

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA – UNIPÊ

CURSO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

TICIANA DE LIMA SOARES

5º Ano do Ensino Fundamental: PROERD à luz de Piaget e Vygotsky

JOÃO PESSOA

2012

TICIANA DE LIMA SOARES

5º Ano do Ensino Fundamental: PROERD à luz de Piaget e Vygotsky

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito para obtenção do grau de Formação em Psicologia, do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Mercês Maia Muribeca.

JOÃO PESSOA

2012

TICIANA DE LIMA SOARES

5º Ano do Ensino Fundamental: PROERD à luz de Piaget e Vygotsky

Monografia apresentada ao curso de psicologia do UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa, como pré-requisito para obtenção do título de psicóloga. Apreciada pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada em: _____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Mercês Maia Muribeca – UNIPÊ
Orientadora

Prof^a. Msc. Aparecida de Cássia Mendes Freitas – UNIPÊ
Examinadora

Prof^a. Esp. Maria Neuma Laurindo Gomes Barreto – PROED
Examinadora

Dedico e agradeço especialmente pela concretização desse sonho a Deus, pois sem Ele nada seria possível; aos meus pais, que me deram a vida com muito amor e por serem meus exemplos; às minhas filhas pela paciência e amor cotidiano, aos meus irmãos pelo companheirismo de sempre, ao meu “amorzão” Bruno Vianna Leal pela cumplicidade, por todo o amor e carinho

hoje

e

sempre.

AGRADECIMENTOS

À TURMA QUERIDOS AMIGOS!

Um agradecimento especial às amigas de curso Sanduza, Nábila, Isabela, Suzana, Thaís, Viviane pelos momentos de intimidade, confidências, descontração e companheirismo do início até o final desse curso que mudou minha vida.

Aos amigos Sebastiana Veríssimo, Jackeliny Martins, Elisângela Costa, Cinthia Maria, Henrique Neuto, Luca Andrade, Patrícia Martins, por sempre se fazerem presentes, mesmo estando ausentes, com o enorme carinho e amor que sei que têm por mim.

AOS professores do curso que tanto contribuíram para o meu enriquecimento acadêmico. Em especial aos Mestres Ângela, Iva, Suy Mey, Aluísio, Marcelina, Sandra (que tanto precisou compreender minhas limitações), Lúcia, Jozina, Cristiane, Ivana Mello, Elvira, Luciane, Mônica, Neusa, Fernando, Luiz (In Memoriam) e Cássia.

Aos meus amigos de trabalho, equipe da coordenação e instrutores PROERD, pelo apoio constante e por me fazerem ver o que é um verdadeiro trabalho em equipe.

Aos meus alunos do PROERD e dos cursos militares por me motivarem a querer sempre ser a melhor profissional que eu puder.

À Professora Doutora Maria das Mercês Maia Muribeca, pela paciência e confiança em mim depositadas.

Ao meu comandante Coronel Euler De Assis Chaves pela confiança e o carinho de um pai a mim direcionados.

Ao Coronel RR Wilde de Oliveira Monteiro pelo investimento em mim debitados.

Aos meus familiares, em especial a Tia Penha, Tia Lia e meus queridos avós por todo carinho e admiração a mim direcionados.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho consiga atingir aos objetivos propostos.

RESUMO

Na crescente criminalidade existente em nosso país, mais especificamente no Estado da Paraíba, destaca-se, como uma das principais causas, o crescimento do consumo de drogas lícitas e ilícitas entre jovens. A cada dia que passa as polícias viabilizam meios mais modernos e eficazes para combater, de forma repressiva, essa violência, que não têm solucionado por completo essa problemática. Pensando em uma solução que tenha como base a prevenção, cria-se o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD. O Programa consiste em uma ação conjunta entre o Policial Militar devidamente capacitado, chamado Policial PROERD, professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudar os estudantes a reconhecerem as pressões e a influência diária para usarem drogas e praticarem a violência, e a resistirem a elas. O presente trabalho objetiva verificar a eficácia e a aplicabilidade do PROERD entre crianças em idade escolar, compatível com o quinto ano do ensino fundamental (a saber, dos nove aos onze anos), buscando fazer uma comparação com as teorias da construção do conhecimento cognitivo e afetivo, defendidos por Piaget e Vygotsky. Procuramos estabelecer uma lógica para a escolha desta idade como principal alvo do PROERD, acreditando que seja essa a idade ideal para assimilação desse conhecimento e, conseqüentemente, seja conquistada uma melhor resposta quando na formação da personalidade do indivíduo participante do curso.

Palavras-chave: Drogas. Criminalidade. PROERD. Piaget. Vygotsky.

ABSTRACT

In the growing crime existing in our country and more specifically in the State of Paraíba we highlight the growing consumption of licit and illicit drugs among youth as a major cause. Each passing day the cops enable the most modern and effective means to combat with a repressive form that kind of violence, which hasn't completely solved this problem. Thinking about a solution that is based on prevention, we create the Educational Program of Resistance to Drugs and Violence – PROERD (Portuguese abbreviation). The program consists of a joint effort between the military police duly qualified, called the PROERD cop, teachers, specialists, students, parents and community, in order to prevent and reduce drug abuse and violence among students, and help students recognize the pressures and daily influence to use drugs and violence and resist them. This study evaluated the efficacy of the applicability of the PROERD in schoolchildren compatible with the fifth year of elementary school, from nine to eleven years, seeking to make a comparison with the theories of knowledge building cognitive and affective defended by Piaget and Vygotsky. Looking to establish a logical choice for this age as the main target of PROERD, we believe that this is the ideal age to assimilate that knowledge is gained and consequently a better response when in shaping the personality of the individual that participates of this course.

Keywords: Drugs. Crime. PROERD. Piaget. Vygotsky.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O PROGRAMA DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD	14
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.2 CONTEXTUALIZANDO A POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA	14
1.2.1 A história	14
1.2.2 Missão	15
1.2.3 Visão	15
1.2.4 Valores	15
1.2.5 Organograma	16
1.3 A HISTÓRIA DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA	16
1.4 OS OBJETIVOS DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD	18
1.5 NORMAS LEGAIS QUE ORIENTAM O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD	18
1.5.1 Onde estão regulamentadas as atividades do PROERD em nível de Brasil?	18
1.5.2 Onde estão regulamentadas as atividades do PROERD em nível de Paraíba?	19
CAPÍTULO II – AS TEORIAS DO APRENDIZADO DE JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET	20
2.1 JEAN PIAGET (BIOGRAFIA)	20
2.2 SUA OBRA	21
2.2.1 Período 1: Sensório-motor	24
2.2.2 Período 2: Pré-operatório	26
2.2.3 Período 3: Operatório concreto	27
2.2.4 Período 4: Operatório formal ou abstrato	30
CAPÍTULO III – AS TEORIAS DO APRENDIZADO DE LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY	33
3.1 LEV VYGOTSKY (BIOGRAFIA)	33

3.2 SUA OBRA	33
CAPÍTULO IV – ANALISANDO O CURRÍCULO DO PROERD PARA O 5º ANO O ENSINO FUNDAMENTAL, À LUZ DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOSTKY	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Diante da crescente criminalidade existente em nosso país, a Polícia Militar buscou encontrar e utilizar ferramentas profiláticas que conseguissem minimizar os danos sociais causados pelos fatores geradores dessa violência, em especial aquelas atitudes transgressoras provenientes do uso de substâncias tóxicas. Em seus estudos, entendeu que uma das origens da problemática, imiscuída na criminalidade vivenciada pela sociedade, tinha como base ou era calcada na utilização e propagação do uso de drogas. Em assim sendo, construiu estratégias relevantes e eficazes para a solução dessa sintomática.

Nosso Estado da Paraíba foi considerado, durante muito tempo, um lugar pacato e com um índice de violência “aceitável”. Mas ele não ficou imune à contaminação da crescente maldade que assola nosso País. Em recente pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA), publicada em seu Mapa da violência 2012 e tendo como principal responsável o sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz – Coordenador do Mapa da Violência no Brasil e Coordenador da Área Estudos sobre a Violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) Brasil – verificou-se que a taxa de homicídios na Paraíba entre crianças e adolescentes de até 19 anos aumentou 186,5% em uma década, saltando de 7,5 por 100 mil em 2000 para 21,6 em 2010. Em números absolutos, o crescimento foi de 154,1%, evoluindo de 111 para 282.

Na contramão desse crescimento, outros Estados conhecidos pelos altos índices de violência comemoram a redução destes números. Em termos de crescimento absoluto em relação aos outros Estados, a Paraíba é o 7º do País com maior aumento, atrás apenas da Bahia, cujos números cresceram 477,3%; do Pará, cujo aumento no mesmo período foi de 367,4%; do Rio Grande do Norte, com 345,2%; de Alagoas, com 220,3%; do Maranhão, com 189,1%; e do Ceará, que registrou crescimento de 148,8%. Entre 2000 e 2010, o total de homicídios nesta faixa etária, na Paraíba, foi de 1.663.

Considerando a taxa por 100 mil, a maior do Estado em dez anos foi de 21,6, verificada em 2010. Juntos, os 16 Estados do Norte e Nordeste concentraram 51,2% dos 8.686 homicídios de jovens, embora concentrem apenas 35% da população nacional.

O Mapa da Violência 2012 aponta João Pessoa como a terceira Capital mais violenta do País, com uma taxa de homicídios de 59,4 por 100 mil entre a população com até 19 anos. O aumento no número de homicídios nesta faixa etária foi de 140%, saltando de 55 em 2000 para 132 em 2010. A Capital só perde para Maceió (AL), cuja taxa é de 79,8 e Vitória (ES) com 76,8.

