera, nos dois anos que o mesmo freqüentara esta.

Com todas estas investidas por parte dos profissionais e adultos contra as atividades nefastas implementadas por P, este ainda conseguia cometer seus deslizes. Um dia, soube-se que o mesmo portava uma faca, e dizia que iria agredir com esta um aluno.

Chamado a dar explicações, negou terminantemente, até que a Direção aventou chamar a Patrulha Escolar, a Polícia Militar e a representante do Conselho Tutelar. Foi então que ele assumiu que havia escondido no banheiro masculino, um objeto pontiagudo, parecido com faca, mas que usado com violência poderia ferir uma pessoa.

Este último episódio da passagem de P por esta escola foi determinante para que seu Conselho Escolar, aconselhado pelo Conselho Tutelar, solicitasse à mãe de P a transferência deste para a Escola Estadual Olavo Del Claro, no ano seguinte. P adorou a idéia, pois muitos de seus amigos estudavam nesta, mas não contava com a possibilidade de Ter que prestar contas de seus atos, a partir de então à Polícia Militar, uma vez que já contava com idade de responder criminalmente por atos de vandalismo, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Requer-se, agora, algumas considerações sobre as possíveis causas que levaram P a assumir tais posturas em ambientes desprovidos de mecanismos e profissionais competentes para suportá-los. Filho primogênito de uma mãe, que possui mais três filhas menores de relacionamentos diversos, P reside com estas e seu padrasto atual, em uma casa de construção precária, contendo dois cômodos, aos fundos de outras duas casas maiores, onde residem sua avó e tios.

A família é muito mal concebida pelos vizinhos, pois um de seus tios é considerado traficante, alvo de perseguição policial, que coloca em risco a vizinhança, pois já houve tiroteio entre este e policiais, o que P comentava com orgulho, pois seu ídolo (o tio), fugira pelos fundos, “depois de descarregar dois três oitão” (linguagem do educando) nos policiais. Sua mãe trabalhava como auxiliar num posto de saúde, de um bairro próximo, e delegava-lhe a responsabilidade de cuidar das irmãs menores, o que desde cedo favoreceu-lhe o desenvolvimento de sentimentos mais maduros, posto que era considerado o Homem da casa, principalmente nos momentos em que esta encontrava-se sem parceiro. Ao contrário do seu rendimento escolar, P era considerado, devido a suas atitudes, como imaturo e incapaz. Apesar de possuir uma ortografia perfeita, uma capacidade de redigir coerentemente, possuir um raciocínio matemático perfeito, uma capacidade artística invejável, por não se submeter aos processos metodológicos e sistemáticos, fechados em determinantes que lhe obrigavam a obedecer regras, ele sempre procurou desviar-se de todas. Sendo assim, no discurso de seus educadores, em

determinado momento de sua história escolar, enveredou pela negação da importância da escolaridade em sua vida, e consolidado pelas profecias auto-destruidoras e não auto-realizadoras, começou a implementar a repetência e desistência em seu currículo estudantil.

PATTO, 1991, na Segunda parte de seu livro “A produção do Fracasso Escolar” faz a seguinte introdução: “O desafio que se coloca ao pesquisador da escola, hoje, é o de repensar seus pontos de referência teórico-metodológicos”. Assim, referencia-se tal qual a referida autora o poema *Vida e Morte Severina* de João Cabral de Melo Neto:

*É difícil defender,
Só com palavras, a vida,
Ainda mais quando ela é
Esta que vê, severina;
Mas se responder não pude
À pergunta que fazia,
Ela, a vida, a respondeu
Com sua presença viva;
E não há melhor resposta
Que o espetáculo da vida:
Vê-la desfiar seu fio,
Que também se chama vida,
Ver a fábrica que ela mesma,
Teimosamente, se fabrica.*

Associado ao impulso auto-destrutivo e contraditório em sua vida pessoal, pois ao mesmo tempo em que era considerado capaz e responsável em seu ambiente familiar, era tratado como imaturo e irresponsável no contexto escolar, ele sempre encontrou nesta trajetória professores e profissionais que o convencessem de que a pseudo “ciência” estava certa. Dobrados sob o peso de um trabalho alienado, objeto de autoritarismo e desvalorização social, destituídos de uma visão de totalidade social na qual exercem sua profissão e portadores do desprezo social generalizado pelas classes ditas “baixas” e suas experiências diversas, os educadores que cruzaram a vida desta “criatura divina” se encarregaram , com suas práticas pedagógicas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses particulares do que com os interesses e potenciais da clientela, a serem os protagonistas da cruel situação de desprezo e marginalidade em que o educando se enfonhou.

Outros fatos ocorridos em escolas, bem como seus procedimentos disciplinares usuais, que muitas vezes constituem um fim em si, e não um meio para viabilizar o ensino de conteúdos, remetem profissionais a estudos sobre procedimentos mais eficazes para se alcançar o resgate de educandos em processos educativos, para não serem remanejados para reeducação em instituições como a antiga FEBEM.

Relatos como o da expulsão de Deodato que freqüentava a 2ª série em 1982 de uma escola da periferia de São Paulo, por bater nos colegas, desrespeitar professores e pessoal administrativo e riscar o carro de uma professora; e o de Joana, aluna da 5ª série desta mesma escola, expulsa em 1983, por perseguir armada e causar a desistência do trabalho de uma professora, é que nos leva a concordar com PATTO, 1991, quando ressalta as formas que os menos avisados educadores utilizam para justificar e enfrentar tais procedimentos. Depois de se utilizarem até de cordas, que aprisionam o aluno-infrator em sua carteira, para *conter as crianças*, quando sentem que as atitudes dos alunos-problemas ultrapassaram o limite determinado por eles – educadores –, delegam a responsabilidade para outra instituição social com maior poder de repressão: a Polícia.

Muitas vezes, as formas sutis de mascarar as investidas contra a rebeldia de educandos, são justificadas técnica e cientificamente, através dos mecanismos de *classificação* (alunos fortes, médios e fracos); *remanejamento* (de alunos de uma turma para outra); e *recuperação* (processo individual e intensivo de repetição e memorização de conteúdos específicos da série em que se encontra o aluno). Todas estas técnicas evidenciam as “incapacidades” mútuas (de educadores e educandos) em promoverem juntos a aprendizagem, também mútua, num processo interativa e interrelacional, onde ambos buscam realizações diversas mas complementares.

Capítulo 5 – Experiências em Projetos de Intervenção

Mas aí está o desafio. Educar para a tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais.

UMBERTO ECO

O pressuposto fundamental de qualquer profissional da educação é acreditar que as coisas podem mudar. Conforme VASCONCELLOS, 1998: “A educação nasce da e na esperança”, e só a partir dela é que pode-se entender o homem em sua singularidade, em sua trajetória de pulsos contraditórios em constante evolução. Só a partir do fenômeno educação, em todas as possíveis formas de se realizar a existência humana, é que se evidencia esta expressão maior de possibilidade bio-relacional que é o ser humano.

Em todas as faixas etárias, em todos os espaços geográficos, culturais e sociais, ainda não se tem notícia de potencial mais significativo e passível de ser educado do que esta espécie de ser vivo.

Assim, enquanto educadora, desvela-se nas labutas diária a esperança de que um dia possa-se dizer, tal qual Francis Hime e Chico Buarque na letra da música intitulada Vai Passar (1984):

...
*Num tempo
Página infeliz
Da nossa história
Passagem desbotada
Na memória
Das nossas
Novas gerações
Dormia a nossa Pátria Mãe
Tão distraída
Sem perceber
Que era subtraída
Em tenebrosas transações*

*Seus filhos
Erravam cegos
Pelo continente
Levavam pedras*

*Feito penitentes
Erguendo estranhas catedrais
E um dia, afinal
Tinham direito
A uma alegria fugaz
Uma ofegante epidemia
Que se chamava carnaval
O carnaval, o carnaval
(Vai passar)...*

Espera-se por um carnaval sim, caros poetas, mas um carnaval cujas fantasias sejam reais, e que não se transformem em cinzas numa Quarta-feira. Espera-se que educandos e educadores se percebam enquanto pessoas capazes de errar e serem compreendidos por seus erros, possibilitando-lhes o acerto que os vinculará a novos erros.

Enquanto esta utopia (talvez) não ocorre, resgata-se a cegueira de muitos adultos educadores, que iludidos com a possibilidade de perceber as contingências que os levam a desacreditar em determinados seres humanos em construção (os educandos), se assemelham a esta mãe cantada nos versos abaixo, que o poeta Chico Buarque deixou registrado em 1981:

O MEU GURI



Quando, seu Moço,
Nasceu meu rebento
Não era o momento
Dele rebentar
Já foi nascendo
Com cara de fome
E eu não tinha nem nome
Prá lhe dar
Como fui levando
Não sei lhe explicar
Fui assim levando,
Ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí, olha aí
Olha aí, ai o meu guri,
Olha aí, olha aí, é o meu guri
E ele chega

Chega suado
E veloz do batente

E traz sempre um presente
Pra me encabular
Tanta corrente de ouro,
Seu moço
Que haja pescoço
Pra enfiar
Me trouxe uma bolsa
Já com tudo dentro
Chave, caderneta,
Terço e patuá
Um lenço e uma penca
De documentos
Pra finalmente
Eu me identificar
Olha aí, olha aí
Ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega

Chega no morro
Com o carregamento
Pulseira, cimento, relógio,
Pneu, gravador
Rezo até ele chegar
Cá no alto
Essa onda de assaltos
Tá um horror
Eu consolo ele
Ele me consola
Boto ele no colo
Pra ele me ninar
De repente acordo,
Olho pro lado
E o danado
Já foi trabalhar
Olha aí,...
E ele chega

Chega estampado,
Manchete, retrato
Com venda nos olhos,
Legenda e as iniciais
Eu não entendo
Essa gente,
Seu moço
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato acho que tá rindo
Acho que tá lindo
De papo pro ar
Desde o começo,

Eu não disse,
Seu moço
Ele disse que chegava lá
Olha aí....

