

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA AO COTIDIANO DA ESCOLA: NECESSÁRIAS E ADEQUADAS ?

Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves*

Resumo

Este texto visa, num primeiro momento, colocar em xeque as maneiras de a Escola buscar o auxílio da Psicologia, enfatizando problemas de comportamento e ou aprendizagem de parte da sua clientela e as respostas obtidas; do questionamento parte-se para discutir os fundamentos para uma abordagem diversa, que priorize pensar o desenvolvimento natural da criança, do adolescente e dos adultos que com eles convivem, buscando evitar Psicologização do cotidiano da Escola e os impasses que ele cria.

É cada vez mais frequente, independentemente de situações e momentos, a colocação de que a Escola necessita, seja de um Profissional da área da Psicologia, à disposição para o atendimento de crianças / adolescentes e orientação de professores, na própria Escola, seja de alguma outra instância para onde os 'casos problemáticos' possam ser encaminhados.

Esta premência pelo conselho do especialista, pela indicação de rumos para a ação dos educadores, seria uma outra vertente das questões que os pais fazem, num exercício de pensar e repensar as formas de agir com as crianças e os adolescentes, tendo em vista as grandes e profundas alterações sociais, cujos reflexos nos objetivos e meios da socialização das gerações mais novas levam a duvidar da adequação de práticas validadas ao longo de décadas, porque o futuro irá exigir competências e comportamentos diversos.

De fato, as perguntas são curtas, constantes, de difícil resposta, e muito prementes: Estou agindo certo? Estou encaminhando meus filhos/ esses jovens para uma vida adulta satisfatória? Devo corrigir seus erros? Ou eu devo apenas permitir que em regime de liberdade eles se auto determinem? Afinal, o que é certo hoje?

Porque antigamente sabia-se muito bem quais eram as normas, que atitudes seriam aceitas, quais outras o social iria repudiar e portanto o que podia e o que não devia ser feito. Mas, e hoje? Onde buscar direções? Quem teria respostas para dar? O profissional da área da Psicologia? Porque? Quê tipo de

* Depto. de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP

conhecimento ele deteria que poderia, de fato, ser uma ferramenta útil aos educadores de maneira geral, e aos que militam na Escola, os professores, em particular?

E então, se for ele o especialista adequado para oferecer subsídios, o que a Escola deveria lhe pedir como contribuição? Por outro lado, que aspectos do conhecimento psicológico seriam válidos para a Escola e poderiam trazer ganhos para crianças, adolescentes e adultos do e no ambiente acadêmico?

Contudo, se para dar uma resposta, o profissional parte diretamente do tipo de demanda que sobressai nas indagações dos professores nesses últimos tempos, ele vai se defrontar com a prioridade dada a uma problematização das idiosincrasias de determinadas crianças, as vezes visadas por estarem muito além, ou, mais frequentemente, muito aquém do esperado - do padrão - idealizado pelos pais e professores.

Mas, será que este é o caminho certo a seguir? Será que a contribuição a ser dada pela Psicologia deve ir no sentido de prestar um serviço sem questionar se ele, de fato, é o mais adequado naquela situação? Não se estará, ao agir assim, auxiliando na acentuação do que hoje já se considera como sendo a Psicologização do cotidiano da Escola? Não se estará favorecendo o aumento, ainda maior, de crianças encaminhadas para atendimento psicológico, em função de comportamentos rotulados como 'distúrbios' que exigem a atenção do especialista, quando, na verdade, eles são situacionais e muitas vezes característicos de determinadas fases do desenvolvimento, ou da transição de uma para outra?

Por outro lado, como alterar a direção em que a grande maioria dos educadores vêm insistindo? Como deter a marcha de uma psicologização que tende a se tornar um círculo vicioso em que um lado culpa o outro pelas dificuldades encontradas e a criança fica no meio de 'dois fogos' e também culpada por não ser capaz de corresponder às expectativas que seus socializadores têm para com ela?

Talvez seja chegada a hora de a Escola e os Profissionais da Psicologia redirecionarem suas formas de perceber como podem interagir, como devem compor o conhecimento a respeito da criança e do jovem, tendo como meta o seu desenvolvimento e a realização, a cada etapa de sua vida, de suas potencialidades.

Nesse sentido, seria fundamental assumir, que não é fazendo face a uma demanda exacerbada pela presença do profissional, ou pelo conselho psicológico, como orientador na correção de desacertos da educação, que se chegará

a bom termo na forma de lidar com a criança na Escola, ou mesmo na Família; este não seria o papel mais adequado a ser desempenhado pelo conhecimento psicológico. Ter-se-ia que procurar outras maneiras de prestar serviço à Infância, à Adolescência, através das instituições que se responsabilizam pelo básico de sua socialização, sem que o foco esteja sempre no identificar problemas de desempenho e/ou de comportamento para remediá-los. Ter-se-ia que buscar trabalhar, sobretudo, de forma preventiva. E, para atuar preventivamente é necessário que se conheça desenvolvimento e que se respeite os seus princípios visando, como objetivo desse trabalho, fundamentar e discutir uma proposta para a contribuição da psicologia ao cotidiano da Escola.

