

MARIA DAS NEVES CÉZAR DE CASTRO

AFETIVIDADE NO ENSINO: UM ENFOQUE HUMANÍSTA

Dissertação apresentada com exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (área: Metodologia do Ensino) à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dra. Amélia Domingues de Castro.

1 9 8 0

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS:

À Dra. Amélia Domingues de Castro, minha orientadora, pelo seu grande apoio, estímulo, compreensão, competência, disponibilidade e simplicidade que foram indispensáveis e decisivos na realização deste trabalho.

Aos Drs. Milton José de Almeida e José Camilo dos Santos Filho pela valiosa colaboração.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tarefa.

AFETIVIDADE NO ENSINO - UM ENFOQUE HUMANISTA

= RESUMO =

RESUMO

AFETIVIDADE NO ENSINO - UM ENFOQUE HUMANISTA

Este trabalho apresenta um embasamento teórico a respeito da educação humanista e descreve um estudo de campo que procura aprofundar um dos aspectos dessa educação: a atuação do professor na integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, como meio de humanização da aprendizagem.

O referido estudo de campo foi realizado na Escola Normal Estadual de Campina Grande - Paraíba e teve seu estudo piloto levado a efeito na Escola Estadual de 1ª e 2ª graus "Carlos Gomes" de Campinas - São Paulo.

Este estudo está baseado principalmente nas idéias de dois educadores humanistas: Lyon e Rogers. Assim, a teoria do "Aprender a Sentir - Sentir para Aprender" de Lyon e a "Teoria da Facilitação da Aprendizagem" de Rogers formam o esquema ou quadro teórico de referência da pesquisa.

Uniu-se as idéias de Lyon, referentes a integração das experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva em sala de aula por meio das "técnicas de educação humanista", com as idéias de Rogers, referentes a essa mesma integração, mas por meio das atitudes postuladas por ele. Verificou-se, experimentando algumas "técnicas de educação humanista" e ao mesmo tempo assumindo as atitudes rogerianas, se essa integração (a área afetiva com a cognitiva ou a afetividade no ensino realmente humaniza a aprendizagem, tornando-a agradável ou aumentando o grau de satisfação com relação a mesma, como afirmam os referidos autores.

Através da testagem dos pressupostos teóricos de Lyon e Rogers, tenta-se contribuir para a solução do problema da desumanização em sala de aula, procurando despertar os futuros professores (sujeitos da experiência) para uma atitude humanizante.

O trabalho se constitui de uma parte introdutória, que focaliza o problema de modo amplo, e de seis capítulos subsequentes, assim distribuídos:

1. Fundamentos de um enfoque humanista.
2. Afetividade no ensino. Esquema teórico para um projeto de ensino (Introdução à área específica do problema).
3. Formulação do problema.
4. Revisão da literatura.
5. Procedimentos metodológicos.
6. Relato e discussão dos resultados.

ÍNDICE

	página
Resumo	i
Parte introdutória	1
Introdução geral à área do Problema	2
CAPÍTULO 1	
Fundamentos de um enfoque humanista da educação ..	11
1. Educação humanista, origem, características e contribuições.....	12
2. O processo ensino-aprendizagem sob o enfoque humanista da educação	22
2.1. O educador humanista	23
2.2. A questão dos objetivos	24
2.3. O problema dos conteúdos e do processo ...	25
2.4. Dimensão social da educação humanista	26
2.5. Modelos de ensino	26
3. Conseqüências previstas	28
4. Educação humanista e Motivação (Maslow e Rogers)	30
4.1. Motivação em Maslow	31
4.2. Motivação em Rogers	36
5. Considerações a destacar	42
Referências	44
CAPÍTULO 2	
Afetividade no ensino - Um enfoque humanista	47
Introdução à área específica do problema	47
1. Esquema teórico de referência	48
1.1. Aprender a Sentir - Sentir para aprender:	
Lyon	48
1.1.1. Algumas considerações	52

