

INCLUSÃO DE JOVENS DE ESCOLA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Inclusion in the public university to young people from public schools

*Jesus Garcia Pascual*¹ *Áurea Júlia de Abreu Costa*²

Resumo

O texto mostra que inclusão minora desafios para jovens na escola pública. O trabalho decorre de pesquisa que investigou desenvolvimento de estruturas cognitivas como instrumentos psicológicos na aprendizagem de conhecimentos específicos. A análise das respostas centrou aspectos qualitativos identificando estruturas cognitivas utilizadas para solucionar os problemas nas provas piagetianas. Os candidatos usaram estruturas cognitivas formais. O texto mostra aspectos que os cursinhos devem incorporar as práticas pedagógicas que equilibrem conhecimentos específicos das disciplinas e reflexão sobre os destinos sociais da ciência; partilhar com a psicologia avaliação e desenvolvimento de estruturas da inteligência dos estudantes e promover seu desenvolvimento pessoal, isto é: inclusão cognitivo-afetivo-social!

Palavras-chave: Inclusão, jovens, universidade pública, escola pública.

Abstract

The text shows that inclusion decreases challenges for young people in public school. The work resulted from research that investigated the development of cognitive structures as psychological tools in the learning of specific knowledge. The analysis of responses were focused in qualitative aspects, identifying cognitive structures used to solve the problems in the Piagetian tests. The candidates made use of cognitive formal structures. The text shows the aspects of the preparatory courses that must incorporate the teaching practices that equilibrates the specific knowledge disciplines and the reflexion in the social fates of science; to share with psychology: the evaluation and development of structures of the intelligence of students and to promote their personal development, that is, the cognitive-affective-social inclusion!

Keywords: Inclusion, young people, university public, public schools

¹ Professor Adjunto na Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Curso de Mestrado em Psicologia. E-mail: garciapascual2001@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Ceará – UFC. Agência financiadora: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: aureajulia@yahoo.com.br

1 - INCLUSÃO E COGNIÇÃO

Abrimos este texto com a firme convicção de que a inclusão educacional proposta pela Educação Popular pode minorar desafios psicossociais que enfrentam muitos jovens na latitude latino-americana. Certamente, não se trata de divergências culturais na educação, embora tal pressuposto constitua tema relevante nos estudos pedagógicos:

Tanto hoje como ontem, uma parte dos alunos encontra na escola uma cultura com a qual está familiarizada, enquanto outros se sentem exilados. Isso acontece com alunos imigrantes ou provenientes de famílias que se estabeleceram há pouco em outro país (Perrenoud, 2011, p. 53).

Resulta educacionalmente mais preocupante quando o sentimento de estranhamento ou de exílio acontece dentro do próprio país. Nesse sentido, pensamos que a inclusão educacional como infra-estrutura da inclusão social deve lastrear sua práxis na Educação Popular, como orienta Marisa Vorraber Costa (1998) ao prefaciá-lo livro *Educação popular hoje*:

Com manifestações em vários continentes, a Educação Popular continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, este, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social. Trata-se, assim, da educação que tem se ocupado dos 'pobres' e, como diria Freire, dos 'oprimidos'. Parece que nossa sensibilidade social tem nos ajudado a perceber que a privação material não está, necessariamente, vinculada à pobreza no terreno do simbólico (p.10).

Este trabalho decorre de resultados exauridos em pesquisa anterior (Pascual, 2008), que investigou o desenvolvimento de estruturas cognitivas formais como *instrumentos psicológicos* para o processo da aprendizagem de conhecimentos específicos, isto é, conteúdos curriculares, exigidos aos candidatos por ocasião do vestibular. Pascual defendia naquele estudo que o desenvolvimento de estruturas cognitivas formais torna-se tão importante quanto os conteúdos das disciplinas estudadas para o sucesso no ingresso na universidade pública. Nesse sentido, afirmava que estudantes que analisassem as questões propostas no vestibular mediante estruturas cognitivas formais – isto é, utilizando-se da *abstração reflexionante* – concorreriam com garantia de sucesso, pois analisariam as questões propostas, articulando-as com as opções de múltipla escolha. Jean Piaget, autor que fundamentava a pesquisa que dá ensejo a este texto, faz distinção entre *abstração empírica ou simples* e a *abstração reflexionante* porque:

[...] outra coisa é tirar dos objetos percebidos a característica x, o que constitui então o processo que chamaremos de abstração e generalização 'simples' (aquela que é invocada pelo empirismo clássico), e outra coisa é reconhecer em um objeto uma característica x para utilizá-la a título de elemento de uma estrutura diferente daquela das percepções consideradas, o que designaremos então de abstração e de generalização 'construtivas' [ou reflexionantes] (PIAGET, 1961, p.395)

Tal suposição apóia-se em constatações da pesquisa que mostraram que sujeitos com as estruturas formais consolidadas resolviam com mais propriedade científica a situação experimental proposta. Embora, todos os sujeitos da pesquisa tivessem es-

tudado os conceitos de ‘densidade’ e ‘peso absoluto’ na disciplina de Física, no ensino médio, a solução correta do problema proposto na pesquisa (‘Flutuação de corpos’) dependia do desenvolvimento estrutural de sujeito, como mostram os exemplos a seguir (Pascual & Nascimento, 2010, p.20): ‘Eu acho que é por que ele tem por onde respirar. Não sei’. Observamos que Sônia usa respiração (fenômeno vital) para falar de orifícios dos objetos depositados na água (fato físico) sem contradição interna!

A resposta para a mesma situação física ganha consistência quando formulada por sujeitos com estruturas formais consolidadas. O confronto com a nova dificuldade leva Márcia a inserir, no seu discurso, conceitos próprios da Física, tais como densidade: - ‘A outra régua de metal, de quinze centímetros, afundou’. Ela é maior ou menor que a outra de plástico?’, pergunta-se à aluna. “É menor”, responde Márcia. Mas, afundou, como é que você explica isso? Continuamos o processo desequilibrador. ‘Por que o material dela é mais denso, respondeu Márcia, é metal, e metal é diferente de plástico, eu sei que é isso mais eu não sei formular a resposta.

O suporte teórico da pesquisa ancorava-se em dois livros de Piaget e Inhelder que tratam diretamente dos exames realizados com os sujeitos: ‘Da lógica da criança à lógica do adolescente’ (publicado em 1955) e ‘A origem da idéia de acaso na criança’ (publicado em 1951), respectivamente. Os conteúdos da pesquisa foram obtidos mediante o ‘Método clínico’ de Piaget, com a utilização das provas ‘Flutuação de corpos’ e ‘Quantificação de Probabilidades’. Constatamos que todos os sujeitos da pesquisa utilizavam estruturas cognitivas formais, porém, as certezas mostradas pelos mesmos, diante das provas oscilavam perante a argumentação do examinador.

Além do mais, os resultados obtidos a partir da aplicação das referidas provas operatórias mostraram que algumas

respostas estavam claramente inseridas na estrutura pré-operatória e estrutura operatória concreta da inteligência, mas alguns sujeitos mostravam *certa inibição diante dos examinadores*. Daí que algumas respostas, que pareciam inicialmente infantis, adquiriam sentido mais avançado (em termos de estágio de desenvolvimento da inteligência) quando eram feitos questionamentos adicionais àqueles previstos para o experimento (no entanto, sem alterar a essência do mesmo), o que nos remete a considerar a qualidade da interação estabelecida com o experimentador no processo da pesquisa.

A análise das respostas dadas pelos participantes centrou-se, tendo em vista os objetivos da pesquisa, nos aspectos qualitativos (argumentos) que permitiram a identificação de estruturas cognitivas de pensamento, utilizadas pelos sujeitos para solucionar os problemas propostos nas provas piagetianas.

2 - AFETIVIDADE E CULTURA AGREGADAS À COGNIÇÃO

Na aplicação das referidas provas e nas entrevistas, entretanto, emergiram também os aspectos social e afetivo-relacional, que constituem o escopo deste trabalho. Centraremos nossa análise em fatores que transcendem a dimensão cognitiva, mas que exerceram significativa influência sobre o desempenho dos participantes, segundo dados oriundos de constatação empírica, o que nos permitiu tecer algumas considerações sobre a possível participação e integração desses fatores (afetivos e sociais) com os fatores cognitivos nos processos de ingresso e inserção do aluno na universidade.

Aspectos afetivos e sociais na Psicologia histórico-cultural

A concepção do funcionamento psicológico como totalidade indissociável não

é recente. Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotsky (2001; 2004 e 2007) já pontuava as incoerências de se abordar as funções psicológicas a partir de análises destas, como processos isolados uns dos outros. Para o autor, as funções psicológicas superiores interagem umas com as outras e desenvolvem-se a partir da interação com o meio social e cultural.

