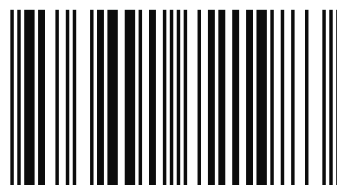


Atitudes empáticas e aprendizagem

Meu cotidiano de trabalho como psicólogo, principalmente em uma vara de infância e da juventude, em um município muito pobre da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro colocou-me diante de uma realidade desafiadora. Uma de minhas obrigações, na função de estudar e facilitar a inclusão de crianças e adolescentes no sistema escolar, considerando que o fracasso e a evasão da escola são muito significativos. Mas como eu poderia trabalhar no sentido da inclusão escolar, na dimensão que essa expressão alcançasse sua plenitude, envolvendo a frequência regular e a real aprendizagem, se os relatos que ouvia dessas crianças e adolescentes dava conta de uma escola, em grande parte, pouco interessante, que não motiva para o aprendizado? Esse questionamento levou-me a desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado na área de educação, pela UFRJ. Meu problema a ser estudado partiu da possibilidade de ações ou atitudes por parte dos professores que pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos e motivá-los para aprender e permanecer na escola. Desse problema surgiu a hipótese de que atitudes empáticas, de aproximação, de inclusão no conhecimento, poderia constituir-se em motivação.



Luiz Sergio de Souza Gonçalves – Psicólogo do TJRJ. Mestre em educação, Mediador, Professor e Supervisor em mediação do TJRJ, Professor de psicologia jurídica da Escola de Magistratura do Rio de Janeiro - EMERJ, professor da Escola de Administração Judiciária - ESAJ, Professor do curso de pós-graduação em mediação, com ênfase em família da UCAM.



978-3-8417-2198-3



Luiz Sergio Gonçalves

Atitudes empáticas e aprendizagem

Um estudo sobre a relação professor / aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa

Luiz Sergio Gonçalves

Atitudes empáticas e aprendizagem

Luiz Sergio Gonçalves

Atitudes empáticas e aprendizagem

**Um estudo sobre a relação professor / aluno,
através do olhar da abordagem centrada na pessoa**

Novas Edições Acadêmicas

Impressum / Impressão

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação biográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: Nationalbibliothek numera essa publicação em Deutsche Nationalbibliografie; dados biográficos detalhados estão disponíveis na Internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou a proteção de patentes e são marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários. O uso dos nomes de marcas, nome de produto, nomes comuns, nome comerciais, descrições de produtos, etc. inclusive sem uma marca particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes nomes possam ser considerados ilimitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: www.ingimage.com

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Bahnhofstraße 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland / Niemcy

Email / Correio eletrônico: info@nea-edicoes.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

ISBN: 978-3-8417-2198-3

Copyright / Copirraite © 2016 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2016

ATITUDES EMPÁTICAS E APRENDIZAGEM:

*Um estudo sobre a relação professor / aluno, através do olhar da
Abordagem Centrada na Pessoa.*

Luiz Sergio Gonçalves

RESUMO

Este trabalho visa estudar a influência de atitudes empáticas de professores na facilitação da aprendizagem de seus alunos. A fundamentação teórica principal parte das concepções da Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers, gerada dentro da psicologia clínica, mas ampliada também para o âmbito educacional. Procuo articular essas idéias com as de outros autores da educação e da filosofia, como Freire, Schön, Tardif, Buber e outros citados em artigos publicados. Essa articulação demonstra uma tendência marcada pelo movimento da Escola Nova que tem como ponto comum a valorização da relação entre o professor e o aluno, enquanto um instrumento de facilitação da aprendizagem, pois favorece a vinculação afetiva, aumentando a sensação de segurança e a motivação para o conhecimento. Questões referentes aos currículos também são discutidas. A amostra utilizada foi uma turma de 5ª série de uma escola pública da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, utilizando-se de uma metodologia fenomenológica, com observação não participante, questionário, entrevistas e escala de atitudes, que facilitaram a percepção de indicadores não previstos que complementaram a hipótese implícita, inicialmente proposta para ser estudada. Não foi possível constatar a influência direta das atitudes empáticas na aprendizagem, mas sim o anseio dos alunos por um comportamento mais interessado e empático dos professores, no sentido de facilitar a aprendizagem.

Palavras chave: Abordagem Centrada na Pessoa, atitudes empáticas, aprendizagem significativa, tendência atualizante / formativa.

ABSTRACT

This work aims to study the influence of teachers' empathic attitudes to facilitate the learning of their pupils. The principal theoretical base starts from the conceptions of Person Centred Approach, developed by Carl Rogers, created inside the clinical psychology, but amplified also for an educational ambit. I just try to articulate these conceptions with those of other authors from educational and philosophy areas, as Freire, Schön, Tardif, Buber and others refered in published articles. This articulation shows a tendency marked by the New School movement that has, as a common point, the valorization of the relation between the teacher and the pupil, whereas an instrument for the learning facilitation, that aids the affective link, increasing the assurance sensation and the motivation for the knowledge. Questions regarding the curriculum will also going to be discussed. The pattern used was a class of 5th row from a public school of the Baixada Fluminense in the Rio de Janeiro State. The search is characterized as a case study, using a phenomenological methodology, with a non-participant observation, questionnaire, interview and an attitudes scale, that have facilitated a perception of a not foreseen indicators that have completed the implicit hypotheses, firstly proposed to be studied. It was not possible to verify the direct influence of empathic attitudes in learning, but the pupils craving for a more interested behavior of the teachers in order to facilitate the learning.

Key words: Person Centered Approach, empathic attitudes, significative learning, actualizing / formative tendency

SUMÁRIO

Capítulo I	
1.1 – Introdução.....	5
1.2 - Bases teóricas.....	9
1.3 - Relevância	12
1.4 – Metodologia.....	17
Capítulo II	
2.1 – Referencial teórico (noções gerais).....	23
2.2 - A formação da personalidade.....	24
2.3 - As atitudes promotoras de desenvolvimento da personalidade.....	36
2.4 - Descrição e evolução do conceito central.....	57
- A tendência atualizante.....	57
- A tendência formativa.....	63
2.5 - A aplicação na área educacional.....	71
2.6 Reflexões sobre teoria e prática pedagógica: currículo e processo de ensino / aprendizagem.....	89
Capítulo III	
Dados levantados e comentários.....	108
3.1 -Sobre os professores	
- As aulas observadas.....	108
- Respostas ao questionário e à escala de atitudes.....	157
3.2 -Sobre os alunos	
- As entrevistas.....	178
- Resultados dos tipos de respostas.....	190
Capítulo IV	
Análise dos dados e considerações finais.....	197
Referências.....	208

Anexo I – Escala de atitudes para os professores.....	213
Anexo II – Roteiro da entrevista com os alunos.....	215
Anexo III – Questionário para os professores.....	217
Anexo IV – Desempenho dos alunos estudados (média obtida nos 4 bimestres.....	220
Anexo V – Dados Estatísticos de 2004 e 2005.....	230

CAPÍTULO I

Achamo-nos, em minha opinião, defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo dessa, se é que desejamos sobreviver, deve ser a **facilitação da mudança e da aprendizagem**. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de **procurar** o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no **processo**, mais do que o conhecimento estático constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno. (Rogers – 1985 – grifos do autor).

1.1 - Introdução

Percebo meu objeto de interesse na área educacional com uma amplitude demasiada para ser contemplada em apenas uma dissertação de mestrado. Trata-se do fracasso escolar, causado pela dificuldade de aprendizagem. No presente trabalho me proponho a estudar o fenômeno do fracasso escolar relacionado com a baixa motivação e desempenho insuficiente no âmbito da relação ensino / aprendizagem. Procuro considerar as interfaces entre as atitudes empáticas do professor na interação com os alunos, os efeitos decorrentes das relações desses mesmos alunos entre si e também em relação aos conteúdos transmitidos.

Também analiso as representações de professores, produzindo a realidade, mas também distorções dela. Alguns artigos originados de pesquisas (Cruz, 1997 e Mattos, 2005) descrevem o comportamento de professores baseado em representações de que boa parte de seus alunos tem grandes dificuldades para aprender. Essas representações geram a idéia de que esses alunos são, na realidade, incapazes de aprender.

Os altos índices de fracasso escolar nas estatísticas brasileiras, principalmente no que se refere ao ensino público fundamental, parecem reforçar a representação de que a

maioria desses alunos não consegue aprender, e que isso acontece por causa de uma espécie de indolência, no sentido de negligência, desses alunos e de suas famílias. Esse cenário provoca um comportamento defensivo nos professores envolvidos, com o objetivo de se eximirem de qualquer responsabilidade. Ao contrário, os ataques diretos aos alunos e suas famílias apontam para eles como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, como se isso fosse uma verdade estabelecida, deixando velada a intenção de intimidar, causando medo e vergonha, conforme assinalam Campos e Goldenstein, apud, Cruz (1997), demonstrando a importância de uma análise mais aprofundada desse fenômeno que tem como pano de fundo a intenção de conservar as relações de dominação.

(...) seria preciso que a análise desvendasse o caráter da intimidação e do medo durante a avaliação dos filhos. Ela é conseguida a partir da exploração da responsabilidade dos pais, através de um tratamento individual e não coletivo, para que não se configure o **problema das crianças de tal professora**, a serem discutidos conjuntamente. Ao contrário, há uma relação autoritária em que a professora, investida de poderes que parecem muito grandes, repreende, humilha e recrimina a mãe através dos filhos. Esse ‘método’ tem uma dupla finalidade: impedir que a professora seja vista como parte igualmente responsável e impedir que se alterem as relações de dominação. (pág. 117). (pág. 11 – grifo meu)

A questão pesquisada é: “se existe uma relação entre as atitudes empáticas dos professores e a facilitação da aprendizagem de seus alunos”. O ambiente da sala de aula foi observado diretamente a fim de identificarem-se essas atitudes e seus efeitos. O objetivo dessa dissertação é pesquisar possíveis relações entre a presença de atitudes empáticas dos professores e a facilidade de aprendizagem dos alunos. Entretanto, Rogers (1978 e 1985) não somente afirma os efeitos diretos e positivos que as atitudes empáticas, aliadas a outras atitudes facilitadoras, têm sobre a aprendizagem significativa, a partir de sua própria experiência como professor, como também oferece alguns depoimentos de pessoas que vivenciaram esses efeitos nas aulas com professores que desenvolveram essas atitudes.

Meu referencial teórico / prático me inclina fortemente a concordar com essas afirmações. Por outro lado, em função das grandes diferenças culturais e fenômenos sociais específicos que envolvem as pessoas com quem ele trabalhou e as que eu escolhi para trabalhar, resolvi adotar uma atitude mais cautelosa, no sentido de me certificar se esses efeitos também ocorreriam entre os alunos que seleccionei para estudar.

Essa atitude empática, isto é, que busca a compreensão do que acontece dentro do aluno, ou melhor, que procura sintonizar o significado que ele está dando àquilo que o professor está tentando transmitir, pode permitir que o aluno verbalize o que está assimilando. Essa ação do aluno auxilia ao professor em sua compreensão desse mesmo aluno, de modo que ele (professor) possa usar recursos apropriados, a partir do referencial do próprio aluno, para ajudá-lo a entender. Isso é facilitação de uma aprendizagem significativa.

Por aprendizagem significativa, Rogers (1978, p. 259) entende aquela que realmente provoque alterações na personalidade, ou seja, o conhecimento que pode ser aplicado na realidade e com o qual se possam fazer relações que antes não aconteciam.

O termo “atitude empática” é uma derivação do conceito de compreensão empática, definido por Rogers (1985), e que será apresentado mais adiante, quando forem discutidas as bases teóricas. Por enquanto, podemos compreender a atitude empática do professor, como um movimento, um esforço no sentido de buscar compreender como o aluno está sentindo e compreendendo o conteúdo que está sendo transmitido.

Considero importante apontar uma sutil diferença entre o conceito de compreensão empática, que formaliza teoricamente um momento de empatia que ocorre na prática, e a busca dessa compreensão que revela a atitude de procurar compreender o outro, do exato jeito como ele se apresenta.

O momento de empatia, que também poderíamos definir como sintonia de sentimentos, é um fenômeno raro de acontecer. Seria o que Buber concebe como a verdadeira relação

Eu e Tu (Buber, 1974) e precisaria de condições muito especiais para ocorrer, ou seja, de uma completa entrega à relação.

Já a atitude de busca da compreensão empática, mesmo que não culmine na perfeita sintonia de sentimentos, é mais fácil de acontecer, pois só depende da disponibilidade interna e demonstra que essa ação é motivada por um sentimento verdadeiro de interesse pelo outro, ou melhor, por aquilo que esse outro está sentindo.

O caráter afetivo de aproximação dessa relação fica evidenciado e ajuda a encorajar a outra pessoa a ser autêntica na comunicação do que está sentindo, tornando esses conteúdos mais claros para ambos.

(...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem. (Rogers, 1978, p. 266).

Além da compreensão empática, Rogers (1978) menciona outras duas atitudes igualmente importantes na facilitação da aprendizagem (consideração positiva incondicional e congruência do facilitador) que também serão descritas nas bases teóricas. Provisoriamente, a fim de que o leitor possa se situar adiante que a consideração positiva incondicional consiste em perceber o aluno como pessoa capaz de fazer o melhor possível para aprender, e a congruência do facilitador é a auto-percepção do professor / facilitador, de como se sente naquele momento da aula.

O referido psicólogo norte-americano ilustra sua conceituação das atitudes facilitadoras com o depoimento de um aluno da Dra. Patrícia Bull, de uma faculdade cujo nome não foi mencionado na obra citada.

(...) Muito poucos professores tentariam este método, porque achariam que poderiam perder o respeito dos estudantes. O contrário aconteceu. A senhora ganhou o nosso respeito, por sua capacidade em falar conosco em nosso nível, ao invés de dez milhas acima. Com a completa falta de comunicação que vemos nesta escola, foi uma experiência maravilhosa verem-se pessoas escutando umas às outras, e realmente se comunicando, num nível adulto e inteligente. Mais aulas deveriam permitir-nos esta experiência (7). (Rogers, 1985, p.131)

1.2 - Bases teóricas

A fundamentação teórica deste trabalho segue uma filosofia humanista existencial, procurando utilizar uma metodologia fenomenológica, que norteia a teoria da psicoterapia e a do funcionamento da personalidade, desenvolvidas pelo psicólogo norte americano Carl R. Rogers, que após alguns anos trabalhando e pesquisando em psicologia clínica, fundou a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), assumindo essa denominação quando transcendeu a aplicação psicoterapêutica e passou a nortear trabalhos com pequenos e grandes grupos, em várias partes do mundo, e em diversas áreas do conhecimento.

Seus pressupostos básicos sobre a concepção de homem, o desenvolvimento da personalidade e as atitudes terapêuticas, aqui entendidas como facilitadoras desse desenvolvimento, serão apresentados, bem como sua aplicação na área educacional, buscando o diálogo com outros autores, afinados com essa perspectiva.

Os principais conceitos que servirão de alicerce para o estudo foram apresentados na teoria da terapia e na teoria do funcionamento da personalidade, propostos por Rogers e Kinget

(1977)¹. E foram adaptados por Rogers (1985) para a área educacional.

O conceito mais importante, e que se apresenta como o eixo principal do corpo teórico da ACP, é o de “**tendência atualizante**”, que consiste em uma concepção de homem

¹ A proposição original foi apresentada na edição norte-americana de 1957.

enquanto detentor de uma capacidade de crescimento ou desenvolvimento adaptativo e construtivo, e de uma tendência a exercê-la. Essa capacidade está presente em todos os organismos vivos, não somente na estrutura orgânica, mas também no funcionamento da personalidade. (Rogers e Kinget, 1977, p. 159)

Rogers também conceituou três atitudes terapêuticas, ou melhor, promotoras de desenvolvimento da personalidade, que devem ser internalizadas pelo facilitador / terapeuta / professor.

A primeira é chamada “**Consideração positiva e incondicional**”, que se desenvolve a partir da crença na ação da tendência atualizante. É definida como o posicionamento de se levar em conta que a pessoa pela qual experimento esse sentimento, essa confiança, está fazendo o melhor que pode para desenvolver-se e adaptar-se, de acordo com as condições que estão sendo oferecidas para ela, naquele determinado momento.

Penso nela como apreciar o estudante, apreciar seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente, digna de confiança. (Rogers, 1985, pág. 130).

A segunda é a “**Compreensão empática**”, que consiste na compreensão do outro, a partir daquilo que ele está experienciando, buscando compreendê-lo, a partir do seu próprio referencial.

Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as possibilidades de uma aprendizagem significativa. (Idem, pág. 131).

E, finalmente, a terceira é a “**Congruência do facilitador**”, que pode ser conceituada como a representação correta na consciência, daquilo que se está sentindo no momento em que a relação acontece.

Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (Rogers, 1985, pág. 128)

Para dialogar com Rogers, trago os autores Donald A. Schön (1995) e Maurice Tardif (2005) que defendem os conceitos, respectivamente, de professores reflexivos e de saberes docentes. Segundo Schön (1975,) suas ideias não são novas, pois foram defendidas por outros autores, como Vigotsky e Dewey, sendo esse último também citado por Rogers (1985 – p.110 e 112) como alinhado com suas ideias. Além desses, as ideias de Paulo Freire e de Bernard Weiner também são trazidas para conversar com as de Rogers.

Na mesma linha de valorização da relação professor / aluno, para que esse último possa também valorizar seus conhecimentos, a partir de sua própria experiência, o que representa, em última análise, valorizar-se como pessoa, trabalho algumas ideias de Paulo Freire, articulando-as com as de Rogers, apenas na dimensão psicológica e educacional, sem aprofundar o viés político-revolucionário de Freire.

Por outro lado, enfatizando os saberes próprios dos professores como: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (Tardif – 2005), considero que as pesquisas desse autor sobre os diversos saberes docentes podem contribuir na compreensão da dinâmica das relações que se estabelecem na sala de aula.

Outra vertente que guarda possibilidade de diálogo com Rogers é a Teoria da Atribuição que trata da compreensão dos processos motivacionais que interferem na aprendizagem (Andrade, 2004). Esse autor trabalha algumas ideias de B. Weiner, que propõe três fontes de afeto que interferem no sucesso ou no fracasso.

Primeiro está o bom ou o mau sentimento básico que depende se o resultado foi favorável ou desfavorável. Weiner diz, além disso, que estas emoções básicas são as mais fortes e se relacionam diretamente com o resultado obtido; não estão mediatizadas pela atribuição causal que se fez. Segundo, estão as reações específicas (...) geradas pela sorte e a confiança de atribuições de habilidade associadas com a atribuição causal. Por fim, temos a mediação da dimensão de internalidade sobre sentimentos associados com a autoestima. (Andrade, 2004, p. 2)

Essas ideias apresentam outros aspectos importantes no processo de aprendizagem e que parecem variar, no que concerne aos alunos, em correlação direta com as atitudes empáticas dos professores e, por isso, merecem ser objeto de análise.

1.3 - Relevância

Na revisão bibliográfica sobre o assunto, envolvendo a capacidade de compreensão empática do professor durante a aula, a dificuldade de aprendizagem, traduzida como dificuldade de apreensão do conhecimento dos conteúdos, pouca motivação dos alunos e fracasso escolar, relacionado pela literatura como uma das razões da evasão escolar, encontrei grande produção sobre o fracasso escolar, abordando alguns dos aspectos envolvidos citados.

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), categorizaram 71 obras, realizadas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP, tendo analisado 13 com mais profundidade a partir de algumas questões:

(...) como o tema é abordado? Qual a questão teórica e metodológica subjacente? Há coerência entre teoria e método? Quais as concepções de escola e de fracasso escolar que fundamentam o trabalho? Quais as relações com o conhecimento já produzido? Que novos aspectos são anunciados? (p. 2)

As autoras agruparam os trabalhos conforme a compreensão de fracasso escolar. “(...) como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política”(p. 2).

Ao separarem os trabalhos em categorias, encontraram grande quantidade de pesquisas considerando o fracasso escolar como um problema individual. Esses estudos foram incluídos em: “Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem”, ‘Remediação do fracasso escolar’ e ‘Papel do professor na eliminação do fracasso escolar’”(pág. 11).

Analisando essas 3 proposições, consideraram a primeira (12 produções), localizando no aluno a causa do fracasso, em função de distúrbios cognitivos, psicомotores ou neurológicos, e as posteriores (11 e 10 produções, respectivamente), como categorias que alternam essa responsabilidade entre o professor e o aluno, apontando soluções técnicas, “(...) de base teórica comportamental ou cognitivista (...)”. (pág. 11).

Embora minha proposta de pesquisa possa ser inserida nessas últimas categorias formuladas pelas autoras, a base teórico / filosófica que respalda este trabalho difere da que foi encontrada por elas, uma vez que esta produção orienta-se por uma base humanista-existencial-fenomenológica.

Esta é uma pesquisa do tipo descritiva em que os dados levantados vieram dos momentos de atitudes empáticas anotados por mim, através do registro de frequência (Alves-Mazzotti e Gewandznojder, 1998) dessas atitudes consideradas na observação das aulas, com a intenção de compará-los com o resultado verificado nas avaliações (testes, provas, trabalhos e exercícios em aula) regulares dos professores, mas a dinâmica do ano letivo, com todas as dificuldades que lhe são características, não permitiram que eu tivesse acesso a todos esses dados, mas somente às notas finais de cada bimestre e ao resultado final, informando se o aluno foi ou não promovido.

É importante destacar que as avaliações não são aferições exatas do conhecimento do aluno, obtido pela aprendizagem do conteúdo transmitido pelo professor. Mas sim, reflexo das expectativas do professor em relação ao que ele considera importante de ser avaliado, com um instrumento que ele considera eficiente para avaliar a aprendizagem.

Por outro lado, seria impraticável, neste nível de pesquisa, algum outro tipo de aferição de resultados que espelhasse, pelo menos em parte, o nível de aprendizagem alcançada após os momentos de transmissão de conhecimento durante as aulas, ou seja, seria necessária uma aferição absolutamente isenta de expectativas do professor (talvez uma comunicação direta do aluno) imediatamente posterior à transmissão.

Optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, cujo instrumento central de coleta de dados foi a observação dos fenômenos envolvidos, a fim de levantar os dados que pudessem apontar caminhos a seguir, além de questionários destinados tanto aos professores quanto aos alunos, para verificar a percepção que essas pessoas têm sobre a vivência dos fenômenos pesquisados. O estudo se processou durante o ano letivo de 2007, em uma escola pública municipal da comarca de Queimados, RJ.

Considero esse estudo relevante porque vários levantamentos têm apontado para os altos índices de evasão escolar em nosso país, relacionados com gravidez precoce, trabalho infanto-juvenil pela necessidade de complementação de renda, violência doméstica e a baixa motivação escolar, aí incluindo o fracasso escolar e a distorção idade / série.

Muito se tem pesquisado sobre o tema fracasso escolar, enfocando os diversos aspectos que permeiam o fenômeno, mas, conforme pode ser percebido no levantamento de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), apresentado linhas atrás, pouco se estudou sobre as relações intra e intersubjetivas que acontecem na sala de aula, e suas influências no processo ensino-aprendizagem, principalmente dentro de uma perspectiva da abordagem centrada na pessoa.

Quando me refiro à intrasubjetividade, não fico restrito aos fatores cognitivos e afetivos que, por causa de algum tipo de transtorno passível de ser diagnosticado, ocasionaria a dificuldade de aprendizagem, mas sim a um entendimento específico de funcionamento da personalidade, que será descrito mais adiante.

Em minha experiência profissional como psicólogo jurídico na comarca de Queimados, RJ, atendendo crianças e adolescentes, em grande maioria, oriundas de uma situação social de extrema carência, frequentemente me deparo com o desinteresse pela escola, com a vergonha de não conseguir aprender e com o conseqüente abandono dos estudos.

Apesar desse cenário, essas pessoas em desenvolvimento reconhecem a importância de estudar para que tenham mais chances de alcançar postos de trabalho mais valorizados e uma vida melhor. Por outro lado, na maioria das vezes, não conseguem ter clareza de como superar suas dificuldades de aprendizagem.

Acredito que esse estudo poderá contribuir, no âmbito da psicologia da educação, para chamar a atenção sobre a importância de se prepararem os professores, não somente do ponto de vista intelectual, de domínio de conteúdos e prática em sala de aula, mas também, instrumentalizá-los com atitudes de sensibilidade em relação ao outro, em um movimento no sentido do respeito e compreensão da diversidade.

No âmbito da educação acredito que a contribuição será de ajudar a se repensarem formas de reduzir os índices de fracasso escolar causados pela dificuldade de aprendizagem, e que se configura como um dos causadores da evasão escolar, principalmente no ensino público fundamental.

Muito se tem falado sobre investimentos em educação fundamental, não só em termos de quantidade de alunos nas escolas, mas também em melhoria da qualidade do ensino público oferecido. Sabemos que essas questões passam por definições de políticas públicas que proporcionem salários e condições de trabalho, dignos, mas também passam por uma formação, tanto prévia quanto continuada, mais atenta à qualidade dos professores, não somente no domínio dos conteúdos e na prática em sala de aula, mas, principalmente, que sejam preparados para respeitarem ou, mais do que isso, se fascinarem pela diversidade de seus alunos.

Rogers (1985) procurou dar a dimensão desse sentimento especial que se transmuta em atitude de compreensão empática, citando o depoimento de um aluno universitário do Dr. Morey Appell (a universidade não foi revelada).

A sua maneira de ser conosco foi uma revelação para mim. Em sua aula, sinto-me importante, maduro, capaz de fazer coisas, sozinho. Quero pensar por mim próprio e esta necessidade não pode ser realizada somente através de livros didáticos e palestras, mas vivendo. Acho que o senhor me vê como uma pessoa com sentimentos e necessidades reais, um indivíduo. O que digo e faço são expressões significantes minhas, e o senhor reconhece isso. (p.

131)

Em termos práticos, almejo poder colaborar para que uma nova postura comece a se instalar entre os professores que se dispuserem a participar e discutir os resultados encontrados. Dessa forma, novas atitudes incorporadas, que possam oferecer aos alunos a experiência de um ambiente seguro e facilitador de aprendizagem, sendo respeitados em sua condição de pessoas singulares, sendo percebidos e percebendo-se como realmente incluídos, na dimensão mais profunda que esse conceito pode alcançar, na intersubjetividade. É preciso aprofundar a inclusão para que seja ultrapassada a simples disponibilização de vagas, e cada vez mais possamos experimentar as situações de verdadeiro acolhimento.

Acredito que esse movimento pode ser revolucionário, bem no sentido que Rogers (1985) propôs, de uma “revolução real em nossa abordagem de educação” (p. 127), melhorando as possibilidades de aprendizagem e sucesso escolar, capaz de atingir um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira, a evasão escolar.

No curso dessas possíveis mudanças, considero que o imaginário social, a respeito desses alunos, frequentemente considerados incapazes de aprender no nível do saber escolar, além de sua própria autoestima, também se alterem.

O rótulo e o estigma atingiram Ângela muito cedo em sua vida escolar. Após cursar o pré-primário no próprio bairro, foi matriculada na primeira série na escola do Jardim em 1982, aos sete anos de idade. Avaliada quanto às possibilidades de aprendizagem, foi considerada não pronta e colocada numa classe da qual não se esperava muito em termos de rendimento; previsivelmente foi reprovada. Se a essa avaliação, sempre passível de suspeição, acrescentarmos a expectativa que ela gerou nas educadoras, reforçada pelo preconceito que alimentam em relação aos moradores do bairro (...) (Patto, 1996, p. 293).

1.4 - Metodologia

É uma pesquisa com objetivo descritivo, mais especificamente, um estudo de caso, procurando-se utilizar o método fenomenológico em sua condução. Esse método consiste em observar o que acontece com o mínimo de interferência possível, o mais naturalmente que se puder ser, a fim de compreender a essência da existência da dinâmica das relações que se estabelecem, não com uma conotação essencialista, idealista, mas sim buscando o significado da experiência dos protagonistas.

Tradicionalmente a pesquisa fenomenológica, ou melhor dizendo, os vários modelos de pesquisas fenomenológicas, ainda que divergentes em tantos outros aspectos, são unânimes em alguns, o que aliás diz de seu caráter

fenomenológico, apesar de suas diferenças. Entre estes, a busca do significado da experiência será sempre o fim último da pesquisa fenomenológica. O que será diferente será o modo de compreensão deste significado. Ele poderá ser uma compreensão idealista, e aí a descrição buscaria alcançar a essência, dentro de um modelo husserliano mais tradicional, idealista. Ou poderá ser uma compreensão mundana, dentro da visão merleau-pontyana, eminentemente crítica. Por exemplo, na pesquisa da psicopatologia da depressão, o pesquisador poderá estar buscando a essência desta doença (dentro da tradição fenomenológica idealista), que consistirá na descrição e compreensão do que é invariante, ou universal nesta patologia, o que estaria mais próximo da abordagem fenomenológica de Jaspers (1996). (...) Ou poderá estar buscando compreender a experiência da depressão com seus significados de múltiplos contornos, isto é, determinados por aspectos endógenos, culturais e situacionais (Moreira, 2002) que consiste em compreender o significado da experiência depressiva enquanto uma experiência mundana. (Moreira, V., 2004, p.450)

A amostra escolhida foi constituída por 8 professores e 27 alunos da 5ª série do ensino fundamental da rede pública do município de Queimados, RJ.

O nº de professores é o padrão pela quantidade de disciplinas regulares ministradas no Ensino Fundamental. Já a quantidade de alunos foi em função dos que frequentaram regularmente as aulas. A turma observada tinha 36 alunos listados, mas a frequência nunca ultrapassou 27.

O município foi escolhido por causa da facilidade de deslocamento, já que lá desempenho outras atividades, e também pela vontade de compreender melhor a realidade educacional de Queimados que muito tem a ver com essas atividades.

A escolha da turma observada foi feita de acordo com a análise de fatores como: Quantidade de alunos por turma e distorção idade / série. A quantidade de alunos foi uma preocupação inicial para facilitar as observações e registros, pois uma quantidade muito grande de alunos por turma poderia se tornar uma importante variável interveriente nos resultados. Já a presença da distorção idade / série entrou como fator

de seleção da amostragem por significar histórico de fracasso escolar e provável dificuldade de aprendizagem.

A 5ª série do Ensino Fundamental aparece em alguns resultados estatísticos consultados, como aquela que concentra os maiores índices de fracasso escolar. Analisando os resultados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação do referido município, nas três escolas que mantiveram a 5ª série do Ensino Fundamental, nos anos de 2004 e 2005, há registro de uma média de reprovação de 41,94% e 32,49%, respectivamente. (Anexo V)

Os instrumentos para coleta de dados que me pareceram mais adequados são:

1 - A observação não participante, isto é, com o mínimo de interferência possível, de algumas aulas, mais especificamente dos momentos em que estivesse acontecendo a transmissão de conteúdo, procurando detectar a presença de atitudes empáticas dos professores em relação aos alunos.

O fenômeno observado é específico, mas sua detecção para registro necessita uma análise com mais atenção. Por esse motivo os registros foram feitos de forma descritiva, com o máximo de detalhes possíveis e posteriormente foram avaliados para se identificar a presença de atitudes empáticas. Além disso, também aconteceram momentos de observações mais livres (quando não estivessem ocorrendo transmissões de conteúdo), que foram considerados significativos para uma compreensão mais abrangente.

2 - Uma escala de atitudes (Anexo I) a ser respondida pelos professores, enfocando suas percepções sobre os momentos de empatia nas interações durante as aulas, incluindo seu posicionamento em relação às dificuldades de compreensão dos conteúdos pelos alunos.

A escala é um tipo de questionário estruturado a ser completado pela pessoa pesquisada, geralmente com opções de respostas que, na verdade são confirmações ou negações de afirmações apresentadas no enunciado de cada item. No caso deste projeto, que tem por objetivo aferir atitudes empáticas, chamamos escala de atitudes. Cada item faz uma

afirmação a respeito de sentimentos e comportamentos da pessoa que responde, e que se referem a atitudes com presença ou ausência de empatia ou ainda com facilitação para a ocorrência ou não de empatia. O professor deverá assinalar seu grau de concordância com a afirmação.

Obs: Às questões que afirmam a aproximação ou a presença da atitude empática (I, II, IV, VI, VII), são atribuídos valores regressivos (3 – 2 – 1) no sentido da concordância até a discordância. O oposto (1 – 2 – 3) acontece no restante das questões (III, V e VIII), que afirmam atitudes de afastamento da tentativa de compreensão empática. Tais cuidados são importantes para se evitar o vício somente em uma das opções como, por exemplo, “concordo” em todos os itens.

Dessa forma, numa escala que varia de 8 a 24 pontos, com ponto médio 16, os que estiverem mais próximos dos extremos serão considerados com uma auto-percepção de menor ou maior, respectivamente, grau de disponibilidade para atitudes de empatia.

3 - Uma entrevista (Anexo II) que busque apreender a percepção que os alunos têm dos professores, em relação às suas dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de observar o impacto que a presença ou a ausência de atitudes empáticas têm sobre sua autoestima, auto-conceito e auto-confiança para insistir na tentativa de aprendizagem.

Inicialmente pensei em um questionário para os alunos, mas minha experiência com as crianças e adolescentes no município de Queimados, que são atendidas a partir dos processos judiciais, me fez optar pela entrevista, uma vez que o número de analfabetos funcionais (lêem razoavelmente, mas com pouca capacidade de interpretação), mesmo entre alunos de 5ª série da rede pública é muito elevado. Essa realidade traria dificuldades incontornáveis se usasse o questionário. Além disso, o contato direto na dinâmica da entrevista trouxe importantes subsídios para os registros.

4 - Um questionário sobre a formação dos professores, sua trajetória profissional e seus sentimentos em relação àquela escola onde trabalham, objetivando observar a existência de outras variáveis que poderiam estar influenciando a maior ou menor incidência de atitudes empáticas (Anexo III).

As questões são fechadas para favorecer o retorno das respostas, mas, em algumas questões, houve a preocupação de se pedir uma justificativa, a fim de possibilitar contribuições daqueles que quisessem acrescentar mais informações ou opiniões.

A escala, o questionário e a entrevista foram desenvolvidos por mim, em conjunto com a orientadora deste projeto, especificamente para esta pesquisa, e foram validados através de aplicações experimentais (pilotos) que corrigiram as inadequações que surgiram.

Os resultados obtidos na escala de atitudes serviram de base comparativa entre a auto-percepção dos professores em relação ao maior ou menor grau de empatia e a detecção de atitudes empáticas observadas no comportamento durante as aulas. As convergências e as divergências indicaram a presença maior ou menor de incongruência entre a auto-imagem do professor e suas atitudes em sala de aula, passíveis de correlação com os resultados obtidos pela turma.

O questionário para os professores ajuda com dados sobre o histórico e sua percepção crítica, da realidade que vivem no exercício da profissão, facilitando a compreensão das possíveis convergências e divergências entre a auto-percepção e as atitudes em sala de aula.

A entrevista com os alunos ajuda na compreensão do outro lado, ou seja, como os beneficiários da aprendizagem percebem seus agentes de transmissão de conhecimento. Que tipo de atitudes eles recebem como facilitadoras ou não dessa aprendizagem.

No próximo capítulo, pretendo me aprofundar na apresentação e análise das bases teóricas da Abordagem Centrada na Pessoa. Como a experiência em psicologia clínica foi a fonte inicial de Rogers para formalizar sua teoria, optei por usar uma linha de raciocínio dentro dessa atividade, para depois realizar as articulações com a educação.

Início debruçando-me sobre desenvolvimento da personalidade, considerando as distorções que o sistema social impõe, afetando a percepção e a valorização do organismo em termos de sentidos, sentimentos e razão.

Esses aspectos se relacionam diretamente com a dimensão educacional, pois a relação ensino / aprendizagem reproduz o modo de avaliação condicional que será esmiuçado mais adiante.

Em outro item desenvolvo os procedimentos do que seria a psicoterapia, ou seja, uma forma de intervenção potencialmente capaz de promover mudanças em direção ao desenvolvimento da personalidade. Dentro do mesmo raciocínio, destaco que a atuação do professor pode seguir neste sentido.

Depois disso, realizo um aprofundamento no postulado central da teoria, a **tendência atualizante**; aproveito para pincelar alguns aspectos do desenvolvimento da personalidade, procurando registrar a ampliação que Rogers deu ao conceito central, evoluindo para o conceito de **tendência formativa**, ao analisar alguns artigos sobre a formação do universo, relacionando-a com outras áreas do conhecimento, mas também ofereço meu próprio entendimento dessa questão e aproximações das ideias defendidas por Frijtof Capra, Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, no âmbito da Filosofia da Física Moderna.

CAPÍTULO II

2.1 - Referencial Teórico (noções gerais)

Rogers formulou sua teoria da terapia envolvendo uma série de conceitos e noções conexas ao desenvolvimento da personalidade, ao seu funcionamento ótimo e à sistematização do processo terapêutico propriamente dito. (Rogers e Kinget – 1977).

Vários profissionais ligados à Abordagem Centrada na Pessoa exploram competente e exaustivamente diversos aspectos daquela formulação. As convergências e divergências de perspectivas vão contribuindo, democraticamente, para o melhor entendimento do referencial teórico que respalda o experienciar, o vivido, constituindo-se em uma atualíssima forma de perceber o relacionamento humano, pois, nos remete, invariavelmente, à realidade do organismo em relação através da busca da autenticidade desse movimento.

A teoria da personalidade é capítulo obrigatório na exposição das diversas correntes de psicologia, e está sempre ligada à ótica filosófica que a fundamenta.

Por um lado, enfocando especificamente a ACP, é um fator que contribui para fortalecer seu entendimento, tantas vezes experimentado no senso comum, mas pouco formalizado.

Por outro, depara-se com certas dificuldades que nos remetem àquelas descritas por Capra, referindo-se à ótica da filosofia oriental, no que concerne à tentativa de verbalização racional daquilo que existe de forma absolutamente irracional, do qual os conceitos só conseguem meras aproximações.

Para a maioria dos seres humanos, é muito difícil permanecer constantemente consciente acerca das limitações e da relatividade do conhecimento conceitual. Na medida em que nossa representação da realidade é muito mais fácil de se apreender que a realidade propriamente dita, tendemos a confundi-las e a fazer com que nossos conceitos e símbolos

se tornem equivalentes à realidade. Um dos objetivos principais do misticismo oriental consiste na busca da superação dessa confusão. Os zenbudistas afirmam que necessitamos de um dedo para apontar para a lua, mas que não devemos nos preocupar com o dedo uma vez reconhecida a lua. (...)
(Capra, 2000 - p. 30)

Podemos assim, entender a importância de trilhar os dois caminhos (conceitual e pré-conceitual) para completar a compreensão e a transmissão dos conhecimentos da ACP, em sua concepção do funcionamento da personalidade. Portanto, tenho plena consciência de que os símbolos verbais aqui expostos, sem o experienciar, estão longe de definir a realidade particularmente vivida, mas talvez possam fazer sentido e ajudar no entendimento das ideias aqui apresentadas.

Alguns aspectos dessa dinâmica foram colocados no item anterior, pela necessidade de contextualização da tendência atualizante na percepção e vivência das pessoas. Assim sendo, optei por repetir as ideias já expostas, ampliando um pouco mais a perspectiva do funcionamento da personalidade, seguindo um estilo de aproximações para tentar maximizar a possibilidade de entendimento, considerando que muitos dos que tiverem acesso a esta dissertação não têm conhecimento profundo dos fundamentos da ACP.

2.2 - A formação da personalidade

A formalização da teoria da personalidade, mais conhecida no desenvolvimento da história da ACP, foi a proposta em 1959 (texto original) (Rogers e Kinget , 1977), fruto da combinação da experiência clínica, com as conclusões obtidas após várias pesquisas que relacionaram as condições e atitudes terapêuticas, com os efeitos no cliente.

As conclusões forneceram a base para a concepção da dinâmica do desenvolvimento da personalidade, com uma segurança crescente em relação aos conceitos, na medida em que se aproximaram da experiência direta de Rogers, valendo o mesmo raciocínio quando transportados para a área educacional.

O modelo adotado nessa formulação foi o “se-então”, característico do modelo experimental que tentou, em vão, adaptar o rigor científico da física clássica à psicologia, e paradoxal em relação aos conceitos de índole fenomenológico-existencial utilizados por Rogers.

Como será mais bem observado no item sobre a tendência formativa, a própria física moderna vem considerando o antigo método experimental cada vez mais ultrapassado, pois se descobriram muito mais aproximações da realidade, utilizando uma metodologia fenomenológica para a compreensão de seu objeto. Na esteira desse desenvolvimento, as bases para se compreender o funcionamento da personalidade dentro da ótica da ACP, podem sofrer uma investigação mais complexa, envolvendo, bem mais, os aspectos psicossociais de seu desenvolvimento.

O ponto de partida é a criança, que chega ao mundo para iniciar sua experiência, agindo no sentido de atualizar-se, com finalidade adaptativa, na construção de seus significados, a partir de seu referencial interno (sentidos e instintos) de forma radicalmente particular. Toda valorização nesse estágio orienta-se pelo organismo, seu todo organizado no sentido de aproximar-se do que percebe como positivo para si mesma, e afastar-se do que lhe parece negativo, ameaçador, que gere desconforto.

A conclusão de Rogers infere a existência de um sistema motivacional inato, como veremos mais adiante, inerente a todo o Universo. E de um sistema regulador chamado “avaliação organizacional”, que segue os princípios da “tendência atualizante”, particularmente manifestada, no sentido de satisfazer o próprio organismo.

É evidenciado o caráter subjetivo, fenomenológico, da percepção da realidade, e a permanente atualização em função da dinâmica das relações com o mundo, em um constante experienciar.

Aos poucos se diferencia a noção de “Eu”, em função de aspectos do experienciar que vão se incorporando ao organismo, ao que se pode definir como personalidade, o si mesmo, a consciência de existir em interação com o meio.

Passando para um nível mais complexo, que envolve as relações interpessoais, Rogers, auxiliado por vários colaboradores, com pesquisas que geraram teses de doutorado e artigos (Rogers e Kinget – 1977), introduz o conceito de “**necessidade de consideração positiva**” e alguns desdobramentos (**necessidade de consideração positiva de si e complexo de consideração**), que objetivam, principalmente, atender ao que é percebido como “condições impostas por pessoas significativas”, e que acarretam uma forma de funcionamento da personalidade (modo de **avaliação condicional**) que em muitas situações opõe-se à avaliação organísmica, pois origina-se da internalização de valores dessas pessoas, diminuindo, virtualmente, sua autonomia e a valorização do próprio organismo.

Em relação à dinâmica de funcionamento, propõe que a necessidade de consideração positiva é universal nos seres humanos, embora não questione se inata ou adquirida, podendo ser satisfeita por uma auto-consideração positiva e / ou pela consideração positiva por parte do outro, o que leva o indivíduo a procurar fazer inferências a respeito do experienciar do outro, a fim de atender-lhe às expectativas, com o objetivo de satisfazer essa necessidade em si mesmo. Isso lhe confere um aspecto ambíguo, uma vez que logo se percebe que para obter sua satisfação é preciso satisfazer essa necessidade no outro.

Deduz-se daí que a consideração positiva por si mesmo torna-se insuficiente em função da condicionalidade percebida. Ela precisa ser confirmada pela consideração positiva por parte do outro, aumentando essa necessidade, e evidenciando que os dois movimentos buscam obter a satisfação de considerar-se e de ser considerado positivamente.

À generalização dos efeitos da consideração, Roger chamou **complexo de consideração**, que ocorre quando a pessoa amplia, para a totalidade de si mesma, experiências isoladas, tanto positivas quanto negativas.