Para que as mães educadoras, juntamente com suas parceiras professoras não tornem tão verídicas estas estrofes, é que a partir de 1997, nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar, iniciou-se um processo de pesquisa e intervenção, assessorados por estagiários quintanistas do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná.

As experiências acumuladas nestes três longos e produtivos anos foram devidamente selecionadas, para favorecer o teor do presente estudo. Assim a ordem que se seguirá no relato destas, respeitar-se a faixa etária dos educandos, atentando também para o fato de se manter a perspectiva apresentada no capítulo anterior de se iniciar pela experiência mais desconhecida e desconcertante, com pouco êxito alcançado, para se encerrar com outra com todos os louros e louvores possíveis.

5.1 – Travessuras Atravessadas – Centro de Educação Integral?

As instituições de educação escolar enfrentam dificuldades de toda ordem para cumprirem seu papel social enquanto agências educadoras. Estas dificuldades estão relacionadas muitas vezes com a inexistência de programas contínuos de capacitação dos profissionais da educação para adequarem-se às mudanças que ocorrem a cada ano nas gerações de novos seres humanos.

A cada dia, pode-se dizer, o homem se aperfeiçoa, se torna complexo, se modifica, enquanto espécie. Os educadores, ainda não conseguem conceber esta realidade, e muitos preferem se omitir, não buscando cumprir o compromisso social assumido no juramento quando colou grau.

Em 1999, um grupo de dez formandas em psicologia, implementaram um projeto de pesquisa e intervenção numa instituição de educação escolar denominada Centro de

Educação Integral Curitiba Ano 300, com contato inicial efetivado em dezembro de 1998, com a diretora desta.

Em fevereiro, retomando-se o processo, foi possível caracterizar-se a instituição, onde por meio de entrevistas, observações e consultas a documento oficiais, constatou-se que a escola fora fundada em 29 de março de 1992, no dia em que o município de Curitiba completava 300 anos de existência.

O bairro onde está localizada possui saneamento básico em quase toda sua extensão, é arborizado, contemplando poucos espaços vazios, ficando aproximadamente à 08 km distante do centro.

A CEI Curitiba Ano 300, oferta `a comunidade local a terminalidade da Educação Infantil (com o ensino pré-escolar), 1^a à 4^a séries do ensino fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (antigo Ensino Supletivo), funcionando em dois turnos: integral (diurno) e noturno. No turno integral os alunos são subdivididos em dois grupos: o primeiro inicia suas atividades às 8h00 e se dirige ao Complexo I (pavilhão específico para as atividades letivas formais), onde realizam atividades curriculares de Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e Literatura; e o segundo grupo, por sua vez, ingressa às 9h00, dirigindo-se ao Complexo II (pavilhão específico para atividades diversificadas do currículo), onde efetiva práticas curriculares como Educação Física e extra-curriculares como Educação Artística, Educação Ambiental e Multimídia. Neste segundo pavilhão, que é composto de três andares, ocorre a cada uma hora e vinte minutos, uma troca de turmas, que vão se deslocando de um andar para outro, pois em cada um está concentrado os materiais específicos de cada uma das áreas do conhecimento. Por exemplo: no térreo são desenvolvidas as atividades de Educação Física; no primeiro andar de Educação Artística e Ambiental, e no último de Multimídia.

Às 13h00, os alunos do Complexo I dirigem-se para as atividades do Complexo II e vice-versa, sendo que há também o ingresso para o início do dia letivo da turma de Educação Infantil, neste mesmo horário.

O término das atividades letivas diárias é diferenciado. Para aqueles que ingressaram mais cedo, o encerramento se dá após o lanche vespertino (15h55), quando retornam às salas de aula para retirarem seus pertences. Os que ingressaram às 9h00, permanecem em atividades curriculares até às 17h00.

A rotina dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é bem mais simples, pois, iniciam suas atividades letivas às 19h00, após tomar um lanche oferecido gratuitamente pela escola (merenda escolar). Encerram suas atividades às 21h40, sendo que no currículo lhes são aplicados conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências.

O funcionamento desta instituição com estas trocas constantes, se não contemplar um encaminhamento coerente, firme e seguro, pode ser um foco gerador de problemas, na medida em que nem sempre os professores acompanham os alunos para ingressarem nos espaços específicos das atividades. Eles geralmente dirigem-se sozinhos para as mesmas. No percurso, sempre ocorrem conflitos, pois uma turma desce e a outra sobe. Isto acelera os ânimos de todos, principalmente dos professores, que se cansam de toda hora ter que intervir para que cheguem organizados e se acomodem adequadamente em sala de aula.

Além disso, considerando tratar-se de uma população carente, as pré-concepções a respeito dos padrões comportamentais de pessoas provenientes das camadas populares vêm à tona para servir de justificativa para a crença de que só os mais pobres não conseguem ser organizados e se adequem a espaços mais “desenvolvidos”. Daí até diagnosticar o mais alegre, extrovertido, expansivo e brincalhão, e condená-lo a “bode expiatório”, é um pulo.

A escola atendeu, em 1999 uma população de 313 alunos em período integral, com faixa etária variando entre 05 e 14 anos. No período noturno, ofertou Educação de Jovens e Adultos atendendo 107 pessoas com faixa etária variando entre 15 e 69 anos. A renda familiar dos 420 alunos variou entre um e dois salários mínimos em sua maioria.

Segundo dados obtidos a partir de entrevistas com os alunos, de todas as idades, as brigas e desavenças que ocorriam no âmbito escolar eram normais. Eles interagiam uns com os outros sem distinção de turma, utilizando os períodos de intervalo para

brincadeiras e conversas diversas. No tocante a relação Professor-aluno, o que se observava era uma convivência tumultuada, acredita-se devido ao fato, segundo relatos das professoras, dos alunos apresentarem comportamentos inadequados, incidindo sempre em gestos agressivos, física e verbalmente falando, o que as levava a repreendê-los energeticamente.

A realidade educativa de instituições de educação escolar que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental, atendendo crianças com ingresso recente em processos coletivos de educação é permeada por percalços onde o professor muitas vezes desconhece que ele não se defronta com um aluno empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões estatisticamente significativas. O “recém-aluno” é um ser concreto, enquanto indivíduo de inúmeras relações sociais. Na grande maioria das vezes ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois esta traz uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objetos de estudo. Não cabe ao professor definir algo que se movimenta, se modifica, se incomoda, reclama, que necessita sempre de algo mais. Não pode moldá-lo e planejá-lo efetivamente.

O aluno real que está na sala de aula é um ser que possui necessidades, interesses, nível de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores. É bem diferente daquele aluno *ideal*, veiculado nos manuais pedagógicos, livros didáticos, ideologicamente marcados pelos valores de classe. É preciso que todos conheçam os determinantes, ou seja, as principais características deles: o que fazem, onde moram, o que comem, o que pensam, onde vão, etc.

A base fundamental é guiar-se pelo universo cultural, social, político, econômico dos alunos, pois sempre apresentam muito mais semelhanças do que se imagina. Existem diferenças, mas como participam de um referencial comum, aprende-se desde sempre a crescer na diversidade.

Uma das características da CEI Curitiba Ano 300, era que seus professores, no início do ano letivo, preocupavam-se mais com a transmissão dos conteúdos explicitados no currículo básico, do que com a educação global dos educandos. Esta postura, favorecia a reprodução de idéias, pois não propiciava a atividade cognitiva em processo de

desenvolvimento dos principais interessados, que eram os alunos. Ocorria também o aparecimento de valores estranhos à realidade vigente, o que desfavorecia o alcance dos objetivos gerais da educação, que é educar para a cidadania. Um processo sério de construção de cidadão, só se efetiva com a máxima consideração por este aprendiz, principalmente entendendo a sua psicogênese.

Outro aspecto que comprometia o ambiente escolar era o entrosamento entre os professores que atuavam nos Complexo I e II. Havia problemas de comunicação e relacionamento também entre os profissionais dos turnos matutino e vespertino, o que gerava sub-grupos.

As questões gerais que envolviam a realidade da instituição escolar no ano de 1999, eram basicamente estas. Diante disto, foi proposto um projeto de intervenção intitulado “Disciplina: respeito ao limite na instituição escolar”.

Partindo-se do pressuposto de que grande parte da clientela, demonstrava necessidade de compreender os limites necessários para um melhor inter-relacionamento no ambiente escolar, aí alocando-se não só alunos, mas principalmente professores, a perspectiva inicial era de se atuar tanto com o corpo discente como com o docente.

As primeiras tentativas de diálogo com o corpo docente foi muito desgastante, com muita falta de interesse, muitos nem sequer ouviram a proposta, que dizia respeito sobre a possibilidade de implementação de procedimentos que dinamizassem a introjeção de conceitos e valores, e o desenvolvimento de atitudes relativas ao respeito por si próprio, pelo outro e pelo ambiente. Especificamente se pretendia sensibilizar o corpo docente, para que este se comprometesse com o processo a ser desenvolvido e assim viabilizar uma melhoria no clima geral do estabelecimento.

Como o intento inicial de intervenção junto aos professores não teve êxito, partiu-se então para o corpo discente. Assim o projeto foi desenvolvido com 160 alunos das primeiras e segundas séries, do período vespertino. A faixa etária compreendido era de sete a nove anos de idade aproximadamente, e a condição sócio-econômica da maioria versava entre um a dois salários mínimos.

Os procedimentos utilizados para a implementação do projeto respeitava a etapa de desenvolvimento da população-alvo, sendo composto por quatro módulos:

1. O Limite e eu;
2. Dê respeito e recebe respeito;
3. Respeito e Limite; e
4. Avaliação dos resultados.

Em cada um dos módulos eram realizadas atividades que envolviam conversas informais sobre o tema, iniciando com um momento de sensibilização, depois uma atividade lúdica, e finalizava com relaxamento, o que se dava uma vez por semanas.

