

PUC
RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



MARIA ELIZABETH RIBEIRO DOS SANTOS

A ENTRADA PARA A ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
RECONHECIMENTO E MANEJO DE UM PERÍODO CRÍTICO

MESTRE EM PSICOLOGIA

DE

PSICOLOGIA CLÍNICA

Rio de Janeiro, maio de 1975.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CTCH Centro de Teologia e de Ciências Humanas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

A ENTRADA PARA A ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
RECONHECIMENTO E MANEJO DE UM PERÍODO CRÍTICO

por

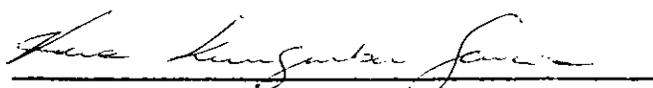
MARIA ELIZABETH RIBEIRO DOS SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para
a obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

DE

PSICOLOGIA CLÍNICA


Vera Lemgruber Garcia

Rio de Janeiro, maio de 1975

UC 15268-0

OC



REPUBLICA DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACION

ISO
SISTE
TESE UC

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCACIONALES

... "In the Biblical reminder that there is "A time to be born, and a time to die, a time to plant and a time to pluck up that which is planted", one finds a concise statement of much that is implied in the principle of critical periods. That is, it does provided one interprets it to mean that attempting to plant during the periods one should be harvesting or vice versa is unwise."
(Robert Watson, 1959, pág. 88)

Agradecimentos:

À professora Vera Lemgruber Garcia, minha orientadora, por toda sua dedicação e empenho no sentido de que este trabalho fosse realizado.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa, pela concessão de uma bolsa durante o período de realização do Mestrado.

Aos professores, alunos e funcionários do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente Eliana, Ester, Luiza, Ricardo e Thiers.

Sumário

Em nosso trabalho procuramos caracterizar o momento de entrada da criança para a escola como um período crítico em sua vida e analisar a posição do sistema escolar público primário da cidade do Rio de Janeiro frente ao problema.

Naturalmente a compreensão da entrada para a escola como um período crítico deve ser sustentada por um arcabouço teórico. Acreditamos que este arcabouço pode ser encontrado no Modelo Conceitual de Psiquiatria Preventiva de Caplan (1966). De acordo com este modelo (Capítulo 1), supõe-se que a saúde mental de um indivíduo decorre de adequada satisfação de suas necessidades básicas ao longo de sua vida. O modelo é completado pela referência sobre a importância que as situações de mudança têm sobre o desenvolvimento individual.

A introdução do Modelo Conceitual de Caplan facilita a colocação de problemas e tarefas da escola enquanto agência de saúde mental. No Capítulo 2 analisamos alguns momentos cruciais para o desempenho de sua função de agência de saúde. Acentuamos um destes momentos - a entrada para a escola - por considerá-lo um período em que a criança sofre forte pressão emocional e por sua importância no sentido de uma atuação preventiva sobre a inadaptação escolar.

Seguindo a orientação de Caplan, que sugere a necessidade de verificarmos a relação entre a magnitude de um problema e os recursos disponíveis para enfrentá-lo, dedicamos os capítulos seguintes à determinação do nível médio de desenvolvimento da criança que entra para a escola e de aspectos específicos da situação de entrada para a

escola: por exemplo, no caso da criança apresentar problemas de desenvolvimento (Capítulo 5).

Finalmente apresentamos a metodologia, os resultados e a discussão dos resultados do estudo realizado sobre o comportamento de nosso sistema escolar público primário frente ao período crítico associado à entrada para a escola (Capítulos 6 e 7). De modo geral, os resultados sugerem a identificação do período crítico e de diferentes tipos de suportes necessários à evolução satisfatória deste período, enfatizando-se a importância dos recursos humanos em detrimento de outras variáveis.

Em nossa conclusão salientamos a contribuição deste trabalho no sentido de diagnosticar uma situação de realidade, da realidade de nosso sistema escolar. Acentuamos também a necessidade de favorecer uma atitude mais crítica em relação ao problema da inadaptação escolar no primeiro ano, procurando-se equilibrar melhor o papel de cada variável.

Summary

Conceiving the child's entrance to school as a critical period, this work intends to study the situation of our public elementary school system in relation to the problem.

The understanding of entrance to school as a critical period must obviously be maintained by a theoretical framework that is to be found in Caplan's Preventive Psychiatry Conceptual Model (1966). In accordance with this model (Chapter 1) it is supposed that individual mental health arises from adequate satisfaction of its basic needs during its life. The model also gives emphasis to the influence of changes of life in the individual development.

The introduction of Caplan's Conceptual Model was made in order to situate tasks and problems of the school as a mental health agency. In Chapter 2 some of these aspects are analysed, and the critical moments of school performance as a health agency are focused. The entrance to school - one of these moments - was emphasized because it is a significant period when the child undergoes big emotional pressures and when a preventive action can avoid the social inadaptation.

Following Caplan's suggestions the relation between the greatness of a problem and the available resources to cope with it had to be checked, so, in the next chapters it was determined the adequate level of development of a child entering into school and specific aspects of the entrance to school were also seen (Chapters 3 and 4). References to difficulties that are independent from the entrance to school were made, as to the

influence of environmental factors such as cultural deprivation in the child development (Chapter 5).

Finally our public elementary school system is analysed to the way it copes with the critical period associated to the entrance to school. Details in methodology, presentation and discussion of results are found in Chapters 6 and 7. The results as a whole suggested that a critical period and different kinds of supports to the satisfactory evolution of this period are identified. It is also observed that the significance of human factors are excessively emphasized in detriment of other variables.

Our conclusion points out the contribution of this work in diagnosing our school system reality. It is also emphasized the need for a more critical attitude in relation to the problem of school inadaptation in the first year, by trying to best balance the role of each variable.

Índice

	<u>Pág.</u>
Introdução	1
Capítulo 1 - O Modelo de Psiquiatria Preventiva de Caplan	4
1.1 - Provisão de Suportes	4
1.2 - Teoria de Crise	7
Capítulo 2 - A Escola enquanto Agência de Saúde Mental	11
2.1 - Programas de Diagnóstico Preventivo	13
2.2 - Programas de Estimulação Sensorial	13
2.3 - Programas de Orientação a Pais	14
2.4 - Programas de Orientação a Professores	15
2.5 - Programas de Preparação para a Entrada da Criança na Escola	15
Capítulo 3 - Os Sete Anos. Um Perfil de Desenvolvimento	19
3.1 - Desenvolvimento Intelectual	19
3.2 - Desenvolvimento Afetivo	21
3.3 - As Relações Sociais	23
Capítulo 4 - A Entrada para a Escola enquanto Período Crítico	25
4.1 - A Localização Temporal do Período Crítico	26
4.2 - O Problema das Relações Afetivas	31
4.3 - A Pressão no Sentido de Objetividade, Conformismo e Produtividade	36
Capítulo 5 - Obstáculos para a Resolução do Período Crítico	40
5.1 - Alguns Problemas de Desenvolvimento	40
5.2 - Alguns Problemas da Escola	46
Capítulo 6 - A Opinião das Autoridades	51
6.1 - Metodologia	51
6.2 - Os Dados Obtidos	53
6.3 - Análise dos Dados	57
Capítulo 7 - A Opinião dos Professores	63
7.1 - Metodologia	63
7.2 - Os Resultados	66
7.3 - Análise dos Resultados	73
Conclusão	86
Anexo 1 - Os Documentos Analisados	93
Anexo 2 - Relação das Escolas por Reg. Administrat.	95
Anexo 3 - O Questionário	98
Anexo 4 - Discriminação dos Itens	102
Anexo 5 - Códigos de Perguntas Abertas	103
Bibliografia	105
	VII

Introdução

Ao determinar as condições necessárias à promoção de saúde mental, o documento de trabalho elaborado pelos membros da Conferência Anual do Milbank Memorial Fund no ano de 1955 aconselha um exame dos recursos destinados ao sistema escolar (Milbank Memorial Fund, 1955).

As escolas, sugere o documento, ocupam uma posição privilegiada entre as demais instituições da comunidade. As escolas são planejadas para atingir a toda a comunidade e para melhor garantia de sua penetração foram declaradas compulsórias. A ação da escola sobre a criança se verifica durante um período vital para o desenvolvimento e provavelmente a extensão de sua influência é bem maior do que supomos.

No entanto, as escolas não recebem o apoio necessário ao desempenho de todas as suas funções. O trabalho que é realizado nas escolas exige uma dose razoável de recursos técnicos e um desgaste emocional ainda maior. Estas exigências, somadas a condições deficitárias do sistema escolar, podem prejudicar severamente o exercício das funções da escola.

Em 1926, um inquérito sobre a situação escolar no Estado de São Paulo permitia o levantamento das áreas sensitivas ou nevrálgicas: falta de recursos humanos, inadequação da escola à criança desfavorecida, ausência de objetivo e planejamento consistentes (Azevedo, 1960).

Ao prefaciar a 2a. edição do livro em que apresentava as conclusões do inquérito (ob. cit.), o autor enfatizava a relevância destes dados, já transcorridos vinte anos de sua apuração.

Quase meio século depois, é possível reler estas conclusões considerando-as tão pertinentes quanto qualquer manchete atual, o que nos leva a considerar o problema da

educação primária no Brasil com um sentido de gravidade e ceticismo. Meio século depois significa que pelo menos duas gerações já passaram pelas escolas, sofrendo as mesmas conseqüências.

Se admitimos que a escola reúne os atributos sugeridos no documento do Milbank (ob. cit.), podemos supor que grande parte de nossa população adulta foi prejudicada, além do nível de educação, no nível de saúde mental.

Provavelmente estes adultos foram prejudicados, tanto por não terem seus potenciais desenvolvidos, quanto pelo fato da escola não ter atuado em relação a eles como agente neutralizador de distúrbios emocionais.

Alguns destes adultos podem ter sido ainda mais severamente afetados, se consideramos a possibilidade da escola se tornar um meio patogênico, segundo a colocação feita por Kanner (1944).

Por outro lado, os efeitos de uma experiência de inadaptação podem se multiplicar ao longo da vida de uma pessoa: de uma maneira geral, as pessoas enfrentam as situações de mudança procurando elementos conhecidos ou estabelecendo comparações com outras situações vividas anteriormente. Daí, podemos falar de relações simbólicas entre diferentes situações, acentuando que a valorização positiva ou negativa de uma experiência poderá favorecer ou prejudicar a adaptação do indivíduo (Caplan, 1966). Por exemplo, uma criança que vivenciou negativamente sua iniciação escolar poderá ter dificuldades para enfrentar novos grupos em geral.

Naturalmente o processo de adaptação não depende só da relação com experiências anteriores. Variáveis de personalidade ou aspectos do meio são fundamentais (ob. cit.), contribuindo na mesma medida para o êxito ou fracasso da adaptação. Salientamos na mesma medida para reforçar a importância da escola enquanto agência de saúde mental.

A abordagem do problema de educação no Brasil , sob o ponto de vista que considera a escola como uma instituição-chave para o desenvolvimento e manutenção da saúde mental da comunidade, nos parece bem pouco difundida. Na maioria das vezes, ainda se verifica a tendência para isolar os diversos elementos de um mesmo problema, dificultando sua compreensão dinâmica.

Em nosso trabalho, consideramos importante enfatizar o problema de educação diretamente relacionado ao problema de saúde mental. Assim, partimos da caracterização das funções da escola enquanto agência de saúde mental, para uma análise de um dos momentos em que a escola pode ser vista como um fator de crescimento ou desequilíbrio : o momento de entrada da criança para a escola. E, daí, para um estudo sobre as condições em que se desenvolve esta situação dentro de nossa realidade.

Com o objetivo de apoiar nossa compreensão da escola como agência de saúde mental, utilizamos o modelo teórico proposto por Caplan (1966).

Capítulo 1 - O Modelo de Psiquiatria Preventiva de Caplan

O modelo de Psiquiatria Preventiva sugerido por Caplan (1966) está baseado no reconhecimento de dois aspectos:

- 1 - os indivíduos têm um padrão mais ou menos comum de necessidades básicas que devem ser satisfeitas adequada e continuamente;
- 2 - no decurso de seu ciclo vital, os indivíduos estão sujeitos a períodos de intensa mudança. Estes períodos implicam em desequilíbrio e reestruturação, sendo associados às etapas evolutivas ou a circunstâncias acidentais.

Estas suposições foram desenvolvidas pelo autor sob a denominação "Provisão de Suportes" e "Teoria de Crise". Em nosso trabalho, procuramos explicitá-las.

1.1 - Provisão de Suportes

Segundo Caplan (ob. cit.) um padrão de adaptação satisfatório, ou ausência de doença mental, é função da provisão adequada e contínua de certos suportes. Estes suportes se relacionam às necessidades vitais e se dividem em três grupos:

- a - Suportes Físicos - incluem alimentação, abrigo, exercício físico, saneamento ou similares. Portanto, qual quer item que favoreça o desenvolvimento físico ou diminua o risco de doença.
- b - Suportes Psico-Sociais - dizem respeito à satisfação das necessidades psicológicas de amor, segurança, limites. Os suportes psico-sociais são encontrados nas relações diretas que os indivíduos mantêm na família, escola, etc. Estes suportes podem faltar sempre que não se respeita a dosagem ótima requerida. Por exemplo, estes suportes faltariam nas relações materno-infantis onde exista privação de cuidados ou em rela-

ções super-protetoras.

c - Suportes Sócio-Culturais - se relacionam à satisfação das necessidades individuais "via" estrutura social . Ou seja, de que maneira uma sociedade se organiza para suprir diferentes tipos de necessidades de seus membros.

As diferenças entre suportes psico-sociais e sócio-culturais podem ser facilmente compreendidas quando analisamos o papel da escola. A escola teria função de suprir suportes psico-sociais, através da relação professor-aluno ou através das relações que a criança mantém com seus companheiros. Relações positivas aumentarão a chance de desenvolvimento. Relações alteradas poderão dificultar a aprendizagem ou criar problemas de insegurança e perda de auto-estima.

Ao sistema escolar cabe oferecer os suportes sócio-culturais. Aqui, se incluiriam objetivos, recursos humanos, normas acadêmicas. Cada um destes itens reflete, de alguma maneira, o quanto o sistema escolar atende às demandas de uma população. Por exemplo, que alternativas são propostas para as crianças deficientes? Há preocupação em promover pesquisas que orientem sobre a viabilidade de um novo método de ensino? Há preocupação em respeitar os resultados das pesquisas feitas quando se pensa em programas ou reformas?

Erikson (1971) analisa o papel do sistema escolar norte-americano em relação à facilitação das atitudes de auto-confiança e iniciativa essenciais ao estabelecimento de associações "industriosas"⁽¹⁾. Erikson admite que o favorecimento da competição entre os escolares, traço característico da escola norte-americana, poderia atuar

(1) Segundo Erikson (ob.cit.) a manutenção de "relações industriosas" com os companheiros implica na percepção da criança de que é capaz de aprender o manejo das "ferramentas culturais". A percepção de que não é capaz, ou o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade, podem impedir a criança de partilhar a experiência de aprendizagem da escola.

negativamente sobre certas crianças, principalmente as oriundas de minorias. Portanto, este seria um aspecto em que o sistema escolar norte-americano falha em sua função de agência de suportes sócio-culturais.

A proposição de Caplan (1966), que integra diferentes circunstâncias necessárias à saúde mental, não chega a ser singular ou revolucionária. Outros autores analisam a necessidade de uma visão pluralista, de superar a era da "supremacia intrapsíquica" ou de estender a noção de causas múltiplas tanto aos transtornos físicos quanto mentais (Kanner, 1944; Levine, 1970; Reid, 1964).

A própria psicanálise clássica, contra quem, suponemos, seriam dirigidas as acusações de supremacia intrapsíquica feitas por Levine (1970), reconheceria uma combinação de influências internas e externas através da equação etiológica freudiana (Freud, A., 1971).

Além de Anna Freud (ob.cit.), outros autores, possivelmente também identificados à "supremacia intrapsíquica", admitem a influência de variáveis externas (Klein, 1970; Ey, 1971). Mas, certamente, a posição destes autores não tem a mesma amplitude das proposições de Ackermann (1971) ou Bermann (1965).

Bermann, sobretudo, pode ser identificado com a concepção de suportes físicos, psico-sociais e sócio-culturais, pela ênfase que dá à necessidade de se levar em conta características antropológicas, condições de nutrição, costumes ou evolução histórica a fim de se entender os determinantes de saúde mental.

Portanto, não nos parece que o mais significativo da abordagem de Caplan (1966) seja o reconhecimento da interrelação entre fatores internos e externos. Preferimos salientar suas considerações (ob.cit.) sobre a necessidade de provisão adequada e contínua sob pena de risco de saúde.

O aspecto mais significativo seria o reestabelecimento da importância relativa de cada etapa do ciclo vi

tal para o desenvolvimento da personalidade: embora admita a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento, este ponto de vista não limita as aquisições de saúde e doença aos sucessos e azares ocorridos na infância de um indivíduo. O que, se por um lado de termina maior extensão de risco temporal, oferece uma perspectiva de desenvolvimento bem mais ampla e flexível.

1.2 - Teoria de Crise

Ao introduzir o tema de crise, Caplan (1966) admite a influência de outras contribuições sobre seu pensamento.

Indo ainda mais longe, sugerimos que o texto de Caplan (ob.cit.) reúne observações de vários autores, residindo num caráter de síntese didática grande parte de sua contribuição.

Esta qualidade do texto facilitou bastante nosso trabalho, porque pudemos recorrer às referências do próprio Caplan (ob.cit.) sempre que um conceito não parecia bastante claro. Assim, pudemos partir da determinação dos conceitos de período crítico e de crise para o desenvolvimento da Teoria de Crise que integra o modelo conceitual de Caplan.

Tomando a visão de desenvolvimento de Erikson (1950, apud ibid.), Caplan considera uma sucessão de etapas evolutivas associadas a situações como adolescência, casamento ou maternidade.

Cada uma destas etapas apresenta sua configuração própria e subentende algumas regras de comportamento. Entre uma etapa e outra, os indivíduos atravessam períodos transitórios ou de mudança. Durante estes períodos, as regras de comportamento são diluídas, favorecendo a eclosão de sentimentos de ambigüidade, insegurança ou outras formas de alterações mentais e afetivas.

Algumas vezes, ocorrem períodos de mudança pela ação de fatores imprevisíveis e acidentais. Acontecimentos

súbitos, uma transferência de cidade por exemplo, quebram o ritmo de vida cotidiano e exigem que o indivíduo se reestruture.

De uma maneira geral, pode-se admitir que situações de mudança evolutivas ou acidentais assumam a qualidade de fatores estressantes, desencadeando um período de tensão exacerbada e mobilização de recursos internos para encontrar novas pautas comportamentais. Paralelamente, podem se manifestar sintomas que indicam alterações nas diferentes esferas de personalidade, mas o indivíduo mantém relativo equilíbrio interno.

Em resumo: os períodos críticos são períodos de adaptação a situações novas e incluem certo grau de tensão ou "stress emocional". Este grau de tensão geralmente é manifesto por vários sintomas: sentimento de ambigüidade, insegurança, labilidade emocional, reações fóbicas, distúrbios neurovegetativos, perturbações de sono ou de alimentação, "acting out", depressão, fantasias de morte ou mutilação (Favazza et al., 1970; Wadfogel & Gardner, 1961; Caplan, 1961, 1966).

Todos os indivíduos estão sujeitos a estes períodos críticos, sejam eles evolutivos ou acidentais. Entretanto, a maneira como os indivíduos enfrentam os problemas recorrentes a cada um dos períodos críticos pode variar, sendo fundamental para a manutenção do equilíbrio intrapsíquico. De acordo com Lent (1972), podemos admitir três possibilidades:

a - Resolução natural do período crítico - frente a uma situação estressante há uma tendência natural de procurar soluções para o problema que determina o "stress". Se o indivíduo consegue um reajustamento satisfatório, o período crítico é perfeitamente resolvido sem maiores complicações.

b - Evolução do período crítico até configuração de crise - a evolução do período crítico até a eclosão da síndrome

de crise⁽¹⁾ se faz mediante um gradativo aumento de tensão sem que o indivíduo consiga resolver o problema. Num determinado momento, a tensão se torna insuportável, podendo sobrevir transtornos mentais de caráter agudo. Portanto, seria o caso de um fracasso de adaptação.

c - Evolução negativa do período crítico sem configuração de crise - em determinados casos, a urgência de eliminar a tensão emocional associada aos períodos críticos forja uma "meia" solução para o problema. Segundo Caplan (1966), se trata de casos onde se verifica distorção perceptiva ou resignação passiva frente ao problema. Desta maneira, o indivíduo pode afastar o fator estressante sem configurar uma crise. Entretanto, esta situação implica numa deformação da realidade, prejudicando severamente o potencial adaptativo do indivíduo (Lent, 1972).

Quanto aos fatores que influenciam a evolução do período crítico, devemos distinguir as variáveis de personalidade, a relação simbólica entre a experiência atual e outras experiências passadas e os suportes de que o indivíduo dispõe no momento.

Em função do próprio Modelo de Psiquiatria Preventiva, fica difícil uma análise precisa da influência de cada um destes fatores, visto que eles estão estreitamente associados. Entretanto, cabe salientar a importância de adequada provisão de suportes durante os períodos críticos.

Já vimos que o desenvolvimento individual depende da satisfação de necessidades básicas, propiciada pela provisão adequada e contínua de suportes. Em períodos críticos, esta dependência fica acentuada: o indivíduo está mais vulnerável e fragilizado, portanto muito mais sensível à ação de suportes externos.