Desenvolve-se assim, um sistema de relações interpessoais “naturalmente” falso, pois é criada uma discrepância entre a atualização do organismo (realidade sentida) e a percepção dos valores culturais (muitas vezes enganosa), gerando uma situação de vulnerabilidade em função da proteção (defensividade) que se impõe para a manutenção

dessa “estrutura”, percebida como a imagem de si, construída, permanentemente, por essas duas fontes, isto é, avaliação do organismo e condicionalidade de valores culturais.

As experiências valorizadas pelo organismo, e que não contrariam a imagem de si, são incorporadas e a reforçam; as que contrariam são negadas ou distorcidas pelo sistema defensivo, a fim de adequarem-se à autoimagem.

O funcionamento da personalidade constitui-se em uma interação constante entre o organismo e o meio. Esse último é percebido subjetivamente, pois seus efeitos são sentidos no organismo; e aquele, tenta produzir comportamentos que proporcionem auto-satisfação, adaptabilidade, e que, ao mesmo tempo, sejam bem aceitos pelos grupos nos quais se insere. Essa interação nos estimula a imagem de inseparabilidade entre os dois polos (organismo e meio), principalmente pela vocação fenomenológica da percepção, artífice do campo experiencial e operadora do campo fenomenológico.

Em outras palavras, gosto de pensar em um universo orgânico afetado, permanentemente, através de seus sentidos, atribuindo significados particulares a tudo que experiencia, formando seu campo experiencial com aspectos implícitos e explícitos, sentidos organicamente e, portanto, conscientes, no sentido mais amplo desse conceito.

O sentido amplo de consciência, além dos aspectos implícitos e explícitos a que me refiro foram descritos por Eugene Gendlin, um psicólogo norte-americano que trabalhou com Rogers e em muito contribuiu e ainda contribui, para a compreensão de alguns pontos da ACP, principalmente no que se refere ao que acontece com a pessoa em processo terapêutico para a mudança na personalidade.

Gendlin conceitua o experienciar como um acontecimento psicológico, um processo sentido também fisicamente, ou seja, ligado a significados sentidos no organismo (Gendlin – 1964 – tradução - p.15). Esses significados podem ser experienciados pelo que o autor chamou de referência direta. “Em qualquer momento que deseje, alguém

pode se referir diretamente a um dado sentido interiormente. A esta forma de experienciar denomino ‘referente direto.’”(Idem)

Como o autor trata de um acesso direto a algo sentido, não há necessidade de que seja dado um nome que materialize uma representação na consciência, mas isso não quer dizer que estejamos em um nível inconsciente, no sentido psicanalítico, ou não consciente no sentido que Rogers dá. “Estamos conscientes e sentimos com ou sem esta atenção direta.”(p. 16)

Esses significados sentidos podem ser explicitados, por exemplo, em uma comunicação interpessoal, mas sua maior porção é implícita, ou seja, existe na personalidade, em seu campo experiencial, é sentido, mas não é nomeado, e sobrevive de maneira incompleta, embora esteja na consciência porque é sentido.

Quando os significados sentidos ocorrem em interação com símbolos verbais e sentimos o que os símbolos significam, denominamos tais significados ‘explícitos’ ou ‘explicitamente conhecidos’. Por outro lado, com muita frequência, temos exatamente tais significados sentidos sem simbolização verbal. Ao invés disso, temos um acontecimento, uma percepção, ou alguma tal palavra como ‘isto’ (que nada representa, mas somente indica). Quando é este o caso, podemos denominar de significado ‘implícito’ ou ‘implicitamente sentido’, mas não ‘explicitamente conhecido’. Note que os significados ‘explícito’ e ‘implícito’ estão ambos na consciência. Aquilo que concretamente sentimos e que podemos referir interiormente está, certamente, ‘na consciência’ (p. 17)

Embora Rogers não distinga os conceitos de campo experiencial e campo fenomenológico, prefiro concebê-los com funções diferentes.

Uma parte desse campo é reconhecida mais intimamente, formando a imagem de si, enquanto outra porção é rechaçada por distorção ou negação, e não é aceita como componente da pessoa, embora permaneça marcado no campo. Esses dois segmentos formam o campo fenomenológico.

Assim, podemos tentar imaginar um clássico esquema de três círculos concêntricos, que ilustrarei mais adiante, onde o mais central (imagem de si) juntamente com o intermediário (aspectos distorcidos ou negados à consciência), formam o campo fenomenológico, enquanto o último círculo é formado por conteúdos de experiências com significados pouco valorizados, tendendo à neutralidade por serem percebidos como “sem importância”, esquecidos ou desatualizados no campo sócio-cultural, mas constituindo, junto com os outros círculos, o campo experiencial. Obviamente, o campo fenomenológico está contido no campo experiencial.

O funcionamento ótimo da personalidade seria a expansão do círculo mais central até coincidir com o mais externo, o que acarretaria uma atualização perfeita do organismo, pois trabalharia com toda a sua história de marcas afetivas, sem necessidade de defensividade, ou seja, sem sofrimento psíquico originado por incongruências.

A distinção entre os dois campos é relevante, na minha maneira de compreender, em função das diferenças entre os níveis de consciência. O campo fenomenológico caracteriza-se pela frequência constante da intencionalidade, ou seja, da atenção consciente que doa o sentido ao objeto e o funde com o sujeito, dando a dimensão do Eu, mas também a do não-Eu (como um produto da defensividade), possibilitando as percepções dos próprios sentimentos, distorções, negações, comparações e outras formas de experienciar. Poderíamos considerá-lo como correspondente ao campo perceptual, onde ocorrem, permanentemente, as operações de intuição do real.

O campo experiencial é mais abrangente, pois envolve a totalidade da história do ser e de sua herança genética que marca o organismo como pertencente à família e a outros grupos significativos, à cultura, à espécie, ao universo. É o continente da memória passada e futura (informações atualizadas no DNA), porém, com plenas possibilidades de, a cada instante, estar presente em seu devir.

O que a ACP considera como personalidade é algo que só se pode apreender a partir do sujeito, pelo próprio sujeito, pois significa tudo o que diz respeito à pessoa em sua intrasubjetividade (auto-percepção) e intersubjetividade (percepção do outro). De

acordo com o que propõe a filosofia da ACP, seu funcionamento ideal implica na primazia do organismo, no privilégio de tudo que dele brota.

Durante os primeiros anos de vida, a força instintiva da tendência atualizante evidencia a auto-direção egocêntrica, no bom sentido, isto é, da autonomia do homem. Entretanto, o processo de aprendizagem social começa a impor a necessidade da convivência em grupo, trazendo regras e valores em dinâmica complexidade que devem fundamentar as trocas de comunicação. A pessoa aprende a noção do “Nós” que agora convive com o anteriormente solitário “Eu” inicial, em um amadurecimento saudável.

A adaptação a esse modelo não teria, necessariamente, que reduzir a importância do organismo, porém, não é o que podemos observar na maioria das pessoas, pois aparece a interferência da percepção da condicionalidade como o preço para a obtenção da consideração positiva por parte do outro, e que pode ter como consequência, a desvalorização do que emana do organismo em seu experienciar, pois a manifestação de seus sentimentos sinceros nem sempre é apreciada.

Portanto, em muitas ocasiões, é conveniente esconder esses sentimentos, colocando outras expressões mais “adequadas” segundo o padrão sócio-cultural vigente, acarretando a diminuição da responsabilização de seus sentimentos e atos.

O outro extremo dessa relação é a organização sócio-cultural, produtora de toda sorte de valores éticos / morais / religiosos, formando a ordem social baseada nos costumes dos grupos de uma mesma cultura e nos importados de outras, originando as instituições, organizações, constituições, códigos, leis, etc., permeando as relações intra / interpessoais, grupais e intergrupais.

A grande maioria dos sistemas sócio-culturais, cada vez mais parecidos entre si, empobrecidos pelo fenômeno da globalização e massificação manipulatória da informação, condiciona a consideração positiva para com seus membros, a padrões rígidos de expectativas em variadas áreas (sexualidade, etnia, cor da pele, sucesso profissional/financeiro, indumentária, linguajar, escolaridade, naturalidade, nacionalidade, etc.).

A descaracterização dos grupos imediatos, originalmente produtores de cultura através dos costumes que são mais facilmente assimilados pelo Eu, pois brotam de um experienciar direto, intensifica os efeitos da condicionalidade, porque a quantidade de valores padronizados que se internalizam, sem o desejável experienciar direto, aumenta a possibilidade de funcionamentos incongruentes, estreitando a imagem de si, aumentando a necessidade de consideração positiva por parte do outro, ampliando a área das experiências consideradas como do não-Eu, ocasionando, frequentemente, a angústia, a ansiedade negativa, a insegurança, o afastamento de si mesmo, enquanto totalidade organísmica.

Essa proposição sugere que sua ênfase está na vontade consciente e na capacidade de escolha criativa, voltada para a obtenção do bem-estar social, pela possibilidade de realização das expectativas factíveis e para a integração aos grupos escolhidos, dentro de uma perspectiva de valorização organísmica, como indicativos de saúde.

Entretanto, identifica a imposição de valores, como uma condição para o indivíduo ser considerado positivamente, muitas vezes contraditórios e originalmente desvinculados da experienciação do organismo, produzindo a ilusão de que o modelo do “certo” está fora e, se segui-lo: serei aceito, terei sucesso, serei feliz.

Internalizados esses aspectos, a vontade passa a orientar-se por eles, colocando os instintos, também produtores de vontade, em segundo plano. Isso tem como consequência a atribuição ao outro, da responsabilidade por nosso sofrimento (se me passaram que esse era o modelo correto, mas não deu certo, então a culpa é de quem me passou), criando desvios daquilo que seria um funcionamento saudável, autêntico, a partir de dentro.

Quando esses desvios relacionam-se com áreas importantes do campo fenomenológico, ocorre o mal-estar originado da angústia e / ou da ansiedade negativa, pois a defensividade entra em ação com um dispêndio muito maior de energia, gerando tensão, desconforto, sofrimento psíquico.

Paradoxalmente, a pessoa está preparada para funcionar adequadamente, isto é, sendo ela mesma e, de um certo ponto de vista, isso nunca deixa de acontecer, em função da percepção seletiva, no sentido de escolher sempre o melhor possível para si mesma. Essa concepção evidencia que o centro de aferição sobre o que é certo ou errado, bom ou mau, jamais deixa de estar na própria pessoa.

O que provoca o equívoco que ilude, é a transmissão dos valores do sistema social, e sua internalização, que varia entre os plenamente integrados ao organismo, fruto da produção da vivência em seus grupos de identificação, e os valores internalizados exclusivamente pela pressão condicionante, que destoam de suas vivências organizmáticas, pois, não se originam do experienciar por referência direta ao que está sendo vivido. Apesar dessa pressão externa, não há implicação em ausência de responsabilidade de quem os internaliza.

Em função desse duplo movimento, podemos inferir que todos os acontecimentos psicológicos são sentidos no organismo, correspondendo a um estado emocional, variável em sua intensidade, e sempre ligado a uma capacidade de entendimento, raciocínio e percepção de relações, também com intensidade variável, compondo esses acontecimentos em todas as situações, no campo fenomenológico.

Dessa maneira, não existiria um comportamento puramente emocional ou estritamente lógico-racional, enquanto fenômenos vividos pela pessoa, o que ratifica nossa herança existencialista de responsabilidade por todas as escolhas e nos afasta totalmente da necessidade de trabalhar com o conceito de inconsciente dinâmico, próprio da psicanálise.

Um funcionamento ideal consistiria na busca do equilíbrio entre esses componentes, ou seja, estabelecer um diálogo interno que permita soltar, adequar, segurar, filtrar, etc., a comunicação das emoções através de comportamentos, de acordo com as situações, mas sempre acompanhadas da atenção consciente em busca de simbolizações corretas dos significados que são experimentados. Dessa maneira, torna-se importante a compreensão da pessoa sob a luz das duas qualidades de efeitos da estimulação das

interações sociais, ou seja, congruente ou incongruente com o fluxo organicístico, que a compõem e a originam em um aspecto particular e outro geral.

Fonseca, tem produzido algumas idéias importantes que podem ilustrar melhor esse esforço de compreensão do funcionamento da personalidade, sob o prisma das relações organismo / meio. Em seu artigo “Transindividualidade, individualidade, pessoa e psicologia” (não publicado), aprofunda o conceito de transindividualidade, considerando-o fundamental para a compreensão do psiquismo. O termo foi proposto por Lucien Goldmann, um sociólogo francês, e Fonseca procura situá-lo no contexto da psicologia, enquanto um dos componentes da pessoa.

Se queremos pensar o indivíduo humano, necessitamos transcender a aparência que se nos apresenta de uma forma mais imediata. Para tal, necessitamos da abstração não arbitrária e fundamentada em princípios ideais determinados aprioristicamente. Uma abstração racional que se define como tal enquanto momento de uma praxis efetiva. Reflexão filosófica que entende a necessidade de conhecer o próprio conhecedor como momento fundamental do conhecimento do objeto. (Fonseca, 1997, p. 13)

Sua ótica opõe-se às tentativas de compreender a pessoa apenas em sua dimensão individual, indivíduo aparente apartado do espírito do tempo e do lugar, reduzindo o humano a algo muito distante da realidade. Toma por base o conceito de transindividualidade que é, essencialmente, a expressão na pessoa de um sujeito coletivo produzido pela cultura e reproduzindo cultura, desde um nível micro até um macro-social. E o concebe em articulação com a individualidade, originada de uma interação biológico-social, enfatizando a maior importância do componente social na busca do entendimento do funcionamento psíquico.

Antes de configurar-se como *eu*, o indivíduo já desenvolve um processo essencial de interação com um grupo social que se constitui como uma diferenciação particular dos agrupamentos humanos, uma diferenciação

particular de uma determinada cultura humana, num determinado momento histórico. Isto implica que a pessoa, antes de constituir-se como um *eu*, organiza o seu comportamento, a sua percepção de si e do mundo, em função dos padrões organizativos do seu agrupamento na concretude de seu momento histórico e das determinações oriundas de sua inserção na organização social do trabalho. (p. 15)

Desta forma, numa certa dimensão muito real, podemos entender que a pessoa desenvolve sua subjetividade, não simplesmente como uma subjetividade individual, correspondente a sua personalidade isolada, mas, intrinsecamente, como a subjetividade de sua coletividade. Assim sendo, ela não é, neste nível, meramente, a portadora de uma subjetividade individual que se relaciona com outros de uma forma intersubjetiva; mas a portadora, igualmente, de uma *subjetividade transindividual* que relaciona-se com seus semelhantes no interior de uma subjetividade coletiva, ou seja: intrasubjetivamente.” (p. 16, grifo do autor)

Há uma interação constante entre essas dimensões, isto é, a particular e a coletiva, onde a subjetividade individual remete-se à transindividual, mas decodifica-a em significados particulares, o que nos dá a idéia de uma elaboração fenomenológica, dos acontecimentos psicológicos com valor significativo, na tríplice relação entre indivíduo / grupo microsocia / sistema macrosocia.

A mútua afetação entre o organismo e o meio compõe a pessoa em seu aspecto individual e transindividual, originando um sujeito individual interligado a um sujeito coletivo, funcionando melhor ou pior em relação diretamente proporcional à orientação da vontade que emana do experienciar organizmico, e inversamente àquela oriunda de valores internalizados pela força da condicionalidade, distantes daquele referencial, que o confunde em sua necessidade de trocas nas sociedades organizadas.

Em outro livro do mesmo autor, (Fonseca, 2007. 2), ficam mais claras as afetações sofridas pela pessoa no contexto de suas relações sócio-culturais. Sua abordagem insiste, decididamente, na caracterização de um “**produtor cultural em crise**”.

Quando falamos de *Produção cultural*, remetemo-nos, normalmente ao nível dos objetos, ou ao nível da arte, ou ao nível dos grandes sistemas de objetivação da cultura. Nós psicoterapeutas, entretanto, e em particular, não podemos negligenciar, ou deixar de valorizar, o fato de um dos níveis mais fundamentais da *produção cultural* é, especificamente, o nível da “produção” das pessoas, ou seja, é exatamente *o nível da produção das pessoas como produtos e produtores culturais (...)* (p.16, grifos do autor).

Predomina a perspectiva de que a crise existencial é, em grande parte, originada dessa perda da capacidade de reconhecer-se como produto de seu meio cultural, bem como de ajudar a produzir esse e nesse meio, justamente pela perda de referenciais básicos mais imediatos, conflitantes com sistemas mais abrangentes, fazendo parecer impossível que a pessoa se mostre de maneira autêntica, por não haver confiança suficiente para isso.

De modo que as pessoas têm que se socializar a partir de necessidades e demandas constituídas por núcleos sócio-culturais distintos e em conflito, eventualmente grave, desde a mais tenra infância. Aspirando, por outro lado, constituir-se, igualmente, como ser genérico da cultura de interface que medeia as relações do conjunto da comunidade de sistemas culturais de que participa. O que significa, frequentemente, distanciar-se de suas determinações culturais mais ancestrais. Processo que, por si só, já gera inúmeras tensões, acidentes e conflitos significativos. (Idem, p.17)

No processo de seu desenvolvimento, o indivíduo desloca-se, frequentemente, da cultura *comunitária* particular do seu sistema sócio-cultural de origem, na direção da cultura *individualista* do mundo burguês (...)(Idem, Idem).

Temos então, a pessoa equipada com uma aparelhagem bio-psíquica que a torna capaz de processar, as estimulações sociais pré-existentes que se apresentam

permanentemente. Interação de tal modo que se torna impossível a apreensão isolada de cada um desses aspectos.

Em sua dinâmica, observamos um rápido aumento da importância do psiquismo, em função da crescente sofisticação dos graus de percepção, fruto da diferenciação do Eu e do não-Eu, transformando o campo fenomenológico em uma espécie de teatro de operações do real, ou seja, o próprio real intuído e relacionado com outros dados significativos do campo experiencial, de caráter individual, mas também correspondendo às alterações organizacionais, perceptíveis ou subceptíveis, isto é, sem atenção consciente, e à interação sócio-cultural que produz e é produzida por sua transindividualidade.

A pessoa funciona de forma adequada, enquanto permite-se simbolizar corretamente seus significados, o que a constitui em criativa e singular produtora cultural, capaz de ter clareza de sua vontade organizacional e senso crítico para exercê-la com confiança e responsabilidade, reconhecendo-se, ao mesmo tempo, como produtora coletiva, integrada a seus grupos de identificação, e como um produto desses grupos. Por outro lado, seu funcionamento mais frequente aparece como produto da desconfiança de sua capacidade criativa, representada por sua vontade organizacional, descredenciada pela transmissão massificada de valores prontos que a afastam de si mesma, de sua realidade.

2.3 – As atitudes promotoras de desenvolvimento da personalidade.

Quero iniciar questionando o termo “psicoterapia”, o qual me parece pouco adequado para definir a prática que originou essa forma de abordar o homem concebido pela ACP. A situação agrava-se ainda mais porque, geralmente, esse termo é associado à expressão “psicologia clínica”. Essa última palavra, significando cama, ou seja, parece a proposta de “curar o psiquismo de alguém acamado”.

A idéia de cura pressupõe a de doença, que lembra diagnóstico e generalização de sintomas, conceitos nada simpáticos aos adeptos da ACP por serem características marcantes de um modelo determinista / mecanicista e, portanto, desmembradores e

exteriores à totalidade da pessoa. E, como será demonstrado no aprofundamento da discussão sobre a tendência atualizante / formativa, trata-se de uma ótica ultrapassada, diante dos novos paradigmas da ciência.

Conseqüentemente, aceitar essa denominação para o que fazemos com as pessoas nos consultórios, dá a sensação de estar de terno e gravata na praia, em pleno verão, ou seja, completamente desconfortável. Entretanto, para não alongar muito, tenho clareza de que ainda não encontramos um termo mais adequado para definir essa prática.

O mesmo raciocínio serve para a atuação na área educacional, como será apresentado um pouco mais adiante, na discussão da tensão entre universalismo e relativismo, mas com a vantagem de que o termo facilitador de aprendizagem é muito mais afinado com os princípios da ACP.

Considerando a perspectiva de Rogers, citada anteriormente, de que a aprendizagem significativa é promotora de desenvolvimento da personalidade, o presente item objetiva apresentar as atitudes suficientes de um facilitador para que se promova o desenvolvimento da personalidade. Entretanto, para situar o leitor, apresentarei esse caminho trilhado pelo psicólogo norte-americano desde sua origem no consultório.

Rogers apresenta sua teoria da psicoterapia de forma sistemática, tentando seguir o modelo experimental: **Se**, determinadas condições forem criadas. **Então**, significativas mudanças da personalidade ocorrerão.

Elaborando seis condições que considerou necessárias e suficientes, para que ocorram tais mudanças, delimitou o que seria a essência dessa “terapia”, caracterizada, principalmente, em três delas, consideradas atitudes obrigatórias do psicoterapeuta.

- 1- Que duas pessoas estejam em contato psicológico;
- 2- Que a primeira (o cliente) esteja em estado de incongruência, vulnerável ou ansiosa;
- 3- Que a segunda (o terapeuta) esteja em estado de congruência, pelo menos durante o tempo de duração da sessão.

- 4- Que o terapeuta experimente uma consideração positiva e incondicional pela pessoa do cliente.
- 5- Que o terapeuta experimente uma compreensão empática, do ponto de vista do referencial interno do cliente.
- 6- Que o terapeuta consiga comunicar ao cliente, pelo menos em um grau mínimo, os itens 3, 4 e 5 . (Rogers e Kinget – 1977)

Sua proposição é coerente com o postulado central da teoria, que pressupõe uma não-diretividade, ou atitudes minimamente interventivas, significando ausência de julgamentos e de antecipações de sentimentos por parte do terapeuta, para que o cliente possa, ao experimentar tais sentimentos, atualizá-los plenamente, conforme o fluxo de sua tendência atualizante, correspondendo aos efeitos que sente quando percebe que o terapeuta experimenta por ele, uma **consideração positiva incondicional**.

Na evolução das três fases da teoria da terapia, Rogers foi descobrindo a eficácia das outras duas atitudes, no sentido de acelerar a credibilidade do cliente na relação com o terapeuta, através da **congruência** desse último. E na facilitação de aprofundamentos verticais no campo fenomenológico do primeiro, a fim de buscar simbolizações corretas de seus significados através da **compreensão empática** que, ao mesmo tempo, é a melhor maneira de comunicar ao cliente a autenticidade da consideração positiva incondicional que o terapeuta experimenta por ele.

Funcionalmente, essas atitudes estão interligadas, e somente assim podem ser entendidas, enquanto facilitadoras de mudanças terapêuticas da personalidade. Entretanto, muitas críticas têm sido feitas, principalmente quanto à possibilidade do terapeuta experimentar uma consideração positiva incondicional pelo cliente. Em particular, quanto ao aspecto da incondicionalidade, que, se não acontecesse, e isso não fosse percebido pelo terapeuta, revelaria um estado de incongruência. Rogers admite essa hipótese e assinala que, diante do conflito entre essas duas atitudes, a congruência deve prevalecer, o que a faz aparecer como a mais básica das três.

Em meu entendimento, fundamentado em uma prática que confirma essa percepção, observo diferenças significativas entre os conceitos de aceitar e considerar (Gonçalves,

1990), usados, indistintamente, em muitas traduções, mas que, coincidentemente, me levaram a perceber dois movimentos diferentes, a eles correspondentes, durante a relação terapêutica.

Aceitar implica em aprovação ou concordância com o conteúdo e / ou a forma da expressão do campo fenomênico do cliente. Enquanto que considerar significa levar em conta, em consideração, admitir a possibilidade, porém, não implicando em aceitação. É mais abrangente, pois envolve semelhanças e diferenças entre cliente e terapeuta. E, como já foi proposto linhas atrás, o que consideramos positiva e incondicionalmente é a pessoa em sua totalidade. Ela está sempre escolhendo o que parece ser a melhor alternativa para si, diante das condições percebidas pela ação da tendência atualizante do eu, sendo seu movimento positivo nesse sentido e, por isso, ela é merecedora dessa atitude do terapeuta, mesmo que esse perceba de maneira diferente.

Em sua dinâmica, a relação terapêutica é formada pelos encontros terapêuticos que, em sucessão, formam o processo terapêutico. Esses encontros são povoados com momentos de aceitação e de não-aceitação das expressões do cliente, como consequência das semelhanças e diferenças entre as valorizações dos dois campos experienciais em contato, mas o processo mantém-se ancorado na consideração positiva incondicional do terapeuta pela totalidade da pessoa do cliente.

A consideração positiva incondicional é a grande promotora de mudanças terapêuticas, quando é, adequadamente, comunicada ao cliente. Ao ser percebida por esse último, ela facilita a expressão de significados importantes, “antes” negados ou distorcidos, mas que “agora” podem ser corretamente percebidos, pois são, incondicionalmente, considerados positivamente, enquanto sentimentos, pelo terapeuta.

Acontece a mudança na receptividade da pessoa que, assim, pode ser ela mesma, com todas as possibilidades de sentir tudo aquilo que o ser humano é capaz, sem julgamentos, mas como algo inerente, do qual não podemos fugir ou varrer para baixo do tapete.

A congruência ou autenticidade é definida, em termos gerais, como a correta simbolização do que é experienciado. No entanto, compreendo sua expressão em dois níveis distintos, coerentes com os aspectos múltiplos que compõem a pessoa em sua funcionalidade cotidiana.

Em um nível mais básico, considero como a fundamental congruência, o conhecimento do significado sentido, simbolizado corretamente na consciência, a partir de uma estimulação interna e / ou externa. Esse evento provoca um segundo nível, constituindo-se em um motivador de comportamento que, porém, sofre ações racionais e irracionais, como vimos acima, a fim de adequar-se à situação externa vivida em interação com o ambiente sócio-cultural.

Ocorre a influência determinante na escolha do comportamento adequado, isto é, correspondente àquele que melhor se encaixa ao que se experimenta naquele momento, mais apropriado à situação, constituindo-se em uma exteriorização relativa da congruência, que procura orientar-se pelos importantes valores que emergem da prudência, elegância, respeito, etc., ou mesmo ao oposto desses, desde que sejam convenientes para o organismo.

Em uma insistência enfática, quero assinalar que não devemos confundir atitudes impulsivas, agressivas, grosseiras, etc. como necessárias evidências ou justificativas de estados de congruência, e nem julgarmos como, em estado de incongruência, uma pessoa que escolhe um comportamento que não corresponde, exatamente, ao que está sentindo de maneira explícita no organismo.

Funcionalmente, a congruência do terapeuta é a exata percepção de como está sendo afetado pelo cliente nos diversos momentos da relação, simbolizando, claramente, os significados decorrentes, e escolhendo a oportunidade adequada para essa comunicação ou não, em função das sutilezas da relação que somente ele pode perceber. Entretanto, em algumas situações, a afetação é tão grande que fica evidente na expressão do terapeuta, tornando impróprio qualquer movimento diferente da comunicação da realidade do que está acontecendo, sob pena da perda da confiança do cliente.

A compreensão empática é definida como a atitude pela qual o terapeuta se esforça no sentido de entender o quadro de referência interno do cliente, “**como se**” fosse o próprio cliente, “olhando com os olhos do cliente”, como define muito bem o Prof. Dr. Rogério Buys (Instituto de Psicologia, UFRJ). Constituinte-se em um movimento de estar **com** aquela pessoa, mas sem confundir suas percepções e valorizações particulares com as do cliente, a fim de garantir a ausência de julgamentos comparativos ou a antecipação de sentimentos do outro que, como já vimos, constitui-se em tentativa de saber **sobre** a pessoa do cliente, comprometendo a essência da não-diretividade.

Essa atitude caracteriza a especialidade da relação terapêutica, diferenciando-a das relações do senso comum que, via-de-regra, funcionam com interlocutores centrados em suas próprias percepções e opiniões sobre o outro e sobre o conteúdo do seu discurso.

A atitude de busca da compreensão empática revela-se como a principal fonte de conexão entre terapeuta e cliente ou entre facilitador e aluno. É o momento em que se processa a verdadeira intervenção terapêutica. Constitui-se em uma espécie de instrumento super sensível que, ao mesmo tempo, interage com o campo fenomenológico do cliente, no sentido de facilitar explicitações autênticas, e também demonstra a autenticidade do próprio terapeuta, comunicando a profunda consideração positiva incondicional que esse último experimenta por aquele.

Esse movimento de conexão interativa apresenta-se de duas formas distintas, porém complementares, que podemos identificar pela ilustração de alguns autores importantes.

Como primeiro exemplo, trago a visão de Karl Jaspers através de Isaías Pain, em sua experiência clínica que norteou seu estudo da Psicopatologia.

Para Jaspers, por exemplo, as vias de acesso ao fato psicopatológico são a compreensão e a explicitação: a primeira é um método subjetivo; a segunda, um procedimento objetivo. A compreensão consiste num esforço de penetração e de intuição do fenômeno mórbido com seu significado, tal como o considera o enfermo. A explicação é uma ação intelectual que

completa a compreensão, por sua interpretação e ao estabelecer laços de causalidade entre os diferentes dados proporcionados pela observação. Jaspers centraliza a sua atenção no estudo do fenômeno psíquico fundamental: a vivência. Para alcançar a vivência é necessário fazer uma descrição minuciosa das experiências subjetivas do enfermo e classificá-las, depois de o examinador ter interpretado os fenômenos observados. Como as vivências do paciente são subjetivas e inacessíveis à observação direta, o observador procura estudar ‘diretamente as suas próprias vivências’. É através da comparação entre as próprias vivências e aquelas captadas no indivíduo examinado que se pode chegar a uma verdadeira investigação fenomenológica. A essa metodologia, Jaspers chamou ‘penetração empática’. (Paim, I. - 1993- p. 3, aspas do autor)

Embora a proposta de Jaspers seja baseada em uma classificação diagnóstica que não tem utilidade prática na relação de ajuda que aqui apresento, é interessante notar a semelhança de sua abordagem pela utilização de uma metodologia fenomenológica, enfatizando o duplo movimento do terapeuta (compreensão e explicitação).

Também interessante é a utilização da expressão “penetração empática” (talvez pudéssemos chamar de interpenetração), que nos sugere o movimento da intencionalidade, para a apreensão do fenômeno (compreensão), fundindo-se com ele na percepção. E a afetação que o terapeuta sofre, por parte do cliente, e que o leva a formular uma explicitação.

Outro autor que escolhi recorrer é John Shlien, colaborador de Rogers na Universidade de Chicago, que apresentou um interessante trabalho na IV Conferência Internacional de Psicoterapia Centrada no Cliente/Experiencial Lisboa, 1995 (Shlien – 1998).

Shlien questiona a importância que os terapeutas emprestam à palavra *empatia*, por conta de erros na tradução do original alemão “*Einfulung*” (sintonia de sentimentos).

Empatia é uma das várias formas essenciais de inteligência, é uma forma experimental de tal importância para a adaptação que a sobrevivência social

e física depende dela. É uma capacidade normal, material, comum, quase constante, quase inevitável. A sua natureza não determina o seu uso. Não é em si mesma ‘uma condição’ da terapia, mas é provavelmente uma pré-condição. (p. 40, grifo do autor)

Shlien observa que essa supervalorização negligencia outros conceitos mais importantes, em sua concepção, para a psicoterapia.

A empatia tem sido considerada simultaneamente um meio e um fim; tem sido um substituto fácil do verdadeiro motivo e do verdadeiro trabalho terapêutico - simpatia e compreensão. (...) Simpatia é um tipo de compromisso. A empatia não é. Será talvez tempo de chamar a simpatia ‘uma maneira de ser, mal apreciada’? (p. 43, aspas do autor)

(...) A compreensão é um esforço de vontade e um serviço que a empatia não é; se existe compreensão ‘empática’ então é a compreensão que promove a cura a partir de dentro. A tarefa difícil é a compreensão. *A empatia sozinha, sem simpatia e, mais ainda, sem compreensão, pode ser prejudicial.* (p. 44 – grifo do autor)

Embora com alguns pontos discutíveis, o autor nos dá a dimensão do duplo movimento do terapeuta interagindo com o cliente na intenção de ajudá-lo (simpatia), através de um esforço que busca apreender seus significados (compreensão), associada à capacidade de entendimento do que está se passando em seu quadro de referência (empatia).

Por esse ângulo, a simpatia (co-sentir, ou seja, sentir junto) é um movimento de aproximação, com características mais acentuadas na sensibilidade com carga mais emocional, que favorece à tentativa de compreensão e que naturalmente liga-se à capacidade de empatizar. Essa última, com características mais racionais e estruturantes, a fim de facilitar o objetivo a ser compreendido na intencionalidade, ou seja, dentro dessa ótica, a compreensão empática poderia ser considerada como a própria intencionalidade.

O trabalho de Shlien mostra uma nova dimensão do conceito de empatia, diferenciando a concepção de Rogers daquela de Martin Buber. E o principal ponto de divergência encontra-se na expressão “*como se*” que para Buber, entendido por Shlien, não tem nada a ver com a “*Einführung*”.

Falando da sua ideia de ‘inclusividade’, que é a relação entre os seres humanos e entre este e Deus (cf. recente livro de Karen Armstrong, A História de Deus, 1994), Buber escreve: ‘Seria errado identificar o que isto quer dizer com a palavra familiar, mas verdadeiramente insignificante, *empatia*. Empatia significa, se é que isto significa algo, deslizar com os sentimentos próprios no interior da dinâmica de um objeto; um pilar, um cristal, ou um ramo de árvore, ou mesmo um animal ou um homem e tal como ele é reconhecendo-o por dentro’ (Buber, 1933, pg. 97). Mas eu não li esta página senão alguns anos depois e Rogers também não. Buber estava muito a nossa frente, mais próximo do uso original do vocábulo empatia e, ao contrário dos psicólogos, sem necessidade dum ponto de vista ‘clínico’ deste termo. (p. 45 e 46, aspas do autor)

A concepção de Buber mais se aproxima da ideia de fusão, de interação onde surge algo novo com a mudança dos dois originais que se tornam momentaneamente *uno*.

Para Buber não existe ‘*como se*’. Ele não quer isso, pois pressupõe a possibilidade de ‘*dentro de*’. Pois Buber está desejoso de ser transformado pelo outro. É esta a opção da ‘*inclusividade*’. (...) Portanto, para Rogers, é essencial preservar os clientes, enquanto que para Buber é essencial dissolvê-los. (Pg. 49 - grifos meus)

A diferença entre os dois autores, apontada por Shlien reforça minha concepção de dois aspectos no movimento do terapeuta, em interação com o cliente e em progressiva aproximação. Buber não teve preocupações psicoterapêuticas, pois concebeu sua filosofia para as relações quotidianas, assistematicamente, sem o olhar “clínico” da

psicologia, embora a transparência decorrente de sua concepção do encontro EU-TU (Buber – 1974), tenha inegáveis aspectos psicoprofiláticos.

Rogers construiu sua teoria em bases clínicas, com a preocupação de resultados dentro dessa instituição social que é a psicoterapia, mas com suficiente sensibilidade para pressentir convergências com filosofias, da existência humana, preocupadas com aspectos mais amplos das relações.

O terapeuta necessita, em um dado momento, de um instrumento que o conecte sistematicamente ao cliente, e em outro, de uma soltura espontânea que o permita expressar-se diante da maneira como o cliente o afeta e o modifica. Essa alternância pode ser mais bem identificada a partir da terceira fase de desenvolvimento da ACP².

O “*como se*” criticado por Buber, segundo Shlien, não é uma afirmação imperativa. Mas sim a verbalização do movimento de afetação e aproximação respeitosa do terapeuta. Nesse sentido, é mais correta, em um primeiro momento, a expressão: “*É como se?*” Uma pergunta com a força de hipótese a ser confirmada ou não pelo cliente que, dessa forma, também afeta o terapeuta em sua busca do momento mais profundo do encontro, onde ambos poderão experimentar maior clareza na compreensão dos significados.

Mais uma vez, recorro a Fonseca para aprofundar nosso entendimento dessas ideias. Em um artigo seu (1997), o autor aponta para o entendimento limitado do conceito e, conseqüentemente, da prática da empatia. Em sua exposição, crítica a ótica mais tradicional de alguns teóricos da ACP (talvez herança do mal-entendido descrito acima por Shlien, que dá um caráter objetificante à empatia).

Quando se concebe a idéia de *empatia*, não se observa normalmente a dimensão da dinâmica de interação e de re-criação de diferenças entre os parceiros, inerentes estas ao processo da relação empática. Tem-se sempre

² No que se convencionou chamar de terceira fase da ACP, o terapeuta foi descrito como dotado de um comportamento mais solto e expressivo, comunicando mais seus sentimentos na relação terapêutica. (Hart, J. 1970, p.08)

em mente o esforço, a disposição, o gesto do terapeuta, no sentido de uma compreensão do como o cliente se percebe ou se sente no momento, da forma mais acurada possível. (p. 03)

Embora reconheça uma certa importância desse aspecto da empatia, Fonseca rechaça a redução a apenas esse, em detrimento da concepção mais ampla que não separa terapeuta e cliente da relação, por não objetificar nem um dos dois, uma vez que ela constitui-se *entre* ambos. E essa ótica só é possível de ser efetivada se as diferenças entre seus protagonistas forem assumidas.

Só existe *Empatia* na relação entre diferentes. Mais que isto, entre diferentes que se privilegiam, que podem e querem se fascinar pelas respectivas diferenças e pelos fluxos dos processos destas. Só existe empatia no fluxo de processos de diferenciação que se engendram reciprocamente entre os parceiros em interação. A tensão da relação fugaz entre diferentes é condição de possibilidade da empatia (...) *compreender o outro* em sua particularidade é fundamental e inevitavelmente relacionar-se com o diferente, com a diferença, com configurações de diferenças em fluxo. E isto exige e só é possível em que, em me abrindo para a diferença do outro, efetivamente sou afetado por sua outriedade, e me crio como diferente, dele e de mim mesmo, como diferença, como fluxo de diferença. (p. 04 – grifos do autor)

Fonseca nos aponta o caminho para a plenitude da situação de mudança. É o caminho da aceitação do TU, de cliente e terapeuta, na relação que revelará um novo EU para cada um deles. E a condição essencial para trilhar esse caminho é a abertura para a aceitação de suas diferenças. Só assim tem sentido a possibilidade de mudança, pois a diferença é a alteridade, que no momento do encontro produz a nova identidade, o novo uno, em sua multiplicidade.

A proposição do autor reafirma a percepção de dois momentos que se alternam: No primeiro está presente a disponibilidade que favorece a busca da situação plena, ainda

em preparação para receber o TU que se oferece. O segundo momento é o encontro profundo EU-TU, ou seja, a plenitude propriamente dita. Não se trata de uma situação EU-ISSO que se transforma em EU-TU (Buber 1974). Mas sim de uma graduação de intensidade, que permite ao terapeuta e ao cliente abrirem-se progressivamente até atingirem a máxima possibilidade de mútua afetação.

Talvez possamos ilustrar melhor essa perspectiva através da diferenciação que Von Zuben, N.A. [autor da introdução do livro EU-TU (Buber – 1974)] faz entre encontro e relação. “O encontro é algo atual, um evento que acontece atualmente. A relação engloba o encontro. Ela abre a possibilidade da latência; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo...” (Buber, 1974, p. 48)

A latência a que Von Zuben se refere, me soa como uma distância espaço-temporal que dificilmente (talvez impossível) poderia ser transcorrida instantaneamente para que se chegasse a um novo encontro dialógico. É necessário um tempo de aproximação, quase um bailado, para que o novo encontro aconteça plenamente. O processo terapêutico é constituído de encontros terapêuticos independentes, isto é, sempre novos.

Paradoxalmente, algumas páginas à diante, Von Zuben afirma: “À doação gratuita do Tu, o Eu responde pela aceitação imediata.” (p. 54 e 55). Mas discordo do sentido universal dessa proposição, pois, na relação especial que descrevemos, o TU se oferece desejoso de transformar-se pelo encontro consigo mesmo. Está distanciado de sua realidade e por isso não se apresenta plenamente. É necessário que vença essa distância e esse tempo, juntamente com o terapeuta que também oferece seu TU para essa possibilidade.

O cliente traz sua forma de perceber o mundo, com a intenção, explícita ou não, de mudá-la, pois seu estado de vulnerabilidade evidencia a falência do modelo escolhido. Basicamente, o objetivo do terapeuta da ACP é facilitar a relação, para que se constitua um ambiente que permita ao cliente poder ser autêntico, isto é, em que possa reconhecer como de sua responsabilidade, a totalidade daquilo que o afeta, e que possa liberar, em sua plenitude, a capacidade de atualização.

Todo seu campo experiencial, sua história, está presente em sua realidade através de conteúdos da experiência, conscientes, mas implícitos em sua maior parte, principalmente, com importância particular, os conteúdos de suas experiências valorizadas como incompatíveis com a autoimagem, que necessitam da defensividade para manterem-se afastadas, constituindo-se, juntamente com a própria imagem de si, no campo fenomenológico onde se processa a busca do conhecimento do mundo (EU-ISSO) e da relação mais profunda (EU-TU), como base para a adaptação interativa com os grupos imediatos.

As ideias de Martin Buber, desenvolvidas a partir de uma ótica das relações humanas em geral, e que, por esta razão, também cabem para relações especiais, como são o caso da psicoterapia e da relação professor / aluno, reafirmam a herança fenomenológica / existencial / humanista da ACP, que não combina com uma visão limitada, paralisante, objetificante da pessoa. Nem com a suposição de algum tipo de natureza humana, conforme já expusemos.

A ontologia de Buber nos é facilitadora no entendimento das relações que, em sua funcionalidade, assumem duas formas de percepção tanto das coisas quanto das pessoas: EU-TU e EU-ISSO.

Essas possibilidades de perceber são inerentes aos seres humanos. Não constituem algo como um status a ser alcançado, como, por exemplo: uma pessoa funciona da forma EU-ISSO, evolui e passa a funcionar no modo EU-TU. Ambas são importantes, na medida em que conferem a cada um EU uma ambivalência de **sujeito de conhecimento** (cognoscitivo) e de **pessoa** (em contemplação).