O primeiro módulo durou cinco semanas; o segundo, quatro; e os terceiro e o quarto, três.

As professoras responsáveis pelas turmas resistiram no início, mas na medida em que o processo foi se dando, as crianças foram se envolvendo, e muitas vezes corrigiam suas professoras em sala de aula. Isto fez com que estas buscassem se inteirar do que estava ocorrendo, e assim se engajaram no projeto.

Através de questionamentos de outras professoras sobre a mudança que estava ocorrendo nas turmas envolvidas, as estagiárias iniciaram um processo de divulgação dos procedimentos realizados, até que foram convidadas pela diretora, por solicitação das outras professoras a desenvolverem um projeto semelhante com as mesmas para que elas mesmas pudessem implementar com suas turmas. Assim foram realizados três encontros com todas presentes, onde trocou-se experiências, encerrando-se comum encontro onde além de reunião informativa, aplicou-se dinâmicas de grupo.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba demonstrou interesse em dar continuidade ao projeto e ampliando-o a outras unidades.

O resultado foi satisfatório, pois o trabalho proporcionou a educandos, educadores, funcionários estagiárias e supervisora de estágio uma melhor perspectiva de vida e de aprendizagem.

5.2 – *Resgate de valores especificamente humanos* –

*O homem, ser no mundo,
Sujeito de sua existência
Em busca de sua verdade
Criativamente transformando o mundo
E sendo transformado por ele...
(Therese Tellegen)*

A presente experiência se desenvolveu no Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, instituição pública de ensino, situado num bairro nobre em Curitiba, no ano de 1998.

A escola atende 1.440 alunos em três turnos, ofertando todas as ‘series do Ensino Fundamental e Médio, e no ano em questão, também oferecia ao Quarta série do curso de Técnico em Contabilidade, turmas de aceleração de estudos e classe especial.

Após uma reforma que se encerrou neste ano, o espaço físico melhorou, percebendo-se grande preocupação da equipe técnico-pedagógica em melhorar cada vez mais o desempenho de alunos, professores, funcionários e da escola como um todo.

A proximidade da escola com o Paruqe Barigüi, que além de ser um dos principais pontos turísticos de Curitiba, era, na época foco de freqüentes assaltos, o que expunha todos a um contexto mais violento, gerando medo e insegurança, agravado ainda mais devido a pouca iluminação das ruas próximas, favorecendo a ação de pichadores, depredadores e assaltos.

A clientela reside em diversos bairros, o que traz para o interior da instituição uma diversidade sócio-cultural e econômica bastante representativa, e que não era bem compreendido e encaminhada, favorecendo o surgimento de conflitos, comprometendo o clima no seu interior, que muitas vezes era hostil e agressivo, tendo intervenções policiais.

Em entrevistas com funcionários e alguns docentes, percebeu-se resistência para exporem problemas de qualquer natureza, vivenciados na escola.

O que ficou marcante em todo processo final de análise dos dados levantados por instrumentos diversos, no período de caracterização da realidade escolar, foram os problemas de relacionamentos existentes entre: alunos e alunos, professores e alunos, alunos e direção, direção e funcionários.

As dificuldades existentes entre os alunos, reportavam-se à questões de agressividade verbal e física. Entre professores e alunos ocorriam agressões verbais mútuas, justificadas como sendo consequência da falta de educação, de respeito e de limites dos alunos.

A opção, a partir desta síntese da realidade deste espaço educativo, foi o desenvolvimento de um projeto de intervenção com enfoque no interrelacionamento, visando melhoria das interações no ambiente escolar.

A temática envolvia o resgate de valores constitutivos da construção de ser humano, principalmente no que diz respeito a valorização deste ser, em todos os seus aspectos possíveis.

O objetivo geral foi o de alcançar a diminuição da incidência de comportamentos agressivos a partir da compreensão da realidade existente na clientela de conflitos de valores morais, econômicos, socio-culturais e políticos percebidos.

A população-alvo foi composta por três turmas, sendo uma em cada turno, assim distribuída:

- Matutino – uma turma de Quarta série do ensino fundamental, composta por 29 alunos, sendo 15 meninos e 14 meninas, com idade média de 10 anos;
- Vespertino – uma turma de primeiro ano do ensino médio., composta por 42 alunos, sendo 34 meninas e 08 meninos, com idade média de 15 anos; e
- Noturno – outra turma de primeiro ano do ensino médio, composta por 49 alunos, sendo 19 meninas e 30 meninos, com idade média de 18 anos.

Os procedimentos implementados constaram de aplicação de questionários, dinâmicas de grupos, debates e textos reflexivos. Primeiramente aplicou-se um questionário aos alunos e professores a fim de verificar a interação, o grau de auto-conhecimento que possuíam, os valores, consciência dos problemas da turma e da escola, etc. Após aferição dos resultados, aplicou-se dinâmicas de grupo, sendo a primeira intitulada “*A Entrevista Mentirosa*”, adaptada às diferentes realidades de cada turma, pois segundo KNOWLES, 1973: “*Em situações de aprendizagem, os adultos diferenciam-se de crianças e jovens, principalmente em relação a auto-conceito, experiência, prontidão, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem*”.

A Segunda atividade foi a entrega, leitura, interpretação e análise do texto “Eu tenho Valor”, o que ressaltou os objetivos da dinâmica que era a de promover o auto-conhecimento de uma forma mais descontraída e de que todos reconhecessem em si uma qualidade.

A resolução de problemas, quando pode ser efetivado em grupos, enriquece o repertório de atividades participativas e cooperativas no grupo, pois segundo Piaget (1987), “a criança que intercambia em grupo suas idéias com seus semelhantes, bem como o adulto, tende a organizar de maneira operatória seu próprio pensamento”. Assim, a próxima intervenção foi a aplicação da dinâmica “Solução criadora de um problema”, que objetivava o alcance de consenso sobre um dado problema, mas que o grupo teria que seguir regras determinadas.

Assim, após a aplicação de mais cinco dinâmicas que envolveram temas como liderança, , esclarecimento de valores, desmistificação dos meios de comunicação (onde utilizou-se as músicas dos Titãs – “Televisão”), necessidades educativas, cidadania e direitos humanos, encerrou-se a implementação do projeto, com uma atividade denominada “Aulinha”, onde pretendeu-se desenvolver nos participantes a capacidade de improvisação, síntese, clareza e de avaliação dos temas propostos.

Os resultados alcançados, foram ressaltados, principalmente pelos professores que solicitaram a continuidade do projeto nos próximos anos.

O grupo de estagiários concluiu que “ com esta experiência, a caminhada para a conquista do respeito aos processos individuais dos sujeitos em processos educativos, fica muito mais branda quando compartilhada com profissionais conhecedores desta perspectiva.” No caso, por se tratar de estágio supervisionado em psicologia escolar, eles apregoam a necessária inserção deste em instituições educativas de todos os níveis.

5.3 – Indisciplina e Ausência de Limites: Adolescência Normal?

*Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte de mim é ninguém, fundo sem fundo
Uma parte de mim é multidão,
Outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim pesa, pondera,
Outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta,
Outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente,
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem,
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte,
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?
Será arte?
Será arte?
Será arte?
.....*

(Raimundo Fagner e Ferreira Gullar)

O Colégio Padre João Bagozzi, tem como entidade mantenedora a Congregação dos Oblatos São José, portanto trata-se de uma instituição confessional e particular.

Foi nesta que em 1999, outro grupo de estagiário da disciplina de Prática Profissional em Psicologia Escolar sob a forma de Estágio Supervisionado, efetivaram atividades que envolveu 15 alunos considerado problemas, seus professores, familiares, assessorando pelo Setor Psico-Educacional deste estabelecimento.

O Colégio possui recursos materiais adequados a seus objetivos, é conceituado, situando-se num dos bairros tradicionais de Curitiba (Portão), e prima pela constante

atualização didático-pedagógica, implementando sempre procedimentos de vanguarda na área educativa.

Para tanto, seu espaço físico é constantemente alterado, ocorrendo ampliações e modificações em sua estrutura.

Atende uma clientela com bom nível sócio-econômico, e caracteriza-se por promover a orientação cristã, onde o educando é levado a adquirir valores morais e espirituais condizentes com a prática católica.

Sua equipe técnico-pedagógica atua com projetos diversos, dentre eles salienta-se o Saber Viver, onde professores, alunos e demais funcionários discutem e buscam novas estratégias para uma melhor qualidade de vida.

Segundo relatos de alunos e professores, observa-se a existência de casos rotineiros de indisciplina e agressividade, o que compromete o nível de qualidade do ensino. Trata-se de situações nas quais inexitem definições claras de limites, assim como o necessário respeito à autoridade, o que contraria valores e costumes apregoados no interior deste estabelecimento.

Em levantamento realizado, observou-se tratar-se de apenas 15 casos, já em processo de acompanhamento pelo Setor Psico-Educacional. Assim propôs-se a intervenção conjunta com este setor, planejando-se procedimentos a serem implementados junto ao grupo de alunos, seus familiares e professores.

O objetivo era auxiliar o Setor específico a auxiliar os adultos educadores que educam estes alunos, a compreender e a transformar suas concepções sobre educandos com problemas de comportamento e relacionamento, os ditos indisciplinados, no âmbito individual, familiar e escolar.

Estes 15 alunos, com idades variando entre 13 e 17 anos, cursavam a 8ª série, e os 1º e 2º anos do ensino médio, enquadrando-se no contexto de reincidências indisciplinadas. A metodologia desenvolvida incluiu diversas técnicas, distribuídas em quatro módulos:

1. Caracterizando a Realidade: a partir de entrevistas dirigidas com alunos, professores e pais;
2. Intervindo na Realidade: compreendendo três dinâmicas de grupo – Recorte e Sucata; O desenho da Família; e o Papo Cabeça, com conteúdos versando sobre o tema “Sociedade e seus valores hoje”;
3. Avaliando Resultados: contemplando o levantamento e análise dos dados obtidos nos módulos anteriores; e
4. Devolução dos Resultados: comunicação dos resultados obtidos para alunos, professores e pais, num contexto descontraído.