Corroborando o posicionamento teórico defendido por Vygotsky (2004) de que o funcionamento psicológico humano não pode ser compreendido a partir da análise fragmentada dos aspectos que o compõem, o presente trabalho evidencia a relação intrínseca que se estabelece entre o aspecto cognitivo e os aspectos afetivos e sociais, que exercem impacto sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, mesmo se considerarmos atividades de caráter essencialmente cognitivo (como no caso dos experimentos utilizados na pesquisa que deu origem às atuais reflexões). Quanto à tendência a privilegiar somente os aspectos cognitivos, Vygotsky (2003) afirma:

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas (p. 122).

O aspecto afetivo encontra-se intrinsecamente relacionado a outros fatores que

impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento (Vygotsky, 2004). A afetividade medeia o desenvolvimento humano desde o nascimento, participa da constituição do sujeito e se constrói no seio das relações e interações estabelecidas com outros membros dos grupos sociais de que participa (Wallon, 2005) e, portanto, não pode ser desconsiderada quando se trata da análise dos processos que resultam da interação entre pessoas.

Segundo Vygotsky (2007), aprendizagem é uma atividade socialmente mediada pelo outro e pelos signos (instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o sujeito e a realidade). Por se tratar de uma atividade que envolve sujeitos em interação, essa atividade implica a participação da afetividade destes, a que Vigotski (2001) chamou de tendência afetivo-volitiva, a saber, as necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções do sujeito.

Pesquisas recentes (Leite & Tassoni, 2002; Araújo, 2003; Falcin, 2006; Leite, 2006) mostram que as interações estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento, bem como entre o estudante e o professor são perpassadas pela afetividade, influenciando significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a relação entre o estudante universitário e o conhecimento a ser construído na universidade é impactada pela qualidade da mediação oferecida pelo professor, bem como pela relação estabelecida entre ambos, aluno e professor.

Além dos aspectos afetivos, ressaltamos aqueles relativos às condições socioculturais, como parte de uma realidade social mais ampla. Apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural, que desvela o papel desempenhado pelo contexto social no desenvolvimento humano, para afirmarmos que também as condições socioculturais (entre as quais também é possível incluir aquelas de ordem econômica), constituem

aspectos importantes para compreendermos o ingresso e inserção de alunos nas instituições públicas de ensino superior.

Contudo, consideramos pertinente esclarecer que não defendemos a supremacia de um aspecto em detrimento dos outros na análise desse fenômeno social, mas a compreensão do mesmo a partir das inter-relações entre os aspectos que o tornam complexo, a saber, cognitivos, afetivos e sociais.

3 - REFLEXÕES (IN) CONCLUSAS

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (Pascual, 2008), sete alunos do cursinho preparatório para o vestibular PNV (projeto coordenado pelos alunos do curso de História da UFC para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas), e dos resultados obtidos na referida pesquisa, constatou-se que, para além das estruturas *cognitivas* formais salientadas nesse estudo como necessárias no desempenho satisfatório nos exames do vestibular, devemos considerar, também, as contingências *afetivas* e *socio-culturais* que intervêm no processo de ingresso e inserção em universidade pública. Os resultados obtidos com a pesquisa e os desdobramentos que dela emergiram nos permitiram algumas reflexões que serão apresentadas a seguir:

I - As escolas públicas promovem o desenvolvimento cognitivo formal, mas...

Os candidatos que participaram da pesquisa demonstraram utilizar-se de estruturas cognitivas formais, o que sugere que as escolas públicas, que estes sujeitos freqüentaram, podem estar sendo bem sucedidas na tarefa de promover o desenvolvimento cognitivo formal.

Constatamos, contudo, que isso não é suficiente para o ingresso na uni-

versidade pública. Para ‘incluir intelectualmente’ estudantes oriundos de escolas públicas no Ensino Superior gratuito, deve-se ir além da confiança no potencial cognitivo desses estudantes, porque Piaget (1976) afirma que: “a lógica não é tudo no pensamento, e é preciso verificar, agora, se tais transformações das estruturas lógicas acompanham outras modificações gerais do pensamento [...]” (p. 56). Essas modificações gerais do pensamento, de que Piaget fala, não podem ser compreendidas apenas no sentido estritamente cognitivo, já que, segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento pensamento é perpassado também por elementos de caráter afetivo-volitivo.