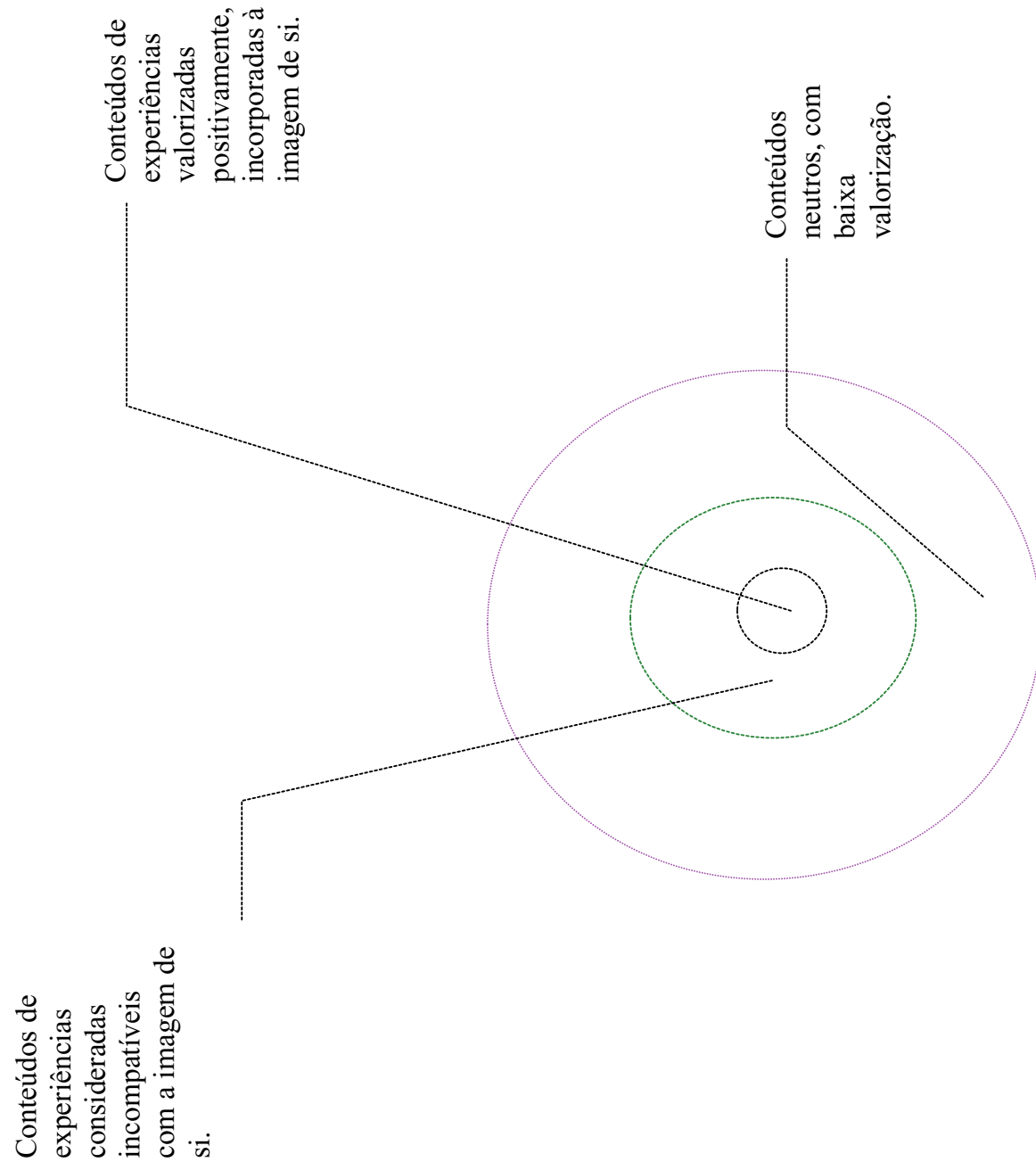
Constituem-se em duas formas de estar-no-mundo, que se alternam em duas atitudes correspondentes a dois tipos de mundo. O dialógico e o monológico. Entretanto, a ordem social vigente, com todas as implicações ainda com predominância do determinismo cartesiano, baseia-se quase integralmente no ISSO inaltético, o que tendência as percepções, impregnadas pela condicionalidade e por distorções. A ilusão que seguimos, aponta para a maior facilidade em responder a um mundo quase que exclusivo desse ISSO, do objetivismo.

O mundo do Isso, ordenado e coerente, é indispensável para a existência humana; ele é um dos lugares onde nós podemos nos entender com os outros. (...) Ele é essencial na vida humana, mas não pode ser o sustentáculo ontológico do inter-humano. (Buber, 1974 - p. 53)

A diferença entre as duas atitudes não é ética, mas ontológica. Não se deve distingui-las em termos de autenticidade ou inautenticidade.(...) Quando, por esta razão, a relação perde o seu sentido de construtora do engajamento responsável para com a verdade do inter-humano, aí então, o Eu-Isso é destruição do si-mesmo, e o homem se torna arbitrário e submetido à fatalidade. (Idem, p. 54)

Os princípios fenomenológico-existenciais propõem que o homem só tem uma essência, e essa é sua própria existência. E seu existir não se constitui fora da relação. Seja sobre o ISSO ou com o TU, a pessoa se produz na interação com o mundo, afetando e sendo afetada em seu campo experiencial, fundindo-se com esse mundo. E, por não esquecer disso, demonstro, cautelosamente, o esquema que se segue, já referido há algumas páginas atrás, na tentativa de melhor ilustrar a perspectiva de funcionamento da personalidade e abordagem psicoterápica.

A figura abaixo ilustra minha percepção de que a totalidade do campo experiencial, incluindo o campo de operações fenomenológicas onde nasce e se reconstitui, permanentemente, está presente o tempo todo e em tudo aquilo que é trazido pela pessoa na relação terapêutica ou em qualquer outra relação, como, por exemplo, a de professor / aluno. Os conteúdos com maior ou menor facilidade de explicitação, mas, independentemente dessa, sempre interferem na produção de percepções e comportamentos, verbalizados ou não.



A constituição desse campo obedece a modelos mais ou menos rígidos de percepção do mundo. Desse modo, a experiência, oriunda da estimulação inicial do meio, afeta a imagem de si em primeiro lugar (círculo central), podendo a essa se incorporar ou ser distorcida / negada (círculo intermediário), ou ainda adquirir um caráter de neutralidade

(círculo mais externo), marcando o organismo em toda sua extensão, inclusive, é claro, em sua transindividualidade.

Quando o cliente traz suas “queixas”, na verdade está trazendo todo o seu campo experiencial, sua história e seus modelos perceptuais, com todas as implicações psíquicas e psicossociais. Tudo isso no tempo presente. Seu mal-estar, frequentemente, deriva-se do desgaste gerado pela tensão necessária para manter implícitos os conteúdos impedidos de serem completados pela explicitação e, assim, de se incorporarem à imagem de si.

Ao serem elaboradas no campo fenomenológico, as experiências produzem conteúdos que podem ser alocados em qualquer das três faixas, sempre ligados a significados particulares que, por sua vez, interligam-se, formando um sistema, uma rede que obedece a modelos de funcionamento escolhidos e mais ou menos padronizados, conforme o grau de rigidez perceptual. Tal elaboração é o desenrolar do processo permanente de conhecer sua própria essência de existência no mundo, é a funcionalidade da “ciência pura de si mesmo”, é a própria vocação da função perceptual, ou seja, da fusão de sujeito e objeto.

A fenomenologia não caminha, então, na direção da ciência porque põe entre parênteses as informações científicas e não é, absolutamente, um retorno idealista. Ao afirmar que não há homem interior., Merleau-Ponty, além de transcender uma perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior, nega o idealismo transcendental, que despoja o mundo de sua opacidade. Coloca a percepção como o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, ao mesmo tempo em que ela é pressuposta por estes. A percepção, para Merleau-Ponty, é o campo de revelação do mundo campo de experiência, não é um ato psíquico. A percepção é o campo onde se fundem sujeito e objeto. (Moreira, V., 2004, p. 448)

Husserl, precursor do método fenomenológico, propôs o conceito de redução fenomenológica como uma espécie de fundamento dessa forma de perceber o mundo, e que consistiria em “colocar o mundo entre parênteses”, isto é, retirar dos objetos do mundo, tudo aquilo que não lhe é essencial, permitindo que a real essência apareça.

Compreendo a redução fenomenológica como algo a ser facilitado no cliente para que ele funcione melhor, ou seja, compreendendo e produzindo realidade. As reduções que se operam no terapeuta ligam-se ao seu próprio universo, e seu valor está no efeito de minimização de intervenções nas referências diretas do cliente.

Para Merleau-Ponty, interpretado por Virgínia Moreira, essa redução fenomenológica nunca é completa, pois não se pode retirar completamente das coisas do mundo, seu caráter mundano, o que acarreta a percepção da realidade ou da verdade como um processo e não algo que seja presente absoluto.

A noção de verdade em Merleau-Ponty caminha, então, na direção do sentido que aparece e desaparece, escapa, na opacidade do mundo. A verdade é um movimento em constituição, não um estado. Esse momento se constitui na minha relação com o mundo, no meu campo perceptivo e o que caracteriza a essência dessa verdade é o mistério inesgotável, uma gênese perpétua, sempre aberta. A verdade é mistério, infinitamente recomeçando, inesgotável. Trata-se de revelá-lo. Merleau-Ponty abole verdades fechadas e pensamentos idealistas. Põe a fenomenologia de pé no mundo. O conhecimento é sempre inacabado, não existe absoluto. Sua perspectiva tem uma postura política que desautoriza qualquer tipo de totalitarismo. (Moreira, V., 2004, p. 449)

A alocação dos conteúdos lhes dá um aparente caráter empírico (favorecimento para o Eu-Isso falso) que facilmente pode nos iludir com suas contingências, como se

tratassem de verdades absolutas e, justamente por isso, são separados seletivamente nas três áreas hipotéticas, dando uma dimensão limitada à autoimagem e gerando a necessidade da defensividade.

Ao facilitar as referências diretas, o terapeuta deixa o cliente livre para perceber as essências de sua própria existência em sua verdadeira apresentação fluida, relacional, total (favorecimento para o Eu-Tu), em progressiva ampliação no sentido dos limites, talvez inatingíveis, de seu campo experiencial. Obviamente, os dois modos de funcionamento são importantes para a existência humana. Entretanto, o privilégio quase exclusivo do primeiro deles, dentro da ordem que estabeleci, tem sido o pivô da crise do homem, mais especificamente quando nos referimos ao neo-liberalismo e à globalização.

Quando falo das essências da própria existência, me refiro aos significados sentidos dos conteúdos do campo experiencial, valorizados em uma das áreas mencionadas. Para que a pessoa funcione de forma plena, esses significados precisam de expressões adequadas que os completem para que se tornem explícitos. (Gendlin, 1964).

Como já dissemos, o campo experiencial é uma rede complexa interligada com a produção sócio-cultural, o que torna impossível sua total expressão. Em outras palavras, a comunicação do cliente com o terapeuta dá apenas aproximações desses significados. E mesmo as expressões do cliente para com ele mesmo, dificilmente dão conta de toda dimensão dos significados.

A expressão verbal do significado sentido da raiva, medo, esperança, tristeza, alegria, etc., por mais fiel que tente ser, não contempla todas as suas implicações em nível histórico, biológico, psíquico, cultural e social, ao mesmo tempo. Entretanto, mesmo com essa impossibilidade, as expressões adequadas satisfazem o organismo, por reduzirem, em movimento imediatista, as tensões oriundas da ação do sistema defensivo, que ocasionam o mal-estar psíquico e social.

Aponto para a possibilidade de que a expressão correta de significados proporciona o desenvolvimento máximo possível, diante das condições que se apresentam. Portanto,

se pudermos ampliar as formas de expressão, estaremos com mais possibilidades de dar conta de porções maiores dos significados. Podemos dizer muito com as palavras faladas, mas podemos mais, se a elas pudermos juntar o gesto, movimento, música e dança; a linha e a cor que revelam a forma; a escrita em prosa e verso.

Do ponto de vista do cliente, o sofrimento psicológico tem três possibilidades de atribuição de vertentes em sua origem, ou seja, uma exógena, outra endógena, ou ambas. Na maior parte das vezes, o verdadeiro objeto de trabalho do terapeuta origina-se da segunda e da terceira vertente, isto é, da segunda isolada ou em interação com fatores externos.

Nesses dois casos o cliente reconhece sua própria responsabilidade nas relações, com certa clareza de que as mudanças dependem dele mesmo, permite-se a um real engajamento no processo. Fica mais nítida a sensação de crescimento terapêutico, quando este começa a acontecer, e quando o cliente começa a experimentar alívio em suas tensões.

O sofrimento percebido como de origem exclusivamente exógena é facilmente localizado e tende a dissipar-se com o passar do tempo ou com a resolução da situação desencadeante, e, por isso, constitui-se em um fator de pouco engajamento no processo, o que leva o cliente a ficar por muito pouco tempo, pois raramente reconhece a parcela de sua própria responsabilidade no que está acontecendo.

Tentando ilustrar as três situações acima descritas, podemos hipotetizar um cliente que procura a psicoterapia em função do sofrimento que experimenta por ter sido abandonado pelo cônjuge. Se sua valorização restringe-se aos aspectos exógenos, provavelmente abandonará a terapia se houver uma reconciliação ou se ficar conformado com a irreversibilidade do fato, por algum novo acontecimento, como um novo amor, por exemplo.

Por outro lado, se, trabalhando suas questões, conseguir verdadeiros aprofundamentos em busca dos significados do que sente em seu sofrimento pela rejeição, mas com progressiva clareza de sua responsabilidade pelo que está sentindo, provavelmente

ficará realmente engajado no processo, com muito mais chances das mudanças terapêuticas ocorrerem, independentemente do curso que a situação desencadeante tomar (reconciliação ou não).

Caracteriza-se assim um início com valorização exógena, mas com disponibilidade para a percepção do fundamental aspecto endógeno que, nada mais é do que seu próprio modelo perceptual, e que, portanto, liga-se aos múltiplos aspectos de sua existência, e não apenas à questão inicial.

Uma origem puramente endógena seria um questionamento de seus próprios modelos de relacionamento, com pouca clareza para o entendimento, gerando assim uma crise existencial, envolvendo angústia, ansiedade, etc.

Ao trazer o material a ser trabalhado, qualquer que seja, o cliente está trazendo a si mesmo em sua totalidade, porém, seu sofrimento difuso denuncia a dificuldade de permitir-se a esse fluxo pulsante. Conforme o terapeuta experimenta as atitudes em relação ao cliente engajado no processo, e esforça-se para compreender o referencial interno desse, a comunicação da consideração positiva incondicional se processa, atuando poderosamente no sentido de deixar que o cliente experiencie o que brota de forma genuína de seu organismo. Aos poucos se habitua com a responsabilidade de sua vontade, liberando-se para a totalidade do seu ser e para o restabelecimento da plenitude possível de sua produção cultural, ou seja, do exercício de sua tendência atualizante.

Conforme já vimos, o assunto trazido à terapia é articulado em um aspecto lógico-racional, e em outro é sentido irracionalmente, dando um ou mais significados a esses conteúdos. O assunto em si, geralmente, não tem muita importância do ponto de vista terapêutico, mas sim, seu significado sentido em sua existência implícita, com dificuldades de explicitação.

O esforço do terapeuta, para abrir-se, no sentido de compreender o significado do que o cliente está dizendo, a esse estimula a buscar mais expressões desses conteúdos, o que dificilmente faria se aquele não demonstrasse tal disponibilidade. Cria-se assim um clima propício para que se iniciem as referências diretas, com explicitações que completam esses conteúdos, desfazendo a ilusão de sua “verdade empírica” distorcida,

retomando seu real fluxo fenomenológico, podendo, essas explicitações, serem assimiladas pela imagem de si que, dessa forma, vai ampliando-se e adquirindo mais flexibilidade.

Em minha percepção, o esforço de abertura para o outro permite a compreensão empática, que é a verdadeira comunicação da consideração positiva incondicional. Se a empatia, no sentido de ‘Einfühlung’ (sintonia de sentimentos), acontece perfeitamente, a facilitação fica ideal, mas, se houver dificuldade, sua simples busca, no momento inicial de aproximação, já propicia a mudança terapêutica da personalidade, justamente por representar a melhor maneira de se comunicar a consideração positiva incondicional que se está experimentando pela pessoa.

O sofrimento psíquico origina-se das distorções nas representações perceptuais que proporcionam ilusões às pessoas, levando-nos a achar que muitas vezes devemos ser algo diferente daquilo que sentimos, o que efetivamente nos leva a distorcer ou negar aquilo que realmente estamos sentindo. Os valores que emanam das afetações ao organismo são colocados em segundo plano, dando lugar às valorizações externas que, uma vez internalizadas, passam a ser a principal referência.

Esse quadro permitiu ser concebida a perspectiva de que aquilo que se poderia classificar como psicopatologia em nível de neurose, resume-se ao afastamento de si mesmo por ação da defensividade, na proporção em que o certo e o errado também não existem fora do organismo, ou seja, precisam tê-lo como parâmetro. Em outras palavras, quero dizer que as decisões sobre os caminhos a serem seguidos, serão sempre certos, independentemente de seus resultados, se partirem de uma consulta prévia ou simultânea ao próprio organismo, livre para poder perceber o que emerge de seu experienciar direto.

Em resumo, o processo terapêutico orientado pelos princípios da ACP, caracteriza-se pela escuta especial que o psicoterapeuta é capaz de oferecer, respaldada por atitudes que facilitem a expressão da realidade do campo experiencial do cliente. Como essa realidade é interligada em seus múltiplos aspectos de situações sócio-culturais que envolvem tempo e espaço diferentes, o terapeuta precisa buscar aproximações por

tentativas, abrindo-se para o encontro no sentido de se deixar afetar por tais diferenças e, portanto, modificar-se, ao mesmo tempo que também afeta e modifica ao ser recebido pelo EU do cliente.

2.4 – Descrição e evolução do conceito central

As tentativas de compreensão do homem em seus diversos aspectos, adquirem coerência científica quando observadas a partir de pressupostos subjacentes que justifiquem toda construção teórica, e que lhe forneçam sustentação.

As noções que assumem status de conceitos, dentro de uma construção teórica, só têm sentido enquanto entendidos dentro desse próprio corpo. Não tem lógica alguma, por exemplo, pinçar o conceito de inconsciente dinâmico ou o de complexo de Édipo, da teoria psicanalítica concebida por Sigmund Freud, e tentar entendê-los à luz da teoria da personalidade desenvolvida por Carl Rogers, ou através da teoria behaviorista de B. F. Skinner, pois cada uma parte de posição filosófica diferente, no que concerne ao conceito de homem.

A tendência atualizante

No caso específico da teoria da Terapia Centrada na Pessoa ou, em sua ampliação de aplicabilidade, Abordagem Centrada na Pessoa, o pressuposto teórico considerado por Rogers é a **tendência atualizante**, que corresponde à proposição de que “todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver suas potencialidades de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento.” (Rogers e Kinget -1977- p. 159)

Ela preside igualmente, as atividades mais complexas e mais evoluídas, tais como: a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social; a extensão de suas capacidades e de sua eficácia pela criação de instrumentos e de técnicas; o prolongamento e o enriquecimento do indivíduo por meio da reprodução. (Idem – p. 160)

Rogers propõe que tal tendência dirige o organismo para o desenvolvimento, para a autonomia e unidade. Considera sua definição coincidente com a que Angyal (citado em suas referências) dá sobre a vida;

A vida é um processo autônomo que se desenvolve entre o organismo e o meio. Este processo não visa simplesmente preservar a vida. Tende sem cessar a superar o “status quo” do organismo. A tendência à expansão do organismo é contínua e impõe sua determinação autônoma a um campo sempre crescente de acontecimentos. (Idem - 1977- p. 159)

Kinget também propõe que:

O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender-se e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado (...) ele tem igualmente uma tendência para exercer esta capacidade. (Idem - 1977 – p. 39 e 40)

Prosseguindo, Kinget afirma que essa tendência e essa capacidade são inerentes a todos os seres humanos, enquanto potencialidade.

(...) a menos que este tenha lesões ou conflitos estruturais que não lhe permitam defenderem-se nas condições ordinárias da vida (...) a atualização eficaz desta potencialidade não é automática. Ela requer certas condições, um certo clima interpessoal, indicado na proposição seguinte, que se articula com a precedente: O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do “Eu”, isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo. (1977- p. 39 e 40)

Temos então, no caso da espécie humana, uma capacidade filogenética, enquanto potencialidade para o desenvolvimento, maturidade e auto-realização, com uma variabilidade individual, ontogenética, em função das condições percebidas e da própria constituição do organismo. E uma tendência para exercer esta capacidade voluntária ou involuntariamente.

A tendência à atualização é a mais fundamental do organismo em sua totalidade. Preside o exercício de todas as funções, tanto físicas quanto experienciais. E visa constantemente desenvolver as potencialidades do indivíduo para assegurar sua conservação e seu enriquecimento, levando-se em conta as possibilidades e os limites do meio. (Idem - 1977-pg.41)

Mas Kinget tem o cuidado de esclarecer certos conceitos para que as confusões não deturpem a noção chave, ou seja, a tendência atualizante. Assim, toma o termo “enriquecimento” no sentido mais geral, considerando:

(...) tudo aquilo que favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, pelo crescimento de tudo que possui e de tudo que é, de sua importância, seu saber, seu poder, sua felicidade, seus talentos, seu prazer, suas posses e tudo aquilo que aumenta a satisfação que ele obtém disso. Além do mais, esse termo deve ser entendido no sentido fenomenológico, portanto subjetivo. O que a tendência atualizante procura atingir é aquilo que o sujeito percebe como valorizador e enriquecedor, não necessariamente o que é intrinsecamente enriquecedor. (Idem - p. 41) -

Outro cuidado é com a definição de “organismo” que não se limita aos aspectos biofísicos ou bioquímicos do termo, mas envolvem também o experiencial, o psíquico. Ressaltando a inseparabilidade desses. Esse enfoque recebeu influência, principalmente, de Kurt Goldstein, defensor de uma psicologia do organismo total, rompendo com concepções atomizantes e com o dualismo cartesiano. A Goldstein deve-se também o

conceito de “autorealização” que em muito contribuiu para a formulação do conceito de “tendência atualizante”. (Fonseca – 2007 – p.108)

Analizando a questão por um ponto de vista mais amplo, Rogers nos dá a idéia de que a tendência atualizante funciona como uma lei organizativa, um sistema motivacional que dá um sentido de organização ao fluxo da vida, em desenvolvimento constante, seja em batatinhas, minhocas, pássaros³ ou pessoas. Sempre como totalidades organizadas para exercerem sua capacidade potencial, máxima possível, em interação com as condições ambientais. Isto me faz pensar que essa tendência flui, inexoravelmente, enquanto houver vida.

Essa conclusão aparece discordante da afirmação de Kinget, que desenvolveu a primeira parte do livro, assinalada anteriormente, dando conta de que em alguns seres humanos não haveria a presença dessa tendência, em função de incapacidade por “lesões ou conflitos estruturais que não lhes permitam defenderem-se nas condições ordinárias da vida”. (Rogers e Kinget - 1977 - pg. 39)

No homem, esse sistema, em sua manifestação geral, não é diferente, porém, assume uma sofisticação e complexidade, muito maiores ao se exercer na diferenciação do “Eu” com seu potencial particular de experiencição. A essa manifestação, Rogers dá o nome de “**tendência atualizante do eu**”, que se relaciona com a totalidade do organismo, inicialmente, através de um sistema regulador chamado “avaliação organizativa”, cujo critério é a tendência atualizante, ou seja, o sistema motivacional, mas deve-se entender bem que os autores falam de apenas uma tendência que segue os mesmos princípios básicos já referidos, entretanto, com múltiplas manifestações.

Por outro lado, nosso sistema social predominante, orienta-se por valores originariamente externos à pessoa, mas que são internalizados durante o desenvolvimento das relações interpessoais, constituindo um subsistema nomeado por Rogers “**avaliação condicional**”, tendo como critério, num primeiro momento, as

³ Ao longo de sua obra, Rogers costumava ilustrar suas idéias com histórias vividas diretamente ou como fragmentos de suas leituras. A história das batatinhas (Rogers – 1983, p. 40) fala de sua observação de brotos que nasceram de um saco de batatas, armazenado em um galpão, sob condições adversas. Na mesma página, ele menciona, como exemplo, que esse processo também poderia se aplicar a minhocas, pássaros, etc.

peças significativas, evoluindo depois para um complexo sistema de valores internalizados que, aos poucos, vão “viciando” as pessoas a produzirem a “**necessidade de consideração positiva**” por parte dos outros.

Como todo vício tem seu preço, tal consideração só é obtida sob determinadas condições, percebidas dessa forma. Nesses momentos, os sentidos do organismo são preteridos. As expectativas em relação ao que os outros esperam de nós, nos move a internalizar aquilo que percebemos como alguns de seus valores e, conseqüentemente, relegar a um segundo plano os valores que são gerados em nosso próprio organismo, fruto da experiência direta.

Deparamo-nos com um complicador, pois, nesse caso, não é o puro e simples grau de facilitação na interação com o meio que está influenciando o exercício da tendência atualizante, mas sim, a própria percepção interativa, subjetiva, fenomenológica, arbitrando a escolha do comportamento, assim percebido, como o mais adequado naquele momento.

Desse modo, a tendência atualizante do “Eu” adquire certa peculiaridade em relação à orientação da tendência organizativa geral, embora seguindo o mesmo princípio, mas muitas vezes orientada pelo sistema condicional de avaliação que, não raramente, nos engana produzindo ilusões, fantasias, miragens da consciência, ou mesmo o imaginário social, que dão um sentido equivocado ao comportamento, por distanciar-lo da experiência dos sentidos e instintos do próprio organismo, de seus significados particulares, do vivido, do real. É fundamental compreender que, se trata da mesma tendência, mas variando em sua orientação.

É como se a condicionalidade percebida e reproduzida, tentasse parar o fluxo do rio da vida para obter ou apreender identidades, verdades absolutas, universais da própria vida. Mas assim, só consegue criar ilusões, pois não se pode parar o rio sem que ele deixe de ser rio. O rio flui em seu devir, tal como a vida.

A condicionalidade procura cristalizar, congelar, restringindo as possibilidades, fechando o “Eu” para o novo, para o diferente, para o “Tu”, mantendo-o em relação, na

quase totalidade do tempo, com o “Isso” ilusório, com o mundo conceitual, classificatório, rotulador e distante dos sentidos do organismo, da fonte do conhecimento confiável da realidade.

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude.

A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir (...).

Uma palavra-princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO (...).

Deste modo, o EU do homem é também duplo.

Pois o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio EU-ISSO (...).

Se se diz TU profere-se também o EU da palavra-princípio EU-TU.

Se se diz ISSO profere-se também o EU da palavra-princípio EU-ISSO.

A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade.

A palavra-princípio EU-ISSO não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade. (Buber, 1974, p. 3 e 4)

Em suma, temos nos seres humanos um funcionamento que avalia o melhor comportamento possível em função das necessidades do organismo, captando as estimulações internas e externas, sempre com referência no experimentar orgânico, fundamentando a tendência atualizante. E outro que, embora também avalie e escolha o melhor comportamento possível percebido, não segue, necessariamente, os instintos do organismo, mas, muitas vezes, um modo condicional, comparativo e classificador de ser.

Diante dos estímulos, as pessoas baseiam-se no padrão cultural permanentemente transmitido. Mas, mesmo em uma rota desviante da avaliação orgânica, ainda assim a base dessas elaborações segue a tendência atualizante. Entendo tal princípio, presente todo o tempo no organismo, quer **este** seja ou não o referencial seguido. Em minha percepção, baseada na proposição de Rogers, comparando esse conceito com a definição de vida, citado anteriormente, não há comportamento de qualquer natureza, que não seja tendenciado, permanentemente, por esse sistema de atualização.

A tendência formativa

Com o passar do tempo, Rogers fica cada vez mais convicto da existência da tendência atualizante, encontrando paralelos importantes em outras disciplinas, influenciado por autores como:

Jan Cristian Smuts (1926), acadêmico e primeiro ministro sul-africano (...) ele escreveu esse livro cujo tema é a tendência integradora, holística (...) registrada em todos os estágios da existência (...) algo fundamental no Universo ...” Mais tarde, Alfred Adler (1933) utilizou o conceito de tendência holística de Smuts para fundamentar sua concepção de que “não pode haver mais nenhuma dúvida de que tudo o que chamamos corpo, traz em si uma luta para se tornar um todo. (Rogers - 1983 p. 37)

As evidências encontradas nas diversas fontes consultadas por Rogers foram confirmando, cada vez mais, a tendência ao crescimento do organismo.

Podemos dizer que em cada organismo, não importa em que nível, há um fluxo subjacente que se movimenta em direção à realização construtiva das possibilidades que lhe são inerentes (...). Pouco importa se o estímulo venha de dentro ou de fora, pouco importa que o ambiente seja favorável ou desfavorável (...) os comportamentos de um organismo estarão voltados para sua manutenção, seu crescimento e sua reprodução (...) é a própria natureza do processo a que chamamos vida. Esta tendência está em todas as ocasiões (...) somente a presença ou a ausência desse processo direcional total, nos permite dizer se um organismo está vivo ou morto. (Rogers - 1983 - p. 40)

Rogers nos transmite a ideia de que não devemos interferir no desenvolvimento dos organismos, mas sim criar condições favoráveis para que se desenvolvam, uma vez que as regras que o impulsionam, lhes são inerentes, e se tornam mais complexas a partir do código genético, aumentando sua sofisticação e potencial manifestação no processo de desenvolvimento permanente do indivíduo.

Verificamos sua fundamentação quando cita Murayama (1977) através do artigo de Pentony (1978 - não publicado).

Sabe-se hoje que o código genético não contém todas as informações necessárias à especificação do organismo maduro. Ao invés disso, contém um conjunto de regras que determinam as interações entre as células em divisão. A quantidade de informações necessárias à codificação das regras é muito menor do que a que se faz necessária à orientação de cada aspecto do desenvolvimento maturacional. Assim, a informação pode ser gerada dentro do sistema organizmico, a informação pode crescer. (Idem - p. 42)

Rogers prepara o caminho para a ampliação do entendimento dessa tendência à autorealização nos organismos vivos, quando em 1975, para um comentário de abertura na Associação de Psicologia Humanista, escreve o artigo “A Tendência Formativa”, depois inserido em seu livro “Um Jeito de Ser”.

Seguindo as idéias de Lancelot White (citado em suas referências), que propôs o termo; e de outros autores importantes, Rogers chama a atenção para dois grandes movimentos no universo: Um é a entropia, que consiste na tendência à deterioração ou desordem ao acaso de sistemas fechados, largamente pesquisada pela física, a ponto de se conseguir precisão matemática em sua descrição.

Pode ser observada em todo o universo, desde as estrelas que perdem gradativamente seu brilho e calor, até em organismos do ciclo do carbono, como é o caso humano que, com o passar do tempo, sofre a deterioração do corpo com o funcionamento cada vez mais precário das funções orgânicas, até a morte.

O outro movimento é a tendência formativa, pouco pesquisada, mas não menos importante, que também pode ser observada em todo o universo. Desde as hipóteses da formação dos corpos celestes através do choque de partículas com um nível menos organizado, para outros, cada vez mais pesados e organizados, gerados por tais interações; passando pela formação dos cristais a partir de matéria fluida, até as células

vivas, interagindo na formação de colônias mais complexas, sempre em direção a organismos adultos.

Nesse particular, discordo um pouco da perspectiva de Rogers, pois, em meu entendimento, a entropia e a tendência formativa fazem parte do mesmo movimento que afeta matéria e energia em constante transformação. A energia assume um comportamento de onda que flui no espaço; se reagrupa em partículas formando átomos, moléculas, corpos; mas que, decompostos, voltam ao estado energético.

Max Planck, ao descobrir que a radiação térmica aparece sob a forma de “pacotes de energia”, os quais Einstein chamou de *quanta*, deu início ao desenvolvimento da teoria quântica, baseada no estranho fenômeno que ocorre na matéria e na luz, alternando suas características entre o confinamento em volume extremamente pequeno (partícula), e a propagação por extensa região do espaço (onda). (Capra – 2000 – p. 57 e 58)

A entropia é a tendência à desorganização caótica que afeta qualquer sistema observado dentro de determinado horizonte temporal, longo o bastante para que isso aconteça. A diferença na tentativa, bem sucedida ou não, para entender tal processo, está diretamente relacionada com a extensão do horizonte temporal que utilizamos. Isso implica na relatividade da interpretação em função da fase que observamos dentro desse mesmo horizonte.

Em outras palavras, no ponto inicial percebemos um crescimento até atingir uma maturidade, plenitude, estado adulto e estabilização. Daí em diante observamos um decréscimo, desorganização progressiva, instabilidade, transformação, morte. Porém as partículas e energia remanescentes juntar-se-ão a outros componentes, iniciando novos sistemas.

Podemos agora afirmar que a mensagem da entropia não tem por objeto os limites de nosso conhecimento ou imperativos de ordem prática. Ela nos fala do mundo em que vivemos e que descrevemos. Ela define os vínculos intrínsecos a partir dos quais se renovam o sentido e o alcance das questões que este mundo nos autoriza a colocar. (Prigogine e Stengers – 1990 - p. 99)

Mais especificamente em relação ao homem, considerado como um sistema cujo horizonte temporal máximo possível de ser observado, compreende a trajetória entre o momento da fecundação até a morte, pode-se observar, no nível organizacional, vários segmentos de desenvolvimento no tempo que podem ser entendidos como inicialmente organizados, mas, depois, tendendo ao caos, sofrendo entropia.

Não é difícil pensar em situações que alternam bem e mal-estar, bom e mau-humor, muita ou pouca motivação, euforia e depressão, desejo de viver e de morrer, dentro de uma mesma atividade na vida. E que esta alternância, acaba sendo, de uma forma ou de outra, facilitadora na escolha de novos comportamentos, mesmo que seja um comportamento padronizado, pouco criativo, de fracasso escolar ou até doentio.

A propósito da teoria quântica, Capra ilustra a unidade básica do universo:

Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades menores dotadas de existência independente. À medida que penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer blocos básicos de construção, isolados. Ao contrário, surge perante nós como uma complicada teia de relações entre as diversas partes do todo. Essas relações sempre incluem o observador, de maneira essencial. O observador humano constitui o elo final da cadeia de processos de observação, e as propriedades de qualquer objeto atômico só podem ser compreendidas em termos de interação do objeto com o observador. Em outras palavras, o ideal clássico de uma descrição objetiva da natureza perde sua validade. A partição cartesiana entre o eu e o mundo, entre o observador e o observado, não pode ser efetuada quando lidamos com a matéria atômica. Na física atômica, jamais podemos falar sobre a natureza sem falar, ao mesmo tempo, sobre nós mesmos. (Capra – 2000 - p. 58).

Evidentemente, não é difícil estender essa compreensão aos fenômenos psicológicos e sociais.

O limiar caótico de um comportamento está ligado à origem de outro micro-sistema, inicialmente organizado. Tanto faz que seja dentro do horizonte temporal de uma

mesma pessoa, dos grupos que ela faça parte, ou do sistema social como um todo. Há um movimento constante, no particular e no geral, no microcosmo e no macrocosmo, com leis intrínsecas e uma potencialidade inerente que tende a ser exercida tanto na direção da organização, quanto na da desorganização caótica. Dessa maneira, entendo a entropia como parte integrante da tendência formativa, que compreende o universo formado por sistemas interligados.

(...) é essa produção de entropia que constitui o verdadeiro “preço” da passagem à existência de nosso universo e constitui, portanto, a diferença entre este universo material e um universo vazio (...) o nascimento de nosso universo material vê-se então colocado sob o signo da mais radical irreversibilidade, a do rompimento do tecido liso do espaço-tempo, que gera ao mesmo tempo a matéria e a entropia. (Prigogine e Stengers - 1990 - p. 18 e 19)

Prigogine e Stengers nos falam da irreversibilidade da flecha do tempo que é hoje a nova coerência da física. E que, com esse novo caminho, pode-se superar o obstáculo intransponível para a física determinista de ontem. Esse obstáculo é o devir.

Hoje, devir e inteligibilidade já não se opõem, mas a questão da eternidade nem por isso abandonou a física. Muito pelo contrário, ela reaparece sob nova luz, (...) na possibilidade de um eterno recomeçar, de uma série infinita de universos a traduzir a eternidade incondicionada dessa flecha do tempo que confere à nossa física sua nova coerência.(Prigogine e Stengers, 1990 – p.. 19)

A importância dessa guinada no entendimento da física, para as outras disciplinas, principalmente para a psicologia e a sociologia, se deve à confirmação do rompimento definitivo com concepções deterministas / mecanicistas, ainda predominantes, e que por todo esse tempo, fizeram parecer impossível o entendimento científico dessas áreas. Por outro lado, as abordagens com raízes fenomenológico-existenciais, incluindo-se aí a

Abordagem Centrada na Pessoa, já deixaram tal perspectiva de lado, por absoluta incompatibilidade, desde o seu nascimento.

Só podemos entender o comportamento guiado pela tendência atualizante, de um ponto de vista relacional com a história do próprio organismo, com os padrões sócio-culturais e ecológicos que o cercam, afetando seus sentidos que, combinados, produzem sua escolha. Somente assim, com essa compreensão, podemos perceber a presença da tendência atualizante / formativa no homem que arrisca a própria vida para salvar outras, depois de um acidente aéreo, como questiona John Wood em seu livro. (Wood – 1994 - p. 206).

Ou ainda, o que leva alguns de nós a cometer crimes horríveis, às vezes levando ao sofrimento e à morte de milhões de pessoas. E também o que faz com que um grande contingente de nossas crianças e adolescentes não compreendam a aprendizagem escolar como um instrumento capaz de oferecer a possibilidade de mudanças positivas em suas vidas.

Certamente é muito difícil considerar positiva e incondicionalmente, o que não significa aceitar (Gonçalves-1990), se analisarmos essas situações dentro de uma concepção geral de valores positivos e negativos, que os cristalizam e os mantêm como verdades absolutas. Em outras palavras, em congruência com um princípio organizmico, estaremos mais próximos da realidade vivida como boa ou má, conforme a sentimos, do que em uma conceituação abstrata, maniqueísta e generalizante de Bem e de Mal. Com esse movimento, assumimos a responsabilidade de nosso próprio comportamento, no sentido existencialista.

À causa / efeito, produz-se um efeito / causa em um encadeamento perene, que às vezes aprovamos, às vezes não. Aparentando ser, em interação com o observador e dentro de determinado horizonte temporal, ora formativo, ora entrópico. A eternidade é uma sucessão infinita de inícios e fins. A existência envolve a entropia.

Quais são, portanto os padrões do caminho cósmico que os seres humanos devem reconhecer? A característica principal do Tao é a natureza cíclica de seu movimento e sua mudança incessantes. [O retorno é o movimento do Tao], afirma LaoTsé, e [afastar-se significa retornar]. Essa idéia é a de que todos os desenvolvimentos ocorridos na natureza, quer no mundo físico, quer nas situações humanas, apresentam padrões cíclicos de idas e vindas, de expansões e contrações. (...) Os chineses creem que sempre que uma situação se desenvolva até atingir seu ponto extremo, é compelida a voltar e a se tornar o seu oposto. (Capra, 2000 - Pg. 86).

A ACP nos ensina, através de seu método fenomenológico, que é impossível apreender totalmente a subjetividade alheia. E esse procedimento só pode se sustentar na confiança de que o comportamento do outro é sempre o melhor possível para ele mesmo, percebido dessa forma por esse outro, mas que não implica, necessariamente, em justificativas, nem aceitação e muito menos ausência de responsabilidade ou de reações a favor ou contra, pois essa liberdade do outro implica em responsabilidade por seus atos.

Mesmo nas situações que pareçam contradizer a tendência ao crescimento, ou à continuação do eterno movimento, podemos vislumbrar, ao nos afastarmos um pouco dos valores morais que nos afetam frequentemente, que um movimento construtivo, mas como todo o Universo, produtor de entropia, continua a se processar, às vezes, segundo nossa percepção, “certo por linhas tortas”, ligando sistemas e subsistemas, nos dando apenas a certeza do próprio movimento, de nossa ligação e consequente responsabilidade para com ele.

É o movimento do universo orgânico citado por Capra, na concepção da filosofia oriental. É o movimento percebido por Heráclito e por Nietzsche. Que por ser único, ou a única universalidade existente, não comporta outras universalidades, sendo relacional, múltiplo, transitório e por ele mesmo tendenciado.

Sendo o movimento e a mudança propriedades essenciais das coisas, as

forças geradoras do movimento não são exteriores aos objetos (como na visão grega clássica), mas sendo ao contrário, são uma propriedade intrínseca da matéria. De forma correspondente, a imagem oriental do Divino não é a imagem de um governante que, das alturas, dirige o mundo, mas a de um princípio que tudo controla a partir de dentro. (Capra, 2000 – p. 27)

Aquele que, habitando em todas as coisas,

É, no entanto, diverso de todas as coisas,

Aquele a quem todas as coisas não conhecem,

Cujo corpo é feito de todas as coisas,

Que controla todas as coisas a partir de dentro--

Aquele que é a sua alma, o controlador interior,

O imortal. (Idem, Idem)

Rogers também nos fala desse movimento, dessa lei do Universo que flui independentemente de valorações humanas, ditas positivas ou negativas. O Universo não é bom nem mau, pois não comporta os conceitos de Bem e de Mal, criados por nós. Porém, constrói, destrói e volta a construir, em inspirações e expirações, eternamente.

Não podemos, pois, confundir o conceito de tendência atualizante / formativa como se fosse uma espécie de essência, de natureza humana boa, tal como combatem os existencialistas, que não concebem uma natureza humana, nem boa, nem ruim.

Um motivo é que essa tendência, esse movimento, não é privilégio apenas da espécie humana. Trata-se da pulsação do Cosmos e de todos os seus componentes conhecidos. E neste sentido é que pode ser considerado positivo ou afirmativo, por não comportar a ausência desse movimento, ou a negação dessa existência, dessa vida.

Procurei acompanhar a ampliação que sofreu o conceito central da Abodagem Centrada na Pessoa, constatando sua consistência e atualidade, plenamente afinadas com o desenvolvimento da física moderna. Essa clarificação desenvolvida por Rogers, apoiado em seu experienciar na psicoterapia, na educação e em pesquisas e reflexões de

cientistas importantes, comprova que sua proposta não significa a ideia de uma natureza humana positiva, como muitos acreditam, no sentido de bem e de mal, mas sim, uma lei que organiza o Universo, que nos deixa livres e à vontade para tentar compreender melhor o funcionamento da personalidade, sua interação nos grupos e as possibilidades de intervenções, não somente em psicoterapia, mas em diversas áreas, inclusive a educacional, promotoras de mudanças, embora, dependamos de mais avanços no campo da física quântica, que poderão clarear alguns fenômenos psicológicos, como é o caso da empatia, motivação, pensamento, afetividade, etc.

Finalmente, por livres e à vontade, entendo o efeito da confiança na existência da tendência atualizante / formativa em todas as pessoas (assim como em todo o Universo), com tudo que isso acarreta, inclusive a entropia.

O terapeuta ou o facilitador de ensino fica totalmente liberado para experimentar sua consideração positiva incondicional por seu cliente / facilitando ou aluno, pois, pode confiar no movimento que existe e o atualiza, bastando que encontre as condições ideais para sua plenitude, isto é, para sentir e compreender o que significa aquilo que acontece em seu organismo.

2.5 - A aplicação na área educacional

No capítulo anterior, procurei apresentar minha percepção do funcionamento da personalidade e da abordagem psicoterapêutica que orienta os profissionais da ACP. Dentro dessa dimensão pessoal, aponte para a importância dos aspectos sócio-culturais, também componentes da pessoa.

Com essas bases, posso agora tentar ampliar um pouco mais essa compreensão, conforme fez Rogers, aplicando esse “jeito de ser”, à educação, e fazer articulações com outros autores que, em meu entendimento, têm ideias convergentes.

Em uma entrevista concedida para a revista VEJA, no ano de 1977, Rogers nos apresenta sua perspectiva sobre os rumos da educação em seu país.

Até recentemente, a ênfase em mais escolas, mais educação para todos e o fato de que uma pessoa nada pode fazer se não tiver um diploma universitário, resultaram num modo mais mecânico de educação, tentando preparar as pessoas para uma sociedade mecanicamente orientada. De uns tempos para cá, no entanto, têm ocorrido mudanças que dão maior ênfase à liberdade no aprendizado, onde o indivíduo pode escolher o que é de maior significação para sua vida e aprender isso. Assim, ele é levado a um processo de aprendizagem constante em vez de uma educação mecanicamente orientada, que geralmente faz as pessoas sentirem que finalmente acabaram o curso, já têm o diploma, então não precisam estudar mais. O aprendizado auto dirigido, em contraste, faz com que as pessoas tenham sempre vontade de estudar e apreender. Isso as entusiasma, assim como satisfaz as suas necessidades. (Revista VEJA 1977 – p. 4, no sítio).