Este projeto demonstrou que o adolescente, independente de sua realidade educativa, quando é considerado “indesejável” por ser diferente, agir diferente remete a que muito o considerem anormal. Após a explanação de pesquisa bibliográfica sobre as características da adolescência, o grupo se capacitou a, junto com os alunos, confeccionar um Manual intitulado *Entendendo Melhor a Adolescência*, o que auxiliou a escola a desmistificar e entender que a indisciplina cometida por estes era normal e existente em qualquer instituição, sendo que ali era bem menor. Este material foi produzido e editado pelo Colégio, distribuído e discutido com pais, professores e alunos em geral.

Neste final de século, observa-se que há grande dificuldade, por parte de famílias, e educadores em geral, em estabelecer os devidos limites para seus filhos e educandos.

Ao mesmo tempo as instituições de ensino também encontram dificuldade para estabelecer ambientes adequados ao ensino e à aprendizagem. O nível de tolerância do ser humano tem atingido a cada dia patamares cada vez mais ínfimo, desvelando a sua incapacidade de se compreender, de se perceber histórico e em eterna construção, de se possibilitar olhar para traz e verificar que muitas das atitudes cometidas por nossos adolescentes, já foram efetivadas por muitos de nós.

O título deste sub-ítem é um questionamento enfocando o aspecto do ser adolescente indisciplinado e sem limites, se há possibilidade de ser considerado normal nos padrões conceituais de muito professores e pais, principalmente em contextos como o do Colégio Padre João Bagozzi. A resposta conclusiva do projeto foi que trata-se de

indisciplina sim, uma vez que observou-se durante os encontros que as relações entre os alunos envolvidos careciam de uma boa dose de limites. Nem mesmo os estagiários se furtaram em intervir de forma mais enérgica, principalmente durante o “Papo Cabeça”, que realizou-se numa chácara, com um piquenique. Mas também, observou-se a chamada “síndrome da adolescência normal, por tratar-se de jovens que se encontram na fase de *testar* os limites impostos.

O problema central está na dificuldade de os profissionais da educação descobrirem a faixa divisória entre o adolescente indisciplinado e o adolescente em busca de um sentido para a sua vida. Acredita-se que não é possível separar um do outro; mas é possível compreendê-los.

À medida que se busca conhecer e entender melhor o adolescente, possibilitando-lhe vivenciar a exposição de seus pensamentos e desejos, é possível favorecer a construção de um melhor ambiente de aprendizagem.

Pode-se dizer que falta coragem às instituições que atendem esta clientela, em deixar o adolescente expressar seus próprios pensamentos. Na sala de aula, o professor, preocupado em *passar* o conteúdo, nem sempre possibilita ao aluno uma aula mais participativa.

A intolerância, cuja raiz está na ansiedade de lidar com o *aluno-problema*, surge como um fator decisório e limitador do crescimento deste dentro da sala de aula. Com facilidade, o professor transfere o *problema* que poderia ser solucionado ali mesmo, para outra instância. Não se trata de se encontrar réus ou vítimas, culpados ou inocentes.

Não se busca julgar, mas compreender e desvelar os maiores entraves que dificultam o desenvolvimento de todos em processos formais de ensino e aprendizagem.

Este projeto evidenciou que só com o envolvimento de todas as partes envolvidas no processo de construção de seres humanos saudáveis e dignos, no caso – pais, professores e alunos – é que se poderá atingir um nível ideal de comunicação, de resgate ou educação de alunos com problemas de comportamento e/ou de caráter.

CAPÍTULO 6. Conclusão e Sugestões para Futuros Trabalhos

Quanto estamos tratando dos "distúrbios psicológicos na infância", a primeira questão que se coloca para a nossa análise é acerca desta etapa de vida tão discutida em Psicologia - a infância.

Todavia, a infância nem sempre teve uma posição de "majestade", como acontece hoje em dia. Ao contrário, a infância é um fenômeno datado no tempo e próprio de nossa cultura que possibilitou o seu surgimento, o estudo/produção de seus distúrbios e, simultaneamente, diferentes formas de se tratar estes distúrbios.

Merece especial atenção o processo histórico que culminou no surgimento da psiquiatria infantil. A história mostra que a preocupação com os distúrbios envolvendo as crianças começou com os educadores que, tendo maior contato com as crianças a fim de prepará-las para uma sociedade cada vez mais complexa, deparou-se com o "problema" da diferença e, conseqüentemente, de como lidar com essa diferença. Aos poucos, essas experiências pedagógicas foram se misturando com contribuições de outras ciências, fazendo com que, finalmente, as psicopatologias infantis fossem um campo cada vez mais ligado a Medicina, apesar de, ainda hoje, podermos verificar a importância da pedagogia no estudo desses distúrbios, principalmente no que se referem a dificuldades relacionadas a aprendizagem.

Assim, surge no século XX a Psiquiatria infantil que, possuindo interfaces com diversas ciências (neurologia, Psicologia, pedagogia, Sociologia, Psiquiatria geral, etc.), tem como principal característica o fato de ser:

"uma psicopatologia genética que se ocupa do desenvolvimento e dos seus distúrbios e que, conhecendo a gênese das funções e sua evolução no tempo, dá-se conta do valor das possibilidades da criança em cada etapa de sua evolução e tende a compreender as diversas fases desta cronologia em função do relacionamento organismo - meio" (AJURIAGUERRA, p. 5)

Gostaríamos de destacar nesta definição da psiquiatria infantil a questão do "relacionamento organismo - meio". Isto porque pretendemos nesta dissertação

desnaturalizar as concepções psicopatologia/criança/psicopatologia infantil, demonstrando como, tanto o homem, como sua ciência, surge dentro de um movimento histórico e de uma cultura, na medida em que a relação organismo - meio é de mútua constituição. A prova maior disso é que, se no século XX temos uma psiquiatria infantil, antes nem havia o que hoje conhecemos como infância. Assim, convidamos o leitor para uma viagem no tempo a fim de relativizarmos os avanços no estudo da criança e de seus distúrbios.

Antigamente (aproximadamente do século XII ao XV), as famílias mandavam suas crianças para outras famílias, onde elas seriam aprendizes. Assim, o contato da família com a criança era mínimo e esta era vista como um adulto em miniatura, inserindo-se no mundo adulto assim que tivesse condições físicas. Não havia os cuidados nem o apego que se tem hoje com relação a criança, o que talvez pode ser explicado como uma defesa dos adultos para não sofrerem tanto com a perda dos filhos, já que havia uma alta mortalidade infantil na época. Desse modo, a educação das crianças se dava no dia a dia, na medida em que elas iam se misturando com os adultos.

É só a partir do século XV que a educação das crianças é fornecida por escolas, o que separa a criança do mundo adulto, a fim de que elas não fossem corrompidas pelos adultos, como acreditavam alguns filósofos como Rousseau. Além disso, com as escolas, as crianças ficavam mais perto dos pais, fazendo com que, já no século XVII, surgisse um sentimento de infância e de família em nossa sociedade. Todavia, o grau de sociabilidade ainda era muito grande, fazendo com que não houvesse a privacidade de hoje que faz com que a família seja o núcleo central da vida da criança. Aos poucos, contudo, a privacidade vai aumentando e vai surgindo a família moderna, dentro da qual a criança é o centro das atenções.

É comum, quando fazemos este resgate histórico, um certo estranhamento com relação a maneira como a criança era tratada em outras épocas e em outras culturas. Todavia, esta diferença histórica e cultural deve, na maioria das vezes, ser tratada sem juízos de valor, e sem a noção antropocêntrica de que há um crescente avanço na maneira de se relacionar com a criança, como se a nossa cultura hoje fosse a que melhor lida com a infância.

A história, do ponto de vista ético, possui avanços e retrocessos. Uma questão que se coloca, por exemplo, é como a criação de um mundo infantil à parte do mundo adulto acaba dificultando a constituição da criança em nossa sociedade, o que não acontecia antigamente. Outra questão é como o apego dos pais aos filhos pode, muitas vezes, impedir um crescimento saudável dos últimos, na medida em que os pais acabam, às vezes, "não deixando seus filhos nascerem". Em contrapartida, as atrocidades que eram feitas contra as crianças e que eram naturalizadas em alguns momentos históricos é altamente condenável (apesar de historicamente compreensível) caso façamos um julgamento ético.

A importância desta análise histórica que fizemos é o fato de, através dela, podermos desnaturalizar a criança, compreendendo-a dentro de um movimento histórico, na medida em que ela se constitui em e através das relações com o ambiente que está a sua volta. Dessa maneira, podemos compreender o porquê do surgimento da psiquiatria infantil no século XX e dos distúrbios por ela estudados. A psiquiatria infantil surge em uma época em que a criança é o centro da família, tendo que ser estudada, então, pelo conhecimento valorizado de nossa época, o científico. Este estudo é ainda feito a partir da visão médica, já que, dessa forma, o diferente é visto como doente que, portanto, deve ser curado. O perigo desta visão é impedir muitas vezes uma real qualidade de vida do sujeito na medida em que se tenta enquadrá-lo dentro de um modelo criado por nossa sociedade a fim de satisfazer, muitas vezes, interesses políticos, visto que o sujeito doente na sociedade capitalista é o que não produz.