(1) Segundo Lindemann (1944) certos distúrbios agudos associados a situações de mudança não devem ser entendidos como distúrbios psiquiátricos em senso estrito, mas síndromes relativas à inadaptação frente à situação vivenciada. A esta síndrome Lindemann (ob.cit.) chamou "síndrome de luto aguda".

Esta última consideração tem um valor todo especial para nosso trabalho, onde se pretende justamente estudar os suportes oferecidos à criança de nossa rede escolar pública durante o período crítico associado à entrada para a escola.

Antes de passarmos ao tema central de nosso trabalho, procuramos caracterizar melhor as funções da escola enquanto agência de saúde mental, introduzindo o momento de entrada para a escola como uma das ocasiões em que esta qualidade da instituição social escola deve emergir.

Capítulo 2 - A Escola enquanto Agência de Saúde Mental

A suposição de que existem suportes físicos, psíco-sociais e sócio-culturais e que estes suportes devem ser supridos de maneira contínua e adequada ao longo de nossas vidas modifica substancialmente o campo de saúde mental.

A primeira consequência será a redistribuição de responsabilidades. Enquanto numa visão tradicional o problema de doença é mais ou menos circunscrito, aqui se pode considerá-lo como um problema que envolve toda a comunidade.

Sob esta nova orientação, todas as instituições vão contribuir para elevar o "quantum" de saúde mental. Para cada instituição há certas funções a cumprir e estas funções devem satisfazer necessidades específicas, constituindo-se uma emaranhada rede de suportes.

Esta filosofia é sugerida na maioria dos documentos de trabalho extraídos em congressos de saúde mental. Ao que parece, as organizações mais diretamente ligadas ao problema reconhecem a funcionalidade desta orientação, num momento em que há tanto por fazer com tão poucos recursos: a descentralização da nova política de saúde mental permite canalizar recursos e esforços que de outra maneira nunca seriam captados (O.M.S., 1961, 1963, 1969, Coordenadoria de Saúde Mental - Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, 1973, nº 3, 4, 7, 16 e 25).

A efetivação desta política conta com muitos obstáculos. Falta de informação ou resistência da comunidade, pessoal técnico não-capacitado, dificuldade para redistribuir verbas realisticamente ou formular projetos que não tenham o caráter de planos mirabolantes e ideais.

Outro entrave à efetivação de uma política de saúde mental é a demarcação de limites de atuação. Estender

responsabilidades não significa nivelar responsabilidades de maneira absoluta. Isto é, a suposição de que todas as instituições têm sua parcela de responsabilidade deve ser tomada de modo relativo. As instituições têm diferentes funções que satisfazem necessidades de saúde, lazer ou educação. Ignorar estas diferenças pode não atender o objetivo de elevar o "quantum" de saúde, exatamente porque não se estará satisfazendo as necessidades vitais da maneira adequada que o modelo solicita.

As escolas, por exemplo, vivem asfixiadas com este tipo de problema. Fazendo-se cargo da maior fração de responsabilidades no processo educativo, inclusive de responsabilidades sabidamente atribuídas à família, a escola vem lutando para exercer razoavelmente suas funções. Algumas vezes este problema é de tal ordem que fica difícil distinguir entre os objetivos e atividades que a escola deve realmente se propor dos que lhe foram colocados por acréscimo (Gray, 1963; Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, 1972-4).

Na realidade, podemos dizer que a escola reflete uma crise de âmbito mais geral, a crise da Educação. Aliás esta posição não é apenas nossa: o reconhecimento de uma crise na escola ou de uma crise da escola é tema de vários autores (Illich, 1973 (a-b); Nassif, 1971; Furter, 1973). Neste caso, a perspectiva de crise é o denominador comum e as posições se desenvolvem desde as modalidades muito tímidas de reconhecer que há problemas com as escolas, até posições mais radicais que enfatizam a necessidade de mudanças substanciais da instituição social escola.

Nesta última linha, encontra-se a posição da UNESCO (1973). Admitindo a crise educacional sugere que a escola tem uma contribuição específica no campo da Educação, mas que deve sofrer profundas reformulações. Assim, a escola não deve ser mais a única responsável pela Educação: a Educação deve ser estendida, deve adquirir um caráter dinâmico, ser uma Educação global, exercida através

de todas as instituições e durante toda a vida de uma pessoa⁽¹⁾.

Todas estas considerações nos configuram uma situação extremamente vaga. À falta de limites enquanto agência de saúde mental, soma-se a falta de limites enquanto agência de educação. Entretanto, cumpre trabalhar com os instrumentos disponíveis. Assim, apesar de toda a discussão estabelecida, achamos importante trazer alguns exemplos de programas em que a escola pode ser vista como agência de saúde.

2.1 - Programas de diagnóstico preventivo

Uma das modalidades de exercer funções de agência de saúde mental se dá a partir dos programas de diagnóstico preventivo. Tais programas subentendem uma rotina de exames psicológicos no momento em que a criança entra para a escola (Caplan, 1966; Novaes, 1972). Estes exames podem dar uma idéia geral das condições da criança em relação à média de seu grupo, sendo pormenorizados sempre que houver necessidade. A vantagem de tais programas é permitir que se detecte os problemas antes que eles prejudiquem a adaptação escolar da criança. Por exemplo, sabemos que crianças muito inseguras ou tímidas podem ter dificuldades de adaptação ao grupo, o que pode se transformar numa dificuldade mais geral, atingindo não só áreas de relacionamento como de aprendizagem. A identificação de tais características numa criança facilita uma atenção mais específica para seu problema, o que irá se refletir em melhor adaptação.

2.2 - Programas de estimulação sensorial

Uma outra maneira de favorecer a adaptação de crianças que apresentam algum "handicap", só que desta vez em função de um ambiente pouco estimulador, são os programas tipo "head-start". Estes programas são dirigidos a

(1) É interessante notar que esta posição é bem semelhante ao sugerido no campo de saúde mental, o que nos parece refletir a preocupação de que as instituições não sejam tão estanques.

crianças pouco estimuladas e, geralmente consistem num bom bardeamento de estímulos de diferentes qualidades: música, oportunidade de manusear materiais e objetos em geral, incentivo a atividades de recreação em grupo, incentivo à verbalização (Patto, 1973; Schwebel, 1968; Scherl e Macht, 1973). Ao apresentarem os resultados positivos de tais programas os autores costumam sinalizar seu limitado alcance. Isto é, embora estes programas tenham conseguido resultados surpreendentes, seus efeitos podem se diluir rapidamente, na medida em que não há uma continuidade. Isto significa que embora as crianças que participam destes programas tenham melhor rendimento nos primeiros períodos escolares, este rendimento tende a baixar rapidamente e passam a ter os problemas de adaptação escolar comuns às crianças de meios culturalmente pobres.

2.3 - Programas de orientação a pais

Daí, surge uma outra idéia que seria o trabalho com os pais. Algumas vezes hipervalorizado, outras tantas pouco efetivo, o trabalho com os pais é visto como uma alternativa para anular os efeitos contraproducentes de um meio familiar inadequado. De modo geral este trabalho encontra muitas dificuldades: nem sempre os pais compreendem o papel da escola ou seu papel em relação à escola e sua participação em reuniões ou atividades similares é dificilmente conseguida (Rodriguez e Magalhães, 1973). Lindgren (1971) admite que um dos motivos para o fracasso destes programas estaria no pouco interesse dos pais de classe baixa pela escola ou pelas vantagens que a educação formal da escola possa oferecer a seus filhos. Segundo o autor, o pouco interesse manifesto seria devido à dificuldade dos pais de classe baixa em avaliarem os benefícios que a educação formal da escola poderá trazer para seus filhos. Desta maneira, não só não teriam interesse em participar, como poderiam encarar as freqüentes solicitações da escola com certa desconfiança. Naturalmente, este é apenas um dos motivos que dificultam maior integração entre

os pais e professores. Entretanto, nos pareceu interessante ressaltá-lo, porque este foi um dos motivos que os professores mais acentuaram durante nossa pesquisa de campo.

2.4 - Programas de orientação a professores

De modo geral, os programas de orientação a professores atendem a dois objetivos fundamentais: preparar os professores para uma atuação junto aos pais mais efetiva ou orientar os professores em relação a seu trabalho direto com a criança. Em ambos os casos estes programas valorizam a atuação do professor como um agente terapêutico de primeira qualidade: o professor é a figura central do cotidiano da escola, para ele se voltam as expectativas e apreensões do aluno e/ou de seus pais.

Quanto à forma de condução destes programas, verificam-se extensas variações: grupos de discussão, grupos operativos, cursos de verão ou consulta em saúde mental. O denominador comum, entretanto, pretende ser a combinação de aspectos informativos com a atuação sobre os aspectos emocionais das situações vivenciadas pelos professores.

2.5 - Programas de preparação para a entrada da criança na escola

Estudando uma população de cinquenta pré-escolares e suas mães, Klein e Lindemann (1961) sinalizam problemas relacionados à entrada da criança para a escola. Estudos posteriores detectam aumento de tensão, reações de perda e concomitantemente projeção de hostilidade sobre a escola, impedindo que os pais transmitissem uma imagem positiva da escola à criança. As mesmas conclusões são propostas por Mayo e Klein (1964), que também se referem à surpresa dos pais frente às profundas mudanças que ocorrem no comportamento de seus filhos ao entrar para a escola.

Partindo destas observações, Klein e Lindemann (1961) desenvolveram programas preventivos que compreendi

am visitas ao Centro de Saúde Mental, durante as quais se observava o nível de desenvolvimento geral da criança e se mantinha entrevistas individuais com as mães. Nestas entrevistas a assistente social procurava obter dados sobre a história de desenvolvimento da criança ou localizar aspectos pouco claros para a mãe. Numa entrevista subsequente a assistente social transmitia à mãe suas impressões, ocasionalmente sugerindo mudanças em certas atitudes ou maneiras de lidar com a criança.

Os autores sugerem que a maioria das mães admitiu a eficácia do programa, concordando que a oportunidade de rever a história de desenvolvimento de suas crianças tinha facilitado suportar a experiência de separação.

Também preocupados com o período crítico associado à entrada para o jardim de infância, Schwarz e Wynn (1971) estudam o efeito da presença da mãe sobre a adaptação da criança à escola.

Inicialmente supondo que a presença da mãe facilitaria a adaptação, planejam um experimento para testar sua hipótese: selecionam dois grupos, num dos quais se favorecia a presença da mãe nos primeiros dias de aula e estudam as variações no processo de adaptação dos dois grupos.

A hipótese não foi confirmada, mas os autores reafirmam em suas conclusões a necessidade de outros estudos em que se procure determinar os fatores de ajustamento da criança à escola.

A entrada para o jardim de infância também parece reviver antigas expectativas e ansiedades dos pais. Sentimentos de perda, fantasias em relação ao gênero de cuidado que as crianças irão receber na escola podem aparecer de maneira bem intensa e prejudicar a adaptação da criança. Se, por exemplo, os pais ficam demasiadamente ansiosos com a separação, certamente irão transmitir sentimentos ambivalentes à criança.

Com o objetivo de diminuir a incidência destes problemas, Signell (1972) propõe a realização de grupos de orientação antecipatória, patrocinados por centros de saúde mental.

A técnica de "orientação antecipatória", geralmente utilizada em períodos críticos previsíveis, permite a preparação psicológica anterior ao desencadeamento dos fatores estressantes propriamente ditos. Admite-se que o indivíduo, orientado sobre as dificuldades que acompanham certas mudanças, possa enfrentá-las melhor no momento de sua ocorrência.

Nos programas sugeridos por Signell (ob.cit.), os pais se reúnem em grupos antes do início das aulas. Nestes grupos, sob a coordenação de técnicos em saúde mental, podem expressar ou discutir sentimentos e receber informações, preparando-se melhor para o momento em que seus filhos entrarão para a escola.

Nos exemplos de programas de preparação para a entrada na escola acima referidos, verifica-se um elemento comum: a consideração de que este é um momento fundamental para o desenvolvimento da criança.

Na realidade, analisando o problema de adaptação da criança à escola, a maioria dos autores admite certas "propriedades" ou características da situação que nos permitem compreendê-la como um período ou situação crítica.

Não se referindo claramente a períodos críticos, Despert (1973), Stone (1972) e Reca (1964) concordam que a entrada para a escola pode representar um intenso choque afetivo, nem sempre determinado por dificuldades anteriores. Ithurbide (1972), Ferré (1972) e Murphy (1944) acentuam o grande número de variáveis que a criança deve manipular, principalmente em relação ao estabelecimento de um novo padrão de relações sociais ou a estruturação de novos hábitos.

Já utilizando o conceito de período crítico e lo

calizando-o preferencialmente no momento da entrada da criança para o jardim de infância, Signell (1972) assinala que "a entrada da criança para o jardim de infância costuma ser a primeira grande separação entre a mãe e a criança. Desde que o manejo desta crise seja positivo, prepara a família para enfrentar separações subsequentes."

De uma maneira geral, a criança em idade escolar estaria qualificada para enfrentar satisfatoriamente esta experiência. Nesta idade, já se verifica um relativo desenvolvimento de características como autonomia, segurança, curiosidade pela natureza de fenômenos e objetos ou consciência do eu, facilitando a adaptação da criança à escola.

Por outro lado, deve-se considerar que mesmo as crianças normalmente desenvolvidas, provenientes de lares estáveis e bem-ajustados podem encontrar dificuldades ou reagir negativamente à situação.

Enfocando o problema de entrada para a escola segundo o Modelo Conceitual de Psiquiatria Preventiva de Caplan, admitimos que a evolução deste período crítico depende de duas variáveis: a situação em si, ou seja, as exigências de adaptação que a escola impõe à criança e os recursos de desenvolvimento de que a criança dispõe para enfrentar o problema.

No sentido de facilitar a compreensão destas variáveis, procuramos aprofundá-las nos capítulos seguintes. Assim, começamos por traçar o perfil de desenvolvimento da criança de sete anos⁽¹⁾. Depois, descrevemos os aspectos mais significativos da entrada para a escola, enfatizando o caráter de mudança desta situação e, finalmente, discutimos alguns casos especiais em que a adaptação é dificultada por razões que fogem ao "período crítico" em si, mas que julgamos importante sinalizar.

(1) Escolhemos sete anos porque esta é a idade fixada para o início da escolarização entre nós.

Capítulo 3 - Os Sete Anos: Um Perfil de Desenvolvimento

Geralmente associados ao término da primeira infância, os sete anos parecem ocupar um lugar de destaque na literatura de desenvolvimento infantil. Do ponto de vista afetivo, supõe a resolução de conflitos familiares, permitindo o deslocamento da afetividade para objetos externos (Ithurbide, 1972)⁽¹⁾. A nível intelectual, se verifica um estado de prontidão para o início de diferentes tarefas de aprendizagem (Stone, 1972). Ou, como assinala Piaget (1967, pág. 44) "... a criança de sete anos começa a se libertar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se então capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência quanto para a afetividade. Para a inteligência trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si... Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças".

Deslocamento afetivo, prontidão intelectual ou libertação de egocentrismo são três maneiras de identificar a mesma realidade: a criança atingiu o nível de maturidade necessário à sua iniciação nos conhecimentos, regras e habilidades dos grandes grupos sociais.

3.1 - Desenvolvimento intelectual

Do ponto de vista intelectual os sete anos delimitam o início do período das operações concretas (Piaget, 1967) que irão permitir a estruturação das funções necessárias ao pensamento abstrato. Paralelamente, encontramos o arcabouço de uma vida interior produtiva, acentuando-se as funções de reflexão ou elaboração de experiências objetivas.

(1) Evidentemente, a autora parece se reportar a um esquema referencial psicanalítico.

tivas (Gesell, 1973).

Gesell enfatiza a intensa vida mental da criança de sete anos, que se manifesta em longos períodos de absorção em que a criança parece ruminar seus pensamentos, reagindo violentamente quando interrompida (ob.cit.).

Por outro lado, deve-se notar que predominam os interesses objetivos, havendo franca orientação para o mundo exterior. De qualquer modo, pode-se reconciliar estas tendências aparentemente contraditórias, acentuando a qualidade reflexiva da criança de sete anos. Seus longos períodos de absorção não devem ser interpretados como afastamento da realidade, mas como o exercício de suas habilidades mentais recém-adquiridas.

Algumas destas habilidades ou funções mentais são verdadeiras varinhas mágicas, permitindo à criança um domínio muito maior sobre a realidade externa. Por exemplo, a noção de reversibilidade. Até mais ou menos sete anos, a criança tem dificuldade para compreender a relatividade dos conceitos e também não é capaz do "retorno vigoroso ao ponto de partida" (Piaget, 1967, pág. 49), inerente ao conceito de reversibilidade.

De posse deste conceito, é possível compreender a conservação das substâncias. Piaget (ob.cit) salienta que o sentido de permanência é decorrente do conceito de reversibilidade. Assim, crianças menores podem perceber características de identidade, mas esta percepção não basta para a compreensão da permanência. Já a criança de sete anos será capaz de distinguir a mesma quantidade de água numa jarra bojuda ou num copo comprido e estreito.

A aquisição dos conceitos de reversibilidade e permanência ampliarão muito o universo mental da criança. Outras aquisições, como a noção de causalidade ou o conceito de tempo, virão mais ou menos paralelas, facilitando ainda mais as tarefas de aprendizagem atribuídas à criança de sete anos.

Deve-se considerar também o desenvolvimento dos processos de atenção e memória. Nesta idade, a criança é mais seletiva e consegue fixar a atenção por períodos mais longos. A capacidade de prestar mais atenção irá favorecer o desenvolvimento da memória imediata. Esta função permite que a criança assimile os hábitos e regulamentos da escola de maneira mais efetiva que uma criança de quatro anos por exemplo.

Somando-se a estes aspectos um domínio de linguagem muito maior, a partir de que a criança pode lidar com as abstrações de um currículo de primeiro ano, caracteriza-se um bom nível de maturação.

3.2 - Desenvolvimento afetivo

A mesma capacidade reflexiva que auxilia a compreensão do mundo externo será utilizada para o exame crítico de suas próprias qualidades, num julgamento bastante severo. Em consequência, a criança de sete anos se esforça por ser perfeita, procurando negar seus erros e não aceitar correções com tranquilidade.

Um dos traços afetivos mais importantes desta faixa etária é exatamente o esboço do sentimento de identidade ou de auto-percepção. Assim, a criança de sete anos já incorporou uma série de qualidades, experiências ou expectativas que determinam sua identidade. Na maioria das vezes, esta identidade recém-descoberta é assumida orgulhosamente, mas é preciso considerar também sua permeabilidade a reforços externos: a mesma criança que se exibia euforicamente há um momento atrás, pode quedar muda e acanhada pela percepção de um erro ou por uma repreensão externa.

Esta situação define o conflito básico desta idade: o apelo às necessidades de dependência e reforço externo que se contrapõe ao desejo de independência. A criança-tipo desta idade pode estar encantada pela consciência de um "eu" e tentar fortalecê-lo através de sucessi -

vas investidas em direção à independência. Entretanto, este "eu" poderoso pode se assustar com um problema qualquer, e então é necessário recorrer à proteção familiar. Para a garantia de um desenvolvimento harmônico, é da máxima importância que a família (e a escola secundariamente) compreenda este processo. Do contrário, se corre o risco de interpretar o movimento de dependência como um sintoma regressivo, não o aceitando. Naturalmente, isto só trará problemas para a criança, porque sua atitude visava um "reabastecimento" de segurança indispensável ao crescimento e individualização.

Segundo Gesell, a criança de sete anos pode dominar alguns temores específicos a partir do desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Entretanto, ainda não pode enfrentar situações novas sozinha, fantasiando perigos inexplicáveis. Um aspecto importante é a tentativa de controlar estes medos, a partir do conhecimento da situação: pode tentar investigar o problema desde que tenha apoio mais ou menos próximo. "Sete anos é uma idade em que o ambiente pode contar com a valentia da criança, mas esta valentia necessita de apoio do ambiente." (Gesell, 1973, pág. 142). Se, por algum motivo, o ambiente não proporciona o apoio necessário, a criança pode desejar se subtrair à situação.

A caracterização dos sete anos como uma idade de latência sexual não pressupõe o total desinteresse por este problema (Gesell, 1973; Murphy, 1944). É verdade que há um deslocamento do afeto, que se desvia da exploração do próprio corpo para o conhecimento da realidade exterior. Como se não houvesse energia suficiente, é preciso tomar emprestado o afeto auto-referente, canalizando-o para interesses mais fortes. O deslocamento de afeto não elimina completamente a curiosidade sexual. Apenas se verifica a curiosidade por aspectos físicos, já satisfeita, ceder lugar à curiosidade intelectual sob temas de sexo. Nesta idade, a maioria das crianças começa a ter noções sobre sexo, muitas vezes incluindo alguma forma de iniciação

(Murphy, 1944). Deve-se acrescentar ainda as manifestações de curiosidade sobre bebês, facilmente satisfeita com informações simples e diretas. Finalmente, espera-se da criança de sete anos razoável segurança de seu papel sexual.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento afetivo da criança é o fortalecimento de atos de vontade. Ser capaz de exercer atos de vontade implica em reflexão e em adiamento de reforços (Piaget, 1967). Utilizando outra terminologia, mas tratando do mesmo problema, Freud, A. (1971) se refere à passagem do processo primário para o secundário, que também implica em adiar "a gratificação do impulso". Utilizando o referencial de Piaget (ob. cit.), podemos supor que os processos secundários impliquem em atos de vontade.