Portanto, se não se está direcionando a atenção para 'aquilo que não vai bem', pode-se, com certeza, começar a fazer perguntas sobre **o que é necessário para que o desenvolvimento aconteça de forma satisfatória, o que o promove, o que o torna saudável, em especial, como ele se processa.**

E, nesse momento, algumas digressões fazem-se necessárias.

É preciso inicialmente identificar e caracterizar a Abordagem Conceitual que permite descrever quem são os primeiros socializadores da criança, como eles atuam, quais as práticas de cuidado e educação a que ela se vê submetida, o que poderia ser considerado como distúrbio de comportamento, levando em conta uma evolução definida por macro-variáveis do contexto sócio-histórico-cultural.

I- Discutir o processo de socialização da criança e o seu desenvolvimento tem significado, nas últimas décadas, trabalhar segundo um modelo que assume a interdependência entre o organismo e o meio e a bidirecionalidade das influências, de tal modo a ser possível admitir a criança assimilando valores, atitudes e cumprindo tarefas que o ambiente lhe propõe enquanto condiciona o que recebe desse mesmo ambiente, porque o modifica através de suas necessidades e reações (Herbert, 1987; Clarke-Stewart, Perlmutter e Friedman, 1988; Biasoli-Alves, 1992; 1995).

Dois seriam os principais agentes socializadores que o ambiente prevê para a primeira década de vida do indivíduo: Primeiro a Família, responsável pelo cuidado e sobrevivência da criança. Segundo, a Escola, detentora da tarefa de gerar competências acadêmicas e de inserir o indivíduo no ambiente social mais amplo, influenciando em todo o seu percurso profissional.

De um lado, então, está a Família, que nas sociedades ocidentais desempenha um papel básico, importante, de lançadora dos fundamentos da for-

mação do indivíduo sendo considerada como responsável pela socialização primária porque: É o agente que inicia toda a educação da criança numa fase de sua vida em que ela está mais “sensível” - com o sistema nervoso muito mais plasmável - para uma aprendizagem afetiva, social e moral; é constante, submetendo a criança aos mesmos elementos socializadores, com seus papéis definidos ao longo de todo o tempo; e é o mais duradouro, pois as relações com os pais e irmãos tendem a se manter até seu desaparecimento (Biasoli-Alves, 1993). De outro, ter-se-ia a Escola, que entra em jogo por volta dos seis anos para a maioria das crianças da atualidade, e será vista como o agente por excelência da socialização secundária ao assumir a tarefa de transmitir um conjunto sequente de informações - Fazer a Educação Formal - que deverá permitir/garantir ao indivíduo uma entrada diversificada no mundo do trabalho.

Se é certo que a Família exerce uma influência muito grande no vir a ser do indivíduo, de outro, ele constrói sua identidade no social e através dele; portanto, a Escola, como ambiente coletivo por excelência, vai desempenhar um papel não menos relevante na formação da individualidade e pode-se admitir que de um ponto para frente esses dois agentes socializadores dividem a formação da criança/adolescente, participam da construção da sua identidade.

E para isto, Família e Escola estão em contato, interagem, compõem o que na Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner chama-se de Meso-Sistema (Tudge, 1997), exercem influência uma sobre a outra, ao tecerem uma rede de relações e de troca de tarefas que tem como objetivo a criança e o seu desenvolvimento.

O quadro que se desenha mostra que cabe à Família a escolha da Escola para a qual a criança irá, com que idade, por quanto tempo. Isto implica em que gradativamente passa a fazer parte do dia-a-dia dos pais a busca de informações sobre os objetivos que a Escola tem, com que métodos trabalha, quais as exigências que recairão sobre a criança, e a análise da medida em que a proposta do ambiente coletivo corresponde ao que julgam ser o mais adequado a seu filho. Entretanto, todo esse processo de seleção acontece tendo por base o que a comunidade oferece, num confronto direto entre necessidades e expectativas de um dos lados contra o que a realidade traz de concreto, de já elaborado e definido, no contexto do social mais amplo.

E, desse quadro, o que fica bem claro é que os dois agentes da socialização - primária e secundária - estarão tomando decisões a respeito da estruturação do dia-a-dia da criança e das tarefas que deverá cumprir para realizar o que é definido como um desenvolvimento saudável. Tais decisões são mais ou menos justificadas e seguras e têm por base ideários, construídos

ao longo do tempo, mas sujeitos a constantes alterações sobretudo face ao avanço do conhecimento nesse último século e a sua divulgação. É nesse ponto que se insere a questão da Psicologização tanto no ambiente familiar quanto no acadêmico.

Senão, vejamos como se comporta a Família, de camada média, contemporânea

Biasoli-Alves, Caldana e Dias da Silva (no prelo) ao analisarem dados de pesquisa põem em evidência que a questão “*Estou agindo certo com meus filhos ?*” tornou-se o emblema das últimas gerações, porque os jovens pais foram levados a rever escalas de valores pela vivência de conflitos e contradições entre a maneira como foram criados e a realidade cotidiana do momento, passaram a buscar outras formas para lidar consigo mesmos e com sua prole, vivendo um processo constante de insegurança em que no lugar do “velho” ficam muitas opções, todas válidas como também criticáveis.

Por que isto?