	página
1.2. Teoria da Facilitação da Aprendizagem :	
Rogers	53
1.2.1. Algumas considerações	60
1.3. Concentração das idéias efetivamente uti	
lizadas na pesquisa de Campo	62
1.3.1. Algumas considerações	64
Referências	67
 CAPÍTULO 3 	
Afetividade no Ensino: um estudo de Campo	69
1. Formulação do problema	69
2. Hipóteses	70
3. Objetivos do estudo	70
4. Importância do estudo	72
5. Explicação dos termos empregados no estudo de	
campo	74
Referências	78
 CAPÍTULO 4 	
Revisão da Literatura	80
Introdução	80
1. Tratamento do estudante como pessoa.....	81
2. Interação em sala de aula ou influência do	
professor e clima de sala de aula	89
3. Domínio afetivo e afetivo-cognitivo	96
Conclusão	104
Referências	106
 CAPÍTULO 5 	
Procedimentos Metodológicos	109
1. Metodologia	110

	página
2. Estudo Piloto	113
3. Sujeitos da Pesquisa	114
4. Instrumentos da Pesquisa	116
4.1. Exercício de valores	117
4.2. Técnicas ou estratégias de ensino.....	118
4.3. Roteiro de auto-avaliação	121
4.4. Questionário	121
5. Procedimento experimental	123
6. Tratamento dos dados	124
Referências	125

CAPÍTULO 6

Relato da experiência e discussão dos resultados	127
1. Relatório	127
2. Resultados obtidos	127
3. Discussão dos resultados	132
4. Conclusões	134
BIBLIOGRAFIA GERAL	138
ANEXOS	145

PARTE INTRODUTÓRIA

Introdução Geral à Área do Problema

Em nossa sociedade tecnológica as condições de vida mecanizada e automatizada estão cada vez mais fazendo o homem perder a sua identidade humana e a sua sensibilidade. O homem depara diariamente com situações desumanizantes. Os valores humanos estão sendo corrompidos progressivamente. Os sistemas sociais e suas bases institucionais estão desligados da experiência humana, isto é, de seus atributos psicológicos, fisiológicos, etc. Para Frick a maior parte das pessoas converteu-se em apenas caricaturas de humanidade e, quase nunca, as nossas vidas são vividas em plenitude e em harmonia com as nossas potencialidades. A discórdia íntima e pessoal do homem esmagada sob a sua incapacidade trágica de se relacionar com os outros num espírito de amor e mútua comunicabilidade... Alienação e desafeto, pessoal e interpessoal, são uma realidade, uma maneira de viver. Lenta e sutilmente, tornamo-nos insensíveis e devemos compartilhar, em massa, da culpa, como componentes integrais que somos da nossa engrenagem social desumanizante. Vemos passivamente a tragédia e o sofrimento humano alastrarem-se na terra como uma praga ou epidemia.¹

O homem desumaniza-se e o desenvolvimento das ciências é acusado como um dos principais fatores dessa desumanização. Em Rousseau já se encontra essa acusação. Afirmava ele que "nossas almas se foram corrompendo à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram para a perfeição..."², e que

OBS. - As citações ou notas indicadas, encontram-se no final de cada capítulo ou introdução.

"os males causados por nossa vã curiosidade são tão velhos quanto o mundo". (p. 213)

Segundo esse autor, "a Natureza desejou preservar-nos da ciência, da mesma forma que as mães arrancam das mãos dos filhos uma arma perigosa". "Os homens são perversos", dizia ele, "e seriam ainda piores se tivessem a infelicidade de nascerem sábios". (p. 218-219)

Para Rousseau a dúvida quanto aos benefícios das ciências e artes seria menor, se o seu nascimento se devesse as nossas virtudes e não a nossos vícios, porque para ele, "as ciências e as artes devem seu nascimento aos nossos vícios... As nossas ciências se revelam vãs no objetivo que se propõem" e, "são ainda mais perigosas pelos efeitos produzidos". (p. 220)

Esta afirmação final do autor em questão é significativa, pois "a 'Ciência' nunca despersonalizará, manipulará ou controlará os indivíduos. Apenas as pessoas o poderão fazer"³, dependendo dos objetivos a que se propõem. Para que a Ciência deixe de representar uma ameaça para o próprio homem é preciso que os valores de um certo número de pessoas que fazem ciência ou controlam as descobertas científicas sejam reexaminados e até mesmo mudados, se preciso for.