3.3 - As relações sociais

Do ponto de vista do relacionamento social, o traço mais significativo é a ampliação dos relacionamentos da criança: das relações estabelecidas dentro do grupo familiar a criança entra em contato com os grupos formais (Escola) ou informais (bandos). Observa-se uma gradativa imersão da criança nestes grupos, determinando modificações de comportamento ou valores.

O relacionamento em grupos da criança de sete anos apresenta algumas características próprias. Não há ainda a subordinação absoluta às regras do grupo de companheiros; não se verifica a mesma independência dos pais e professores que as crianças de 8 ou 9 anos costumam desobedecer. Ao contrário, as relações são bem mais esporádicas e inconsistentes. As crianças costumam jogar em grupo, mas é possível abandonar a brincadeira, sempre que alguma dificuldade aparecer.

Quando a criança entra para a escola costuma se acelerar a mudança entre os dois padrões de relacionamento. Os grupos de colegas exercem forte pressão sobre a

criança, seja a partir da exposição a novos modelos comportamentais ou pelas sanções destes grupos sobre alguns de seus comportamentos. Neste momento, uma das características do relacionamento social da criança seria a ambigüidade. Posteriormente, a criança se ajusta às novas regras, podendo aproveitar melhor dos incentivos que estes grupos oferecem à sua independência.

Ainda sobre as relações sociais da criança, é possível observar sentimentos de empatia ou solidariedade. Estes sentimentos resultam da capacidade de reflexão da criança, que já pode se colocar no lugar do outro. Naturalmente, estes sentimentos ainda estão muito incipientes e também serão desenvolvidos a partir do contato com os próprios colegas. Desta maneira, é possível considerar as relações que a criança desenvolve nos grupos da mesma faixa etária como uma das principais molas para seu desenvolvimento.

A caracterização do desenvolvimento da criança sob o ponto de vista intelectual, afetivo e de relações sociais tem por objetivo facilitar a compreensão da criança no momento de entrada para a escola. Por exemplo, um professor suficientemente informado sobre a necessidade de reforço externo da criança de sete anos saberá lidar mais tranqüilamente com as repetidas solicitações da criança. Ou, no caso de se apresentarem manifestações de independência e desafio à autoridade, poderá dimensionar estes comportamentos numa perspectiva mais global.

Em resumo: julgamos que o conhecimento das possibilidades da criança em cada um destes níveis permite uma melhor avaliação de seu processo de adaptação, atuando como valiosos subsídios para o reconhecimento e manejo da entrada na escola enquanto período crítico.

Capítulo 4 - A Entrada para a Escola enquanto Período Crítico

A escola é essencialmente uma agência de saúde mental. Ela deve estar preparada para atender às necessidades da população a que se destina. Num futuro próximo, a escola participará ativamente no processo de educação global. Entretanto, ainda que as escolas sejam realmente agências de saúde, elas também podem conter elementos ou situações ansiôgenas, como seria o caso da entrada para o primeiro ano escolar. Elas podem ser o cenário dos intensos dramas infantis dos primeiros dias de aula:

- Eu fui avisada por mamãe que iria para a escola no final das férias e esperei este dia ansiosamente. Eu não tinha irmãs, mas meus primos já tinham ido no ano anterior e eu ficara com muita inveja de seus estojos de lápis, os cadernos brilhantes enfileirados nas grandes pastas de couro. Depois, eles contavam muitas coisas sobre a escola, coisas que me assombravam sobre os outros meninos da escola que deveriam ser terríveis.

O primeiro dia de aula era um dia muito quente, eu me lembro bem por causa da pasta que era muito pesada e eu suava muito, também teve as meias compridas do uniforme e a forma no pátio. A gente sempre formou no pátio antes das aulas enquanto eu estive nesse colégio, mas aquele dia não acabava nunca. Fazia muito sol, quer dizer, estava quente demais, a pasta pesava muito, não se podia por a pasta no chão na hora da forma.

Eu não me lembro mais direito, mas acho que ainda continuava muito quente, a sala era pequena para a quantidade de crianças. Estava meio sem graça e assustada, não conseguia entender muito. Tudo era muito desagradável.

A primeira parte das aulas foi assim e aí veio a hora do recreio. As crianças formaram para sair, mas agora eu estava atrapalhada com a fechadura da pasta. Aí, a irmã (era um colégio de freiras) veio me ajudar. Ela não tinha falado ainda comigo, só na hora da chamada. Ela me mostrou como era a fechadura e perguntou meu nome. Por momentos eu me senti segura e mais confortável.

A pasta já estava fechada, a irmã disse que eu não deveria perder o recreio. Então, a irmã me perguntou se eu queria ir "ao gabinete".

Eu não conhecia esta palavra, mas naquele momento me pareceu designar um lugar muito importante. Depois, ir ao "gabinete", enquanto as outras crianças estavam no recreio me pareceu prova de uma atenção toda especial.

Eu fui andando muito excitada, com um sentimento

de que algo ia acontecer, até que nós chegamos na porta do banheiro da escola e a irmã indicou "é aí o gabinete".

Pode parecer engraçado, mas uma das lembranças mais fortes de minha infância é a sensação de vergonha, confusão e desânimo que se seguiram. A irmã ainda me perguntava, severa, "você não disse que queria ir ao gabinete" e eu já decidira sobre sua total incapacidade para me entender.

Naquele dia, tive certeza de que nunca poderia gostar da escola. Houve muito choro para não ir, mamãe concluiu que a tal pasta de couro era muito pesada para mim e me deu uma sacolinha colorida que não deixaram usar no colégio, então mamãe me comprou uma pastinha menor. Depois eu fui me acostumando, mas nunca consegui esquecer a estória do "gabinete".

Embora possamos admitir que a experiência descrita por esta moça implicasse em frustração, manejo inadequado de relacionamento social, ou expectativas inadequadas, podemos também enquadrá-la dentro das reações assinaladas por diversos autores como perfeitamente normais e esperáveis.

4.1 - A localização temporal do período crítico

A localização temporal do período crítico no momento da entrada para o jardim da infância ou para o primeiro ano é discutida por vários autores (Dublineau, 1947; Stender e Young, 1968; Clauss e Hirsch, 1966; Ferré, 1972).

Estes autores observam que as classes de jardim de infância têm uma organização muito mais flexível: as relações com as professoras são estabelecidas sob uma base mais afetiva e não há tarefas ou horários para cumprir rigidamente. Além disso, as relações com os companheiros não estão submetidas às mesmas pressões do relacionamento estabelecido nos grupos de primeiro ano.

Num estudo sugestivamente intitulado "O Impacto do Início da Primeira Série", Stender e Young (1968) investigam a opinião dos pais sobre os efeitos da experiência do primeiro ano.

A amostra para a realização da pesquisa foi obtida a partir de uma lista de escolas primárias públicas e consistia de 250 pais cujas crianças deveriam começar o

primeiro ano. Foram feitas duas entrevistas, uma pouco antes de se iniciarem as aulas e a outra dois meses depois. Na primeira entrevista, foram feitas perguntas sobre as expectativas em relação ao início da primeira série e sobre como as crianças eram preparadas para ir à escola. Na segunda entrevista, se procurou dimensionar os efeitos desta experiência sobre o comportamento das crianças.

Embora enfatizando o caráter exploratório de seu estudo, as autoras sugerem as seguintes conclusões:

- a - a experiência de ingresso na primeira série escolar é muito significativa e determina mudanças na auto-percepção da criança.
- b - uma das razões que poderiam provocar esta mudança seria a "dramatização" desta experiência. Segundo as autoras, a "dramatização" da experiência seria um fenômeno cultural, a partir da percepção de que este seria um ponto marcante no desenvolvimento da criança.
- c - algumas vezes, as expectativas negativas pareciam estar associadas à grande dependência da criança em relação à sua família, "antecipações negativas" da experiência (os pais teriam ameaçado a criança com a próxima ida para a escola) ou problemas anteriores de adaptação.
- d - a maioria das crianças percebia o ingresso na primeira série como uma experiência positiva e que implicava numa mudança de status. Neste sentido, o ingresso na primeira série seria percebido de maneira bastante diferente da ida para o jardim de infância.

Concordando com a posição de Stendler e Young, outros autores admitem que o primeiro ano escolar implica a resolução de uma série de "tarefas adaptativas" (Havighurst, 1952, apud Watson, 1959). A resolução destas tarefas, somada à dependência que a criança ainda mantém em relação à sua família, pode atuar como determinante de fracasso, se a criança não obtiver suficiente apoio.

Dentro das tarefas adaptativas, ou dificuldades comuns a qualquer criança, sobressai a passagem das rela-

ções afetivas do meio familiar, aos laços suscetíveis de conformismo social (Ithurbide, 1972).

Outra condição que exige esforços de ajustamento é a subordinação às obrigações escolares sistemáticas. Até agora, predominavam os interesses lúdicos, mas estes deverão ser suplantados pelas regras e tarefas escolares (Ithurbide, 1972; Freud, A., 1971). (Para Freud, A. (ob.cit.) a necessidade de adiar reforços ou gratificações é um dos elementos mais significativos no processo de adaptação da criança à escola.)

Ao considerar a capacidade de esperar por reforços, a autora sugere sua associação com o sentido de dominância do princípio da realidade sobre o princípio do prazer. Freud, A. acentua, segundo Hartmann (1947, apud ibid.), a passagem do processo primário para o processo secundário ou a possibilidade de incluir "pensamento, raciocínio e antecipação do futuro" entre o desejo e a ação dirigida no sentido de sua realização" (ibid. pág.84).

Tomando o conceito de passagem no sentido antropológico mais extenso, a referência de Stendler e Young (1968) aos aspectos de "dramaticidade" ou aquisição de novo status subjacente à experiência do primeiro ano merece especial atenção.

Segundo a perspectiva antropológica, observa-se em todas as culturas certos costumes ou ritos que acompanham mudanças significativas na vida dos indivíduos (Linton, 1965). Naturalmente, estes "ritos de passagem" (ob. cit.) irão variar de cultura para cultura, assim como podem variar as chamadas mudanças significativas.

Ao que tudo indica, estes rituais teriam a função de marcar certas experiências. Corresponderiam a sinais culturais, indicando a transposição de etapas.

Outra maneira de considerar estes ritos de passagem seria atribuir-lhes funções de homeostase. A sociedade reconheceria, através de sinais ou ritos, a importância e a dificuldade de certas experiências. Ao mesmo tem-

po, transmitiria apoio aos indivíduos, facilitando a manutenção de um razoável grau de equilíbrio interno (Caplan, 1966).

Em qualquer destes níveis, as reflexões de Stendler e Young (1968) são particularmente interessantes. O sentido de dramaticidade, reconhecido em fórmulas como "quer dizer que você já vai para o primeiro ano?" ou "agora, que você já está no primeiro ano...", favorece a percepção de que alguma coisa acontece no primeiro ano ou que há ampliação de recursos e responsabilidades⁽¹⁾.

Além destas fórmulas verbais, há outras indicações de novos papéis ou status. O material escolar, por exemplo, sugere atividades acadêmicas. As sacolas com os nomes bordados, geralmente usadas pelas crianças de jardim de infância, são arquivadas junto com os hábitos informais destas classes e substituídas pelas pastas escolares.

Segundo esta visão antropológica, é possível que a experiência do primeiro ano escolar tenha um caráter de passagem mais definido. Inclusive porque se daria paralelamente ao início de uma nova fase ou etapa evolutiva, segundo a concepção de Erikson (1971)⁽²⁾.

Entretanto, uma visão mais ampla do problema poderia ser obtida se nos lembrarmos que os períodos críticos estão associados a mudanças significativas na vida dos indivíduos e que os acontecimentos deflagradores destas mudanças não se repetem qualitativamente em diferentes sociedades (Caplan, 1966).

(1) Podemos completar estas frases de muitas maneiras, modificando o sentido em uma das direções referidas. Por exemplo, "venha fazer seus deveres, você agora está no primeiro ano, não pode ficar brincando o dia inteiro". Ou... "quando você for para o primeiro ano, ganha um estojo de lápis igual ao de seu irmão".

(2) Erikson (ob.cit.) supõe uma relação especial entre cada uma das etapas evolutivas e um elemento básico da organização social... "pela simples razão de que o ciclo da vida humana e as instituições do homem têm evoluído juntos" (ob.cit., pág.230).

Acreditamos que este aspecto da Teoria de Crise permitiria uma reavaliação do problema de localização temporal do período crítico no momento de entrada para o jardim de infância ou para o primeiro ano. Isto é, na medida em que a primeira separação entre a criança e sua família vem sendo feita com a entrada para o jardim de infância, pode-se sugerir que este é um período de maior risco emocional. O que não implica em negar os problemas de adaptação que a criança deve enfrentar no primeiro ano⁽¹⁾.

A experiência do jardim de infância pode facilitar a adaptação da criança ao primeiro ano, mas sua importância não deve ser superestimada. Alguns autores (Valentine, 1970; Garrison, 1971; Minne, 1972) enfatizam o desenvolvimento de aspectos como mais independência dos adultos, relacionamento social mais espontâneo ou maior adaptação a grupos de um modo geral. Hattwich (1936, apud Kagan, 1971), estudando os efeitos da experiência pré-escolar, sugere que as mudanças significativas ocorrem na área de relações sociais, não havendo mudanças correspondentes em relação a traços emocionais como chorar facilmente, fazer birra ou apresentar contrações nervosas.

Escrevendo sobre o problema, Minne (1972) e Freud, A. (1971) reafirmam a necessidade de se respeitar o nível de desenvolvimento da criança. Abordando o problema sob pontos de vista complementares, Minne (1972) faz referência à estruturação de programas para jardim de infância (ambiente físico, material, atividades) enquanto Freud, A. (1971) determina alguns gradientes de maturação necessá -

(1) Em nossa pesquisa focalizamos o primeiro ano escolar. A principal razão de nossa escolha foi que a experiência maciça de entrada para a escola na população estudada é feita no primeiro ano. Por outro lado, somamos a esta razão prioritária a constatação de muito pouco trabalho de pesquisa sobre este assunto: um aspecto que nos chamou atenção foi a pobreza de referências bibliográficas de pesquisa sobre adaptação da criança no primeiro ano escolar. Embora a bibliografia teórica enfatize problemas de adaptação à escola que ocorrem preferencialmente no primeiro ano, não há apoio no campo de pesquisa.

rios ao ajustamento da criança. Assim, espera-se que a criança tenha relativo desenvolvimento de hábitos de higiene (por exemplo, usar o sanitário), de alimentação (comer sozinha), comunicação social e jogo (utilização de materiais).

Mais importante que ter participado de classes de jardim de infância é a adaptação que a criança evidencia. Portanto, se a criança ainda não atingiu um grau mínimo de maturidade para acompanhar o ritmo do grupo, talvez seja indicado esperar um pouco mais (ob.cit.).

Naturalmente, este é um aspecto bastante delicado. Deve-se retirar a criança da escola? Como se vai saber o momento indicado para outra tentativa? Como observar o processo de adaptação da criança que já teve uma experiência anterior de fracasso, discriminando aspectos realmente negativos das dificuldades previstas?

É possível que uma boa maneira de enfrentar o problema seja através da comunicação efetiva entre a família e a escola, salientando que o peso da adaptação ao jardim sobre a adaptação ao primeiro ano deve ser visto em suas devidas proporções.

4.2 - O problema das relações afetivas

Em nossa sociedade contemporânea a família se organiza como um pequeno grupo, geralmente definido como família nuclear⁽¹⁾. Os vínculos se estabelecem sobre uma base de parentesco biológico⁽²⁾ e as relações se caracterizam por serem estreitas, freqüentes e dominadas por clima emocional.

A subordinação das relações familiares a razões de ordem emocional é vista como um traço essencial do grupo

(1) A família nuclear, constituída por pais e filhos, vem se afirmando como uma forte tendência da moderna sociedade industrial, substituindo modalidades como a família patriarcal.

(2) Os vínculos também podem se estabelecer sobre bases de perfilhamento ou adoção.

po familiar. Winnicott (1971) e Ribble (1970) acentuam o caráter quase instintivo da relação mãe e filho. Na ausência de circunstâncias adversas, as mães costumam desenvolver um dom atural para "sentir" as necessidades da criança. Esta habilidade específica, ou capacidade de empatia com o bebê, transcende a própria compreensão intelectual destas necessidades e não pode ser analisada segundo os parâmetros habituais de comunicação.

Das relações materno-infantis às relações entre os membros da família como um todo, prevalecem as regras emocionais. Linton (1965) se refere ao estereótipo cultural que define as relações familiares como relações de afeto e cooperação, sugerindo que os interesses da família sejam vistos como prioritários. Deste estereótipo também fazem parte expectativas de solidariedade mútua e sentimentos de reprovação dirigidos aos eventuais transgressores destas normas. Bleger (1974) propõe que a família seja depositária das partes mais imaturas da personalidade, através de relações que obedecem a razões predominantemente afetivas. Bleger (ob.cit.) fala em relações "simbióticas" e grupo "sincrético"⁽¹⁾, enfatizando que este padrão de relacionamento familiar permite que o indivíduo enfrente as relações extra-familiares mais adequadamente, utilizando suas partes mais amadurecidas.

Uma outra característica da dinâmica familiar seria a quase exclusividade com que desempenha suas funções. Num momento em que a criança é profundamente sensível, a família se reserva o direito de controlar a quase totalidade de suas experiências. Mesmo na sociedade atual, em que a criança está exposta a uma faixa de estímulos bastante ampla, a família ainda pode filtrar as experiências de seus membros mais jovens, através da seleção ou da interpretação das informações recebidas.

(1) Os conceitos de simbiose e síncrese familiar são fundamentais na obra de Bleger, implicando em qualidades de não-diferenciação ou pouca diferenciação entre os indivíduos.

Este aspecto terá importância vital na formação do conceito de "eu". É dentro do grupo familiar que a criança desenvolve os rudimentos de auto-valoração. De acordo com Ackermann (1971) a família é responsável pelo "ego individual", onde se localizam os traços de personalidade mais estáveis e remotamente formados. Este "ego individual" será ampliado a partir da identidade social, adquirida em contato com diferentes grupos extra-familiares. O "ego social" englobaria os aspectos mais periféricos e sensíveis às mudanças ambientais.

Portanto, isto equivale a dizer que [os sentimentos de individualidade ou a consciência do "eu", que começam a despontar no final da primeira infância, estão praticamente subordinados às qualidades atribuídas à criança por seus familiares.]

Um último ponto a ser pensado seria a orientação afetiva da criança, predominantemente voltada para a mãe e muitas vezes buscando interações apenas para satisfação de suas necessidades afetivas. Esta orientação será posteriormente deslocada para os companheiros de grupo, mas antes que este processo se complete a criança deve enfrentar várias dificuldades.

Estas características das relações familiares configuram o modelo de relações familiares que a criança conhece. Ao entrar para a escola, este modelo será ampliado pela introdução de novas modalidades de relacionamento.

Para a criança que vem à escola a primeira vez, este seria um dos aspectos mais problemáticos. Acostumada a um padrão de relacionamento afetivo e individualizado, projetando sobre a professora uma parcela de sentimentos filiais, é natural que a criança espere desfrutar o mesmo tipo de atenção que recebe em casa.

Neste contexto, o primeiro choque emocional da criança será a percepção da insuficiência de seus recursos. Comportamentos que anteriormente garantiam a satisfa

ção de suas necessidades afetivas já não alcançam os objetivos desejados e podem mesmo ter conseqüências negativas. Por exemplo, recorrer à professora frequentemente, com o objetivo de conseguir reasseguramento afetivo⁽¹⁾. Tal comportamento se revela improdutivo, porque a criança, além de não obter o reasseguramento desejado, pode ser alvo de zombaria e provocações dos colegas.

Por suposto, não pretendemos negar o papel da afetividade nas relações professor-aluno. A afetividade tem seu lugar, como em qualquer modalidade de relacionamento humano. Entretanto, é importante dimensionar o significado dos componentes afetivos à luz de uma compreensão mais clara do relacionamento professor-aluno.

A primeira característica da relação professor-aluno é sua obrigação a certas normas mais ou menos fixas, determinadas pelo sistema educacional como um todo ou pela direção de sua escola em particular.

Isto significa que o professor não tem absoluta independência para escolher seu próprio estilo de comunicação ou determinar que tarefas serão executadas. Ele deve obedecer a um currículo determinado e corresponder a certas expectativas da comunidade sobre sua atuação. Assim, espera-se que o professor facilite a aprendizagem dos novos padrões de relacionamento social ou oriente a criança na aquisição de conhecimentos e hábitos compatíveis com seu nível escolar.

Para obter um desempenho satisfatório, é preciso que o professor não perca de vista toda sua turma, distribuindo atenção proporcionalmente. Em conseqüência, se favorece relacionamentos pouco pessoais e que não chegam a alcançar o nível espontâneo e afetivo predominante na família.

(1) Gesell (1973) se refere a um comportamento típico desta fase que consiste em perguntar sistematicamente "posso começar?". Tal comportamento não visaria nenhuma instrução objetiva, mas estabelecer comunicação com a professora.

Outro aspecto crucial para a criança seria a diluição de suas características individuais no grande grupo dos alunos de primeiro ano. Para a criança de sete anos, é difícil se perceber com as características de um aluno de primeiro ano, ou seja, numa primeira etapa, a criança não consegue descobrir em si os atributos que a identificam perante o professor e os colegas.

Algumas vezes, a criança é um pouco mais discriminada, sendo-lhe atribuídas outras características além das qualidades generalizadas de aluno de primeiro ano. Neste momento, a criança se depara com os rudimentos de sua identidade social: ela é chamada por seu sobrenome e este sobrenome passa a ser o sinal de individualidade reconhecido pela escola.