Porque nas sociedades urbanizadas e industrializadas há dois aspectos, intimamente ligados, que seriam os responsáveis pela falta de manutenção de um mesmo conjunto de práticas e normas aceitáveis para se criar e educar crianças: a) Em primeiro lugar acontece uma rápida, profunda e constante alteração de valores, que leva à “recusa do antigo “ - do tradicional - e à conseqüente procura do “novo “ - do moderno; b) Em segundo lugar, o saber técnico - científico assume importância cada vez maior, o que assegura a valorização de especialistas, médicos ou psicólogos, vistos como conselheiros modernos e fontes legítimas para obtenção de uma orientação adequada, que minimize a ansiedade dos pais quando eles se deparam com a tarefa de responsáveis pela geração mais nova (Caldana, Biasoli-Alves e Simionato, 1992).

É nesse sentido que vão os dados dos estudos de Biasoli-Alves, Caldana e Dias da Silva (no prelo) quando põem em evidência o surgimento e a busca do conhecimento científico, na realidade brasileira, a partir da década de 50, com a conseqüente alteração nas fontes de orientação procuradas pelos pais para poderem lidar com seus filhos. Mudando as fontes, muda também o ideário, o tipo de ‘conselho’ dado à família e as modificações nas práticas de educação acontecem a cada momento, o que explicaria porque, no mundo contemporâneo, as famílias de camadas médias têm, nesta tarefa, um polo de dúvidas e contradições que as faz, cada vez mais, ir à procura do especialista.

Assim, o que seria válido e correto para as mães das décadas de 30-40, que, baseadas em uma concepção que priorizava a necessidade de controlar e disciplinar a criança, adotaram uma prática que incluía um nível alto de exigências, pouca comunicação e demonstração de afeto, acompanhadas

da limitação da independência dada e da inibição da sexualidade, deixa de ser posteriormente O que se observa é que o ideário muda e nas décadas de 50-60, as mães passam a admitir que a criança precisa, em especial, ser feliz; e sua prática irá contrabalançar as exigências e a afetividade, abrindo um espaço, ainda que pequeno, para a independência. A premência pelo novo continua e as mães nas décadas de 70-80 adotam um ideário que enfatiza sobretudo a necessidade de independência da criança para que seu desenvolvimento aconteça de modo adequado, fazendo com que sua sua prática reflita uma outra maneira de pensar a educação que agora comporta muita comunicação, expressão de afetividade e poucas regras para controle do comportamento.

Analisando mais detalhadamente torna-se possível verificar que a emergência do conhecimento técnico - científico tem um primeiro momento a partir da década de 50, que se caracteriza pelo predomínio da veiculação de informações da Puericultura e da Psicologia ligadas ao desenvolvimento infantil (Caldana, 1991). A isto corresponde uma proliferação dos Manuais para pais, uma ampliação das secções sobre educação de filhos nas revistas femininas, bem como passam a ser frequentes as palestras, conferências e cursos para pais (Dias da Silva, 1986, 1991). Quando se olha em direção ao contexto, verifica-se que há um conjunto de fatores sociais mais amplos que estão em gestação, como o acesso à Universidade pelas camadas médias da população, especialmente das mulheres, com a conseqüente mudança nos papéis sexuais e na organização familiar.

Um segundo momento da emergência do conhecimento técnico-científico é observado iniciando-se nos anos 70, tendo como eixo básico a influência da Psicologia Clínica, voltando-se mais, então, para uma preocupação com a saúde emocional. Nova correspondência com fatores sociais amplos pode ser feita, e aí identifica-se uma influência maciça da cultura norte-americana, o surgimento do movimento feminista, a divulgação do enfoque psicológico, a desvalorização do folclórico e a super valorização do consumo.

Nesse momento a infância deixa de ser valorizada como um período da vida importante em si mesmo, como foi visualizada pelas idéias ligadas à Puericultura e à Psicologia do Desenvolvimento. E isto sugere que, atualmente, talvez se olhe menos para a criança enquanto tal, procurando-se nela, a todo instante, o adulto no qual ela deverá se tornar (Postman, 1982).

E a Escola?

Analisando apenas um dos aspectos ligados ao ideário presente na maioria das Escolas de hoje, sejam elas públicas ou privadas, é fácil verificar que se está diante de ambientes em que predominam os valores das

camadas médias, mesmo porque, em especial, são esses extratos da população que tendem a ver na escolarização prolongada uma forma legítima de ascensão social.

Nesse sentido, quem são os professores que militam nas Escolas?

E essa pergunta é importante porque, durante muito tempo as crianças e adolescentes estarão submetidos a eles como modelos.

A resposta afirma que são indivíduos que já foram educados segundo os padrões das camadas médias, ou que, de fato, através da escolarização e titulação, a ela ascenderam e portanto devem partilhar de seu ideário, mesmo que este seja fruto de sua socialização secundária.

Resta indagar então: Que ideário é esse, subjacente à atuação da Escola e dos Professores?

A resposta vem de pronto: É um ideário que prioriza o indivíduo e não o coletivo, que vê o comportamento da criança como a ocasião simultânea de valorização do idiossincrático e de problematização, que a faz trabalhar arduamente desde hoje tendo como meta um exame vestibular - preferentemente para uma Universidade Pública e bem concorrida. Portanto, um ideário que vê através da infância o início da vida adulta, esta sim importante, e que coloca o menino e a menina em ritmo acelerado de preparação, mas para um evento que se localiza num futuro longínquo.