Dentre essas outras transformações, Piaget (1976) aponta ‘a integração do indivíduo na sociedade’, ‘a construção de teorias’ e a ‘construção de sistemas’. As estruturas cognitivas são reforçadas na adolescência também pela sua confiança como cidadãos (integração social, mas que propõem novos modelos sociais, daí que os jovens engajam-se facilmente em movimentos sociais de vanguarda) e pelas novas teorias, que embora sem o apoio científico necessário, os adolescentes arriscam-se a propor aos professores!

II - Quando o estudo representa o terceiro expediente diário...

A maioria dos alunos que compõem as turmas do cursinho PNV (Projeto Novo Vestibular) vive situações socioeconômicas menos favorecidas, e, sendo assim, o estudo torna-se, para muitos deles, o terceiro expediente, o que exige maior esforço para alcançar o tão desejado lugar na universidade. Mesmo nessas condições, constatamos prestimosa colaboração em todos os sujeitos porque as provas foram realizadas antes do início das aulas (18h) e eles chegavam mais cedo para não “perder conteúdo”. Para alguns dos sujeitos, o cursinho não representava terceiro expediente, mas o estudo à noite era uma oportunidade

para continuar tentando uma vaga na universidade, já que tinham concluído o ciclo regular na escola pública (ensino médio) e não podiam arcar com as despesas de cursinhos pré-vestibulares diurnos.

Cabe acrescentar ainda mais um episódio que abona o esforço que pessoas em condições sócio-econômicas menos favorecidas fazem para galgar até o ensino superior. Durante a fase de aplicação das provas, deflagrou-se uma greve dos ônibus municipais que prejudicou o acesso dos estudantes à universidade onde eram realizadas as provas. Sendo assim, tivemos que remarcar os encontros e horários, o que atrapalhou a aplicação das provas, porque vários dos sujeitos não possuíam telefone (celular ou fixo) e a comunicação tinha que ser feita via telefones do trabalho ou de parentes e amigos. As distâncias entre o local de trabalho (área industrial), a moradia e o *campus* universitário são muito grandes, portanto, tornava-se impossível pagar condução especial. Com isso, o cronograma que tinha sido feito no encontro preparatório (onde compareceram dezessete estudantes) teve de ser refeito e alguns sujeitos que, inicialmente se mostraram interessados, não puderam mais participar, restando apenas sete.

Vigotski (2007) afirma o papel determinante das contingências sociais no processo de internalização da experiência cultural e, portanto, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Em sendo assim, não podemos deixar de considerar outro aspecto que baliza os resultados aqui apontados; trata-se da condição social, cultural e – principalmente – econômica dos estudantes que acederam participar livremente da pesquisa. Estamos falando não de pessoas hipotéticas, mas de sujeitos concretos, estudantes condicionados por determinantes sociais e econômicos, que no final de tarde/início de noite, cansados pelo trabalho, pegavam condução pública – a greve de ônibus interferiu diretamente no cronograma da aplicação dos exames pia-

getianos. Esses foram aplicados antes do início das aulas do PNV com a anuência de estudantes, Coordenação e professores do projeto.

A questão econômica está presente e determina também a condução do percurso acadêmico dos alunos que ascedem à universidade. Se o trabalho complica a vida acadêmica dos estudantes/trabalhadores, o desemprego pode ser pior, como o atesta este depoimento de Suzana: *Meu desemprego atual não ajuda muito nos estudos. Mesmo tomando a resolução de realmente priorizar a faculdade neste semestre e ter me preparado minimamente, guardando algum dinheiro no semestre anterior para segurar as despesas deste, quando eu percebi, o dinheiro acabou e não apareceu mais trabalho* (Pascual, 1999, p.39).

Deve ser salientado o esforço que essa aluna fez para, apesar da situação econômica precária, resistir e superar as dificuldades: *“A motivação para continuar as oito disciplinas em que me matriculei balançou, mas eu resisti, colocando este desafio de terminá-las como uma questão de honra. Assim, minha situação financeira atual é delicada, mas acredito que vai dar para segurar até o fim do semestre”* (ibid.). Diante das dificuldades acadêmicas enfrentadas por alguns estudantes, deve-se refletir sobre a *condição de aluno-trabalhador* na universidade pública latino-americana, não só depois que ingressa na universidade, mas enquanto é candidato em um dos cursinhos preparatórios. Consideramos candidato e aluno-trabalhador aquele estudante que utiliza em torno de 20 horas semanais realizando uma atividade laboral para seu sustento e/ou da família.