Em 2000, João Pessoa ocupava a nona posição neste ranking, com 23,8 homicídios de pessoas com idade até 19 anos. Por isso empreenderemos nossa pesquisa voltada à problemática do nosso Estado, contudo não negligenciando outros Estados.

Verifica-se, portanto que a média de idade na qual se constata esse crescimento avassalador, é entre as crianças e jovens que ainda estão em idade escolar. E, aliado a isso, constatamos diante de vários estudos realizados por fontes como o CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, que funciona no Departamento de Medicina Preventiva da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo); e o INPAD – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas do Álcool e outras Drogas – verificou-se que a cada ano o consumo de drogas lícitas e ilícitas entre jovens tem crescido assustadoramente e, por consequência, as ações de violência e de vandalismo ligadas diretamente a esse consumo aumentado têm se propagado de forma geométrica.

Vários fatores influenciam esse aumento, dentre eles o principal seria a influência que o meio social exerce sobre esses jovens, o que nos traz a baila a Teoria de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky que citado por Zanella (1994, p. 2):

Considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente mas é, simultaneamente, determinante da história. Neste sentido, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Essa proximidade e influência acarretaria um comportamento que prima por aceitação social, levando os jovens a buscarem ser aceitos por seus semelhantes, chegando inclusive a práticas ilegais ou inaceitáveis socialmente.

Na ponta dessa problemática, encontra-se a força pública de segurança combatendo incansavelmente essa criminalidade existente e avassaladora. A cada dia que passa as polícias viabilizam os meios mais modernos e eficazes para

combater de forma repressiva essa violência, ao mesmo tempo em que se observa que continua aumentando e se multiplicando a quantidade de alcoses sociais, gerando assim perguntas, tais como: “O que fazer?” “Será que só o combate repressivo pode solucionar e exterminar esse mal?”. Pensando em novas soluções, eis que surge uma ferramenta que atuará fora da repressão, se atendo mais precisamente na prevenção e tendo a educação infanto-juvenil como seu principal objetivo, essa ferramenta intitula-se Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD – É a versão brasileira do programa norte americano intitulado Drug Abuse Resistance Education – DARE –, criado e implantado no ano de 1983 pelo Departamento de Polícia de Los Angeles, nos Estados Unidos e implantado no Brasil no ano de 1992 pela Polícia Militar do Rio de Janeiro. A partir do ano 2000 alcança todas as Instituições Militares Estaduais, possuindo núcleos nos 26 Estados e no Distrito Federal.

O programa consiste em uma ação conjunta entre o Policial Militar devidamente capacitado, chamado Policial PROERD, professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudar os mesmos a reconhecerem as pressões e a influência diária para usarem drogas e praticarem a violência e a resistirem a elas.

O PROERD possui uma metodologia que se baseia na participação do Policial Militar em sala de aula, fardado e habilitado pelo Programa, inserido na rotina educacional da criança e do adolescente do 5º e do 7º ano do ensino fundamental, aplicando uma lição semanal com o auxílio de um “livro do estudante” (disponibilizado pelo Programa), no qual constam 12 lições que trabalham temas como: o cigarro, o álcool, a maconha, os inalantes, a pressão do grupo, o *bullying*, as bases da amizade e como decidir de forma confiante. Ao término dessas lições, o aluno participará de uma solenidade de formatura, na qual receberá um certificado de conclusão de curso e fará um juramento se comprometendo a não fazer uso de drogas nem de violência, respeitar as diferenças e as autoridades constituídas e crescer um cidadão de bem.

O PROERD foi criado por uma equipe multidisciplinar formada por educadores, psicólogos e policiais. Visa além de falar para crianças e adolescentes

sobre os malefícios do uso indevido das drogas e suas consequências orgânicas e sociais, estabelecer uma relação de confiança entre a Polícia Militar e a comunidade, firmada no tripé polícia, escola e família. Constitui mais um fator de proteção ao cidadão desenvolvido pela Polícia Militar para a valorização da vida, buscando fortalecer uma cultura de paz e a construção de uma sociedade mais saudável e feliz.

No presente trabalho, procuro de forma objetiva verificar a eficácia da aplicação do PROERD junto às crianças em idade escolar compatível com o quinto ano do ensino fundamental (a saber, dos dez aos doze anos), buscando fazer uma comparação com as teorias da construção do conhecimento cognitivo e afetivo defendidos por Piaget e Vygotsky. Procuramos estabelecer uma lógica para a escolha desta idade como principal alvo do PROERD, acreditando que seja essa a idade ideal para assimilação desse conhecimento e conseqüentemente seja conquistada uma melhor resposta quando da formação da personalidade do indivíduo participante do curso.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Inicialmente abordamos como se processa o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, PROERD, seu histórico, seu amparo legal, seus objetivos e sua metodologia, perpassando um pouco pela própria história da Polícia Militar, que é a Instituição no Brasil detentora do ensino da metodologia PROERD, dando ênfase à Polícia Militar do Estado da Paraíba. Em segundo momento discorreremos sobre a teoria da aprendizagem piagetiana e um breve estudo sobre as teorias de aprendizagem desenvolvidas por Vygostky. Por último, faremos uma análise comparativa das teorias citadas com a metodologia do PROERD, buscando verificar a efetividade da aplicação do programa para crianças que estão no quinto ano do ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a maior eficácia do Programa.

CAPÍTULO I

O PROGRAMA DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho procura trazer à baila um assunto que tem sido um dos mais comentados na atualidade: o uso de drogas por crianças e jovens. Este tema tem feito as famílias começarem a se questionar onde têm falhado e procurar soluções que possam minimizar os transtornos causados por esse mal que assola a humanidade. As autoridades constituídas têm buscado criar alternativas administrativas que possam colaborar com as famílias nesse sentido.

Uma das Instituições que tem se mobilizado nesse sentido aqui no Estado da Paraíba é a Polícia Militar. Essa entidade que foi criada para defender os interesses do Estado e tem um caráter repressor desde os tempos do império, passando pela Ditadura Militar e chegando à sociedade atual; assume uma nova postura de pacificadora social e passa a atender os interesses da sociedade de forma mais humanizada. Ela toma por base a educação como fonte solucionadora de conflitos e, seguindo uma linha nacional, adota em seu perfil de ação a prevenção através da educação. Tendo como base principal dessa linha preventiva o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD

1.2 CONTEXTUALIZANDO A POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA

1.2.1 A história

Criada ainda no tempo do império. A Polícia Militar é o mais antigo órgão público em atividade na Paraíba. Em 1834 um ato político instaurou uma emenda à Constituição do Império. As Províncias ganharam autonomia, sendo criado o Poder Legislativo provincial. Na primeira reunião da Assembléia Legislativa da Província o Coronel PM Elísio Sobreira, patrono da PMPB, no dia 2 junho de 1835 através da Lei nº 09, determinou que o Corpo de Guardas Municipais Permanentes passasse

então a se chamar Força Policial. Essa mesma lei ampliava o efetivo da Corporação e destinava uma fração de tropa para compor os primeiros Destacamentos do interior da Província, que foram Areia e Pombal. A Corporação Policial permaneceu com esta estrutura até 1892 e, então, passou a ser denominada Corpo Policial. Ao longo da sua história a Corporação foi denominada ainda de Corpo de Segurança, Batalhão de Segurança, Batalhão Policial, Regimento Policial, Força Policial, por três vezes, e Força Pública duas vezes. Em 1947 em virtude de um dispositivo Constitucional, a Corporação recebeu a denominação de Polícia Militar do Estado da Paraíba.

1.2.2 Missão

Garantir a segurança do Estado, salvaguardar a vida, a preservação dos bens públicos e privados e o cumprimento das leis em toda a sua amplitude.

1.2.3 Visão

Com o propósito de fazer com que o Policial Militar se sinta parte da Instituição, motivando-o a elevar a marca “Polícia Militar”, através de sua conduta pessoal e profissional, buscou-se delinear uma visão clara, envolvente, fácil de memorizar, e principalmente simpática ao público interno e externo. A referência na produção de serviços públicos é indicativa da busca por se colocar a Corporação numa posição de exemplo de gestão de recursos, no contexto de todas as organizações governamentais. Ser orgulho do povo paraibano significa como a Corporação quer ser percebida, e isso somente ocorrerá com o cultivo e a prática diária dos valores e princípios éticos e morais.

1.2.4 Valores

São manifestações essenciais do valor policial-militar:

I - O sentimento de servir à comunidade estadual, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever policial militar e pelo integral devotamento à manutenção da ordem pública, mesmo com o risco da própria vida;

II - A fé na elevada missão da Polícia Militar;

III - O civismo e o culto das tradições históricas;

IV - O espírito de corpo, orgulho do policial militar pela organização policial-militar onde serve;

V - O amor à profissão policial-militar e o entusiasmo com que é exercida; e,

VI – O aprimoramento técnico-profissional.

1.2.5 Organograma

Obedece a um padrão bem definido e correspondente não só a ordem de comandos como também de importância e de salário. Numa escala crescente é assim:

Soldado → Cabo → 3º Sargento → 2º Sargento → 1º Sargento → Subtenente → 2º Tenente → 1º Tenente → Capitão → Major → Tenente-Coronel → Coronel.

1.3 A HISTÓRIA DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, segundo Pereira (2009, p. 11) surgiu em Los Angeles – Estados Unidos da América no ano de 1983 por meio de uma parceria entre o Departamento de Polícia e o Distrito Escolar daquela cidade, com o nome DARE – *Drug Abuse Resistance Education*, voltado a reduzir o consumo de drogas pela educação preventiva. A polícia local percebendo que somente o trabalho repressivo de ataque aos traficantes e prisão dos usuários não eliminaria o tráfico de drogas, volta sua atenção para o potencial consumidor de drogas – os jovens – por meio de um trabalho de prevenção dentro das escolas, que busca esclarecer sobre efeitos do uso de drogas e as maneiras de dizer não à oferta de drogas.

