

# *Ensinando e Aprendendo no Curso de Pedagogia*

## *Relato de Experiências junto à*

### *Disciplina Psicologia da Educação II*

*Silvia Marina Anaruma*

#### **Resumo**

*Este artigo tem o objetivo de relatar uma metodologia adotada numa disciplina da área de Psicologia que trata do desenvolvimento humano, para ensinar as etapas do desenvolvimento. A metodologia envolveu a técnica do seminário, entretanto, rompeu com um modelo reprodutivista de educação. Uma das mudanças adotadas, envolveu a pesquisa de material de estudo, não se prendendo apenas a teoria, mas incluindo a busca de fontes mais próximas da realidade. Neste processo, procuramos também atingir o aluno na sua totalidade, de forma que ele pudesse envolver toda sua pessoa. Através do estímulo à criatividade, desenvolvemos também vários tipos de inteligência da aluno, assim como sua inteligência emocional.*

#### **Abstract**

*This article has the objective of telling a methodology adopted in a discipline of the area of Psychology about the human development, to teach the stages of the development. The methodology involved the technique of the seminar, however, it broke up with a reproductions' model of education. One of the adopted changes, involved the research of study material, if just not arresting the theory, but including the search of closer sources of the reality. In this process, we also tried to reach the student in its totality, so that him it could involve all its person. Through I stimulate it to the creativity, we also developed several intelligence types of student, as well as its emotional intelligence.*

**Palavras-Chave:** formação do educador, criatividade, desenvolvimento, seminário

#### **Introdução**

De acordo com a atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp de Rio Claro, as disciplinas de Psicologia estão presentes a partir do 2º ano, totalizando três disciplinas semestrais, oferecidas sucessivamente. Embora todas elas sejam denominadas Psicologia da Educação e estejam voltadas para a questão da aprendizagem, cada semestre é focado um aspecto da Psicologia. Assim, na Psicologia da Educação I, nossa preocupação é a de trabalhar com os aspectos da psicologia geral, na Psicologia da Educação II, aspectos do desenvolvimento humano e na Psicologia da Educação III, aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, havendo uma integração entre os temas já trabalhados nos outros semestres.

Embora tenha tido a experiência de ministrar aulas nas três disciplinas, tenho particularmente uma maior afinidade com a Psicologia da Educação II, que trata da

questão do desenvolvimento humano. Esta preferência se dá primeiro, por se tratar de um tema intrigante e desafiador que é o ciclo vital e segundo, por observar que são inúmeras as possibilidades de trabalhar com a criatividade dos alunos.

A Psicologia do Desenvolvimento, segundo Rappaport (1981), tem o objetivo de responder a duas questões: o quê e porquê. A primeira questão: o que, diz respeito à descrição do comportamento, portanto, às características que se espera encontrar nas determinadas faixas-etárias. Por exemplo: O que ocorre durante o período pré-natal? A segunda questão, o porquê, refere-se à explicação do desenvolvimento, apoiadas pelas teorias e pesquisas. Seguindo a mesma linha do exemplo anterior: porque a mulher fica mais sensível durante a gestação? Estas questões têm um caráter universal que logicamente são diferenciadas de acordo com os aspectos histórico, social e cultural.

Este conteúdo é de extrema importância quando se

pensa na formação do educador, pois não é possível conceber a aprendizagem fora de um contexto, portanto, sem a noção do desenvolvimento humano. Ensinar o quê, para quem? São questões que não podem ser respondidas sem o estudo do desenvolvimento.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pode ser vista em vários autores que partem do princípio, já incontestado pelas pesquisas, de que a aprendizagem deva ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Entretanto, as teorias concebem esta relação de formas diferentes, umas enfatizando o desenvolvimento, outras a aprendizagem.

Para a teoria psicogenética acredita-se que o desenvolvimento ocorra antes da aprendizagem; na teoria de Koffka acredita-se que os fenômenos desenvolvimento e aprendizagem sejam sinônimos. Vygotskii (1988) foi quem estabeleceu uma relação estreita entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele,

*o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (p.115).*

Pensando em respeitar esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o programa da disciplina foi organizado em três unidades: a primeira, que aborda a história da Psicologia do Desenvolvimento, objeto de estudo e métodos, assim como os determinantes do comportamento. A segunda, que apresenta as principais teorias do desenvolvimento e a terceira, que abrange as características bio-psico-sociais das etapas do desenvolvimento humano.