Outro aspecto desolador da era científica e tecnológica que concorreu para a desumanização do homem é o fracasso em se querer aplicar os métodos científicos aos problemas que são próprios da natureza humana.

Gusdorf⁴ faz uma reflexão sobre esse problema. Segundo ele o progresso das ciências e das técnicas teve como resultado *funesto*, a perda de sentido da unidade humana, sem que os seus promotores tenham podido tomar consciência disso.

Afirma ele que os sucessos obtidos com as ciências exatas levaram à adoção dos métodos utilizados no estudo da natureza material para o estudo da natureza humana. E assim o desenvolvimento das ciências humanas se orientou pelo mesmo ideal que guiou as ciências exatas. A divisão de trabalho foi também estabelecida, os especialistas dedicaram-se ao estudo de áreas cada vez mais limitadas e perderam de vista o seu objetivo que é o homem total.

O homem foi tão estudado em todas as suas minúcias (quantidade de água exata, de carbono, etc, ... o lado social, econômico, político, intelectual, etc.) que perdeu o sentido de sua identidade própria, diz Gusdorf. Pois os dados assim estudados se referem mais à decomposição do homem do que à sua composição.

O homem é dividido, departamentalizado!

Dividir o homem é desumanizá-lo, pois é a sua unidade que o torna humano e não sua racionalidade, a sua moralidade, a sua sociabilidade, a sua sensibilidade, etc, separados. A realidade humana é una. Mas, "quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana"... "a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem".⁵

Tentando buscar uma solução para o problema Gusdorf (1967) afirma que é chegada a hora de se adotar uma atitude nova. É preciso fazer convergir para o homem todos os conhecimentos que lhe são concernentes. As ciências do homem devem ser ciências humanas, uma vez que a ciência é feita para o homem e pelo homem e não o homem pela ciência. Ele sugere a criação de uma antropologia, que ainda não existe, uma antropologia que "deve ser apresentada como uma teoria dos conjuntos huma-

nos, como uma pedagogia da unidade e da universalidade, oposta à pedagogia da especialização, a única em que se pensa comumente". (Gusdorf, 1967)

Aparece aí a sua grande preocupação de restituir ao homem a unidade de sua existência, perdida nas especializações das ciências humanas. Preocupação que não é apenas dele, mas da antropologia filosófica e também da fenomenologia existencial, pois a fenomenologia não considera o homem um ingrediente das ciências, mas um estudioso das ciências.

No seu livro *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Erich Fromm⁶ também está preocupado com o problema da desumanização do homem. Ele discute sobre a *responsabilidade* do homem moderno numa sociedade cujo interesse principal está na produção econômica e não no aprimoramento do valor da criatura humana, numa sociedade na qual o homem perdeu seu lugar de figura dominante.

Segundo ele, "a relação do homem moderno com os seus semelhantes... é uma relação entre duas abstrações, entre duas máquinas vivas que se usam reciprocamente..." (p. 141) Talvez uma relação que possa ser chamada de "Isso-Isso"!

Fromm nos adverte para o perigo de termos como resultado uma sociedade demente, composta de homens completamente alienados. "Os engenheiros, os técnicos, os economistas multiplicaram as fábricas, umas ao lado das outras, pensando assim, multiplicar a riqueza e o poder das nações, segundo o ensinamento dos gráficos e das estatísticas. Todavia, a verdade econômica não se identifica com a verdade humana. A verdade econômica é uma verdade sem o homem e, o mais das vezes, uma verdade contra o homem"⁷. Vê-se o homem moderno "de tal modo assoberbado pelo ritmo célere engendrado pelas descobertas ci-

entíficas, avanços tecnológicos e conhecimento florescente, que ele se aliena cada vez mais de si mesmo e de seus companheiros".⁸

Para Tillich⁹, a sociedade técnica não despersonaliza o homem somente por exigir, mas por oferecer, o que faz a criatividade individual supérflua.