Pereira (2009, p. 11) faz a seguinte descrição histórica do Programa:

O programa foi elaborado por profissionais de diversos segmentos: professores, psicólogos, médicos, policiais, pesquisadores, entre outros, sendo desenvolvido inicialmente para crianças entre 9 a 12 anos de idade, pois ficou comprovado por meio de pesquisas, que é nesta idade que os alunos têm a primeira oferta e logo a oportunidade de encontro com as drogas. O interesse pelo programa cresceu rapidamente, sendo que em julho de 1986, 48 departamentos de polícia nos Estados Unidos haviam

capacitado policiais no programa DARE. Em 1987, 398 departamentos de polícia, representando 33 Estados Americanos, já haviam instituído o programa e num esforço conjunto, criaram a organização não governamental DARE, entidade sem fins lucrativos que cuida até hoje da difusão do programa no mundo. O programa foi expandido para 57 países até 1999, sendo que milhares de jovens estudantes são orientados por policiais nos moldes do DARE, depois de adaptados à realidade local. No Brasil, o DARE foi implantado em 1992 pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, onde recebeu o nome de PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. No ano de 1993, a Polícia Militar do Estado de São Paulo após uma viagem de estudos de um grupo de oficiais aos Estados Unidos, percebeu a importância do programa e viabilizou a vinda de uma equipe americana e com o apoio de policiais militares do Rio de Janeiro realizaram o curso de formação de instrutor PROERD em São Paulo.

Ainda segundo Pereira (2009, p. 11):

O PROERD é desenvolvido na Educação Infantil e anos iniciais através de Cartazes ilustrados, evidenciando principalmente temas que envolvem a segurança pessoal e nos 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, através de 12 (doze) lições distribuídas num Livro do Estudante que é entregue a cada aluno na primeira aula, nas Escolas Públicas prioritariamente e, eventualmente, nas escolas Particulares, por policiais militares treinados e preparados para desenvolver o lúdico, através de metodologia especialmente voltada para crianças e adolescentes.

O Programa é pedagogicamente estruturado em 12 (doze) lições e utiliza como principal ponto um modelo de tomada de decisão, intitulado Modelo de Tomada de Decisão PROERD, mais conhecido como o **D3A**, que trabalha com as crianças e os jovens esse difícil processo decisório de uma forma mais simples, ensinando os passos para que eles saibam **Definir** o problema, **Analisar** as opções que se apresentam, **Atuar** de forma coerente e **Analisar** o produto final de sua decisão, a fim de saber se a decisão foi a mais acertada diante daquela situação.

O currículo trabalha assuntos que falam sobre o uso indevido do cigarro, da maconha, do álcool, de inalantes; fala também sobre a violência na forma do *bullying*, ensinado como prevenir, denunciar e como se posicionar contra; trabalha as bases da amizade e como tomar decisões de forma confiante sem se deixar levar pelas pressões do grupo; além de exigir que durante toda a aplicação do currículo, que deve durar aproximadamente três meses, tarefas sejam executadas com a família, buscando envolver essa extensão tão importante do indivíduo.

As aulas devem ser ministradas obrigatoriamente por um policial militar fardado; que além da sua presença física em sala de aula como educador social,

propicia um forte elo na comunidade escolar em que atua, fortalecendo o trinômio: Polícia Militar, Escola e Família.

Pereira (2009, p. 11) fala que:

Em 2010 o PROERD iniciou o programa para Educação Infantil, seu objetivo é possibilitar o reconhecimento de situações que possam comprometer a segurança e saúde da criança, é composto por lições com atividades orientadas para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, com objetivo de ensinar procedimentos a adotar em situações de emergência ou quando ocorrem eventos inesperados, como também as primeiras noções de habilidades vitais essenciais, como dizer não e pedir ajuda. No final do curso, os alunos recebem um certificado de conclusão, em uma solenidade com a participação dos pais e comunidade, em que o aluno firma seu compromisso público de resistir às drogas e à violência.

O Programa também é desenvolvido com a família das crianças, em um curso específico para pais ou responsáveis dos alunos, no qual a Escola esteja recebendo as lições. Que buscará envolver todos os agentes ligados à educação da criança de um modo geral, visando alcançar esse processo ensino-aprendizagem em todos os aspectos, porque o que se almeja não é apenas passar conhecimento técnico a essas crianças e jovens, e sim trabalhar ensinamentos morais que vão atuar na construção de um cidadão de bem, conhecedor de seus direitos e cumpridor de seus deveres.

1.4 OS OBJETIVOS DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

O objetivo é transmitir uma mensagem com lições lúdicas e práticas de valorização da vida e da importância em manter-se longe das drogas e da violência.

1.5 NORMAS LEGAIS QUE ORIENTAM O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA AS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

1.5.1 Onde estão regulamentadas as atividades do PROERD em nível de Brasil?

Segundo consta no sítio do PROERD da Paraíba este Programa, em nível nacional, está regulamentado no Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares (CNCG-PM/CBM), constituindo-se em uma das Câmaras Técnicas. Essas Câmaras Técnicas (CT),

foram criadas e seus integrantes nomeados pelo Presidente do CNCG-PM/CBM, de acordo com o previsto no inciso VI do art. 17 do Estatuto do CNCG-PM/CBM e por meio da Portaria nº 003/2010, de 29 de junho de 2010, com a finalidade de tratar de interesses administrativos e operacionais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, mediante estudos e propostas relacionadas a Assuntos Estratégicos, Ações Integradas e Desenvolvimento Técnico-Operacional. Conforme Portaria nº 013/2010, de 30 de novembro de 2010.

1.5.2 Onde estão regulamentadas as atividades do PROERD em nível de Paraíba?

As atividades do PROERD na Polícia Militar da Paraíba, estão regulamentadas através da Lei Complementar 87 de 03 de dezembro de 2008, na letra “d” do inciso III, do parágrafo único do artigo 17 in verbis “O Estado-Maior Estratégico será assim organizado: III Coordenadorias d) de Combate às Drogas e à Violência EM/4”.

Encontram-se ainda as atividades do PROERD regidas pela Resolução nº. 0006/2003-GCG datada de 27 de agosto de 2003, publicado em Boletim PM nº. 0163 de 03 de setembro de 2003. No seu artigo 1º diz in verbis “Aprovar, adotar e estabelecer o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) como a mais nova estratégia da Corporação para promover e garantir a segurança do cidadão, uma vez que foi definido como sendo de alta prioridade de parceria estratégica para ações de prevenção primária no âmbito do Sistema Nacional Antidrogas (SISNAD) e com o Conselho Nacional dos Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares”.

É necessário ressaltar que o PROERD segue um padrão nacional e internacional, que visa estabelecer uma linha única de conduta com relação ao ensino aprendizagem em todo o país, no qual o que se busca é formatar uma metodologia comum baseada em estudos que buscam alcançar as crianças e os jovens que recebem os seus ensinamentos, de uma forma mais positiva e com resultados mais eficazes.

CAPÍTULO II

AS TEORIAS DO APRENDIZADO DE JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET

2.1 JEAN PIAGET (BIOGRAFIA)

Jean Piaget foi um renomado pesquisador suíço. Passou grande parte da vida se dedicando ao processo de raciocínio infantil e seus trabalhos tiveram grande influência na psicologia da aprendizagem e na pedagogia. Nasceu no dia 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre sua observação de um pardal albino. Esse breve estudo é considerado o início de sua carreira científica.

Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, Piaget foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Lá ele frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental - que é um estudo formal e sistemático - com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes.

Em 1919, Piaget mudou-se para a França, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, um famoso psicólogo infantil que desenvolveu testes de inteligência padronizados para crianças. Piaget notou que crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes e concluiu que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

O ano de 1919 foi um marco em sua vida. Piaget iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de Biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução.

Em 1921, na Suíça, tornou-se diretor de estudos no Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra. Lá ele iniciou o maior trabalho de sua vida, ao observar crianças brincando e registrar meticulosamente as palavras, ações e processos de raciocínio delas.

Em 1923, Piaget casou-se com Valentine Châtenay, com quem teve três filhas: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931). As teorias de Piaget foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de suas filhas que ele realizou ao lado de sua esposa.

Enquanto prosseguia com suas pesquisas e publicações de trabalhos, Piaget lecionou em diversas universidades europeias. Até a data de seu falecimento, Piaget fundou e dirigiu o Centro Internacional para Epistemologia Genética. Ele escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos. Morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980.

2.2 SUA OBRA

Piaget em seu livro “Ou va L’Éducation”, traduzido para o português “Para onde vai a educação”, citando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, votada pelas Nações Unidas, diz:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito (PIAGET, 1988, p. 27).

Essa afirmação nos faz emitir um primeiro questionamento acerca do trecho em que ele diz que “deve ser assegurado a todos em plenas condições de igualdade, em função do mérito”(PIAGET, 1988, p.27), buscando entender se em nosso país existe a possibilidade de se concorrer, em condições de igualdade, a alguma coisa, tendo em vista que o nível de desigualdade social é um dos problemas de maior abrangência no Brasil.

Ainda citando Piaget (1988, p. 27), verificamos também que a declaração Universal dos Direitos do homem dita que:

A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das nações unidas em prol da manutenção da paz.

A ênfase dada à manutenção da paz nos faz interpretar que a educação é um arma muito poderosa, quando se trata do combate à propagação da desarmonia, principalmente quando bem utilizada e quando é vista como prioridade. Piaget ainda cita no mesmo texto “Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos.” (p. 27). Essa prioridade se dá quando os filhos vivem em lares estruturados nos quais os pais – e nesse ponto entende-se por ‘pais’ aqueles que são os cuidadores, que se preocupam com esse requisito tão essencial na construção da personalidade de um indivíduo que é a educação.