Parte do conteúdo desenvolvido na disciplina é dada através de aulas cuja metodologia é mais diretiva, tendo por base textos relacionados ao assunto, como no caso das teorias do desenvolvimento. Mas, quando chegamos às etapas do desenvolvimento humano, a proposta é que os alunos se tornem mais independentes e o professor torne-se, neste momento, um elemento facilitador.

Entenda-se pelo termo facilitador, o mesmo indicado na linguagem rogeriana (Rogers, 1973), que se refere a atitude do professor não como a de mero transmissor de conhecimentos, mas como aquele que permite ao aluno participar deste aprendizado, que o incentiva a buscar o novo e a ser ator da sua própria formação e não somente um espectador. Além disso, o facilitador promove condições para que o aluno aprenda como e onde buscar recursos, conhecimentos, técnicas, tornando o aprendizado uma tarefa

de responsabilidade não só do professor, mas do aluno também. Nos dizeres de Goulart (1999) neste tipo de atitude, a preocupação deixa de ser "o que ensinar" para ser o "como" facilitar o aprender.

Esta nova postura permitiu que se enxergasse uma outra forma de ensinar as fases do desenvolvimento e como esta experiência tem sido bastante gratificante para mim e está mostrando resultados positivos, resolvi relatar a metodologia que adotei no curso e como a desenvolvi.

A metodologia nasceu da necessidade que sempre senti de que os alunos tivessem prazer em aprender Psicologia, pois acredito que só assim possam entendê-la e utilizá-la de forma efetiva e coerente.

Tenho a intenção não só de sistematizar este conhecimento, como também de contribuir para um registro importante que marcou a história do curso de Pedagogia na Unesp de Rio Claro nestes 10 anos. É também uma oportunidade de fazer uma avaliação da minha trajetória, como docente e pesquisadora.

E, finalmente, espero que possa colaborar não só para o desenvolvimento de novas idéias para as disciplinas das licenciaturas, como para se repensar a formação do educador.

## 1. Pressupostos e Metodologia

Foram escolhidas duas atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia para serem relatadas, ambas utilizando-se como recurso a técnica do seminário. A primeira atividade culminou na produção de um "livro". A idéia de elaborar um texto nos moldes de um livro foi pensada com a intenção de motivar os alunos a organizar o material pesquisado sobre as fases, de modo que também pudesse ser aproveitado pelos colegas da classe, de outras turmas e de outros cursos através da biblioteca, já que tratou-se de agrupar e selecionar o que poderia ser considerado mais atual na área, claro que dentro de certas limitações, como o fator tempo e o nível do conteúdo, no alcance da graduação.

A segunda atividade refere-se a apresentações de seminários de forma oral, procurando utilizar as mais variadas estratégias e linguagens, como terei oportunidade de descrever neste artigo.

Seria importante resgatar neste texto, a razão que me fez optar pelo seminário para implantar esta proposta. Bordenave e Pereira (1986) explicam que a palavra

seminário vem de “sêmen”. Este significado sugere que o seminário deve ser uma ocasião para semear idéias ou favorecer sua germinação. Basicamente, consiste na reunião de um grupo de pessoas com o propósito de estudar um tema sob a direção de um professor ou uma autoridade no assunto, entretanto, “os alunos são agentes ativos da sua própria aprendizagem “.(p.171)

Sabemos que muitos seminários, da forma como são direcionados acabam desviando-se do seu real sentido. O que normalmente se observa é a seguinte situação: a equipe responsável pelo seminário, divide o conteúdo, distribuindo uma parte para cada aluno do grupo. Na apresentação, cada um fala ou lê a sua parte. Do outro lado da sala, ficam os alunos que assistem, com um certo ar de alienação, parecendo estarem só cumprindo o papel de observadores. Não há relação entre quem apresenta e quem assiste. Quando você pergunta alguma coisa sobre o assunto a quem apresenta, o aluno responde: “Ah! Esta parte não é minha, o fulano vai falar...”

Este quadro mostra duas coisas: a primeira, é a maneira mecânica em que acabam se transformando os seminários, mais parecendo um teste que verifica quem reproduziu melhor o conteúdo lido nos livros. Esta mecanização, para mim, tem sérias conseqüências, pois poderá ser reproduzida fora da sala de aula, quando estes alunos se tornarem profissionais, adotando estes mesmos métodos. Além disso, tenho dúvidas se o aluno realmente aprendeu o que apresentou ou se foi uma simples reprodução.

A segunda, é a fragmentação do conhecimento, produzida pela segmentação das partes que, a meu ver, é extremamente prejudicial para a aprendizagem, uma vez que leva a dicotomização, atitude que deve ser evitada quando se trata da compreensão dos fenômenos.