Reportamo-nos, agora, ao mito de Procrusto, segundo o qual havia um caminho entre Atenas e uma outra cidade que era bastante longo, tendo que haver, assim, um lugar para o repouso dos viajantes, este lugar era Procrusto. Lá havia uma cama, onde os viajantes deveriam caber perfeitamente, sendo esticados caso fossem muito pequenos e cortados, caso fossem altos demais para caber na cama. Assim como em Procrusto, a criança é muitas vezes "esticada" e "cortada" para caber dentro de um modelo que se cria nas diferentes sociedades, sendo considerada "doente" ou portadora de diferentes distúrbios caso não consiga se encaixar neste padrão. O modelo, em nossa cultura contemporânea, é do sujeito capaz de adquirir diferentes conhecimentos para trabalhar e produzir. Assim, os distúrbios que iremos estudar em nossa sociedade não devem ser encarados como características isoladas de diferentes indivíduos, mas como sintomas de

nossa sociedade, demonstrando a nós "normais" partes nossas com as quais a nossa sociedade (e nós mesmos) não consegue lidar e que, por isso, precisa rechaçar. É apenas partindo desta visão crítica e relativizadora, que podemos intervir satisfatoriamente na realidade a nossa volta.

Bibliografia

- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola : alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996.
- ÂNGELO, Rute. *Effects of metaphors and paraphrases as encodings of verbal information*. Dissertação de doutorado. The Florida State University, Tallahassee, Florida, EEUU, 1979.
- AJURIAGUERRA, J. *Manual de Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro : Massom.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo reflexionante. Educação e realidade. Porto Alegre. v.1, n. 18, jan./jun., 1993.
- CASTORINA, J. Antônio e ALAU G. D. *Introducción a la logica operatoria de Piaget*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1982.
- DANTAS, Heloysa. *Wallon*. In: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Ed.Summus, 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel : a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.
- DOLLE, Jean Marie. *Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana*. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, 1987.
- DRESCHER, Gary L. *Made-up minds - a constructivist approach to artificial intelligence*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.
- FIALHO, Francisco A. P. *Modelagem computacional da equibração das estruturas cognitivas como o proposto por Jean Piaget*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.
- FLORES, Terezinha Maria Vargas. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. Educação e realidade. Porto Alegre, v.18, n.1, p.53-60.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Editora Cortez. São Paulo, 1986(a).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987(a).
- FREIRE, Paulo e RIVIÈRE, P. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivière*. Editora Vozes. São Paulo, 1987b.
- GAGNÉ, Robert M. Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino. Porto Alegre, Globo, 1980.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind - the theory of multiple intelligences*. HarperCollinsPublishers. New York, 1993.

- GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. *A mediação pedagógica - educação à distância alternativa*. Papyrus Editora. Campinas, 1994.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34. Rio de Janeiro, 1995.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA Francisco J. *Autopoiesi and cognition - the realization of the living*. D. Reidel Publishing Company. Boston, 1980.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *The tree of knowledge - the biological roots of human understanding*. Edição revisada, Editora Shambhala. Boston e London, 1992
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky*. In: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Ed. Summus, 1992.
- PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, ed. José Olympio. 1984.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1963.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Editora Fundo de Cultura SA. Lisboa, 1967.
- PIAGET, Jean e INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1976.
- PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Editora José Olympio. Rio de Janeiro, 1984.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1991.
- RAMOS, Edla M.F. E MENDONÇA, I. - "O Fundamental na Avaliação do Software Educacional" - *Anais do II Simpósio Brasileiro de Informática e Educação - Porto Alegre, RS - outubro 1991*.
- RAMOS, Edla M. F. e MARIANI, Antônio C. *software Geoplano, a concepção segundo uma perspectiva ergonômica*. Em *Anais III Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Rio de Janeiro, set. 1992:28-37.
- RAMOS, Edla. *O método clínico piagetiano e os ambientes LOGO e AABC*. UFSC, não publicado, 1994.
- TAILLE, Yves de La et alli. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.
- THOMAS, Kesselring. Jean Piaget. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon - teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial. São Paulo, 1992.
- VALENTE, José A.. Os diferentes usos do computador na educação. Em "Computadores e conhecimento - repensando a Educação" editado por José Armando Valente. Gráfica Central da UNICAMP. Campinas, 1993.
- VARELA, Francisco J. *Autonomie et connaissance - essai sur le vivant*. Éditions du Seuil. Paris, 1989.

- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed, São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- WALLON, Henri. As Origens do Pensamento na Criança. São Paulo: Ed. Manole, 1988.
- WAZLAWICK, Raul S. *Um modelo computacional para a teoria da equilibração cognitiva de Jean Piaget*. Tese de doutorado apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- RAFAO, J.F. And TAVARES, L.V.. "Multi-Attribute Decisão Modos to Open Learning Systems: Prototypes Evaluation", DOTA Multimedia Journal, 3, 51-74. 1991.
- TAVARES, Valadares Luis. Integração Dos computadores Nas Escolas: Problemas e Estrategias. Memórias do Congresso Computadora Educação e Sociedade, Tomo II, pag. 491-497. Santo Domingo, República Dominicana, 1992.
- TAVARES, Valadares Luis. Micro-Computers for Educational Planning and Management in a Period of Change: From Data Information", Suarve and Paper in UMESCO, 1991, "International Congress on Planning and Management of Educational Development", Mexico, UMESCO.
- TAVARES, Beatriz. O Ensino e o Computador não Ensino; Tomo I, Memórias do Congresso "Computadoras Educação e Sociedade". Santo Domingo, República Dominicana. Junho de 1992 (Artigo).
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 196p.
- BAKER, C.F. **Discomfort to environmental noise**. Critical Care Nursing, v.15, n.2, p.75-90, 1992.
- BARRY, S., DINAN, T.G. **Neuroendocrine challenge tests in depression: a study of growth hormone, TRH and cortisol release**. J. Affective Disord, Amsterdam, v.8, p.229-234, 1990.
- BAUM, A., SINGER, J.L., BAUM, C.S. **Stress and the environment**. In: EVANS, G. (ed.). **Environmental stress**. New York: Cambridge University Press, 1982.
- BERNARD, C. **Introduction a l'étude de la medecine experimentale**. Paris: Flammarion, 1945.
- BIRCH, P.J., ANDERSON, S.M.P., FILLENZ, M. **Mild chronic stress leads to desensitization of presynaptic autoreceptors and a long-lasting increase in noradrenaline synthesis in rat cortical synaptosomes**. Neurochemistry International, Oxford, v. 9, p.239-336, 1986.
- BLACK, P.H. **Central Nervous Immune Interactions. Psychoendocrinology of stress and its immune consequences**. Antimicrobial Agents and Chemotherapy, Washington DC, v.38, p.1-6, 1994.
- BOUBEKRI, M., MULLIV, R.B., BOYER, L.L. **Impact of window size and sunlight penetration on office worker's mood and satisfaction**. Environmental and Behavior, 1991.
- BOYDEN, S. **Biological determinants of optimum health**. In: VOSTER, D.J.M. (ed.). **The human biology of environmental change**: Proceedings of a conference held in Blantyre Malawi, April 3-12, 1971, London: International Biology Program.

- BRILL, M., MARGULIS, S., KONAR, E. **Using office design to increase productivity**. New York: Workplace Design and Productivity. Inc., 1984. v.1.
- BUCHSBAUM, M.S., COURSEY, R.D., MURPHY, D.L. **The biochemical high risk paradigm: behavioral and familial correlates of low platelet monoamine oxidase activity**. Science, Washington DC, v.194, p. 399-401, 1977.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. 270p.
- CANNON, W.B. **The Emergency function of the adrenal medulla in pain and major emotions**. Am. J. of Physiol., Bethesda, v.33, p. 356-362, 1914.
- CARNEVALE, D.G. **Physical settings of work: A theory of the effects of environmental form**. Public Productivity & Management Review, San Francisco, v.15, n.4, p. 423-436, 1992.
- CASSEL, J. **Psychosocial Processes and "stress"**. Theoretical Formulation. Int. J. Health Serv., v.4, n.5, p. 471-482, 1974.
- CHEN, C.J., SIKES, C.R., DZIEWANOWSKA, Z.E., STOKES, P.E. **The influence of blood chemistry on T4 and FT41 in major depression**. J. Affective Disord, Amsterdam, v.20, p.159-163, 1990.
- COHEN, S. **Environmental load and the allocation of attention**. In: BAUM, A., SINGER, J.F., VALINS, S. (eds.) **Advances in environmental psychology**. v.1, Hillsdale: Earlbaum, 1978.
- COHEN, S., WEINSTEIN, N. **Nonauditory effects of noise on behavior and health**. In: EVANS, G.W.(ed.). **Environmental stress**. New York: Cambridge University Press, 1982. p. 45-74.
- COOPER, B., MORGAN, M.G. **Epidemiologia Psiquiátrica**. Madrid: Patronato Nacional de Assistência Psiquiátrica, 1973.
- COOPER, CL., PAYNE, R. **Causes, coping and consequences of stress at work**. New York: Wiley, 1988.
- CORNELL, D.G., MILDEN, R.S., SHIMP, S. **Stressfull life events associated with endogenous depression**. J. Nervous Mental Disord, v. 173, p. 470-476, 1985.
- COSTA, V. H. **O ruído e suas interferências na saúde e no trabalho**. Rev. da Sociedade Brasileira de Acústica -SOBRAC, n. 13, jul. 1994.
- CREPET, P., ZOPPI, O., TARTAGLIA, R., CARNEVALE, F., et al. **I Rapporti tra Salute Mentale e Lavoro. Esame della Litteratura**. La Medicina del Lavoro. Milano, v. 85, n.4, p. 275-288, 1994.
- DALLMAN, M.F., AKANA, S.F., CASCIO, C.S., DARLINGTON, D.N., JACOBSON, L., LEVIN, N. **Regulation of ACTH secretion: variations on a theme of B**. In: CLARK J.H. (ed.). **Recent Progress in Hormone Research**. Orlando: Academic Press, 1987. v.43, p.113-173.
- DALLMAN, M.F., AKANA, S.F., CASCIO, C.S., DARLINGTON, D.N., JACOBSON, L., LEVIN, N. **Regulation of ACTH secretion: variations on a theme of B**. In: CLARK J.H. (ed.). **Recent Progress in Hormone Research**. Orlando: Academic Press, 1987. v.43, p.113-173.