Talvez a criança já tenha estabelecido em certo grau a noção de pertinência a seu grupo e conheça seu sobrenome de família. Entretanto, não lhe será costumeiro ser individualizada a partir deste traço e não será eliminado o problema da ambigüidade.

Vistos estes aspectos, é fácil admitir que a experiência de entrada para o primeiro ano pode desencadear profundos sentimentos de perplexidade, angústia e inadequação. Em alguns casos, estes sentimentos seriam exacerbados até constituírem reações de fobia escolar. Estas reações não devem ser tomadas à primeira vista como sintomas de algum distúrbio, mas como reações perfeitamente possíveis mesmo em crianças normais. Sob condições adequadas estes quadros de fobia escolar evoluem favoravelmente, devendo-se considerar com especial atenção o fator temporal (Chess, 1960; Wadfogel e Gardner, 1961).

Passado este período crítico, a criança deve reagir favoravelmente, adquirindo as pautas necessárias a uma adaptação escolar efetiva. Gradativamente, começará a se relacionar com os grupos de companheiros, onde aprenderá o manejo das regras básicas que orientam o comportamento dos indivíduos nas instituições sociais externas à fa-

mília (Stone, 1972). Ao mesmo tempo, através do relacionamento nestes grupos, irá obter os substratos necessários ao desenvolvimento de sua individualidade (ob.cit.). Entretanto, os professores deveriam lembrar que o processo de mudança entre as necessidades da criança que chega à escola e o aluno mais independente da segunda ou terceira série é muito lento. Deve-se respeitar a etapa de transição entre estes dois estágios, onde a criança ainda depende muito do apoio da professora.

Voltando às relações da criança com os grupos de companheiros, também se pode caracterizar algumas dificuldades. São estes grupos que garantem uma boa parte do sucesso de adaptação da criança, tanto por servirem de modelo como pela provisão de reforços para os comportamentos adequados através de atenção, afeto ou aceitação (Hartrup, 1968 e Hicks, 1965, apud Mussen, Conger e Kagan, 1971). Entretanto, os grupos também vão agir como fonte de "stress", sempre que os comportamentos da criança quebrarem suas regras internas. Um problema muito comum é o desprezo com que se encara comportamentos afetivos em direção à professora. Tais comportamentos são punidos severamente, num grau que varia da caracterização da criança com "queridinha" até a exclusão (Ferré, 1972). Admitir tais comportamentos pode ser um problema para alguns professores, especialmente os mais jovens, que não sabem como proteger uma criança que lhes parece ansiosa e insegura.

4.3 - A pressão no sentido de objetividade, conformismo e produtividade

Outro aspecto significativo para a criança que entra para o primeiro ano escolar é a pressão no sentido de maior objetividade, conformismo e produtividade.

[É comum encontrarmos descrições desta faixa etária como a idade dos interesses objetivos, porque tendo adquirido um certo domínio sobre a realidade interna, a criança se voltaria mais para o mundo que a cerca]. Algumas vezes, inclusive, os autores associam esta fase ao perío-

do de latência sexual, acentuando as características de período de curiosidade objetiva. Esta curiosidade objetiva facilitaria a apreensão dos parâmetros sócio-culturais, preparando a criança para o desempenho de papéis específicos (Erikson, 1971).

Com base nestes argumentos, as escolas procuram acentuar os conteúdos objetivos em seus programas de primeiro ano. A partir deste momento, a criança deve saber discriminar as noções de estudo e brincar, explicitadas através dos períodos de aula e recreio. Assim, mesmo para a criança que já tenha alguma experiência anterior na escola, se evidencia mais uma tarefa de adaptação.

A ênfase excessiva em currículos objetivos é condenada por vários autores. Segundo eles, acontece das escolas supervalorizarem este aspecto da aprendizagem, relegando a segundo plano aspectos de criatividade, até a destruição da imaginação e fantasia da criança (Reca, 1964; Kneller, 1968; Murphy, 1944). Exige-se da criança uma postura conformista, quase passiva: manifestações de individualidade não são reforçadas e o importante é o quanto a criança consegue assimilar do currículo sugerido. Por outro lado, há tempo demais para estudar e pouco tempo para brincar, o que forçaria o desenvolvimento da criança. Murphy (ob.cit) assinala a incoerência de se exigir da criança uma quantidade de atenção e concentração além do permitido pela maturidade biológica de seu organismo.

Finalmente há o problema da valorização da criança através de realizações objetivas. Até agora a criança não estaria habituada a ser valorizada segundo sua capacidade de trabalho, podendo-se supor que este seja mais um dos problemas que deve enfrentar quando entra para a escola.

É certo que este apelo ao "achievement" pode variar de acordo com a família da criança, sua posição social ou mesmo por diferenças culturais. Por exemplo, dentro da sociedade norte-americana, altamente competitiva, este problema chega a ser grave porque facilita um conflito

to: no mesmo momento em que as crianças estão adquirindo fortes sentimentos de pertinência ao grupo, sentimentos fundamentais para sua adaptação escolar, elas devem aprender a competir através de suas realizações escolares (Lindgren, 1971; Westby-Gibson, 1966). Este problema é agravado pela estrutura do sistema escolar norte-americano, onde o ingresso em uma universidade depende das avaliações registradas nos documentos relativos à vida escolar da criança, portanto depende do quanto a criança se mostre produtiva desde seus primeiros passos na escola.

Se entre nós este problema é menos grave em virtude de um sistema sócio-educacional diferente, não se pode dizer que ele inexistente. Basta pensarmos em nosso próprio sistema de avaliação escolar, onde importam mais provas objetivas esporádicas que um processo gradativo de avaliação da criança⁽¹⁾. Ou, em outro exemplo, podemos nos referir aos trabalhos de fim de ano, cuidadosamente organizados sob orientação das professoras para serem expostos ao término do ano letivo como um testemunho concreto de seu trabalho e do rendimento de sua turma.

Portanto, podemos admitir que o apelo ao "achievement" seja mais um traço do primeiro ano escolar que, juntamente com pressões no sentido de uma aprendizagem objetiva, ou mudanças no padrão de relacionamento afetivo, irão configurar um período crítico, para o qual, sem dúvida alguma, a criança já está preparada. Por exemplo, ela pode enfrentar as exigências de aprendizagem objetiva com um aparato intelectual razoavelmente amadurecido, ou pode responder às mudanças afetivas que lhe serão impostas, com a confiança no afeto familiar.

Não a imunizando contra os riscos emocionais de um período crítico, os recursos de desenvolvimento de que a criança dispõe facilitam sua adaptação ao primeiro ano escolar. Por outro lado alguns problemas podem tolher a

(1) Embora o sistema de avaliação da criança segundo resultados obtidos em exames de fim ou meio de ano venha sendo condenado, acreditamos que esta prática ainda é bastante difundida em nossas escolas.

evolução deste período crítico, tanto em relação ao desenvolvimento da criança quanto em relação à escola.

Capítulo 5 - Obstáculos para a Resolução do Período Crítico

Até agora estivemos analisando os elementos diretamente pertinentes ao período crítico em si: de um lado a situação que deve ser enfrentada, de outro os recursos de que a criança dispõe para enfrentá-la. Entretanto, há uma série de variáveis que podem modificar o curso do período crítico, dificultando sua resolução. De uma maneira geral, estas variáveis podem ser compreendidas como problemas que retardam o desenvolvimento da criança ou características da situação que agravam as dificuldades que uma criança normalmente desenvolvida deve enfrentar ao entrar para a escola. Problemas de ordem orgânica, por exemplo um déficit motor por lesão cerebral, podem dificultar a adaptação da criança na melhor das escolas que se possa imaginar. Ou, uma criança muito bem equipada intelectual e afetivamente pode fracassar se encontrar uma professora fria e inacessível ou se lhe forem feitas demasiadas exigências de trabalho.

Todas estas considerações são importantes porque salientam o equilíbrio entre recursos internos e externos, reclamando uma análise onde se procure integrá-los.

5.1 - Alguns problemas de desenvolvimento

O estabelecimento de normas em relação ao repertório de crianças de sete anos - a nível de sentimentos, condutas ou cognições - implica em reconhecermos que nem todas atingiram o mesmo grau de maturidade, podendo se afastar das normas por diferentes razões. Em nosso trabalho, analisamos alguns problemas que exercem influência negativa sobre o desenvolvimento da criança e dificultam a resolução do período crítico associado à entrada para a escola: superproteção, inconsistência, permissividade, hiperexigência e privação cultural.

5.1.1 - Superproteção

O fenômeno de superproteção tem sido objeto de estudos que analisam suas conseqüências em diferentes níveis: desde o cerceamento total de atitudes independentes, até um certo cuidado exagerado em relação a um aspecto específico.

De uma maneira geral, os autores acentuam o caráter de rejeição subjacente às atitudes superprotetoras. Os pais não querendo, ou não sendo capazes, de atender às necessidades psicológicas das crianças, deslocam para o nível de cuidados físicos a atenção e cuidados com a criança.

Em todas estas situações é possível observar um traço comum que seria a "ansiedade da perda", ou medo de quebra do vínculo estabelecido com a criança ao se processarem as separações naturais.

A conseqüência desta atitude será uma incapacidade geral da criança para lidar com situações novas. Acostumadas a nunca enfrentarem dificuldades sozinhas, mesmo acontecimentos rotineiros, podem revelar certo retardo em hábitos como comer ou se vestir sozinha. A percepção do mundo como um lugar ameaçador ou a ausência de um mínimo de treinamento para enfrentar situações sozinha, levam a criança a temer a realidade externa. As implicações que tais atitudes superprotetoras têm sobre a adaptação da criança à escola podem ser vistas em vários níveis:

- fobias à escola- a ansiedade de separação da mãe é a tal ponto transmitida à criança (sob a forma de comentários negativos sobre a escola) que ela reage temendo a experiência da escola. Em alguns casos, chegam a se verificar reações de fobia à escola.

- a adaptação "parcial"- um outro problema seria uma semi-adaptação da criança à escola. Assim, ela consegue trabalhar normalmente, não tendo problemas de aprendizagem. É possível que tente se aproximar do professor, chegando a ter dificuldades nesta área pela excessiva atenção que solicita.

A maior parte dos problemas destas crianças estaria em relação a seu entrosamento com o grupo de colegas. Faltam-lhes iniciativa, curiosidade ou confiança para se relacionar com o grupo. Ao mesmo tempo, sua constante busca do professor ocasiona reações agressivas por parte das outras crianças. A evolução natural deste estado de coisas seria uma retração ainda maior da criança, buscando a atenção do professor. Este, por sua vez, a menos que esteja sensível para o problema, pode assumir uma posição de protetor da criança, fechando um círculo patogênico que passa a se realimentar.!

5.1.2 - Inconsistência

Atitudes inconsistentes são vistas como um dos mais graves problemas de educação a que uma criança está submetida.

Os efeitos da inconsistência podem estar associados à insegurança de um ou ambos os pais quanto a uma linha de educação. Por exemplo, os pais que assumem posições intelectualmente liberais, mas cujas limitações emocionais determinam atitudes contraditórias muito frequentemente.

Outra razão para o desenvolvimento de atitudes inconsistentes seria a divergência entre uma orientação educacional a seguir. Aqui, é comum um dos pais desautorizar totalmente os esforços educativos do outro, criando uma situação conflitiva para a criança.

As conseqüências que um regime educacional inconsistente determina são bastante graves. Dificuldade de concentração, labilidade afetiva, poucos interesses objetivos, reações agressivas, ausência de limites de ego ou auto-consciência, tudo isto podendo determinar duas reações à escola:

a - a criança não consegue delimitar as pautas necessárias à aprendizagem das tarefas escolares ou dos relacionamentos sociais, verificando-se o fracasso escolar.

b - sob a autoridade firme (mas flexível) do professor, a criança encontra algumas pautas que permitem um mínimo de aprendizagem escolar. Em relação ao grupo de companheiros, entretanto, a criança não consegue um padrão satisfatório de relacionamento, constituindo -se um caso de meia-adaptação.

5.1.3 - Permissividade

A gradativa inserção da criança no mundo é uma tarefa complexa, que exige sensibilidade dos pais: da dependência infantil à autonomia do adulto se desenvolve todo um processo de crescimento, caracterizado por conflitos, desequilíbrio e aquisição de novas alternativas. Atitudes excessivamente permissivas, sem demarcação de limites, colocam nas mãos da criança o peso de decisões que podem dificultar este processo. Sem que ainda tenha estruturado os mecanismos psicológicos que permitam uma avaliação correta do problema, excessiva permissividade pode determinar a fragilização da auto-estima da criança: ela se sente importante, mas não se sente segura.

Dentro da escola, tais crianças podem ter problemas-extra de adaptação por serem mais desobedientes, rebeldes e exigentes. Podem apresentar dificuldades em relação às crianças, com quem se tornam agressivas e dominadoras, ou em relação ao professor, de quem não aceitam a autoridade. Dentro desta situação, é possível considerar problemas especiais, decorrentes da tentativa dos pais de interferirem com a disciplina da escola, sempre que esta última tenta limitar um pouco os comportamentos da criança, caracterizando-se a desautorização da escola.

5.1.4 - Hiperexigência

Se uma atitude permissiva significa, em última análise, uma desproporcional exigência à capacidade de se defender da criança, hiperexigência estaria associada a aspectos mais restritos. Assim, uma mãe permissiva estará sobrecarregando seu filho, obrigando-o a assumir responsa

bilidade de escolhas vitais, antes que tenha atingido o estágio de adaptação subsequente.

Atitudes hiperexigentes se diferenciam na medida em que não se exigem responsabilidades de escolha. A criança deve corresponder a um padrão esperado pelos pais, sendo curioso que as expectativas dos pais sempre estarão alguns passos à frente do nível real de maturidade da criança.

Nesta situação, a criança pode reagir com extremo desânimo. Suas reações poderiam ser comparadas as de um animal submetido a um processo de condicionamento sistematicamente frustrador: a capacidade de realizar tarefas de maneira eficiente será prejudicada. A criança percebe que nunca consegue satisfazer as exigências dos pais e isto determina traços de ansiedade, auto-estima pobre, dificuldade de prosseguir um trabalho sistematicamente, até se tornar desmotivada, com baixo nível de realização.

5.1.5 - Privação cultural

Paralelamente ao estudo das conseqüências que o relacionamento familiar inadequado determina sobre o desenvolvimento da criança, encontramos estudos sobre os efeitos determinados por reduzida estimulação sensorial.

Sob a denominação "deficientes culturais" (Souza Patto, 1973), "crianças desfavorecidas" (Schwebel, 1968) ou "crianças afetadas por privações" (Estación de Investigaciones de Ecologia Humana, 1973), estas crianças vêm sendo objeto de inúmeras pesquisas ou programas que procuram atenuar os efeitos de reduzida estimulação sensorial⁽¹⁾.

Segundo Souza Patto (1973), estas crianças apresentam vários traços em comum:

(1) O problema da privação cultural nos parece particularmente importante em vista de nossa realidade sócio-cultural. Como será visto nos Capítulos 6 e 7, em que levantamos dados sobre a adaptação da criança da cidade do Rio de Janeiro ao primeiro ano escolar, parece que se verifica uma série de problemas decorrentes de uma situação de grande privação sócio-cultural.

- têm deficiência de experiências sensoriais, motoras ou de comunicação. Geralmente são criadas em espaços físicos limitados e não há convivência com materiais, como jogos, livros, brinquedos, revistas e objetos, configurando-se ambientes muito pobres do ponto de vista de estimulação sensorial (ob.cit.;Schwebel, 1973).
- seus pais não funcionam como modelos adequados, no sentido de transmitir as pautas necessárias à iniciação da vida escolar da criança. Apresentam valores e crenças diferentes dos padrões de classe média e classe média alta, sobre os quais se fundamenta a filosofia educacional das escolas (Souza Patto, 1973; Schwebel, 1968; Projeto Piloto da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, 1967).
- muitas vezes estas crianças "já iniciam a vida em condições desvantajosas, tendo os "handicaps" sociais já se convertido em orgânicos antes mesmo de nascer " (Schwebel, 1968, pág.130).

As conseqüências que um ambiente culturalmente pouco estimulante terá sobre o desenvolvimento da criança podem ser verificadas em vários níveis. Por exemplo, estas crianças terão dificuldades em se adaptar às exigências da rotina escolar muito maiores, porque provavelmente não estão adaptadas ao material ou aos hábitos escolares. Manipular lápis, cadernos ou borracha sem que se esteja habituado a estes objetos pode ser tão difícil quanto compreender a organização dos horários de aula.

Outros problemas seriam decorrentes do conflito entre os valores de casa e os valores da escola. Segundo Davis (1948, apud Watson, 1959) os pais de classe baixa apresentam uma posição de hostilidade em relação à educação da escola. Às vezes ainda é possível admitir a escolarização como uma experiência que pode trazer certas vantagens em termos de profissão, mas raramente alcançam a dimensão da educação como um todo.

A influência negativa que os pais podem exercer sobre a aprendizagem da criança é analisada por outros au

tores (Souza Patto, 1973; Schwebel, 1968; Lindgren, 1971; Projeto Piloto da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, 1967; Backman e Secord, 1971). Alguns deles acrescentam ainda a influência que os companheiros de grupo (vizinhança) vão exercer, servindo como fonte de pressão e facilitando o baixo rendimento escolar (Schwebel, 1968; Lindgren, 1971). Isto se daria a partir da desvalorização atribuída à aprendizagem escolar, isolando a criança que se empenhasse em tarefas escolares. De uma maneira geral a necessidade de aprovação do próprio grupo é mais forte e a criança cede ao modelo "reprovador" da escola. Isto, somado à sua incapacidade geral de conseguir gratificação a partir do êxito nas atividades escolares, determina uma experiência de fracasso para a maioria das crianças oriundas de classe baixa.

5.2 - Alguns problemas da escola

Além das dificuldades de adaptação decorrentes de problemas de desenvolvimento, uma série de fatores que dizem respeito a condições inadequadas da escola também podem dificultar a adaptação da criança. Evidentemente, estes fatores prejudicam a adaptação da criança em qualquer momento de sua vida escolar, mas achamos importante enfatizá-los em relação ao momento de entrada para a escola.

5.2.1 - Grupamentos por capacidade

Nos grupamentos por capacidade as crianças são separadas segundo o julgamento prévio⁽¹⁾ de suas possibilidades de rendimento e seus efeitos mais prejudiciais se referem às crianças colocadas nas classes inferiores⁽²⁾. Elkins (1958, apud Lindgren, 1971) e Schwebel (1968) admitem que estes critérios de separação em grupos por capacidade dificultam ainda mais a participação da criança que já chega à escola com um déficit em relação às outras.

Este déficit cultural condiciona baixos sentimenen

(1) em geral, através de testes psicológicos.

(2) estes grupamentos também são feitos para superdotados.

tos de auto-estima, na medida em que a criança percebe suas dificuldades para aprender. Se juntamos a este quadro o peso de uma classificação, pode-se concluir que os sentimentos de auto-estima serão mais reduzidos ainda. Finalmente, há o dado adicional das expectativas dos professores em relação à aprendizagem das crianças menos qualificadas. Um razoável número de pesquisas sugere que o professor exige menos do aluno que não considera apto.

5.2.2 - Instalações

Os efeitos que o ambiente físico teria sobre a aprendizagem são discutidos em diferentes níveis. Correll (1974) analisa o efeito de ambientes físicos que permitam ao aluno se distrair facilmente, enfatizando a necessidade de se limitar o "setting" de aprendizagem.

Schwebel (1968) analisa a influência dos ambientes escolares muito deficitários sobre a aprendizagem, afirmando, inclusive, que eles impossibilitam o professor de dar aulas adequadas.

Considerando o problema das crianças de primeiro ano mais especificamente podemos sugerir que haja efeitos significativos do ambiente sobre a aprendizagem. Isto pode ser mais facilmente percebido se considerarmos o nível de desenvolvimento da criança: apesar de "apta" para o início da escolarização, funções como atenção, concentração ainda não estão suficientemente estruturadas para que se caracterize relativa independência delas dos fatores ambientais, como seria o caso de adultos.

5.2.3 - Número de alunos

A partir do desenvolvimento da dinâmica de grupo, vêm se intensificando as pesquisas sobre novos métodos ou processos de ensino. Em geral, verifica-se acentuada tendência para favorecer uma aprendizagem ativa, através da composição de grupos que trabalham utilizando diferentes técnicas.

Em relação ao trabalho com crianças pequenas, também se pode deduzir a importância do trabalho com grupos

pequenos. Em oposição, escolas cujas turmas têm um número muito grande de alunos podem dificultar substancialmente a adaptação da criança.

5.2.4 - Insuficiência da escola para atender alunos de classes baixas

Apesar dos "mitos" escolares que sugerem uma escola aberta a toda a população, gradativamente já se vai firmando uma posição contrária.

As escolas são dirigidas à classe média, desde a orientação de seus valores aos recursos que utiliza. Os próprios professores são oriundos de classe média ou, se provenientes de níveis mais baixos, já adquiriram valores de classe média.

Num estudo com alunos de ginásio, Teahan (1968) procurou detectar que fatores influenciariam o sucesso acadêmico (independente de Q.I.). Suas conclusões se orientam no sentido de que o rendimento acadêmico é profundamente influenciado pela orientação para o futuro. Lindgreen (1971) admite que a orientação para o futuro é peculiar à classe média e que todo o sistema de reforçamento da escola se dirige para valores desta classe. Por exemplo, em relação ao tipo de reforço preferencialmente utilizado pela escola: a atribuição de uma nota ou grau ao aluno.