Entretanto, não é a Escola a responsável pela criação desse ideário; ela parece muito mais responder às pressões que vêm de fora do que ser uma instituição que determina os rumos para as gerações mais novas. Dir-se-ia que ele vem dos movimentos de transformação que as diversas culturas atravessam, do grupo social, das próprias famílias dos estudantes e das que formaram os professores, portanto, da sociedade em geral. E esse ideário, nesse momento, caracteriza-se por um questionamento constante do certo e do errado em Educação, que é também um questionamento de toda e qualquer autoridade (Gundelach, 1991), pela necessidade de assegurar que os educadores estejam atentos para prover as condições que garantirão a “saúde emocional” futura das crianças e jovens sob sua “guarda”.

Assim, o que se verifica na Escola em termos de problematização do comportamento da criança ou do adolescente, com um enfoque eminentemente psicológico, nada mais é do que uma extensão do que vem acontecendo em todas as demais áreas do social, com um destaque especial para a família - das camadas médias da população- que, em função dessa evolução das últimas

décadas, chega à feição que assume hoje e evidencia:

1-Uma preocupação exacerbada com os possíveis efeitos psicológicos danosos de práticas de educação inadequadas; essa preocupação que vigora por todo o século XX, mas mais acentuadamente nessa segunda metade, e tem levado a que grande parte do tempo dos educadores seja consumido em torno da mudança, discutindo o “certo e o errado” das formas de se lidar com a criança, visando educar para garantir um indivíduo diverso do que as gerações precedentes produziram;

2-Que os projetos de educação, entretanto, ainda que discutidos e elaborados, não têm trazido a esses mesmos educadores a satisfação plena do “dever cumprido”, pois aparece na atualidade, com muita frequência, um desconforto que nasce da observação de que o “produto final” não se encaixa com as formas delineadas de “adulto idealizado”, e também porque as gerações mais novas fazem críticas constantes e severas contra a forma como foram conduzidas;

3- Dificuldades adicionais e novas de uma sociedade em rápida transformação de valores, e que exige o desapego, a relativização e a manutenção, a qualquer custo, do individualismo, colaborando para que dentro da sua estratificação por idades o contato e a transmissão de idéias entre as gerações fiquem prejudicados;

4-E, como corolário desse quadro, que é fundamental buscar o especialista e as terapias para equilibrar o processo. Portanto, que recorrer ao psicólogo, tendo identificado problemas que ‘SÓ ELE É CAPAZ DE RESOLVER’ deve constituir-se em uma tarefa do seu dia-a-dia na Escola.

E, quando se dá voz aos professores o que se costuma obter é um rol de queixas, de justificativas, de atribuição de causalidade dos ‘problemas’ que seus alunos apresentam.

Sabe-se que a ‘Sala dos Professores’ reflete muito do que pensam e sentem hoje os profissionais da educação, e nem sempre, quando se busca escutar o que eles estão comentando (Biasoli-Alves, 1994), o quadro é animador pois trata-se de um espaço repleto de insatisfações, onde dificilmente são apontadas as gratificações; eles discutem desde as diversas teorias pedagógicas, sua descrença em relação a elas, os modismos de que se fazem acompanhar, a degradação nos padrões de atitudes de crianças e jovens, de gerações diferentes, frente à aprendizagem e à Escola, até problemáticas sociais- macro variáveis- aportando na culpabilização da família. E, se por um lado eles estão sendo amplamente capazes de levantar possíveis causas, interferentes com a Escola e a aprendizagem de seus alunos, por outro, com frequência, seus “diag-

nósticos “ começam a cair no lugar comum, e isto os mantém, quase sempre, imobilizados diante dos problemas que estão enfrentando.

Um estudo levado a efeito com professores de escolas públicas (Biasoli-Alves, 1994) evidencia que os professores de Primeiro Grau frequentemente colocam a família (37%) como a causa principal pelas dificuldades que o aluno apresenta de aprendizagem, ou então atribuem o fracasso à própria criança e às condições que ela traria consigo desde sempre (46%), sobrando muito pouco - proporcionalmente - como decorrente da Escola (17%). Isto, entretanto, não impede que eles sejam capazes de citar 16 características do ensino atual, todas elas extremamente negativas; sem dúvida há incongruências. Entretanto, muito do que é falado constitui-se numa repetição do que se ouve por todos os lados, e apenas confirma uma verbalização comum, que se deve perguntar se acrescenta alguma coisa à análise do problema, mesmo que a lista de ‘queixas’ seja realista.

É esse o quadro que tem propiciado, com muita constância, a solicitação de ajuda por parte dos Diretores de Escolas, Supervisores, Orientadores Educacionais e Professores, pedindo aos Psicólogos e à Academia que diagnostiquem e tratem as crianças e jovens que estariam apresentando problemas - de aprendizagem e/ou de comportamento - que exigiriam um ‘saber’ especializado que eles não detém. Parte-se pois do pressuposto de que há uma série de fatores que levariam a criança a apresentar dificuldades e tornariam sua aprendizagem muito lenta ou inexpressiva e que a solução para isto estaria fora da Escola. A essa situação dá-se o nome de Psicologização do cotidiano da Escola.

Ter-se-ia, então, que fazer nova digressão e indagar:

Que dificuldades são essas?

E, mais precisamente:

Que perturbações de comportamento apresentam estas crianças que são rotuladas de problemáticas?