III - Trata-se de inteligência cognitiva/afetiva/social e não de escores em tabelas.

Há outro aspecto que não podemos deixar de ressaltar no que concerne aos resultados da pesquisa. Usamos os exames piagetianos, não para ‘classificar’

os sujeitos numa escala psicométrica de inteligência. A investigação não buscou mensurar inteligências, mas encontrar conexões entre o desenvolvimento cognitivo real de estudantes que se preparavam para o vestibular 2009 da UFC e a possibilidade de articular conhecimentos nas questões solicitadas. Cabe ressaltar que os alunos dos cursinhos preparatórios não são **inteligências abstratas**, mensuradas com testes psicométricos e distribuídas nos percentis de tabelas, mas sujeitos com desejos, com vontade de ingressar na universidade, que ‘têm febre de aprender’ e ‘a faculdade é o momento de burilar essa habilidade (inteligência) e é por isso que sonhamos com um mundo de oportunidades’ (Pascual, 1999, p.36).

Daí, a razão de não nos referirmos a sujeitos que estejam no ‘estágio pré-operatório’, ‘operatório concreto’ ou ‘operatório formal’, mas a sujeitos que se utilizam, frequentemente, de estruturas ‘pré-operatórios’ ou ‘operatórias’ (concreta ou formal) para resolver problemas. Tendo constatado que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos oscila muito entre as três formas estruturais de inteligência, regredindo momentaneamente da estrutura formal até a pré-operatória em decorrência das argumentações dos examinadores, parece-nos que os sujeitos tiveram dificuldades com as questões do vestibular. Isso estabelece pontes relacionais entre as duas variáveis da pesquisa, a saber: *estruturas cognitivas operatórias por alunos de cursinhos preparatórios e sucesso no vestibular*.

Várias respostas mostraram elementos da lógica formal, mas os sujeitos mudavam suas respostas diante das novas perguntas do examinador. Eles modificavam as repostas mais pela coação heterônoma do que pela lógica. Esse tipo de procedimento remete aos estudos realizados por Piaget em 1932 por ocasião de conhecer a gênese do raciocínio moral em crianças. No livro ‘O juízo moral na criança’ (Piaget, 1994), o autor genebrino fala de três tipos

de regras: regra *motora* (“oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social”, p.76), regra *coercitiva* (“oriunda do respeito unilateral” p. 76) e regra *racional* (“oriunda do respeito mútuo”, p.76).

Interessa-nos, sobretudo, neste texto o que ele diz acerca dos dois últimos tipos de regras. A regra coercitiva gera o *respeito unilateral*, isto é, a pessoa que para seu desenvolvimento moral na regra coercitiva aceita que há “verdadeiras regras” que devem ser obedecidas. Seu portador, contudo, será sempre alguém supostamente mais importante socialmente do que ela. Talvez fosse assim que os jovens da pesquisa viam o pesquisador! Cabe aos educadores no ensino superior, pois, estarem atentos para promover o *respeito mútuo* e *as regras racionais*, evitando desse modo que os estudantes fiquem submissos à ‘autoridade científica’ dos professores interrompendo dessa feita sua trajetória cognitiva, refém da moralidade heterônoma, porque: “[...] o respeito mútuo, bem mais que o respeito unilateral, encontra o elemento de racionalidade anunciado desde a inteligência motora inicial, ultrapassando, assim, o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo” (Piaget, 1994, p.82).

III - Quando a cognição é insuficiente para avaliar o compromisso dos estudantes...

Oportunidade e compromisso são correlatos sociais que devem se analisados com cuidado, porque à primeira reunião da pesquisa, compareceram dezoito estudantes interessados em participar da mesma; mas, por problemas pessoais e outros externos, o número ficou reduzido a sete. Entre a oportunidade de preparar-se para o vestibular (projeto PNV) e o compromisso da frequência nas aulas interpôs-se a *greve* de ônibus urbanos, já mencionada, comprometendo severamente a participação na pesquisa. Mesmo com condições econômicas precárias, observamos que al-

guns alunos vinham da periferia da cidade em condução mais cara para não perder as aulas porque sabiam que era a única oportunidade de conseguirem uma preparação mais eficiente para enfrentar o vestibular. Mas, com o prolongamento da greve, mesmos esses alunos tiveram que renunciar temporariamente às aulas, deixando os espaços para aqueles colegas que moravam nos arredores da UFC e não dependiam de condução para acessar o cursinho.