De acordo com Teahan e Lindgreen, para uma criança de classe baixa a nota pode não ser um elemento suficientemente reforçador. Isto porque a nota subentende um valor simbólico, ligado a um sistema de valores e expectativas de ascensão social de que as crianças de classes baixas não participam. Fazer uma boa prova, obter um grau elevado, ser aprovado "com louvor" ao final de um ano letivo tem um significado muito especial para os pais de classe média ou alta e são estes pais que irão reforçar tais situações. Quanto aos pais de classe baixa, apenas uma minoria conseguiria perceber o êxito escolar momentâneo de seus filhos como uma "garantia para o futuro". Assim, pode-se dizer que a criança de classe baixa deve lidar com

múltiplas situações de frustração na escola: por exemplo, a percepção de que não está acompanhando a turma, de que não consegue entender bem como as outras. Ou a percepção de que seu esforço não é devidamente recompensado.

Instalações físicas inadequadas, grande número de alunos por turmas, inadequação do sistema escolar a alunos de classe baixa, todos são problemas que vão dificultar a adaptação da criança, favorecendo o aumento de risco emocional durante o período crítico de entrada para a escola.

Na realidade, se a estes problemas ou insuficiências da escola somam-se problemas de desenvolvimento da criança, a adaptação da criança que entra para a escola pode ficar muito prejudicada. O que se verificaria seria um efeito multiplicador das pressões inerentes ao período crítico em si pela ausência de recursos internos (condições de desenvolvimento) ou externos (aspectos do sistema escolar) com que enfrentar o problema. O produto final seria um grande número de casos de inadaptação.

Considerando nossa própria realidade escolar, encontramos muitos dos problemas analisados que atuam como obstáculos à resolução positiva deste período crítico (Rodríguez e Magalhães, 1973; Souza Patto, 1973; Lins, 1967). Entretanto, observamos que estes estudos costumam focalizar cada um dos problemas de uma maneira geral, isto é, analisam o problema em relação à adaptação escolar e não em relação à adaptação escolar no momento em que a criança entra para a escola. Daí, nos propormos um estudo sobre a posição da escola frente ao período crítico associado à entrada para o primeiro ano.

Circunscrevendo nosso estudo ao sistema escolar público da cidade do Rio de Janeiro admitimos que podíamos fazer uma análise em dois níveis:

1 - nível de política educacional: nos interessava a orientação que as autoridades davam para o problema. Por exemplo, se pareciam sensíveis aos problemas de adaptação específicos da criança de primeiro ano.

2 - nível de execução da política educacional: independentemente do reconhecimento formal das autoridades, até onde os professores têm consciência de um período crítico? Será que a experiência direta com a criança facilita a percepção de suas dificuldades?

Queremos frisar o caráter exploratório deste estudo e que ao iniciá-lo não tínhamos hipóteses pré-estabelecidas sobre o comportamento de autoridades ou professores frente ao problema. Basicamente, nos propúnhamos duas questões: a Escola, através de suas autoridades ou de seus professores, identifica um período crítico? Como maneja esta situação?

Capítulo 6 - A Opinião das Autoridades

Nossa primeira idéia para obter a opinião das autoridades foi a realização de um inquérito, na mesma linha em que Azevedo (1960) propusera analisar o problema educacional do Estado de São Paulo⁽¹⁾. Entretanto, observações contidas nas respostas do inquérito nos fizeram desistir: as autoridades advertiam que seus pronunciamentos deveriam ser compreendidos enquanto opinião pessoal de técnicos, procurando desvinculá-los de qualquer caráter oficial.

Isto nos colocava frente a um problema de pesquisa, porque se desejávamos saber o quanto o sistema educacional sinalizava a existência de um período crítico de adaptação escolar, precisávamos de depoimentos oficiais e não da opinião de técnicos.

Resolvemos então analisar a opinião das autoridades a partir de documentos em que se enunciavam objetivos, procedimentos e recursos com os quais se enfrentam os problemas educacionais. Acreditamos na representatividade destes documentos, pois são eles que definem a posição assumida em relação a um problema qualquer.

6.1 - Metodologia

6.1.1 - Os documentos

De uma maneira geral, os documentos se referiam aos currículos de primeiro grau, implantação da Reforma Educacional (Lei nº 5.692/1971), recursos disponíveis ou problemas que se devia enfrentar. Alguns documentos eram apresentações de pesquisas, em que se analisava os efeitos de variáveis como método de ensino ou atitude do pro-

(1) Estamos nos referindo a um questionário realizado em 1926 pelo autor, em que se propunha a analisar o problema educacional de São Paulo a partir das respostas de um certo número de técnicos que ocupavam posições-chaves no sistema educacional do Estado.

fessor em relação à adaptação da criança. Estes documentos foram editados pelo Ministério de Educação e Cultura ou pela Secretaria de Educação do Estado da Guanabara o que garantia as fontes⁽¹⁾. Foram analisados um total de 16 documentos cujas referências estão no Anexo nº 1 e na relação bibliográfica.

6.1.2 - Procedimento

Selecionados os documentos, estabelecemos os seguintes critérios de análise:

- A - Identificação de problemas de adaptação: aqui nos preocupava saber o quanto as autoridades educacionais admitiam a existência de dificuldades de adaptação no primeiro ano escolar.
- B - Identificação do período crítico: identificar a situação de inadaptação não significa compreender sua relação com um período crítico na vida da criança: o momento em que ela entra para a escola. Assim, procuramos saber que explicações eram dadas para os problemas de adaptação.
- C - Compreensão e manejo dos suportes: identificada ou não a existência de um período crítico, como as autoridades percebiam o papel dos pais, do professor ou seu próprio papel no sentido de facilitar a adaptação da criança? Quais os suportes que ofereciam efetivamente para que esta situação fosse vivida de modo positivo?

Para cada um destes aspectos (identificação de problemas de adaptação, identificação do período crítico e compreensão e manejo de suportes) admitimos três graus de reconhecimento:

- a - existe algum reconhecimento do problema e são sugeridas pesquisas para aprofundar sua compreensão;
- b - há reconhecimento do problema em nível normativo, isto é, já se consideram algumas sugestões de atuação;
- c - há uma vontade manifesta de atenuar certo problema, fa

(1) O único documento utilizado que não provinha destas fontes foi um parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o que dispensa comentários.

vorecendo de maneira sistemática o cumprimento das normas.

Embora estes graus hipotéticos pareçam artificialmente construídos num primeiro momento, eles vão ser bastante úteis para a análise. Cumpre lembrar que nem sempre a teoria se identifica com a prática, donde é necessário discriminar entre o que é proposto e o que é efetuado. Entretanto, o reconhecimento de um determinado aspecto é importante, mesmo que ainda esteja a nível teórico, porque pode ser o primeiro passo para alguma modificação importante.

6.2 - Os dados obtidos

Combinando os critérios de análise acima referidos, obtivemos os seguintes dados:

6.2.1 - Identificação de problemas de adaptação

De modo geral, há referências a sérios problemas de adaptação de crianças que entram para a escola. São consideradas uma série de variáveis que podem estar prejudicando o processo de adaptação da criança: métodos inadequados, atitudes inadequadas ou falta de experiência do professor, condições sócio-econômicas da criança ou de seus pais que não incentivam a aprendizagem (MEC/ INEP / CBPE, documentos nos. 1, 2 e 3; MEC/Secretaria Geral, documento nº 1).

Em termos de pesquisa, foram efetuados vários trabalhos, onde se procurou verificar o peso de variáveis como experiência do professor, modo de organizar as turmas, método utilizado ou expectativas do professor sobre a adaptação da criança de primeiro ano (MEC/INEP/CBPE, documentos nos. 1, 2 e 3).

Sob o ponto de vista normativo, há recomendações relativas à obrigatoriedade das Classes de Alfabetização ou das Classes de Apoio (Secretaria de Educação e Cultura/ COSREG, documentos nos. 3 e 4). Estas sugestões favorecem a idéia da necessidade de um período de adaptação antes

que a criança possa acompanhar o ritmo regular da escola⁽¹⁾.

Em relação aos aspectos práticos desta orientação normativa, verifica-se certa discrepância. Assim, durante o ano de 1973 as Classes de Alfabetização atenderam 94.973 alunos, um número bastante razoável perto dos 118.764 alunos de primeiro ano. Entretanto, em 1974 a situação regrediu. Embora não tivéssemos estatísticas oficiais, uma manchete do Jornal do Brasil de 27.06.74 falava na decisão do Estado de se isentar de qualquer responsabilidade pela educação de crianças menores de sete anos, o que iria prejudicar os 53.060 alunos das Classes de Alfabetização.

6.2.2 - Identificação do período crítico

Em relação ao reconhecimento expresso de um período crítico há uma referência completa: "O início da vida escolar pode trazer, mesmo para a mais ajustada, momentos de insegurança, pois, além da adaptação ao meio físico, há que considerar o ajustamento ao novo ambiente, com diversas atividades e horários preestabelecidos" (Comissão Estadual de Currículos, 1973, pág.59).

Embora esta seja a única referência específica, é possível considerá-la bastante significativa, porque introduz algumas sugestões no sentido de facilitar a adaptação da criança e, principalmente, pelo caráter do documento em que se encontra (neste documento são apresentadas as diretrizes que orientam os currículos). Este último aspecto sugere que além do simples reconhecimento de um período crítico associado à entrada para a escola há uma preocupação normativa com o problema. Esta preocupação é expressa pela recomendação que a criança seja introduzida

(1) As Classes de Alfabetização e as Classes de Apoio são programadas de modo a oferecer à criança diferentes situações de aprendizagem. Não visam apenas a alfabetização propriamente dita, mas colocar a criança num estado de prontidão para a alfabetização.

gradativamente no ritmo de trabalho escolar, durante o período da Classe de Alfabetização.

Sob o ponto de vista de execução destas normas, a situação não se mostra muito favorável: como já acentuamos anteriormente, parece haver decrescido bastante o número de vagas oferecidas nas Classes de Alfabetização (94.973 em 1973/ 53.060 em 1974).

6.2.3 - Provisão de suportes

Os elementos considerados como suportes do período crítico associado à entrada para a escola foram o professor, os pais, o currículo, aspectos de saúde e alimentação e as verbas disponíveis. No sentido de facilitar a apresentação dos dados, analisamos cada suporte separadamente:

O Professor - a importância do professor para a adaptação da criança é enfatizada em vários documentos. Em termos de pesquisa, se procurou verificar até onde vai a extensão da influência do professor (MEC/INEP/CBPE, documentos nos. 1 e 2). Estas pesquisas consideram alguns aspectos interessantes em relação à auto-percepção do professor, por exemplo, que haveria dificuldade de se criticar ou compreender mais objetivamente os problemas da escola.

Em termos normativos, parece haver preocupação com o treinamento dos professores, seja através de cursos extraordinários como "Dinâmica das Classes de Alfabetização" (30 horas) ou "Especialização em Educação Pré-Primária (1.380 horas), ou através da modificação do currículo normal do professor de primeiro grau. Esta modificação, inclusive, prevê especialização por turma (MEC/Secretaria Geral, documento nº 2). Em relação a dados sobre a execução destas normas, não encontramos nenhuma referência específica a cursos especialmente realizados para professores de primeiro ano. Assim, há referências aos recursos que serão empregados em desenvolvimento de pessoal ou a uma série de seminários e encontros realizados durante o ano de 1973 (MEC/Departamento de Ensino de Primeiro Grau). À pri

meira vista nenhum destes seminários sugere preocupação especial com problemas de adaptação da criança de primeiro ano.

Os Pais - a necessidade de participação dos pais é oficialmente reconhecida em vários artigos da Lei 5.692, destacando-se o artigo nº 62, onde se determina a obrigatoriedade da escola encontrar alternativas que congreguem pais e professores. Em termos de execução, é importante considerar o apoio que o sistema escolar procura oferecer aos Círculos de Pais e Professores. Consistindo na modalidade básica de congregar pais e professores, compreendem uma verdadeira estrutura central, a partir de que se orienta o trabalho nas escolas.

O Currículo - a influência de um currículo adequado sobre a adaptação da criança é sugerida nos três níveis. Primeiro, pelo incentivo a projetos que visem uma adequação do currículo ao aluno, respeitando seu grau de maturidade (MEC/Secretaria Geral, documentos nos. 1 e 2). O aspecto normativo se traduz no aproveitamento do trabalho de pesquisa em determinações gerais: "No Estado da Guanabara o currículo de 1º grau centrado no aluno foi apresentado sob maneiras diferentes, atendendo ao que determina a Lei nº 5.692. Assim, da Classe de Alfabetização à 4a. série será um currículo organizado por atividades... O Currículo por Atividades atende às crianças de 6 a 10 anos, considerando as características biopsicológicas desta faixa etária" (Comissão Estadual de Currículos, pág. 49). Finalmente a preocupação com a implantação destes currículos é verificada através da definição de projetos prioritários, onde se enfatiza o treinamento de professores. Durante o ano de 1973, por exemplo, a execução de projetos que objetivassem treinar os professores para a implantação de novos currículos foi centralizada, tendo-se disposto de uma verba de Cr\$ 1.061.900,00 (um milhão, sessenta e um mil e novecentos cruzeiros).

Aspectos de Saúde e Alimentação - estes aspectos também foram considerados. Assim, há referência à manutenção de pro

jetos diretamente orientados neste sentido (MEC/Secretaria Geral, documentos nos. 1 e 2). Por outro lado, também se pode obter algumas informações adicionais sobre o problema através da manchete do Jornal do Brasil de 22.04.74. Nesta nota se considera a insuficiência e má distribuição dos recursos destinados a esta área fundamental. "O preço da saúde é mais baixo que o custo da doença ... investir, através de planejamento consciente e adequado, em programas de assistência à saúde e alimentação do escolar (e do pré-escolar) é a única forma de alcançar o pleno rendimento da escola.

Não há reforma de ensino, por mais bem conduzida que seja, que possa superar as deficiências irreversíveis do desenvolvimento cerebral de uma criança condicionada pela fome..."

As verbas disponíveis - um último aspecto que achamos importante considerar dentro do item "provisão de suportes" seriam dados relativos às verbas disponíveis para a consecução dos objetivos focalizados. Ficou caracterizada uma situação bastante desfavorável, com um progressivo desvio das verbas disponíveis para a Educação de uma maneira global para o Ensino Superior. Assim, verifica-se que, apesar de todos os aspectos sinalizados, o Ensino Primário vem sofrendo uma solapação gradativa, de ano para ano diminuindo suas verbas percentuais: em 1971 contava com 16,52% do total de recursos para Educação, contra 16,01% de 1972, 14,39% de 1973 e 13,09% de 1974. Mantém-se portanto uma tendência que já se verifica há algum tempo, a despeito da Reforma Educacional (Lei 5.692/1971).

6.3 - Análise dos dados

Quando propusemos diferentes níveis de reconhecimento dos aspectos analisados, desde a simples menção a um problema específico até medidas objetivas para solucioná-lo, facilitamos bastante a análise dos dados. Desta maneira, pudemos considerar certos dados que pareciam discrepantes, sugerindo algumas hipóteses explicativas.

O primeiro aspecto a ser considerado é o reconhecimento de problemas de adaptação. Verificamos que existe o reconhecimento deste problema, havendo preocupação com o estudo de uma série de fatores que exerceriam alguma influência: a atitude do professor, o método inadequado, a organização das turmas.

Quanto à identificação de um período crítico, encontramos referência explícita a um período inicial em que qualquer criança poderia ter dificuldade de adaptação à escola (Comissão Estadual de Currículos, 1973) e sugestão da Classe de Alfabetização como uma medida que poderia facilitar a evolução positiva deste período.

Supõe-se, portanto, que a criança entre para a Classe de Alfabetização. O que não acontece sistematicamente: no ano de 1973 havia 94.973 alunos matriculados nas Classes de Alfabetização contra 53.060 em 1974. Além disso, parecia haver algum interesse em extinguir as Classes de Alfabetização. Este é um aspecto que nos parece importante, porque a única menção a dificuldades de adaptação escolar por problemas da própria situação é feita em relação à entrada para as Classes de Alfabetização. Quando se analisa problemas de adaptação no primeiro ano escolar se faz referência preferencialmente às outras variáveis a que nos referimos acima.

Naturalmente estas variáveis importam e, inclusive, foram discutidas quando falamos dos problemas da escola que podem servir de obstáculos à adaptação da criança. Entretanto, estas variáveis não são os componentes essenciais e obrigatórios do período crítico associado à entrada para a escola. Assim, a identificação destes problemas não sugere que se reconheça um período crítico.

Por outro lado, o fato do documento em que se encontra explicitado um período inicial de maior dificuldade de adaptação ser um documento relativo à organização de currículos nos parece de alguma importância: embora numericamente pouco presente, já que só foi mencionado neste

documento, o período crítico associado à entrada para a escola parece ser reconhecido pelas autoridades educacionais. De qualquer modo, é necessário acrescentar que este reconhecimento ainda estaria num nível um pouco embrionário, não sendo tomadas as medidas necessárias para facilitar a adaptação da criança.

Quanto à provisão de suportes, há alguns aspectos interessantes a acentuar:

A - a posição do professor - o professor parece ser visto como o elemento-chave para a adaptação da criança à escola. Sobre o professor, ou sobre seu estilo de conduzir a turma, parece se concentrar grande parte da atenção das autoridades educacionais. Algumas vezes, a creditamos com certo exagero: "a frequência baixa, em parte ... dependente da incapacidade do professor de atrair o aluno, constitui, realmente, problema muito grave e generalizado..." (MEC/INEP/CBPE, documento nº 1, pág. 32). Em que pese a ressalva "em parte dependente", consideramos que esta afirmativa isola uma série de outras variáveis mais importantes para a frequência do aluno que a atitude do professor. Aliás, um outro documento, da mesma instituição, sugere outra variável: "Os professores foram quase unânimes em apresentar como uma das maiores dificuldades que enfrentavam a baixa frequência, principalmente no inverno, nos dias de chuva e nos dias de feira nas proximidades. As crianças, segundo informaram, não dispõem de guarda-chuvas, agasalhos e sapatos próprios para enfrentar a lama e as poças d'água..." (MEC/INEP/CBPE, documento nº 3, pág. 25).

Não pretendemos, em absoluto, negar a importância do professor no processo de adaptação à escola, inclusive, pelo favorecimento de motivação positiva na criança para vir à escola. Entretanto, esta observação nos pareceu especialmente demonstrativa de uma situação onde as variáveis não estariam sendo proporcionalmente valorizadas.

A atribuição de excessiva responsabilidade ao professor sugerindo que "... de todos os fatores que influem no rendimento, o mais importante é o professor, uma vez que, em última análise, é ele o orientador da aprendizagem..." (MEC/INEP/CBPE, documento nº 1, pág.7) já foi discutida em outros trabalhos. Schwebel (1968) e Souza Patto (1973) diagnosticam a mesma tendência em duas comunidades diferentes (Estados Unidos e Brasil), permitindo conjeturas sobre a profundidade e extensão deste problema. O documento de trabalho do Milbank Memorial Fund (Milbank Memorial Fund, 1955) enfatiza a sobrecarga emocional a que se vêem submetidos os professores, que não recebem o apoio necessário para a realização de seu trabalho.

Além de insuficientemente apoiados, nos parece que os professores ainda suportam o peso de críticas severas, ou são descritos de maneira bastante dura: "... Como puderam os mestres-escolas converter-se nos homens e mulheres empedernidos que são?" (Schwebel, 1968, pág.22). Se realmente admitimos esta tendência entre elementos representativos de nosso sistema escolar, a que poderíamos atribuí-la? Parece que realmente grande parte das falhas do sistema escolar vêm sendo atribuídas aos professores, na medida em que lhes é atribuída a responsabilidade maior: "... a ele cabe o aproveitamento das condições favoráveis propiciadas pelo sistema escolar e o controle, na medida do possível, dos fatores que dificultam a obra educativa, tais como as deficiências apresentadas pelos alunos e as diferenças entre eles" (MEC/INEP/CBPE, documento nº 1, pág.6)... "Da Lei de Diretrizes e Bases tem-se dito que permaneceu inexplorada. Isto é, em grande parte, verdade. Se suas virtualidades não vieram à tona, responsáveis foram aqueles que deveriam aplicá-la, tirá-la do papel e vivificá-la no cotidiano de cada sala de aula. Mudaram o currículo, mudaram fichas na secretaria, mudaram aspectos externos. O professor seguiu ensinando

sua disciplina como aprendeu, se aprendeu..."(Boynard, Garcia e Robert, 1973).

Resta saber porque a localização das dificuldades predomina nos recursos humanos. Ou cabe perguntar, como se trabalha com este dado.

- B - outros suportes - apesar da aparente tendência de sobrecarregarem o professor, os documentos sugerem a identificação de diferentes suportes, o que nos pareceu bastante positivo. Há referência a currículos, participação dos pais ou aspectos de saúde e alimentação. Assim, podemos admitir que existe abertura para a compreensão das diferentes necessidades da criança, ainda que esta abertura não se atualize. Isto é, nos pareceu que há realmente uma orientação para suprir as crianças dos suportes necessários à efetiva adaptação, mas que a provisão fica mais em termos de sugestões que de execução.

Para cada um dos itens analisados se poderia sugerir uma defasagem entre o nível de proposição e o de prática. Há reconhecimento dos problemas, há proposições bastante adequadas, mas quando se chega ao campo é possível detectar vários problemas que, inclusive, nada têm de originais para que se justificassem.

Neste contexto se poderia sugerir várias hipóteses. Pode-se admitir, por exemplo, que esta defasagem resulte de planejamentos irrealis, baseados sobre diagnósticos pouco precisos, ou mesmo na ausência de diagnósticos. O que poderia ser um argumento bastante forte, já que o diagnóstico das atitudes ou das características de uma comunidade é essencial para o estabelecimento de qualquer mudança.