Talvez se deva analisar essas questões dentro de uma perspectiva histórica, buscando compreender, através da evolução da conceituação dos distúrbios emocionais e comportamentais, as vinculações com as alterações nas formas de criar e educar crianças e jovens, em especial no século XX, bem como os reflexos disto na maneira de pensar o ideal de adulto, os critérios de maturidade e o que vem a ser desenvolvimento.

Começemos por salientar alguns aspectos deste último.

A observação do desenvolvimento ao longo da infância e adolescência evidencia nitidamente certo conjunto de dados e princípios:

A- A criança traz com ela um rol de necessidades que , lançadas no ambiente, vão pedir por satisfação; portanto, ela apresenta, desde sempre, 'deveres' a que os socializadores deverão responder para que ela possa evoluir e tornar-se um membro do seu grupo social.

B- Essas necessidades vão se modificando, e o ambiente também gradativamente passa a introduzir ou a propor a ela tarefas de socialização, que ela assimila e deve cumprir, estabelecendo um 'sistema de trocas'. As alterações ocorrem ora de modo lento e gradativo, ora de forma mais abrupta, às vezes como se fosse um avanço e outras como um retrocesso, mas, cada uma abrangendo, sem dúvida, múltiplos aspectos - o social, o motor, o cognitivo, o afetivo.

C- O processo de desenvolvimento, nas duas primeiras décadas da vida, na maioria das sociedades ditas civilizadas, traçando claramente dois caminhos intercruzados e mostrando a criança evoluindo da dependência estrita para a independência e da necessidade de controle essencialmente externo do comportamento (feito pelo ambiente) para o auto controle (Biasoli- Alves, 1992; 1995).

D- Costuma-se dizer que o desenvolvimento acontece segundo um processo paradoxal, porque dependente de pré-requisitos opostos aos objetivos pretendidos. Assim é que:

-para que o indivíduo se construa é necessário que ele tenha sido construído;

-para chegar à percepção da própria identidade como única, plena de idiosincrasias, o indivíduo passou pelo momento da identidade forjada através da do grupo de companheiros.

- a construção do eu acontece ao mesmo tempo e porque se forma a visão do outro como diferente de si.

-a independência exige que a dependência inicial tenha sido atendida satisfatoriamente.

-a afetividade para com os outros só existe se, num primeiro momento, a criança foi querida, cuidada, acarinhada.

Por estes motivos é que se diz que uma atitude não rotulatória do professor será fundamental para desenvolver outras semelhantes em seus alunos, razão porque seria importante um estudo tão completo quanto possível,

sobre desenvolvimento humano nas áreas: social, emocional -afetiva e suas relações com o cognitivo e o desempenho acadêmico, salientando a função de variáveis ambientais desencadeantes e mantenedoras de diversos problemas comportamentais, bem como enfatizando a necessidade de uma postura crítica dos leigos quanto ao papel a ser levado a efeito pelos especialistas na área psicológica.

Também é preciso não esquecer e estar atento para o fato de que, como discute Rutter (1975,1994) cada geração tende a sentir que a próxima é pior e a expressar a preocupação sobre a “quebra” entre os valores que eles têm como educadores e aqueles expressos pela geração mais nova. Esse é um fenômeno real, sem dúvida, mas é fácil exagerar a sua extensão e a sua importância.

Ou seja é preciso pensar também o professor como um ser em desenvolvimento e levá-lo a analisar seus sentimentos, atitudes e comportamentos frente às gerações mais novas.

É certo que as evoluções pelas quais passaram os conceitos de criança, infância, educação, condicionaram em grande parte as idéias sobre as perturbações, desvios de comportamento e deficiências. Também se alteraram grandemente as práticas socializatórias e, conseqüentemente, o comportamento das gerações mais novas. Assim, há que buscar compreender não só as alterações nas idéias como também as diferenças nos padrões de atitudes que aconteceram como fruto de uma educação “moderna”.

Ariès (1981) descreve um conjunto de mudanças históricas e sociais no papel da criança na família e afirma que “a velha sociedade tradicional via mal a criança, e pior ainda o adolescente... que a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se... que a criança, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos...(p.10).

Essa situação é quase o inverso do que se observa em boa parte das sociedades atuais. Há cerca de duas décadas e meia, chamou atenção o critério proposto por Bronfenbrenner (1974), ao comparar a forma de a criança ser educada na antiga União Soviética e nos Estados Unidos, dizendo que a avaliação de uma nação ficava por conta do cuidado e desvelo das gerações mais velhas para com as mais novas; critério este que, sem dúvida, tinha a intenção de alertar para a necessidade de dar à criança um espaço afetivo, de contatos amenos ainda que delimitados por exigências adequadas, de tal modo a garantir um desenvolvimento saudável.

E vai-se desembocar no que Grunspum e Grunspum (1984) cha-

mam de 'época do filiarcado' em que a criança é colocada como centro da vida familiar e a ela tudo é devido; trata-se de um lugar de destaque que se reflete no discurso dos adultos- Pais, Professores- que, imbuídos da tarefa de socializá-la, são encarregados de formal ou informalmente transmitir, fazer aceitar e cumprir os padrões, valores e normas de conduta do seu grupo social, preparando assim as gerações que irão em direção ao futuro.