De acordo com Rich¹⁰, "para Marx, o homem realiza-se através de seu trabalho, de seu sentido de criatividade e da satisfação de seus desejos. É através de seus labores que o homem transforma seu mundo, se sente à vontade nele e se cria a si próprio e sua natureza essencial. Mas, com uma crescente divisão de trabalho e a aplicação de processos tecnológicos à indústria, o homem tem-se alienado cada vez mais de seu trabalho. O trabalho torna-se uma obrigação, um processo para satisfazer necessidades externas. Ele já não satisfaz necessidades genuínas nem ajuda o trabalhador a relacionar-se com o mundo. Assim, com o crescimento do capitalismo, a desumanização torna-se mais generalizada e intensa" (p. 82)

Como se vê, lamenta-se em termos gerais a desumanização do homem. Mas, o que é desumanização? O conceito de *desumanização* não é fácil de considerar, Rich (1975) diz tratar-se de um conceito bastante difícil por ter ele uma dimensão tanto interior quanto exterior. "A dimensão exterior é constituída pelas relações interpessoais pelas quais as pessoas se relacionam umas com as outras. A dimensão interior é a forma como uma relação faz uma pessoa sentir-se e como afeta o conceito que ela tem sobre si própria, bem como o seu sentido de dignidade pessoal". Para ele "a dimensão interior pode ser observada em expressões faciais, posição do corpo e outras manifestações exteriores dos sentimentos. Existem várias interpretações da desu

manização... No entanto, há certos casos ou paradigmas que podem ser usados para determinar uma situação desumanizante".

(p. 93)

Frick (1975) observa que "o uso da palavra "desumanizante" tornou-se, gradualmente, moeda corrente e insignificante, de referência, que ilude a nossa experiência comum de profundo sofrimento, frustração, desespero, alienação, negação humana. É freqüentemente usada sem verdadeira sensibilidade ou consciência do *processo* social que é característica integrante da desumanização dos homens em nossa sociedade. Também pouco estamos cômscios da complexa teia de apoio institucional que esse processo recebe em nossos sistemas sociais. Sem consciência, tornamo-nos parte de seus malefícios. O emprego do termo "desumanizar", além disso, raramente explica a sua mais importante implicação". (p. 18)

Talvez a definição que ele apresenta do termo "*desumanizar*", retirada do American College Dictionary, se ajuste aos significados dados pela presente pesquisa: "privar de caráter humano". Esta definição implica na "existência de certas qualidades, características, necessidades, etc. intrinsecamente humanas que definem "humanidade" como o núcleo central de atributos ou potenciais nobilitantes da personalidade humana, núcleo esse que persiste e se manifesta nos aspectos cardeais do processo de humanização".

Quanto ao termo "humanismo", este dependerá do sentido dado ao termo "desumanização". Como a desumanização, o humanismo também é definido sob várias formas.

De acordo com Emmanuel Carneiro Leão, "todo humanismo se constroe numa interpretação metafísica do homem."¹¹

É importante que se tenha conhecimento das interpretações do homem dos diversos humanismos: o humanismo romano, o humanismo cristão, o humanismo socialista e existencialista, etc, embora Heidegger afirme que "o primeiro humanismo o romano e todo humanismo, que desde então tem surgido, pressupõem evidente a essência universal do homem. O homem é considerado como *animal racional*."¹² (p. 38)

O conteúdo dado ao termo humanismo por Tatum está ajustado ao presente trabalho (mesmo que não atenda completamente). Para ele humanismo "é ajudar os outros a fazer face a esta questão sempre atual: "Quem sou eu?" É manter-se bem ciente, e ajudar os outros a tomar ciência do sofrimento e da alegria e felicidade que há aqui. É mantermo-nos em contacto com nossos sentimentos, conhecer e reconhecer nosso medo, nossa ira, nossa tristeza, nosso desespero, tanto quanto nossa alegria, nossa felicidade e nosso amor, de tal forma que não fiquemos tão endurecidos à mensagem proveniente de nossos sentidos a ponto de lermos imperturbáveis a lista crescente de baixas no Vietnam, ou de ver filmes de crianças inchadas, vítimas de inanição em Biafra e que não fechemos nossos corações a tais horrores; de modo tal que não deixemos de perceber a nota pura no trinado de um pássaro ou que nos sintamos gratos com a relva crestada quando cheguem as chuvas do verão, ou que fitemos com alegria um ente amado ou exultemos com o palpitar da vida que sentimos dentro em nós"¹³.