Entretanto, há um aspecto que nos pareceu bastante significativo para a explicação desta defasagem: o problemas das verbas⁽¹⁾. A redução proporcional sistemática

(1) De acordo com o parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sobre o Projeto de Lei nº 11/1973, tem havido contínua redução das verbas destinadas ao ensino elementar, em benefício do ensino superior.

das verbas destinadas ao ensino elementar parece uma razão bastante forte para explicar esta situação: poderíamos supor que os planejamentos sejam adequados, mas não sejam passíveis de realização. Afinal, fica muito difícil estabelecer um planejamento quando não se sabe em quanto montará a redução de verbas para o ano seguinte. Posteriormente voltaremos a discutir este problema.

Capítulo 7 - A Opinião dos Professores

A segunda etapa de nosso estudo consistia na análise da opinião dos professores.

Neste nível, podíamos levantar uma série de questões. Por exemplo, será que os professores observam um período inicial de menor adaptação à escola entre os alunos de primeiro ano? A que atribuíam esta dificuldade de adaptação? O que se pode fazer para facilitar a adaptação da criança?

Com o objetivo de colher alguns dados sobre o problema, realizamos uma pesquisa nas escolas primárias públicas da cidade do Rio de Janeiro.

7.1 - Metodologia

7.1.1 - Amostra

Utilizamos uma amostra de 1.031 professores de escolas primárias públicas da cidade do Rio de Janeiro, obtida a partir do sorteio de certo número de escolas indicadas numa relação cedida pelo Instituto de Pesquisas Pedagógicas⁽¹⁾. A amostra incluía todos os professores das escolas sorteadas, levando-se em conta os dois turnos. A razão porque incluímos todos os professores foi o fato do sistema de ensino primário não garantir especialização por nível. Portanto, qualquer professor pode vir a ter uma turma de primeiro ano, independentemente de sua preparação ou de sua experiência anterior.

Foram excluídas do sorteio as escolas que não tivessem turmas de C.A. (Classes de Alfabetização) ou primeiro ano. Foram excluídas também escolas que só tinham

(1) Esta relação correspondia à relação oficial do Instituto de Pesquisas Pedagógicas para o ano de 1973.

turmas de jardim de infância⁽¹⁾. De acordo com estes critérios, foram contadas 687 escolas, distribuídas em vinte e duas Regiões Administrativas. Ao procedermos ao sorteio levamos em conta o número de escolas de cada região. Estabelecemos nossa amostra em 10% do total de escolas primárias públicas que satisfaziam nossos critérios. A distribuição do total de escolas por Região Administrativa, juntamente com a nomeação das escolas que fizeram parte da amostra, está no Anexo 2. Ao todo tínhamos um total de 70 escolas.

7.1.2 - O Instrumento

Utilizamos um questionário de 30 perguntas (Anexo 3). Algumas perguntas tinham alternativas fixas (fechadas) e outras eram abertas, de acordo com a informação que desejássemos coletar.

Ao estabelecermos os critérios de análise, levamos em conta nossa pretensão de comparar a opinião das autoridades educacionais e a dos professores. Assim, embora variassem os procedimentos de coleta de dados, mantivemos as mesmas dimensões a serem pesquisadas: identificação de problemas de adaptação, identificação do período crítico e compreensão e manejo de suportes.

- A - Identificação de problemas de adaptação - aqui o professor estaria se confrontando com fatos: a maioria de seus alunos tem ou não tem problemas de adaptação?
- B - Identificação do período crítico - admitindo-se que haja problemas de adaptação, será que o professor compreenderia a relação destes problemas com o período crítico associado à entrada para a escola?

(1) Não incluímos jardins de infância por considerar que atendem uma população mínima, além de serem significativamente diferentes das escolas primárias públicas em geral. Assim, a maioria das crianças tem sua primeira experiência escolar nas Classes de Alfabetização ou em turmas de primeiro ano. Por este motivo, tomamos as turmas de C.A. e primeiro ano como pontos de referência.

C - Compreensão e manejo de suportes - aqui nos interessava a percepção dos professores em relação ao papel dos pais, das autoridades educacionais e de seu próprio papel em relação à adaptação da criança à escola. Além disso, nos interessava ver se os professores discriminavam modalidades que facilitariam a adaptação e, entre elas, quais modalidades caberiam preferencialmente a quem.

Além das perguntas relativas às dimensões a serem pesquisadas, incluíamos perguntas que procuravam determinar as características da população⁽¹⁾. Com estas perguntas queríamos obter alguma validação para nosso questionário, isto é, reconhecer se a população estava qualificada para opinar. As características que procuramos levantar foram: tempo de magistério, experiência passada ou presente com crianças que começavam a frequentar a escola e proporção de professores que atualmente davam aula para o primeiro ano.

7.1.3 - Procedimento

O questionário foi aplicado, codificado e computado por um grupo de alunas do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que receberam instruções no sentido de aplicar o questionário a todos os professores do turno da manhã e da tarde. Os questionários eram entregues aos professores individualmente durante o horário de aula, sendo recolhidos no final do período ou no dia seguinte. De modo geral, não houve problemas na aplicação do questionário, havendo apenas uma recusa⁽²⁾.

O trabalho de correção começou com o estabelecimento de categorias que permitissem a codificação das per

(1) A discriminação de todos os ítems encontra-se no Anexo 4.

(2) As substituições de escolas foram devidas a erros na relação utilizada, da qual constavam escolas que já não funcionavam. As quatro últimas substituições não puderam ser feitas por motivo de férias escolares, o que nos deu um total de 66 escolas. As substituições encontram-se no Anexo 2.

guntas abertas. As categorias foram obtidas a partir do levantamento das respostas que apareceram para cada pergunta aberta em 80 questionários. As tendências preferenciais das respostas foram localizadas, estabelecendo-se os códigos (Anexo 5).

Depois que os scores foram computados, obtendo-se os totais absolutos, os resultados foram transformados em percentagens e submetidos à análise estatística no sentido de observar diferenças significativas entre eles. Na Tabela 1⁽¹⁾ apresentamos os resultados percentuais. Em seguida, procuramos analisar a direção destes resultados.

7.2 - Os Resultados

7.2.1 - Características da População

Em relação ao tempo de ensino não houve diferenças significativas entre os três grupos considerados (1 a 5, 5 a 10 e mais de 10 anos de magistério) - pergunta n°1, podendo-se supor que os três grupos se encontravam igualmente distribuídos.

Tabela 2 - Características da População

Ítem		Percentuais Comparados		Z	P	
		%	%			
1	1 a 5 anos	36.30	5 a 10 anos	33.65	.84	-
	1 a 5 anos	36.30	10 a 15 anos	30.03	1.65	-
2	Sim	77.39	Não	22.60	15.37	.01
3	Sim	36.94	Não	63.05	8.04	.01

O número de professores que já teve experiência com turmas de C.A. ou primeiro ano (pergunta n° 2) é significativamente maior (.01) do que os que nunca tiveram este tipo de experiência. Observa-se também que uma percentagem significativamente menor (.01) continua a dar aulas para o primeiro ano (pergunta n° 3). Este dado é par-

(1) A Tabela 1 encontra-se no final deste capítulo.

ticularmente interessante quando consideramos que um número significativamente maior (.06) diz que não gosta de dar aulas para o primeiro ano, sendo que a razão preferencialmente alegada foi "não me sinto preparada", significativamente maior que as outras a nível de .06 (pergunta nº 5).

7.2.2 - As Dimensões Consideradas

A - Reconhecimento de Problemas de Adaptação- o reconhecimento de problemas de adaptação pode ser claramente

Tabela 3 - Reconhecimento de Problemas de Adaptação

Ítem	Percentuais Comparados		Z	P		
	%	%				
5	Sim	47.40	Não	52.60	1.57	.06
	ñ está preparada	35.40	prefere turmas mais velhas	25.47	1.91	.06
	ñ está preparada	35.40	crianças são imaturas	10.64	3.60	.01
6	Sim	82.35	Não	17.64	17.26	.01
	formação prof. prepara	68.53	ñ há diferença outras turmas	12.35	4.92	.01
7	Sim	90.37	Não	9.62	18.88	.01
	pais ñ prepararam criança	37.15	experiência é difícil	30.64	2.05	.05
	pais ñ prepararam criança	37.15	problemas familiares	29.68	2.33	.05
9	ñ conseguem cumprir normas	38.93	têm dificultd. assimilar experiência	37.27	.30	-
	ñ conseguem cumprir normas	38.93	as crianças são imaturas	23.79	4.16	.01
17	Sim	37.27	Não	62.72	7.38	.01
	pais ñ prepararam criança	46.83	ñ valorizam estudo	29.11	4.14	.01
30	Sim	85.51	Não	14.42	7.76	.01
	já sabe o suficiente	57.34	ñ há diferença outras crianças	35.66	2.46	.05

inferido pelas respostas à pergunta nº 6, onde os professores mostram que consideram importante a preparação especial para lidar com turmas de primeiro ano (.01). Apenas uma minoria considerou não desejar ou não ser necessário treinamento especial para lidar com estas turmas, mas mesmo assim as razões alegadas deixam supor diferenças entre estas e outras turmas: as alternativas escolhidas (.01) foram "a formação do professor já inclui preparação para lidar com estas turmas" e "já sei o suficiente", em detrimento de "não há diferença entre estas e outras turmas" ou "não há diferenças das reações de qualquer criança no início do ano escolar" (perguntas nos. 6 e 30).

B - Reconhecimento do Período Crítico- aqui consideramos as respostas que sugerem a identificação de um pe-

Tabela 4 - Reconhecimento do Período Crítico

Ítem	Percentuais Comparados		Z	P		
	%	%				
7	Sim	90.37	Não	9.62	18.88	.01
	pais ã prepara- ram criança	37.15	experiência é difícil	30.64	2.05	.05
	pais ã prepara- ram criança	37.15	problemas fami- liares	29.68	2.33	.05
8	logo no iní- cio do ano	85.61	ã há diferen- ças	7.52	16.13	.01
9	ã conseguem cumprir nor- mas	38.93	têm difículd. assimilar expe- riência	37.27	.30	-
	ã conseguem cumprir nor- mas	38.93	as crianças são imaturas	23.79	4.16	.01
16	Sim	22.57	Não	77.42	14.97	.01
	orientação a tê que a crian- ça se adapte	73.91	ã especificou o motivo	17.84	11.99	.01
17	Sim	37.27	Não	62.72	7.38	.01
	pais ã prepara- ram criança	46.83	ã valorizam estudo	29.11	4.14	.01
26	Sim	57.43	Não	42.52	4.55	.01
	eram crian- ças problema	65.12	ã tiveram sufi- ciente atenção	28.78	7.71	.01

período crítico como uma das variáveis que determinam os problemas de adaptação. Verifica-se o reconhecimento de um período essencial à adaptação da criança, durante o qual a melhor atitude é a de observação (Pergunta nº 16, .01), não se devendo tomar medidas como enviar as crianças que estejam tendo dificuldades a classes especiais. A localização do período de maior problema de adaptação é dada como sendo no início das aulas (Pergunta nº 8, .01).

Na pergunta nº 7 são sugeridas como causas dos problemas de adaptação a falta de preparação para vir à escola ou o fato de que vir à escola a primeira vez pode ser uma experiência difícil para qualquer criança (.01) em detrimento da existência de problemas familiares. Na pergunta nº 9 esta tendência se reforça: predominam as respostas que sugerem dificuldades da própria situação em relação a respostas que sugerem problemas da própria criança (.01). Na pergunta nº 17, as causas dos problemas de adaptação das crianças de nível sócio-econômico baixo são localizadas preferencialmente nas crianças e suas famílias. Parece que há dificuldade de se assumir problemas da própria estrutura do sistema escolar (.01), embora a maioria dos professores admita que as crianças de nível sócio-econômico baixo tenham dificuldade de acompanhar as aulas (.01). Esta tendência de não reconhecer o papel do próprio sistema e atribuir o problema à criança vai ser reforçada na pergunta nº 26 (nível de significância .01).

C - Provisão de Suportes- em relação aos suportes podemos discriminar o papel das autoridades educacionais, dos pais e dos professores.

a - As autoridades educacionais- espera-se que as autoridades educacionais atuem eficazmente em relação à adaptação da criança (Pergunta nº 11, .01) seja através de treinamento dos professores ou da garantia dos recursos materiais necessários. Quanto aos aspectos que podem dificultar a adaptação da criança (Pergunta nº 14), a resposta preferida foi por falta de orientação ao professor, sig

nificativamente diferente a nível de .01 em relação à falta de recursos materiais ou .05 a falhas de currículos.

Tabela 5 - Provisão de Suportes - Autoridades

Ítem	Percentuais Comparados		Z	P		
	%	%				
11	Sim	88.19	Não	13.80	18.21	.01
	desenvolven do recursos humanos	31.55	condições mate- riais adequadas	27.54	.96	-
14	Sim	65.24	Não	34.75	7.49	.01
	ñ oferecendo assistência ao professor	32.67	ñ especificou o motivo	27.61	.90	-

b - Os pais - aqui se verifica de novo a tendência para enfatizar os problemas relativos à situação de entrada para a escola. Assim, a maneira preferencial que os professores sugerem para os pais facilitarem a adaptação da criança (Pergunta nº12) seria através de orientação para esta nova fase, alternativa que predomina sobre as outras opções (.01). É interessante notar que estes resultados indicam o reconhecimento por parte dos professores que a existência de um ambiente familiar adequado não é suficiente para garantir a adaptação da criança, devendo haver uma preparação especial.

Também em relação ao fato dos pais poderem dificultar a experiência de iniciação à escola (Pergunta nº 15), há acentuação do manejo negativo dos pais na preparação dos filhos para a entrada para a escola (pais que ameaçariam as crianças com ida à escola). Novamente, parece que os professores reconhecem a especificidade desta situação, pois admitem que a atitude de ameaça pode prejudicar mais que problemas familiares de maneira geral (.01).

Tabela 6 - Provisão de Suportes - Os Pais

Item	Percentuais Comparados		Z	P
	%	%		
12	Sim	98.06	Não	1.11 18.47 .01
	orientando para nova fase	48.96	colaborando com professores	27.80 5.59 .01
	orientando para nova fase	48.96	oferecendo ambiente familiar adequado	12.86 7.26 .01
15	Sim	96.42	Não	3.57 5.84 .01
	ameaçando com ida à escola	31.07	colaborando com professor	30.31 .26 -
	ameaçando com ida à escola	31.07	problemas familiares	16.01 3.41 .01
19	em geral	72.37	sempre	18.31 13.45 .01
20	2 a 6 meses	55.17	1 mês	25.05 7.76 .01
21	encontraram-se em uma reunião	55.90	eles a procuraram	21.97 9.69 .01
22	contato freqüente	61.32	contato ocasional	28.29 9.15 .01
23	reuniões programadas pela professora	45.04	reuniões programadas pela escola	17.33 7.44 .01
	reuniões programadas pela professora	45.04	conversas antes ou depois das aulas	37.62 2.67 .01
24	conhecer a professora de seu filho	56.14	pedir conselhos a autoridades	31.87 7.94 .01

Quanto ao relacionamento que se estabeleceria entre a família do aluno e a escola, os resultados indicam que os professores conheceriam a maior parte dos pais de seus alunos (Pergunta nº19) dentro de um período de 2 a 6 meses (Pergunta nº20), mantendo contato freqüente com eles (Pergunta nº22) através de reuniões que eles próprios organizariam (Pergunta nº23). A tônica destes contatos seria o desejo de conhecer a professora do

filho, por parte dos pais (Pergunta nº 24), ou, por parte do professor, fornecer orientação em relação a problemas de educação (Pergunta nº 25).

- c - Os Professores - em relação à sua própria atuação como fonte de suportes (Pergunta nº 10), os professores acentuam a necessidade de estabelecer um relacionamento positivo com a criança. Esta é a resposta preferencial tanto para a possibilidade de facilitar quanto de dificultar a adaptação da criança (Pergunta nº 13).

Tabela 7 - Provisão de Suportes - Os Professores

Ítem	Percentuais Comparados		Z	P		
	Sim %	Não %				
10	Sim	98.00	Não	1.99	22.88	.01
	orientação individual ao aluno	55.19	condições materiais adequadas	17.61	8.73	.01
	orientação individual ao aluno	55.19	procurando adaptar a criança ao grupo	12.11	8.50	.01
13	Sim	88.58	Não	14.41	18.08	.01
	falta de compreensão com o aluno	43.10	falta de preparo técnico dos professores	30.50	3.30	.01
	falta de compreensão com o aluno	43.10	problemas pessoais dos professores	12.83	3.41	.01
18	Sim	95.13	Não	4.86	19.91	.01
	orientando os pais	41.37	condições materiais adequadas	34.00	1.80	.00
25	orientá-los sobre questões de educação	51.53	reclamar da falta de comportamento dos alunos	26.91	8.32	.01
27	Sim	71.56	Não	28.43	11.96	.01
	pesquisas	35.36	atividades artísticas	32.41	.73	-
	pesquisas	35.36	atividades lúdicas	32.19	.73	-
28	Sim	74.60	Não	25.39	13.45	.01
	formação educacional global	59.34	passar de ano	16.52	6.85	.01
29	conversa com a criança	43.50	procura esclarecer a razão	42.58	.33	-
	conversa com a criança	43.50	conversa com os pais	10.39	7.17	.01

A valorização que os professores dão a aspectos de relacionamento será de novo caracterizada pela alternativa indicada para facilitar a adaptação de crianças de nível sócio-cultural baixo (Pergunta nº 18): orientação aos pais. Neste caso, entretanto, o predomínio desta alternativa sobre o oferecimento de melhores condições materiais é significativo somente a nível de .06. Os professores assinalam ainda uma série de atividades paralelas que poderiam ser consideradas como suportes (Pergunta nº 28), não havendo diferenças significativas entre os tipos de atividades: pesquisas, atividades artísticas ou atividades lúdicas.

X 7.3 - Análise dos Resultados

De modo geral os professores admitem uma série de variáveis que dificultariam a adaptação da criança: problemas familiares, desvalorização de hábitos de estudo pelas crianças e seus pais, ou problemas da própria criança. Variáveis como falta de atenção à criança que entra para a escola ou inadequação do sistema escolar à criança de nível sócio-cultural baixo são pouco valorizadas.

Quanto ao reconhecimento de um período crítico, ainda que valorizem bastante outras variáveis no sentido de dificultarem a adaptação à escola, parece que os professores também o admitem. Assim, localizam o período de maior dificuldade no início das aulas e consideram que qualquer criança pode ter dificuldades de adaptação independentemente de problemas pessoais. Enfatizam a necessidade de uma preparação cuidadosa para a entrada para a escola e consideram que a atuação mais negativa diz respeito à criação de expectativas desfavoráveis na criança. Este último aspecto fora sugerido por Stendler e Young (1968) que admitem ser a entrada para a escola um acontecimento positivo para a maioria das crianças, menos para as muito dependentes, que tivessem experiências negativas anter-

riores ou cujos pais costumassem ameaçá-las com a próxima entrada para a escola.

Até aqui já temos algum material para discussão. um primeiro aspecto a discutir seria o reconhecimento de várias tendências nas respostas às perguntas sobre as variáveis que influenciam a adaptação da criança. Assim, observamos que os professores, através de suas respostas, reconheciam um período crítico associado à própria situação de entrada para a escola, mas também reconheciam a influência de outras variáveis.

Esta dupla tendência é facilmente explicada se consideramos a população atendida pela rede escolar pública da cidade do Rio de Janeiro. Embora se admita um razoável número de crianças que apresentam condições familiares satisfatórias, grande parte desta população sofre os mais diversos tipos de carência. Se fôssemos analisar estas crianças mais de perto, provavelmente encontraríamos vários dos problemas que levantamos no Capítulo 5. Portanto, poderíamos admitir que as respostas dos professores não são incompatíveis entre si, mas identificam diferentes aspectos de uma mesma realidade: a população escolar da Guanabara tem problemas de adaptação à escola decorrentes de variáveis da situação e/ou de "handicaps" específicos.

Além das variáveis relativas à situação de entrada para a escola, os professores reconheceram a ação de outros fatores que atuavam negativamente. Curiosamente, estes fatores estavam ligados a deficiências das crianças ou de suas famílias, não se admitindo a influência patogênica de variáveis relativas ao próprio sistema escolar. Reforçamos este "curiosamente" ainda mais, porque a maioria dos professores admitia não gostar de dar aula para o primeiro ano e necessitar de treinamento especial para fazê-lo.

Neste contexto, nos parece estranho que não se admita a influência de defeitos ou insuficiências do próprio sistema escolar sobre a adaptação da criança.

Esta tendência, sugerindo um comportamento pouco crítico do professorado da cidade do Rio de Janeiro, já foi observada anteriormente numa pesquisa com professores recém-formados que davam aula para o primeiro ano. Neste trabalho se faz referência à dificuldade do professor analisar sua própria atuação, tendendo a atribuir os problemas de inadaptação a insuficiências da criança, mas nunca às suas próprias insuficiências (MEC/INEP/CBPE, documento nº 1).

Em nossa pesquisa esta situação se modificou um pouco, porque os professores parecem reconhecer que deveriam ser melhor preparados. Este reconhecimento seria feito não só de maneira direta, nas perguntas em que procurávamos obter esta informação, mas pela ênfase dada à necessidade de treinamento por parte dos professores. Assim, quando consideram a maneira preferencial das autoridades educacionais facilitarem a adaptação da criança, são sugeridos dois aspectos: assistência ao professor e atribuição de recursos materiais. Entretanto, quando se fala em como as autoridades podem dificultar a adaptação da criança, o número de professores que responde "deixando de dar assistência ao professor" merece uma consideração especial. Nossa impressão era da existência de um apelo indireto de mais orientação aos professores.