Contudo, se a centralização na criança é um fato em boa parte das sociedades, não se pode negar que exista uma diversidade muito grande na maneira como cada cultura, cada grupo social, de forma mais ou menos implícita, tenha as suas noções de como deve ser um adulto ideal, de como seria uma criança modelo, gerando uma valoração positiva de certos aspectos e negativa de outros. E, será essa ideologia que irá fundamentar como os pais percebem e realizam a tarefa de criar e educar sua prole, como também identificam os problemas e buscam soluções.

O recurso a uma visão da evolução da práticas de cuidado e educação de crianças na família e da conceituação de distúrbios torna-se necessário nesse momento.

Estudos que abordam esse tema, numa visão histórica (Baumrind, 1965,1980; Newson e Newson,1974; Poster, 1979; Snyders, 1984) mostram que a evolução na conceituação das práticas de educação, em muitas das sociedades ocidentais, vem inicialmente do domínio de uma Moralidade Religiosa, centralizada na idéia de salvar a alma da criança, fazendo-a obediente e temente a Deus, em que os pais são severamente cobrados quando o filho se afasta do padrão de severidade e contenção.

Essa forma de pensar e normatizar a criação das gerações mais novas, sob a influência do Movimento Médico Higienista do final do século XIX e início do XX, evolui para uma preocupação com um corpo sadio, com a formação de um caráter igualmente são e para isso orienta as mães para que treinem as suas crianças na regularidade de hábitos, e mantém como norma primeira a impossibilidade de satisfação 'das vontades', sinal evidente de desregramento e falta de cuidado por parte da família: é o que se chama de Moralidade Higienista, que rigidamente vai exigir dos pais que controlem todo e qualquer 'mau hábito' de seu filho.

Nas décadas seguintes 30/40, detecta-se a influência acentuada do pensamento psicológico divulgado na época - Tudo é natural, é bom e deve ser permitido desde que represente a vontade da criança - e observa-se o aparecimento de uma nova Moralidade na educação da criança, chamada das Necessidades Naturais, em que se espera, contrariamente a tudo o que se visava antes, que ela brinque, experimente situações, seja livre para determinar suas

atividades e seu dia, tenha seu comportamento controlado por si mesma.

A partir da década de 50 as conseqüências da 2ª Guerra Mundial na vida familiar tornam-se muito evidentes; as separações experienciadas, as perdas, os horrores dos campos de concentração, tudo estimula um aprofundamento do relacionamento pais-filhos e a família assume uma Moralidade Individualista e de Curtição, que vê a criança essencialmente como objeto de afeto, fonte de aprendizagem, contato prazeroso, mantidas as condições de liberdade já preconizadas.

Final da década de 70, início dos anos 80, traz à tona a discussão dos acertos - e dos erros- de valores anteriormente assimilados e delineia-se uma Moralidade Mista, preocupada com o desenvolvimento emocional saudável da criança, conservando como características o individualismo - que chega à idealização das idiossincrasias - a liberdade, mas reconhecendo a necessidade de regulação moderada do comportamento da criança e do adolescente pelos socializadores.

Se os valores quanto ao certo e errado das práticas de cuidado e educação da criança vão se modificando à medida em que avança o conhecimento, em que macro-variáveis do social 'sacodem' estruturas seculares, também mudam os critérios para determinação do ideal a ser alcançado pelo processo de socialização das gerações mais novas e a conceituação do que vem a ser 'um problema ou uma perturbação' que exigiria uma atenção diferenciada ou um tratamento.

É interessante observar que a literatura sobre distúrbios de comportamento na infância é, segundo Herbert (1987), particularmente silenciosa até meados do século XVIII. Isto talvez possa ser explicado pelo alto índice de mortalidade infantil, o que diminuiria, e muito, a probabilidade de uma "criança - problema" sobreviver. Entretanto, outras práticas também estavam relacionadas, como o infanticídio, que, apesar de crime, era tolerado. Ariès (1981) afirma que "O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito" (p. 17).

Entretanto, é bem verdade que até o século XVIII sabia-se muito pouco sobre criança, distúrbios, suas causas e prognósticos e a tendência geral voltava-se para a atribuição do problema à possessão demoníaca, independente da maior ou menor seriedade da perturbação. Ter-se-á que esperar que aconteça a Revolução Francesa, com seus ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, para ver surgir, na Europa, um novo tipo de enfoque - O tratamen-

to Moral de Philippe Pinel (Kauffman, 1977). Itard e Seguin serão os discípulos de Pinel e os precursores da educação de crianças caracterizadas como deficientes mentais. Paralelamente, nos Estados Unidos, no final do século XVIII, aparece, e se instala, um movimento com muitas aproximações com o europeu, a partir dos trabalhos do médico Benjamin Rush, considerado o pai da Psiquiatria Moderna. Nesse momento é que se começará a falar de causas das perturbações ligadas a variáveis do meio ambiente em que o sujeito vive, e à própria educação da criança; entretanto, levar-se-á mais de cem anos para que, de fato, se desenvolva toda uma abordagem ambientalista dos problemas emocionais e comportamentais da criança e do adolescente, até porque o século XIX mostra um questionamento voltado para a atribuição de causas físicas às perturbações e uma postura que direciona o tratamento para o “impedimento da atuação dessas “causas”. Segundo Pessotti (1994) o que antes era atribuído ao demônio, a uma condenção, desloca-se para causas em que o peso recai na hereditariedade, o que não deixa de ser também uma fatalidade.