Viu-se que são vários os fatores da desumanização: alienação, mecanização, desafeto, perda da unidade, falta de relacionamento entre os homens, etc.

Quais são as preocupações da educação com relação ao problema de desumanização do homem?

Assim como o trabalhador e o homem de uma maneira geral, o estudante sente-se cada vez mais alienado de seus estudos por razões diversas: não satisfação de suas necessidades verdadeiras, preocupação somente com o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, falta de afeto, não ser tratado como pessoa, injustiças, etc.

Neste trabalho o problema da desumanização está concentrado no estudante, durante o processo ensino-aprendizagem.

Vai-se restringir à visão dos psicólogos e educadores humanistas, embora ele esteja relacionado com o movimento humanista como um todo.

A educação é um processo que pode levar o indivíduo a estabelecer um sentido de identidade, mas alguns processos de desumanização nas escolas podem impedir que isso ocorra.

Com o objetivo de humanização do homem surgiu o movimento humanista em educação.

Ajudar o aluno a fazer suas próprias escolhas, integrar o domínio afetivo ao cognitivo procurando tratar o aluno como uma pessoa inteira; relacionar positivamente professor-aluno e aluno-aluno; ajudar os alunos a serem eles mesmos; fazer com que a aprendizagem seja realmente uma função das necessidades inerentes do indivíduo; ajudar o crescimento ou auto-realização do aluno, são preocupações do movimento humanista em educação que recebem atenção no presente estudo.

Referências Bibliográficas

1. FRICK, Wilhard B., *Psicologia Humanista: entrevista com Maslow, Murphy e Rogers*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
2. ROUSSEAU, Jean Jacques, *Discurso sobre as Ciências e as Artes* in: *O Contrato Social e outros Escritos*, S. Paulo, Cultrix.
3. ROGERS, C.R., *Tornar-se Pessoa*, São Paulo, Martins Fontes, 1978a.
4. GUSDORF, Georges, *Teoria dos Conjuntos Humanos*, (tradução do texto original francês, in: *Les Sciences de l'homme sont des sciences humaines*, publications de la Faculté des Lettres de L'Université de Strasbourg, 19 ed. 1967).
5. GUSDORF, Georges, "Prefácio" in: *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio de Janeiro, Imago, 1976.
6. FROMM, Erich, *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Zahar.
7. GUSDORF, Georges, "Prefácio" in: *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio de Janeiro, Imago, 1976.
8. TATUM, Carl D., "Introdução: Humanismo em Educação" in: *Novas técnicas para humanizar a educação*, São Paulo, Cultrix, 1972.
9. Citado por Rubem A. Alves, in: *Protestantismo e Repressão*, S. Paulo, Ática, 1979.
10. RICH, John Martin, *Bases Humanísticas da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
11. CARNEIRO, Emmanuel Leão, *Introdução* in: *Sobre o Humanismo*, Heidegger, Martins, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.
12. HEIDEGGER, Martin, *Sobre o Humanismo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.
13. Introdução já citada.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE UM ENFOQUE HUMANISTA EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE UM ENFOQUE HUMANISTA EM EDUCAÇÃO

1. Educação humanista: origem, características e contribuições.

O movimento humanista em Psicologia apareceu como resultado da insatisfação frente às orientações assumidas por psicólogos americanos e europeus nos anos 50.¹ Embora contasse com vários precursores como Murray, Allport, Jung, Fromm, Karen Horney, etc, considera-se Maslow o seu fundador. Foi ele quem denominou o movimento de "a terceira força". Mas o próprio Maslow afirmou, depois, que o referido movimento não deveria ter um líder isolado nem um grande nome que o caracterizasse, uma vez que era um trabalho a ser liderado por vários homens.