É possível que nossa impressão esteja contaminada pela leitura de outros trabalhos, onde se assinalam dificuldades nas vias de comunicação autoridades educacionais/professores (Azevedo, 1960) ou pelo mesmo tipo de apelo feito num documento que apresentava conclusões dos debates entre professores primários e autoridades educacionais: "Divisões da primeira série em classes A e B ... À primeira (A) seria atribuído o nome de classe de iniciação... somente podendo reger estas classes professoras especializadas".

"Neste caso, cursos deveriam ser dados ou ministrados pelas professoras que já se especializaram, àquelas

que por motivos alheios à sua vontade não puderam ser".

"O que sentimos falta é da comunicação destes cursos que são ministrados, pois muitas vezes só sabemos do término dos cursos" (Educação Primária, Instituto de Pesquisas Pedagógicas de Recife, 1964).

Se acrescentarmos a estes dados as observações feitas quando analisamos a posição das autoridades em relação à adaptação da criança, nos parece que realmente pode estar havendo algum problema que, em última análise, será mais uma condição adversa à efetiva adaptação da criança.

Dentro da provisão de suportes, além dos aspectos relativos ao papel das autoridades, consideremos como são vistos o papel dos pais e o papel dos professores.

A posição dos pais em relação à adaptação da criança é bastante valorizada. Assim, não só os professores parecem reconhecer que a preparação dos pais auxilia a adaptação da criança, como admitem que determinadas circunstâncias familiares prejudicam ou impedem a adaptação. Por exemplo, interpretamos a importância que os professores dão ao trabalho de orientação aos pais como sinal de que reconhecem a dificuldade de levar a tarefa educativa à frente quando não se tem os pais por aliados. Como vários autores assinalam, se os pais não valorizam a aprendizagem escolar, é possível que dificultem, direta ou indiretamente, a tarefa da escola (Lindgreen, 1972; Schwebel, 1968).

Quanto aos professores, vamos observar um aspecto bastante significativo e que reforça os comentários que já fizemos acima. Vimos que os professores admitem a necessidade de maior preparo profissional e solicitam das autoridades este treinamento como variável que facilitará a adaptação da criança. Entretanto, quando perguntados diretamente sobre sua atuação, sugerem que o mais importante para a adaptação ou inadaptção da criança é a qualidade do relacionamento estabelecido com a criança.

Apesar de admitirmos a importância do relacionamento que se estabelece entre a criança e o professor, inclusive no Capítulo 4 quando falamos da entrada da criança para a escola, a acentuação que foi dada ao aspecto de relacionamento nos surpreendeu. Assim, parece que esta variável está aumentada a uma potência n ou, se não a uma potência n , pelo menos muitas vezes. De certa maneira, parece se repetir entre os professores a mesma tendência à hipervalorização dos recursos humanos que apontamos entre os documentos analisados. No caso, continua se hipervalorizando os recursos dos professores, só que agora de uma maneira diferente. Assim, aspectos profundamente significativos (e que inclusive podem modificar o relacionamento) como recursos técnicos, materiais ou mesmo o problema de redução sistemática de verbas anteriormente mencionado, parecem relegados a segundo plano. Achamos interessante o teor francamente emocional da maioria das respostas: os professores acentuaram aspectos com "dar amor à criança", "tratá-la com carinho", "respeitar a criança como indivíduo" ou outras no mesmo gênero. Neste sentido se pode dizer que o professor se identifica como um agente de suportes psico-sociais, segundo o modelo de Caplan (1966), o que pode ser considerado positivo. Entretanto, é importante lembrar a ênfase dada por Caplan a uma avaliação equilibrada de todos os tipos de necessidade do indivíduo. Assim, é importante que as necessidades afetivas da criança sejam valorizadas, mas também não se deve relegar os aspectos materiais a um plano secundário.

O último aspecto que devemos considerar diz respeito à relação professor-família. Pelos dados considerados⁽¹⁾, parece que tudo vai muito bem nesta área, o que é desmentido dentro da própria pesquisa, onde os professores admitem vários problemas que certamente seriam diminu-

(1) Estamos nos referindo às respostas predominantes nas perguntas sobre o contato entre o professor e a família da criança e que pareciam indicar um contato muito positivo.

idos se houvesse realmente um contato sistemático entre pais e professores. Aqui, realmente parece se tratar de incongruência e é necessário estudarmos algumas razões que possam explicar estes resultados.

1 - os resultados teriam sido contaminados em função do problema de expectativa social? Será que os professores responderam de acordo com o que imaginavam ser um padrão positivo de respostas?

Naturalmente, quando planejamos uma pesquisa deste gênero, admitimos que este problema pudesse ocorrer. Entretanto, é possível contornar esta dificuldade pela redução de perguntas que se orientem em relação a atitudes facilmente identificáveis, o que procuramos fazer. Por outro lado, nos espanta que esta discrepância vá ocorrer em relação a um aspecto que se pode contrastar com a realidade facilmente e que é, inclusive, um ponto nevrálgico do trabalho desenvolvido pelo Círculo de Pais e Professores: "Esta é uma das maiores dificuldades que encontramos: fazer com que os pais se interessem, colaborem ou mesmo compareçam à escola" (Rodríguez e Magalhães, 1973, pág.47).

Em relação a estes dados, arriscamos uma explicação que deve ser considerada dentro dos limites que estamos dando a nosso trabalho. Assim, seria possível admitir uma modificação nos dados reais, determinada pelo envolvimento emocional dos professores com este trabalho, o que tornaria difícil admitir a situação de fato? O trabalho com os pais, como sugerimos, seria fundamental para o aproveitamento da criança na escola. Admitir que o trabalho com os pais não está funcionando pode representar a quebra de uma defesa psicológica? Por que é tão difícil admitir este problema?

2 - a outra hipótese, que teria de ser contrastada com dados numéricos relativos à frequência dos pais às reuniões, é que o trabalho não esteja sendo efetivo. Aí, poderíamos acrescentar uma pergunta adicional: por que não estaria sendo efetivo? Será que a abordagem de hipervalorização dos aspectos de relacionamento contamina a

realização deste trabalho? Será que uma compreensão mais global da relação dos suportes entre si não está faltando? Um aspecto interessante é o padrão de respostas dado à pergunta nº 28, onde se procurava saber como os professores percebiam as expectativas educacionais de seus alunos.

O tipo de resposta dado diverge totalmente do que os trabalhos de pesquisa identificam como padrões de nível baixo. Considerou-se que os alunos esperam formação para a vida, o que fica ainda mais incongruente em vista da formulação da pergunta: "o que seus alunos esperam?". Se consideramos que os alunos são crianças de seis/sete anos, grande parte proveniente de classe baixa, é fácil concluir que estas expectativas dizem muito mais respeito aos próprios professores.

Voltando ao trabalho realizado com os pais, até onde os professores não conseguem atingi-los porque não conseguiriam se afastar de seus valores de classe média, da mesma maneira como não teriam se afastado ao avaliar as perspectivas educacionais de seus alunos?⁽¹⁾ Tal atitude não nos parece pouco comum, sendo inclusive, criticada por Usandivaras (1969). Neste trabalho o autor se refere às dificuldades de obter uma comunicação efetiva com membros de clas

(1) Um estudo muito interessante sobre os valores e expectativas sociais dos professores da cidade do Rio de Janeiro foi realizado pela equipe que trabalhou no projeto da Secretaria de Educação e Cultura do antigo Estado da Guanabara em 1965 (Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/Fundação Ford, 1967). Neste trabalho, os autores consideram que a maioria dos professores é constituída de mulheres oriundas da classe média "baixa" (pais artesãos ou pequenos comerciantes), para quem a profissão significa uma maneira de ascender socialmente. Neste processo de ascensão social, estas mulheres deveriam substituir alguns de seus valores de classe, de acordo com sua nova posição. O aspecto que gostaríamos de salientar é a observação dos autores sobre a necessidade de preservar rigidamente os novos valores adquiridos: assim, os autores admitiam que o fato das professoras serem provenientes de uma classe próxima à de seus alunos poderia facilitar a compreensão da problemática dos mesmos. Entretanto, observaram que a necessidade de estar de acordo com os novos valores parece tão forte que esta suposição não se efetiva na prática das professoras.

se social distinta. Procurando oferecer terapia aos habitantes de uma comunidade bastante carente, Usandivaras (ob. cit.) sinaliza a impossibilidade de iniciarem trabalhos e fetivos até que os integrantes do Centro de Saúde Mental instalado compreendessem o significado de terapia para seus clientes.

Estendendo a discussão de Usandivaras (ob. cit.) à discussão sobre a atuação dos professores, nos parece uma hipótese bastante viável a presença de falhas ou distorções de comunicação. Assim, poderíamos supor que os professores não consigam maior eficácia com seu trabalho por causa de dificuldades de comunicação oriundas de diferenças sócio-culturais.

Tabela 1 - Percentuais

1.A Ítems 1 a 6

Ítems	1	2	3	4	5	6
Resp.						
Sim	-	77.39	36.94	--	47.40	82.35
1	-	-	--	--	-	-
2	--	-	--	--	-	-
3	--	--	-	-	-	--
4	-	--	--	-	-	-
5	-	--	-	-	--	-
NE	--	-	--	-	-	--
Não	-	22.60	63.05	-	52.60	17.64
1	36.30	-	--	36.94	16.34	68.53
2	33.65	-	-	16.49	10.64	12.35
3	30.03	-	--	18.78	35.74	--
4	-	--	-	14.19	25.47	-
5	-	-	--	4.48	6.84	--
6	-	-	--	0.52	1.33	--
7	-	-	-	--	0.76	--
NE	-	-	-	6.36	2.85	19.10

Tabela 1 - Percentuais

1.B Ítens 7 a 12

Ítens	7	8	9	10	11	12
Resp.						
Sim	90.37	-	-	98.00	86.19	98.00
1	37.15	-	-	17.61	27.54	48.46
2	28.68	-	-	55.19	31.55	27.80
3	30.64	-	-	3.86	9.58	12.69
4	-	-	-	12.11	4.49	10.37
5	-	-	-	1.12	-	-
NE	2.25	-	-	10.08	26.82	10.37
Não	9.62	-	-	1.99	13.80	1.11
1	-	85.61	38.93	-	-	-
2	-	2.99	37.27	-	-	-
3	-	3.86	23.79	-	-	-
4	-	7.52	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	-

Tabela 1 - Percentuais
1.C Itens 13 a 18

Ítems	13	14	15	16	17	18
Resp.						
Sim	85.58	65.24	96.42	22.57	37.27	95.13
1	43.10	32.67	31.07	-	-	34.00
2	30.50	22.38	30.32	-	-	41.37
3	12.83	17.32	16.01	-	-	-
4	-	-	10.07	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
NE	13.54	27.61	12.51	-	-	24.61
Não	14.41	34.75	3.57	77.42	62.72	4.86
1	-	-	-	73.91	29.11	-
2	-	-	-	1.33	46.83	-
3	-	-	-	3.72	21.13	-
4	-	-	-	13.19	-	-
5	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	17.84	2.91	-

Tabela 1 - Percentuais1.D Ítems 19 a 24

Ítems	19	20	21	22	23	24
Resp.						
Sim	-	-	-	-	-	-
1	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	-
Não	-	-	-	-	-	-
1	72.37	25.05	21.97	28.29	17.33	11.97
2	18.31	55.17	19.07	61.32	45.04	56.14
3	9.30	19.77	55.90	10.37	37.62	31.87
4	-	-	3.04	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	-

Tabela 1 - Percentuais
1.E Ítens 25 a 30

Ítens	25	26	27	28	29	30
<u>Resp.</u>						
Sim	-	57.43	71.56	74.60	-	85.51
1	21.55	65.12	32.44	59.34	-	-
2	26.91	28.78	35.36	8.11	-	-
3	51.53	-	32.19	16.52	-	-
4	-	-	-	4.41	-	-
5	-	-	-	-	-	-
NE	-	6.08	-	11.39	-	-
Não	-	42.52	28.43	25.39	-	14.42
1	-	-	-	-	10.39	57.34
2	-	-	-	-	43.50	35.66
3	-	-	-	-	2.67	-
4	-	-	-	-	0.84	-
5	-	-	-	-	42.58	-
6	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-
NE	-	-	-	-	-	6.99

Conclusão

Segundo Caplan, "o fator essencial que determina a aparição de uma crise é o desequilíbrio entre a dificuldade e a importância de um problema e os recursos disponíveis para enfrentá-lo de imediato" (1966, pág.56).

Admitir este critério implica na reabilitação do trabalho diagnóstico, considerando-o como a etapa anterior a qualquer atuação. Desta maneira, o diagnóstico de uma situação supõe um trabalho de análise criterioso, em que se procura considerar cada uma de suas variáveis: tal como no modelo proposto por Caplan (ob.cit.), deve-se admitir que as variáveis são distintas quanto à natureza e comportamento, não desmerecendo cada uma de suas possíveis combinações.

Em nosso caso, a adoção de tal critério orientou o desenvolvimento deste trabalho: na realidade consideramos fundamental obter dados que facilitassem a compreensão do comportamento de nosso sistema escolar público frente ao problema de adaptação da criança que entra para a escola.

Naturalmente, antes de analisarmos o problema proposto, seria necessário caracterizá-lo bem. Daí, termos dedicado a parte inicial do trabalho à determinação das qualidades de período crítico associadas à situação de entrada para a escola.

Começamos pela introdução do conceito de período crítico, sugerindo a necessidade de estudarmos as características de desenvolvimento da criança que entra para a escola. Supomos que são os recursos de desenvolvimento que permitem à criança enfrentar as dificuldades da situação, facilitando o processo de adaptação à escola. Por exemplo, a curiosidade em relação ao mundo, bastante acentuada nesta faixa etária, facilitaria a adaptação aos currículos

objetivos e a enfrentar a ansiedade causada pelo desconhecimento da situação.

Dentro deste mesmo raciocínio, procuramos enfatizar a necessidade de uma orientação adequada dos pais, lembrando que a criança pode e deseja enfrentar situações novas caso se sinta suficientemente segura e apoiada. Isto significa que nenhuma criança deixará de encontrar alguma dificuldade no momento em que inicia sua vida escolar, mas que poderá enfrentar esta dificuldade sem maiores problemas se as condições lhe forem favoráveis.

Também se deve considerar algumas condições que atuam como fatores de inadaptação, tais como problemas de desenvolvimento da criança ou condições deficitárias da escola. Entretanto, voltamos a reforçar a necessidade de uma análise dinâmica do problema, em que a mudança de uma das variáveis pode modificar substancialmente o curso da situação. Assim, uma criança que teve algum problema de desenvolvimento, o que determinou maiores dificuldades de adaptação à escola, poderá diminuir seu déficit e chegar mesmo a acompanhar o ritmo normal de sua turma sob adequada orientação de um professor esclarecido e atencioso.

Consideremos o caso de uma criança muito dependente, que tenha dificuldades de entrosamento com a professora e outras crianças. Na medida em que a professora entenda a problemática da criança poderá, digamos assim, levar o caso a um psicólogo escolar ou mesmo a um orientador educacional. Provavelmente, este profissional trabalhará junto com o professor sobre a necessidade de uma abordagem gradativa da criança, em que se procure reforçar atitudes de mais iniciativa e participação no grupo. Talvez seja discutida a possibilidade de uma orientação à mãe da criança, onde o professor sinalizará a necessidade de fortalecer os aspectos de independência como uma condição indispensável ao desenvolvimento da criança.

Admitindo-se que esta orientação possa ser levada a cabo, é possível que o professor se surpreenda com

os efeitos positivos da atuação conjunta. Talvez experimentalmente a surpresa de lidar com uma mãe, ela mesma pouco segura, mas interessada e com boa vontade e que precisa apenas de um pouco de apoio para compreender a importância de fortalecer a autonomia de seu filho.

Certamente estas suposições parecem nos indicar um quadro de extrema simplicidade, que pode ser difícil de ser encontrado. Mas que facilita a percepção do papel fundamental desempenhado pelo sistema escolar no processo de adaptação da criança, seja através de suas autoridades ou de seus professores.

Esta última consideração, por sua vez, nos traz de volta ao tema central de nosso trabalho: o diagnóstico das condições de reconhecimento e manejo do período crítico associado à entrada para a escola.

Não queremos aqui retomar todas as discussões sobre o problema travadas nos dois últimos capítulos. Queremos, entretanto, colocar alguns aspectos a título de comentários finais que, inclusive, poderão servir como sugestões para o desenvolvimento de outros trabalhos.

Alguns destes aspectos são relativos a problemas de pesquisa que gostaríamos de comentar. Por exemplo, pudemos observar que as autoridades educacionais expressaram uma razoável compreensão do que seria um período crítico, bem como da natureza dos suportes para lidar com ele. Entretanto, quando passamos a análise a nível de execução destas idéias, observamos que nem sempre as autoridades reforçavam medidas de acordo com a opinião manifesta. Isto é, pudemos obter a informação (para nós valiosíssima) de que a população escolar da cidade do Rio de Janeiro não dispõe efetivamente dos suportes sugeridos nos documentos oficiais.

Em relação aos professores, não foi possível contrastar estes dois níveis por causa do caráter da pesquisa. Assim, também obtivemos dados que indicariam o reconhecimento do período crítico e de um positivo manejo de

suportes. Entretanto, em que nível se situa este reconhecimento? Trata-se de uma mera atitude em relação ao problema (o que julgamos importante mas não suficiente) ou esta compreensão conduz a uma atuação verdadeiramente positiva? Ou, indo ainda mais longe, será que esta atitude fica num nível meramente de concordância com o que os professores julgam ser a atitude correta e esperada? Isto é, será que o tipo de questionário teria facilitado respostas na direção que os professores imaginam ser a socialmente esperada?

Todas estas questões nos levam a considerar a necessidade de uma complementação para o nosso trabalho. Assim, em relação às autoridades educacionais já temos algumas informações sobre suas atitudes e sua prática. Achamos que seria importante, para um diagnóstico efetivo da situação ter este mesmo tipo de informação em relação aos professores.

Nesse sentido ocorreu-nos a idéia da realização de uma pesquisa onde se pudesse observar o comportamento dos professores durante o período inicial das aulas, contrastando-o com as idéias expressas e observando até onde não se verifica o mesmo nível de defasagem observada quando analisamos a opinião das autoridades.

A idéia de observarmos o comportamento dos professores através de uma pesquisa de campo nos sugere outro problema que não consideramos suficientemente respondido dentro da literatura especializada: que modalidades preferenciais de atuação deveriam ter os professores para facilitar a adaptação da criança, considerando as características de nossa própria realidade escolar, especialmente de nossa realidade escolar pública? Seria interessante que as crianças conhecessem sua escola antes das aulas começarem? Os professores devem permitir a presença da mãe? Sob que condições e durante quanto tempo? Deve-se permitir que as crianças tragam objetos pessoais de casa? Quais destas modalidades (ou que outras modalidades) são viáveis se pensamos nas condições de uma escola primária bra

sileira?

Todas estas perguntas, além de nos sugerirem uma infinidade de temas para pesquisa, nos remetem a um problema bem mais complexo: estivemos durante todo nosso trabalho falando de adaptação da criança à escola, sem definirmos exatamente o que entendemos por adaptação à escola.

Propor uma discussão sobre adaptação é uma tarefa exaustiva, que não caberia neste trabalho, muito menos neste ponto do trabalho. Entretanto, não nos parece conveniente finalizar sem assumir alguma posição frente ao problema, deixando totalmente abertas questões como "o que significa adaptar uma criança proveniente de um sistema sócio-cultural bastante distinto à realidade de uma escola que implica em valores de um outro universo sócio-cultural?".

Aqui, pensamos em recorrer a uma definição de Hartmann (1968) que nos parece bastante completa, apesar de sua simplicidade. Segundo o autor, "a adaptação pode realizar-se por mudanças que o indivíduo efetua em seu meio (uso de ferramentas, tecnologia no mais lato sentido da palavra, etc.), assim como por mudanças apropriadas em seu sistema psicofísico", numa visão que nos parece bastante significativa porque implica em admitir uma relação produtiva entre o homem e seu ambiente físico e social.

Pensando em adaptação como uma qualidade positiva, intrinsecamente associada à saúde mental, acreditamos que a adaptação da criança à escola subentende a capacidade de estabelecer relações afetivas harmoniosas com os membros do grupo e de se beneficiar das ferramentas culturais (Erikson, 1971) ou, mais propriamente, das aquisições tecnológicas que a escola proporciona.

Vistos estes aspectos, podemos supor que até que se complete o processo de adaptação da criança à escola se caracterize um período de maior sensibilização emocional (ou período crítico), durante o qual ela será mais vulnerável à ação de fatores externos, qualquer que seja

sua natureza. Neste ponto, retomamos os dados obtidos em nossa pesquisa.

Os resultados do trabalho realizado nos indicaram a possível tendência à demasiada valorização dos recursos humanos. Isto é, verificamos que há o reconhecimento da multiplicidade de fatores que influem sobre a adaptação escolar da criança, mas uma ênfase preferencial no elemento humano, representado pelo professor.