Alves (1999) faz uma análise interessante da técnica do seminário, comparando-o a aula expositiva. Ele explica que, ao contrário do que normalmente se vê, num seminário, o professor também é aprendiz; ele não dá respostas, porque ele não sabe, ele é um dos que procuram. Para ele o objetivo do seminário não é chegar a resultados, mas desenvolver a capacidade de pensar e descobrir coisas novas.

Ele também fala do equívoco que comete alguns professores que julgam estar usando o seminário, quando distribui um texto para que o aluno dê a aula no seu lugar, apesar de muitos nem entenderem do assunto. Ele chama esta situação de “corrupção”.

Além de compartilhar com o ponto de vista de Alves, acrescentaria que este tipo de atitude nos deixa a impressão - perdoe-me o chavão - do professor que finge que ensina e do aluno que finge que aprende. Não é a toa que, na opinião dos alunos, os professores sugerem esta metodologia de aula, para não terem trabalho de preparar as suas próprias aulas.

Tentando não cair no mesmo esquema que aqui denuncio, resolvi adotar um modelo de seminário o qual acredito que seja o ideal para ensinar as fases de desenvolvimento. Com certeza, muitos leitores não acharão esta proposta tão inovadora assim, o que pode ser um sinal positivo, indicando que o ensino está realmente acompanhando o processo natural de mudança. Na verdade, a minha intenção é, simplesmente, compartilhar com aqueles que estão, como eu, buscando sempre aprimorar-se e crescer.

Dentre as modificações que resolvi adotar na velha fórmula do seminário, uma delas foi com relação ao material a ser pesquisado e a outra na forma de apresentação pelos alunos, usando uma linguagem diferente daquela que comumente conhecemos e que diria ser mais tradicional.

O alicerce deste trabalho fundamenta-se em cinco pontos que se inter-relacionam: a criatividade, a totalidade, a transformação, a integração e a cooperação. Estes pontos serão desenvolvidos ao longo do texto.

## 1.1 A organização de grupos

Nas idéias de Vygotskii (in Rego, 2000), é na interação do ser humano com o outro que se dá o aprendizado. Na sua perspectiva,

*construir o conhecimento, implica numa ação compartilhada, particularmente aquela que possibilite o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútua, o confronto de idéias e a divisão de tarefas (p.10).*

Foi com este propósito que optamos pelo trabalho com grupos.

A primeira providência para a execução desta metodologia foi, então, a de formar seis grupos de alunos e fazer o sorteio das fases de desenvolvimento, de forma que nesta etapa do trabalho, cada grupo se ocupava do estudo de uma fase.

A escolha de seis grupos foi feita em função da divisão didática das fases, qual seja: pré-natal e nascimento,

em que se considera o período a partir da concepção até 1 ano de idade; a Primeira Infância, a faixa-etária de 1 a 6 anos; a Segunda Infância, de 7 a 12 anos; Puberdade e Adolescência, dos 13 anos aos 21 aproximadamente; a fase Adulta, dos 22 anos aos 40; a Meia Idade e a Velhice, a partir dos 40 anos.

Alguns aspectos devem ser esclarecidos quando se opta por estudar o desenvolvimento dentro de um modelo evolucionista, ou seja, que concebe o desenvolvimento em etapas, cada uma delas envolvendo características peculiares. O primeiro deles é com relação ao critério cronológico da divisão em idades, que varia entre os autores. Esta divisão escolhida foi feita em função de algumas tarefas básicas e universais de cada período, mantendo-se, portanto, uma certa coerência dentro das fases.

Entretanto, não há uma rigidez marcada pelos limites das faixas-etárias, já que há pessoas que estão em alguns aspectos em uma fase e em outros aspectos em outra e não significa que estejam defasadas em relação ao seu desenvolvimento.

Sabemos que um modelo rígido, quanto a este aspecto, leva a alguns equívocos: os pais ou até mesmo os professores, muitas vezes, tentam enquadrar uma criança numa determinada fase e quando a idade não corresponde às características apontadas, esta criança é taxada de atrasada ou adiantada.

Embora para fins didáticos, o modelo evolucionista seja adequado, pode levar educadores a olharem o desenvolvimento de uma forma fragmentada, impedindo a idéia de totalidade, em outras palavras, a visão holística. O holismo surgiu, a partir de um movimento da ciência que se opôs à concepção mecanicista cartesiana.