Ressaltamos do ponto 4, o trecho em que ele diz que: “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (PIAGET, 1988, p. 27). Complementamos com o ponto 5, que nos fala que:

A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das nações unidas em prol da manutenção da paz (p. 27).

Quando a Declaração Universal dos Direitos do Homem normatiza que “a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]”, subentende-se que ela deva ser acessível a todos de forma igualitária e que tenha uma importância extremamente relevante na formação da personalidade de um indivíduo. Para Piaget (1988, p. 29):

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental [...].

Destaca-se então, a relevância de uma educação de qualidade para que haja uma sociedade detentora de uma saúde mental equilibrada e satisfatória, que alcance um nível harmonioso de convivência coletiva. Corroborando com este pensamento, Piaget diz: “[...] Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”. (1988, p. 29)

Um ambiente constituído de intensa troca de informação se torna, pois, um local propício para que haja um maior desenvolvimento cognitivo, no qual se

estabelecerá uma atividade progressiva de enriquecimento intelectual. Wadsworth (1997, p. 161) diz que:

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo e afetivo são os correlatos intelectuais da adaptação biológica do ambiente. Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos adaptamos intelectualmente. O mundo que nos cerca é organizado e estruturado através da **ASSIMILAÇÃO** e **ACOMODAÇÃO** (grifo nosso).

É no processo de assimilação e acomodação que mais se baseia a teoria piagetiana. Esse processo explicaria o caminho percorrido pelo indivíduo ao adquirir uma nova informação, através do qual, em primeiro momento, ele compreende, internaliza e a seguir soma esse conhecimento ao que ele já possui entrando, assim, no estágio de equilíbrio.

Ele constrói as variáveis no Desenvolvimento Intelectual e se refere a elas como: maturação, experiência, interação social e equilíbrio. Wadsworth diz que:

Para Piaget, a inteligência não é nem só herdada (maturação), nem só aprendida (experiência). Ele sustenta a tese de que cada uma das quatro variáveis é necessária para o desenvolvimento intelectual, mas nenhuma isoladamente é suficiente para assegurá-lo. É a interação entre as quatro variáveis que impulsiona o curso do desenvolvimento (WADSWORTH, 1997, p. 161).

Bello (1995, p. 2), diz que: “o desenvolvimento do indivíduo inicia-se no período intra uterino e vai até aos 15 ou 16 anos”. E citando Piaget, diz que:

A embriologia humana evolui também após o nascimento, criando estruturas cada vez mais complexas. A construção da inteligência dá-se portanto em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras. A isto Piaget chamou de “**construtivismo sequencial**” (BELLO, 1995, p. 2, grifo nosso).

Com relação ao Construtivismo sequencial, Piaget em sua teoria de desenvolvimento motor, verbal e mental, fez uma divisão em quatro períodos, que são eles: O período do Desenvolvimento Sensório-Motor; O período do Desenvolvimento Pré-Operacional; O período do Desenvolvimento das Operações Concretas e ainda O período do Desenvolvimento das Operações Formais ou Abstratas.

A este último período daremos maior destaque, pois é nele que a criança e o pré-adolescente, em tese, devem estar quando passam a cursar o quinto ano do ensino fundamental, que é o ano em que se aplica o principal currículo do Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – PROERD.

2.2.1 Período 1: Sensório-motor

Esse período dura de 0 a 24 meses e se subdivide em seis partes: Reflexo (de 0 a 1 mês) – nesse período a criança possui como características gerais a atividade reflexa, não possui diferenciação de si mesmo para outros objetos, é egocêntrico e com relação à afetividade, possui impulsos instintivos e reações afetivas naturais (WADSWORTH, 1997).

Primeiras diferenciações (de 1 a 4 meses) – nesse período a criança possui como características gerais a coordenação mão-boca, diferenciação através do ato de sugar e de pegar. Não possui nenhum comportamento especial que revele a lembrança de objetos desaparecidos, não possui movimentos próprios e dos objetos externos, com relação ao seu espaço. Possui mudanças nas perspectivas dos objetos vistas como mudanças no objeto. A causalidade é caracterizada pela não diferenciação de movimentos próprios e de objetos externos. Afetivamente, seus primeiros sentimentos adquiridos são alegria, tristeza, prazer, desprazer e de desapontamentos ligados à ação.

Reprodução (de 4 a 8 meses) – possui a coordenação olho-mão e a reprodução de eventos interessantes. Antecipa as posições dos objetos em movimento. Tem a relação de espaço externalizada, não percebendo a relação espacial dos objetos e começa a colocar sua autopercepção como a causa de todos os eventos.

Coordenação de esquemas (de 8 a 12 meses) – possui como características gerais a coordenação de esquemas, a aplicação de meios conhecidos para a solução de novos problemas e já age com antecipação. Já tem noção da permanência do objeto, busca objetos desaparecidos e vira a mamadeira para alcançar o bico. Já possui uma constância na percepção da forma e do tamanho dos objetos. Externação elementar da causalidade. Possui afeto envolvido na ativação ou retardamento das ações intencionais. Primeiros sentimentos de sucesso e fracasso e investimento da afeição em outras pessoas.

Experimentação (de 12 a 18 meses) – nesse período há a descoberta de novos meios mediante experimentação. Leva em consideração os deslocamentos sequenciais ao procurar os objetos desaparecidos. Possui noção de relações entre objetos no espaço e entre objetos e o ‘eu’ e possui noção de si como um objeto entre outros objetos e de si como objeto de ações.

Representação (de 18 a 24 meses) – nesse período, a criança já age representando, inventando novos meios através de combinações internas. Em seu conceito de objeto, já trás a imagem de objetos ausentes e a representação de deslocamentos. Possui a noção de movimentos não percebidos, a representação de relações espaciais e, em sua causalidade representativa, as causas e os efeitos são inferidos.

Um dos aspectos que se faz importante salientar nessa primeira fase é a respeito da compreensão infantil das regras e de outros conceitos morais como fraude, mentira e justiça, por exemplo. Segundo Wadsworth, Piaget acredita que esses conceitos morais se desenvolvem tal e qual, os conceitos cognitivos e afetivos.

Embora as típicas crianças de dois anos ainda não comecem a construir os conceitos morais, elas já apresentam sentimentos afetivos formados, preferências e o sentido de gostar e não gostar; e ainda, elas estão adentrando o universo social. Estas experiências são necessárias para o desenvolvimento afetivo em geral. A partir deste momento, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros (WADSWORTH, 1997, p. 61).

Vimos então que o ser humano passa por um processo de transformação bem mais intenso em seus dois primeiros anos de vida. Sua afetividade logo ao nascer e suas ações são puramente reflexos, não havendo uma diferenciação do objeto cuidador. À medida que ele progride, passa a ter consciência de si, de seu lugar no mundo, e passa a construir a diferenciação, construindo o gostar e o não gostar e esse processo define sua afetividade com relação à seleção e à rejeição do outro.

2.2.2 Período 2: Pré-operatório

No estágio pré-operatório, que dura do 24^o mês aos 8 anos de vida, o pensamento da criança é caracterizado pelo aparecimento de novas habilidades. O pensar, que antes se dava através de ações, passa a funcionar cada vez mais de modo conceitual e representacional. A criança busca adquirir a habilidade verbal. Nesse estágio, ela já consegue nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais.

A capacidade de representação de objetos e eventos é o principal desenvolvimento do estágio pré-operacional. Vários são os tipos de representação que tem relevância no desenvolvimento. Pela ordem de aparecimento, são eles: *a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada*. Todos os tipos de representação começam a se manifestar em torno dos dois anos. E cada tipo é uma forma de representação no sentido de que qualquer coisa que não os objetos e os eventos, é usada para representar (significante) os objetos e os eventos (o significado). Piaget referiu-se ao uso de símbolos ou signos como a *função simbólica* ou *função simbiótica* (WADSWORTH, 1997, p. 66, grifo do autor).

Bello (1995, p. 30) também se refere a essa idade como sendo a “idade dos porquês”, pois nessa idade o indivíduo pergunta o tempo todo tentando entender o mundo. Ainda descreve como sendo uma fase em que a criança passa a distinguir a fantasia do que é real, pois pode dramatizar a fantasia sem que acredite nela. Seu pensamento continua centrado em seu próprio ponto de vista. Com relação à linguagem, não se envolve em longas conversações, mas já adapta suas respostas às conversação do companheiro. Quanto a isso, Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 103) interpretando Piaget, emitem o seguinte conceito:

Como várias novas capacidades surgem, muitas vezes ocorre a superestimação da capacidade da criança neste período. É importante ter claro que grande parte de seu repertório verbal é usada de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras; ela tem dificuldade de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem e não possui o conceito de número. Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao longo do período na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro.

Essa também é uma idade crucial com relação ao aspecto afetivo e ao envolvimento que essa criança possa ter com o senso e o respeito à autoridade, pois nessa idade ela começa a ter a real noção da obediência, onde o referencial passa a ser o adulto que a cerca. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 103):

No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Por exemplo, em relação aos pais, aos professores. É um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem esta relação com os adultos significativos – a moral da obediência -, em que o critério do bem e mal é a vontade dos adultos. Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Mais tarde, adquire uma noção mais elaborada da regra, concebendo-a como necessária para organizar o brinquedo, porém não a discute.