O século XX recebe, então, um corpo de conhecimento sobre distúrbios que os vê como originários de problemas genéticos, desencadeados por causas físicas, e em alguns pontos isolados os estudos estão falando do ambiente da criança (enquanto relacionamentos familiares, traumas) como um fator determinante de sua conduta na vida adulta. E, sem dúvida que há uma indefinição quanto ao que seria caracterizado como um problema. Os tratamentos continuam fundados na punição dos atos errados e na restrição do sujeito. Mas, a primeira metade do século XX trabalha seriamente na descrição de quadros e nas tentativas de um diagnóstico diferencial.

Entretanto é preciso que não se esqueça que o período de 1880 a 1920 é marcado por grandes transformações: na Medicina, com o movimento higienista, trazendo novas propostas de atendimento à saúde; daí a preocupação com o corpo, com o cuidado das crianças para que sobrevivam, e posteriormente com os métodos para sua educação; na Psicologia há o trabalho de Binet e a introdução do pensamento freudiano e do piagetiano, reformulando de forma intensa a maneira de considerar a criança, seu desenvolvimento, o natural, o desejável no seu comportamento, e o que seria uma perturbação digna de nota e tratamento; todas elas num contexto de pré e pós Primeira Guerra Mundial, e de desestabilização de crenças e valores.

A medida em que se sucedem as décadas na primeira metade do século XX vão aparecendo contribuições fundamentais; assim é que as clínicas de orientação infantil farão surgir como inovação o trabalho interdisciplinar, o tratamento de qualquer criança cujo comportamento seja perturbador para os pais ou professores e não mais apenas os casos mais sérios de distúrbios, a

atenção aos efeitos das atitudes dos adultos e das relações interpessoais sobre o comportamento da criança.

Essas idéias irão se expandir e terão continuidade por todo o século XX, convivendo com outras tantas que se mantiveram presas a modelos de um diagnóstico mais médico, e de tratamentos segundo o enfoque teórico adotado pelo terapeuta. As consequências dessas inovações, para os profissionais da educação que foram instruídos segundo os seus ditames, vão se mostrar nessa exacerbação do que hoje é considerado como problema de crianças pré-escolares e escolares, suas causas e prognósticos. Trata-se de higienizar a educação, de promover as gerações mais novas a adultos segundo o idealizado pelo grupo social mais amplo, de não permitir que a educação aconteça de forma natural e espontânea, mas que ela seja essencialmente programada. Daí a preocupação com quaisquer aspectos que possam interferir e o receio de não observar devidamente a criança e assim deixar que se instalem os desvios. Daí, portanto a Problematização, a Psicologização.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Porque não o movimento na direção contrária?

Porque não fazer face a uma 'onda gigantesca' que só enfatiza o negativo?

Porque não a desmistificação do conhecimento mostrando essa inserção do psicológico no contexto sócio-histórico-cultural para aqueles profissionais que têm como tarefa básica o cuidado e atenção para com as gerações mais novas?

Porque não a proposição de informações, aos educadores, sobre o desenvolvimento social e emocional - além do cognitivo - na Infância e Adolescência?

Porque não o capacitar os educadores para compreenderem seus alunos, mas em especial a si mesmos, como PESSOAS EM DESENVOLVIMENTO?

Ou, porque manter o Modelo Clínico aplicado a toda e qualquer situação? Que vantagens isto acarreta para aqueles que estão na dependência de uma ajuda para que seu desenvolvimento aconteça de forma 'saudável'?

'A Psicologia tem muito o que dizer sobre o processo de desenvolvimento natural nas primeiras etapas da vida'.

'Existe já um corpo de conhecimentos advindos do trabalho de um número mais do que expressivo de pesquisadores que, além de mapear a sequência na aquisição de competências, as diferentes etapas, também permite a discussão do papel desempenhado por variáveis do ambiente e do próprio sujeito e sobretudo evidencia como o processo acontece e que princípios devem ser respeitados'.

Esta seria, então, a outra direção a ser tomada, para aportar no que poderia e deveria ser, de fato 'Uma contribuição da Psicologia ao cotidiano da Escola'.

Diferente da "indicação constante de crianças-problema" para atendimento especializado, estar-se-ia priorizando levar os educadores a uma observação do comportamento infantil que desse subsídios para analisar o desenvolvimento, que permitisse identificar e discutir as possíveis variáveis que atuam no sentido de comprometer aquilo que deveria ser saudável; portanto, o objetivo incluiria também deslocar a atenção dos educadores para outros aspectos que não a rotulação de uma gama imensa de atitudes e comportamentos de crianças e adolescentes como sendo 'problemáticos', 'emocionalmente perturbados', 'de difícil solução', , fazendo-os visualizar o que pode conter ou estar contido num Desenvolvimento Natural, em outras palavras, instruindo-os a respeito de Desenvolvimento, sua plasticidade, seus diversos aspectos, suas interligações com variáveis ambientais, dando um destaque especial para as práticas de cuidado e educação, na família e no social mais amplo.