Segundo Capra (1982), na visão holista, o universo não é visto como uma máquina, composta por uma série de partículas, mas é descrito como um todo dinâmico, indivisível, em que as partes estão inter-relacionadas e que *"só podem ser entendidas como modelo de um processo dinâmico"* (p.72). Em outras palavras, nesta abordagem todos os fenômenos e eventos interligam-se e inter-relacionam-se de uma forma global; tudo é interdependente (Crema, 1989).

Deste ponto de vista, pensar o desenvolvimento nos seus aspectos físico, afetivo ou cognitivo separadamente não faz sentido simplesmente porque não são separados. Além disso, olhar cada aspecto em separado não significa

que sejam os mesmos quando os juntamos. Quando esta junção ocorre, o resultado é uma nova configuração, como a receita de um bolo em que os ingredientes tem um gosto em separado e outro depois que se misturam.

Muitas vezes, esta configuração revela uma outra realidade, diferente daquela esperada na descrição que observamos nas fases de desenvolvimento. Sem contar as influências do meio que interferem diretamente nestas características. Além disso, não faz sentido estudar o desenvolvimento baseando-se somente nas características das fases, como uma lista em que o educador fosse olhando o ser humano e ticando cada uma delas: "esta tem, esta não tem."

Entretanto, esta atitude de integrar os elementos é extremamente difícil de se praticar, pois, a própria ciência separa os nossos corpos em dois, um fisiológico e o outro psicológico e a educação, como consequência, continua separando corpo e mente. Pude mostrar, em trabalho anterior (Anaruma, 1994) que, nos três níveis escolares, ensino fundamental, médio e superior, a fragmentação do corpo tem início no ensino fundamental, cristalizando-se no ensino superior, criando pessoas alienadas do seu próprio corpo.

## 1.2 A produção de um texto

Fez parte do trabalho a elaboração de um texto pelos alunos, contemplando as principais características bio-psico-sociais da fase estudada, independente da forma em que seria apresentado o seminário. Este procedimento garantiria duas coisas: o domínio do conteúdo e a noção de integração das fases, uma vez que num primeiro momento elas aparecem fragmentadas.

Na prática isto significa que, se eu estudei a Primeira Infância, por exemplo, eu não ficaria apenas com a compreensão desta fase, mas teria contato com as outras cinco fases do desenvolvimento, através do acesso ao material produzido de forma escrita, além do que foi assimilado durante a apresentação. No final, esta noção de todas as fases era verificada através de uma avaliação.

No caso da proposta de produção de um livro, esta parte escrita foi a etapa principal, dispensando a parte de apresentação oral. Nesta atividade, após cada grupo elaborar a sua parte, referente a uma das etapas do desenvolvimento, todas as equipes se reuniram para montar o livro, ordenando todas as fases, colocando a capa, apresentação, sumário e reunindo as páginas, etc., uma

das etapas mais difíceis e trabalhosas. O resultado compensou o árduo trabalho dos alunos, que produziram 550 páginas distribuídas em três volumes, incluindo além da parte teórica, artigos e materiais de revistas e jornais e que, a partir de então, tem sido uma das referências sobre o tema desenvolvimento humano no *campus* de Rio Claro.

### 1.3 O material de pesquisa

Penso que é impossível lidar com um tema tão importante, como o desenvolvimento humano, se não nos propusermos a “entrar em cada fase”. Quando isto ocorre, ao mesmo tempo que conheço, me transformo. E o que significa entrar em cada fase?

Rego (2000) que estudou em profundidade a teoria de Vygotskii, explica que do seu ponto de vista, as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, ou seja, o mundo social e físico.

*Neste processo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (p.94).*

Para Vygotskii, a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa aproveitá-lo autonomamente, além da sua vida escolar. Neste sentido, esta atitude só é possível se não nos limitarmos a conhecer as características de cada fase, o que, aliás, não é tão difícil, já que qualquer compêndio de Psicologia pode nos fornecer. Para realmente mergulharmos na fase, é preciso ter contato com o sujeito real e com o modo como se relaciona no mundo. Esta atitude, então, passa pela escolha do material a ser pesquisado.

Nesta nova proposta, o material a ser pesquisado não deveria se resumir a literatura científica, mas incluiria, principalmente, o mesmo material que dispomos para fazer a leitura do mundo. A forma como construímos esta nossa leitura se baseia no acesso às revistas populares, aos gibis, às propagandas, às letras de música, aos programas de televisão, ao contato com vários ambientes, à observação da moda e dos costumes, dentre outros.