Além de fatores sócio-econômicos (remediados em parte por bolsas universitárias), deve-se promover o desenvolvimento de auto-estima desses jovens — parceira inextricável da cognição — após seu ingresso na universidade, pois observamos que estudantes relatam situações de *bullying*, conforme as palavras de uma aluna que tinha sido reprovada várias vezes na mesma disciplina e quando adentrava a sala de aula no semestre seguinte para cursá-la novamente, o professor reprovador falava: “Xiii... você aqui de novo!” (Pascual, 1999, p. 37). Mas, não são somente os fatores externos devem ser considerados na hora de promover ações assertivas para o acesso de estudantes das escolas públicas à universidade. Convém acrescentarmos fatores de ordem afetivo-emocional e da personalidade envolvidos na aprendizagem e, desse, modo, reforçarmos o cardápio pedagógico dos estudantes que ingressam no cursinho PNV, alimentados pela política da esperança!

Em relação aos componentes emocionais que revestem o processo de ensino-aprendizagem, Lima, Bomfim e Pascual (2009) solicitam aos professores que enveredem seus percursos pela Psicologia histórico-cultural para superar dicotomias entre cognição e emoção porque as emoções mobilizam o compromisso social e o engajamento na transformação positiva da realidade.

A personalidade dos estudantes está envolta, igualmente, pelos processos do en-

sino e da aprendizagem como afirma Núñez, apoiado na Teoria da Atividade de Leontiev: “Atividade de aprendizagem é também atividade de desenvolvimento. Nela, podem ser evidenciados dois objetos: o conteúdo, como objeto do conhecimento, e o próprio *estudante* (itálico nosso), como objeto do desenvolvimento interno de sua personalidade” (2009, p. 68, itálico nosso). Desse modo, o referido autor pensa na educação como um processo que mobiliza “*a personalidade integral do aluno na sua formação como sujeito social e histórico*” (ibidem, p. 17). Mas, cabe lembrar que nos referimos aqui à noção de *personalidade* consoante à Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky) e a Teoria da Atividade (Leontiev) que a caracterizam sob a perspectiva social, um conjunto de seres humanos sempre entrelaçados mutuamente e em todo lugar.

Findamos o texto mostrando alguns aspectos que os cursinhos preparatórios ao vestibular da UFC devem levar em conta para melhorar a sua contribuição: a) incorporar práticas pedagógicas que equilibrem os *conhecimentos específicos* das disciplinas e a *reflexão* sobre os destinos sociais da ciência; b) partilhar com a psicologia momentos para *avaliar e desenvolver as estruturas da inteligência* dos estudantes e promover seu *desenvolvimento pessoal* (escolha profissional e conhecimento de si). Não basta ensinar conhecimentos, é necessário promover o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo-emocional e social dos candidatos; a isso nós chamamos de **inclusão cognitivo-afetivo-social!**

4 - REFERÊNCIAS

Araújo, F. U. (2003). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In Valéria Amorim Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

- FALCIN, D. C. (2006). Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. & Tassoni, E.C.M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In Roberta Gurgel Azzi & Ana Maria Sadalla Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S. (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, D., Bomfim, Z. & Pascual, J. G. (2009). Emoção nas veredas da psicologia social: reminiscências na filosofia e na psicologia histórico-cultural. *Revista de Psicologia Argumento, Curitiba, v.27 n. 58, pp. 231-240, jun./set.*
- Núñez, I. B. (2009). Vygotsky, Leontiev, Galperin. *Formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro.
- Pascual, J. G. (1999). Um estudo inicial sobre a multirrepetência na universidade. *Revista de Psicopedagogia, São Paulo, vol.18, n 48, pp.31-39.*
- Pascual, J. G. (2008). Desenvolvimento de 'estruturas cognitivas formais' em alunos de Cursinhos preparatórios. In: *Educação IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza. Resumos... Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC, p. 95.*
- Pascual, J.G. & Nascimento, N. (2010). Estruturas cognitivas formais: reflexões sobre o acesso à universidade. In *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão on line nº 08, Jun./2010 (pp. 15-29).
- Perrenoud, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. e Inhelder, B. *A origem da ideia de acaso na criança* [1951]. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- Piaget, J. e Inhelder, B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente* [1955]. São Paulo: Pioneira, 1976.
- Piaget, J. [1994 (1932)]. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. *Les mécanismes perceptifs: modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence*. Paris: P.U.F., 1961
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vorraber Costa, M. (Org.) *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2005). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70.