Nessa fase as crianças mais novas tomam conhecimento do estado emocional do outro, apenas através dos comportamentos observáveis, como chorar, expressões faciais. É impossível reconhecer o estado emocional do outro em um simples olhar. Outro aspecto relevante a se observar é a respeito de seu conceito de mentira. Wadsworth (1997), referindo-se à teoria de Piaget, diz que as crianças nessa fase percebem a mentira como sendo um “comportamento mau”, mesmo quando essa mentira não é algo intencional, é um engano, por exemplo, ela não apreciará a intenção até a fase das operações formais. Além disso, a punição é o critério usado para dizer se uma mentira é permitida ou não. Ou seja, se a mentira não acarretará uma punição ela é perfeitamente aceitável.

2.2.3 Período 3: Operatório concreto

A esse período daremos especial atenção e começaremos a fazer uma maior comparação com o objeto de estudo de nosso trabalho, pois é nele em que vai estar inserido o aluno do 5º ano do ensino fundamental. Segundo a Organização Acadêmica Brasileira, alunos que estão com dez anos começam a ser inseridos nesses anos do ensino institucionalizado.

Bello (1995) relata que nesse estágio operatório concreto, que dura dos 8 aos 12 anos de vida, a criança começa a lidar com conceitos abstratos como os números e relacionamentos. Nesse período ele solidifica as conservações de números, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar objetos por tamanho. Já passa a organizar o mundo de forma lógica e operatória. Já estão mais propensos a

compreender as regras e serem fiéis a elas, além de estabelecer compromissos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 104) a respeito disso dizem que:

Outra característica deste período é que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Portanto, mesmo a capacidade de reflexão que se inicia, isto é, pensar antes de agir; considerar os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro, se exerce a partir de situações presentes ou passadas, vivenciadas pela criança.

Daí a necessidade de, ao se trabalhar com a criança nessa idade, dar ênfase a recursos que utilizem sua realidade e que os exemplos usados se aproximem o máximo possível desta vivência.

Bello (1995) também salienta que as crianças nesse período já possuem uma linguagem socializada e sua organização social passa a ser em bandos, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Uma observação que pode ser feita a respeito desse período é que eles possuem uma dificuldade em discutir diferentes pontos de vista a fim de chegarem a uma conclusão comum, havendo nessa fase, então, um número maior de discussões e intrigas, bem como a incidência daqueles que serão mais facilmente dominados pelos que têm um maior poder de persuasão.

Para Wadsworth (1997), durante o desenvolvimento das operações concretas, os processos mentais de uma criança se tornam lógicos. Ela passa a desenvolver aquilo que Piaget chamou de operações lógicas, que seriam, segundo a ideia piagetiana, interpretar uma operação como sendo uma ação que pode ser internalizada ou uma ação sobre a qual se possa pensar. E isto é uma atividade mentalmente reversível ou, para ser mais precisa, é uma ação que pode ocorrer em uma direção ou na direção inversa. Para Piaget, as operações são o resultado e não a fonte do desenvolvimento da inteligência.

Ainda com relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget não o dissocia do desenvolvimento afetivo, nem tampouco do desenvolvimento social. Para ele, todos são inseparáveis. Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 105) se referem a esse aspecto quando dizem:

No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções (entre o

dever e o prazer, por exemplo). A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Os novos sentimentos morais, característicos deste período, são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. Por exemplo, se a criança quebra o vaso da mãe, ela acha que não deve ser punida se isso aconteceu acidentalmente. O grupo de colegas satisfaz progressivamente, as necessidades de segurança e afeto.

Verifica-se, então, a importância dessa fase quando nos referimos a uma idade em que os valores morais são internalizados e, por estarem com maior predisposição de assimilar esse conteúdo, haverá uma maior eficácia e aprendizado. Conseqüentemente, haverá uma construção mais significativa de conceitos que possam estabelecer a formação de uma personalidade mais saudável e mais voltada às normas e regras sociais, além dos costumes e comportamentos aceitos socialmente.

Nessa fase, também destacamos a importância que a criança nessa faixa etária dá aos convívios sociais com outros integrantes da mesma idade. Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 105) fazem o seguinte complemento:

Nesse sentido, o sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. As crianças escolhem seus amigos, indistintamente entre meninas e meninos, sendo que, no final do período, a grupalização com sexo oposto diminui.

A opinião do grupo tem muita importância para a criança e o adolescente que estão nesta fase. Um dos aspectos trabalhados no currículo do PROERD para o 5º ano é, exatamente, essa importância do fortalecimento das bases saudáveis da amizade e como resistir à pressão do grupo quando este tende a influenciar a criança ou adolescente a entrar no mundo das drogas ou a praticar ações que contrariem os ditames de um bom convívio social.

Vemos, portanto, que a cooperação é uma capacidade que vai-se desenvolvendo ao longo desse período e será um facilitador do trabalho em grupo, que se torna cada vez mais envolvente para a criança. A forma lúdica com que o policial PROERD trabalha em sala de aula, utilizando esse aspecto como colaborador nas atividades desenvolvidas em sala de aula, irá ajudar a fortalecer esse vínculo e procurará construir de forma coletiva, uma convivência harmoniosa e pacífica, que visará o respeito mútuo e o engrandecimento de todos.

2.2.4 Período 4: Operatório formal ou abstrato

Nesse período que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos e acompanhará o indivíduo até o início de sua vida adulta, o que mais vale destacar é a ocorrência da passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato. A criança/adolescente passará, então, a construir as classes de problemas. Seu pensamento se libertará do que chamamos de experiência direta e passará a adquirir maturidade em suas estruturas cognitivas. Wadsworth (1997, p. 125) diz que:

Após alcançar este tipo de estrutura mental, não há mais mudança estrutural na qualidade do raciocínio. O adolescente com as operações formais completamente desenvolvidas tem o equipamento *estrutural* cognitivo para pensar “tão bem quanto” os adultos. Isto não quer dizer que o pensamento do adolescente com raciocínio formal, numa dada área, seja “tão bom quanto” o do adulto, mas que ele pode ser tão lógico ou bem estruturado. Adultos e adolescentes que raciocinam com as operações formais empregam os mesmos processos lógicos (grifo do autor).

Wadsworth (1997, p. 125) ainda diz que:

Os processos de assimilação e acomodação, estimulados pelo desequilíbrio, continuam a produzir mudanças nos esquemas, ao longo da vida. Após o desenvolvimento das operações formais, as mudanças nas capacidades mentais, no que se refere às estruturas e operações lógicas, passam a ser quantitativas e não mais qualitativas. Isto é, as estruturas de pensamento são completas. Após essa definição, a qualidade do raciocínio que uma pessoa é capaz de realizar, não sofre modificações. O que passa a ser esperado é que o conteúdo e a função da inteligência continuem a progredir. Isto não quer dizer que o uso de pensamento não pode se enriquecer após adolescência.

Verifica-se então que essa fase para o adolescente é uma fase de grande descoberta e muito amadurecimento, pois este passará a realizar as operações no plano das ideias, sem precisar de manipulações ou referências concretas, como no período anterior. Ele também será capaz de lidar com conceitos como liberdade e justiça. Poderá criar seus próprios conceitos, suas próprias teorias, principalmente acerca daquilo que ele gostaria que fosse diferente. E isso se torna possível, pois ele passa a ter uma maior espontaneidade nas suas reflexões. Quanto a isso, Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 106) dizem que:

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto vai-se atenuando de forma crescente, através da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Essa também é uma fase de confusão em que o adolescente passa por um processo de transformação corporal e hormonal. Sai da infância, fase na qual ele não tinha grandes responsabilidades ou as que possuía se referiam muito mais à sua individualidade; e passa a se ver mais inserido e cobrado pela coletividade. O que se torna antagônico para ele, pois essa é uma fase de maior reflexão, em que o adolescente tem uma postura mais introspectiva; vê-se, frequentemente, às voltas com seus pensamentos, absorto em seu mundo interior. Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 107) dizem:

Do ponto de vista de suas relações sociais, também ocorre o processo de caracterizar-se, inicialmente, por uma fase de interiorização, em que aparentemente, é antissocial. Ele se afasta da família, não aceita conselhos dos adultos, mas na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de ser reformada e transformada. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real.

Com relação à afetividade, o desenvolvimento afetivo, como já vimos durante o nível das operações formais, emerge da mesma fonte do desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou seja, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo guardam uma fonte única de origem. Só que, na adolescência, o desenvolvimento afetivo é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade, na qual o grupo terá grande importância nessa caracterização.

No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos. Deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele. Deseja ser aceito pelos amigos pelos adultos. O grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determinando um vocabulário, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 107).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 107), Piaget afirma que “a personalidade começa a se formar no final da infância entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade”.

Essa fase se torna, então, essencial para que se construa uma base saudável de aplicação do conhecimento.

Esse projeto é que vai nortear o indivíduo em sua adaptação ativa à realidade, que ocorre através de sua inserção no mundo do trabalho ou na preparação para ele, quando ocorre um equilíbrio entre o real e os ideais do indivíduo, que de revolucionário no plano de ideias, ele se torna transformador no plano da ação (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 107).

Vemos, portanto, que os interesses dos adolescentes são diversos e mutáveis, pois eles se encontram em um processo intenso de construção de si mesmo. A estabilidade, portanto, chegará com a proximidade da vida adulta.

CAPÍTULO III

AS TEORIAS DO APRENDIZADO DE LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY

3.1 LEV VYGOTSKY (BIOGRAFIA)

Lev S. Vygotsky professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget, e nasceu e viveu na Rússia. Quando morreu, de tuberculose, tinha 34 anos. Professor, dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Deu várias palestras em escolas, e faculdades sobre pedagogia, psicologia e literatura. Partidário da revolução russa sempre acreditou em uma sociedade mais justa sem conflito social e exploração. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

Vygotsky surge na psicologia num momento significativo para a nação russa. Logo após ter-se consolidado a revolução, emerge uma nova sociedade, que, conseqüentemente, exige a constituição de um novo homem. Nesse sentido, a primeira missão que a Revolução imprimiu para a psicologia foi a análise dos problemas de aplicação prática. Por sua formação humanista e sua bagagem cultural, Vygotsky reunia as condições necessárias para idealizar uma nova concepção de Educação, Pedagogia (ciência da criança) e Psicologia (LUCCI, 2006, p. 4).