A entrevistadora lembra das críticas a essa abordagem educacional proposta pelo entrevistado, que dão conta de um perigo de fechamento nos próprios interesses, deixando de perceberem-se as mudanças do meio, mas Rogers contra argumenta de forma simples, mas inquestionável, lembrando uma realidade que podemos facilmente constatar em nosso próprio cotidiano escolar brasileiro.

Se observarmos estudantes que saíram de escolas tipicamente tradicionais, depois de um ano ou dois, notaremos que eles também adquiriram uma educação limitada a seus próprios interesses. Eles se lembram de algumas coisas, mas a maior parte delas, já foi esquecida, pois geralmente foram estudadas somente para um teste, um exame. Então, tanto um como outro modo de ensino, pode ser limitado aos próprios interesses da pessoa. Mas o estudante auto dirigido pelo menos conhece mais a si mesmo, conhece suas forças e suas fraquezas. E, porque ele é auto motivado, frequentemente quer preencher os lapsos de sua educação. (Idem, Idem).

Ao estender sua perspectiva para a educação Rogers tinha como objetivo mais particular, o incentivo às novas tendências educacionais, e, como perspectiva mais

geral, “(...) auxiliar o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens” (Rogers - 1985 – p. 9).

O autor se preocupava com o sentido do conceito de aprendizagem. Já o havia feito em 1969, com os originais de *Liberdade para Aprender* e repetindo em sua revisão (originais de 1983), *Liberdade de Aprender* em nossa década.

Para Rogers, a aprendizagem verdadeira deve fazer sentido, ter um significado para o aluno e, assim, despertar seu interesse. Ele dá exemplo com uma lista de sílabas desconexas (baz, ent, nep, arl, etc.) (Rogers – 1985 – p. 28)

Com frequência fracassamos em reconhecer que grande parte do material que é apresentado aos alunos na sala de aula tem, para eles, a mesma qualidade desconcertante e sem sentido que a lista de sílabas absurdas tem para nós. Isto é especialmente verdadeiro para a criança carente, cujo ambiente não fornece qualquer contexto para o material com que está se confrontando. Mas quase todos os estudantes descobrem que grandes partes de seu currículo não têm sentido para eles. Desse modo, a educação se torna uma fútil tentativa de aprender material que não possui significado pessoal. (Idem – p. 28 e 29).

Em contrapartida ele indica a aprendizagem significativa, ou seja, aquela que dá sentido aos significados como a verdadeira aprendizagem, pois emerge da experiência direta, conforme foi demonstrado no capítulo anterior, que modifica o comportamento porque passa a fazer parte da experiência do eu.

Quando o bebê que começa a engatinhar toca na estufa morna, aprende por si próprio o significado da palavra *quente*; aprendeu a futuramente ter cautela com todas as estufas semelhantes e incorporou essa aprendizagem de uma maneira significativa e envolvida que *não* esquecerá tão cedo. (Idem – p. 29, grifos do autor).

Outros exemplos são dados, mais diretamente ligados à situação escolar, prosseguindo com o raciocínio sobre como acontece e perdura a verdadeira aprendizagem.

A criança que laboriosamente aprendeu “rudimentos de leitura” descobre-se um dia interessada numa história impressa, seja ela uma revista de histórias em quadrinhos ou um conjunto de aventuras, e compreende que as palavras podem ter um poder mágico que a conduz para um outro mundo. Ela agora *realmente* aprendeu a ler. (Idem, Idem – grifos do autor).

Mais de 30 anos se passaram depois que ele publicou essas ideias pela primeira vez (1969), mas poucas coisas mudaram efetivamente na educação. Surgiram algumas experiências de escolas democráticas⁴, onde os alunos participam diretamente da elaboração dos currículos, mas ainda se fala muito sobre a necessidade de uma “educação de qualidade”, reafirmando as mesmas dificuldades que Rogers se referiu, ou seja, de que aprendizagem não é, simplesmente, passar na prova, ser aprovado em um concurso ou vestibular, e obter certificados, diplomas...

Esse quadro delinea um cenário que ainda permanecerá por algum tempo, pois suas causas estão arraigadas na cultura globalizada que produz o fracasso escolar, principalmente nas classes sociais economicamente menos favorecidas (Patto, 1996, p. 293). Mas isso não significa, em meu entendimento, que as mudanças, para além de experiências isoladas, mencionadas na nota do rodapé abaixo, sejam impossíveis.

Mesmo sem as desejáveis mudanças radicais no sistema de ensino, os exemplos de Rogers sobre aprendizagem significativa e o esforço de outros autores na defesa de ideias que vão ao encontro das dele, me estimulam a acreditar que podemos contribuir para que um processo de mudança se acentue no que se refere à relação ensino / aprendizagem, mesmo que seja em meio a um sistema arcaico com todos os problemas que já conhecemos: falta de vontade política, defeitos de gestão, poucos recursos e formação deficiente de professores.

⁴ Como exemplo dentro da ACP, temos a “The Angel’s School” funcionando em Santiago do Chile (Troncoso e Repetto, 1997) e, embora sem assumir uma influência de Rogers, mas com funcionamento muito semelhante, a Escola da Ponte em Portugal.

Retomando as ideias de Donald Schön, que identifica um conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação de professores e alunos (p. 80), pode-se observar que, embora explore aspectos um tanto diferentes daqueles enfatizados por Rogers, na atitude reflexiva do professor que propõe, há uma clara necessidade de incorporação de atitudes empáticas para que a reflexão possa desenvolver-se adequadamente.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (p. 83)

As ideias desses autores se aproximam mais quando Schön acentua a valorização do saber da experiência ao relatar o depoimento de um aluno que, após experimentar um programa de computadores que simulava uma situação de engenharia, revela. “Eu devia saber a teoria, estudei-a e posso até dizer as fórmulas. Mas não tinha realmente compreendido como ele funcionava até ter feito estas experiências, uma após a outra, e ter observado os resultados.” (p. 84)

Essa valorização da experiência direta que dá o significado pessoal daquilo que se está experimentando, está no mesmo compasso das propostas de Rogers, em seu ensino centrado no aluno.

Podemos notar outras semelhanças do pensamento de Schön (1995) com as propostas de Rogers quando aquele fala sobre o que considera dever acontecer na relação

professor / aluno, a partir de uma observação realizada por um aluno dele (Schön), durante uma aula para professores:

‘Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números.’ Se o Professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar a atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. **Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento.** (p. 82, aspas do autor e grifo meu).

O autor, da mesma forma que Rogers, evidencia sua preocupação com o estreitamento da relação entre o professor e o aluno, no sentido de que haja um movimento, uma atitude desse professor, buscando compreender melhor o processo singular de aprendizagem desse mesmo aluno, mas vai um pouco além, falando da importância de que a escola dê espaço para esse tipo de prática.

No desenvolvimento de um **praticum** reflexivo é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, **a compreensão das matérias pelo aluno** (Como é que este rapaz, compreende estes modelos? Como é que interpretou estas instruções? (...); segunda, **a interação interpessoal entre o professor e o aluno** (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controlo, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, **a dimensão burocrática da prática** (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?). (p. 90 e 91- grifos do autor).

Outro autor que considero relevante retomar as ideias, para nossa reflexão é Maurice Tardif, que pesquisa sobre os saberes docentes enquanto instrumentalidades originárias de diferentes fontes. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e **experienciais**.” (2005 - p. 33 – grifo meu)

Tardif chama a atenção para os múltiplos componentes dos saberes dos professores, que vão além dos conhecimentos adquiridos em sua formação prévia e incluem aqueles advindos das relações sociais e que passam a integrar seu campo experiencial.

O autor faz uma análise histórica da evolução dos saberes da formação profissional que, dentro de uma determinada perspectiva, se propõem a fazer parte tanto da prática, quanto da formação erudita e científica dos professores. Sua crítica parte do distanciamento da prática, no meio escolar, dos teóricos que transmitem esses conhecimentos, fomentando uma lógica de separação entre produtores e executores desse saber. (Idem - p. 36 e 37)

Paralelamente aos saberes que Tardif atribui como provenientes das “ciências da educação” ele também aponta para os “saberes pedagógicos”, dando como exemplo a doutrina da “escola-nova” que foi incorporada à formação dos professores. (p. 37)

Os saberes disciplinares (matemática, história, geografia, etc.) são aqueles que fazem parte dos conhecimentos acadêmicos, independentemente do que é transmitido nas faculdades de educação. E os saberes curriculares são aqueles submetidos à especificação de programas escolares com objetivos, conteúdos, métodos, propostas pedagógicas, etc. (p.38).

Para definir os saberes experienciais, o autor inicia mais superficialmente definindo-os como aqueles que emergem na prática, validados pela própria experiência, agrupando-se em seu campo experiencial aos outros saberes descritos. (p. 39)

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (p. 39)

Entretanto, esses saberes experienciais não são reconhecidos no processo de produção de saberes sociais, considerando-se que esses professores⁵ “ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto àquele ocupado pela comunidade científica” (p. 39).

O resultado é a desvalorização social dessa categoria de professores, que não são vistos como produtores de saber, mas como simples transmissores desses conhecimentos. (p. 40).

Aprofundando sua análise, Tardif identifica o distanciamento dos saberes científicos e pedagógicos, precedentes e dominadores, da prática e saberes da experiência, acarretando a desvalorização desses profissionais, até por eles mesmos. (p. 41)

Conforme propõe o autor, uma análise da ambiguidade entre o caráter estratégico desses saberes da experiência de ser professor e a desvalorização desse profissional, deve considerar a conjugação de diversos fatores históricos, cujo aprofundamento nos afastaria do propósito deste trabalho, com exceção de um em que o autor identifica Carl Rogers como um representante dos saberes acadêmicos, pelo viés da psicologia, que se constituiria, por essa identificação, como um dos responsáveis por esse processo de desvalorização dos saberes da experiência.

(...) a emergência e o desenvolvimento das ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo (escola-nova, pedagogia reformista, etc) marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando. Resumidamente, digamos que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. (...) poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber. O saber dos professores passa, então, para o segundo plano; fica subordinado a uma relação centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber-fazer, um “saber-lidar” e um saber-estar com as

⁵ O autor se refere aos professores de ensino fundamental e médio (p. 31)

crianças. Esses próprios saberes são legitimados pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade, notadamente as psicologias humanistas e pós-rousseauianas (Carl Rogers e cia.). (p. 45)

Em meu entendimento, Maurice Tardif foi precipitado e, como conseqüência, injusto em sua análise, pois a valorização que os escolanovistas como Dewey e Freire, além de Rogers, e até Schön, dão à perspectiva do aprender a aprender, centrando-se nos alunos, ou melhor, na relação professor / aluno, obviamente, incluindo-se aí os saberes da experiência desses próprios alunos, em nada desvalorizam os saberes docentes oriundos da experiência do professor.

Curiosamente, o processo de valorização do que se passa com o aluno, que esses autores mencionados acima, basearam seus estudos, é semelhante ao que Tardif define como o que permite a constituição dos saberes da experiência dos professores.

Para ilustrar essa afirmação comentarei algumas ideias que Tardif nos apresenta em sua referência, destacadamente no item “2. O docente diante de seus saberes: as certezas da prática e a importância crítica da experiência.” (p. 48).

Aprofundando seu conceito de saberes experienciais...

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua **prática cotidiana em todas as suas dimensões**. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p. 49 – grifo meu).

A definição faz referência a todas as dimensões da prática dos professores o que, evidentemente, inclui tanto seus saberes acadêmicos, quanto a relação com os alunos, constituindo-se em fator fundamental para a produção desse saber da experiência.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (p. 50)

Tardif demonstra sua valorização da interação dos professores, a começar pelos alunos, na construção de seus saberes da experiência, da mesma forma que os autores que citei, mas principalmente Rogers, objeto de sua crítica.

Considero que as propostas de Rogers não desvalorizam o professor, como já foi demonstrado há algumas linhas atrás. Da mesma maneira que no facilitador / terapeuta, esse autor considera fundamental que o facilitador / professor desenvolva atitudes potencialmente facilitadoras de desenvolvimento / aprendizagem.

Creio que não seria exagero se considerasse que as atitudes referidas por Rogers são expressões de saberes experienciais, semelhantes às propostas de Tardif.

Outra base teórica que achei interessante trazer para complementar as idéias que permeiam este trabalho é a Teoria Atribucional ou Teoria da Atribuição, iniciada com F. Heider por volta de 1958, tendo Bernard Weiner como um de seus representantes mais destacados, através de dois artigos que a relacionam diretamente com a educação e mais especificamente com a motivação para a aprendizagem (Andrade, 2004 e Beck, 2001).

O princípio básico dessa teoria é de que existe uma necessidade nas pessoas, consequência de uma tendência a tentar controlar o ambiente (Walster apud Beck, 2001, p. 5), para atribuírem causas, internas ou externas, para suas experiências positivas ou

negativas no sentido de explicarem esses níveis de desempenho. Por sua vez, essas atribuições influenciam o desempenho em outras atividades de aprendizagem e avaliação, constituindo-se, assim, em motivação.

Segundo essa teoria, os alunos têm suas ações influenciadas por suas explicações causais e expectativas, gerando em muitos casos sucesso ou fracasso. Se, por exemplo, diante de uma disciplina, o aluno considerar que a aprovação dependerá apenas do que fizer, sua forma de agir será consideravelmente diferente do que se considerar que o professor o persegue e tudo fará para reprová-lo. (Beck, 2001, p. 1)

Essa perspectiva de influência externa indica que o imaginário do professor a respeito de seus alunos afeta o próprio rendimento desses alunos, podendo constituir-se em um determinante para o sucesso ou para o fracasso na aprendizagem.

Para Weiner (1972, 1980) a percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento futuro deles. A atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho de aprendizagem do aluno. Como vimos anteriormente, um professor que atribua o fracasso do aluno à falta de esforço o punirá mais do que se atribuir o fracasso à falta de capacidade, bem como, valorizará mais seu sucesso se atribuí-lo ao esforço do que à capacidade. (Idem, p. 8)

Os estudos de Weiner, principalmente os que se referem às atribuições causais em que utiliza o modelo cognitivo atribucional, que as relacionam com a motivação e o próprio comportamento, apontam para a influência sobre as emoções, autoestima, autoconceito e expectativas (Idem, idem).

Os resultados das pesquisas desse autor concluem que a tendência para explicar os acontecimentos positivos ou negativos media emoções que, por sua vez, afetam a imagem de si e o desempenho em acontecimentos futuros.

Recentemente (Graham & Weiner, 1996), autores indicam, como causas mais relevantes no desempenho a capacidade, o esforço, a facilidade ou dificuldade da tarefa, a sorte, o humor e o auxílio ou estorvo por parte de outros. (Mas...) Weiner não considera as causas que indica como únicos determinantes passíveis de serem percebidos para fracasso ou sucesso. Elas podem ser inúmeras, sendo inexistente a tentativa de limitá-las rigidamente. (Idem, p. 9).

O que Beck nos apresenta, apoiado nas ideias de Weiner, é que o sucesso ou o fracasso nas situações de aprendizagem dependem de vários fatores, mas a postura do professor, que pode ser considerada mais estável, ou seja, que sofre pouca variação, acreditando ou não no potencial de seus alunos, interfere no nível de esforço para aprender, maior ou menor, dependendo da capacidade, refletindo na autoestima e na expectativa de desempenho futuro, que influencia na realização. (Idem, p. 11).

Por outro lado, citando Rodrigues:

Daí a importância de se verificar como os alunos atribuem causalidade aos resultados, sejam eles bons ou maus, Seligman (1991), (...) mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir a seus fracassos causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de atividade) e, a seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação específica considerada). A consequência de um estilo atribucional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela atividade acadêmica ou – se for o caso – desportiva e, eventualmente, o abandono da escola. (Rodrigues, et al., 2000, p.397, apud Beck, 2001, p. 12).

A discussão colocada no artigo é de que o incentivo para que o aluno se esforce mais (uma causa que é instável e depende da vontade) para conseguir o sucesso nas tarefas que são apresentadas pode levar a uma distorção, pois a causa de seu fracasso tem a possibilidade de ser fruto da falta de habilidade (causa estável e incontrolável). O que levaria à frustração.

Essa perspectiva é um raço das raízes neo-behavioristas e cognitivo-comportamentais da Teoria Atribucional, que segue um modelo determinista. Mesmo assim, considero que as conclusões sobre a influência das atribuições de sucesso e fracasso sobre a auto-estima e as expectativas futuras, são importantes para este trabalho, como poderá ser observado mais adiante.

O papel de ajudar os alunos a fazerem atribuições mais favoráveis à aprendizagem cabe em grande parte aos professores. Mas, eles em muitos casos necessitariam ter seus padrões atributivos alterados, a fim de criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho futuro de seus alunos. (Idem, p. 13)

Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas direcionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as novas expectativas futuras, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, **como recompensas, punições e estímulos** (Idem, Idem. O grifo é meu)

Outro fator importante é que estudos vêm demonstrando que os professores fazem atribuições sobre fracasso escolar deslocando-o do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (Gama. & Jesus., 1994; Maluf & Bardelli, 1991; Justa Neves. & Almeida, 1996; Oliveira, 1998). Padrões de atribuição de fracasso ao aluno determinam, às vezes, esquemas de recompensas e punições inócuos ou prejudiciais e a não implementação de ações efetivas. (Idem, Idem).

Beck conclui citando vários estudos que reforçam outros resultados mencionados na introdução deste trabalho, ou seja, de que há uma forte representação social, principalmente entre professores --eu acrescentaria, de alunos das classes menos favorecidas-- que uma série de fatores combinados, passando pela falta de esforço do aluno, desinteresse e carência social da família, são as causas do fracasso escolar, raramente assumindo sua parcela de responsabilidade por pouco buscarem métodos e técnicas de ensino que melhor se insiram nessa complexa realidade.

Paulo Freire é mais um autor que trago para dialogar com Carl Rogers. Em seu livro “Sobre o Poder Pessoal”, o psicólogo norte-americano dedica o capítulo 6 “A abordagem centrada na pessoa e o oprimido” (2ª edição brasileira, 1986) ao educador brasileiro, encontrando correlações entre suas idéias.

Embora reconhecendo sua limitada experiência com grupos oprimidos, Rogers descarta as críticas de que a ACP seria destinada às elites, pois não teria o componente revolucionário capaz de promover a luta contra os opressores que não abrem mão de sua dominação, a não ser pelo confronto. “Portanto, uma abordagem centrada na pessoa é muito ‘fraca’ para ser aplicada a essas situações.” (Rogers, 1986, p. 107)

Para responder a tal crítica Rogers recorre ao próprio Freire para indicar as semelhanças entre eles, fazendo questão de ressaltar que “A Pedagogia do Oprimido” foi publicado em 1968 e traduzido para o inglês em 1970, enquanto “Freedom to Learn” foi publicado em 1969, sem que um autor tenha ouvido falar do outro. (Idem, p. 107)

O psicólogo norte-americano descreve a prática do trabalho das equipes interdisciplinares organizadas pelo educador brasileiro, reconhecendo a convergência com seu trabalho.

Os membros da equipe agem ‘como observadores interessados, com uma atitude de compreensão para com o que veem.’ (Freire apud Rogers, p. 108). Não tentam impor quaisquer valores, mas observar as pessoas pelo seu lado interior – como falam, como pensam e constroem o seu

pensamento, a natureza de seus relacionamentos interpessoais. (Rogers – 1986 – p. 108)

Rogers ressalta a confiança que Freire e sua equipe depositavam na capacidade dos grupos com quem trabalhavam. Na possibilidade de desenvolverem a consciência crítica de sua condição, a partir de seus próprios questionamentos.

Eles se consideram preguiçosos, incapazes, sem valor, menos livres do que um animal. Por isso, sentem-se atraídos pelo opressor e seu modo de vida; seu maior sonho é ser como o opressor e, por sua vez, oprimir outros. Mas pouco a pouco o autoconceito e o objetivo comum mudam. Os lavradores fazem afirmações como estas: ‘Agora compreendo que sou um homem, um homem educado.’ ‘Nós estávamos cegos e agora nossos olhos se abriram.’ ‘Agora não seremos mais um peso morto na fazenda-cooperativa.’ ‘Trabalho e, trabalhando, transformo o mundo. (Freire apud Rogers – 1986 - p. 109.)

No fundo, Rogers reconhece semelhanças de sua filosofia e metodologia com aquelas utilizadas por Freire, principalmente pela preocupação com um mínimo de intervenções da equipe nos grupos que atendiam, respaldada pela confiança na capacidade de desenvolvimento (tendência atualizante) desses grupos.

Rogers encerra o capítulo com um exemplo de facilitação que seu grupo do “Center for Studies of the Person” realizou com um grupo formado por membros do “National Health Council”, por prestadores de serviços de saúde e por consumidores de camadas muito pobres da população americana.

Os resultados que pôde observar o estimularam a propor uma série de condições para facilitação de grupos, tais como: respeito à capacidade do grupo em lidar com seus próprios problemas, considerando positivamente todas as manifestações dos membros, e com liberdade de escolher seus próprios caminhos; acarretariam efeitos indicadores

desenvolvimento nesse grupo, tais como: manifestação de sentimentos reprimidos, que tendem a diluírem-se na medida em que são aceitos pelo grupo, contribuindo para a caminhada do grupo rumo a conquistar reivindicações justas, compreendidas por representantes de todos os lados do conflito. (Rogers – 1986 – p. 113 e 114)

Por outro lado, acho importante trazer a análise crítica (Fonseca – 2007) que percebe como distorcidas algumas correlações feitas por Rogers, que teriam sido pinçadas do contexto sócio-histórico-político de Freire, empobrecendo seus significados.

Referindo-se a Rogers...

Parece-me que o seu erro básico, como mencionei, é o de não considerar adequadamente e concretamente a **alteridade fundamental da pedagogia do oprimido e das ideias de Freire**, e do próprio Freire, em relação à AR⁶. Arranca-os de suas bases e de suas raízes, para tentar uma comparação com um modelo delas abstraído. O que consegue, de fato, é liquidá-la conceitualmente. Diz a Pedagogia do Oprimido com uma linguagem da AR. Trata-os como abstração. Reduz a Pedagogia do Oprimido a alguns conceitos na sua própria linguagem, o que configura -- sem querer pôr em questão a honestidade pessoal de Rogers— o feito de uma aniquilação conceitual ideológica. (p. 59 – grifo do autor e nota minha).

Apesar da dura crítica, deste trecho e de outros mais em seu livro, Fonseca reconhece semelhanças entre os dois autores que analisa, e encontra na filosofia do diálogo de Martin Buber (1974) o ponto que mais aproxima Freire de Rogers, considerando-a uma fonte comum de inspiração para ambos, tanto no nível conceitual quanto no aspecto metodológico (Fonseca – 2007 – p. 87).

⁶ AR - Abordagem Rogeriana

Neste ponto, parece que temos um momento consistente de contato entre a ACP e a PO⁷. A valorização da relação imediata, e a valorização do desdobramento da atualidade da experiência entre educando e educador, terapeuta e cliente, facilitador e grupo. A valorização e o privilégio do encontro e desdobramento dialógico com a alteridade, com a diferença do outro. (Ídem – p.88 – a nota é minha).

O autor aponta para o que é essencial e fundamental para aproximar Freire de Rogers. Consiste na fenomenologia, inerente na filosofia de Martin Buber, que fundamenta a metodologia, comum, das duas abordagens analisadas e demonstra a importância que ambas dão à humanização das relações interpessoais.

Em seu penúltimo livro (1996), Paulo Freire demonstra vigorosamente o fundamento fenomenológico daquilo que concebe como princípios básicos de uma educação verdadeira, ou seja, comprometida com a realidade das relações humanas que se fundamentam no dialógico, enquanto fonte de desenvolvimento humano em direção à autonomia do educando. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (p. 154)

O autor revela sua crença na relação mais próxima, inclusiva, assumindo as diferenças para que se consolide a vontade de aprender com esse outro a quem me disponho a ensinar algo. Ao me abrir para esse outro, para o mundo, entro em relação profunda com ele, desejoso de estar com ele, compreender o que ele está compreendendo.

Freire nos fala de sua valorização das relações mais humanas da educação. De professores que se interessem verdadeiramente por seus alunos, evocando, no processo de ensinar e aprender, um revezamento entre os protagonistas, professor e aluno.

Esse movimento confirma o aluno, seus conhecimentos da experiência são valorizados e ele é valorizado como pessoa, por essa razão, pode ser mais confiável como

⁷ PO – Pedagogia do Oprimido

responsável por sua própria construção. É um movimento no sentido de ganhar mais autonomia, desenvolvendo seu espírito crítico.

Desenvolvendo a ideia de que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”(Idem – p. 33).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária— mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Idem – p. 33).

Esse movimento do professor, ao encontro dos saberes da experiência dos alunos, ou seja, no sentido dos próprios alunos, reforçam esse ponto comum, ou seja, da valorização da qualidade da relação professor / aluno, semelhante à compreensão empática proposta por Rogers, aos saberes da experiência de Tardif e ao professor reflexivo de Schön.

O ponto em comum, conforme me referi a Fonseca (2007 - 3), há algumas linhas atrás, analisando as semelhanças entre a AR e a PO, é a dialogicidade ou a fenomenologia presente nas propostas desses e dos outros dois autores citados. A convergência se dá no sentido das propostas de Martin Buber, as quais foram apresentadas anteriormente, e que falam da possibilidade da verdadeira relação (Eu-Tu), que permite o aprofundamento no âmbito do humano, inclusivo.

Em contra-posição, Buber também nos apresenta o mundo objetivo (Eu-Isso), necessário para que possamos nos organizar no dia-a-dia. É o mundo das representações, das classificações, mas também é o mundo das exclusões.

Em minha percepção, essa também foi a preocupação de Rogers e Freire, que nos remete ao que apresentei anteriormente como “duas qualidades da relação”, e que também se refere às discussões no âmbito da construção de currículos sobre a tensão entre a ótica universalista e a ótica relativista.

Vários autores defendem currículos voltados para os saberes científicos, universalistas, enquanto outros defendem um ensino centrado em experiências mais localizadas, relativistas, considerando as experiências diretas, mas também existe a convergência para uma organização híbrida dos currículos que, em meu entendimento, não deve ser desvinculada da relação ensino / aprendizagem. Por essa razão, apresento as reflexões seguintes, sobre o posicionamento de alguns autores que discutem essa área do conhecimento.

2.6 - Reflexões sobre teoria e prática pedagógica: currículo e processo de ensino / aprendizagem.

Considero particularmente interessantes as discussões travadas pelos autores que se dedicam ao estudo de currículos educacionais, frequentemente entrelaçadas com questões que se referem ao binômio ensino / aprendizagem, tema de central interesse nesta dissertação, envolvendo ainda a polarização universalismo / relativismo, além do multiculturalismo, aceito como uma “temática quase obrigatória nas discussões sobre sociedade e educação” (Moreira, 2002).

Para desenvolver o assunto, trago três autores que se destacam nessas discussões, a fim de melhor ilustrar minhas perspectivas de facilitação da aprendizagem com o objetivo de contribuir para uma desejável redução do fracasso escolar e a consequente diminuição da evasão do corpo discente, principalmente na rede pública de ensino.

O primeiro autor é Jean-Claude Forquin, professor pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique (INPR), Paris, que produziu um texto para apresentação durante as comemorações dos 25 anos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Posteriormente o artigo foi publicado no periódico: “Educação & Sociedade” sob o título “O currículo entre o relativismo e o universalismo”.

O autor inicia por uma definição do conceito de currículo:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. (Forquin – 2000 - p. 48)

Forquin entende que essa definição envolve a transmissão de conteúdos, através das práticas pedagógicas, cognitivas e culturais da educação escolar (Idem - Idem). A discussão se aprofunda nas reflexões sobre a tensão entre universalismo e relativismo, originada da questão do pluralismo cultural que necessariamente deve ser enfrentada pelos sistemas educacionais na elaboração de suas grades curriculares.

O autor cita o exemplo de propostas de ensino no sistema francês, no final dos anos 1970 e meados dos 1980, onde se procurou adequar aspectos universalistas, entendidos como inerentes ao pensamento científico, e o relativismo, apresentado como característico das ciências humanas, preocupadas com as questões culturais. (p. 49)

A conclusão do professor Forquin descarta a polarização e assimila a perspectiva do universalismo e do relativismo como pilares complementares (Idem), na estruturação do currículo, tomando o cuidado de diferenciar o que seria um relativismo objetivado como estudo e um relativismo como característica interna na estrutura dos saberes (p. 50).

Sua justificativa apoia-se na existência de saberes universais, sem a pretensão de absolutismo, posto que há necessidade de que o professor ensine alguma coisa ao aluno, pressupondo-se um valor naquilo que é ensinado, atribuído tanto pelo aluno quanto pelo professor.

A partir dessa transmissão do que chama de “bom ensino”, o autor propõe a possibilidade de reflexões críticas, dúvidas e buscas, parecendo reforçar a identificação desses saberes “universais” com aspectos “singulares, individuais” que permitem releituras criativas e potencialmente produtoras de novos conhecimentos singularizados, implicados pelos aspectos culturais, mas passíveis de ampliação.

A discussão é estendida para a diferenciação entre o que seria um relativismo epistemológico e outro cultural, em que o primeiro se refere aos próprios conteúdos racionais e o segundo, ao valor atribuído culturalmente a esses conhecimentos. O autor procura demonstrar essa diferenciação, supostamente para defender a ideia de saberes universais dos quais o ensino regular não pode abrir mão, independentes da maior ou menor relevância sócio-cultural que esses saberes assumem, dentro de sistemas multiculturais.

A escola é apresentada fundamentalmente como transmissora de saberes universais, públicos, acessíveis a todos, não somente no aspecto cognitivo, mas também cívico, moral, regulador, isto é, cultural.

Forquín apresenta uma perspectiva peculiar do que defende como um universalismo, ou cultura geral, transmitido pela cultura escolar. Para ele, se constituem em conhecimentos fundamentais que podem embasar “aquisições cognitivas cumulativas” (p. 58).

Essa ideia de generalização é inseparável da ideia de organizações em rede, por oposição à ideia de acumulação ao acaso de informações heteróclitas, característica do que Abraham Moles (1967) chama de ‘cultura mosaico’. Como essa cultura geral está baseada em saberes geradores, organizadores e integradores, ‘saberes esquema’, mais que em saberes factuais ou pontuais, ela é uma cultura aberta, flexível e capaz de se estender infinitamente. Podemos ver, então, a generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo. (Idem)

O autor considera que esses conhecimentos oferecidos pela escola seriam a base de toda a atividade cognitiva e intelectual, e transmitir-se-iam, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, visando que o aluno se habitue a usar esses conhecimentos para articulá-los com outros mais amplos.

Nessa perspectiva, Forquin aproxima as ideias de universalidade e de elementaridade, apresentando essa última como um instrumento de acesso a outros conhecimentos mais abrangentes, ao alcance de todos, pelo menos teoricamente, apoiado na idéia de que todos poderiam compreender “*(ao preço de um trabalho pedagógico e, sem dívida, necessário)*” (p. 59, grifo meu)

É importante ressaltar que esses conhecimentos elementares não se constituem em simples clones transmitidos e recebidos identicamente. Forquin, acompanhando a compreensão de Catherine Kinzler (1989, p. 256), destaca a importância da capacidade do aluno, mediada pelos processos pedagógicos envolvidos. Nesse sentido o autor analisa a abordagem curricular nas séries escolares subsequentes ao nível primário, enfatizando a importância da adequação da “(...)escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino(...)” (p. 61)

Em sua análise o autor vincula esses cuidados à garantia de que esse ensino se torne multicultural, afastando-se de etnocentrismos e consequentes mecanismos de exclusão. Evidentemente, essa posição é coerente com o que é apresentado como um universalismo referente a elementos universais, comuns a todas as culturas, ou capazes de serem entendidos por todos, valorizados por todos.

Apoiado nas ideias do filósofo Paul Zec, Forquin fala da importância de se partir de um ponto de vista externo às culturas diferentes, para que se possa compreender o caráter genérico, ou seja, humano, de todos. Mas não podemos esquecer que o aspecto pessoal é tão importante quanto o cultural. Na realidade, a pessoa é formada por componentes individuais e transindividuais, o que a torna diferente, não apenas por aspectos culturais.

É importante assinalar que essa ótica não significa uma redução ao relativismo, justamente pelo caminho iniciado através do reconhecimento das diferenças, que nos

remete ao pertencimento à espécie humana. Por essa ótica, talvez fosse mais adequado o termo relatividade ou relacional, em substituição à expressão relativismo, pois, em minha percepção, aproximar-se-ia mais da ideia de complementaridade e inseparabilidade.

O segundo autor que trago para estas reflexões é Tomaz Tadeu da Silva, professor da Faculdade de Educação da UFRGS, que, em artigo também publicado na revista *Educação & Sociedade*, comenta o texto, acima apresentado, de Jean-Claude Forquin.

Silva define seu questionamento às ideias de Forquin, opondo-se ao que percebe como uma apresentação das “ciências” com status de “representação da universalidade do conhecimento, enquanto outras disciplinas, menos “exatas” e mais culturais, apareceriam como a expressão da relatividade epistemológica.” (Silva – 2000 - p. 71). E apresenta a perspectiva de que os dois tipos de conhecimento são socialmente construídos e, portanto, passíveis de críticas.

A base da argumentação crítica de Silva está no que percebe como uma aceitação total, por parte do professor Forquin, dos dois relatórios franceses mencionados em seu artigo, onde, segundo Silva, está inserida uma ideologia dualista, quando é proposta a separação entre o pensamento científico das ciências exatas e o das ciências humanas, parecendo caracterizar um pensamento determinista.

A crítica ao artigo de Forquin no que concerne ao que Silva aponta como, referindo-se ao universalismo da ciência, “não será nunca questionado” (p. 72), não me parece fazer justiça, pois o autor francês ressalta uma outra perspectiva de universalismo, como foi destacado acima, considerando esses saberes como elementares para articulações mais amplas.

Dessa forma, Forquin, embora abdicando de maior aprofundamento, escolhe defender um viés de inter-relação entre as duas óticas, abandonando assim, uma perspectiva marxista de poder e dominação que parece subjacente na crítica de Silva, deixando a impressão de que as questões de poder envolvidas aproximam-se mais de uma visão

foucaultiana, isto é, de poder inerente no nível micro das relações interpessoais, e, em minha percepção, sem defender um dualismo cartesiano.

No final de seu artigo Forquin deixa claro seu ponto de vista compreensivo da complementaridade entre universalismo e relativismo na proposta curricular, mas lamenta a lacuna deixada na essência da experiência cultural, contrariando a afirmação de Silva, destacada no penúltimo parágrafo.

Mas me parece, ao mesmo tempo, que qualquer coisa de essencial da experiência cultural se encontra desse modo esquecida ou traída, e que esse esquecimento tem a ver com a crise didática das disciplinas humanistas hoje na França, e, sem dúvida, também em muitos outros países. (Forquin - p. 67).

Um pouco mais adiante, no mesmo parágrafo, Forquin enfatiza seu entendimento de universalismo, clareando o que percebe como associado ao pensamento científico. “Assim, não deveríamos, parece-me, reduzir o universalismo programático da cultura escolar ao universalismo abstrato, ao universalismo sem memória e descontextualizado do pensamento científico e tecnológico moderno” (Idem)

Silva entende, em minha percepção, equivocadamente, que Forquin privilegia o conhecimento científico universalista, em detrimento do relativismo das culturas, e propõe que esses dois conhecimentos são relações sociais, sendo passíveis de questionamentos, não sendo antagônicos e nem complementares.

Compreendo o que o autor procura transmitir, e concordo que esses conhecimentos são relações sociais, que não são antagônicos, mas que são sim complementares, e percebo que Forquin realiza um deslocamento para uma outra compreensão do fenômeno, ampliando o conceito de universalismo.

Essa perspectiva me faz lembrar das ideias de Martin Buber, já apresentadas, mas que não custa relembrar. Ele propõe que na base da percepção de qualquer fenômeno deste

mundo temos dois aspectos, ou duas palavras princípio, (Eu-Isso / Eu-Tu), ou seja, um aspecto conceitual e outro pré-conceitual, tanto na compreensão dos fenômenos naturais, quanto naquela dos fenômenos culturais, interpessoais ou pessoais. As percepções do tipo Eu-Isso nos remetem aos conceitos e classificações que fazemos das pessoas e das coisas (universais), enquanto o Eu-Tu seria uma experiência única em que podemos entrar em profunda relação, a verdadeira relação, singular, entre duas pessoas, ou mesmo entre uma pessoa e objetos (relacionais), tais como um quadro, um livro, uma árvore...

Dessa forma, a divisão, apontada por Silva, que Forquin faz entre relativismo epistemológico (que teria um caráter científico, universalista) e relativismo cultural (propriamente dito), parece ter uma intenção apenas didática, pois fariam parte de uma mesma realidade, com aspectos conceituais e pré-conceituais; objetivos, científicos, mas também singulares e culturais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva critica a associação dos conceitos de generalidade e competências, que compreendem o particular e o geral, mas não prescindem do cultural. A argumentação do autor prende-se à dificuldade de se definir o que seriam conhecimentos generalizáveis e como se isolariam as competências.

Em minha compreensão, Forquin procura demonstrar a ligação entre essas duas instâncias indissociáveis, onde teríamos uma base mínima de saberes (talvez provisoriamente universalizáveis) e competências (poder pessoal) dando a tonalidade singular tanto para a compreensão quanto para a transmissão desses saberes.

Quando Silva pergunta sobre “(...) quais conhecimentos e saberes seriam suficientemente gerais para receberem a qualificação definida por Forquin?” (p. 74), me remeto aos conhecimentos sobre a língua portuguesa, necessários e gerais, suficientemente, para que os leitores como eu, interessados no tema em discussão, possam compreender as ideias transmitidas por esse autor.

Finalmente destaco a crítica de Silva à compreensão de multiculturalismo de Forquin, quando esse último ressalta a necessidade de um ponto de vista externo às próprias culturas para que critérios universais possam ser buscados.

O movimento proposto por Forquin parece próximo da realidade interpessoal. Ao reconhecer os indivíduos como únicos, reconhecemos as diferenças entre eles, daí a exterioridade da perspectiva, e nos aproximamos das possibilidades genéricas. Mas não devemos nos esquecer do aspecto pessoal, igualmente importante, àqueles culturais. A unidade do multiculturalismo não está em cada cultura que o constrói, mas em cada pessoa, em seus aspectos individuais e transindividuais, além das influências transculturais.

O terceiro artigo que trago neste capítulo é do professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, da Faculdade de Educação da UFRJ, também publicado da revista Educação & Sociedade, sob o título: Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços.

Moreira apresenta algumas experiências brasileiras de educação alternativa à tradição educacional histórica e hegemônica, mas transcende à ótica muito frequente, que aproxima esses dois enfoques, desvalorizando as perspectivas progressistas das propostas alternativas.

Concordando com Apple e Beane, coloco-me em posição oposta às análises que enfatizam o rompimento das fronteiras entre o oficial e o alternativo e destacam as similaridades entre propostas oficiais e propostas alternativas (que se evidenciariam, por exemplo, na utilização das mesmas palavras – cidadania, democracia, participação, qualidade). Essa perspectiva, a meu ver, secundariza as expressivas diferenças envolvidas nas condições de produção dos dois discursos e nos fins sociais e políticos que os norteiam. (Moreira – 2000 - p. 110)

Considerando positivas essas experiências, o autor identifica a motivação para o aparecimento de propostas educacionais inovadoras, no aprofundamento da oposição ao

regime militar, após a eleição de governadores contrários ao golpe. A ideia predominante era de valorizar o ensino público, reduzir a evasão escolar e a repetência, além de incentivar a participação comunitária em reação ao autoritarismo. (p. 111)

A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular foram as bases principais de orientação das propostas daquela época escolhida para a análise (década de 80 e 90). Embora fossem bastante diferentes, concordavam: “(...) com a necessidade de se teorizar a partir da situação específica da realidade educacional brasileira, bem como com a urgência de se construir uma escola de qualidade para os alunos das classes populares” (Idem).

A análise de Moreira demonstra que os especialistas orientados pela pedagogia dos conteúdos, que implantaram reformas em Minas Gerais e em São Paulo, buscavam uma democratização dos conhecimentos tidos como universais, possibilitando esse acesso às camadas populares, através de um ensino público de boa qualidade.

Dessa forma, não havia, dentre esses especialistas, a preocupação em propor um novo modelo curricular que superasse o universalista tradicional, mas sim a facilitação de acesso a esses saberes. O elemento inovador foi apenas essa democratização.

No Rio de Janeiro a orientação teórica foi diferente. Aconteceu uma forte influência das ideias de Paulo Freire pela educação popular. A educação comunitária e o saber popular foram valorizados e, referindo-se ao segundo: “(...) dele buscavam partir e o empregavam no processo de conscientização das camadas subalternas.” (p. 114)

Além dessa ótica voltada para o saber popular, o autor ressalta que houve a preocupação de preservar o caráter crítico daquilo que fosse ensinado e aprendido, o que significa não dicotomizar o saber sistematizado da conscientização (Giroux 1986, apud Moreira 2000).

A forte presença das ideias de Freire implicou em se partir das vivências sociais e não das disciplinas tradicionais para organizar os currículos no Rio de Janeiro. Essa

perspectiva ensejou o incentivo a alterações do sistema de ensino. “Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes.”(p. 114)

Na esteira desse raciocínio, valorizando o diálogo, Moreira lembra que os últimos livros de Freire foram produzidos justamente a partir do diálogo com educadores e intelectuais. Em um desses livros, elaborado com Ira Shor, é ressaltado que os currículos oficiais tradicionais, seriam uma espécie de desrespeito à capacidade criativa, à liberdade de expressão de professores e alunos.

Adotando outra perspectiva, sugeriram que se organizasse o currículo criativamente, a partir de uma pedagogia que, considerando os temas, as necessidades e a linguagem dos alunos, reinventasse o conhecimento e o utilizasse no desvelamento das relações de poder na sociedade. Daí a preferência dos autores associados à educação popular por currículos mais localmente definidos, ao invés de currículos decididos, em instâncias centrais, para todo um sistema escolar. (Freire e Shor 1987, apud Moreira, p. 115)

O autor ressalta que muitos dos princípios presentes nessa ideologia não se confirmaram na prática da implantação das reformas educacionais no Rio de Janeiro. O que acabou acontecendo foi uma mescla de 3 tendências, ou seja, da pedagogia dos conteúdos, da educação popular e da escola nova “(Piaget, Rogers e Gramsci)”(p. 115, grifo do autor). “Elementos de teorizações críticas integraram-se, assim, a princípios psicológicos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem. O propósito foi associar aquisição de conteúdos e conscientização, de acordo com os adeptos da educação popular.” (Idem)

Em minha forma de compreensão, não houve rompimento das ideias originais com a implantação da reformulação, mas sim uma adequação das exigências da realidade social ao modelo escolhido, trazendo a necessidade de se lançar mão de elementos da prática psicológica de base humanista-existencial-fenomenológica, pois estamos no âmbito das relações humanas.

Nesse sentido, não é difícil compreender a utilização da psicologia de Carl Rogers que, como vimos anteriormente, muito se identificava com Paulo Freire. Não seria exagero dizer que elementos centrais que marcaram uma virada na educação, chamada de escola nova, iniciada por Dewey, guardam muitas semelhanças com os princípios que nortearam a psicoterapia centrada na pessoa, criada por Rogers.