Não se pode negar que o conhecimento a respeito do Desenvolvimento Humano, que inclui as fases da infância e adolescência, mas as extrapola e contém também a do adulto jovem, de meia idade e do velho, constitui-se hoje em uma ferramenta de grande utilidade para qualquer pessoa, além de ser extremamente poderosa porque coloca o indivíduo como 'SENHOR' de suas ações, pondo-o em contato consigo mesmo e capacitando-o a analisar suas relações com o mundo e as pessoas, alterando-as segundo sua própria consciência, num exercício pleno de liberdade e de cidadania.

Compreender a si mesmo como um sujeito histórico-sócio-psicológico precisaria ser estabelecido como um Direito; trata-se de extrapolar os muros

da Academia e deixar que o conhecimento nela produzido, na área da Psicologia do Desenvolvimento, possa ser, verdadeiramente levado até onde as pessoas assim o desejarem e necessitarem. Porque é na medida em que o indivíduo analisa sua própria linha de desenvolvimento e a compreende, que ele se torna mais apto para uma relação com os das gerações mais novas em que ao invés de ter uma atitude diagnóstica e rotulatória, contrária a qualquer postura mais educativa, ele se atém a variáveis do comportamento de seus alunos para chegar a uma visão geral que permita delinear as linhas de atuação eficazes, quer para promover o desempenho acadêmico, quer para levar à adequação dos comportamentos na área pertinente à Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (1981) *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar.

Baumrind, D (1965) Parental control and parental love. *Children* 12(6):230-234

Baumrind, D (1980) New directions in socialization reserach. *American Psychologist*

35(7): 639-652

Biasoli-Alves, ZMM (1992) Discutindo o desenvolvimento infantil e do adolescente. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* Ano III 3 (1): 1 -37.

Biasoli-Alves, ZMM (1993) *Família e Socialização*. Metodologias e Interdisciplinaridade

na pesquisa com crianças e adolescentes - DPE - FFCLRP USP (Texto Impresso).

Biasoli-Alves, ZMM (1994) Professores de Escolas Públicas: Formação e atuação profissional - *Cadernos de Psicologia e Educação Paideia*, no 8: 17-35

Biasoli-Alves, ZMM (1995) Família, socialização e desenvolvimento: as práticas de educação da criança. Tese de Livre Docência. FFCL RP USP

Biasoli-Alves, ZMM; Caldana, RHL & Dias Da Silva, MHGF (no prelo) Práticas de

Educação da criança na família: a emergência do saber técnico-científi-

co. *Revista do CDH*, No 10:

Bronfenbrenner, U (1974) *The Two worlds do chidhood (USA andURSS)* Harmonds Worth, Penguin Books

Caldana, RHL (1991) *Família : mulher e filhos , três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988)* Dissertação de Mestrado, UFSCar

Caldana, RHL, Biasoli-Alves, ZMM & Simionato, SMP (1992) *Atividades da criança:*

EducaçãoxLiberdadexRestrições. *Arquivos Brasileiros Psicologia*, 44,8:3/4,61-70.

Clarke-Stewart, A ; Perlmutter , M & Friedman, S (1988) *Lifelong Human Development*. New York, John Wilkey & Sons

Dias Da Silva, M H G F(1986) *A educação dos filhos pequenos nos últimos cinquenta anos: a busca do melhor ?* Dissertação de Mestrado, IPUSP

Dias Da Silva, MHGF (1991) *Da palmada à Psicologia Aplicada: a educação dos filhos Pequenos nos últimos 50 anos*.Araraquara, Textos, UNESP

Grunspum, H e Grunspum, F (1984) *Assuntos de família*, São Paulo, Kairós

Gundelack, P (1991) *Panorama des changements de valeurs recents en Europe Occidentale.A New Europe de Base*, 2:3-27

Herbert, M. (1987) *Conduct disorders of childhood and adolescence: a social learning perspective* . Chinchester, John Wiley and Sons .

Kauffman, JM (1977) *Characteristics of children behavior disorders* Columbus Ohio,Charles Merrill Publishing Company.

Newson, J e Newson, E (1974) *Four years old in a urban comunity*. London, Penguin Books

PESSOTTI, I. (1994) *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro , Editora 34

Poster, M (1979) *Modelos de estruturaÇÃO da Família* In: *Teoria crítica da família*. Rio De Janeiro, Zahar.

Postman, N. (1982) *The disappearance of childhood*. New York , Dell Publishing

Rutter, M (1975) *Helping troubled children* London, Cox & Wyman .

Rutter, M (1994) *Continuities, transitions and turning points in Development*. In Rutter, M e Hay, D (eds) *Development through life*. London

. Blackwell Science, 1-25

Snyders, G (1984) Não é fácil amar os nossos filhos. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Tudge, J (1997) The study of children and their families in context: A cultural approach to

Tolerance. *IS "Science, Scientists and Tolerance"* São Paulo, 5-18

ABSTRACT

The objective of this paper is to discuss the ways School searches for Psychological help, emphasizing children's learning and behavioral problems and the answers psychologists use to do: they frequently analyse the situation through a Clinical Model. The proposition is to invert the approach and to focalize Natural Child and Adolescent Development. Also to include the adults with whom they interact as 'persons in development' to avoid the psychological 'bias' to day-to-day school routine.

Key words: *Psychological Adequate Contribution -School*

Palavras-chave: *Contribuições da Psicologia - Cotidiano da Escola*