Para que a teoria não se desvinculasse da realidade, os alunos também tiveram a tarefa de recuperar os dados da atualidade, principalmente presentes nos jornais do país

e do mundo. Com isso garantiríamos, mais uma vez, a noção da totalidade, incluindo na nossa tentativa de integração dos vários aspectos do desenvolvimento, a questão das condições histórico-sociais.

Como se vê, este material é encontrado nos textos de circulação social. Segundo Marcondes et alii (2000), a falta de trabalho com estes textos na sala de aula revela a recusa da experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico. Além disso, qualquer texto tem informação, principalmente os que as pessoas têm mais fácil acesso.

Na interpretação destes textos está o reconhecimento de interlocutores, percepção de valores, associação entre texto e imagem. Marcondes et alii vão mais além: “*ler o que circula socialmente é também agir socialmente*” (p.13).

Além do material escrito, também foram agregados materiais de observação de sujeitos da fase pesquisada, nos locais onde eles circulam: escolas, hospitais, asilos, trabalho, residências, shoppings ou na rua, a pesquisa da produção cinematográfica que, de alguma forma, contemplava os aspectos do desenvolvimento, entrevistas, que envolveram o contato direto com os sujeitos.

A busca desse material foi uma verdadeira “caça ao tesouro” para os alunos, fazendo com que o ambiente da sala de aula se ampliasse para além dos muros da Universidade e os alunos exercessem a experiência da pesquisa, fase tão importante para a aquisição do conhecimento. Foi um tesouro também, no sentido do material ter sido diferenciado e de qualidade. Este processo também despertou nos alunos um interesse pelas aulas, que não havia surgido antes.

### 1.4 A forma de apresentação

Sobretudo nos seminários com apresentação oral, o valorizado não foi o domínio do conteúdo em si, mas a forma. Portanto, nesta atividade, não bastava dominar a teoria, mas o que importava era buscar uma linguagem simples e objetiva para comunicar a essência de cada fase e, para isso, foi preciso apropriar-se de outras formas de linguagens, a não verbal como a mímica, a dramática, a dinâmica de grupo, a interpretação de um filme, a dança, etc. Com isto, também se poderia abrir espaço para a manifestação de novos talentos .

Há alunos que apresentam outras habilidades, além daquelas que se exploram na escola, mas nunca têm

oportunidade de trazê-las para a sala de aula. Gardner (1994), com a sua teoria das inteligências múltiplas denunciou o papel da escola no desenvolvimento da inteligência. Mostrou que normalmente a escola se resume a explorar apenas dois tipos de inteligência: a lingüística e a lógico-matemática, ignorando outras habilidades que se distribuem num leque de possibilidades, que enumerou em 7 tipos, o que não limitou a possibilidade de criarmos outros.

As habilidades presentes em cada um, podem estar ligadas à música, ao movimento, à noção espacial, à relação com nosso próprio interior e à capacidade de estabelecer relações com as outras pessoas.

Silva (2000) comenta que uma nova escola deverá passar por estas abordagens psicológicas recentes, em que se valorizam desenvolver aptidões básicas nas quais as pessoas possam empregar melhor seus talentos.

Pensei, então, que uma forma de garantir que estas habilidades aparecessem, seria através do estímulo à criatividade. Assim, a forma do seminário deveria ser a mais criativa possível<sup>1</sup>.

As pessoas falam muito em criatividade, mas poucas conhecem o seu real sentido. Para sermos criativos não basta que tenhamos uma idéia, mas que a transformemos em ação. É preciso também que sejamos flexíveis e estejamos abertos a novas possibilidades. O ato criativo, como explicam Goleman et alii (1992), significa uma coisa incomum, original e, antes de tudo, precisa de um público, público este que aceita sua idéia, que comprova sua eficiência. Este critério acaba dando um caráter social à criatividade.

Apesar de atraente, o fato de ser algo novo acaba gerando algum nível de ansiedade e medo nos alunos, o que é perfeitamente normal. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos são receptivos a idéia, há a emersão de conteúdos ameaçadores que funcionam como mecanismo de defesa a esta nova configuração. Neste sentido, é preciso que o professor esteja preparado para lidar com estes conteúdos, dando suporte para que o aluno supere esta fase. Estes conteúdos podem estar ligados a conflitos inconscientes, gerados, por exemplo, pela fantasia do fracasso, a idéia de serem ridículos ou ridicularizados, ao medo de não atender às expectativas do professor ou

simplesmente, frutos do bloqueio à criatividade.

Este processo normalmente termina com a apresentação do seminário. Nesta ocasião, geralmente o que ouvimos dos alunos é: "Eu não acreditei que fui eu quem estava dramatizando lá, na frente da classe!" "Eu não pensei que eu conseguisse fazer tudo aquilo".