Creio que a afirmação de Moreira insere esse pensamento, envolvendo a valorização do aluno, isto é, do que ele pode oferecer de conhecimentos a partir de sua própria experiência (Rogers), além das contribuições de Jean Piaget que pesquisou os estágios de desenvolvimento cognitivo: “Insistindo-se no respeito aos saberes da criança pobre, sustentou-se que a escola deveria servir de ponte entre o conhecimento prático já adquirido e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada.” (Idem)

O autor prossegue com algumas reflexões sobre os resultados das 3 reformas apresentadas, considerados insatisfatórios por diversos motivos, dentre eles, a forte influência dos interesses políticos partidários que, via de regra, têm como objetivo maior a contabilização de votos e não as transformações profundas e duradouras da educação pública.

Apesar disso, Moreira destaca um saldo positivo nessa experiência de redemocratização:

“Destaco, dentre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem.” (p. 117)

Concordo com a perspectiva de Moreira sobre o caráter positivo da democratização e da maior importância dada à organização curricular, e considero que essa afirmação reforça a ideia desenvolvida por Forquin, sobre a complementaridade entre posicionamentos universalistas e relativistas. O próprio Moreira encontra elementos que denotam essa indissociabilidade, verificado na manutenção das disciplinas tradicionais com seus saberes científicos, só que associados à experiência popular trazida pelos alunos.

A escolha curricular, mais ou menos influenciada pelos extremos do universalismo e do relativismo, é associada à metodologia da aprendizagem, mas podemos ter a utilização de diferentes metodologias, mais democráticas, flexíveis, ou menos democráticas, rígidas, tanto dentro de um viés mais universalista quanto de um mais relativista.

Para ilustrar essa afirmação, apresento o resumo de um breve relato de um professor pesquisador da FE da UFRJ, durante uma aula deste Programa de Pós-Graduação: O professor realizou um estudo em duas escolas com propostas pedagógicas diferentes. Uma fazia propaganda de que adotava uma postura mais progressista, flexível em relação ao ensino; e a outra se propunha a um ensino mais rígido e sistemático. Mas, para surpresa do pesquisador, o resultado das observações dos métodos dos professores revelou uma inversão, ou seja, os mais rígidos estavam na primeira escola e vice-versa.

De acordo com as observações de aulas que tenho feito, para o desenvolvimento desta dissertação, o que influencia mais na aprendizagem é o nível de interesse dos alunos que parece acontecer, mais frequentemente, quando há uma particularização da transmissão do conhecimento facilitado pelo professor.

Para exemplificar antecipo uma situação que observei durante a coleta de dados, e que será reapresentada um pouco mais adiante:

Um professor de Língua Portuguesa, trabalhando com interpretação de textos, procurava passar o conceito geral de “mundo-cão” para os alunos. Ele não deu um significado e estimulou a turma para que dissessem o que achavam. Houve grande dificuldade.

O professor começou a visitar as carteiras para verificar o que cada um estava entendendo. Pude escutar o que trocou com uma dupla próxima do lugar que eu ocupava. Os 2 alunos faziam tentativas de aproximação do significado e o professor procurava facilitar que eles falassem o que sentiam da expressão dentro do contexto. Eles revelaram sentir que a expressão se referia a coisas ruins que acontecem na vida das pessoas. Com o cuidado de valorizar o esforço dos alunos, o professor disse que eles haviam chegado sozinhos àquela compreensão, muito coerente com o significado que as pessoas costumam dar ao termo.

Esse breve exemplo dá a dimensão de como é importante essa variação entre o particular e o geral sem que nos congelemos em uma das extremidades. A compreensão verdadeira se deu no âmbito dos sentimentos daqueles alunos, e aí puderam ampliar esse elemento, como propôs Forquin, para a conceituação geral na compreensão do texto.

Os currículos por si só não são facilitadores de aprendizagem e, por essa razão, como bem assinalou Moreira, não trouxeram mudanças significativas para a repetência e evasão escolar, após as reformulações mencionadas. Não basta relacionar os conteúdos com os saberes da experiência dos alunos. É preciso empatizar, dar voz aos alunos, permitir que eles falem o que sentem com o que está sendo transmitido. São os universais se relativizando; o geral, se particularizando, bem no sentido defendido por Forquin.

O papel mais importante dos currículos democráticos, construídos com a participação de todos os segmentos envolvidos é o de facilitar o trabalho daqueles professores, realmente engajados no respeito à individualidade e à diferença dos saberes, valorizando-os como fundamentais, na relação ensino-aprendizagem.

Na análise das reformas curriculares dos anos 1990, Moreira apresenta o aprofundamento das propostas do Rio de Janeiro, de São Paulo e Belo Horizonte, juntando Porto Alegre que, após a vitória no PT na luta pelo governo municipal, também se engajou no processo de redemocratização da educação.

O autor apresenta um cenário muito influenciado pelo movimento pós-modernista e pelo pós-estruturalismo, apesar da manutenção de disciplinas tradicionais:

(...) os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexó poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática

de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (p. 118)

Moreira ressalta que esses municípios romperam com a tentativa de unificação curricular do governo federal (PCN), demonstrando que uma proposta curricular pode ser bem mais do que “(...) uma lista detalhada de conteúdos, procedimentos e avaliação para todas as escolas.”(p. 119)

O projeto pedagógico de cada escola passou a ser o fio condutor, valorizando os conhecimentos locais sem, entretanto, romper com as disciplinas tradicionais.

Nessa linha, a organização do ensino em ciclos, adotados inicialmente em São Paulo e Porto Alegre, depois em Belo Horizonte e atualmente no Rio de Janeiro, pareceram bem adequados às novas idéias, pois é fundamental o respeito às diferenças de ritmo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que facilita o agrupamento de alunos conforme seus interesses de aprendizagem.

O autor prossegue fazendo várias citações de outros pesquisadores que identificaram a preocupação com a coexistência complementar entre os saberes escolares e os da experiência, com forte influência das ideias de Paulo Freire. (p. 121)

Houve um compartilhamento da ideia, tipicamente freireana, de que o simples acúmulo de conhecimentos não era suficiente. As pessoas, principalmente das classes populares deveriam ser facilitadas em sua transformação pela consciência crítica.

Moreira comenta que a proposta do Rio de Janeiro, além de Freire, continuou muito influenciada por autores da psicologia, da avaliação e da interdisciplinaridade, mas com poucos especialistas em currículos. Entretanto, esse fenômeno esteve presente nas 4 propostas, como uma tendência a juntar as duas áreas, isto é, de currículos e de ensino-aprendizagem, que, aliás, não devem mesmo ser dissociadas.

Em suas considerações finais, Moreira volta a aproximar-se de Forquín e, consequentemente, afastar-se do texto de Silva, quando reflete:

(...) não há como negar que a organização disciplinar pode ser mesmo benéfica em determinados estágios da vida escolar, tendo-se em vista que promove economia de tempo na aprendizagem, bem como facilita a sistematização de conceitos, ideias e princípios, garantindo, por conseguinte, melhores assimilação e retenção de um material que precisa ser aprendido. (p.

128)

No mesmo parágrafo, esse autor percebe claramente diferenças entre as ciências puras e as humanas, e que essas se mostram mais flexíveis para o exercício das transversalidades e das interdisciplinaridades.

Reconhece a influência predominante da pedagogia dos conteúdos e da educação popular, como principais orientações teóricas dessas transformações, apontando os princípios de Paulo Freire como os mais citados nas propostas.

Percebo aí uma associação que pode bem ilustrar essa ótica. De um certo ponto de vista filosófico, a pedagogia dos conteúdos aproxima-se mais de uma proposta universalista, enquanto a educação popular tem mais afinidades com o que se convencionou chamar de relativismo. Na contra-mão da percepção de Silva, e seguindo a ideia central de Forquim, também apoiada por Moreira no artigo analisado, as duas propostas doaram elementos fundamentais nas quatro reformas estudadas, ou seja, as duas concepções puderam conviver na elaboração das reformas. Além disso, todas também incorporaram a luta pela democratização, inicialmente da educação, mas seguindo a lógica da extensão a todo o restante do sistema social brasileiro.

A conclusão de Moreira demonstra, também contrariando a perspectiva de Silva, que a consciência da luta contra a dominação e a exclusão social, não é, necessariamente, excluyente à consideração de elementos universais generalizáveis, pois também esteve presente nas 4 propostas como um sentimento comum, apesar das diferenças nas duas tendências teóricas principais. “Para os dois grupos, os direitos das populações oprimidas à democracia e à cidadania representam bandeiras a serem perseguidas com

base nas propostas curriculares adotadas e nas tentativas de gestão democrática implantadas nas escolas.”(p. 129)

Essa associação somente é possível, se considerarmos universalismo e relativismo como complementaridades e que o conceito de universalismo, entendido em dialogicidade com o de relativismo, não guarda relação direta com os conceitos de poder e dominação.

Em seus questionamentos finais, Moreira fala da tensão entre teoria e prática, chamando a atenção para o distanciamento entre as teorias de currículo e sua aplicação efetiva em sala de aula, o que se constitui em desafio ainda a ser superado, o que explica o relativo insucesso das reformas, incluindo-se reações contrárias de professores e outros segmentos sociais.

Talvez seja esse o resumo da ópera: teoria – prática = universalismo – relativismo...

As teorias das ciências humanas, necessariamente, mas não exclusivamente, precisam ter embasamentos filosóficos bastante claros e coerentes, principalmente no que se refere ao conceito de homem e ao das relações humanas. A compreensão vivencial, pré-reflexiva, em sua existência criativa transcende a articulação entre teoria e prática, justamente porque transita no âmbito da criatividade, do completamente novo, daquilo que ainda não é conhecido e, portanto, não pode ser teorizado e nem praticado, mas é vivo, através da ação da intencionalidade (consciência) enquanto força vivencial, fenomenológica.

Nessa tensão, nesse “entre” relacional, nessa possibilidade do dialógico, parece repousar, sem deixar de ser dinâmico, o caminho apontado por Silva, não no artigo aqui analisado, mas naquele citado por Moreira no final de suas considerações.

Silva fala da necessidade dos teóricos e acadêmicos, muito próximos do extremo universalista, saírem de seu isolamento. Propõe uma integração e cooperação com os professores de todos os níveis e organizações populares, ou seja, supostamente, aqueles que fazem a prática, muito mais próximos de um relativismo. (Silva, 1990, p. 66, apud

Moreira, p. 132). Essa proposta parece bem afinada com uma percepção de que os dois lados se completam.

Nessa citação de Moreira, o próprio Silva vai de encontro à crítica que alguns anos depois fez a Forquin. Nada contra as mudanças, mas isso indica que, pelo menos em algum momento, também para esse autor, essa perspectiva de complementaridade já fez sentido.

Tanto Forquin quanto Moreira, apoiados nas propostas de reformas curriculares de seus respectivos países, defendem a idéia de que o universalismo e o relativismo, ou a teoria e a prática, por estarem inseridos na existência de sociedades multiculturais, formadas por indivíduos caracterizados por diferenças singulares, fazem parte de um todo indissociável.

Ambas perspectivas partem do dado vivencial, relacional, mas admitem a importância de saberes consensuais, uma vez que a transmissão de conhecimentos sistemáticos, embora passíveis de refutação, faz parte da produção das próprias culturas. Um saber da experiência local pode perfeitamente se tornar um embrião de um saber científico, assim como esse último pode trazer novos horizontes para saberes de experiências isoladas, sem que algum deles seja superior ao outro.

A preocupação inserida na crítica de Silva a Forquin parece vir da desconfiância da pós-modernidade, destacando-se a filosofia de Adorno e Horkheimer iniciada na escola de Frankfurt e mais tarde desenvolvida por Foucault (Ghiraldelli Jr – 2000). A tônica dessa nova postura é denunciar o que se estabeleceu como “verdades”, a partir do iluminismo.

Essas verdades, por se constituírem em saberes, implicavam em poder e dominação por parte daqueles que os monopolizavam. Tal desconfiância revelou-se justa por se constituir em uma trincheira de resistência a esse poder e a essa dominação, mas gerou um impasse por ser extensivo a qualquer saber que se pretendesse.

É nesse ponto que Silva parece se fundamentar para refutar as ideias de Forquin. Mas, como observei anteriormente neste trabalho, Forquin tem o cuidado de definir o que

considera universalismo para fugir da crítica geral que inspirou a filosofia dos pós-modernistas da escola de Frankfurt.

Moreira segue a mesma tendência, mas se aprofundando mais no que foi a realidade da concepção e implantação das reformas, demonstrando que todas elas incorporaram a convivência entre os aspectos locais e os gerais do conhecimento, pois as disciplinas tradicionais sempre foram mantidas, convivendo com padrões democráticos de formulação de currículos e o respeito à capacidade e saberes dos alunos.

Forquim sublinhou, embora de maneira tímida, a importância da relação dos professores e alunos, propondo que eles precisam reconhecer sentido, valor naquilo que ensinam e aprendem, enfatizando os conteúdos selecionados e os métodos de ensino como fundamentais nesse processo.

Moreira apresentou mais amplamente essa importância da relação ensino-aprendizagem, destacada até mesmo pela grande importância que os especialistas da época deram às idéias de Freire, as quais partiram exatamente dessa relação.

Para finalizar este capítulo, quero enfatizar as idéias que considerei mais importantes na análise dos 3 artigos apresentados, que guardam forte afinidade com meu interesse em pesquisar a relação professor-aluno no que consiste à facilitação da aprendizagem.

As concepções de universalismo e de relativismo não devem ser trabalhadas como abordagens separadas, sob pena de cairmos no impasse de que qualquer proposição alternativa seria universalista, ou seja, pretensa detentora de verdades. Talvez esses termos devam sofrer uma mudança para se afastarem do sentido original de cada um deles, que implicam na idéia de reducionismo e determinismo que, aí sim, supõem uma dicotomia. Considero que o termo universalidade e relatividade passam melhor a idéia de trânsito, de mão dupla, entre uma e outra concepção.

Concordando com Silva, percebo que não se deve privilegiar hierarquicamente, nem o saber científico e nem o saber da experiência relativa, mas me afasto desse autor, indo

ao encontro das ideias de Forquin e Moreira, quanto à importância de se conceber elementos universais e relativos como aspectos de uma mesma realidade.

Finalmente, quero destacar a importância da relação interpessoal (professor-aluno) para legitimar o método e até a proposta curricular mais democrática ou menos democrática, pois ela nos remete às pessoas que, inseridas em organizações multiculturais, cada vez mais influenciadas pelo bombardeio da mídia e outros efeitos e causas da globalização, entretanto, conservam suas características singulares, fruto de sua própria história que se constrói a cada instante em sua subjetividade, vivida diretamente.

Capítulo III

- Dados levantados e comentários

Os dados que se seguem foram obtidos pela observação não participante de algumas aulas de todos os professores da turma selecionada. Por mais que eu tenha procurado não interferir na dinâmica das aulas, minha simples presença despertou a curiosidade de alguns alunos e professores, principalmente no início do processo. Essa curiosidade foi expressa por busca de diálogo e algumas brincadeiras, que acabaram acarretando uma vinculação afetiva. Apesar desse esperado fenômeno, não me senti prejudicado nos registros, ao contrário fiquei mais inteiro dentro dos diversos ambientes que se formavam conforme a variação dos professores em sua diversidade, e na especificidade dos assuntos estudados.

3.1 - Sobre os professores

As aulas observadas

Como já foi mencionado, o principal objetivo deste trabalho é investigar as possíveis relações entre as atitudes empáticas dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Já foi demonstrado, inicialmente na introdução e depois no capítulo sobre as bases teóricas originais, que as três atitudes são inseparáveis no terapeuta da ACP que, evidentemente, sofre um treinamento teórico / vivencial para desenvolver tais atitudes.

No caso dos professores observados neste estudo, somente 1 teve uma experiência parecida, pois tem formação em psicologia e pratica a psicoterapia. Dessa forma, a maioria das manifestações de empatia observadas são espontâneas, esporádicas e com pouco nível de clareza consciente.

Quero ressaltar que na transcrição das observações essas manifestações são destacadas em negrito e itálico, a fim de que o leitor possa se orientar.

Dentro da coerência com os pressupostos teóricos aqui apresentados, considero que os alunos pesquisados são dotados de uma tendência para a atualização de sua capacidade de crescimento adaptativo e construtivo.

Por outro lado, seu desenvolvimento de personalidade sofreu a ação do modo de avaliação condicional que, em muitas situações, substitui a avaliação organísmica, que é o critério da tendência atualizante.

Como a necessidade de consideração positiva por parte dos outros produz o modo de avaliação condicional que causa a defensividade, a qual atua distorcendo ou negando aspectos da experiência percebidos como destoantes da imagem de si, as atitudes do professor, que encorajem a manifestação daquilo que realmente está acontecendo com o aluno, no momento em que ele tenta entender o que esse mesmo professor procura explicar, facilitam sua expressão, pois ele, aluno, se sente considerado positivamente, o que permite o funcionamento mais livre da avaliação organísmica e conseqüente redução da defensividade, naquele momento específico. Essa abertura do aluno tem uma dimensão ampla, não somente para o professor, mas também para aquilo que ele tenta transmitir.

Antes de passar para o registro das aulas, propriamente dito, considero importante para orientação do leitor, apresentar algumas informações sobre o horário das aulas e sobre a turma indicada.

A escola escolhida pertence à rede pública de ensino do município de Queimados (RJ). É uma das três que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental (5ª à 8ª série), uma vez que a amostragem escolhida para a realização desta pesquisa, é de alunos integrantes da 5ª série.

Solicitei a uma das orientadoras da escola, que me indicasse uma das 7 turmas que compõem a referida série. Minha recomendação foi para que ela optasse, preferencialmente, por aquela que tivesse o menor número de alunos, preocupando-me com a disponibilidade de uma carteira onde eu pudesse sentar.

A orientadora disse que o nº de alunos por turma variava de 36 a 40 e indicou, atendendo à minha recomendação, observando que eu encontraria “um terreno fértil” para a pesquisa, pois “a turma é formada, em sua maioria, por alunos repetentes”.

Horário da turma:

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00	Português	Matemática	Geografia	Artes	História
13:50	Idem	Idem	Ciências	Idem	Idem
14:40	--	--	Idem	Ed. Física	Matemática
15:30	-----R E C R E I O-----				
16:00	--	--	Ciências	Ed. Física	Matemática
16:50	--	História	Geografia	Português	Inglês
17:40	--	Idem	Idem	Idem	Idem

Inglês - 18.05.07 (sexta-feira) – 14:20 – 3º tempo

Como foi a primeira aula que observei, uma das orientadoras me apresentou à turma. Eles estavam muito agitados, por essa razão resolvi deixar para falar sobre minha presença nas aulas, em outra oportunidade.

A professora disse que passaria alguns exercícios:

- 1) Sobre o uso de formas interrogativas e negativas em frases afirmativas.
- 2) Para conjugar o verbo “to be” usando as três formas (afirmativa, interrogativa e negativa).

Os enunciados estavam em inglês, mas ela se preocupou em traduzir, após terminar de escrever no quadro.

Deu exemplos.

Perguntou se lembravam que ela já havia ensinado aquele tópico.

Com a voz firme, mas calma, explicou os exercícios, orientando-os a colocar o verbo antes do pronome, no caso interrogativo, e o “not” após o verbo, no caso negativo.

Predominava o olhar para a fileira de alunos em frente à mesa do professor. Esses alunos pouco conversavam e se mantinham olhando para ela.

Os alunos estavam calmos. Alguns, frequentemente, se desviavam para conversar com outros colegas, mas a maioria copiava com atenção.

Realizou a chamada, logo após a explicação. Havia 24 alunos na sala. A professora comentou que muitos estavam faltando, há algum tempo.

Chamou a atenção de um aluno, por ser muito pequeno para ficar no final da fila de carteiras.

Perguntou por um outro aluno que não estava presente. Alguns responderam que ele estava na escola, no pátio, talvez passando mal. Ela não comentou.

A professora chama a atenção de um aluno que parecia não estar copiando os exercícios do quadro. Ela a atendeu.

Iniciou a vistoria do caderno de cada um dos alunos. Esse procedimento favoreceu a dispersão dos outros, principalmente dos que se sentavam no fundo da sala.

Ela percebeu que alguns cadernos tinham pouquíssimas páginas escritas. Os alunos justificaram dizendo que o caderno era novo, pois o anterior já havia sido totalmente preenchido. A professora não acreditou na história e contra-argumentou que seria impossível que isso acontecesse já no 2º bimestre.

De vez em quando um ou outro aluno me olhava, parecendo-me, com expressão de curiosidade.

Um aluno se aproximou da mesa da professora para pedir mais explicações. Ela atendeu com atenção e boa vontade. Ele acenou com a cabeça, parecendo ter entendido.

Ela foi até o fundo da sala onde estava sentado o aluno que ela já havia chamado a atenção. Conversou um pouco com ele e com a voz calma pediu outra vez que ele mudasse de lugar. Ele atendeu sem reclamar.

Ela aproveitou para conversar com outros alunos, parando perto das carteiras, para perguntar se está tudo bem com os exercícios. Fez algumas correções, sempre com carinho e atenção ao re-explicar.

Iniciou a correção, chamando alguns alunos ao quadro. A maioria acertou, consultando o caderno. Àqueles que erravam, ela auxiliava, dizendo a resposta correta.

Inglês - 10.08.07 – (sexta-feira) - 5º tempo - 25 alunos.

A professora disse que continuaria com os exercícios que começou na aula anterior.

Colocou no quadro: a data, o nome da matéria e a indicação de que eram exercícios. Tudo em inglês.

Escreveu o enunciado e a tradução entre parênteses. Eram somas, com o espaço para responder por extenso, depois numerais, com o mesmo objetivo.

Alguns alunos não retornaram após saírem entre uma aula e outra.

Eles copiaram, mas aconteceu um pouco de dispersão.

Durante a chamada ela perguntou pelos que não estavam. Eles iam respondendo conforme o caso: “Esse fugiu!”, “Essa precisou sair mais cedo com a mãe!”, “Esse faltou!”

Um aluno voltou. Ela o advertiu pelo atraso. Os colegas disseram que ele estava namorando.

Explicou que o atraso dele atrapalhava os outros. O aluno ficou emocionado, mas tentou segurar o choro, com a cabeça baixa. Ela foi até perto dele e perguntou algo com voz baixa ele balançou a cabeça negativamente.

A professora chama a atenção de alguns que teimam em dispersarem-se. Com a voz firme, mas sem indicar descontente ou agressividade, ameaça colocá-los para fora. Distribui as provas corrigidas e me ofereceu um modelo.

Comentou algumas notas, após fazer a média aritmética. As notas foram boas e alguns comemoraram.

Ela explica o que deveriam fazer em cada exercício do quadro. A maioria prestava a atenção.

Pediu para que colassem a prova (chamou de provinha) no caderno e que a refizessem, pois ganhariam 1 ponto por isso.

Solicitou que eles trouxessem panfletos e recortes de revistas para trabalharem nomes de produtos de limpeza e outros objetos de casa, além de estações do ano, para realizarem um trabalho no próximo bimestre.

Voltou a advertir os alunos com quem havia falado anteriormente, mas agora, dando sinais de irritação.

Do fundo da sala, ela observa e adverte aos que param de fazer o trabalho, para conversarem.

Ela pondera que um aluno parou de copiar, mas não começou a fazer, parecendo esperar pela correção.

Um aluno frequentemente puxa conversa comigo. Tentei evitar, desviando o olhar, mas não deixei de sorrir, para que ele não se frustrasse.

Uma aluna pediu ajuda. Ela atendeu com boa vontade. A aluna pareceu entender e ter ficado satisfeita.

A professora permaneceu no fundo da sala. Alguns alunos próximos perguntam sobre o conteúdo e as próximas avaliações. Ela respondeu esclarecendo as dúvidas.

O sinal tocou e ela encerrou a aula.

Português - 21.05.07 (segunda-feira) – 13:00

O professor chegou bastante atrasado. Justificou-se pelo atraso da condução, pois reside em lugar muito distante.

Pedi para me apresentar, pois ainda não havia me dirigido à turma.

Fiz um rápido resumo sobre o motivo de minha presença nas aulas, referindo-me à função de pesquisador, diferenciando de meu trabalho como psicólogo no Fórum daquele município. Uma aluna deixou escapar uma expressão a meu respeito: “X9”, apelido atribuído às pessoas que observam, disfarçadas (espíões), determinadas situações, a fim de relatar a algum interessado. O professor se apressou em me defender, reforçando minha condição de pesquisador, observando as aulas.

O professor parece muito popular entre os alunos. Vários deles fizeram questão de cumprimentá-lo, apertando sua mão.

Desculpou-se mais uma vez com a turma, atribuindo o ocorrido ao atraso nas conduções que precisa tomar para chegar à escola.

Iniciou combinando a encenação de uma peça teatral, cujos papéis distribuiria entre os alunos. Durante a explicação, mudou um aluno de lugar por estar conversando, mas a turma estava relativamente tranqüila.

O professor relembra que na última aula falou de encontros vocálicos. A turma foi recordando ao acompanhá-lo, mas somente 2 alunos responderam o que é um ditongo. Ele puxava pela memória da turma em tom simpático e entusiasmado.

Escreveu a palavra “beijo” no quadro. Cerca de metade da turma respondeu, identificando a vogal e a semivogal. O mesmo aconteceu com a palavra “amou”.

O professor interrompeu uma explicação para conversar sobre o 1000º gol de Romário (jogador de futebol), que havia acontecido na véspera. Logo retornou à aula.

Perguntou a uma aluna o que é um tritongo. Ela não soube responder. *Ele abre para o restante. Vários tentam responder. Ele estimula para que eles se ajudem. Os alunos o atendem. Um foi completando o outro! Um aluno que ainda não havia participado fechou a explicação.*

O professor utiliza três dedos de sua mão para exemplificar: Uma vogal, entre duas semivogais, na mesma sílaba.

Ele escreveu a palavra “avião” para que eles dissessem se existe um tritongo. Os alunos titubeiam. Ele demonstra (falando pausadamente e com ênfase) porque não se trata de um tritongo, lembrando que é preciso que as três letras estejam na mesma sílaba.

Em outro exemplo (Uruguai), ele conseguiu mais acertos nas respostas.

De vez em quando, ele se dirigia a mim, parecendo querer inserir-me na aula.

Preocupou-se em dar o significado das palavras e indicar a pronúncia correta. Os alunos pareceram gostar, e a maioria participou.

Um aluno deu um exemplo equivocado de um hiato. O professor pede sua atenção, dizendo que entendeu o que ele disse, mas explicou que para formar um hiato é preciso que as vogais estejam em sílabas separadas.

Português - 13.08.2007 (segunda-feira)

É a primeira aula do dia. Os alunos estão mais agitados. Custam a se organizar nas carteiras.

O professor aguarda um pouco, ajuda na organização e começa a chamar a atenção para si com voz alta, firme, mas compreensiva, demonstrando controle emocional.

Ele lembrou à turma que eu estava presente. Falou que eu estava avaliando a todos, inclusive a ele. Comentou sobre o quanto é bom ser avaliado, para não se fazer besteira. Pediu uma salva de palmas para mim.

Informou que a aula seria sobre verbos.

Realizou a chamada, enquanto uma aluna recolhia as cadernetas.

Comentou sobre algumas faltas excessivas. E precisou chamar a atenção diversas vezes para que fizessem silêncio.

Iniciou dizendo que o assunto “verbo” é o mais gostoso, exemplificando o porquê: “Eu amo, tu amas...” .

Perguntou “Como foi o dia dos pais?” e “Qual o maior presente que se pode dar ao pai?”

Vários alunos responderam com generalidades, algumas provocando risos por causa de conotações pejorativas em relação a eles mesmos, indicando autoestima baixa. O professor respondeu que o maior presente que podem dar aos pais “São vocês mesmos”, parecendo referir-se ao bom comportamento disciplinar e rendimento escolar.

Dividiu o quadro ao meio. Colocou a data e o assunto da aula.

Perguntou do que eles lembram quando ouvem a palavra verbo. “O que vocês acham que significa?”

Falam em presente, passado, futuro, sinônimo.

A dispersão continua atrapalhando. Ele troca um aluno de lugar.

Explicou a variação de número, através das pessoas do discurso (pede para não copiarem ainda, “Apenas prestem a atenção”).

1ª - eu / nós.

Etc.

A atenção melhora muito, nesse momento.

Ele fala com entusiasmo e a turma começa a participar mais.

Puxa pelo raciocínio deles. Compreende empaticamente algumas respostas imprecisas, mas que se aproximam do correto, parecendo aproveitar ao máximo a contribuição de cada um.

Para exemplificar concretamente, o professor pega três voluntários. Conversa particularmente com eles, combinando uma dramatização.

Um aluno fala com outro a respeito de um terceiro (eu, tu, ele).

O restante da turma identifica com facilidade, o significado da dramatização.

Repete o exercício com outros três, para fixar bem. Eles ficam entusiasmados.

Daí o professor explica a variação de número das pessoas na conjugação dos verbos.

Volta a buscar a participação e ratifica que o assunto verbo é fácilimo, mas muita gente tem medo.

Avança para a compreensão das três pessoas e não 6 como alguns disseram no início da aula.

Após as explicações e a compreensão, ele dá um tempo para que copiem o que está no quadro.

Dirige-se a mim para falar da peça de teatro que está ensaiando com eles para uma apresentação quando houver a reunião com os pais. Disse que gostaria que eles encenassem para mim, para que eu opinasse.

Conversa com os alunos para ver quem da equipe está faltando e sai da sala. A dispersão aumenta. Alguns levantam e se movimentam pela sala. Um senta no lugar do professor.

Ele volta e pede para que se retirem os que não irão participar da peça, e recomenda que deixem o material.

A equipe custa a se organizar, mas consegue.

O título é: “Vende-se um menino”.

Uma leiloeira oferece um menino para os clientes presentes: O crime, o fumo, as bebidas alcoólicas, o sexo, as drogas... Cada um dá um lance cada vez maior, após dizer o que vai fazer com o menino se levá-lo.

No final, com um lance maior dado pelas drogas, a leiloeira vai bater o martelo, mas é interrompida pela família (outro participante do leilão), que diz o que fará com o menino. Ela cede para a família.

Apesar das dificuldades nas interpretações, devidas ao pouco tempo de ensaio, elogiei a encenação por compreender a importância do esforço dos alunos.

Português - 22.10.2007 – 2º tempo – 26 alunos.

O professor pede para que eu sente em sua cadeira, pois todas as carteiras dos alunos estão ocupadas.

Ele organiza a turma. Explica que irão trabalhar com a letra de uma música (diversão) do grupo Titãs. Diz que valerá nota, e pede que peguem uma folha solta para realizar o exercício.

O professor coloca as questões no quadro. É uma interpretação. Explica que a expressão “de acordo com o texto” indica que eles deverão procurar a resposta no corpo do mesmo. E quando ele pedir que “dêem a opinião”, eles devem expressá-la. Ele inicia a leitura do texto. A turma fica atenta. O exercício será feito em duplas.

Durante a leitura, ele explica o significado de algumas palavras menos usadas. Sua voz é calma, mas firme e com altura suficiente para que todos escutem.

Um aluno se aproxima dele e pede para copiar algo de seu caderno. Ele permite.

Uma das questões pede para que façam comentários sobre uma frase: “Não é possível se divertir, sem usar drogas”.

Outra aluna vai até ele para mostrar sua resposta. Ele exclama: Isso!

A turma segue fazendo o exercício, mas alguns se dispersam. O professor chama a atenção desses.

Ao perceber dúvidas, após visitar algumas carteiras, procura explicar de maneira diferente, para que os alunos compreendam. Prossegue, observando outros, e volta a utilizar novos recursos para explicar.

Ele faz comentários sobre a importância de obterem boas notas, relacionando esse fator com a autoestima.

Continua, indo até as duplas e explicando para aqueles que demonstram não terem compreendido bem, ainda.

Ele recolhe os trabalhos ao final da aula.

Português - 29.10.2007 (segunda-feira) – 2 primeiros tempos - 26 alunos

O professor faz a chamada. Pergunta a um aluno sobre o motivo de seu elevado número de faltas. O aluno argumenta que ele e alguns outros foram suspensos pela direção da escola.

A turma se mostra calma.

O professor se levanta, corrige algumas posturas corporais, fala da proximidade das provas (final de novembro) e de algumas atividades avaliativas que fará até lá.

Anuncia que trabalhará com eles uma produção de texto.

Pede para prestarem a atenção e não copiarem enquanto ele explica a atividade, escrevendo no quadro branco.

A dispersão e o barulho aumentam, mas ele cobra a atenção de todos.

Escreve a palavra descrição no quadro e pergunta se alguém sabe seu significado.

Alguns participam, tentando se aproximarem do significado. O professor os incentiva a prosseguirem, e a que outros também participem.

Finalmente, o professor dá a definição mais completa. A grande maioria presta a atenção. Ele usa vários exemplos e alguns alunos acrescentam. Parece que após a compreensão, ele completa com exemplos para fortalecer e ampliar esse conhecimento.

Chama a atenção daqueles que se dispersam.

Prosegue dando detalhes importantes para a produção do texto, sempre procurando aproveitar o que eles percebem.

Quando ele se volta para pedir interação, o nível de atenção aumenta.

Ele se descontrai um pouco, com alguns alunos. Um outro aponta uma incorreção no que ele escreveu no quadro. O professor prontamente se desculpa e corrige seu erro.

Os alunos copiam as definições de descrição. Quando terminam, ele explica o exercício.

Eles deverão descrever uma pessoa conhecida de todos, com aspectos físicos e psicológicos. Poderia ser um artista, um jogador de futebol, etc. Quando terminarem, farão um jogo de adivinhação com a turma, para ver se alguém descobre a identidade do personagem, a partir da descrição. O professor acrescenta que, quem fizer uma boa descrição, terá certeza disso se a turma logo identificar o personagem descrito.

O professor exemplifica descrevendo o jogador de futebol Romário, terminando com a provocação de que “ele joga no melhor time do Brasil”. A maior parte da turma demonstra compreender bem o exercício, e se anima em uma polêmica por causa das preferências futebolísticas.

Ele os acalma, demonstrando bom humor, pede para iniciarem e solicita uma folha em branco para participar também.

Uma certa desorganização se instala. Vários alunos levantam-se, tentando conseguir um lápis, mesmo possuindo uma caneta. Ele avisa que podem usar a caneta, mas parece que alguns têm dificuldade com isso.

Um aluno pergunta se podem descrever alguém que estivesse presente ali naquele grupo. O professor responde afirmativamente.

Depois de alguns minutos, um aluno levanta o braço e pede para ir beber água. Ele responde negativamente, e manda que o aluno termine o exercício. O aluno contra argumenta que já havia acabado.

O professor se surpreende e pede para que, aqueles que já tivessem acabado, levantassem o braço. Somente o referido aluno e um outro levantaram. Ele permite que o aluno saia, e o elogia, acrescentando que havia subido em seu conceito.

Após alguns minutos, ele pede para que a turma comece a ler suas descrições.

Um aluno começa a ler o que escreveu, com alguns erros gramaticais, mas o professor não interfere, parecendo valorizar mais o efeito prático da organização das idéias do que as concordâncias nominais e verbais.

A turma logo identifica o personagem. O aluno se referia a mim.

O segundo aluno descreveu uma pessoa que não era conhecida, mas era especial para ele. Como a turma não acertou o nome, mas alguns disseram que se tratava da namorada dele, *o aluno foi até ao professor e disse o nome ao pé do ouvido. O professor sorriu, e respeitou o sigilo.*

Outro aluno dá sua descrição. O professor comenta, com voz compreensiva e estimuladora, que ele deve acrescentar mais características físicas a sua descrição.

Mais uma aluna me descreve, e muitos voltam a acertar. Outra descreve a professora de matemática, que também é facilmente identificada.

Português - 05.11.2007 (segunda-feira) – 2º tempo

O professor lembra aos alunos que estão trabalhando interpretação de textos. Ressalta que os está preparando para a prova do último bimestre.

Escreve no quadro as palavras: Sinônimos, Antônimos e Polissemia.

Uma parte da turma está dispersa, e alguns copiam o que o professor escreveu.

O professor recolhe uma flâmula que tirava a atenção de algumas alunas.

Ele diz que o assunto colocado no quadro não é novidade para a turma.

Brinca um pouco com eles, comentando sobre futebol.

O professor explica como eles devem ler o texto, para interpretar corretamente.

O professor pergunta para a turma o que eles entendem por palavras sinônimas. Um aluno responde errado. Ele repete a resposta, demonstrando respeito, mas continua a perguntar.

Ninguém consegue responder. Ele os orienta a pensarem um pouco. Usa uma frase para que indiquem sinônimos do adjetivo que a compõe. Há dificuldades para entenderem. Ele pergunta se sinônimo quer dizer o mesmo ou o contrário. A turma se divide na resposta.

Finalmente, ele explica o significado correto.

O professor enfatiza, pedindo, por favor, para que não esqueçam o significado que acabara de explicar, e o escreve no quadro.

Aí, passa a utilizar uma série de exemplos, dentro do referencial deles. A turma participa com entusiasmo.

Quando pergunta sobre o significado de antônimo, vários respondem corretamente. Ele dá mais exemplos e depois escreve no quadro. O entusiasmo se mantém.

Pergunta agora sobre polissemia. Diz que é fácil e inicia a explicação.

Pede uma atenção especial para que nunca mais esqueçam. A turma atende.

Explica a diferença entre o sentido dentro da frase e isoladamente. Usa a palavra “morro” como exemplo, e pede o sentido dela. Os alunos participam motivados. Todos estão atentos. Ele pede a colaboração e eles sugerem os sentidos.

O professor responde a todos, valorizando as sugestões e trazendo para os sentidos mais próximos, como se buscasse facilitar o nexo dentro deles, mesmo nas sugestões que pareciam menos pertinentes.

Ele escreve alguns sentidos mais diretamente ligados, e constrói frases com eles. Alguns alunos demonstram ter compreendido bem.

O professor faz outro exercício oral com a palavra “casa”. Constrói uma história original, envolvendo uma das alunas como personagem, com a referida palavra, assumindo um duplo sentido.

Os alunos se divertem bastante, ao mesmo tempo em que demonstram ter compreendido bem o conceito de polissemia.

A motivação e a criatividade do professor, nesse caso específico, parecem ser uma demonstração de consideração positiva pelos alunos. Como já foi observado anteriormente, que a busca pela compreensão empática é a melhor maneira de se demonstrar a consideração positiva, isso indica que aquelas manifestações são formas de expressar a empatia.

O professor propõe um exercício no quadro. Antes de começar, faz uma crítica à limitação das gírias que os adolescentes costumam usar, que não dão a idéia do significado.

Um aluno chama um outro de mercenário. O professor oferece dez pontos se ele disser o significado dessa palavra. O aluno não sabe. O professor o critica, sem demonstrar agressividade no tom de voz, por falar palavras que não conhece o significado.

Outros alunos levantam-se e dizem querer ganhar dez pontos. O professor diz que a melhor maneira seria que corresse pela escola e caíssem. Um corte no joelho poderia lhes dar os dez pontos que pretendiam, dando um exemplo de polissemia.

A brincadeira os remeteu ao conteúdo que estava sendo transmitido.

O professor escreve o enunciado no quadro. É sobre polissemia. E consulta uma revista atual, para retirar frases.

Enquanto faz isso, os alunos se dispersam.

Um aluno guarda seu material. O professor chama sua atenção para que voltasse a fazer o exercício. O aluno fecha o semblante, mas atende.

O professor percorre algumas carteiras para explicações complementares. Procura empatizar com 2 alunos para que cheguem ao entendimento do significado da expressão “mundo-cão”. Quando eles se aproximam do significado, confirmando que o sentido é de mundo ruim, o professor diz (demonstrando consideração positiva) que eles conseguiram sozinhos.

Diz para todos que eles precisam aprender a pensar. Volta a facilitar que raciocinem, como fez com os 2 alunos anteriores para que cheguem ao significado.

Pergunta sobre dúvidas. Vários respondem que não têm. Ele lembra que é importante falar das dúvidas naquele momento de aprendizagem.

Corrige os exercícios oralmente. Pedre para que dêem exemplos dos sentidos expressos no quadro. Busca empatizar com as respostas, procurando entender com paciência, aproveitando as relações que fazem. Eles demonstram ter compreendido.

História - 25.05.07 - 13h (2 tempos) – 25 alunos presentes

A professora organiza a entrada dos alunos na sala. Primeiro as meninas, que ocupam a fileira em frente a sua mesa, distribuindo-se até completar a metade da 2ª fileira. Depois entram os meninos, ocupando as fileiras restantes. A turma fica, de certa maneira, separada por sexo.

Ela coloca o tema da aula no quadro: China (continuação) e a correção da atividade de casa.

A turma está mais agitada. Ela tenta falar, sua voz é abafada pelo alarido, mas se mantém calma.

Iniciada a correção, a turma fica menos barulhenta. *Alguns alunos levantam o braço para dar a resposta. Ela escolhe 1 e ele responde corretamente. Prossegue da mesma forma com o restante do exercício, e completa a resposta, quando necessário.*

A professora atende com boa vontade quando é chamada às carteiras para alguma orientação, além disso, se dirige, com voz firme, mas tranqüila, chamando a atenção daqueles que se dispersam.

Ela verifica que a maioria não fez a atividade e dá 15 minutos para fazerem.

Alguns pegam as respostas com os colegas.

Ela critica as faltas e o fato de alguns alunos não levarem o livro didático, mesmo tendo recebido.

A voz continua calma. Ela anota o número daqueles que não fizeram o dever, mesmo depois da chance.

Prosseguindo com a correção da mesma maneira, ela explica e complementa as respostas. De forma empática, ela aceita algumas respostas construídas de maneira diferente.

A correção fica mais dinâmica. Ela puxa pela memória dos alunos. Um aluno se oferece para ir até ao quadro para responder uma questão. Ela consente, observando que é a primeira vez no ano que ele se oferece. Aplauda a iniciativa, procurando incentivá-lo.

De posse do livro, a professora segue a ordem dos acontecimentos históricos anteriores e posteriores ao ano 1 (nascimento de Cristo). Os alunos tentam acompanhar, mas demonstram dificuldades. Alguns se perdem. Ela marca em um texto. Chama um aluno que lê o primeiro trecho marcado. Ela o chama a explicar o que entendeu. O aluno não consegue. Ela agradece e o manda sentar.

A professora pergunta quem entendeu. Alguns que já participavam mais ativamente, explicaram corretamente o sentido do trecho.

Chama outro aluno a partir das anotações em seu caderno (aqueles que não fizeram o dever). O aluno lê o 2º trecho, mas muito baixo. Somente ela o escuta. Esse também diz não saber o significado. *Outra vez ela abre para a turma. Dois alunos divergem na resposta. Ela tenta incentivar o debate, incluindo outros alunos na discussão. As explicações trazem alguma lógica, que ela demonstra compreender, valorizando as respostas e, conseqüentemente, os alunos. Um aluno faz uma brincadeira dentro do contexto. Ela aceita com bom humor.*

A professora se preocupa em incentivar aos alunos no sentido de que digam o que compreendem do texto, principalmente algumas expressões chave, como: “Submeter aos nobres”. Ela escolhe um aluno que estava brincando durante as leituras. Ele se recusa. Ela convida outro, que também não consegue entender. (Aqui ela buscava empatizar, mas os alunos não aceitaram)

Uma aluna, que passou a prestar a atenção, após muita conversa com os colegas, explica corretamente, pela 2ª vez que intervém.

A professora amplia o conteúdo explicado. Ela fala sobre a cobrança de impostos. Ela os incentiva a refletir sobre a função dos impostos em nossos dias. Amplia para as instâncias governamentais. Puxa por eles. Pergunta se as respostas estão corretas,

tentando incentivar a construção do conhecimento. Eles acompanham interessados, em sua maioria, mesmo com algumas imprecisões.