3.2 SUA OBRA

A aprendizagem é um processo individual que se realiza internamente. Correspondente às mudanças permanentes, que ocorrem nas estruturas cognitivas internas e que se integram ao comportamento do indivíduo, levando-o a agir de modo diferente em situações novas posteriores. Este processo de aprendizagem está ligado a um processo de mudança. Conhecimentos, habilidades, relações afetivas, preconceitos, manias, agressividade, dentre outros, podem ser aprendidas.

Segundo Lucci (2006, p. 5), a teoria de Vygotsky poderia ser vista da seguinte forma:

Diante de tal quadro, ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

Lucci (2006, p. 5) ainda elenca as assertivas de Vygotsky no seguinte contexto:

Deste modo, as assertivas de sua teoria são: a) o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria; b) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos; c) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; d) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único); e) o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético; f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos; g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; h) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; i) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática; j) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura; k) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Tentando detalhar um pouco a obra do teórico da aprendizagem Lev Vygotsky, vimos que ele construiu a sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 107).

Um pressuposto básico da obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, etc. -, formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais

que o homem mantém. Mas Vygotsky não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.

Vygotsky incluiu alguns conceitos essenciais na área da aprendizagem, sendo o mais importante a Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste em tudo que o aprendiz pode adquirir em termos intelectuais, quando lhe é dado o suporte devido. Segundo Zanella (1994, p. 2):

Sem sombra de dúvidas, uma das maiores contribuições do soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924) para a Psicologia e a Educação consiste na forma original com que compreendeu a relação desenvolvimento/aprendizagem e a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Sua matriz epistemológica básica, o materialismo histórico e dialético, considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente mas é, simultaneamente, determinante da história. Neste sentido, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky, aprender é um processo complexo que envolve estruturas complexas. Segundo Zanella (1994, p. 3), Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis, a saber:

O primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. Zanella (1994, p. 3)

E temos ainda o segundo nível:

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança (ZANELLA, 1994, p. 3).

Vygotsky baseou sua teoria do desenvolvimento também em cima da formação das funções mentais que partiriam de pressupostos que seguiriam duas linhas a de base biológica e a de base sociocultural.

A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural (LUCCI, 2006, p. 7).

E ainda há a proposta de Vygotsky para que analisemos o desenvolvimento humano sob o aspecto de quatro perspectivas interrelacionadas: microgenética, ontogenética, filogenética e sócio-histórica, que segundo Shaffer (2008, p. 247), são descritas da seguinte forma:

O desenvolvimento ontogenético, desenvolvimento do indivíduo durante toda sua vida[...] O desenvolvimento microgenético refere-se as mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos [...] O desenvolvimento filogenético trata das mudanças que ocorrem durante um período evolutivo, medido em milhares e até mesmo milhões de anos. Aqui, Vygotsky antecipou a perspectiva psicológica corrente, acreditando que o entendimento da história da espécie pode elucidar o desenvolvimento infantil [...] O desenvolvimento sócio-histórico corresponde às mudanças que ocorrem em cada cultura e seus valores, normas e tecnologias gerados pela história. É esta perspectiva que é mais enfatizada por pesquisadores hoje em dia sobre as ideias de Vygotsky, particularmente sua crença de que a cognição humana, mesmo quando isolada, é herdada socioculturalmente e afetada por suas crenças, valores e ferramentas de adaptação intelectual passados aos indivíduos por meio da cultura. (SHAFFER, 2008, p. 247)

Vemos, portanto, que Vygotsky diferentemente de Piaget, acreditava que nem o curso nem o conteúdo do crescimento intelectual eram universais, que toda essa estrutura era variável e definida exclusivamente pelo meio social e pelas interações construídas nele.

Vygotsky propôs que as crianças nascem com poucas funções mentais elementares – a atenção, sensação, percepção e memória – que são eventualmente transformadas pela cultura em novas e mais sofisticadas funções mentais maiores[...] entretanto, cada cultura

provê suas crianças com ferramentas de adaptação intelectual que lhes permitem o uso de suas funções mentais básicas de maneira mais adaptativa (SHAFFER, 2008, p. 247).

Entendemos, portanto, que para Vygotsky, independente da idade em que a criança se encontrava, o que definiria sua evolução cognitiva era tão somente o tipo de estímulo que ela viesse a ter em sua relação social. Quando, por exemplo, se focasse no que queriam que fosse repassado a elas, como quando falamos sobre cultura, em que cada destas transmite a seus descendentes, as crenças e valores específicos repassando, teoricamente, o conteúdo que deverá ser pensado.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. No início, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É através da mediação dos adultos que os processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 108).

A redução de reações biológicas é uma condição prévia para o aparecimento de fenômenos psicológicos. Vygotsky e Luria explicaram isto na área da percepção: A criança, no início de sua vida, tem apenas sensações orgânicas - tensão - dor - calor, principalmente nas áreas mais sensíveis. Quando a criança deixa de sofrer influência desses processos biológicos, passa a perceber a realidade. Essa percepção requer processos biológicos como determinantes de experiência, permitindo que seu organismo passe a ser afetado por fatores externos. Evidentemente, só a realidade dos fatores externos não determinam completamente essa percepção.

A informação de que esses processos biológicos tornam-se disponível no organismo é organizada pela própria criança através de experiência social e cultural. A criança passa a ver o mundo com sua própria visão, administrando sob seu ponto de vista.

[...] É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 108).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 109), um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vygotsky deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento.

No estudo feito por Vygotsky, sobre o desenvolvimento da fala, sua visão fica bastante clara: inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros, com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de autodireção. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 109).

Vemos, então, uma função específica da fala que, para Vygotsky, possui sua construção de fora para dentro. Servindo em primeiro momento como objeto de aprendizado através da relação, na qual o que se apreende é o que é repassado pelo outro dentro de sua interação e buscará ditar até mesmo a forma do outro de se comportar e, em um segundo momento, servirá como ferramenta de autoconhecimento quando este, por sua vez, tem um cunho especificamente, introspectivo.

Fala e ação, que se desenvolvem independentes uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento, convergem e esse é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência. Forma-se então um amálgama entre fala e ação; inicialmente a fala acompanha as ações e, posteriormente, dirige, determina e domina o curso da ação, com sua função planejadora (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 109).

Além da ação, Vygotsky acredita que a linguagem teria uma função muito importante no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança e que ela, a linguagem, mesmo não verbal, tem o poder de fazer com que o indivíduo interaja com o meio ambiente e o transforme de acordo com suas ações.

Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início de sua vida são importantes, pois afetam o adulto, que os interpreta e os devolve à criança com ação e/ou com fala. A fala egocêntrica, por exemplo, foi vista por Vygotsky como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. A fala inicial da criança tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 109).

Após todas essas análises acerca da teoria vygotskyana, vale salientarmos que ela deu uma maior ênfase ao processo de internalização como um mecanismo que intervém de forma decisiva no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. Ressaltando que, para o autor, o plano interno não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, que se fundamenta principalmente, na linguagem, nas interações sociais e nas ações.

CAPÍTULO IV

ANALISANDO O CURRÍCULO DO PROERD PARA O 5º ANO O ENSINO FUNDAMENTAL A LUZ DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOSTKY

A partir de tudo o que foi estudado até agora, buscamos entender os objetivos do PROERD, mais especificamente no tocante à aplicação do currículo metodológico para os alunos que estão no 5º ano do ensino fundamental. Tomando como base a educação brasileira, que estabelece a idade inicial em que uma criança deverá começar seus estudos a partir do primeiro ano do ensino fundamental aos 6/7 anos e que, ao chegar ao 5º ano, estará entre os 10/11 anos, destacamos o objetivo do PROERD:

O programa ainda tem como objetivos destacar a importância de fortalecer a autoestima do aluno, a fim de se relacionar bem com seu grupo e com a sua família; desenvolver o senso crítico, e principalmente conscientizar sobre a importância de tomar boas, sábias e saudáveis decisões para uma vida social positiva. Pois um aluno informado e seguro de si será menos propenso a ser um dependente de drogas no futuro. Ainda estabelece um vínculo de confiança entre a Polícia Militar e a sociedade desde cedo (PEREIRA, 2009, p. 11).

E, segundo uma das citações de Ferlin (2010, p. 10):

De fato o PROERD busca a participação de todos nessa luta contra o uso de drogas e proliferação da violência nas mais variadas formas, que em conjunto formam um dos maiores desafios do atual modelo de Estado. Essas ideias são reforçadas por Silva e Lima (2005, p. 34) que lecionam que: O PROERD é um programa essencialmente preventivo ao uso de drogas e à contenção da violência em seus aspectos físico e moral, tendo como principais finalidades ensinar as noções de cidadania, evitar que crianças e adolescentes, em fase escolar, tenham um primeiro contato com as drogas e a violência, despertando-lhes a consciência para estes problemas e trabalhando a sua autoestima. O programa envolve todos que compõem o sistema educacional, os alunos através das aulas, os pais em reuniões e palestras, e os professores que participam na sala de aula enquanto o policial ministra a sua instrução. (FERLIN, 2010, p. 10)

Para que saibamos se a aplicação desse currículo terá eficácia e alcançará seus objetivos propostos, vamos analisar o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e do adolescente através de uma leitura feita das duas teorias estudadas nos capítulos anteriores.