Num trabalho como este, não poderia faltar o desenvolvimento da inteligência emocional, infelizmente pouco explorada na escola. A inteligência emocional é exposta na medida em que a proposta metodológica adotada exige do aluno que se mostre por inteiro, tanto o seu lado racional, quanto o seu lado emocional - se é que podemos separá-los.

Goleman (1995) provocou uma revolução na área educacional, quando apresentou sua teoria da *inteligência emocional*, alertando para esta realidade. Ele diz que a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. Pessoas com alto Q.I., muitas vezes, são incapazes de controlar suas vidas particulares - diria que a Universidade está cheia desses exemplos - o que significa que de nada adianta acumular conhecimentos, se não soubermos lidar com as nossas emoções.

Resumidamente, a inteligência emocional implica em dar inteligência às emoções e, para nosso alívio, pode ser estimulada. Nesta teoria se revê o papel do sentimento no pensamento. A inteligência emocional inclui autocontrole, zelo e persistência e a capacidade de motivar a nós mesmos.

É preciso, então, dar espaço para que as emoções se manifestem. Não falo em catarse e nem de aulas que acabam se transformando em terapias de grupo. Refiro-me a aceitar que as emoções surjam, para que o aluno possa aprender a lidar com elas.

As nossas emoções são reações a situações inesperadas, por isso, envolvem todo o nosso corpo. Quando o professor as ignora, está desprezando parte do aluno. Faz parte da aprendizagem lidar com o medo, a alegria, a tristeza, a ansiedade, o prazer e o desprazer, no entanto, em algumas disciplinas, parece que chegar perto dos sentimentos é impossível.

O contato com nossas emoções vai depender da forma como aprendemos a administrá-las, principalmente nos primeiros anos de vida. Como elas estão ligadas aos nossos impulsos, podem ser reprimidas pela sociedade e pela educação que recebemos. Quanto mais as reprimimos,

<sup>1</sup> A experiência de trabalho com a criatividade já vem de alguns anos. No livro organizado por Zula Garcia Giglio (org.) De Criatividade e de Educação, p. 139-170, relatei uma metodologia organizada por mim para o treinamento de professores, obtendo ótimos resultados.

mais nos imobilizamos e quanto mais se manifestam, mais nos expandimos. E tanto mais este movimento é bloqueado, mais nos fechamos para o mundo. Esta auto-regulação é a chave para nosso equilíbrio psicossomático<sup>2</sup>.

Saltini (1999) diz que as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Ele acha que a escola tem contribuído para a construção de neuróticos, por não entender de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.

Há pouco tempo atrás, tive a oportunidade de experimentar este método no curso de Licenciatura em Matemática e fiquei surpreendida com o efeito que causou na percepção dos alunos em relação ao curso. Eles passaram a questionar o estilo tradicional do ensino da Matemática, inclusive observado nos seus próprios professores.

O fato de terem elaborado uma aula em que puderam também colocar suas emoções, fez com que tivessem consciência de quanto as aulas de matemática poderiam ser diferentes. Foi na vivência desta experiência, que envolveu no seu processo um conflito entre a velha fórmula das aulas e a nova fórmula, que se chegou a uma significativa transformação do aluno.

Esta experiência, no entanto, me faz pensar: o que a Universidade está oferecendo aos alunos para que eles possam transformar a sua própria ação?

## 2. A forma de avaliação

Os critérios de avaliação dos seminários incluiu a análise dos seguintes itens: originalidade, participação de todos os elementos do grupo, recursos utilizados, domínio e organização do conteúdo e do tempo de apresentação (no caso dos seminários orais), material didático, exploração de temas atuais e escolha da bibliografia.

A avaliação também contou com uma certa dose de subjetivismo, pois envolvia os sentidos e as sensações. Quando o seminário era bom, tinha-se uma sensação bastante agradável e nossas emoções também eram sentidas. Isto pode parecer estranho, porque nem sempre o educador admite que estas sensações interferiram na sua avaliação. Entretanto, se este trabalho envolve as emoções dos alunos, é evidente que fará com que o professor entre em sintonia com as suas próprias emoções.

Embora tenha sido feita uma avaliação quantitativa, houve muita dificuldade em fazê-la, ainda mais pela variedade de elementos que surgiram nos trabalhos, dificultando a comparação. Tentando evitar injustiça nestas avaliações, seria conveniente adotar uma avaliação que o próprio grupo do seminário possa fazer e com a do professor chegar a um consenso.