A professora se apresenta mais solta, parecendo contagiar-se com o aumento da motivação da turma. Brinca um pouco e lembra que o conteúdo que estão trabalhando já foi visto.

Usa outra vez o livro, mostrando a muralha da China. A maioria demonstra interesse. Ela amplia e comenta, trazendo para a situação atual. Exibe a figura de um vaso de porcelana chinesa.

Prossegue incentivando-os a falar sobre outras fotos do livro. O entusiasmo aumenta e a aluna citada anteriormente, continua a se destacar nas respostas.

Ela pergunta a um grupo mais disperso se conhecem o símbolo do “Tao”. Eles respondem dizendo onde já haviam visto, diretamente de sua experiência.

A professora pede que a aluna que se destacou leia o que o texto fala sobre o símbolo.

O sinal bate, anunciando o fim da aula.

História - 24.08.07 – os dois primeiros tempos – 29 alunos

A professora inicia a aula com a correção dos exercícios da aula passada.

Uma aluna vai ao quadro, que fora previamente dividido em quadrados numerados, onde as respostas deveriam ser colocadas. Responde à primeira questão. Outra aluna responde à segunda pergunta e uma terceira segue a ordem.

Enquanto isso, a professora dá atenção individual em algumas carteiras.

Alguns conversam, outros copiam.

Ela pergunta se alguém respondeu algo diferente do que foi colocado no quadro. Alguns respondem afirmativamente.

Ela chama a atenção para reduzir a dispersão e o barulho. Orienta que levantem a mão quando quiserem falar. Sua voz é firme, mas não transparece agressividade.

Três alunos falam, e ela considera corretas as respostas.

Uma das questões não foi respondida, por ser considerada mais complexa pela professora.

Ela convida para que abram o livro didático a fim de lerem o texto que se refere à pergunta. Pedê também para que os alunos escrevam no caderno o que ela vai ditar.

A dispersão diminuiu muito.

Ela coloca o título do texto no quadro: “Os imperadores romanos e a religião”.

Pergunta se eles sabem o significado da palavra imperador. Um responde que já viu em videogame. Outros falam de César, Asterix e Obelix.

Ela valoriza as respostas, entrando no universo que eles escolheram (desenho animado) e faz a articulação com o que deseja transmitir. Fala do poder dos imperadores, que se consideravam divinos.

Pergunta se hoje também é assim. Alguns respondem que sim, mas ela acrescenta que o poder econômico tem muito mais importância atualmente.

Pede a um aluno que inicie a leitura em voz alta, mas quase não se escuta o que ele diz.

Ela parece que escutou. Faz alguns comentários e pede a outro que continue.

Pergunta o que ele entendeu e o aluno responde corretamente.

Ela pergunta o nome do imperador que o texto faz referência. Alguns respondem, e ela manda que circundem o nome. Dá a mesma orientação em relação aos outros imperadores cujos nomes também aparecem.

Alguns alunos pedem ajuda. Ela responde com presteza, sempre procurando estimular o entendimento a partir das informações que estão no texto, para que encontrem sozinhos e acrescentem sua experiência.

Alguns interagem em grupos, interessados em cumprir o exercício. A maioria demonstra interesse, falando os nomes dos imperadores.

A professora mantém a motivação, pedindo para que respondam em voz alta. Pergunta se eles aceitariam a dominação romana, se vivessem naquela época. Um uníssono e sonoro “NÁÁÁOOO” foi ouvido.

Ela pondera que agora eles têm condições de responder à questão mais complexa que indaga sobre a relação entre os imperadores e a religião.

Após um minuto, aguardando que eles procurassem a resposta, ela pergunta se alguém já havia conseguido encontrar no texto. Ninguém responde.

Alguns pedem ajuda. Ela vai até cada um, demonstrando interesse e empatia.

Mas, enquanto isso, a dispersão aumenta.

Mais alguns minutos e volta a perguntar pela resposta. Eles pedem mais tempo.

Continuam a solicitar atenção individual. Parecem se sentir muito à vontade para consultá-la, tanto chamando, quanto indo até ela. O atendimento é sempre interessado e gentil, utilizando uma atitude empática, buscando entender o que cada um está entendendo.

Anuncia em voz alta, demonstrando entusiasmo, que dois alunos, trabalhando em conjunto, conseguiram responder corretamente. É interessante observar que um dos

alunos demonstra interesse e participa das aulas, com boa frequência de respostas corretas, enquanto o outro demonstra muita dispersão em conversas paralelas.

Mais um aluno é anunciado, e ela os convida para colocarem suas respostas no quadro. O aluno mais disperso parece não acreditar no convite. Reluta um pouco, mas a professora insiste. Ele acaba aceitando.

Faz uma letra muito pequena, impossível de ser lida pelos que estão no fundo da sala. Outro aluno, também bastante disperso, comenta a dificuldade, com respeito, e se dirige até o colega. Oferece ajuda. O primeiro apaga o que escreveu, e permite que o colega copie outra vez, com letra de imprensa, bem legível, que pôde ser lida de todos os cantos da sala.

Ela diz para a turma ficar à vontade para escolher qualquer uma das respostas apresentadas.

Comenta que alguns ainda estão devendo o trabalho sobre a fundação de Queimados. Diz que já leu alguns dos que já foram entregues, e gostou muito.

Escreve no quadro para que leiam duas páginas do livro e respondam às perguntas que ela fará.

Enquanto escreve, a maioria copia e alguns se dispersam.

Corre uma história entre os alunos, a respeito de alguns homens, circulando em um moto pelos arredores. Seriam “tarados” segundo imaginam.

Pedem para a professora chamar a diretora. Parece que querem sair mais cedo por causa da história. Um aluno aproxima-se de mim e pede para que eu assinasse um abaixo-assinado que reivindicava a saída mais cedo. Eu respondo que depois conversaríamos, pois não sabia dos detalhes.

A professora chama alguém da coordenação, pois a diretora não estava.

A coordenadora ouve os argumentos com atenção e reafirma o direito que eles têm de reivindicar, e os orienta a entregarem o abaixo-assinado à diretora. Após isso, se retira.

A dispersão aumenta muito. A professora bate na mesa e chama a atenção em voz alta, demonstrando irritação. Sua atitude dá resultado.

Ela começa a chamar alguns alunos até sua mesa para que leiam alguns trechos do livro. É um teste de leitura e compreensão.

Enquanto isso, o restante da turma se dispersa e aumenta muito o barulho. Ela interrompe o teste para chamar a atenção da turma. Avisa que a atividade proposta deve ser corrigida na próxima aula, mas condiciona o silêncio à correção imediata dos exercícios, com perda de pontos para os que não tiverem feito.

A ameaça volta a surtir efeito.

A professora prossegue ouvindo individualmente seus alunos. Os gestos são calmos, parecendo de estreitamento de vínculo. Cada aluno parece se sentir à vontade, mas não dá para ouvir o que dizem.

Um aluno se recusa a fazer o teste de leitura com a professora. Ela insiste um pouco, mas respeita a vontade dele e chama outra aluna.

Essa aluna em particular, é uma que não se dispersa em conversas com outros, aliás, ainda não a observei conversando com alguém, mas parece não fazer qualquer atividade.

A aluna lê um pequeno trecho. A professora faz algumas perguntas sobre o que foi entendido. A aluna parece não saber responder, e é dispensada para voltar ao seu lugar.

A professora elogia o silêncio que a turma fez, e encerra a aula.

Matemática - 01.06.07 (sexta-feira)

São 23 alunos presentes.

A professora coloca a data no quadro. Após a agitação do intervalo, os alunos se aquietam quando ela intervém.

Alguns alunos me cumprimentam com simpatia, parecendo estarem se acostumando com minha presença.

Ela coloca no quadro os exercícios de casa, passados na aula anterior. São contas de dividir, já armadas.

Ela convida, e alguns alunos vão até ao quadro para resolver, consultando seus cadernos.

Um deles erra. Ela o corrige. Outra aluna avisa que a professora se enganou ao colocar um divisor diferente do que havia passado. Ela acata e agradece.

Avisa que as contas são para treiná-los e aprenderem, e não para simplesmente copiarem. E coloca no quadro o dia do teste, envolto em um coração, pois seria no dia dos namorados.

Enquanto a professora apresenta alguns problemas no quadro, também envolvendo divisões, alguns alunos se dispersam olhando para as linhas das mãos. Ela se aproximou, entrou na rodinha e mostrou a palma de sua mão, em silêncio, mas com um sorriso. Os alunos se sentaram, mas prosseguiram conversando.

Ela vai até a carteira de alguns alunos para se certificar de que estejam copiando, mas seu jeito é amistoso.

Um aluno pergunta se ela somente passará exercícios de divisão. Ela responde com outra pergunta: “Nós não estamos na semana da divisão?”

Ela se aproxima de mim e comenta sobre características da turma e de alguns alunos. Fala da desmotivação geral, principalmente com matemática. Diz que tenta se aproximar para motivá-los, mas não sente mudanças. Parece não acreditar que possam mudar.

Ela me pede uma opinião. Evitando referir-me diretamente ao que estava pesquisando, e usando uma linguagem acessível, falei sobre a aprendizagem significativa e sobre a produção da imagem de fracassados naqueles que não conseguem aprender. Ela disse que já levava esses aspectos em consideração, mas que não surtiam efeito.

Inicia a resolução dos exercícios, armando as contas e colocando um sinal de interrogação no lugar do dividendo, utilizando o artifício de iniciar a frase para que eles completem, a fim de identificarem o nome de cada parcela.

A professora se senta enquanto eles terminam os exercícios. Chama alguns alunos para perguntar a tabuada, em voz baixa e calma, demonstrando compreensão e simpatia, mesmo quando as respostas estão incorretas. Outros se aproximam para alertá-la sobre a repetição de algumas contas já passadas no dever de casa.

É interessante notar que alguns alunos acostumados a não se levantarem e nem se manifestarem em outras aulas, assumem esse comportamento.

Parece que a professora os deixa muito à vontade no que concerne às interações sociais intraclasse.

Retornam calmos do recreio. Prosseguem fazendo os exercícios. Um aluno começa a olhar o caderno de outros colegas. A professora chama sua atenção de forma mais enérgica, definindo que: “Não quero ninguém colando aqui! Se não souber, me pergunte.”

Ela inicia a correção, convidando quem quiser ir ao quadro. Um aluno aceita e copia o que fez no caderno. A armação e a resposta estão certas, mas ele copiou fora da ordem

sequencial correta, isto é, colocou primeiro a resposta, depois o resto, etc. Ela não percebeu, pois estava olhando alguns cadernos nas carteiras.

Ela explica com paciência os detalhes da conta, para quem tem mais dificuldade. Quando acertam, ela faz um elogio, mas não busca saber como eles estão entendendo.

Vários alunos a procuram, frequentemente, durante as aulas, parecendo estar muito à vontade para tirarem dúvidas. Ela, sempre solícita, atende a todos.

A professora parece tentar empatizar com os alunos na hora da transmissão do conhecimento, mas, a matemática pura, armada no quadro, parece fazer pouco sentido para a maioria. Eles parecem repetir mecanicamente a seqüência, e a professora não ofereceu situações práticas para que pudessem compreender a aplicação na realidade.

Outro aluno arma a conta fora da seqüência de resolução. Dessa vez ela percebe e chama a atenção, com energia, mas discretamente.

Ela passa exercícios para casa. Mais contas de dividir. Termina escrevendo no quadro: “Bom final de semana!”.

Dá visto nos cadernos, enquanto um aluno pede para apagar o quadro.

Matemática - 15.06.07 – (2º tempo – volta do recreio) – 28 alunos.

O quadro está repleto de exercícios de operações, algumas com incógnita. O enunciado diz que são exercícios de fixação. Os alunos estão copiando e fazendo.

A professora está atenta. Vai até à carteira de quem parece não estar trabalhando, mas a maioria está concentrada.

Ela comenta que as notas não foram boas no teste. Um aluno reclama que faltou ao teste, mas ela contra-argumenta que avisou com antecedência de 15 dias.

Chama outro aluno até sua mesa para que ele explique porque tem faltado tanto.

Ela começa a entregar os testes com as notas enquanto os alunos prosseguem nos exercícios. Demonstra para um aluno a maneira correta de fazer. Volta a fazer o mesmo para outro. Afaga uma aluna, falando baixinho, parecendo elogiá-la.

Dirige-se até a carteira de outro aluno para repreendê-lo, mas sem elevar a voz.

É atenciosa em seus comentários.

Um aluno reclamou que ela deu pouco tempo para que respondessem ao teste. Ela pareceu ter ficado irritada com a reclamação e responde perguntando à turma se alguém mais achava o mesmo. Como ninguém respondeu, ela virou-se para o aluno e disse: "Se ninguém mais reclamou, o problema não está comigo".

A aula estava prevista para acabar às 16:40, mas uma aluna inicia a distribuição das cadernetas às 16:17. A dispersão da turma aumenta muito com a expectativa da saída.

Alguns alunos se aproximam e puxam conversa comigo, demonstrando mais intimidade. Parecem acostumados com minha presença.

A professora diz que vai marcar outro teste para tentar melhorar as notas.

Comentou que muitos lhe confidenciaram que estão despertando para o estudo. Afirmou que todos têm capacidade para melhorar.

Ela inicia a correção dos exercícios. Uma aluna vai ao quadro. Acerta, indicando o resultado de forma didática.

$$15 + 5 \times 6 =$$

$$15 + 30 =$$

45

O segundo aluno a ir ao quadro faz da mesma maneira. *A terceira confunde-se e a professora ajuda, demonstrando da mesma forma como os outros fizeram. E a aluna compreende.*

Seu objetivo é ressaltar bem que, nas expressões, a multiplicação e a divisão devem ser feitas antes das somas e das subtrações.

Outro aluno se oferece para ir ao quadro. *Ela o auxilia perguntando se não está faltando algo, quando ele esquece uma parcela.* Outra professora entra na sala para consultá-la. Ela desvia a atenção, mas a turma o auxilia a completar o exercício. Isso faz com que o barulho aumente.

A professora chama a atenção da turma, elevando a voz, que eles precisam levar a sério, se não, não conseguirão atingir seu objetivo no final do ano, referindo-se à aprovação.

Volta a orientar outro aluno no quadro, dizendo os passos que deve dar, sem falar o resultado da operação.

Ela convida a turma para que façam juntos os exercícios restantes. A maioria presta a atenção e alguns participam.

Por causa da hora, a professora acelera o ritmo e reclama que somente um aluno está participando.

Finaliza, desejando bom final de semana e recomenda que esperem o sinal para se retirarem.

Matemática - 10.08.07 (2º tempo, após o recreio) – 25 alunos.

Algo diferente chamou minha atenção. Colocaram uma placa branca, própria para o uso de pilot, menos tóxico do que o giz, correspondendo a aproximadamente $\frac{1}{4}$ do quadro verde. Os professores se quotizaram para a melhoria.

A turma está relativamente calma. No quadro estão exercícios de fixação (números primos e divisibilidade).

A professora avisa que está esperando as dúvidas. Alguns alunos trocam informações sobre os exercícios, outros estão dispersos conversando variados assuntos e alguns estão quietos.

Ela pega o caderno de um aluno para verificar se ele fez os exercícios. Parece que não, mas, depois da intervenção, ele passa a copiar.

Ela adverte a todos que os exercícios precisam ser bem entendidos para que eles possam compreender o que será dado no 3º bimestre.

Ela inicia a correção e pede para que os alunos participem. Fala pausadamente, demonstrando as regras a serem seguidas (números divisíveis por 2, por 3, etc.).

Os alunos parecem copiar as respostas e não as regras.

Uma aluna que costuma se destacar respondendo corretamente, pergunta sobre a divisão por 6. A professora explica, mas, como a aluna está na primeira carteira, a voz é diminuída. Os demais não ouvem e acabam desviando a atenção.

A professora se dirige a mim para perguntar sobre a pesquisa, até quando irá. Convida para um evento na escola e comenta sobre a turma. ‘É a menos motivada que eu tenho. Não se interessam em participar.’”

Retoma os exercícios da mesma forma. São sobre divisibilidade. Ela pede a participação da turma. Alguns tentam, mas quase ninguém acerta. Entretanto, copiam os resultados com atenção.

Na correção, ela erra os divisores de 28 (2, 4, 7), pois esquece o 4, levando-se em consideração que ela está trabalhando somente com a faixa de 2 a 10. Ninguém notou o erro.

Acontece o mesmo com os divisores de 30 (2, 3, 5, 6 e 10). Esquece o 6.

Passa os deveres de casa (escreve no quadro “Para Caverna”). A dispersão na turma aumenta.

Ela antecipa a correção dos deveres de casa, demonstrando o que e como deverão fazê-los.

Uma aluna questiona que 825 seria divisível por 6. Ela pergunta, com uma expressão facial distorcida, crítica. “Ele é par?”

Alguns alunos riem da colega, que pareceu constrangida.

O sinal toca. Ela dá visto nos cadernos, de carteira em carteira. E para, perto de mim, a fim de comentar que alguns alunos costumam fugir antes da última aula.

Dirige-se à turma, dizendo que eu os vigiaria.

Alguns saíram da sala, mas ficaram razoavelmente tranqüilos.

Geografia - 15.08.2007 – 29 alunos

A professora coloca o assunto no quadro. É uma continuação da aula passada.

“A hidrosfera (oceanos a mares)”

Os alunos estão de posse de uma folha impressa com o assunto.

É a primeira aula do dia. O recolhimento das cadernetas é lento, atrapalha a aula. Ela manda agilizarem.

A professora avisa que depois que virem o assunto, haverá uma atividade valendo nota, nos dois últimos tempos.

Há certa dispersão. Ela manda que sublinhem algumas palavras durante a leitura, e a atenção deles melhora.

Ela pergunta onde encontramos água em estado líquido. Quase todos respondem corretamente.

Pergunta se oceanos e mares são a mesma coisa. Alguns respondem que não.

Prosegue lendo. Recomenda que olhem o mapa para perceberem os continentes e oceanos, que na verdade é um só, que muda de nome, de acordo com as terras que banha.

Fala sobre os principais oceanos. Um aluno observa que o nome de um dos oceanos está incompleto. Ela pede para que corrijam.

Pergunta se existem 2 oceanos de cada, pois os nomes aparecem duas vezes. Ela dobra o papel e eles parecem entender que o mapa é uma representação da Terra, que é arredondada, mas ali é representado em uma superfície plana.

Com voz firme, mas sem demonstrar irritação, ela explica de novo para um aluno que estava conversando.

A professora recorda a pergunta que fez sobre a existência ou não de diferença entre mares e oceanos e agora explica.

Um aluno faz a observação de que sublinhou errado. Ela vem até sua carteira e diz que ele fez corretamente, mantendo seu padrão de voz firme e tranqüila.

Pede para que leiam em voz alta, juntos. Fala pausadamente quando vai explicar algum ponto. Observo que 3 alunos não estão acompanhando.

Faz perguntas após a leitura de pequenos trechos. Poucos respondem, embora a maioria esteja prestando a atenção.

Pertinente com o contexto, um aluno pergunta porque um navio não afunda quando está carregado. A professora responde com paciência e entusiasmo.

Volta à leitura. A quantidade dos que não estão prestando a atenção aumenta.

Um aluno se perde na leitura. Ela vai até sua carteira e o auxíla. Faz o mesmo com outro próximo.

Frequentemente chama a atenção de um ou outro.

Finaliza com a chamada.

Geografia - 26.09.07 – 1º tempo – 26 alunos.

A professora inicia falando que vai entregar as notas e começar matéria nova, ao longo dos três tempos de aula que tem naquele dia, sendo que os outros dois são os últimos do dia.

A turma está agitada em grande parte. Há muito barulho, mas a maioria pega o caderno.

Ela distribui os testes e comenta que as notas não foram ruins.

Um aluno reclama que tirou 2. Ela esclarece que não foi ruim porque o teste valia 2,5.

Em outro teste distribuído, valendo 5, alguns alunos comemoram por terem conseguido tirar 3.

A professora reforça essa ideia, comentando que 3 e 3,5 são bons resultados.

Ela comenta que 6 tiraram notas vermelhas, e reafirma que as médias não foram ruins.

Aconselha aqueles que foram mal para que se esforcem mais.

O nível de atenção melhora.

Alguns reclamam que o aluno que tirou a melhor média (8), elogiado por ela, conseguiu a nota porque colou.

Ela ponderou que eles sempre reclamam disso para se justificarem.

A professora se preocupa em incentivar os que não foram bem. É nítida a preocupação de todos com as notas.

Ela inicia os comentários sobre as respostas. Orienta para que coloquem a resposta certa ao lado da errada.

Eles acompanham atentamente e, em sua maioria, procuram participar dando a resposta certa.

Alguns brincam com as respostas e outros pedem para que ela considere respostas diferentes. Ela contra argumenta, com razão, explicando o que está errado.

Orienta para que colem a prova no caderno e avisa que, nas duas últimas aulas, iniciará assunto novo.

Encerra com o sinal.

Geografia - 07.11.2007 (quarta-feira)– 1º tempo – 27 alunos

A aula é iniciada com aproximadamente 18 minutos de atraso.

A professora lembra que na semana passada, fizeram exercícios e alguns ficaram por corrigir.

Os alunos fazem muito barulho e custam a sentar.

A professora usa o quadro e coloca o assunto que será transmitido: “Atividades Criativas” .

Volta a falar da semana anterior. Diz que os exercícios valem nota e ela terminará de olhar os cadernos naquele mesmo dia.

Distribui um papel para ser colado em baixo do assunto. Os que faltaram à última aula recebem dois papéis, incluindo a matéria que haviam perdido.

O papel do dia traz as definições que serão tratadas. As palavras chave estão em negrito. Trata-se de um texto pequeno, em uma tira vertical, cópia de um livro, cuja referência não é mencionada.

Ela eleva a voz para que façam silêncio, e os orienta sobre como devem colar o texto no caderno e deixar espaço para os exercícios.

Inicia a leitura e pede para que eles participem. Solicita que sublinhem partes importantes.

A professora lê pausadamente e explica com detalhes alguns pontos mais gerais, procurando chamar a atenção dos alunos.

Pede para que todos leiam o próximo item e faz comentários sobre uma reportagem que tratou do assunto na TV. Os alunos acompanham a leitura e participam lendo em voz alta.

Ela volta ao início do texto, fazendo perguntas à turma e ampliando as informações. Eles participam.

O único ventilador ligado dá defeito. Sente-se um cheiro de queimado e a temperatura ambiente sobe. A dispersão aumenta muito.

O sinal toca.

Ciências - 15.08.07 – 2º tempo.

O professor coloca o tema no quadro: O ciclo da água.

Escreve um roteiro detalhado da aula. Enquanto isso, a dispersão é grande.

Trata-se de uma continuação da aula anterior.

Mostra alguns cadernos com a ilustração do ciclo. Fala das pesquisas atuais sobre a existência de água em outros planetas, também sobre o que acontece com a água da Terra, e prossegue escrevendo.

Ao terminar o espaço no quadro, ele dá tempo para que os alunos copiem.

Alguns não copiam.

O professor fala com voz firme, explicando o que colocou no quadro. Lembra aos alunos que houve neblina naquela semana em Queimados, relacionando com o conceito de condensação que estava transmitindo.

O professor circula pela sala, enquanto explica. A maioria continua copiando. Estarão entendendo as explicações?

Algumas palavras chave estão sublinhadas.

Ele fala da parte final do roteiro, tratando da destruição pela intervenção humana. Faz relação com a proximidade da experiência direta dos alunos, referindo-se aos pontos de água que existiam e que ainda existem em Queimados.

Fala da água que abastece as cidades próximas. Como era um determinado rio da região, quando ele ainda era criança. Ele demonstra conhecer profundamente o município, pois aqui foi criado.

Muitos alunos também conhecem essa realidade, referindo-se ao lixo que pode ser encontrado atualmente no entorno do rio em questão. Tudo isso para demonstrar como o homem pode obstruir o fluxo da água, destruindo o rio que o professor conheceu quando era criança.

Ele tenta conscientizá-los sobre a importância da preservação. Cita a cidade de Queimados com frequência e fala de uma reportagem de TV, sobre o município.

Volta a escrever no quadro. Ele permite um revezamento de idas ao banheiro ou para beber água. A voz do professor é clara. Sua dicção é muito boa.

Fala sobre o tratamento da água. Volta a fazer relações com o que conhecem, com o que está mais próximo deles. Pergunta se conhecem a CEDAE. Ninguém responde afirmativamente.

Volta a escrever no quadro. A dispersão também aumenta, apesar de pouco barulho.

Ele sai da sala sem avisar. A hora do sinal se aproxima.

O professor retorna. Alguns pedem para que ele não apague o quadro.

A aula vai prosseguir, mas precisei me retirar.

Ciências - 26.09.07 – 2º e 3º tempos.

O professor coloca o tema do dia no quadro: Estudo do Ar.

Antes de iniciar, ele comenta que as notas não foram boas.

Enquanto ele escreve as definições no quadro, alguns copiam e outros se dispersam conversando.

Depois que acaba, ele dá tempo para que os alunos terminem de copiar, e inicia a explicação.

Faz um encadeamento falando da sequência que já viram, isto é, ambiente aquático, terrestre, e, aquele que veriam naquele dia, o aéreo.

Ele fala da qualidade do ar e faz relações com a vida nas cidades grandes e em municípios pequenos, como Queimados.

Abre um parêntese para dar uma espécie de dica estratégica de resposta de prova. “A resposta é o contrário do que está na definição”.

Ex.: A toda camada de ar, que envolve o planeta, denominamos atmosfera.

A que denominamos atmosfera? Denominamos atmosfera, a toda camada de ar que envolve o planeta.

Prossegue falando do CFC, de como é nocivo.

Um aluno pergunta o que é. Ele explica e complementa falando da camada de ozônio e porque alguns países não proíbem a utilização do CFC.

O professor abre espaço no quadro e continua a escrever.

Dessa vez, inicia mais rapidamente a explicação, usando como exemplo o balão que não tem mais oxigênio para queimar, depois de atingir certa altura.

Alguns alunos participam com comentários pertinentes, pois os balões fazem parte de sua experiência.

O professor fala sobre as previsões de tempo que eles podem ver no noticiário. Como são feitas, novamente se remetendo à experiência dos alunos, mas sem perguntar-lhes diretamente.

Sua voz é alta, mas consegue pouca atenção. Apesar disso prossegue sem pedir silêncio, mas fazendo alguns comentários alusivos à falta de interesse deles. É como se estivesse conformedo.

Vai até ao quadro e desenha a Terra com muita habilidade, sem usar qualquer instrumento, coloca as camadas de ar em volta, e nomeia cada uma delas. Volta a escrever no quadro.

Embora não solicite a participação, alguns o fazem.

A dispersão é pequena, enquanto copiam.

O sinal toca e eu encerro a observação.

Ciências - 07.11.2007(quarta-feira) – 2º tempo de aula

O professor entra em meio à agitação dos alunos por causa do cheiro de queimado e do calor.

Ele responde às reclamações, dizendo que eles são jovens e podem agüentar.

Inicia a aula com sua voz alta, lembrando que é uma continuação da aula sobre ventos.

Escreve algumas definições no quadro. Poucos prestam a atenção e continuam reclamando do cheiro de queimado. O professor brinca, dizendo que não está tão forte, e continua a escrever no quadro. A maioria copia.

Uma pessoa da escola pede para dar um aviso. Ele permite, e continua a escrever.

A pessoa termina. A dispersão aumenta e inicia-se um rodízio de alunos que saem supostamente para irem ao banheiro e beber água, fenômeno comum nessa aula.

Ele termina de escrever e inicia as explicações. Os alunos continuam copiando.

Muitos ficam ansiosos para chegar sua vez de sair da sala.

O professor prossegue com as explicações, fazendo ampliações do conhecimento, mas os alunos não demonstram entusiasmo.

Um aluno pergunta se ocorrem furacões no Brasil. O professor explica porque o relevo daqui não favorece esse tipo de fenômeno.

Faz analogias com a vegetação e a falta dela, procurando conscientizá-los sobre os perigos da devastação das florestas e para o aquecimento global, explicando porque ocorre.

Para uma das explicações, ele desenha o globo com linhas, indicando o equador e os polos. Um aluno observa que “parece um campo de futebol”. “Redondo”, acrescenta o professor.

Outro aluno associa a explicação sobre o derretimento das calotas polares, com o filme “A era do gelo”. O professor apoia a analogia.

Uma aluna pergunta a diferença entre granito e granizo. Ele explica, buscando exemplos regionais. Ela demonstrou entender, acrescentando que alguém a havia ensinado errado.

O professor passa para outro assunto.

Um aluno, que havia saído supostamente para beber água, pode ser visto do lado de fora da sala, parecendo retardar deliberadamente seu retorno.

O professor explica o novo assunto, demonstrando domínio do conteúdo, mas os alunos parecem não acompanhá-lo, pois não respondem quando ele pede a participação.

Ele desvia um pouco do tema e começa a falar sobre o sinal digital que será implantado na TV, mas poucos se interessam.

O professor volta a escrever, e a dispersão aumenta. O sinal toca.

Artes - 16.08.07 – (2 tempos) – 24 alunos.

A professora lembrou que havia combinado com eles para tirarem cópia de uma folha que serviria para fazerem um exercício em duplas durante a aula.

Como ela logo percebeu que muitos não haviam providenciado chamou a atenção da turma para a responsabilidade que devem ter, uma vez que não tiveram (responsabilidade) no 1º semestre.

Com voz alta, e certa dose de agressividade, disse que eles já estavam grandes, pois a turma tem muitos repetentes.

A folha traz um texto sobre folclore. A professora distribuiu outra folha com perguntas a serem respondidas na hora.

Como alguns alunos não têm a folha com o texto, ela resolve o problema juntando os que têm com os que não.

A grande maioria participa do exercício, parecendo interessada.

Uma aluna se sentiu mal e caiu da carteira. A professora ajudou, levando-a para a coordenação.

O exercício prossegue. Após alguns minutos, a dispersão aumenta.

Ela passa por cada grupo, anotando os componentes. Quando necessário, ela ajuda, tirando dúvidas, simplesmente dando a resposta correta.

Ela se dirige a mim para esclarecer a combinação que foi feita, o não cumprimento por parte de alguns, a solução encontrada e a dependência de consertarem o esquecimento, conseguindo o texto e colocando no caderno, sendo que, somente assim, receberão a nota pelo trabalho.

O aluno que foi embora durante o intervalo no dia anterior, depois da aula de geografia, participa com interesse e vai até a professora para tirar dúvidas.

Alguns grupos alternam momentos de concentração e de dispersão (meninos falando de futebol e meninas experimentando produtos de beleza).

A professora fica algum tempo sentada em sua cadeira. A dispersão aumenta mais.

Vários alunos vão até ela para mostrarem suas respostas. Ela orienta cada um com pequenos comentários ou gestos, não empáticos.

A dispersão aumenta, na medida que se aproxima o sinal anunciando o término da aula.

Artes - 06.09.07 – 27 alunos – 2 primeiros tempos

A professora coloca exercícios no quadro. O enunciado avisa que se trata de revisão para a prova.

Ela fica em sua mesa olhando alguns papéis. Os alunos copiam, a maioria com atenção, mas alguns ficam dispersos.

Alguns alunos vão até à mesa da professora para tirarem dúvidas. Ela os atende com atenção.

O exercício é constituído de 13 perguntas que comportam respostas rápidas. Os alunos que terminam começam a conversar, mas permanecem em seus lugares.

A professora avisa sobre o prazo limite para a entrega do trabalho, e distribui um outro, já com a nota, consistindo em um desenho com bichos e paisagem, com o título: “Uma festa no céu”. A tarefa foi pintar o desenho.

Conforme o tempo passa, a dispersão aumenta. Alguns começam a levantar de seus lugares.

A professora entrega outro teste com nota. Pedi para que um aluno me mostrasse, a fim de poder descrevê-lo. É um teste de perguntas e respostas.

Diante do meu gesto, alguns alunos ficaram curiosos e se aproximaram para olhar minhas anotações. O adolescente que permitiu que eu olhasse o teste informou que as respostas foram pesquisadas a partir de um texto “grandão” que a professora deu.

Um grupo de alunos cerca a professora, parecendo querer tirar dúvidas. Ela atende a cada um com paciência. Alguns querem ver o diário com as notas. Ela permite, mas, quando a dispersão aumenta, ela interrompe e pergunta se a turma já acabou de fazer os exercícios. Chama alguns alunos para mostrarem seus cadernos, levando até a sua mesa.

Alguns alunos se revezam para apagar a parte branca do quadro, enquanto isso a dispersão aumenta e alguns alunos dão início a brincadeiras agressivas.

A professora vem até o final da sala e percebe que há muitos papéis de bala no chão. Ela pergunta quem é o responsável pela sujeira e o manda limpar.

Faltam poucos minutos para o final das duas aulas, mas, há algum tempo todos estão prontos para sair.

Enquanto isso conversam em pequenos subgrupos. Alguns voltam a se aproximar da professora com os testes nas mãos, a fim de tirarem dúvidas.

Educação Física - 25.10.2007 (quinta-feira) – 3º tempo.

A professora aguarda na quadra, enquanto os alunos chegam aos poucos. Primeiro os meninos, que logo pegam a bola de futebol e correm com ela pela quadra. Depois de alguns minutos, o restante da turma chega.

Um aluno pergunta se pode iniciar o futebol. A professora diz para aguardarem, pois ministrará outra atividade antes.

A professora pede atenção, pois deseja falar, e os reúne em círculo, no centro da quadra. Uma aluna permanece ao meu lado, sentada na arquibancada, colorindo um desenho, provavelmente tarefa da aula anterior de Artes.

A professora deixa à vontade aqueles que não desejam participar, apenas dois, e orienta aos demais sobre a atividade que será desenvolvida, demonstrando algumas técnicas de handebol. Depois ela os divide em 2 grupos para executarem o que foi demonstrado, usando uma bola de basquete.

Os alunos formam 2 filas, brincando muito, antes da organização ideal, do jeito que a professora pediu.

Iniciam a atividade. A professora dá um caráter de competição, denominando grupo 1 X grupo 2.

Os alunos dão sinais de terem compreendido a demonstração da professora, mas alguns apresentam mais habilidade e chegam a realizar variações válidas, mais eficientes e eficazes. A professora os orienta e incentiva durante todo o tempo de competição.

Terminada a primeira seção da competição, a professora se dirige ao grupo perdedor, ressaltando a importância de traçarem uma estratégia, pois esse foi o segredo da vitória do outro grupo. (Empatizou com a movimentação dos alunos, que foi a resposta à transmissão dela).

Essa dica ajudou a motivar os integrantes do grupo que perdeu a primeira, e eles conseguem vencer a segunda. Ocorre uma vibração efusiva.

Os que participam parecem muito motivados. A competitividade é alta. Alguns chegam a dar sinais de estresse.

A professora inicia outra atividade. Organiza os grupos com paciência e carinho apesar da agitação geral.

Jogam handebol com uma bola de voleibol. Ela os orienta para tomarem cuidado para não se machucar.

O jogo é muito disputado. Um time está de fora e tem problemas para se escalar, pois o número é superior. Ela interfere e os organiza.

A professora apita o jogo e prossegue orientando, mas os jogadores reclamam muito de algumas marcações.

Apesar da grande movimentação, que necessitariam de roupas apropriadas, eles usam o mesmo uniforme regular. Além disso, todos trazem suas mochilas para a quadra, mesmo com a sala de aula fechada com chave.

O sinal toca para o fim da aula.

Educação Física - 22.11.2007 (quinta-feira) – 3º tempo.

Há uma enorme perda de tempo até que todos os alunos cheguem à quadra, mas alguns vão rapidamente, principalmente os meninos, para brincarem com as bolas, bastante gastas pelo uso.

A professora começa a organizar os meninos por equipe. Todos os presentes permanecem motivados. Alguns não conseguem conter a ansiedade, correndo com a bola.

Ela orientou as meninas para se aquecerem enquanto o restante delas não chega. Elas atendem e vão jogar queimada.

Ela orienta os meninos para o handebol e arbitra o jogo usando seus próprios dedos e boca, assoviando, para substituir o apito.

Quando um aluno erra um passe, ela o ensina sobre a melhor maneira de fazê-lo de modo correto.

Durante o jogo, a competitividade prevalece. O jogo é muito disputado, mas alguns se divertem, parecendo menos ansiosos.

Um aluno machuca a mão levemente. A professora o orienta para abrir e fechá-la para se recuperar.

Apesar das roupas impróprias, ela acompanha os lances com interesse, de dentro da quadra, parecendo buscar a compreensão dos movimentos...

Alguns alunos não participam das atividades. Um desses entrega um cartão de Natal para ela e a beija com muita ternura. Ela não compreende bem, mas, depois de ler o cartão, retribui o gesto da mesma forma.

Enquanto isso, o jogo continua.

Ela se preocupa em parar a partida a fim de corrigir a cobrança de algumas penalidades.

O jogo termina. Ela os reúne no centro da quadra, passa mais orientações e forma mais um time com aqueles que ainda não haviam jogado.

Volta a administrar a distribuição dos jogadores para que os números fiquem iguais em cada equipe.

Ela mantém a motivação, orientando e exercendo sua autoridade de árbitra.

Um aluno se queixa que um outro, de uma turma diferente, o incomodou. Ela pediu para que o acusado saísse do entorno da quadra.

O primeiro tempo de aula termina. Ela disse repetiria a mesma atividade com as meninas no 2º tempo de aula, mas eu precisei me retirar.

- Respostas ao questionário e à escala de atitudes.

Inglês

Graduação – Português / Inglês

Instituição – UNIG e Curso CCAA

Não mencionou pós-graduação.

Trabalha há mais de 15 anos como professora e na faixa de 11 a 15 anos na escola pesquisada.

Sente-se satisfeita no trabalho e justifica:

“Gosto do que eu faço e me sinto bem, trabalhando nesta unidade escolar. Para mim, estar bem com os alunos e com a equipe de trabalho é o suficiente para desenvolver um bom trabalho.”

Quanto às dificuldades no dia-a-dia de trabalho, no que se refere aos alunos, assinalou o item indisciplina, e respondeu:

“Alunos com pouco interesse em aprender; agressivos demais, talvez, até por algum problema familiar.”

No que se refere à escola, assinalou outros, e justificou:

“A agressividade não é problema de todos, pois ainda vejo esse fator como um caso separado por aluno, alguns maleáveis de se lidar, outros mais difíceis.”

A questão “E” trata da percepção sobre os motivos dos altos índices de reprovação na 5ª série. Ela registrou:

“Na minha matéria, nem tanto, porém em outras vejo que é preciso mudar alguma coisa. Acho que a falta de interesse em algumas matérias existe e é porque devemos ter mais cuidados.”

Sobre a comparação com outras escolas em que trabalhou:

“Não há comparações. O nível de desinteresse é igual em qualquer unidade escolar.”

À questão “G” respondeu:

“Quando acontece de algum aluno não entender a matéria, tenho a obrigação de explicar tudo de novo, pois, às vezes assim até tiro dúvidas de alunos que são tímidos e não falam quando não entendem.”

A questão “H” ocupa-se do grau de satisfação com a profissão. A professora assinalou a opção “médio”, e justificou:

“Estou atribuindo o grau médio, pelo conjunto de fatores que levam um professor, nos dias de hoje, a continuar a luta. Exemplos: alunos carentes de todas as formas, que procuram a professora ou professor para conversar buscando ajuda.”

A questão “I” prende-se à possível influência do observador presente em algumas de suas aulas.

“Sim. É muito difícil ser observado e, às vezes, a turma naquele dia em que o observador está em sala, não se comporta corretamente e você acaba se sentindo um lixo e, às vezes, incapaz de seguir com a aula.”

A professora obteve 20 pontos na escala de atitudes, posicionando-se no meio da faixa superior⁸, significando que tende a perceber-se como pré-disposta a ter atitudes

⁸ Cabe lembrar que a pontuação da escala de atitudes varia de 8 a 24 pontos, com o ponto médio em 16. Os escores abaixo desse ponto estão mais próximos de uma auto-percepção de menos pré-disposição para atitudes de empatia. O escore 20 está bem no centro da metade superior, entre 16 e 24.

empáticas, mas não em todas as situações, o que faz um certo sentido diante das poucas situações de atitudes empáticas que ofereceu.

A preocupação da professora em traduzir o que colocava no quadro parece estar associada à intenção de que seus alunos aprendam a correspondência dos termos, o que se deu mecanicamente, por repetição, e que foi confirmado pela necessidade de consultar o caderno para responderem quando tiveram que fazer os exercícios no quadro.

Por outro lado, a atenção individual, tanto por iniciativa da professora, quanto dos alunos, pareceu gerar um ambiente mais favorável à relação empática com eles, embora não garanta essa ocorrência.

Esse movimento de aproximação evita a dispersão do aluno atendido, embora facilite o aumento dessa falta de atenção nos outros.

A professora de inglês estabeleceu com os alunos uma aproximação empática em dois momentos em cada uma das aulas observadas, devido à disponibilidade e boa vontade tanto para recebê-los nas dúvidas quanto para aproximar-se a fim de perguntar o que estavam entendendo.

Com essa abertura, os alunos demonstraram ficar à vontade para pedir ajuda.

Português

Graduação – Letras

Instituição – Universidade Gama Filho

Pós-Graduação – Lingüística

Instituição – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Considero importante assinalar, que esse professor revelou ter também formação em psicologia, exercendo a atividade de psicoterapeuta, paralelamente àquela de professor.

Trabalha há mais de 15 anos como professor, e está na faixa de 11 a 15 anos, trabalhando na escola pesquisada. Sente-se insatisfeito por trabalhar nela, por achar que não há uma política educacional séria no município.

Suas maiores dificuldades, em relação aos alunos, no dia-a-dia como professor da escola, são a baixa auto-estima e a falta de perspectiva desses alunos. Em relação às dificuldades com a escola, considera que o excessivo número de alunos por turma é o principal problema.

Sobre os motivos dos altos índices de reprovação na 5ª série do Ensino Fundamental, acha que, novamente, a falta de perspectivas e mais a ausência da família, são as causas. E, comparando com outras escolas que trabalha ou trabalhou, generalizou, respondendo que “o sistema educacional é precário em nosso país.”

A resposta à pergunta sobre como age quando algum ou mais alunos não conseguem compreender sua explicação, mesmo prestando a atenção, é de que explicaria outra vez ou daria uma aula extra.

Esse professor considera ruim o seu grau de satisfação com a profissão de professor, justificando: “Falta de comprometimento com a educação, por parte daqueles que ficam nas secretarias de nossos governantes.”

A respeito da presença do observador fazer diferença no seu desempenho, respondeu:

“Não; pelo contrário, estive bem à vontade devido à consciência do meu trabalho”.

Na escala de atitudes, esse professor obteve a pontuação máxima, 24 pontos, o que significa considerar-se totalmente preparado para viver momentos de empatia com seus alunos. Resultado este, completamente coerente com seu desempenho durante as aulas.

Como se pode observar, nessa seqüência de aulas de Língua Portuguesa apareceram vários momentos (média maior que três vezes por aula) em que o professor se aproximou empaticamente dos alunos, procurando facilitar para que falassem daquilo que percebiam, dando voz a eles, aproveitando ao máximo aquilo que eles intuía, sempre incentivando a expressão e a ajuda mútua. Assim seguia, tentando desmistificar os conteúdos e completar o conhecimento.

A forma interessada com que procurava transmitir os conteúdos, fazendo ligações com as experiências dos alunos foi contagiante, conseguindo motivá-los a ficarem atentos durante muitos momentos de aprendizagem. E mesmo sem o resultado das avaliações, pude perceber que essa interação facilitou a compreensão daquilo que o professor tentava transmitir.