Uma análise bastante clara desta tendência é oferecida por Souza Patto (1973): "Trata-se de um problema até o momento sem solução satisfatória (o problema de adaptação escolar). É inegável que tem havido inúmeras tentativas de solucioná-lo, os grupos de pais, por exemplo, têm sido promovidos com o objetivo, entre outros, de informar os pais quanto às possibilidades de melhor aproveitarem os recursos de que eles dispõem... Porém, a ação do técnico que dirige estes grupos de encontro é sensivelmente limitada por dificuldades que escapam às suas possibilidades de intervenção, como desemprego, problemas de saúde física e mental, mobilidade geográfica da família, lares desintegrados, etc. (ob.cit. pág.93).

Todos estes dados nos apontam a necessidade de uma visão onde os fatores sejam pesados de maneira mais efetiva. Naturalmente, acreditamos que esta não é uma tarefa simples, não só pela multiplicidade de fatores que devem ser considerados, como pela dificuldade em assumir que muitos destes fatores estão fora da simples atuação do psicólogo enquanto tal e que não se irão modificar pelo apelo ao psiquismo do indivíduo. Como sinaliza a autora, há uma série de fatores que fogem à ação direta do técnico, ainda que sua compreensão destes fatores possa modificar sensivelmente, e para melhor, a condução de seu trabalho.

O fato é que esta visão irá exigir do psicólogo, ou de qualquer outro profissional que a adote, um mergulho na realidade social, porque é aí que estão as variáveis de saúde mental. Mas, podemos admitir, como Watson

(1959) que o período da Psicologia de "armchair" chega ao fim e que é necessário acompanhar a nova Psicologia que desponta. Neste sentido, desenvolvemos este trabalho e esperamos que seja este o caráter de nossa contribuição.

Anexo 1 - Os Documentos Analisados

Ministério da Educação e Cultura/Comissão Coordenadora da Execução do Plano Nacional de Educação

Manual de Execução do Plano Nacional de Educação, 1966

Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Ensino de 1º Grau

Aspectos do Ensino de 1º Grau, 1973

Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Centro Brasileiro de Pesquisas Educativas

- 1 - Dificuldades do Professor Recém-Formado em Classes de 1º ano, 1972
- 2 - Métodos, Atitudes e Recursos de Ensino dos Professores Primários da Guanabara, 1971
- 3 - Melhoria de Rendimento do Ensino do 1º Ano, 1971

Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral

- 1 - A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura, 1973
- 2 - Plano Setorial de Educação e Cultura, 1971

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/Comissão Supervisora da Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus no Estado da Guanabara

- 1 - Objetivo do Ensino de 1º Grau e Revisão de Currículo, 1972
- 2 - Coletânea das Resoluções e Pareceres do Conselho Estadual de Educação da Guanabara e Conselho Federal de Educação, 1972
- 3 - Lei 5.692 - 11 de agosto de 1971, 1972
- 4 - A Escola de 1º Grau e o Currículo, 1972

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara /
Assessoria de Planejamento--CEPLA

Planejamento Físico da Rede Escolar, 1973

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/
Sistema de Desenvolvimento de Pessoal

Sistema de Desenvolvimento de Pessoal, 1973

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Comissão Estadu
al de Currículos

Subsídios para Elaboração dos Currículos Plenos dos Esta
belecimentos Oficiais de Ensino de 1º Grau, 1973.

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara/
SED

Plano de Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados

Parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos De
putados sobre o Projeto de Lei nº 11 de 73 que Estima a
Receita e Fixa a Despesa da União para o Exercício Finan-
ceiro de 74- Subanexo do MEC

Anexo 2 - Relação das Escolas por Região Administrativa

- I Vicente Licínio Cardoso
- II Calouste Gulbekian*
- III José Pedro Varela
- IV Francisco Alves
Casa da Criança
- V Penedo
- VI Manoel Cícero
Júlio de Castilhos
- VII Marechal Trompowsky
Portugal
- VIII Francisco Cabrita
Preservatório Nossa Senhora das Graças
- IX Afrânio Peixoto*
República Argentina
- X Professor Carneiro Ribeiro
Pioneiras Sociais nº 10
Coronel Assunção
- XI Pioneiras Sociais nº 12
Suiça
Miguel Couto
Nossa Senhora dos Humildes*
Andrade Neves
- XII Território da Rondônia
Jaime Costa
Marechal Estevão Leitão da Cunha*
Tagore
Goiás
Rio de Janeiro
- XIII José Veríssimo
Senador João de Lira Tavares*
Pareto
- * Escolas substituídas

- XIV Grécia
Alfredo de Paula Freitas
Sergipe
Pará
- XV Silva Jardim
Cinco de Julho
Professor Carneiro Felipe
- XVI Edgard Werneck
Avertano Rocha
Teófilo Moreira da Costa
Pérola Byngton
Candido Campos
General Mendonça Lima
- XVII Carlos Maul
Azul e Branco
Dalva de Oliveira
Presidente Roosevelt
Anna Amélia Queiroz Carneiro de Mendonça
Rainha Fabíola
Leonardo da Vinci
Joaquim Edson de Camargo*
- XVIII Charles Péguy
Augusto Vasconcelos
Professor Vieira Fazenda
Professora Ormindia Rodriguez
George Washington
Fernando Costa
Euclides da Cunha
- XIX Levy Miranda
Japão
Felipe Camarão
- XX Cuba
Capitão de Fragata Didier Barbosa Vianna
- * Escola substituída

XXII Cláudio Ganns
Piauí
Tarsilla do Amaral
Conde Pereira Carneiro
Alexandre Gusmão
Odilon Ferreira Braga

Relação de Escolas em substituição
às assinaladas:

II Tiradentes
IX Afonso Pena
XI Monsenhor Rocha
XII João Kopke
XIII Sarmiento
XVII João Daut

- 10- Os professores podem facilitar a adaptação da criança à escola?
 sim, como?
 não
- 11- As autoridades educacionais podem facilitar a adaptação da criança à escola?
 sim, como?
 não
- 12- Os pais podem facilitar a adaptação da criança à escola?
 sim, como?
 não
- 13- Os professores podem dificultar a adaptação da criança à escola?
 sim, como?
 não
- 14- As autoridades educacionais podem dificultar a adaptação da criança à escola?
 sim, como?
 não
- 15- Os pais podem dificultar a adaptação da criança à escola?
 sim; como?
 não
- 16- Quando uma criança não está acompanhando sua turma, é bom enviá-la logo a uma classe especial?
 sim, por que?
 não
- 17- As crianças de nível sócio-cultural baixo acompanham bem as aulas?
 sim
 não, porque: elas não entendem a importância do estudo
 seus pais dificultam o cumprimento de suas obrigações escolares
 a estrutura de nosso sistema escolar dificulta sua participação
- 18- É possível facilitar a adaptação à escola destas crianças?
 sim; como?
 não
- 19- Você conhece a maioria dos pais de seus alunos?
 em geral
 sempre
 nunca

- 20- Quanto tempo você leva para conhecer a maioria dos pais de seus alunos?
- 1 mês
 - 2-6 meses
 - mais de 6 meses
- 21- Como você chegou a conhecer os pais de seus alunos?
- eles a procuraram
 - você os procurou
 - se encontraram numa reunião
 - casualmente
- 22- Você mantém contato com os pais de seus alunos?
- ocasional
 - freqüente
 - raro
- 23- De que forma você mantém contato com os pais de seus alunos?
- reuniões programadas pela escola
 - reuniões programadas por você
 - conversas antes ou depois das aulas
- 24- Por que os pais de seus alunos a procuram?
- para reclamar das notas dos filhos
 - para conhecer a professora de seu filho
 - para pedir conselhos a uma autoridade
- 25- Por que você procura os pais de seus alunos?
- para explicar-lhes o funcionamento da escola
 - para reclamar das faltas ou do comportamento de seus alunos
 - para orientá-lo sobre questões de educação
- 26- Alguns de seus alunos que apresentaram problemas no início das aulas continuaram a ter problemas depois?
- sim, porque:
 - elas eram crianças-problema
 - eles não tiveram suficiente atenção no início da vida escolar
 - não
- 27- Vocês costuma oferecer atividades paralelas a seus alunos?
- sim; quais?
 - não
- 28- Você tem idéia do que seus alunos esperam da escola?
- sim; o que eles esperam?
 - não
- 29- Quando uma criança não quer vir à escola, você:
- conversa com seus pais sobre a importância de obrigá-la a vir à escola
 - conversa com a criança sobre a importância de vir à escola

- conversa com os pais da criança sobre a necessidade de deixá-la livre para fazer o que quiser
- não interfere
- procura esclarecer a razão antes de conversar com a criança e seus pais sobre a importância de vir à escola

30- Você gostaria de saber mais sobre o comportamento de crianças que vêm a primeira vez à escola?

- sim
- não, porque:
 - você já sabe o suficiente
 - não apresentam diferenças das reações de qualquer criança no início do ano escolar

Anexo 4 - Discriminação dos Itens

- 1 - Características da População
Perguntas nos. 1, 2, 3 e 4*
- 2 - Reconhecimento de Problemas de Adaptação
Perguntas nos. 5, 6, 7, 9, 17 e 30
- 3 - Reconhecimento do Período Crítico
Perguntas nos. 7, 8, 9, 16, 17 e 26
- 4 - Provisão de Suportes - Autoridades
Perguntas nos. 11 e 14
- 5 - Provisão de Suportes - Os Pais
Perguntas nos. 12, 15, 19, 20, 21, 22, 23 e 24
- 6 - Provisão de Suportes - Os Professores
Perguntas nos. 10, 13, 18, 25, 27, 28 e 29

* Na etapa de análise dos dados o item 4 foi desprezado por não acrescentar informações significativas.

Anexo 5 - Códigos de Perguntas AbertasPergunta nº 5

- 1- são turmas mais difíceis
- 2- as crianças são imaturas
- 3- não se sente preparada
- 4- prefere turmas mais velhas
- 5- dificuldades pessoais
- 6- problemas do sistema escolar
- 7- prefere turmas de crianças especiais

Pergunta nº 10

- 1- oferecendo condições materiais mais adequadas
- 2- através de orientação individual ao aluno
- 3- através de melhor formação do professor
- 4- procurando adaptar a criança ao grupo
- 5- através de currículos mais adequados

Pergunta nº 11

- 1- oferecendo condições materiais mais adequadas
- 2- desenvolvendo os recursos humanos
- 3- através de currículos mais adequados
- 4- através de assistência à criança-problema

Pergunta nº 12

- 1- orientando as crianças para nova fase
- 2- colaborando com os professores
- 3- oferecendo um ambiente familiar propício

Pergunta nº 13

- 1- falta de compreensão com o aluno
- 2- falta de preparação técnica
- 3- problemas pessoais

Pergunta nº 14

- 1- não oferecendo assistência ao professor
- 2- através de currículos rígidos
- 3- não fornecendo os recursos materiais necessários

Pergunta nº 15

- 1- ameaçando a criança com a escola, como se fosse uma obrigação ou castigo
- 2- não colaborando com os professores
- 3- problemas familiares
- 4- não compreendendo a problemática da criança

Pergunta nº 16

- 1- deve ser dada orientação (atenção) especial até que a criança se adapte
- 2- problemas de saúde
- 3- problemas familiares
- 4- resolução de problemas entre pai/aluno e professor

Pergunta nº 18

- 1- proporcionando recursos materiais mais adequados
- 2- procurando orientar os pais (e as crianças) sobre importância da escola

Pergunta nº 27

- 1- atividades artísticas
- 2- pesquisas
- 3- atividades lúdicas

Pergunta nº 28

- 1- formação educacional global
- 2- fuga de problemas familiares
- 3- passar de ano
- 4- alimentação

Bibliografia

- ACKERMANN, Nathan W.- Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares- Psicodinamismos de la vida familiar. Buenos Aires, Ediciones Horme, 1971.
- AZEVEDO, Fernando- A educação na encruzilhada- Problemas e discussões. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1960.
- BACKMAN, Carl W. e SECORD, Paul F.- Aspectos psicossociais da Educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- BERMANN, Gregorio- La salud mental y la asistencia psiquiátrica en la Argentina. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- BLEGER, Jose- Temas de psicología: entrevistas y grupos. Buenos Aires, Edic. Nueva Vision, 1974.
- BOYNARD, Aluisio Peixoto, GARCIA, Edília Coelho e ROBERT, Maria Iracilda- A reforma do ensino, lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário Oficial da União de 11 de agosto de 1971. São Paulo, Lisa, 2a.ed., 1972.
- CAPLAN, G.- Psychological aspects of pregnancy and the origins of mother-child relationship, em An approach to community mental health. New York, Grune & Stratton, 1961.
- CAPLAN, G.- Principios de psiquiatria preventiva. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- CHESS, Stella- School-fobia, em Gottesegen, M. G. and Gottesegen, G.E. (Ed.), Professional school psychology, New York, Grune & Stratton, 1960.
- CLAUSS, G. e HIRSCH, H.- Psicología del inicio escolar. México, Editorial Grijalbo, 1966.
- Coordenadoria de Saúde Mental da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo- Publicações nos. 3, 4, 7, 16 e 25. São Paulo, 1973.
- CORRELL, E. e SCHARWZE, H.- Distúrbios da aprendizagem. São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária, 1974.
- DESPERT, Louise- El niño y sus perturbaciones emocionales, Buenos Aires, Horme, 1973.
- DUBLINEAU, J.- Les grandes crises de l'enfance. Paris, Bloud & Gay, 1947.
- ERIKSON, Erik- Infância e Sociedade. Rio, Zahar, 1971.
- Estación de Investigaciones de Ecología Humana- Estimulación de las capacidades sociales e intelectuales en niños colombianos en edad pre-escolar, afectados por múltiples privaciones en ambientes urbanos marginados - segun

- do informe del progreso de actividades. Cali, Fundación Estacion de Investigaciones de Ecología Humana, 1973.
- EY, Henri- Tratado de psiquiatria. Barcelona, Toray-Masson, 1971.
- FAVAZZA, A.R. e FAVAZZA, B.S.- Guide for mental health workers. Michigan, University of Michigan, 1970.
- FERRÉ, André- Os meios escolares, em M. Debesse (Ed.) Psicologia da criança- do nascimento à adolescência. São Paulo, Cia. Edit. Nacional, 1972.
- FREUD, Anna- Infância normal e patológica. Rio, Zahar, 1971. ✓
- FURTER, Pierre- Educação e vida. Rio, Vozes, 1973.
- GARRISON, Karl G, KINGSTON, Albert J. e BERNARD, Harold W., Psicologia das crianças. São Paulo, Ibrasa, 1971.
- GESELL, Arnold, ILG, F.L. e AMES, L.B.- Psicologia evolutiva de 1 a 16 años. Buenos Aires, Paidós, 1973. ✓
- GRAY, Suzan- The psychologist in the schools. New York, Rinehart and Winston, 1963.
- HARTMAN, Heinz- Psicologia do ego e o problema de adaptação. Rio de Janeiro, BUP, 1968.
- ILLICH, Ivan- A sociedade desescolarizada, em Buckman, Peter (Ed.), Educação sem escolas, Rio de Janeiro, Eldorado, 1973 (a).
- ILLICH, Ivan- Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973(b)
- Instituto de Pesquisas Pedagógicas de Recife- Educação Primária; ligeira abordagem em torno de problemas escolares. Recife, 1964.
- ITHURBIDE, J. Naud- Os problemas psicopedagógicos da idade escolar, em M. Debesse (Ed.), Psicologia da criança- do nascimento à adolescência. S. Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1972.
- KANNER, Leo- Behaviour disorders in childhood, em J. McV Hunt (Ed.), Personality and the behaviour disorders, New York, Ronald Press Company, 1944.
- KLEIN, Donald C. e LINDEMANN, Erich- Preventive intervention in individual and family crisis, em Gerald Caplan (Ed.), Prevention of mental disorders in children: initial explorations. New York, Basic Books, 1961.
- KLEIN, Melanie- Contribuições à psicanálise. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- KNELLER, G- Arte e ciência da criatividade. S. Paulo, Ibrasa, 1968

- LENT, Carmem- Avaliação da primeira entrevista em intervenção em crise, Cadernos da Infância e Adolescência, Rio, Revista oficial da APPIA, vol.1, ano 1, 1972.
- LEVINE, M.-Some postulates of practice in community psychology and their implications for training, em Iscoe & Spielberger (Ed.), Community psychology: perspectives in training and research. New York, 1970.
- LINDEMANN, E.- Symptomatology and management of acute grief, American Journal of Psychiatry, 1944, 101, 141-148.
- LINDGREN, Henry Clay- Psicologia na sala de aula. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.
- LINS, Terezinha- Serviço de orientação psico-pedagógica da Escola Guatemala- 10 anos, publicação interna, 1967.
- LINTON, Ralph- O homem: uma introdução à antropologia. São Paulo, Livr. Martins Editora, 1965.
- MAYO, Clara e KLEIN, Donald C.- Group dynamics, em Leopold Bellak, Handbook of community psychiatry, New York, Grune & Stratton, 1964.
- Milbank Memorial Fund- The elements of a community mental health program. New York, Milbank Memorial Fund, 1955.
- MINNE, B.-Os problemas psicopedagógicos na idade da escola maternal, em M. Debesse (Ed.), Psicologia da criança- do nascimento à adolescência. S. Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1972. ✓
- MURPHY, Louis Barclay- Childhood experience in relation to personality development, em J. McV Hunt, Personality and the behaviours disorders. New York, Ronald Press Co., 1944.
- MUSSEN, Paul Henry, CONGER, John e KAGAN, Jerome- Desarrollo de la personalidad en el niño. México, Ed. Trillas, 1971.
- NASSIF, Ricardo- Pedagogia de nosso tempo. Rio, Vozes, 1971.
- NOVAES, Maria Helena- Psicologia escolar. Petrópolis, Vozes, 1972.
- Organización Mundial de la Salud- Función del médico de sanidade. Serie Informes Técnicos, nº 235, O.M.S., 1961.
- Organización Mundial de la Salud- Saúde Mental nos planos de saúde pública. Publicação científica nº 81, 1963.
- Organización Mundial de la Salud- Informe final del grupo de trabajo sobre la administración de servicios psiquiátricos y de salud mental. Buenos Aires, publicação interna do Ministério de Saúde Pública, 1969.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio, Forense, 1967.

- RECA, Telma- La inadaptação escolar. Buenos Aires, El Ateneo, 1964. ✓
- REID, D.D.- Los métodos epidemiológicos en el estudio de los transtornos mentales. O.M.S., 1964.
- RIBBLE, Margareth- Os direitos da criança. Rio, Imago, 1970.
- RODRIGUEZ, Nice Rúa e MAGALHÃES, Zelinda Maria- Comunicação entre pais e mestres (círculo de pais)- Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1973.
- SCHERL, D.J. e MACHT, Lee B.-An examination of the relevance for mental health of selected anti-poverty programs for children and youth. Community Mental Health Journal, 1973.
- SCHWARZ, J. Conrad e WYNN, Ruth- The effects of mother's presence and previsits on children's emotional reaction to starting nursery school. Child Development, 1971, 42, 871-881.
- SCHWEBEL, Milton- Educação para quem? S. Paulo, Cultrix, 1968.
- Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara / Fundação Ford- Uma experiência em educação. Petrópolis, Vozes, 1967.
- SIGNELL, Karen A.- Kindergarten entry: a preventive approach to community mental health. Community Mental Health Journal, vol. 8(1)-pg.60-70, 1972.
- SOUZA PATTO, Maria Helena- Privação cultural e educação pré-escolar. Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1973.
- STENDLER, Celia B. e YOUNG, Norman- O impacto do início da primeira série, em William C. Morse e G. Max Wingo (Ed.), Leituras de psicologia educacional. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.
- STONE, Joseph Lawrence e CHURCH, Joseph- Infância e Adolescência: uma psicologia da pessoa em crescimento. Belo Horizonte, Interlivros, 1972.
- TEAHAN, John E.- Perspectiva de tempo futuro, otimismo e aproveitamento escolar, em William C. Morse e G. Max Wingo (Ed.), Leituras de psicologia educacional. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.
- UNESCO- Balço e perspectivas de uma crise. O Correio da Unesco, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, 1973.
- USANDIVARAS, Raul- Comunicação terapêutica y clase social. Buenos Aires, 1969 (apostila do curso de mestrado da PUC do Rio de Janeiro).
- VALENTINE- The normal child and some of his abnormalities. London, Penguin Books, 1970.

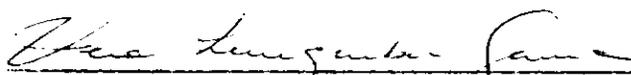
WADFOGEL, Samuel e GARDNER, George- Intervention in crisis as a method of primary prevention, em Gerald Caplan(Ed) Prevention of mental disorders in children: initial explorations. New York, Basic Books, 1961.

WATSON, Robert I.- The psychology of the child. New York, John Wiley & Sons, 1959.

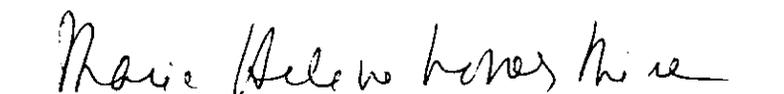
WESTBY-GIBSON, Dorothy--The schools, em Dorothy Westby-Gibson, Mental health in a changing community. New York, Grune & Stratton, 1966.

WINNICOTT, D.W.- A criança e seu mundo. Rio, Zahar, 1971. ✓

Tese apresentada no Departamento
de Psicologia da Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro, fazendo parte
da Banca Examinadora os seguintes
professores:


Vera Lemgruber Garcia


Eliana Freire de Andrade


Maria Helena Novaes Mira

Aprovada e permitida a impressão

Rio de Janeiro, maio de 1975


Coordenadora dos Programas de
Pós-Graduação e Pesquisa do Centro
Teologia e Ciências Humanas