## 3. Alguns resultados

Para ilustrar os resultados desta proposta optei por descrever alguns seminários com apresentação oral. Esta foi uma tarefa das mais difíceis, porque tive que fazer uma seleção, incorrendo no risco de deixar de lado trabalhos importantes. Por outro lado, dada a natureza do artigo, seria impossível falar sobre todos os trabalhos. Além do mais, tenho a consciência de que por mais fiel que tente ser será possível descrever a dinâmica inerente a cada um dos seminários e as emoções que deles despertaram e que fazem parte essencial desta proposta.

No caso da elaboração do livro, como foi algo mais concreto, eu dispensarei maiores detalhes. O ideal seria que o leitor pudesse ter contato com o material, que está a disposição para consulta na biblioteca do nosso *campus*, através da referência Anaruma (1996).

Um dos seminários da fase da puberdade e adolescência foi realizado através do teatro de fantoches e mamulengos, confeccionados pelos próprios alunos. Numa apresentação da Segunda Infância, uma das alunas do grupo era bailarina profissional. Ela inseriu no seminário seus próprios alunos de dança que, a caráter, dançaram estilo clássico e moderno, integrando este momento ao tema estudado.

Houve também um seminário em que os alunos adotaram um modelo de um programa de televisão em que havia a parte de entrevista com "profissionais" (representados por eles) dando a sua opinião sobre aspectos polêmicos do desenvolvimento. Em outros momentos, os profissionais davam orientações, ao modo de muitos programas que assistimos. Como material, os alunos elaboraram um microfone de sucata, uma câmera filmadora e fizeram a lousa como fundo da televisão. Completava o programa a simulação de enquetes nas ruas, apresentação de profissionais e propagandas de produtos relacionados à fase. O final deste seminário foi muito emocionante, pois culminou com a apresentação dos elementos do grupo através de uma transparência, ordenados como se fosse

<sup>2</sup> Com relação ao estudo das emoções, aconselho ao leitor interessado neste assunto, tomar contato com as obras de Wilhelm Reich, principalmente presentes nos livros *Análise do Caráter* e *A Função do Orgasmo*.

um elenco de um programa, em que estavam presentes, os produtores, patrocinadores, participantes, jornalistas, etc.

Na fase da adolescência, um grupo apresentou – dentre outras atividades - um vídeo produzido por eles, no qual reproduziram uma entrevista realizada com a coordenadora do projeto *CRIARI* – Centro de Referência da Infância e Adolescência, ligado a Prefeitura do município de Rio Claro, bastante esclarecedora para a classe.. O que surpreendeu no trabalho, foi a qualidade da entrevista que realizaram, demonstrando que os alunos realmente conseguiram transferir o que aprenderam na teoria e integrar conhecimentos, pois tiveram contato com a técnica da entrevista, na disciplina Psicologia da Educação I.

O contato com várias técnicas nas aulas, tornou-as mais agradáveis e proveitosas. A abundância de idéias criativas que surgiram, contribuiu para que os alunos aumentassem o seu campo de visão para as inúmeras possibilidades de se passar um conteúdo. Os desafios que foram enfrentados pelos alunos, os tornaram mais confiantes e mais ousados, qualidades necessárias para um facilitador.

A parceria que acabou sendo estabelecida no grupo de trabalho, rompeu com a atitude antiga de divisão. Foi percebida uma maior cooperação entre os elementos das equipes. Em alguns momentos, a coesão do grupo era abalada, pois este método propiciou que as características de cada um aflorassem, inclusive a dificuldade dos alunos em cooperar. No entanto, na apresentação da maioria dos trabalhos, observei um esforço de todos os elementos do grupo, para que o seminário tivesse o melhor resultado possível.

Quanto ao conteúdo que deveria ser cumprido, como parte do programa, vejo que este foi visto além do necessário, porém com um grande ganho qualitativo, pois além de termos a oportunidade de estudar as características das fases, pudemos entender todo um contexto em que estão inseridas, recuperando a noção de totalidade e integração entre as partes. Segundo depoimento de vários alunos, da forma como o conteúdo foi apresentado, fica muito difícil esquecer-lo.

#### 4. Considerações finais

Esta visão de Educação, da qual muitos educadores acreditam que seja o melhor caminho a seguir, não mais reprodutora de conhecimentos, mas transformadora, que envolve o aluno como sujeito cognitivo e afetivo, fez com

que a minha relação com os alunos se estreitasse. E este estreitamento não só levou a um diálogo mais maduro entre nós, como a um maior respeito pela pessoa de cada um .