- DAVIS, J.M., KOSLOW, S.H., GIBBONS, R.D. et al. **Cerebrospinal fluid and urinary biogenic amines in depressed patients and healthy controls.** Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 45, p.705-717, 1988.
- DAVIS, R.C., BUCHWALD, A.M., FRANKMAN, R.W. **Autonomic and muscular responses and their relation to simple stimuli.** Psychol. Monographs, v.69, n.405, 1955.
- DEAN, M. **Work stress can cause political strain.** The Lancet, London, v.346, n.8981, oct. 1995.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O Anti-Édipo.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. 510p.
- DESSOR, D., TEIGER, C., LAVILLE, A., GADBOIS, C. **Conditions de travail des opératrices des renseignements téléphoniques et conséquences sur leur santé et leur vie personnelle et sociale.** In: - **Archives des maladies professionnelles, de médecine du travail et de Sécurité Sociale.** Paris: Masson, mars- avril, 1979. v. 40, n.3-4, p. 469 - 500.
- DiTECCO, D., CWITCO, G., ARSENAULT, A., ANDRÉ, M. **Operator stress and monitoring practices.** Applied Ergonomics Human Factors in Technology and Society, v.3, n.1, fev. 1992.
- DOHRENWEND, B., DOHRENWEND, B.S., GOLD, M.S., LINK, B., NEUGEBAUER, R., WUNSCH-HITZIG, R. **Mental Illness in the United States; Epidemiological Estimates.** New York: Praeger, 1980.
- DUNNINGHAM, W.A. **Estudos epidemiológicos das relações entre doenças mentais e classes sociais em dois setores urbanos da Região Metropolitana de Salvador.** Salvador: UFBA,1985. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) - Universidade Federal da Bahia,1985.
- DÜRKHEIM, E. **Regras do Método Sociológico.** 6ed, São Paulo: Editora Nacional, 1982
- DUVAL, F., MACHER, J.P., MOKRANI, M.C. **Difference between evening and morning thyrotropin responses to protirelin in major depressive episode.** Arch.Gen. Psychiatry, Chicago, v.47, p. 443-448, 1990.
- EDNEY, J.J. **Human territoriality.** Psychological Bulletin, v.81, p. 959-975, 1974.
- EKIRMENJIAN, H., MAAS, J.W. **An improved procedure of 3-methoxy-4hydroxy-phenethyleneglycol determination by gas liquid chromatography.** Anal. Chem., Washington DC, v. 35,p.113-122, 1970.
- EPSTEIN, Y.M., WOOLFOLK, R.L., LEHRER, P.M. **Physiological, cognitive, and non-verbal responses to repeated exposure to crowding.** Journal of Applied Social Psychology, v.11, p.1-13, 1981.
- EPSTEIN, Y.M. **Crowding stress and human behavior.** In: Evans, G. (ed.). **Environmental stress.** Cambridge: Cambridge University Press,1982.
- ERRIS, H., VON KNORRING. L., ORELAND, L., PERIS, C. **Life events and biological vulnerability: a study of life events and platelet MAO activity in depressed patients.** Psychiatry Res., Oxford, v.12, p.111-120, 1984.
- EVANS, G.W., COHEN, S. **Environmental stress.** In: STOKOLS, D., ALTMAN, I. (eds.). **Environmental stress.** New York: Cambridge University Press. p. 571-610, 1987.

- EXTEIN, I., POTTASH, A.L.C., GOLD, M.S. **TRH test in depression.** New England Journal Med., Massachusetts, v.302, p. 923-924, 1980.
- FERGUSON, D. **Posture, Aching and Body Build in Telephonists.** Journal of Human Ergology, Tokyo, v. 5, n. 2, dec.1976.
- FIALHO, F.A.P., SANTOS, N. **Manual de Análise Ergonômica.** Curitiba: Gênese Editora, 1995.
- FLETCHER, R.H., FLETCHER, S.W., WAGNER, E.H. **Clinical Epidemiology - The Essentials.** Baltimore: Williams & Wilkins, 1982.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 407p.
- FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978. 551p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 277p.
- FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 99p.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I, A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal,1977.
- FRANKENAUSER, M. **Experimental approaches to the study of human behaviour as related to neuroendocrine functions.** In: LEVI, L. (ed.). **Society stress and disease.** Oxford: Oxford University Press, 1971. p. 22-35.
- FREIDMAN, D.E. **Linking work/family issues to the bottom line.** New York: The Conference Board., 1991
- FRENCH, J.P.R.Jr., ROGERS, W., COBB, S. **Adjustment as person-environment fit.** In: COVELHO, G.V., HAMBURG, D.A., ADAMS, J.E., (eds.). **Coping and adaptation.** New York: Basic Books, 1974.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise;Teoria Geral das Neuroses-I.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22, 153p.
- FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização - Obras Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.XXI, 320 p.
- GERDES, T., YATES, W.R., CLANCY, G. **Increasing Identification and Referral of Panic Disorder Over the Past Decade.** Psychosomatics, Washington DC, v. 36, n.5, oct. 1995.
- GLAVIN, G. **Stress and brain noradrenaline: a review.** Neurosci. Biobehav. Rev., New York, v.9, p. 233-243, 1985.
- GODL, P.W., GOODWIN, F.K., CHROUSOS, G.P. **Clinical and biochemical manifestations of depression. Relation to the neurobiology of stress.** N. Engl. J. Med., Massachusetts, v. 319, p. 348-353, 413-420, 1988.
- GOLD, M.S., POTTASH, A.L.C., RYAN, N., SNEENEY, D.R., DAVIES, R.K., MARTIN, D.M. **TRH induced TSH response in unipolar and secondary depressions: possible utility in clinical assessment and differential diagnosis.** Psychoneuroendocrinology, Oxford, v. 5, p.147-155, 1980.

- GOLDBERG, D.P. **The detection of Psychiatric Illness by Questionnaire**. London: Oxford University Press, 1972.
- GOLDBERG, D.P., COOPER, B., EASTWOOD, M.R., KEDWARD, M.B., SHEPHERD, M. **A standardized Psychiatric Interview for use in community surveys**. British Journal of Preventive and Social Medicine, v. 24, p.18-23, 1970.
- GUYTON, A.C. **Tratado de Fisiologia Médica**. 5 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977. p. 670-690, 869-910.
- HARRIS, L. **The office environment index: Detailed findings**. Grand Rapids. MI: Steelcase Inc. 1988.
- HARTIG, T., MANG, M., EVANS, G.W. **Restorative effects of natural environment experience**. Environmental and Behavior, v.23, n.1, p.3-26, 1991.
- HEERWAGEN, J., HEUBACH, J.G., MONTEGOMERY, J., WIEMER, W.C. **Environmental Design, Work, and Well Being**. AAOHN Journal, Thorofare, v.43, n.9, p. 458-466, 1995.
- HEERWAGEN, J.H.; BEACH, L.R.; MITCHELL, T.R. **Dealing with poor performance: Supervisor attributions and the cost of responding**. Journal of Applied Social Psychology, v.17, n.7, p. 638-655. 1985.
- HILBERT, M., LOGEAY, P. **Anxiété et Profession**. Namob Mc 250/84, Fundacentro, São Paulo.
- HOLOHAN, C. **Environmental psychology**. Annual Review of Psychology, v.37, p.381-407, 1976.
- HUNGRIA, H. **Otorrinolaringologia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- IVANCEVICH, J.M., MATTESON, Mt., FREEDMAN, S.M., PHILLIPS, J.S. **Worksite stress management interventions**. American Psychologist, Washington DC, v.45, n.2, p.252-261, 1990.
- JANSEN, G. **Effects of noise on the vegetative nervous system of man**. Ger. Med. Month, v.61, p.12-13, 1961.
- KAPLAN, H.I., SADOCK, B.J. **Compêndio de Psiquiatria**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 750p.
- KARASEK, R., THEORELL, T. **Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life**. New York: Basic Books, 1990.
- KAWAKAMI, N., ARAKI, S., KAWASHIMA, M. **Effects of job stress on occurrence of major depression in Japanese industry: a case control study nested in a cohort study**. Journal of Occupational Medicine, n.8, p.722-725, 1990.
- KHUN, T. **The structure of Scientific Revolutions**.2 ed. Chicago: University of Chicago, 1977.
- KIRKEGAARD C., SMITH, E. **Continuation therapy in endogenous depression controlled by changes in the TRH stimulation test**. Psychological Medicine, London, v. 8, p.501-502, 1978.
- KLEINBAUN, D.G., KUPPER, L.L., MORGENSTERN, H. **Epidemiologic Research: Principles and quantitative Methods**. California: Wardsworth, 1982.