Vygotsky colocou a seguinte concepção das crianças. Ele afirma que mecanismos naturais governam o comportamento delas:

Percepção, raciocínio, memória, emoções, necessidades, motivos, o uso da personalidade nos meios sociais (como conceitos linguísticos), como os sistemas operacionais. São funções naturais determinadas por mecanismos biológicos. (LURIA, 1977, p. 86).

Antes dos dois anos de idade, a criança participa das relações sociais. Vemos, então, que mecanismos biológicos operam durante um curto espaço de tempo e que eles são substituídos rapidamente através de influências sociais. Assim, sem que a infância termine, o indivíduo começa a participar de relações sociais. Essas, por sua vez, formam o contexto desenvolvendo de crianças e constituem a natureza dessa fase. A partir daí vemos que para Vygotsky, as relações sociais são preponderantes para o desenvolvimento infantil.

Observamos, assim, ao analisarmos os capítulos anteriores, que Piaget e Vygotsky discordam em alguns aspectos. Este considerou a criança como um indivíduo social, aquele considerou como antissocial. Para Vygotsky, relações sociais constituem a psicologia da criança desde o começo. Para Piaget, relações sociais são secundárias à natureza biológica da criança. Contudo:

Vygotsky concordou com Piaget que as crianças pequenas são exploradores curiosos ativamente envolvidos na aprendizagem e descoberta de novos princípios. Entretanto, diferentemente de Piaget, Vygotsky acreditava que muitas das “descobertas” realmente importantes que as crianças fazem não resultam de explorações solitárias: pelo contrário, elas ocorrem em um contexto de cooperação, ou colaboração, diálogos, entre um tutor mais experiente, que modela a atividade e transmite instruções verbais, e um aluno iniciante, que antes de tudo busca entender as instruções de seu tutor e eventualmente internaliza essa informação, usando para regular sua própria performance (SHAFFER, 2008, p. 248).

Constatamos divergências também nas duas teorias, quando vemos o papel da fala para os dois autores:

Do ponto de vista de Vygotsky, a linguagem possui dois papéis críticos no desenvolvimento cognitivo ao (1) servir como veículo primário pelo qual os adultos transmitem modelos culturalmente valorizados de formas de pensar e solucionar problemas a suas crianças e (2) eventualmente se tornar uma das “ferramentas” mais poderosas de adaptação intelectual em si mesma [...] Quando gravou a conversa de crianças pré-escolares, Piaget (1926) notou que elas muitas vezes falavam sozinhas ao realizar atividades corriqueiras, quase como se anunciassem jogos (Coloque a peça grande no canto. Não essa, a cor de rosa). De fato, muitas vezes duas crianças pré-

escolares brincando próximas uma da outra seguiam com esses monólogos separadamente em vez de conversarem. Piaget chamou essas falas autodirecionadas **discurso egocêntrico** – discurso não dirigido a ninguém em particular e não adaptado de forma significativa para que alguém possa entender (SHAFFER, 2008, p. 253, grifo nosso).

Vemos então que Vygotsky considerava a fala como uma ferramenta de interação e construção do aprendizado cognitivo, enquanto que Piaget via a fala como um meio primeiro do indivíduo comunicar-se consigo e dessa forma promover seu autoconhecimento.

Outra diferença nas teorias dos dois autores está no seguinte aspecto analisado por Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 110):

[...] Piaget apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito. Maturação experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilíbrio são fatores desenvolvidos na teoria de Piaget. Vygotsky por outro lado, enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que tem origem as funções mentais superiores. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 110).

Vemos então, que para Piaget, os processos internos tinham muito mais relevância na construção do eu, enquanto que Vygotsky considerava os processos externos muito mais significativos para a formação da personalidade do indivíduo.

Desta forma, constatamos que o processo interacionista para Piaget era visto deste modo:

A teoria de Piaget apresenta também a dimensão interacionista, mas sua ênfase é colocada na interação do sujeito com o objeto físico; e, além disso, não está clara em sua teoria a função da interação social no processo de conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007, p. 110).

Ao mesmo tempo em que vimos que a teoria de Vygotsky apresenta um aspecto construtivista:

A teoria de Vygotsky, por outro lado, também apresenta um aspecto construtivista, na medida em que busca explicar o aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento a partir do mecanismo de internalização. No entanto, temos na teoria sócio-interacionista apenas um quadro esboçado, que apresenta sugestões e caminhos, mas necessita de estudos e pesquisas que explicitem os mecanismos característicos dos processos de desenvolvimento (SHAFFER, 2008, p. 254).

Ambos os autores fizeram em seus estudos uma breve análise no que se refere às principais teorias defendidas pelo outro, no entanto, não se aprofundaram. Vemos, então, que mesmo tendo teorias que divergiam em alguns aspectos, elas

chegavam a se complementar. Percebemos isto na seguinte citação: “Vygotsky concordava com Piaget de que o primeiro tipo de pensamento infantil é pré-linguístico e que a linguagem inicial muitas vezes reflete o que a criança sabe” (SHAFFER, 2008, p. 254).

Ao mesmo tempo, ele já emite um complemento que contesta a teoria piagetiana:

Entretanto, ele argumenta que o pensamento e a linguagem eventualmente se unem e que muitas das falas não sociais chamadas por Piaget “egocêntricas” na realidade ilustravam a transição do raciocínio pré-linguístico para o raciocínio verbal (SHAFFER, 2008, p. 254).

As divergências continuam principalmente na questão da fala. Vemos então que:

Segundo Vygotsky, os monólogos da criança em idade pré escolar ocorrem com maior frequência em alguns contextos que em outros. Especificamente, Vygotsky observou que a criança é mais propensa a falar com ela mesma quando tenta solucionar algum problema ou alcançar objetivos importantes e , segundo afirmou, esse discurso não social aumenta radicalmente sempre que esses jovens solucionadores de problemas encontram obstáculos quando em busca de seus objetivos [...] Piaget então concluiu que o discurso não social não é egocêntrico, mas sim comunicativo; é um “discurso para si”, ou **discurso privado**, que auxilia as crianças pequenas a regular estratégias e regular o próprio comportamento de modo que seja mais fácil alcançar seus objetivos (SHAFFER, 2008, p. 254, grifo nosso).

Além dos pontos já destacados nesse capítulo observamos as seguintes comparações feitas por Shaffer (2008, p. 255) acerca da Teoria sociocultural de Vygotsky e da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo Comportamental de Piaget.

Na Teoria sociocultural de Vygotsky o desenvolvimento cognitivo varia entre as culturas; o crescimento cognitivo é consequente a interações sociais (de aprendizagem orientada dentro da zona do desenvolvimento proximal à medida que as crianças e seus parceiros co-construam o conhecimento; processos sociais transformam-se em processos psicológicos-individuais (por exemplo, o discurso social torna-se discurso privado e, eventualmente discurso interno; os adultos exercem um papel bastante importante como agentes de mudança (ao transmitir os instrumentos, culturais de adaptação intelectual que a criança internaliza. **Na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo Comportamental de Piaget** o desenvolvimento cognitivo em grande parte é universal; o desenvolvimento cognitivo é em grande parte consequente a explorações independentes nas quais as crianças constroem o conhecimento sozinhas; processos individuais (egocêntricos) tornam-se processos sociais (por exemplo, o discurso egocêntrico é adaptado de modo que permita uma comunicação mais eficiente; os pares são especialmente importantes como agentes de mudança (porque os contatos entre pares promovem a tomada de perspectiva social. (SHAFFER, 2008, p. 255, grifo nosso).

Ao analisarmos os pontos divergentes nas teorias aqui elencadas, vemos formas diferentes, mas não erradas de interpretar o desenvolvimento humano. Observamos também que ambos os autores citam a evolução do progresso cognitivo relacionado à idade e que esse ponto é um aspecto fundamental, quando buscamos compreender a aplicabilidade do curso do PROERD para crianças e adolescentes, numa fase em que elas se encontram em idades mais propícias a assimilarem tais conteúdos. Vemos, então, uma citação que demonstra que, para Vygotsky, a idade também era um fator a se levar em consideração, como vimos no estudo sobre os períodos cognitivos de Piaget:

Vygotsky também afirmou que o discurso privado se abrevia com a idade, progride de frases completas aos 4 anos para palavras unitárias, ou o simples mover de lábios em crianças de 7 a 9 anos. Sua visão era a de que o discurso privado nunca desaparece por completo; ele serve como um sistema cognitivo autodirigido e então deixa a “superfície”, torna-se silencioso ou um discurso interno – o pensamento verbal que usamos para organizar e regular nossas atividades diárias (SHAFFER, 2008, p. 254).

Vemos, assim, a conexão entre as teorias quando nos referimos anteriormente a essa metodologia acerca do fato de que o Programa é pedagogicamente estruturado em 12 (doze) lições e utiliza como principal ponto o Modelo de Tomada de Decisão PROERD, mais conhecido como o **D3A**, que trabalha com as crianças e os jovens esse difícil processo decisório de uma forma mais simples, ensinando os passos para que eles saibam **Definir** o problema, **Analisar** as opções que se apresentam, **Atuar** de forma coerente e **Analisar** o produto final de sua decisão para saber se a decisão foi a mais certa a ser tomada.

Nesse ponto, destaca-se esse processo decisório que é fruto de uma construção que se baseia em valores previamente construídos pelo indivíduo. Assim, citamos Wadsworth (1997, p. 141) quando ele se refere à teoria de Piaget dizendo:

[...] O desenvolvimento social é completamente entrelaçado ao e dependente do desenvolvimento cognitivo e afetivo. O que significa que o ser social é uma *construção*. O indivíduo precisa aprender a ser social. Isto não acontece automaticamente, pois, em verdade, o conhecimento cognitivo, afetivo e social bem-adaptado não está pronto.