Saltini (1999) que tem todo um trabalho relacionado a inteligência e afetividade escreve:

Se algum dia um professor prestou atenção à minha pessoa, valorizo tanto este ato e me sinto tão contente, que como forma de agradecimento, estudo a matéria dada por ele mais que qualquer outra dada por outro professor... (p. 49).

Não preciso dizer que esta fala é de um aluno e que pude sentir isto com muitos deles neste trabalho.

Eu diria que a mudança que resultou dessas aulas, seguiu o mesmo processo que experimentamos no curso do nosso desenvolvimento em que, para assimilarmos o novo, temos, muitas vezes, que abandonar os velhos paradigmas, para que possa surgir uma nova postura. Como é próprio do ciclo da evolução, para crescermos temos que ultrapassar os desafios que aparecem, recuando em alguns momentos e avançando em outros; passamos por crises e rupturas e fomos avançando cada vez mais.

Quanto ao futuro deste trabalho, tenho a intenção de aproveitar melhor as produções dos alunos, pois vejo que é um desperdício uma produção que exigiu tanto esforço encerrar-se na apresentação do seminário. Pensando em concretizar mais um sonho, quero retornar esta produção para a comunidade de duas maneiras: uma delas, é dando continuidade ao trabalho, elaborando uma atividade de intervenção, envolvendo cada uma das fases de desenvolvimento, a outra é apresentando as produções para os professores da rede pública, como forma de contribuir para a reflexão do desenvolvimento humano. Este novo sonho já está sendo construído e quiçá será a próxima experiência a ser relatada.

#### Referências Bibliográficas

- ALVES, R. *O Amor que acende a Lua*. Campinas, Ed.Papirus: Speculum, 1999.
- ANARUMA, S. M. (org.). *As Fases do Desenvolvimento Humano*. Trabalho desenvolvido na disciplina Psicologia da Educação II, no curso de Lic. em Pedagogia, Rio Claro, 1996, (v.I,II,III), (Mimeogr.).
- \_\_\_\_\_. *A Representação do Corpo na Escola: Um Estudo da sua Evolução nos três níveis escolares. Educação: Teoria e Prática, UNESP, Campus de Rio Claro, 2(4-9), 1994.*



- 
- \_\_\_\_\_. *Vivências em Criatividade para Professores: Relato de uma Experiência*. In: ZULA, G.G. (org.) *De Criatividade e de Educação*. Campinas: Unicamp, NEP, 1992.
- BORDENAVE, J.D. e PEREIRA, S.M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 9ª ed, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986
- CAPRA, F. *O Ponto de Mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente*. SP, Ed. Cultrix, 1982.
- CREMA, R. *Introdução à Visão Holística. Breve Relato de Viagem do Velho ao Novo Paradigma*. 5ª ed, SP, Summus, 1989.
- GOULART, I.B. *Psicologia da Educação. Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica*. 6ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional. A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente*. 11ª ed., RJ, Ed. Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P., RAY, M. *O Espírito Criativo*. SP, Ed. Cultrix, 1992.
- MARCONDES, B., MENEZES, G., TOSHIMITSU, T. *Como usar outras Linguagens na Sala de Aula*. SP, ed. Contexto, 2000. (Coleção Como usar na sala de aula)
- RAPPAPORT, C.R. *Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais*. SP, EPU, 1981, v. I
- REICH, W. *A Função do Orgasmo*. 15ª ed. , SP, Ed. Brasiliense, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Análise do Caráter*. SP. Ed. Martins Fontes, 1972.
- REGO, T.C. *Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. 9ª ed, Petrópolis, Ed. Vozes, 2000. (Col. Educação e Conhecimento).
- ROGERS, C. R. *Liberdade para Aprender*. 2ª ed. B.H., Interlivros, 1973.
- SALTINI, C. J. P. *Afetividade & Inteligência*. 3ª ed, R.J., DP&A Ed. 1999. v. I (Emoção na Educação).
- SILVA, M.L.R.da. *O Desafio da Multidimensionalidade do Intelecto nas Relações entre Mundo do Conhecimento e Mundo do Trabalho*. In: LEITE, C. D. P. et alii (org.) *Educação, Psicologia e Contemporaneidade*. Novas Formas de Olhar a Escola. Taubaté, SP, Cabral Ed. Universitária, 2000.
- VIGOTSKII, L.S. & LURIA, A . R. & LEONTIEV, A .N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- 
- Silvia Marina Anaruma  
é Professora Assistente Doutora do Departamento de  
Educação do I. B. - UNESP, Campus de Rio Claro
-