A "Terceira Força" ou Psicologia Humanista opõe-se ao Behaviorismo e à Psicanálise, que, segundo os proponentes do movimento, construíram uma imagem dividida, incompleta e desumanizada do homem. A Psicologia Humanista utiliza-se de uma abordagem organísmica e holística para o estudo do homem.

Rich (1975) diz que o Movimento Humanista em Psicologia não está definido de uma maneira clara no seu todo. Mesmo assim, verifica-se que uma das suas características principais é a intenção de ver o homem como um todo, como uma pessoa "inteira" que tem objetivos e propósitos, procurando sem-

pre atingí-los.

O trabalho dos participantes do movimento parte de algumas teorias e abordagens diferentes para o estudo do homem, sendo que todos compartilham da idéia de *integralidade* ou *unidade* do ser humano.

Os psicólogos humanistas não aceitam o "prazer" como base fundamental do comportamento do homem, pois a adoção desse princípio (princípio do prazer) despreza os aspectos mais importantes da existência humana. Por exemplo: o homem tem disposição para sacrificar o prazer e submeter-se ao sofrimento para alcançar seus objetivos; é capaz de escolher ideais e dedicar-se à sua realização, esforçar-se para realizar-se e compreender-se; tem habilidade para trabalhar e distrair-se, para amar e criar, e assim por diante. Todas essas características do homem não encontram explicação nas psicologias regidas pelo princípio do prazer e até mesmo o senso comum já as reconhece há muito tempo.

Algumas colocações de Lyon (um dos autores que fundamenta a presente pesquisa) podem levar a crer (ou dar a entender) que esse autor é adepto do "princípio do prazer". No entanto, ele apenas procura lembrar que o prazer, apesar de não ser a base fundamental do comportamento do homem, existe, é importante e não pode ser deixado completamente de lado, como acontece nas escolas que valorizam apenas o aspecto intelectual ou cognitivo da aprendizagem.

Segundo Rich (1975), "em algumas formas de behaviorismo, o modelo é o aumento de tensão (dos impulsos) e de redução de tensão (satisfação dos impulsos). O organismo procura manter a homeostase - um equilíbrio interior. Mas o equilí

brio é transitório, levando à formação de tensão e à subsequente propulsão do organismo para aliviar a tensão e recuperar a homeostase" (p. 36) Ele explica que a Psicologia Humanista não aceita esse modelo de homeostase; para ela, o homem é mais do que um mecanismo homeostático. A variedade, a complexidade e a riqueza da vida humana não podem ser explicadas por reduções a mecanismos homeostáticos. E, como a homeostase tem uma certa relação com a noção de adaptação como objetivo da vida do indivíduo, os psicólogos humanistas não aceitam a adaptação como o único objetivo, uma vez que uma pessoa pode muito bem se adaptar a ambientes contrários ao seu desenvolvimento e ao crescimento. Por exemplo: uma pessoa pode se adaptar a um bando de desordeiros, a uma vida de crime, a injustiças de um Governo, a um ensino desumanizante, etc. A Psicologia Humanista procura restabelecer a dignidade e o valor do homem, bem como a sua capacidade para escolher uma vida criativa.

É na sua disposição para ver o homem como um todo (considerando suas escolhas, sua busca de finalidade, criatividade e tentativas para utilizar todos os seus potenciais), que está, segundo Rich, a força da Psicologia Humanista. Talvez tenha sido devido a essa força que o movimento humanista recebeu apoio de psicólogos, psicoterapeutas, pedagogos, professores, etc...

O movimento humanista em Psicologia está relacionado com a tradição da fenomenologia existencial. A fenomenologia tem como seu principal iniciador Edmund Husserl, porque foi ele quem forneceu um sentido completamente novo à Psicologia e, por ser o sistematizador do método fenomenológico.