Então, evidencia-se que essa construção, necessária para que se aplique o processo decisório, é gradativa e inacabada. Além de haver uma necessidade de que o desenvolvimento afetivo esteja acompanhando de forma saudável esse

desenvolvimento c3ognito, porque um depende do outro para que haja a forma33o de uma personalidade saud3avel e assertiva.

No per3iodo das opera33es concretas, que se d3a dos 8 aos 12 anos, vemos uma constru33o mais solidificada e calcada em costumes, normas e regras sociais. O indiv3duo depende e se alia 3a coletividade:

[...] As intera333es das crian3as com seus colegas, criando as primeiras rela333es de m3tuo respeito, tornam-se importantes no desenvolvimento da coopera33o e na compreens3o do seu valor. O desenvolvimento da vontade e da autonomia auxilia no estabelecimento da sensa33o de necessidade e um senso de obriga33o para com aqueles que s3o valorizados (WADSWORTH, 1997, p. 141).

O curr3culo do PROERD trabalha assuntos como o uso indevido do cigarro, da maconha, do 3lcool, de inalantes; a viol3ncia na forma do bullying, ensinado como prevenir, como denunciar e como se posicionar contra; trabalha tamb3m as bases da amizade e como decidir de forma confiante sem se deixar levar pelas press3es do grupo; al3m de exigir que durante toda a aplica33o deste curr3culo, que deve durar aproximadamente tr3s meses, tarefas sejam executadas com a fam3lia, buscando envolver essa extens3o t3o importante do indiv3duo no processo.

V3e-se, ent3o, que valores morais s3o trabalhados de forma conjunta entre todos os envolvidos nesse processo de constru33o coletiva e mais espec3fica da crian3a e do adolescente, e que um dos aspectos que poderia prejudicar a rela33o com os adultos respons3aveis ou cuidadores (pais, professores, diretores, policiais PROERD) seria a omiss3o ou a mentira por parte da crian3a e/ou adolescente, o que dificultaria a real no33o do problema existente, principalmente com rela33o ao problema do qual estamos tratando que 3 o uso abusivo de drogas il3citas que, por ser possuir esta caracter3stica, encerra v3rios tabus e, em geral, 3 um assunto cujo debate amedronta:

Piaget observou que um amadurecimento dos conceitos infantis sobre a mentira geralmente ocorre entre os dez e doze anos. As inten33es tornam-se o principal crit3rio para avaliar uma mentira. A crian3a mais velha (de posse das opera333es formais) tamb3m reconhece que n3o mentir 3 necess3rio para a coopera33o. Tudo isto faz parte de um longo processo de transi33o da moralidade por coer33o para a moralidade por coopera33o (WADSWORTH, 1997, p. 143).

Novamente salientamos a import3ncia de esse curr3culo ser aplicado na idade adequada, para que haja um desenvolvimento saud3avel do conhecimento.

Na teoria de Piaget, o conhecimento se desenvolve quando as crianças fazem assimilações e acomodações das experiências . isto pode ocorrer tanto através de ações mentais, que são pensamento em representação, quanto através de ações físicas. Com as crianças mais novas as construções ocorrem quase que exclusivamente quando ocorrem ações sensório-motoras sobre os objetos. O que põe os processos de assimilação e acomodação. A chave é a desequilíbrio. A desequilíbrio ocorre quando uma experiência revela-se inconsistente com o aquilo que os esquemas da criança podem apreender no momento [...] (WADSWORTH, 1997, p. 165).

Vê-se que se torna necessário que a criança esteja no momento adequado para se ter acesso àquela informação em seu formato específico:

Portanto, para haver atenção à experiência ou pensamento, há uma seleção. É o “estar atento para”, um ato de seleção, que determina quais eventos provocam o desequilíbrio e resultam em um desenvolvimento cognitivo. (WADSWORTH, 1997, p. 165)

Julgamos de extrema importância, também, um bom desenvolvimento afetivo para que essas seleções automáticas, que são feitas na “escolha” do que apreender, sejam feitas de forma assertiva e eficiente.

Essas decisões importantes são feitas pelo sistema afetivo. A afetividade que inclui sentimentos, interesses impulsos, tendências (tal como a “vontade”) e valores, constitui o fator energético dos padrões de comportamento, cujos aspectos cognitivos se referem somente as estruturas. Não existem padrões de comportamento, por mais intelectuais que sejam, que não impliquem padrões afetivos como motivos. (WADSWORTH, 1997, p. 165).

Após todas estas considerações, podemos comprovar a hipótese levantada inicialmente a respeito da eficácia da aplicação do PROERD para os alunos do 5º Ano do ensino fundamental no Brasil.

Buscamos, então, não contestar ou questionar, mas fazer uma análise da aplicação desse programa tão eficaz nos dias de hoje, utilizado como ferramenta no combate a esse mal que tem assolado a humanidade que são as drogas e o seu uso abusivo, à luz dessas teorias do desenvolvimento, que já foram muito debatidas, questionadas, mas que até hoje ditam a construção de conhecimento acerca do desenvolvimento humano e que norteiam tantos outros teóricos na busca de novas descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando assumimos a Coordenação Estadual do Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – PROERD, em 24 de fevereiro de 2012, vários aspectos da metodologia do programa começaram a ser questionados por esta autora.

Fui formada pelo Programa em 2010, pelo Centro de Treinamento de Santa Catarina, em Florianópolis. Durante o curso, fui habilitada a dar aulas às turmas de ensino infantil, do 5º ano e do 7º ano do ensino fundamental. A metodologia sempre foi muito clara para mim, no tocante ao formato em que a aplicação do curso deveria ser feita para as crianças e adolescentes, até mesmo porque minha pouca experiência como estudante de psicologia me dava subsídios para que eu entendesse essa sistemática.

No entanto, ao sermos questionados acerca dos motivos que justificavam o fato de o PROERD ser aplicado apenas para essas idades específicas, faltava-nos um embasamento científico para que respondêssemos com propriedade a esses questionamentos. Por isso, consideramos de extrema relevância para o nosso desempenho pessoal e profissional o fato de haveremos calcado nossos estudos no construto teórico desses dois grandes mestres e pesquisadores da área cognitiva infantil, pois a contribuição destes teóricos para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente é inquestionável.

Esse estudo serviu para nos apoiar em argumentos que discorram sobre a relevância da aplicação, em idade apropriada, do curso do PROERD desenvolvido e agregado ao currículo escolar por iniciativa da Polícia Militar e que se estende para todos os Estados brasileiros. Consideramos este estudo, então, de suma importância e acreditamos que haverá uma aplicação mais eficaz do programa quando ele é inserido na idade correta.

Entretanto, um aspecto negativo a se observar são as dificuldades que a educação formal atravessa. Mesmo que o PROERD seja aplicado no ano específico a que esteja destinado, o que encontramos nas salas de aula são alunos, em geral, fora da faixa etária correspondente àquela série. Como instrutores PROERD, deparamo-nos com alunos que estão com 13, 14, 15 e as vezes até mais com 16 e 17 anos e cursando o 5º ano.

Outra dificuldade encontrada se refere ao grau de aprendizado formal desses alunos. Infelizmente, não são raros os casos em que as crianças que estão no 5º Ano não conseguem sequer, acompanhar uma leitura básica. Ficando o livro do estudante, ferramenta usada como apoio para aplicação do curso, com finalidade apenas de livro de figuras onde eles poderão exercitar a pintura.

Lidar com a dura realidade do aluno de escola pública, principalmente localizada nas periferias, é um dos maiores desafios do policial PROERD. Percebemos alunos que não são atendidos sequer em suas necessidades básicas, como os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. E, ainda, que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA não chega até eles e não passa de uma legislação fria e distante.

Ainda como aspecto negativo, podemos apontar o quantitativo de policiais habilitados em nosso Estado. Como Coordenadora Estadual do PROERD, fazemos o controle de 76 (setenta e seis) instrutores que atendem todo o Estado. Um número insuficiente diante da demanda que nos chega. A cada dia que passa, o assunto drogas se torna mais e mais debatido e ações começam a serem implementadas para tentar minimizar essa problemática. O PROERD hoje é um dos programas mais consolidados nessa área de atuação, existindo no Brasil há vinte anos e aqui na Paraíba, em atividade desde o ano 2000.

Todavia, um dos pontos mais importantes a frisar e o mais positivo é a relação construída entre o policial PROERD e a criança. Essa relação que extrapola a função instrutor x instruindo, alcança os laços de amizade e de confiança e gera na criança a sensação de proteção e de amor. Por isso, observamos desde sua implantação uma grande aceitação por parte da comunidade e verificamos em sua execução grandes melhorias para a sociedade como um todo, em especial, na diminuição da criminalidade, uma vez que podemos prevenir o ingresso desses jovens no mundo do crime através da educação e do exemplo.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **A teoria básica de Jean Piaget**. Vitória, 1995. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>>. Acesso em: 9 Out. 2012.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERLIN, Francis Pierre. A contribuição do PROERD para a eficácia da regra contida no artigo 227, § 3º, VII, da Constituição Federal, no município de Chapecó-SC. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, 2010.

LIMA, João BATISTA de. **Briosa**: a história da polícia militar da Paraíba. Disponível em: <http://www.pm.pb.gov.br/arquivos/historia_da_pmpb.pdf>. Acesso em: 5 Set. 2012.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**: revista de currículo y formación del profesorado. v. 10, n. 2, 2006.

MUNARI, Alberto. **Jean PIAGET**. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Roseane Rodrigues Martins. **O Curso de Formação de Instrutores do PROERD como aperfeiçoamento da profissionalização dos policiais militares de Santa Catarina**. 2009. Monografia (Especialização em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, São José, 2009.

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Tradução de Cíntia Regina Pemberton cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, 1994.