A atenção dos alunos às explicações do professor é condição fundamental para que sejam otimizadas as possibilidades de aprendizagem.

Observamos que esse professor revelou mais habilidades para aproximar-se empaticamente dos alunos, facilitando expressões de sentimentos e percepções oriundas da experiência, valorizando-os como pessoas.

Sua formação e o trabalho em psicologia certamente influencia suas habilidades, principalmente na facilitação de relacionamentos que melhoram a auto-estima e a aprendizagem, colocando-o em um patamar privilegiado em relação à maioria dos outros professores pesquisados.

Seu combate à dispersão nos momentos de transmissão de conhecimento exigiu um grande esforço, mas ele não esmoreceu em momento algum, e percebi que a diferença era sua crença na recuperação da auto-estima de seus alunos.

O professor em questão tem como estratégia pedagógica a compreensão antes do registro gráfico dos dados por parte dos alunos. Ele valoriza muito mais a relação direta que tem com os alunos, mediando o conhecimento que deseja transmitir.

A relação com os alunos foi muito valorizada nas aulas observadas, sendo fundamental para conseguir atenção e motivação para a aprendizagem, pois o professor não somente os incentivou a expressarem-se, mas também os escutou, e considerou positivamente a maioria das respostas.

Seu desempenho nas aulas mostrou-se muito coerente com o resultado da escala de atitudes, e, apesar das percepções pessimistas em relação à realidade dos alunos, falta de comprometimento da família, quantidade elevada de alunos por turma, e às condições da política educacional, registradas em suas respostas ao questionário, ele não se deixou abater e manteve um elevado padrão de motivação em suas aulas, prestando a atenção de seus alunos, particularizando as facilidades de aprendizagem com atitudes empáticas e, principalmente, transmitindo, com essas e outras manifestações de valorização, sua consideração positiva por seus alunos.

Sua resposta sobre a disponibilidade para repetir explicações não entendidas, inclusive com aula extra, atende ao anseio dos alunos, como veremos mais adiante.

História

Graduação – História

Instituição – Pontifício Universidade Católica - RJ

Pós Graduação – História Social e Política do Brasil

Instituição – FEUDUC

Trabalha há mais de 15 anos como professora, e está entre 11 e 15 anos na escola pesquisada. Sente-se insatisfeita com o trabalho na escola.

“Não só aqui, mas também na outra, pois não temos recursos materiais disponíveis; os alunos desinteressados e mal alfabetizados, a ponto de não entenderem textos básicos,

simples. Há muito barulho no pátio, o que atrapalha a comunicação com as turmas e a atenção dos alunos”.

Em relação às dificuldades com os alunos a professora assinalou todas as opções, ou seja: dificuldade de aprendizagem, indisciplina e pouca assiduidade, além de completar com a observação: “deficiências acumuladas, empurradas e não resolvidas”.

As dificuldades em relação à escola ficaram agrupadas na resposta: condições de trabalho.

Acrescentando, ainda:

“Turmas cheias. Até as cadeiras atrapalham. Imagine como o professor pode colocar seus alunos para fazerem um cartaz em sala... Onde vão apoiar? No chão? Nem mesas temos, mas cadeiras universitárias! E a TV com DVD, com o som que ninguém consegue entender? E a biblioteca deveria estar sempre aberta.”

Sobre os altos índices de reprovação na 5ª série do Ensino Fundamental, percebe as causas da seguinte forma:

“Há toda uma problemática, como a inclusão de várias disciplinas, com professores diferentes... Mas penso que o pior de tudo é o estado de quase analfabetismo dos alunos que chegam do 1º segmento. Fico comparando meu filho de 7 anos (do 2º ano de uma escola particular) com meus alunos da 5º série... E não por acreditar e / ou não entender porque o resultado é tão diferente (mais positivo) nas instituições particulares.”

A respeito da comparação com os índices de outras escolas em que trabalha ou trabalhou, a professora respondeu:

“Faz muito tempo que não trabalho com o Ensino fundamental em outras escolas. Trabalho com o curso de formação de professores (Ensino Médio). Mas sempre comparo com o desempenho do meu filho e seus amiguinhos. E como já mencionei

acima, os resultados aqui são bem piores. Não só em conteúdo, mas em lógica, raciocínio, desempenho e interesse”.

A pergunta “G” do questionário indaga sobre a ação do professor quando um ou mais alunos não compreendem sua explicação, mesmo prestando a atenção. Ela respondeu:

“Repito, explico de outra forma, procuro fazer com que ele identifique onde está sua dúvida...”

Sobre sua atribuição de um grau de satisfação com a profissão, ela assinalou a opção “ruim”, e justificou:

“Escolhi minha profissão, e acho que não saberia fazer outra coisa. Amo o que faço, mas os resultados... são piores a cada ano. Nem o salário é tão ruim quanto a falta de ânimo, responsabilidade, respeito e interesse dos alunos. Sem contar a falta de tudo nas escolas. Até o pilot (para o quadro) que uso, compro com meu dinheiro!”

Finalmente, sobre o fato da presença do observador em suas aulas influenciar em seu desempenho, afirmou:

“Não. Acho que a turma fica diferente, mais agitada, mas nada tão difícil (ou mais difícil) do que sempre...”

Na escala de atitudes a professora registrou 22 pontos, o que a coloca próxima ao ponto máximo de auto-percepção de atitudes empáticas, o que indica bastante coerência com os muitos momentos de atitudes empáticas que apresentou.

A professora registrou ainda 2 comentários referentes às seguintes questões da escala;

VII – Para saber o que está acontecendo com meu aluno que não consegue compreender o que tento transmitir, preciso escutá-los atentamente.

concordo concordo parcialmente discordo

“Mas, como? Nem sempre dá tempo. Sabe, o professor, às vezes, nem se lembra do nome de tantos alunos!”

VIII – Se o aluno não tiver problemas psicológicos e prestar bastante atenção às minhas explicações, estou certo de que vai aprender.

concordo concordo parcialmente discordo

“E as deficiências de conteúdo e aprendizagem que ele traz? Também podem atrapalhar e isto não tem nada a ver com problemas psicológicos.”

Os diversos momentos de busca de empatia (aproximadamente 17 no total) motivaram a turma e contagiaram a professora. Nessa sequência a aprendizagem também apareceu vinculada com o incentivo à participação dos alunos.

Um outro fator a destacar é a possibilidade da professora aproveitar a diversidade nas respostas dos alunos, significando que eles deveriam responder a partir de seu ponto de vista interno, ou seja, de seu próprio entendimento associado ao conhecimento dos fatos históricos envolvidos na disciplina.

Sua pedagogia utiliza o livro didático, mas traz outros recursos para serem articulados com a realidade experiencial dos alunos, que é bem aceita pela professora.

Da mesma forma que na sequência anterior de aulas de português, ela procura aproveitar ao máximo a contribuição de cada aluno, embora não tenha verificado se houve aprendizagem dos alunos que não sabiam responder às questões inicialmente.

Um detalhe a ser destacado foi um momento de empatia entre os dois alunos que protagonizaram a escrita da resposta no quadro. O aluno que ofereceu ajuda empatizou com a dificuldade do colega em escrever de forma legível e com o restante da turma para ler. A ajuda foi bem aceita e puderam compartilhar o conhecimento.

Matemática

Graduação - Matemática

Instituição – UNIG

Não assinalou a existência de pós-graduação.

A professora está situada na faixa de 6 a 10 anos tanto no exercício da profissão, quanto na escola pesquisada.

Assinalou a opção “satisfeito” na questão “C”, que verifica como o profissional se sente trabalhando na escola em questão, mas não deu qualquer justificativa.

A questão “D” procura detectar as dificuldades que o professor percebe em seu cotidiano, tanto em relação aos alunos, quanto à escola.

Alunos:

Assinalou a opção “dificuldade de aprendizagem”, justificada pela “falta de perspectiva de vida.”

Escola:

Não assinalou qualquer opção, e riscou o espaço reservado para a justificativa.

A questão “E” que pretende saber o que o professor percebe sobre as causas dos autos índices de reprovação na 5ª série, a professora respondeu:

“Ausência da família, falta de compromisso de aluno X professor.”

Deixou a questão “F” sem resposta, limitando-se a riscar o espaço, pois não atuou em outra escola.

Para a questão “G” deu a seguinte resposta:

“Eu sempre explico quantas vezes forem necessárias.”

Considerou “bom” seu grau de satisfação com a profissão. E justificou:

“Eu gosto de ser professor e gosto muito dessa escola.”

Respondeu com um “Não” à pergunta sobre a possível influência do observador em algumas de suas aulas.

Na escala de atitudes obteve 18 pontos, que indica estar situada na área mais próxima da auto-percepção de estar disponível para as atitudes empáticas, mas muito próxima do ponto médio, demonstrando que percebe vários limites condicionais nessa disponibilidade, o que é coerente com a baixa quantidade de momentos de empatia durante suas aulas.

A professora demonstrou que consegue deixar seus alunos à vontade em sua aula, mas sem extrapolar os limites para o funcionamento adequado. A facilidade de expressão da afetividade é uma característica marcante em sua personalidade, e isso aparece na relação com os alunos.

Essa característica poderia ser facilitadora de momentos de empatia, o que até ocorre, mas raramente nas situações de transmissão de conhecimento, pois somente dois breves momentos foram detectados nas observações das aulas.

A percepção que tive foi de um emperramento que dificultava a verdadeira compreensão das operações matemáticas por parte dos alunos e que se traduzia na expressão do descrédito da professora nessa capacidade deles, demonstrando assim, que experimentava baixa consideração positiva por seus alunos.

Essa sensação de cristalização que impede a ampliação do verdadeiro conhecimento, parece ter proporcionado a efetivação de um conhecimento superficial, ou seja, apenas

decorado, sem o conhecimento mais profundo das propriedades que embasam esses saberes.

Talvez o caminho inicial para a mudança desse processo seja a valorização do que eles sabem de matemática, iniciando pela própria experiência e, a partir daí, poder-se-ia avançar para o entendimento das propriedades científicas que podem respaldar seus saberes.

Geografia

Graduação – Geografia

Instituição – UNIG

Não mencionou curso de pós-graduação.

A professora está há mais de quinze anos na profissão e na escola pesquisada.

Registrou a opção “satisfeito” para demonstrar como se sente na escola, mas não deu justificativa.

Para a questão “D” no que se refere aos alunos, sobre as dificuldades que ela encontra, marcou a opção “indisciplina”, e respondeu:

“Alunos indisciplinados atrapalham a aula, pois tiram a atenção dos demais. A maior parte dos alunos que tem dificuldade de aprendizagem é porque não tem um acompanhamento adequado.”

Quanto às dificuldades inerentes à escola, assinalou a opção “outras” e justificou.

“A escola está precisando passar por obras: ventiladores quebrados, etc... atualmente estão faltando carteiras.”

Para a questão ‘E’ respondeu:

“A falta de acompanhamento dos responsáveis, a grande maioria usa o trabalho para justificar a sua ausência; o desinteresse do aluno que acha que não vai ter oportunidades iguais; a falta de incentivo familiar.”

A questão ‘F’ pede a comparação com outras escolas:

“Nas escolas particulares a cobrança é maior, pois os responsáveis investem na formação do aluno (a grande maioria) e cobram os resultados de seus filhos. Na escola pública isso não acontece.”

A resposta para a questão ‘G’, sobre as dificuldades de compreensão dos alunos foi:

“Procuro explicar de modo diferente, usando o linguajar do aluno até que o mesmo compreenda o que está sendo passado. Faz parte do meu trabalho atender às diferenças individuais.”

A professora considerou “bom” seu grau de satisfação na profissão e justificou:

“A recompensa vem quando você vê o seu aluno passar em concursos públicos, cursando faculdade, bem colocado no mercado de trabalho.”

A professora revelou que não sentiu diferença nas aulas onde aconteceu a presença do observador.

Na escala de atitudes, a professora obteve 23 pontos, indicando que ela tende a se perceber bastante disponível para experimentar momentos de empatia com seus alunos, entretanto, não observei momentos de empatia ligados à situação de aprendizagem, o que apresenta um incoerência em relação à auto-percepção.

A professora escolheu centrar-se em textos curtos, distribuídos dentre os alunos, para servirem de fio condutor das aulas.

Essa opção parece influenciar no pouco número de dúvidas que poderiam suscitar os momentos de empatia. A informação escrita talvez dê a impressão de que o conhecimento necessário está ali, impresso, pronto para ser acessado. Outro aspecto observado na utilização dos textos é a maior facilidade para controlar a dispersão, pois a maioria se mantém preocupada em seguir a leitura e quem se desvia é facilmente identificado.

Aconteceu a transmissão de conhecimento, mas houve pouca ampliação para outras situações. Talvez caiba a expressão: Ficavam presos aos textos, o que acarretou poucas perguntas, poucas associações e, possivelmente, pouca aprendizagem significativa.

Ciências

Graduação – Ciências Biológicas e Biologia

Instituição – Universidade Gama Filho

Não assinalou pós-graduação.

O professor está há mais de 15 anos na profissão e na faixa de 11 a 15 anos na escola pesquisada.

Assinalou a opção “satisfeito”, para designar como se sente trabalhando na escola estudada, mas não apresentou explicação.

Na questão “D”, no que se refere às dificuldades com os alunos, assinalou as opções: “dificuldade de aprendizagem” e “indisciplina, justificando com a afirmativa:

“A indisciplina de uns prejudica a aprendizagem de outros.”

Quanto às dificuldades com a escola, assinalou a opção “outros” e justificou:

“Espaço físico limitado com acomodações (conforto) precárias (calor, iluminação).”

Na resposta à questão “E”, que solicita a opinião sobre as causas dos altos índices de reprovação na 5ª série, respondeu:

“Falta de interesse (atrativo) e preparo dos alunos das séries iniciais, bem como o desânimo de muitos professores em inovar (se preparar melhor) para transpor os obstáculos.”

A questão “F” pede a comparação desses resultados com outras escolas que o professor conhece.

“Sim, em escolas particulares são investidos recursos por parte da família na formação do aluno, já nas escolas públicas o investimento é nulo ou muito pouco.”

A questão “G” trata da situação em que os alunos não compreendem uma explicação, mesmo estando atentos ao professor.

“Procuo adaptar a linguagem ao nível do aluno com exemplos do dia-a-dia (comuns).”

Na questão “H” o professor assinalou a opção “bom” para registrar seu nível de satisfação com a profissão, e justificou:

“O esforço e as dificuldades são compensadas pela aprovação de boa parte dos alunos e reconhecimento posterior dos mesmos, de que foi feito o possível para sua formação.”

O professor não sentiu diferença nas aulas com a presença do observador.

Nas respostas à escala de atitudes, esse professor obteve 21 pontos o que significa se perceber com boa inclinação para desenvolver comportamentos empáticos em relação aos alunos, mas com algumas limitações condicionais. Mas essa tendência não se confirmou em suas aulas, que apresentaram pouca manifestação de empatia.

O professor demonstrou grande domínio dos conteúdos apresentados, e uma ótima capacidade de relacionar esse saber escolar com o cotidiano da localidade onde vivem

os alunos, pois foi criado naquele município. Além disso, sua impostação de voz mostrou-se bastante adequada para a compreensão do que dizia.

Por outro lado, sua estratégia pedagógica de colocar uma grande quantidade de informações no quadro, para serem copiadas, gerou uma falta de sintonia, pois os alunos copiavam mais de vagar e muitos ainda não haviam terminado quando ele iniciava a explicação, o que compromete a compreensão.

A grande quantidade de informações, embora interessantes por se relacionarem com a experiência dos alunos, não eram assimiladas facilmente, pois não dava tempo de se aprofundarem nelas. O que também não favoreceu a incidência de momentos de empatia, somente sendo observado em uma ocasião, muito rapidamente.

Talvez esse fato se relacione com as notas ruins que o professor se referiu em uma das aulas.

Outro fator a destacar é o hábito ou acordo tácito observado, de que os alunos poderiam se revezar nas idas ao banheiro e para beber água, mesmo no segundo tempo de aula, quando a maioria ainda não deveria estar sentindo essas vontades. Tal prática parece revelar uma falta de interesse dos alunos e a conformação do professor com essa situação. Em alguns momentos eu senti que ele não acredita na possibilidade de aumento do interesse, o que revela sua consideração negativa pela capacidade de grande parte desses alunos.

Artes

Quanto aos dados pessoais, a professora não informou sobre sua graduação, em qual instituição e se realizou alguma pós-graduação.

Assinalou a opção “mais de 15 anos” para designar tanto seu tempo como professora, como também o tempo na escola pesquisada.

Sem explicar, assinalou a opção “satisfeito” para designar o que sente por trabalhar na escola em questão.

Para a questão ‘D’, no que se refere aos alunos, assinalou a opção “indisciplina” e justificou:

“Distância dos pais da escola”.

No que se refere à escola, assinalou a opção “outros” e respondeu:

“Falta de ajuda de profissionais que ajudariam a melhorar a aprendizagem. Oftalmologista, fonoaudiólogo, psicólogo, dentista, pois muitos dos nossos alunos necessitam desses especialistas, mas, infelizmente, não têm acesso”.

Na questão “E”, sobre índices de reprovação na 5ª série, respondeu:

“Aprovação automática nas séries iniciais faz com que os alunos cheguem à 5ª série com leitura precária e a falta de acompanhamento da família.”

Questão “F” pede a comparação com outras escolas que ela trabalha ou trabalhou.

“Sim, igualmente às outras escolas públicas com aprovação automática.”

Na questão “G” que pede descrever sua ação quando os alunos não entendem sua explicação, respondeu:

“Existem várias maneiras de você explicar determinado assunto, então procuro chegar até que todos possam compreender.”

Na questão “H” ela assinalou a opção “bom” para designar seu grau de satisfação com a profissão, e justificou:

“Porque gosto da profissão a qual escolhi. Sinto muito prazer em dar aula. Não classifico como ótimo, pois professor não pode resolver todos os problemas dos alunos

sozinho. Deveríamos tentar com a ajuda de outros profissionais envolvidos para que haja uma educação completa para os alunos com os quais eu trabalho”.

A professora afirmou não se sentir diferente com a presença do observador, e acrescentou:

“Embora tendo a consciência de que estava sendo observada. Agia normalmente com a turma, que por sinal era uma turma de 5ª série bem problemática, com alunos repetentes, que fogem das aulas. Alunos que os pais não comparecem às reuniões. Alunos que não escrevem e não lêem, para um nível de 5ª série. Alunos indisciplinados”.

Na escala de atitudes essa professora obteve 20 pontos, situando-se no meio do segmento que se aproxima das atitudes indicadoras de empatia. Ela se percebe com tendência a ter atitudes empáticas, mas com limitações condicionais. A não observação de atitudes empáticas indica incoerência nessa auto-percepção.

Registrou alguns comentários:

I – Quando entro na sala de aula, procuro me desligar dos problemas pessoais para que possa tentar me dedicar inteiramente aos alunos.

concordo concordo parcialmente discordo

Comentário: “Há problemas que nem sempre você consegue se desligar.”

V – Em minha percepção, aluno meu que não aprende, tem algum tipo de problema psicológico.

concordo concordo parcialmente discordo

Comentário: “Falta de atenção e de interesse é problema psicológico.”

VII – Para saber o que está acontecendo com meu aluno que não consegue compreender o que tento transmitir, preciso escutá-lo atentamente.

concordo concordo parcialmente discordo

Comentário: “Procuro sempre conversar com meus alunos. Tento conhecê-los melhor.”

A principal estratégia pedagógica da professora em questão foi trabalhar com questionários cujas respostas estavam dentro dos textos que utilizou, sem maiores preocupações quanto às respostas mais complexas que envolvessem reflexão e expressão de sentimentos e percepções.

Essa estratégia e a postura de ficar muito tempo em sua cadeira acarretou em pouco material para ser observado, além de trazer transtornos para a professora conseguir silêncio e concentração, pois eles acabavam rapidamente suas tarefas, além de dificultar a ocorrência de momentos de empatia.

Educação Física

A professora não preencheu os dados referentes à graduação e instituição e assinalou a expressão “Em curso” para designar a pós-graduação na Universidade Estácio de Sá. Respondeu que trabalha há mais de 15 anos na profissão, com o mesmo tempo na escola pesquisada.

Assinalou que se sente satisfeita trabalhando na escola em questão, sem explicar os motivos.

Na questão “D” apontou, em relação às dificuldades com os alunos, a “dificuldade de aprendizagem”, e, em relação às dificuldades com a escola assinalou a opção “outros”, justificando:

“A falta de material para as atividades práticas.”

Para a questão ‘E’ que procura saber sobre suas percepções a respeito dos altos índices de reprovação na 5ª série do EF, respondeu:

“Sim. Acompanhamento familiar”

Essa resposta parece que decorreu de um mau entendimento da questão, pois parece indicar uma solução para o problema e não a causa. De qualquer forma, podemos deduzir que ela considera a falta do acompanhamento da família como causa para o mau desempenho dos alunos da série em questão.

Na resposta ‘F’ que pede a comparação com outras escolas que ela trabalha, afirmou:

“Rede privada: Em algumas situações, esse índice é baixo.”

“Rede pública: Pode-se dizer que é igual.”

Aqui também parece ter acontecido uma dificuldade de compreensão, a não ser que ela tenha pretendido afirmar que as situações se equivalem.

A pergunta ‘G’ solicita que ela diga o que faz quando os alunos não compreendem suas explicações:

“Paro tudo e tento criar outras estratégias para levá-los a uma melhor compreensão.”

Assinalou a opção ‘bom’ para indicar seu grau de satisfação na profissão, colocando como justificativa o salário.

Em minha percepção, pareceu que ela quis dizer que não assinalou a opção ‘ótimo’ por causa do baixo salário dos professores da rede pública.

Ela não sentiu diferença nas aulas com a presença do observador.

Na escala de atitudes a professora obteve 20 pontos, indicando que ela se percebe com uma disponibilidade entre razoável e boa para desenvolver comportamentos empáticos em relação aos alunos, entretanto, com limitações condicionais. Esse resultado pareceu coerente com o que foi observado nas aulas que não apresentaram muitos momentos de empatia com verbalização, mas por um motivo diferente. As aulas de Educação Física foram as que mais motivaram a grande maioria dos alunos.

Apesar de todas as dificuldades como, carência de material adequado, estrutura da quadra e falta de roupas apropriadas, eles assimilaram rapidamente os conhecimentos das regras dos jogos e habilidades para a execução das jogadas.

Dessa forma a estratégia escolhida pela professora foi a orientação oral, bastante breve, exercícios para treinar os movimentos requeridos, organização das equipes e arbitrar os jogos.

Com a motivação alta, houve pouca dispersão, restando-lhe cuidar dos excessos e das reclamações devidas ao elevado grau de competitividade.

A expressão corporal foi a principal demonstração do nível de aprendizagem o que facilitou a busca da empatia, sem a necessidade de verbalização dos alunos. Em função da intensa dinâmica do jogo, não dava tempo de intervir mais vezes.

Cabe ressaltar que o conhecimento anterior e a experiência influenciam também na facilidade de assimilação de regras e habilidades dentre os esportes mais praticados e entre os mais destacados pela mídia.

3.2 - Sobre os alunos

- As entrevistas

É importante ressaltar que foram entrevistados 22 alunos, de uma pauta com 36 nomes e com uma frequência média de 26 alunos por aula. Alguns alunos não quiseram participar da entrevista.

As respostas dos alunos foram distribuídas em 7 categorias com o objetivo de facilitar a análise comparativa.

1) Expectativa pela reação do professor. (questões: a – b – e – f)

1.a – ser atendido

1.b – não ser atendido

2) Reação à atitude negativa do professor. (questão: c)

2.a – mal-estar

2.b - indiferença

3) Reação à atitude positiva do professor. (questão: d)

3.a – bem-estar

3.b – indiferença

4) Crítica à reação negativa do professor. (questão: g)

4.a – apoia

4.b – não apoia

5) Crítica à reação positiva do professor. (questão: h)

5.a – apoia

5.b – não apoia

6) Imaginário sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos. (questão: i)

6.a – responsabiliza o professor

6.b – responsabiliza o aluno

7) Percepção da influência do pesquisador sobre o professor. (questão: j)

7.a – sim

7.b - não

Obs.: O número que inicia cada registro de aluno corresponde à pauta de presença.

02 – Sexo M – 12 anos

- a) Eu estudo e vejo se a resposta está certa, e respondo. Eu peço a explicação: Professor, como eu faço esse dever? (1.a)
- b) Eu estudo na matéria e corrijo. Isso já aconteceu comigo em matemática, pedi para explicar, ela explicou e eu entendi. (1.a)
- c) Fico triste. Isso já aconteceu comigo muitas vezes. Em português, matemática, ciências... Acho que em todas. (2.a)
- d) Fico alegre. Porque, quando ele explica o dever, eu fico alegre. Já aconteceu em português. (3.a)
- e) Deve chegar até à mesa do aluno e explicar de novo. Isso já aconteceu comigo. A professora de matemática explicou e eu não entendi. Fui até a mesa dela, ela mandou sentar perto e explicou. Aí eu entendi. (1.a)
- f) Também deve ir até à mesa dela e explicar de novo. (1.a)
- g) Eu acho que ele não deve ficar nervoso. É professor, tem que explicar. Isso já aconteceu comigo em história. (4.b)

- h) Um professor legal. Não explicou, mas levou os alunos para ver a fabricação para os alunos entenderem. (5.a)
- i) Porque ficam conversando e não prestam a atenção no que o professor está explicando. (6.b)
- j) Os professores mudam. Falam mais baixo com os alunos e explicam melhor. (7.a)

04 – Sexo M – 15 anos

- a) Pergunto para ela. Não aconteceu comigo, mas já vi acontecer, não lembro em que matéria. (1.a)
- b) Pergunto de novo, até eu entender. (1.a)
- c) Ué! Mal. Se ele ficou irritado e não quis explicar. Vou me sentir como? Mal. (2.a)
- d) Sinto feliz porque eu vou estar aprendendo mais. (3.a)
- e) Acho que ela deve explicar mais facilmente, ou seja, de uma maneira que o aluno possa entender. (1.a)
- f) Deve explicar de novo. Já aconteceu comigo várias vezes em história. (1.a)
- g) Chato, ignorante. Porque ele está na escola para explicar. Isso nunca aconteceu comigo. (4.b)
- h) Legal porque ele vai explicar de um jeito mais fácil. Não aconteceu comigo, mas acho que é mais fácil aprender assim, mais claramente. (5.a)
- i) Ficam de boabeira. Não dá atenção. Acho que se prestarem a atenção, aprendem. (6.b)
- j) Não vejo diferença, é a mesma coisa. (7.b)

06 – Sexo M – 14 anos

- a) Ah!!! Vou perguntar de novo. Falar que não entendi. Tirar a dúvida. (1.a)
- b) Ah!!! Eu pergunto aos meus amigos que entenderam. Às vezes não dá para entender porque tem muita gente fazendo bagunça. (1.b)
- c) Fico em dúvida. Pedi para repetir, ele não repetiu... Irritado nunca ficou. (2.b)
- d) Acho ele... Maneiro. Porque tem uns que são maneiros porque explicam de outro jeito, até a pessoa entender.(3.a)

- e) O professor não deve fazer nada. Quem deve fazer é o aluno, para ver se entende. O problema é do aluno. Já aconteceu comigo, e procurei saber por mim.(1.b)
- f) A professora tem que ajudar, explicando. (1.a)
- g) Não! O dever é explicar ao aluno. Se ele entendeu ou não. Nunca vi isso acontecer. (4.b)
- h) Não sei... Foi bom ele fazer isso. É melhor ver o que acontece. Aprende melhor. (5.a)
- i) Porque não tem interesse nas aulas. Não se interessam quando o professor está explicando. (6.b)
- j) Não vejo diferença, quando você está. (7.b)

07 – Sexo F – 12 anos

- a) Eu vou perguntar.(1.a)
- b) (Pensou mais.) Ah!!! Praticamente eu pergunto de novo até entender. Isso já aconteceu comigo em matemática.(1.a)
- c) Não sei... (Parecendo um pouco emocionada). Acho que seria ruim, mas nunca vi acontecer.(2.a)
- d) Acho bom. Me sentiria feliz. Já aconteceu uma vez, em geografia.(3.a)
- e) Ele deve explicar mais uma vez.(1.a)
- f) A mesma resposta que dei antes. Explicar até o aluno entender. Nunca vi acontecer.(1.a)
- g) Não porque é dever do professor, explicar até o aluno entender.(4.b)
- h) Acho que o professor agiu certo em levar os alunos. Acho que os alunos aprendem melhor assim. Não aconteceu comigo neste ano, mas sim na 4ª série. Foi bom... Aprendi mais.(5.a)
- i) Porque não prestam a atenção na aula.(6.b)
- j) Não! A mesma coisa. (7.b)

09 – Sexo F – 12 anos

- a) Pergunto ao professor. (1.a)
- b) Ah! Eu li com calma e aí... Vou procurar entender a matéria nova.(1.b)
- c) Sinto... Fico sem entender nada. Não sinto nada. Fico com vontade de saber mas... Se ele não explicar eu... Fico sem entender nada.(2.b)

- d) Ah! Sinto compreender o que ele vai falar. Mesmo se ele não quiser explicar, eu paro para perguntar. Nunca vi isso acontecer, mas acho que pararia de perguntar porque acho que não conseguiria entender.(3.b)
- e) Ele deve ir à mesa da aluna e explicar. Já vi isso acontecer em matemática, mas não comigo.(1.a)
- f) Falar com ele de novo. Chamar na mesa. Explicar tantas vezes quanto for necessário.(1.a)
- g) Não agiu certo porque ele não quer explicar. Já vi isso acontecer em português.(4.b)
- h) Acho que está sendo uma boa matéria. Está explicando. Acho que se aprende melhor assim. Já aconteceu comigo em matemática, mas ela não saiu comigo. Só deu um exemplo da vida.(5.a)
- i) Acho que não querem nada com o estudo. Conversam e não prestam a atenção.(6.b)
- j) Não vejo diferença quando você está presente.(7.b)

10 – Sexo M – 13 anos

- a) Peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Pergunto a um colega.(1.b)
- c) Insatisfeito. Nunca vi isso acontecer.(2.a)
- d) Satisfeito. Já aconteceu comigo, em matemática.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Falar para ela prestar a atenção na aula.(1.b)
- g) Sim porque ele não prestou a atenção.(4.a)
- h) Ele foi legal.(5.a)
- i) Porque tem problema de cabeça, ou não tem vontade de aprender e também porque não presta a atenção.(6.b)
- j) É igual.(7.b)

27- Sexo M – 14 anos

- a) Peço que explique de novo.(1.a)
- b) Peço para que ela passe um exercício.(1.a)

- c) Chateado. Nunca aconteceu comigo, mas já vi acontecer com um colega, em língua portuguesa.(2.a)
- d) Sinto alegre porque ela está dando atenção.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Falar para ela prestar mais a atenção no dever.(1.b)
- g) Não porque ninguém é obrigado a entender logo a explicação.(4.b)
- h) Eu acho o professor legal.(5.a)
- i) Porque não prestam a atenção.(6.b)
- j) Não muda nada.(7.b)

08 – Sexo F – 11 anos

- a) Eu peço para ela explicar de novo. Digo que não entendi, e ela explica.(1.a)
- b) Peço para explicar de novo.(1.a)
- c) Sei lá!!! Fico sem graça e falo para minha mãe. Isso nunca aconteceu comigo, e nunca vi acontecer.(2.a)
- d) Eu fico feliz!!! Sei lá! Porque ela quer ajudar à gente. Fico admirada porque ela quer ajudar a gente.(3.a)
- e) Ela deve explicar de novo.(1.a)
- f) Ou conversar com ela para estudar tabuada. Falar com a mãe, ou explicar de novo.(1.a)
- g) Acho que ela não está certa. Acho que ela deve explicar.(4.b)
- h) É ótimo porque levou os alunos para passear e aprender.(5.a)
- i) Porque conversam na hora da explicação.(6.b)
- j) Não vejo diferença.(7.b)

15 – Sexo M – 13 anos

- a) Peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Eu fico um pouco envergonhado. Tem alunos que começam a zombar. Chamam de burro. Já aconteceu comigo.(1.b)

- c) Eu me sinto mal, assim... Aborrecido porque ela não explicou de novo. Já vi acontecer com colegas, mas não lembro em que matéria.(2.a)
- d) Alegre porque a professora ficou do nosso lado e explicou até entender. Já aconteceu em matemática.(3.a)
- e) Ela deveria explicar de novo para os alunos.(1.a)
- f) Dá uma explicação mais clara e mostrar no quadro.(1.a)
- g) Não está certa porque o professor tem a obrigação de ensinar ao aluno, quantas vezes precisar.(4.b)
- h) Eu acho que foi assim... Ele foi atencioso com esses alunos.(5.a)
- i) Pode ser falta de atenção ou outras coisas, mas não sei o que.(6.b)
- j) Acho que é a mesma coisa, quando você está.(7.b)

30 – Sexo M – 12 anos

- a) Eu vou lá e pergunto de novo à professora.(1.a)
- b) Eu pergunto a algum colega que sabe.(1.b)
- c) Sinto normal, não sinto triste não, porque vou perguntar ao colega. Nunca vi isso acontecer.(2.b)
- d) Sinto-me orgulhoso porque o professor é legal. Nunca aconteceu.(3.a)
- e) Explicar de novo para ele.(1.a)
- f) Deve passar mais contas para ela tentar fazer sozinha. Se ela não entender, pergunta a um colega.(1.b)
- g) Ela deve explicar de novo, mas, se não entender, ela não deve explicar mais.(4.a)
- h) Eu acho que ele é muito legal porque levou a turma para passear e entender a matéria.(5.a)
- i) Porque eles não prestam a atenção.(6.b)
- j) Não muda nada.(7.b)

25 – Sexo M – 12 anos

- a) Quando acaba de explicar, eu vou à mesa dela e peço para explicar.(1.a)

- b) Eu pergunto de novo.(1.a)
- c) Sinto mal. Já aconteceu comigo em história e matemática.(2.a)
- d) Sinto melhor, mas nunca aconteceu..(3.a)
- e) Ela deve explicar de novo.(1.a)
- f) Mandar ela perguntar a alguém que entendeu.(1.b)
- g) Não acho que ela está certa porque ninguém nasce sabendo.(4.b)
- h) Acho um bom professor porque ele se esforçou para ensinar.(5.a)
- i) Por que não prestam a atenção na aula, na explicação.(6.b)
- j) Acho que é a mesma coisa.(7.b)

20 – Sexo F – 12 anos

- a) Peço explicação.(1.a)
- b) Peço para explicar de novo.(1.a)
- c) Sinto magoada porque ele está ali para ensinar. Nunca vi isso acontecer.(2.a)
- d) Eu acho legal.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Explicar da melhor maneira possível.(1.a)
- g) Não porque ela está ali para explicar.(4.b)
- h) Foi uma boa idéia dele.(5.a)
- i) De repente é por causa do professor e... Não sei!(6.a)
- j) Acho que é igual.(7.b)

33 – Sexo M – 15 anos

- a) Peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Peço para ela explicar de outra maneira, para entender legal.(1.a)
- c) Me sinto magoado porque ela está aqui para ensinar. Nunca vi acontecer.(2.a)
- d) Me sinto legal.(3.a)
- e) Explicar de novo para os alunos entenderem melhor.(1.a)
- f) Chamar a aluna ao quadro e acompanhar o exercício até ela aprender.(1.a)

- g) Está certa porque, se ela explicar e ele não entender, é porque não prestou a atenção.(4.a)
- h) É um ótimo professor porque usou um outro recurso.(5.a)
- i) Porque não prestam a atenção durante a aula.(6.b)
- j) Não acho que muda alguma coisa.(7.b)

36 – Sexo F – 12 anos

- a) Peço para me explicar de novo.(1.a)
- b) Fico com vergonha e não peço de novo. Só para colega.(1.b)
- c) Mal... Eu fico toda sem graça. Já aconteceu em história.(2.a)
- d) Me sinto envergonhada, pois a professora está perdendo o tempo dela comigo. Já aconteceu em matemática.(2.a)(a aluna teve reação oposta às expectativas)
- e) Explicar de novo porque é o trabalho dela.(1.a)
- f) Conversar com os pais para procurarem uma boa explicadora, mas deve tentar de novo antes.(1.b e 1.a)
- g) Depende. Se o aluno não estiver prestando a atenção, ela está certa. Se estiver, ela está errada.(4.a e 4.b)
- h) É um ótimo professor.(5.a)
- i) Tem gente que tem dificuldade.(6.b)
- j) Não. (7.b)

34 – Sexo F – 18 anos

- a) Peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Peço para explicar com calma e devagar, para não confundir.(1.a)
- c) Eu me sinto toda burra. Isso já aconteceu em matemática, na 4ª série.(2.a)
- d) Eu me sinto esforçada (motivada) para aprender. Já aconteceu em matemática.(3.a)
- e) Explicar melhor.(1.a)
- f) Eu acho que deve chamar os pais para conversar e procurar um psicólogo. Procurar um auxílio.(1.b)
- g) Eu acho que ela está certa, se a aluna não estiver prestando a atenção, mas está errada se estiver.(4.a e 4.b)

- h) Eu acho que ele fez bem porque ensinou a preservar a natureza.(5.a)
- i) Por estar com problema de aprendizado e pode ser problema pessoal em casa.(6.b)
- j) Bom! Os professores não mudam, mas tem uma que muda. A de história.(7.a)

14 – Sexo F – 15 anos

- a) Eu peço para ele explicar mais uma vez.(1.a)
- b) Peço ajuda do colega.(1.b)
- c) Eu me sinto ofendida. Nunca aconteceu.(2.a)
- d) Eu me sinto melhor porque aí eu já entendi.(3.a)
- e) Deve explicar de novo.(1.a)
- f) Ele deve ir até a carteira dela e explicar melhor.(1.a)
- g) Ela está errada porque, se a aluna não entendeu, ela tem que explicar novamente.(4.b)
- h) Eu acho um ótimo professor porque os alunos não entenderam e ele explicou.(5.a)
- i) Eu acho que algumas têm muitas dificuldades e outras não prestam a atenção na aula.(6.b)
- j) Eu acho que não.(7.b)

31 – Sexo F - 12 anos

- a) Eu peço para ela explicar de novo.(1.a)
- b) Eu deixo para lá, e quando chegar em casa, eu leio para entender.(1.b)
- c) Humilhada. Nunca aconteceu.(2.a)
- d) Feliz porque ela entendeu minhas dificuldades e me deu atenção. Já aconteceu em matemática.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Explicar até ela entender e, se for possível, mostrar outra maneira de resolver a conta.(1.a)
- g) Depende. Se o aluno estiver prestando a atenção, ela está errada. Mas, se o aluno for bagunceiro e não tivesse prestando a atenção, ela está certa.(4.a e 4.b)
- h) Eu o admiro pela paciência e vontade de que as alunas aprendam.(5.a)
- i) Algumas só querem zoar e não ligam para os estudos, e outras têm dificuldades.(6.b)

j) Não. Eles agem da mesma maneira.(7.b)

23 – Sexo F – 14 anos

- a) Peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Eu pergunto às minhas colegas.(1.b)
- c) Eu fico muito sem graça. Isso não aconteceu comigo.(2.a)
- d) Eu falo que já entendi. Já aconteceu em ciências.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Eu acho que a professora tem que ir até ela e explicar de novo.(1.a)
- g) Depende. Se ele não estava prestando a atenção, ela está certa. Se ele estava, ela está errada.(4.b)
- h) Ele é um ótimo professor.(5.a)
- i) Porque têm dificuldade.(6.b)
- j) Não.(7.b)

18 – Sexo M – 15 anos

- a) Eu peço para ela explicar de novo.(1.a)
- b) Eu tento entender a matéria sozinho.(1.b)
- c) Me sinto triste. Já aconteceu em matemática.(2.a)
- d) Feliz por ter aprendido. Já aconteceu em português.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Ensinar para ela.(1.a)
- g) Não porque ela deve manter a calma.(4.b)
- h) Foi legal da parte dele.(5.a)
- i) Porque fazem bagunça.(6.b)
- j) Sim porque eles tratam a gente melhor.(7.a)

29 – Sexo M – 14 anos

- a) Peço para explicar outra vez.(1.a)
- b) Aí eu não copiaria mais o dever.(1.b)
- c) Eu me sinto muito mal. Não aconteceu comigo.(2.a)
- d) Eu me sinto bem. Já aconteceu em geografia.(3.a)
- e) Eu acho que ela tem que explicar de novo.(1.a)
- f) Eu acho que ele deve ajudar a menina melhor.(1.a)
- g) Não porque ela tem que ajudar a aluna.(4.b)
- h) Eu acho que ele é um professor muito legal.(5.a)
- i) Por causa da brincadeira.(6.b)
- j) Não acho que mude.(7.b)

24 – Sexo M – 13 anos

- a) Eu peço para explicar de novo.(1.a)
- b) Eu tiro “colinha” de alguém.(1.b)
- c) Eu me sinto mal. Já aconteceu em artes.(2.a)
- d) Eu me sinto bem. Nunca aconteceu.(3.a)
- e) Explicar de novo.(1.a)
- f) Pedir mais um pouco de atenção.(1.a)
- g) Não porque ele não teve culpa.(4.b)
- h) Eu “acho ele” maneiro.(5.a)
- i) Falta de atenção.(6.b)
- j) Não acho que mude alguma coisa.(7.b)

35 – sexo M – 13 anos

- a) Espero ela explicar de novo (1.a)
- b) Eu não copio (1.a)
- c) Eu me sinto mal. Já aconteceu em história (2.a)
- d) Eu me sinto bem. Já aconteceu em inglês (3.a)
- e) Não deve fazer nada. Eles não prestaram a atenção (1.b)
- f) Explicar melhor (1.a)

- g) Não porque não tem motivo (4.b)
- h) Inteligente (5.a)
- i) Porque não prestam a atenção (6.b)
- j) Sim, mas não sei porque (7.a)

-Resultados dos tipos de respostas

1.a – 68 - 77,27 %	3.a – 20 - 90,9 %	5.a – 22 - 100 %	7.a - 05 – 22,72
%			
1.b – 20 - 22,72 %	3.b – 01 - 4,54 %	5.b – 00 - 00 %	7.b – 17 – 77,27
%			
2.a – 20 - 90,9 %	4.a – 06 - 27,27 %	6.a - 01 - 4,54 %	
2.b – 03 - 13,63 %	4.b – 19 - 86,36 %	6.b - 21 - 95,45 %	

Obs.:

1 - Os tipos de respostas (1.a e 1.b) tinham 4 possibilidades, cada um, de ocorrência. Dessa forma, o percentual máximo é de 88 ocorrências (100 %).

Os outros tipos tinham somente 22 possibilidades.

Assim, a comparação que demonstra a realidade dos resultados deve ser feita entre os percentuais.

2 – O somatório dos percentuais dos tipos de resposta (2.a e 2.b) é maior do que 100 % porque um dos alunos (36) respondeu à questão “d” como se fosse a “c” o que propiciou

uma dupla contagem nessa última, dando a possibilidade de 23 ocorrências entre 22 alunos.

3- Logicamente, o oposto ocorreu nos tipos (3.a e 3.b), que, nas respostas do referido aluno, não ocorreram, o que levou o somatório a atingir um valor inferior a 100 %.