- KLITZMAN, S., STILLMAN, J.M. **The impact of the physical environment on the psychological well being of office workers.** Social Science and Medicine, Oxford, v. 29, n.6, p.733-742, 1989.
- KOSLOW, S.H., MAAS, J.W., BOWDEN, C.L., DAVIS, J.M., HANIN, I., JAVAID, J. **Cerebrospinal fluid and urinary biogenic amines and metabolites in depression, mania, and healthy controls. A univariate analysis.** Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v.40, p. 999-1010, 1983.
- LAFONTAINE, A. **L'épidémiologie du "stress" et les problèmes qu'il pose sur le plan médical et social. Le cas particulier des réactions psychiques aiguës à un psychotraumatisme.** Bull. Acad. Natle. Méd., Bruxelles, v.179, n.3, p. 449-462, 1995.
- LAVILLE, A., TEIGER, C. **Santé mentale et conditions de travail - une approche de la psychopatologie du travail.** In: Revue Therapeutique, 1975.
- LEHTINEN, V. JOUKAMAA, M. **Epidemiology of depression.** Acta Psychiatrica Scandinavica. Copenhagen, v. 89,n.377, 1994.
- LEVI, L. **Stress.** In: ENCYCLOPAEDIA of occupational health and safety. 3 ed. Geneva: International Labour Office, 1983. v.2, p. 2106-11.
- LOOSEN, P.T., PRANGE, A.J. **Serum thyrotrophin response to thyrotrophin-releasing hormone in psychiatric patients: a review.** Am J Psychiatry, Washington, v.139, p. 405-426, 1982.
- MAAS, J.W., KOSLOW, S.H., DAVIS, J. et al. **Catecholamine metabolism and disposition in healthy and depressed subjects.** Arch Gen Psychiatry, Chicago, v.44, p.377-344, 1987.
- MAAS, J.W., KOSLOW, S.H., KATZ, M.M. et al. **Pretreatment neurotransmitter metabolites and tricyclic antidepressant drug response.** Am J Psychiatry, Washington,v.141, p.1159-1171, 1984.
- MaC MAHON, PUGH, T. **Epidemilogy: Principles and Methods.** Boston: Little Brown & Co. 1970.
- MACHADO, A. B. M. **Neuroanatomia Funcional.** Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1983.
- MARI, J., BLAY, S.L., YACOPONI, E. **Um Estudo de confiabilidade da versão brasileira da Clinical Interview Schedule.** Bol. of Sanit. Panam., Panama, v.100, n.1, p. 77-83, 1986.
- MARX, K. **Manuscritos: Economia y Filosofia.** 11 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985. 250p.
- MASLOW, A.H. **A theory of human motivation.** Psychological Review, Washington, v.50, n.4, p. 370-396, 1943.
- MASON, J.W. **A review of psychoendocrine research on the pituitary-adrenal cortical sistem.** Psychom. Med., Baltimore, v.30, p.576-607, 1968.
- MASON, J.W. **Psychologic stress and endocrine function.** In: SACHAR, E.J. (ed). **Topics in psychoendocrinology.** New York: Grune & Stratton, 1975. p. 1-18.
- MEDINA, M.C.G. **A aposentadoria por invalidez no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP, São Paulo, 1986.

- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo : Cortez, 1996
- MENDES, R. **O impacto dos efeitos da ocupação sobre a saúde dos trabalhadores**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.22, n.4, p.311-326, 1988.
- MENDLEWICZ, J., CHARON, F., LINKOWSKI, P. **Life events and the dexamethasone suppression test in affective illness**. J Affective Disord, Amsterdam, v. 10, p. 203-206, 1986.
- MINO, Y. **Depressive disorders in Japanese Primary Care Patients**. Family Practice. Oxford University Press, Oxford, 1994.
- MUCHINSKY, P. **Psychology applied to work**. 3 ed., Pacific Grove: Brooks/Cole, 1990.
- MUNCK, A., GUYRE, P.M., HOLBROOK, N.J. **Physiological function of glucocorticoids in stress and their relation to pharmacological action**. Endocrine Reviews, Baltimore, v. 5, p. 25-44, 1984.
- MURPHY, L.R. **Occupational stress management: A review and appraisal**. Journal of Occupational Psychology, Leicester, v. 57, p. 1-15, 1984.
- NIETZSCHE, F. **La genealogia de la moral**. Madrid: Alianza Editorial, 1974. 203p.
- OFFERMAN, L.R., GOWING, M.K. **Organizations of the future: Changes and challenges**. American Psychologist, Washington DC, v. 45, n.2, p.95-108, 1990.
- OHSTROM, E., BJOKMAN, M., RYLAND, R. **Noise annoyance with regard to neurophysiological sensitivity, subjective noise sensitivity, and personality variables**. Psychological Medicine, London, v.18, p.605- 613, 1988.
- PARAGUAY, A.I.B. **Estresse, conteúdo e organização do trabalho: Contribuição para melhoria das condições de trabalho**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, jun. 1990.
- PARSONS, R. **The potencial influence of environment perception on human health**. Journal of Environmental Psychology, Academic Press, London, v.11, p.1-23, 1991.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- POPPER, K. **Conhecimento Objetivo**. São Paulo: Editora Itatiaia Ltda, 1975. 394p.
- PRADHAN, S.N. **Aggression and central neurotransmitters**. Annual Review of Psychology, Palo Alto, v.18, p.213-262, 1974.
- PREVILLÉ, M. **The Structure of psychological distress**. Psychological Reports, Missoula, v.77, p.275-293, 1995.
- PRICE, J.S. **The ritualization of agonistic behaviour as a determinant of variation along neuroticism/stability dimensions of personality**. Proc. R. Soc. Med. v.62, p.37-40, 1969.
- RAJATANAVIN, R., YOUNG, R.A., BRAVERMAN, L.F. **Effect of chloride on serum thyroxine binding in familiar dysalbumemic hyperthyroxinemia**. J. Clin Endocrinol Metab, v.58, p.388-391, 1984.

- REUL, J.M.H.M., VAN DEN BOSCH, F.R., KLOET, E.R. de., **Differential response do tipe-I and type-II corticosteroid receptors to changes in plasma steroid levels and circadian rhythmicity.** *Neuroendocrinology*, v. 45, p. 407-412, 1987.
- ROMANOVSKY, A.J. **The epidemiology of psychiatrist-ascertained depression and DSM-III depressive disorders.** *Psychological Medicine*, London, v. 22, p. 629-655, 1992.
- ROSELLINI, R.A., DECOLA, J.P., SHAPIRO, N.R. **Cross-motivational effects of inescapable shock are associative in nature.** *J Exp Psychol [Anim Behav]*, London, v. 8, p.376-388, 1982.
- ROSEN, G. **Loucura y Sociedad.** Madrid: Alianza Editorial, 1974.
- ROSENMAN, M. **Personality factors in the patogenesis of coronary heart disease.** *J.S.C. Med. Assoc.*, v.72, p. 38-44, 1976.
- ROSSI, A.M.; LUBBERS, C.A. **Stressed at work: Identification of physiological responses to occupational stressors.** *AAOHN Journal*, Thorofare, v.37, n.7, p. 258-264, 1989.
- SACHAR, E.J. **Neuroendocrine abnormalities in depressive illness.** In: SACHAR, E.J. (ed.). **Topics in Psychoendocrinology.** New York: Greene and Stratton, 1976. p.135-196.
- SAEGERT, S. **High density environments: Their personal and social consequences.** In: BAUM, A. , EPSTEIN, Y.M. (eds.). **Human response to crowding.** Hillsdale: Lawrence Earlbaum, 1978.
- SARTORELLI, E. **Tratato di Medicina del Lavoro.** Padova: Piccin Editore, 1981.
- SCHEIN, E. **Organizational culture.** *American Psychologist*, Washington DC, V.45, n.2, p.109-119, 1990.
- SELYE, H. **Forty years of stress research: principal remaining problems and misconceptions.** *Canad. Med. Assoc. J.*, Toronto, 115, 53, 1976.
- SIMON, G.E., VONKORFF, M. **Reevaluation of Secular Trends in Depression Rates.** *American Journal of Epidemiology*, Ottawa, v.135, n.12, oct. 1992.
- SMITH, A. **Noise, performance efficiency and safety.** *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Berlin ,v.62, p.1-5, 1990.
- SMITH, J., SALVENDY, G. **Occupational stress: review and reapraisal.** *Human Factors*, Santa Monica, 1982.
- SPECTOR, P.E. **Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work.** *Human Relations*, New York, v.39, n.11, p.1005-1016, 1986.
- SPIVAK, M. **Archetypal Place.** *Proceedings of the Environmental Design Research Association Conference*, 1, p.34-36, 1969
- STEELE, F. **Physical settings and organization development.** Reading, MA: Addison-Wesley. 1973.
- STEELE, F. **The dynamics of power and influence in workplace design and management.** In: WINEMAN, J. (ed.). **Behavioral issues in office design.** New York: Van Nostrand, 1986.

- STEPHENS, S.D.G. **Hearing and personality: a review.** Journal of Sound and Vibration, v.20, p.287, 1972.
- STOKES, P.E., STOLL, P.M., KOSLOW, S.H. et al. **Pretreatment DST and hypothalamic-pituitary-adrenocortical function in depressed patients and comparison groups.** Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 41, p. 257-267, 1984.
- STOKOLS, D. **Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion.** American Psychologist, Washington DC, v.47, n.1, p.6-22, 1992.
- STOKOLS, D. **Instrumental and spiritual views of people-environment relations.** American Psychologist, Washinton DC, v.45, n.5, p.641-646, 1990.
- SUNDSTROM, E. **Work places: The psychology of the physical environmet in offices and factories.** New York: Cambridge University Press, 1986.
- SWAHN, O.G., SANDGARDE, B., WIESEL, F.A., SEDVALL, G. **Simultaneous determination of three major monoamine metabolites in brain tissue and body fluids by a mass fragmentographic method.** Pscopharmacology, Berlin, v.48, p.147-152, 1976.
- SWANN, A.C., KOSLOW, S.H., KATZ, M.M. et al. **Lithium carbonate treatment of mania: cerebrospinal fluid and urinary monoamine metabolites and treatment outcome.** Arch. Gen. Psychiatry, Chicago, v. 44, p.345-354, 1987.
- SWANN, A.C., SECUNDA, S.K., STOKES, P.E., CROUGHAN, J., DAVIS, J.M., KOSLOW, S.H., MAAS, J.W. **Stress, depression, and mania: relationship between perceived role of stressful events and clinical and biochemical characteristics.** Acta Psychiatr. Scand., Copenhagen, v. 81, p.389-397, 1990.
- TANIGUCHI, K., KAINOTO, Y., ARMSTRONG, M.D. **Quantitative determination of metanephrine and normetanephrine in urine.** J. Lab. Clin. Med., Saint Louis, v.64, p.469-484, 1965.
- TARGUN S.D., GREENBERG R., HARMON R. **Adjunctive thyreoid hormone in refractory depression.** American Psychiatric Association Annual Meeting, New Research Abstract, New York, v.38, 1983.
- THOREVSKIJ, V.I. et al. **Psychophysiological aspects of monotonous work.** World Health Organization, Fundacentro/São Paulo, 550/84, 1984.
- TURNIPSEED, D. **Anxiety and perceptions of the work environment in offices and factories.** New York: Cambridge University Press, 1992.
- ULRICH, R.S. **Biophilia, biophobia and natural landscapes.** In: KELLERT, S.R., WILSON, E.O., (eds.). **The biophilia hypotesis.** Washington D.C.: Sherwater Books, Island Press, 1993.
- ULRICH, R.S., SIMONS, R.F., LOSITO, B.D., FIORITO, E., MILES, M.A., ZELSON, M. **Stress recovery during exposure to natural and urban environmets.** Journal of Environmental Psychology, London, v.11, p. 201-230, 1991.
- UTIGER, R.D. **Thyrotropin: assay and secretory physiology in man.** In: BAVERMAN, L.E., INGBAR, S.H. (eds.). **The Werner's Tyreoid, a fundamental and clinical text.** 5ed. New York: Harper and Row, 1986.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina – construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1998.

- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação.** São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo : Editora Libertad, 1993.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo : Editora Libertad, 1995.
- WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Pioneira Editora, 1967.
- WELCH, W.J. **How cells respond to stress.** Scientific American, New York, p.34-41, may. 1993.
- WICKER, A. **Behavior settings reconsidered: temporal stages, resources, internal dynamics, context.** In: STOKOLS, D., ALTMAN, I. (eds.). **Handbook of environmental psychology.** New York: Wiley, 1987.
- WOLLIN, D.D., MONTAGNE, M. **College classroom environment: Effects of sterility versus amiability on student and teacher performance.** Environmental and Behavior, v.13, n.6, p.707-716, 1981.
- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho.* 3 ed. São Paulo : Brasiliense, 1988. 102 p.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana.* 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 338 p.
- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.* 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1964.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa : Edições 70, 1977. 226 p.
- BATISTA, N. A. *Conhecimento, experiência e formação: do médico ao professor de medicina.* São Paulo: Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, 1997. *(Tese de Livre Docência)*
- BOTEGA, N. J. *No hospital geral: lidando com o psíquico, encaminhando ao psiquiatra.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1989, *(Tese de Doutorado)*
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.* Rio de Janeiro : Zahar, 1987. 379 p.
- BUENO, Francisco da S. *Grande dicionário etimológico – prosódico da língua portuguesa.* São Paulo : LISA, vol. 8, 1988. p. 4020.
- BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. *Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas.* Florianópolis : Editora Insular, 1997. 184 p.

- CARVALHO, Maria do Socorro Vieira de & TONET, Helena Correa. Qualidade na administração pública. In: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: FGV, vol. 28, abr./jun., 1994. p. 137-152.
- CELERI, E. H. R. V. Mães de crianças com transtornos mentais: um estudo psicológico. Campinas : Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1997. (Tese de Doutorado)
- D'AQUINO, São Tomás. Summa Theologica II-II, qu. 168, a. 2.
- D'ACQUINO, Giacomo. Viver o prazer. São Paulo : Edições Paulinas/Psicologia Familiar, 1992. 270 p.
- DEJOURS, Christophe et al. Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola bejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo : Editora Atlas, 1994. 145 p.
- DUBY, Georges. Le chevalier, la femme et le prêtre. Paris: Hachette, Pluriel. 1981, p. 30.
- DURANT, Will. História da civilização. São Paulo : Nacional, tomo II, 1ª e 2ª partes, 1955.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. Encyclopaedia Britannica Editores Ltda. Rio de Janeiro/São Paulo : Cia. Melhoramentos de São Paulo, vol. 7, 1974.
- FRIEDMANN, Georges & NAVILLE, Pierre (org.). Tratado de sociologia do trabalho. São Paulo : Cultrix/EDUSP, vol. I, II, 1973.
- FROMM, Erich. Psicanálise da sociedade contemporânea. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 347 p.
- GOMES, Carlos M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1987. 92 p.
- GUYTON, Arthur C. M. D. Fisiologia humana. 6 ed. Rio de Janeiro : Editora Guanabara Koogan, 1982. 564 p.
- HOLMAN, H. R. Qualitative inquiry in medical research. In: *Journal of Clinic and Epidemiology*, 46 (1): 29-36,1993.
- HOSSNE. W. S. & VIEIRA, S. Experimentação com seres humanos: aspectos éticos: In: SEGRE, M & COHEN, C. (orgs). Bioética. São Paulo : EDUSP, 1995.
- KANAAME, Roberto. Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI. São Paulo : Atlas, 1955.
- KRAWULSKI, Edite. Evolução do conceito de trabalho através da história e sua percepção pelo trabalhador de hoje. In: Dissertação de Mestrado em Administração.

- Centro Sócio Econômico. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração: Administração Pública, agosto de 1991. 121 p.
- LEPARGNEUR, Hubert. Antropologia do prazer. São Paulo : Papyrus, 1985. 185 p.
- LIMA, Irê S. O programa de qualidade na construção de edificações e a qualidade de vida no trabalho. In: Reunião Anual da ANPAD, 18. Anais. Curitiba : ANPAD, vol. 10, 1994. p. 55-71.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia – fundamentos e recursos básicos. São Paulo : EDUC/Moraes, 1989.
30. MARTINS, Maria Cezira Fantini Nogueira. A transição estudante-fonoaudiólogo: estudo qualitativo sobre a vivência dos primeiros atendimentos. São Paulo : Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, 1998. (Tese de Doutorado)
31. MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro : 9 (3): 239-262, 1993.
32. MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994.
33. MORAES, Lúcio F. R. As dimensões básicas do trabalho, qualidade de vida e stress. In: Reunião da ANPAD, 16. Anais. Canela : ANPAD, vol. 8, 1992. p. 162-182.
34. _____. O atual da arte da qualidade de vida no trabalho no Brasil. In: Reunião da ANPAD, 18. Anais. Curitiba : ANPAD, vol. 3, 1994. p. 305-325.
35. MOSER, Anita. A nova submissão: mulheres da zona rural no processo do trabalho industrial. Porto Alegre : EDIPAZ, 1985. 128 p.
36. NACHMANOVITCH, Stephen. Ser criativo – o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo : Summus, 1993. 186 p.
37. NYGREN, Anders. Eros et agapê. La motion crétienne de l'amour et ses transformations. Trad. Aubier, tomo I, 1962. p. 36.
38. NOUGIER, Louis-René. Em los origenes de trabajo. Barcelona : Grijalbo, 1974. 70 p.
39. NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. Rio de Janeiro/São Paulo : Cia. Melhoramentos de São Paulo, vol. 7, 1974.
40. NUNES, César. Conferência: Trabalho e prazer. In: I Congresso Nacional de Educação e Trabalho. XIV Encontro de Profissionais que atuam na área de Educação e Trabalho. Florianópolis : Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE/APAE, 1998.(mimeo)
41. OCAMPO, M. L. S. & ARZENO, M. E. G. A entrevista inicial. In: OCAMPO, M. L. S. et al (orgs.). O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
42. OLIVEIRA, Carlos R. de. História do trabalho. São Paulo : Ática, 1987. 94 p.

43. PATTON, M. Q. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park CA: Sage Publications, 1990.
44. PATRÍCIO, Zuleika Maria. Ser saudável na felicidade-prazer – uma abordagem ética e estética pela unidade holístico-ecológico. Pelotas : Editora Universitária/UFPEL; Florianópolis : Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/UFSC, 1996. 153 p.
45. PATRÍCIO, Zuleika Maria et al (org.). Qualidade de vida do trabalhador – uma abordagem qualitativa do ser humano, através de novos paradigmas. In: DIMATOS, Anna M. et al. A qualidade de vida mediada pela paleta interior – o prazer do artista plástico no processo e no produto de seu trabalho. Florianópolis : Editora do Autor, 1999. 368 p.
46. PRADO, Flávio de Almeida. Prazer: a energia dos vencedores. São Paulo : Editora Mercury. 1998. 183 p.
47. QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (coord.). Experimentos com histórias de vida. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1988.
48. RAMOS, Alberto Guerreiro. Administração e contexto brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1983. 366 p.
49. REVISTA EXAME. Edição 684, nº. 6, ano 32, março 1999.
- RICHARDSON, Jarry Roberto & Colaboradores. Pesquisa Social.: métodos e técnicas. São Paulo. Atlas, 1985, 287 p.
50. RIOUX, J. P. A revolução industrial: 1780-1880. São Paulo : Pioneira, 1975. 216 p.
51. ROBIN, Léon. A moral antiga. Porto: Editora Despertar, 1970.
52. SÁVTCHEKNO, P. Que é o trabalho. Moscou : Progresso, 1987. 239 p.
53. SCHUTZ, Willian C. O prazer expansão da consciência humana. Rio de Janeiro : Imago Editora Ltda., 1974. 189 p.
54. SHMERING, A. et al. Qualitative research in medical practice. In: The Medical Journal of Australia, 158: 619-625, 1993.
55. SIMIONI, A. M. C. et al. Metodologia qualitativa das pesquisas em saúde coletiva: considerações teóricas e instrumentais. São Paulo : Universidade de São Paulo/Faculdade de Saúde Pública, Série Monográfica, nº. 2, 1997.
56. SPENCER, J. C. The usefulness of qualitative methods in rehabilitation: issues of meaning, of context and of change. In: Archives of Psysical Medicine and Rehabilitation, 74: 119-126, 1993.
57. TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.
58. VASSERROT, P. La Bible et le palisir, em Centre Théologique de Meylan, le plaisir. Paris : CERF, 1980.
59. VIANNA, Marco Aurélio. Que crise é esta? Rio de Janeiro : Qualitymark, 1994.
60. WILLMS, D. G. & JOHSON, N. A. Essentials in qualitative research: a notebook for the field. McMaster Univesity, 1993. (mimeo)
61. ZANINI, M. H. Estudo dos egressos da residência médica em psiquiatria da Escola Paulista de Medicina: uma compreensão do processo de aprendizagem e formação de identidade profissional. São Paulo : Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, 1996. (Tese de Doutorado)