As respostas do tipo “1.a” e “1.b” têm por objetivo registrar a percepção que os alunos experimentam em relação aos seus professores. Nesse sentido, as respostas “1.a” que ocorreram 77,27 %, contra 22,72 % da “1.b” indicam que a grande maioria dos alunos entrevistados têm a expectativa de que serão atendidos por seus professores para que possam compreender o conteúdo das disciplinas.

Essa percepção tem origem híbrida, a partir da experiência direta de situações similares àquelas apresentadas no questionário, que é ao mesmo tempo instituída e instituinte do imaginário social desses alunos, bem no sentido observado por Castoriadis, interpretado por Córdova.

Para Castoriadis, esta dimensão identitária-conjuntista está na raiz da inércia do instituído. Segundo ele, a questão da revolução reside exatamente aí, ou seja, no reconhecimento, pela sociedade, da instituição como autocriação; reconhecimento de si própria como autoinstituinte, capacidade de autoinstituir-se explicitamente; superação da autopercepção do instituído, retomada e transformação segundo suas próprias exigências e não segundo a inércia do instituído; reconhecimento de si própria como fonte de sua própria alteridade. (...) E isso é sempre uma possibilidade, porque a sociedade se institui não apenas como instituída, mas, dialeticamente, como sociedade instituinte. É esse o outro nome de imaginário social. (Córdova, 1994, p. 37)

Os tipos “2.a e 2.b” e “3.a e 3.b” demonstram o que os alunos imaginam que sentiriam diante de reações negativas ou afirmativas. Como o terreno da afetividade é bastante complexo, reduzi as alternativas para duas possibilidades, ou seja, mal-estar e bem-

estar, respectivamente às reações apresentadas na questão “c” e na “d”. Como alternativa à presença do sentimento, foi colocada a indiferença, apenas para marcar o que os alunos por ventura percebessem como a ausência de qualquer sentimento.

Os resultados demonstram que as respostas, tanto do tipo que apresenta “mal-estar” quanto as do tipo “bem-estar”, ambos atingindo 90,9 % do total, são consistentes.

Esses números se mostram coerentes com o imaginário social predominante nos resultados analisados no item anterior, com um certo aumento no valor, talvez influenciado por uma espécie de senso de justiça inerente ao que muitos alunos entenderam ser obrigação dos professores dar a explicação, à exaustão.

Nos tipos “4.a e 4.b” e “5.a e 5.b” os alunos puderam revelar um posicionamento crítico às atitudes consideradas negativas e positivas, respectivamente, de seus professores, no sentido de se mostrarem dispostos ou indispostos a explicar os conteúdos, tanto quanto for preciso, para que seus alunos entendam.

O percentual de 86,36 % obtido no tipo “4.b” revela que a maioria dos alunos não apóia atitudes de afastamento: “negativa”, “ficar zangada”, como as da professora hipotética da questão “g”. Por outro lado, ocorreram 27,27 % de respostas do tipo “4.a” apoiando esse tipo de comportamento.

Na questão “f” houve unanimidade no apoio “5.a” ao comportamento (positivo) do professor, que obteve sucesso na sua intenção de facilitar a aprendizagem de seus alunos.

O resultado das respostas à questão “i”, 95,54 % (6.b) não deixou de ser um tanto surpreendente, pois significa que os alunos responsabilizaram a dispersão, a falta de atenção de uma parte de seu próprio segmento, pelas dificuldades de aprendizagem.

Esse resultado parece guardar certa relação com o número significativo de alunos que apoiaram a atitude da professora na questão “g”, mas é contraditório ao resultado dos que não apoiaram.

A quase totalidade de alunos entrevistados considera que as crianças não aprendem porque não ficam atentas àquilo que os professores estão ensinando. Esse é o discurso que ouvem, dentro e fora dos muros da escola. É o que afeta negativamente sua autoestima, e os acompanha em seu cotidiano escolar, depositando neles a maior responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem, como se a falta de atenção fosse somente responsabilidade dos alunos.

De qualquer forma, é um imaginário social surpreendente e até contraditório, se levarmos em consideração o que foi verificado nessa classe de alunos nas outras questões, que mostraram expectativa de serem ensinados por seus professores e um imaginário crítico em relação aos professores, apresentados como pouco engajados na luta pelo ensino de seus alunos, principalmente daqueles que necessitam a utilização de outros recursos para que aprendam.

Quanto à percepção da possível influência do pesquisador na sala de aula, a grande maioria, 77,27 % considerou que minha presença não alterou o comportamento dos professores durante as aulas, enquanto que 22,72 % percebeu que os professores ficaram mais preocupados em explicar melhor e não brigar tanto com eles.

Podemos concluir que a grande maioria dos alunos entrevistados tem expectativas de que seus professores se interessem em explicar o conteúdo de suas disciplinas até que eles entendam. E que as atitudes de negativas de explicação, principalmente quando acompanhadas de manifestação de irritabilidade e agressividade, são amplamente criticadas, quando acontecem com outros, e causam sofrimento, quando experimentados diretamente pelos próprios.

Coerentemente com o resultado anterior, as atitudes positivas dos professores são bem recebidas, causam sentimentos de satisfação e elevam a autoestima. É importante assinalar também a busca pela aproximação física dos professores, na hora de pedir novas explicações ou para confirmar se o conteúdo foi bem entendido. Esse comportamento foi frequente em diversas aulas, e apareceu em várias respostas no questionário dos alunos.

Pode observar também que essa proximidade é mais fluida quando o aluno se sente seguro para ir até ao professor, e o deixa mais seguro ainda, quando o professor se aproxima, com atitude empática, para saber se o aluno está compreendendo adequadamente.

Diante desses resultados, podemos afirmar que os alunos diferenciam claramente, a partir de sua percepção fenomenológica, quais seriam as atitudes de seus professores que facilitam e as que não facilitam a aprendizagem.

Por outro lado, pode-se verificar que existem fatores complexos que interferem nesse sistema de ensino-aprendizagem.

O grau de dispersão de atenção dos alunos dificulta esse processo, mas não deve ser creditada a responsabilidade apenas aos alunos, como a grande maioria, até dentre eles mesmos, considera. É um fenômeno que parece sofrer influência da faixa etária dos alunos, das condições físicas da sala de aula, da política pedagógica da escola, das atitudes dos professores, das diversas estruturas familiares, dentre outras.

Foram consideradas na pesquisa, apenas as notas dos 22 alunos que concordaram em realizar a entrevista. É importante lembrar que a recuperação, não foi incluída no cálculo das médias, pois, na prática, a nota de recuperação, parece ter servido apenas para uma definição final sobre a promoção ou não no consenso do conselho de classe.

Desse total, 16 alunos (72,73%) foram promovidos oficialmente para a 6ª série do Ensino Fundamental, enquanto 6 alunos (27,27%) não obtiveram a promoção.

A média de todas as turmas de 5ª série na escola pesquisada, segundo dados apurados junto à Secretaria de Educação e Cultura do Município de Queimados foi:

Em 2004 – 47,72 % promovidos e 49,12 % não promovidos

Em 2005 – 60,40 % promovidos e 36,63 % não promovidos

Em 2006 – 66,66 % promovidos e 33,63 % não promovidos

Em 2007 – 80,08 % promovidos e 19,91 % não promovidos

A média da turma observada foi significativamente inferior à média apurada em 2007 de todas as 5ª séries da escola pesquisada, o que ratifica o discurso de vários professores sobre a referida turma, isto é, que era a mais fraca da série, mas o percentual de aprovação (72,73 %) também não deixa de ser surpreendente, em se tratando de uma turma de repetentes, potencialmente desmotivados, como foi informado pela orientadora pedagógica no momento da escolha da amostra.

Como pode ser constatado pelos números apresentados, houve um significativo aumento dos percentuais de promoção de alunos da 5ª série na escola pesquisada, após o ano de 2004.

Perguntei informalmente à diretora da escola pesquisada, sobre a avaliação que ela faz desse aumento da quantidade de aprovações na 5ª série. Respondeu que era devido à conscientização que ela e sua equipe pedagógica faziam com alunos e professores, mas não entrou em detalhes de como se dava esse processo.

Os resultados da aprovação na 5ª série na totalidade da rede pública foram, conforme pode ser verificado no anexo V, no que se refere aos anos de 2004 e 2005. Quanto aos números dos anos de 2006 e 2007, foram informados diretamente por e-mail:

Percentuais de alunos promovidos envolvendo as três escolas que trabalham com a 5ª série do Ensino Fundamental no município de Queimados:

2004 – 50,26 %
2005 – 58,71 %
2006 – 68,05 %
2007 – 73,12 %

Comparando todos os resultados podemos perceber que o percentual médio de promoção nas três escolas com 5ª série estão próximos dos resultados da escola pesquisada e também vêm aumentando de 2004 para cá, a não ser em 2007 quando essa escola apresentou um resultado significativamente maior (80,08 %). O percentual de

aprovação da turma estudada (72,73 %) está bem próximo da média das três escolas (73,12 %).

CAPÍTULO IV

Análise dos dados e considerações finais.

Neste capítulo procuro traduzir os resultados obtidos pela utilização dos instrumentos da pesquisa, e interpretá-los de maneira coerente com as bases teóricas subjacentes a esta dissertação, apesar da impossibilidade de fazer uma correlação entre as atitudes empáticas e a facilitação da aprendizagem, traduzida pelos resultados apresentados no anexo IV.

É interessante observar que os dados comparativos dos níveis de aprovação na 5ª série, no município pesquisado, apresentados no final do capítulo anterior, demonstram um aumento significativo de 2004 até 2007, seguindo um padrão bem parecido, apesar de não haver informação sobre maiores investimentos do poder público local que pudesse justificar essa melhoria de desempenho. Ao contrário, como pode ser observado nas críticas da maioria dos professores, ainda predominam: a precária infraestrutura e sofríveis condições de trabalho, atribuídas à falta de vontade política.

Também vale o registro de que, dentre os 6 alunos não promovidos, todos obtiveram nota acima de 5 em Língua Inglesa. Ainda nesse mesmo grupo, 4 também obtiveram nota acima de 5 em Educação Física, embora a análise dessa matéria tenha ficado prejudicada por não ter acontecido avaliação nos dois últimos bimestres.

Como pode ser constatado no anexo IV, a matéria Língua Inglesa foi a que obteve a melhor média, tanto entre os alunos promovidos (8,5) quanto em relação aos não promovidos (7,64). Apesar desse desempenho, a professora não foi a que demonstrou maiores momentos de empatia durante as aulas, e nem se percebeu com forte tendência para apresentar atitudes empáticas (20 pontos na escala de atitudes).

Na resposta ao questionário, ela revelou que se sente na obrigação de explicar outra vez, sempre que um aluno não compreende, preocupando-se também com aqueles que apesar de não estarem entendendo, não perguntam “por serem tímidos”, atitude essa que satisfaz aquilo que a maioria dos alunos espera dos professores, conforme o resultado

das entrevistas. Por outro lado, reconhece o desinteresse, a agressividade e possíveis problemas familiares dos alunos, como empecilhos comuns às escolas que conhece, e que dificultam a aprendizagem.

Percebe-se satisfeita na escola, pois sente-se bem com os alunos e demais colegas, mas atribuiu um grau de satisfação médio por causa das dificuldades gerais que professores da rede pública costumam enfrentar.

Em Língua Portuguesa a média entre os alunos promovidos foi 6,85 e entre os não promovidos foi de 3,99.

Como foi visto nos comentários sobre as observações das aulas e respostas ao questionário, apesar das críticas com um tom pessimista em relação à política educacional do país, e a insatisfação declarada com a profissão, por causa dessa condição nacional, o professor mostrou uma prática de intensa motivação para ministrar suas aulas, capacidade para atitudes empáticas e disposição para atender aos anseios por aprendizagem que parte dos alunos que não entendam suas explicações, além de obter a máxima pontuação na escala de atitudes, o que indica sua auto-percepção de total disponibilidade para produzir atitudes empáticas em relação aos seus alunos, embora esse resultado possa estar espelhando sua formação em psicologia e a atividade como psicoterapeuta.

A professora de História apresentou a maior quantidade de atitudes empáticas durante as aulas, associadas à forte capacidade de motivar seus alunos, que responderam com entusiasmo. Além disso, conseguiu 22 pontos na escala de atitudes, o que demonstra sua auto-percepção de forte disponibilidade para desenvolver comportamentos empáticos.

Apesar da disponibilidade já mencionada e da tendência para satisfazer a expectativa dos alunos, de verem suas dúvidas sempre esclarecidas pelos professores, foi a professora com críticas mais veementes quanto às deficiências progressas dos alunos e à falta de condições funcionais e estruturais das escolas públicas em geral. Nessa matéria os alunos promovidos atingiram a média 6,21 enquanto os não promovidos conseguiram 2,97.

Em matemática os alunos promovidos tiveram a média 6,11 e os não promovidos 3,91.

A professora apresentou poucos momentos de empatia durante as aulas observadas e, apesar da facilidade em lidar com os afetos, não conseguiu utilizar essa competência nos momentos de transmissão de conhecimento. A explicação para essa dificuldade pode estar na sua descrença na capacidade daqueles alunos aprenderem (consideração negativa).

Como pudemos verificar por ocasião da apresentação das bases teóricas, as atitudes facilitadoras de aprendizagem são inseparáveis, o que implica em afirmar que a deficiência da consideração positiva inibe a compreensão empática, ou seja, se não experimento uma genuína consideração positiva para com meus alunos, como posso buscar compreendê-los empaticamente?

O resultado da escala de atitudes, muito próximo do ponto intermediário, neutro, de auto-percepção de disponibilidade para comportamentos empáticos, confirma essa dificuldade.

Na contramão desses indicadores, ela afirmou estar disposta a atender à expectativa revelada por grande parte dos alunos, de que os professores expliquem até que eles entendam.

Geografia apresentou a média 6,96 para os promovidos e 4,62 para os não promovidos.

A ausência de atitudes empáticas parece que foi “compensada” pelo método pedagógico de acompanhamento de leitura de textos, o qual favorece a redução da dispersão, mas não às possibilidades de dúvidas e ampliações. É uma pedagogia tipicamente centrada no conteúdo, valorizando o conhecimento bancário (Freire, 1996).

A professora mostrou-se disponível para atender à demanda dos alunos que tivessem dúvidas, o que foi confirmado pela 2ª maior pontuação (23) que obteve na escala de atitudes, mas sua percepção de que a família e o desinteresse de muitos é o principal fator que dificulta a aprendizagem, indica uma perspectiva de não acreditar na

capacidade de superação dos alunos, mesmo se forem facilitados por seus professores, o que demonstra uma incoerência com o resultado da escala, que pode estar apenas indicando uma tendência para respostas politicamente corretas.

Apesar de perceber as condições precárias das instalações da escola, ela se diz satisfeita com a profissão, justificando esse sentimento pelo sucesso de alguns alunos, o que valorizaria seu trabalho.

Em Ciências a média entre os promovidos foi 6,21 e entre os não promovidos foi 4,35.

As respostas ao questionário confirmaram minha sensação de que o professor apresenta-se um tanto quanto conformado com o que percebe como desinteresse dos alunos e pouco investimento das famílias, além da precariedade das instalações, referindo-se especificamente ao ensino público.

Apesar disso, o professor se considera satisfeito com sua profissão, principalmente por causa do retorno que recebe de alguns alunos.

Seu bom preparo no conteúdo esbarra em sua metodologia, que trás muitas informações, o e que deixa pouco tempo para aprofundamentos de dúvidas, além da descrença na capacidade dos alunos. Esses, em grande parte, se acostumaram a deixar a sala, supostamente para irem ao banheiro e beber água.

Cabe ressaltar também que ele assinalou a importância dos professores se prepararem a fim de facilitar a melhora da aprendizagem, percepção que se mostra incoerente com as atitudes verificadas, ratificada por seu resultado na escala de atitudes (21) que revela uma tendência apenas de razoável para boa, para desenvolver atitudes empáticas. Sua resposta ao quesito que procura registrar o que percebe quando um aluno traz alguma dúvida, vai ao encontro do que eles esperam do professor.

Em Artes os alunos promovidos alcançaram a média 7,52 enquanto os não promovidos obtiveram 4,37.

A professora falou de recursos para ajudar aos alunos com dúvidas, mas sua metodologia nas aulas observadas, não favoreceu o aparecimento dessas dúvidas e nem os momentos de empatia.

Os alunos se relacionaram muito mais com os textos e com as tarefas do que com a professora.

Ela deixou bem claro que considera o desinteresse e as dificuldades de aprendizagem dos alunos como problemas psicológicos, o que revela sua falta de confiança no potencial deles, ou seja, uma consideração negativa pelos alunos. Sua pontuação (20), indicando razoável auto-percepção de disponibilidade para reproduzir atitudes empáticas, e alguns de seus comentários na escala de atitudes, apontam para essa tendência.

Em Educação Física a média entre os promovidos foi de 5,59 e entre os não promovidos, foi 4,91.

Como não tive acesso às avaliações, não posso afirmar o que ocasionou tamanha discrepância, pois essas foram as aulas, das que observei, com maior manifestação de entusiasmo e domínio de técnicas do conteúdo, por parte dos alunos.

A falta de avaliações nos dois últimos bimestres também prejudicou o acompanhamento do desempenho nessa matéria.

A observação das aulas revelou forte presença de atitudes empáticas nos professores de História e de Língua Portuguesa, mas os melhores resultados das avaliações ficaram por conta de Língua Inglesa e Artes, seguidas por Geografia, e tendo as médias de Ciências e Matemática, bem próximas dessa última, apesar da pouca incidência de busca de empatia nas aulas dessas disciplinas que foram observadas. A média de Língua Portuguesa ficou em 4º lugar e a de História em 5º, empatada com Ciências e com apenas 0,1 acima de Matemática, deixando essas 4 disciplinas, mais ou menos no mesmo patamar de resultados.

Em uma análise mais geral poderíamos concluir que as atitudes empáticas registradas não influenciaram a aprendizagem, se a considerarmos como uma expressão dos resultados das avaliações, mas algumas questões se colocam:

Será que os resultados das avaliações refletem a efetiva aprendizagem que possivelmente aconteceu?

E sobre o grau de dificuldade dessas avaliações. Será que obedeceu a um padrão?

E que outras variáveis podem ter exercido influência nos resultados?

Infelizmente não consegui ter acesso às avaliações, mas, baseado no que pude observar, para as duas primeiras questões formuladas no parágrafo anterior, me inclino pela resposta não. E para responder à última, pretendo fazer algumas reflexões.

Nas três matérias que apresentaram os melhores resultados, observamos como característica principal da metodologia de ensino, as respostas diretas da professora e / ou diretamente encontradas nos textos que guiavam as aulas. A tendência para “aprender” decorando predominou.

Em Ciências, apesar do domínio do conteúdo e das associações com situações do cotidiano dos alunos, a metodologia de ensino e a descrença do professor na capacidade de muitos alunos (baixa consideração positiva), também não propiciaram grandes momentos de busca de compreensão empática.

Com a professora de Matemática aconteceu o mesmo, ou seja, apesar da sua afetividade favorecer o vínculo, a confiança e a empatia, sua dificuldade em considerar positivamente a capacidade de seus alunos, não favoreceu o aparecimento de atitudes empáticas.

Dessa forma, dependendo dos instrumentos utilizados e conteúdos exigidos nas avaliações dessas matérias citadas nos três últimos parágrafos, pode ter acontecido apenas a reprodução das respostas corretas, sem maiores significados e implicações para

a mudança do nível de conhecimento e, portanto, para a mudança da personalidade, ou seja, a não ocorrência de aprendizagem significativa, demonstrando que, se foi o caso de avaliações desse tipo, os resultados independentemente da ocorrência de empatia, pois pode ter acontecido uma facilitação para obtenção de melhores resultados.

Em Educação Física o resultado foi mais surpreendente, pois houve comportamento empático da professora, ótima motivação da grande maioria da turma, mas os resultados foram os piores, apesar de somente estarem registradas as avaliações de 2 bimestres.

Uma outra reflexão se coloca. Com algumas diferenças na intensidade de expressão, os professores foram unânimes no que se refere às respostas sobre as causas do baixo rendimento dos alunos, a atribuição ao desinteresse, indisciplina e falta de empenho da família, o que nos remete às relações feitas por Beck, fundamentado nas idéias de Weiner e outros representantes da Teoria Atribucional.

Essa perspectiva demonstra que, no fundo, os professores estudados não acreditam na capacidade de seus alunos, o que influencia na aprendizagem, como vimos nas bases teóricas, embora, surpreendentemente, os resultados das avaliações não tenham confirmado isso, apresentando um índice bastante alto de aprovação, se comparado com os anos anteriores.

Como também foi apresentado na discussão da principal teoria que fundamenta este trabalho, a atitude de compreensão empática não pode ser dissociada das outras duas, ou seja, a consideração positiva incondicional e a congruência do facilitador de ensino. Nesse estudo de caso, eu não poderia esperar que houvesse a manifestação pura dessas atitudes, como por exemplo, a incondicionalidade da consideração positiva, mas o que pude observar foi que, apesar das respostas ao questionário indicarem essa descrença, alguns professores, principalmente os de História e Língua Portuguesa, manifestaram uma grande dose de consideração positiva em suas aulas, comunicando isso aos alunos, pela busca de empatia e pela valorização das tentativas que esses faziam para obter a melhor compreensão do que se estava tentando transmitir.

Talvez possamos compreender essa aparente discrepância ao notar que as críticas desses dois professores, no fundo, não responsabilizam os alunos, mas a todo um sistema da política educacional que transforma esses últimos em vítimas.

Um elemento observado como um dificultador da aprendizagem foi a dispersão da atenção dos alunos, considerada como indisciplina por alguns professores, e de difícil conciliação com as tentativas de transmissão dos conteúdos em um ambiente de compreensão empática.

A solução encontrada pelos dois professores, aos quais também posso juntar aquela de educação física, pois soube aproveitar a motivação natural em suas aulas, que facilitaram a maior frequência de atitudes empáticas, foi a motivação para a participação da maioria, enquanto outros utilizaram o recurso pedagógico da leitura dirigida e exercícios sobre os textos lidos, geralmente valendo nota, um terceiro grupo recorria às ameaças e outro preferia pouco interferir.

O desenvolvimento deste estudo de caso me inseriu em uma realidade de diversas variáveis que influenciaram nos resultados encontrados, e que tornaram impossível comprovar a correlação das atitudes empáticas com a aprendizagem, se me basear apenas nos surpreendentes resultados das avaliações.

Mas essa constatação está longe de me desanimar, pois indica muito mais a deficiência das avaliações enquanto indicadores de aprendizagem do que a pouca ou nenhuma influência das atitudes empáticas dos professores sobre a aprendizagem de seus alunos. Minha convicção vem do experimentar fenomenológico dos alunos, que foram expressos nas entrevistas. A grande maioria espera que seus professores tenham movimentos empáticos verdadeiros, reconhecidos no experimentar direto desses alunos, como facilitadores de aprendizagem, e traduzidos na prática como uma aproximação física e psíquica com presença de vinculação afetiva e disponibilidade para utilizar todos os recursos que estiverem ao seu alcance, a fim de facilitar a aprendizagem.

As respostas desses alunos demonstram que eles estão reivindicando seu direito de serem respeitados em suas diferenças, dificuldades e inseguranças diante das situações

de aprendizagem impostas para que sejam incluídos em um segmento mais valorizado da sociedade.

Essas expectativas dos alunos confirmam o sentimento compartilhado por vários autores apresentados neste trabalho, que defendem uma formação de professores que contemple o desenvolvimento de atitudes e saberes de vários níveis, que facilitem a relação com seus alunos, que devem ser respeitados em suas diferenças de potencial para a aprendizagem, a despeito de todas as dificuldades político-sociais, principalmente quando entramos na esfera do ensino público.

Como foi amplamente colocado nas bases teóricas, os professores, se estiverem verdadeiramente interessados em que seus alunos aprendam de maneira significativa, precisam buscar compreender como esses alunos estão absorvendo os ensinamentos, e essa absorção não está desvinculada do funcionamento total da personalidade, ou seja, também é uma expressão da tendência atualizante. Essa é a expectativa dos alunos, traduzida na esperança de que seus professores se aproximem deles e expliquem, tantas vezes quantas forem necessárias, em resumo, que os compreendam empaticamente.

Mas, conforme ficou evidenciado na discussão das teorias, essa busca implica em mudanças na concepção de mundo e no consequente funcionamento da personalidade dos facilitadores de ensino.

As atitudes facilitadoras de Carl Rogers e a pedagogia fenomenológica de Paulo Freire, que tantas influências sofreram da filosofia dialógica de Martin Buber, somadas à reflexão-na-ação de Schön, aos saberes da experiência de Tardiff, além da teoria atribucional de Weiner que demonstrou como as representações e expectativas de desempenho de professores e alunos influenciam no próprio desempenho educacional, fundamentaram este trabalho e puderam ser percebidas, por sua presença e por sua ausência, nas observações das aulas e repostas aos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

No corpo desse raciocínio, apesar de menos perceptível na observação das aulas, está a discussão sobre a escolha dos currículos, que tendem a despertar mais o interesse

quando relacionados com a experiência dos alunos. Por outro lado, como propuseram Forquin (2000) e Moreira (2000), a complementaridade entre as perspectivas dos saberes acadêmicos e dos saberes advindos da experiência de alunos e professores, deve ser valorizada, e esse fenômeno, como já foi assinalado anteriormente, se verifica na relação vivida em sala de aula, onde os alunos podem ser facilitados para se expressarem sobre o que sentem a respeito do que se lhes ensinam, partindo de sua própria experiência. Aí sim, aproximamos o universal do relacional.

A questão das avaliações ficou bastante evidente nesta pesquisa, no sentido de que não foi possível avaliá-las. E apresentaram resultados além do que se esperava pelas estatísticas dos anos anteriores. As discrepâncias observadas nos aumentos significativos das aprovações lançam uma desconfiança sobre a realidade desses números encontrados, como possíveis indicadores de melhoria de aprendizagem. Em outras palavras, não posso afirmar que essas avaliações incluíram todo o conteúdo transmitido.

De qualquer forma, um sistema de avaliações precisaria ser muito bem elaborado para traduzir o real nível de aprendizagem dos alunos. E, possivelmente, no âmbito do ensino público, a maioria dos professores não tenha condições de tempo e disponibilidade para isso, até porque essa é uma questão da filosofia que orienta o ensino tradicional.

Talvez a experiência relatada por Moreira (2000) ocorrida nas principais capitais brasileiras, que adotaram o regime de ciclos, indique um caminho. Em minha percepção, considero que a lógica das avaliações poderia ser iniciada pela seguinte inversão: A avaliação poderia deixar de ser um fim, um objetivo acenado pelos professores e ansiado pelos alunos, e passaria a ser um meio de aprendizagem. O regime de ciclos favorece essa inversão, pois possibilita um período mais longo para atingir metas de aprendizagem e exige uma filosofia da concepção do binômio ensino / aprendizagem centrada no conhecimento transformador da pessoa, diferente daquela que fundamenta o sistema tradicional, ou seja, voltado para a nota da prova.

Apesar dos resultados das avaliações não terem confirmado a hipótese inicial implícita, sobre as relações entre as atitudes empáticas e a aprendizagem, os múltiplos aspectos

que apareceram na complexidade das relações estudadas demonstraram influências importantes, expectativas, representações dos envolvidos no processo, e possíveis caminhos, complexos como as relações envolvidas, mas que podem continuar a serem trilhados no sentido de se encontrarem saídas criativas para que se possa vivenciar, principalmente no âmbito do ensino público, a verdadeira inclusão educacional, personificada no respeito pelas diferenças de potencial de aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, Rogério Alencar Ferraz de. A teoria atribucional. (re) conceituando a motivação na aprendizagem. [http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_Santa Maria: Linguagem e Cidadania, 2004/Rogério.htm](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_Santa_Maria:Linguagem_e_Cidadania,2004/Rogério.htm) (Consultado em 21.11.2007).
- AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes. Imaginário social e escola: Um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon, tese de doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith e Gewandszajder, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; Kalmus, Jaqueline; Paparelli, Renata; Patto, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n.1, jan. / abr. 2004.
- BECK, Marcelo Luis Grassi. A Teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação. Publicado em periódico da Universidade Estadual de Maringá www.uem.br. Ano I. N. 03. Dezembro de 2001. Quadrimestral. Maringá. Paraná. Brasil. ISSN 1519.6178. Retirado do sítio www.google.com.br através da busca “Teoria da Atribuição” (Consulta em 15 de fevereiro de 2008).
- BUBER, Martin. EU e TU, Introdução e tradução de VON ZUBEN, Newton A., São Paulo: Moraes, 1974.
- CAPRA, Fritjof. O Tao da Física. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. Brasília: INEP, “Em aberto”, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de Escola e trajetória Escolar. São Paulo: Psicol. USP, v. 8, n. 1, 1997.
- CUPELO, F. M. Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. Lisboa: A Pessoa como Centro, nº 5, Primavera / Verão 2000.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. ETNO: Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revoluciona a aplicação das disciplinas na escola. São Paulo: Nova Escola, agosto, 1993.
- FONSECA, Afonso H. L. da. As condições facilitadoras básicas como princípios de método fenomenológico-existencial. A relação empática. Empatia e dialogicidade. A Aldeia de Arcozelo. 1997. (www.encontroacp.psc.br). São Paulo: Centro de Estudos e Encontro da Abordagem Centrada na Pessoa. (Consultado em 15.03.2008).
- FONSECA, Afonso H. L. da. Carl Rogers: sobre o seu paradigma fenomenológico existencial em psicologia e psicoterapia. Maceió: Livro Rápido. 2007.
- FONSECA, Afonso H. L. da, Psicoterapia e Produção Cultural. Maceió: Livro Rápido, 2007.
- FONSECA, Afonso H. L. da. Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido. Um Diálogo Possível? Maceió: Livro Rápido, 2007.
- FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73, dez., 2000. Campinas (SP).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GENDLIN, Eugene T. (1964). A theory of personality change. In P. Worchel & D. Byrne (eds.). Personality change, pp. 100-148, New York: John Wiley & Sons.

(www.focusing.org/gendlin/gol_all_fot.asp). (Consultado em 15.03.2008). Tradução elaborada no Centro de Psicologia da Pessoa, Rio de Janeiro, RJ.

GOLDMANN, Lucien. Crítica ao Dogmatismo na Cultura Moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GONÇALVES, Luiz S. de S. O Crescimento do Terapeuta. Monografia final do Curso de Especialização de Terapeutas. Centro de Psicologia da Pessoa. Rio de Janeiro: 1990.

GHIRALDELLI Júnior, P. Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HART, Joseph. O desenvolvimento da terapia centrada no cliente. Retirado de “New Directions in Client-Centered Therapy”. Hart & Tomlinson (org.). New York: Houghton Mifflin, 1970.

HOLANDA, Adriano Furtado. Diálogo e Psicoterapia: Correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/agosto, 2005.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: Educação & Sociedade. Ano XXIII. Campinas: CEDES, agosto, 2002, n. 79. Dossiê: Diferenças.

MOREIRA, A. F. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73. Campinas: CEDES, dez, 2000.

MOREIRA, Virginia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit., v. 17, n. 3, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>? (Consulta realizada em 13.04.2008).

PAIM, I. Curso de Psicopatologia. São Paulo: EPU, 1993.

- PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. Entre o Tempo e a Eternidade. Lisboa: Gradiva, 1990.
- VEJA, Revista, nº 441. 16 de fevereiro de 1977, p. 3, 4 e 6, apud Sítio: www.humanitaspsicologia.com.br/textos/EntrevistaCarlRogers.doc Por Fabíola I. de Oliveira (Consulta realizada em 08.10.2007).
- ROGERS, Carl Ranson. Sobre o Poder Pessoal. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- ROGERS, Carl Ranson. Liberdade de Aprender: Em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl Ranson. Um Jeito de Ser. São Paulo: EPU, 1983.
- ROGERS, Carl Ranson. Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl Ranson. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROGERS, Carl Ranson e KINGET, Marian G. Psicoterapia e Relações Humanas, vol.1, 2ª edição. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995 (p. 207-236).
- SHLIEN, John. Empatia em Psicoterapia. In: **A PESSOA COMO CENTRO**. Revista de Estudos Rogerianos. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Counseling, primavera, maio, 1998.
- SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. In. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73. Campinas: CEDES, dez, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes e formação profissional . Petrópolis: Vozes, 2005, 5ª edição (p. 31-55).

TRONCOSO, Eric; MASSINI, Ana Repetto. Currículo Centrado em la Persona / El Milagro de se creer em las capacidades del niño. Santiago, Chile: Ediciones Perspectivas de Nuestro Tiempo, 1997.

WOOD, John Keith, ET. AL... (ORG.). Abordagem Centrada na Pessoa. Vitória, ES: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, UFES, 1994.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXO I

Escala de atitudes para os professores

I – Quando entro na sala de aula, procuro me desligar dos problemas pessoais para que possa tentar me dedicar inteiramente aos alunos.

concordo concordo parcialmente discordo

II – Após explicar uma matéria procuro me certificar de que todos alunos entenderam o que tentei transmitir.

concordo concordo parcialmente discordo

III – Fico meio irritado (a) com os alunos que demonstram não compreender o ponto de uma matéria que foi explicado várias vezes.

concordo concordo parcialmente discordo

IV – Quando alguns alunos não compreendem o que procurei transmitir, tento utilizar outros recursos diferentes para facilitar a aprendizagem.

concordo concordo parcialmente discordo

V – Em minha percepção, aluno meu que não aprende, tem algum tipo de problema psicológico.

concordo concordo parcialmente discordo

VI – Ao perceber que um aluno não está compreendendo minhas explicações, procuro compreender como ele está se sentindo a respeito daquela situação.

concordo concordo parcialmente discordo

VII – Para saber o que está acontecendo com meu aluno que não consegue compreender o que tento transmitir, preciso escutá-lo atentamente.

concordo concordo parcialmente discordo

VIII – Se o aluno não tiver problemas psicológicos e prestar bastante atenção às minhas explicações, estou certo de que vai aprender.

concordo concordo parcialmente discordo

ANEXO II

Roteiro da entrevista com os alunos

- a) Quando a professora ou professor explica a matéria, e você não entende, o que você faz?
- b) Se a professora ou o professor explica de novo, e você continua sem entender, o que você faz?
- c) Quando a professora ou professor briga ou diz que não vai explicar de novo porque você não entendeu, como você se sente? Você já viu isso acontecer? Em que matérias?
- d) Quando o professor ou professora tem paciência de explicar várias vezes uma matéria, até que você aprenda, como você se sente?
- e) Uma professora ensina para seus alunos da 5ª série o que acontece com os alimentos quando chegam no estômago. Um dos alunos, diz que não entendeu a explicação. O que você acha que a professora deve fazer? Você já viu isso acontecer? Em que matérias?
- f) Um professor dá aulas de matemática para alunos do 6º ano. Ele já explicou duas vezes para sua aluna, como ela deve fazer uma conta de dividir, mas a menina ainda não entendeu bem. O que você acha que o professor deve fazer para que a aluna entenda melhor? Você já viu isso acontecer? Em que matérias?
- g) Uma professora dá aula de língua portuguesa. Ela ficou zangada com um aluno porque ele não estava conseguindo entender sua explicação. Você acha que a professora está certa? Por que você acha isso? Você já viu isso acontecer? Em que matérias?
- h) O professor explicou para seus alunos a importância da reciclagem do lixo, mas alguns não entenderam o que era aquilo. Então, ele pegou toda a turma e levou para passar em uma fábrica onde se faziam móveis de casa, com garrafas pet, aquelas de

refrigerantes. Aí, todos entenderam bem o que é reciclagem. O que você acha desse professor? Você já viu isso acontecer? Em que matérias?

i) Por que você acha que muitas crianças não conseguem aprender?

j) Em algumas das aulas que você frequentou neste ano, eu estava presente, observando e anotando. Você acha que nessas aulas, o professor se comportava de maneira diferente por causa da minha presença?

ANEXO III

Questionário para os professores

Dados pessoais:

Graduação _____

Instituição _____

Pós-graduação _____

Instituição _____

A) Há quanto trabalha como professor?

() de 0 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () mais de 15 anos

B) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

() 0 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () mais de 15 anos.

C) Como você se sente trabalhando nela?

() satisfeito () insatisfeito () outros (explique)

—
D) Quais são suas maiores dificuldades no dia-a-dia de trabalho como professor desta escola?

Alunos:

dificuldade de aprendizagem indisciplina pouca assiduidade outras (justifique)_____

Escola:

condições de trabalho baixo salário outros(justifique)_____

E) Os índices de reprovação costumam ser altos, na 5ª série do ensino fundamental. Em sua percepção, que fatores causam esse resultado?

F) Você poderia compará-los com os de outras escolas em que trabalha ou trabalhou?

G) Como você age quando algum(ns) alunos não compreendem sua explicação, mesmo que esteja(m) atento(s) à aula? Justifique.

H) Se você pudesse medir seu grau de satisfação com a profissão de professor, que grau atribuiria?

ruim médio bom ótimo

Justifique.

I) Durante as aulas em que houve a presença do observador, você se sentiu diferente no desempenho da função de professor?

ANEXO IV

Desempenho dos alunos estudados (média obtida nos 4 bimestres)⁹

Aluno 2 (não promovido)

Língua Portuguesa –	3,12
Matemática -----	3,0
Ciências-----	4,0
História-----	2,12
Geografia-----	2,62
Artes-----	4,25
Ed. Física-----	5,5
Língua Inglesa-----	6,87

Aluno 4 (não promovido)

Língua Portuguesa –	3,87
Matemática -----	5,5
Ciências -----	5,0
História -----	3,12
Geografia -----	4,62
Artes -----	4,37
Ed. Física -----	5,0
Língua Inglesa -----	8,12

Aluno 6 (promovido)

Língua Portuguesa –	7,37
Matemática -----	5,37
Ciências -----	5,0
História -----	4,75

⁹ Na matéria Educação Física, somente foram apresentadas notas referentes aos 2 primeiros bimestres.

Geografia -----6,75
Artes -----7,0
Ed. Física -----4,5
Língua Inglesa -----7,87

Aluno 7 (promovido)

Língua Portuguesa – 8,0
Matemática -----7,87
Ciências -----7,0
História -----7,12
Geografia -----7,25
Artes -----8,5
Ed. Física -----5,0
Língua Inglesa -----8,62

Aluno 8 (promovido)

Língua Portuguesa –7,12
Matemática -----5,25
Ciências -----6,0
História -----5,12
Geografia -----6,5
Artes -----8,0
Ed. Física -----9,0
Língua Inglesa -----8,12

Aluno 9 (promovido)

Língua Portuguesa –5,87
Matemática -----7,12
Ciências -----7,25
História -----7,5

Geografia -----6,75
Artes -----8,5
Ed. Física -----6,5
Língua Inglesa -----9,12

Aluno 10 (promovido)

Língua Portuguesa – 6,87
Matemática ----- 8,5
Ciências ----- 6,5
História ----- 6,25
Geografia ----- 8,0
Artes ----- 8,5
Ed. Física -----5,0
Língua Inglesa -----9,25

Aluno 14 (promovido)

Língua Portuguesa –7,62
Matemática -----5,0
Ciências -----4,87
História -----3,75
Geografia -----6,62
Artes -----7,25
Ed. Física -----5,5
Língua Inglesa -----8,37

Aluno 15 (promovido)

Língua Portuguesa –8,12
Matemática -----7,75
Ciências -----7,12
História -----6,37

Geografia -----7,37
Artes -----9,0
Ed. Física -----7,5
Língua Inglesa -----9,12

Aluno 18 (não promovido)

Língua Portuguesa –5,12
Matemática -----4,62
Ciências -----6,62
História -----4,62
Geografia -----6,12
Artes -----5,0
Ed. Física -----4,0
Língua inglesa -----7,75

Aluno 20 (promovido)

Língua Portuguesa –6,0
Matemática -----5,37
Ciências -----6,12
História -----4,5
Geografia -----5,62
Artes -----5,75
Ed. Física -----5,0
Língua Inglesa -----8,5

Aluno 23 (promovido)

Língua Portuguesa – 6,5
Matemática -----6,0
Ciências -----4,12
História -----4,37

Geografia -----7,0
Artes -----6,25
Ed Física ----- 5,75
Língua Inglesa -----8,75

Aluno 24 (não promovido)

Língua Portuguesa – 4,25
Matemática ----- 3,87
Ciências ----- 4,37
História ----- 4,5
Geografia ----- 5,62
Artes ----- 4,37
Ed. Física ----- 5,5
Língua Inglesa ----- 7,62

Aluno 25 (promovido)

Língua Portuguesa – 6,25
Matemática ----- 5,75
Ciências ----- 6,75
História ----- 6,75
Geografia ----- 7,62
Artes -----10,0
Ed. Física ----- 5,0
Língua Inglesa ----- 8,37

Aluno 27 (promovido)

Língua Portuguesa – 5,62
Matemática ----- 4,62
Ciências ----- 5,5

História ----- 5,12
Geografia ----- 6,0
Artes ----- 6,75
Ed Física ----- 5,0
Língua Inglesa ----- 8,75

Aluno 29 (promovido)

Língua Portuguesa – 4,87
Matemática ----- 5,5
Ciências ----- 4,62
História ----- 3,5
Geografia ----- 6,87
Artes ----- 4,5
Ed. Física ----- 4,0
Língua Inglesa ----- 8,25

Aluno 30 (promovido)

Língua Portuguesa – 7,62
Matemática ----- 6,25
Ciências ----- 6,5
História ----- 5,62
Geografia ----- 6,75
Artes ----- 7,5
Ed Física ----- 7,0
Língua Inglesa ----- 7,75

Aluno 31 (promovido)

Língua Portuguesa – 8,5
Matemática ----- 7,0
Ciências ----- 6,37

História ----- 9,12
Geografia ----- 8,0
Artes ----- 7,62
Ed Física ----- 4,5
Língua Inglesa ----- 8,37

Aluno 33 (promovido)

Língua Portuguesa – 6,37
Matemática ----- 5,12
Ciências ----- 4,87
História ----- 5,62
Geografia ----- 6,75
Artes ----- 7,0
Ed Física ----- 5,25
Língua Inglesa ----- 7,87

Aluno 34 (não promovido)

Língua Portuguesa – 3,0
Matemática ----- 3,0
Ciências ----- 3,5
História ----- 1,87
Geografia ----- 4,25
Artes ----- 5,37
Ed Física ----- 5,5
Língua Inglesa ----- 7,37

Aluno 35 (não promovido)

Língua Portuguesa – 4,37

Matemática ----- 3,5
Ciências ----- 3,12
História ----- 1,62
Geografia ----- 4,5
Artes ----- 2,87
Ed Física ----- 4,0
Língua Inglesa ----- 8,12

Aluno 36 (promovido)¹⁰

Língua Portuguesa – 6,0
Matemática ----- 5,83
Ciências ----- 6,83
História ----- 8,5
Geografia ----- 7,5
Artes ----- 8,33
Ed Física ----- 5,0
Língua Inglesa ----- 8,83

MÉDIA DOS PROMOVIDOS:

Língua Portuguesa – 6,85
Matemática ----- 6,11
Ciências ----- 6,21
História ----- 6,21
Geografia ----- 6,96
Artes ----- 7,52
Ed. Física ----- 5,59
Língua inglesa ----- 8,5

¹⁰ Este aluno não obteve notas no 1º bimestre, portanto sua média será calculada pela divisão do somatório de cada matéria por 3.

MÉDIA DOS NÃO PROMOVIDOS

Língua Portuguesa –	3,99
Matemática -----	3,91
Ciências -----	4,35
História -----	2,97
Geografia -----	4,62
Artes -----	4,37
Ed. Física -----	4,91
Língua Inglesa -----	7,64



ANEXO V



**More
Books!**

**Yes
I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNI Scriptum