A fenomenologia teve sua origem numa crise que é nossa e da qual ainda não nos libertamos (crise das ciências

humanas, das ciências simplesmente e da filosofia). Husserl criticou as ciências humanas (principalmente a Psicologia) por ter aplicado os mesmos métodos das ciências da natureza sem distinguir que o seu objetivo é completamente diferente e afirmou que, se a psicologia contemporânea quer ser a ciência dos fenômenos psíquicos, é necessário que ela descreva e determine esses fenômenos rigorosamente, dando-lhes uma concepção própria.²

A Psicologia fenomenológica tem vários representantes. Os principais são: David Katz, A.E. Michotte, Karl Böhler, F.J. Buytendyk e os psicólogos da Gestalt. Rogers, de acordo com Arouca³, é um fenomenólogo existencial.

Na fenomenologia e no existencialismo existem atualmente divergências em seus pressupostos, conceitos e problemas. Mesmo assim no existencialismo, tanto em Filosofia como em Psicologia, parece existir um núcleo comum de preocupações, voltado para a existência humana e sua condição.

Entre as características básicas da Psicologia Existencial, apresentadas por Pretto (1978), destaca-se duas que são consideradas as mais significativas para a presente pesquisa:

- a) "consiste num movimento cuja pesquisa centraliza-se no homem como pessoa, situada no mundo (...)" (p. 10).
- b) "seus temas mais freqüentes são: a relação pessoa-pessoa, liberdade, responsabilidade, escala individual de valores, o sentido da vida, a ansiedade, o sofrimento, a angústia e morte". (p. 10)

Estas características da Psicologia Existencial têm um significado especial para o enfoque humanista da educação. Some-se a elas, os pressupostos básicos, de acordo com Pretto (1978):

- "cada homem é único em sua vida interior, percepção e avaliação do mundo bem como sua reação a ele"; (p. 10)
- "o homem não pode ser compreendido em termos de funções ou elementos que o compõem, nem ser explicado em termos da Física, da Química ou da Neurofisiologia"; (p. 10)
- "nem a abordagem behaviorista nem a psicanalítica são satisfatórias para a compreensão da natureza humana"; (p. 10)
- "a Psicologia Existencial tenta complementar e não substituir outras orientações"; (p. 10)
- A Psicologia Existencial tenta "desenvolver um conceito de homem bastante amplo, de modo a compreendê-lo em sua realidade existencial total. O enfoque metodológico é ideográfico preocupando-se com a conscientização, sentimentos, inclinações, experiências ligadas à vida individual e sua relação com o mundo e com os outros homens". (p. 10)

Resumindo, então, o movimento humanista em Psicologia apresenta como características principais:

- procura sempre ver o homem como um todo;

- rejeita qualquer visão mecanicista e reducionista do homem, enfatizando a criatividade, a avaliação e a auto-realização;
- enfatiza uma centralização na pessoa e nos valores humanos;
- tem uma preocupação fundamental com a valorização da dignidade e valor do homem e no desenvolvimento do potencial inerente a cada um.

Paralelamente ao movimento humanista em Psicologia, desenvolveu-se o movimento de educação humanista, derivado das necessidades sentidas com relação a educação e a escola frente ao problema de desumanização. Lyon⁴ afirma que a educação humanista é fruto natural da Psicologia Humanista. Por outro lado, Pretto (1978) diz que os pressupostos da Psicologia Humanista têm várias implicações: éticas, religiosas e legais e que suas aplicações são vastas: Educação, Psicoterapia, Indústria e Comércio. Ela diz não haver dúvida de que a Educação é o campo de aplicação mais importante, uma vez que está na base de todos os outros.

Mas será que se deve considerar a educação como surgindo *diretamente* de pesquisas psicológicas? Apenas como uma aplicação de pressupostos psicológicos?

É claro que não se pode negar a contribuição geral da psicologia à educação, aos movimentos de renovação escolar, mas a educação não é fundada apenas na psicologia. A psicologia "sozinha" não resolve os problemas de educação, embora possa fornecer dados para que os problemas técnicos de interesse da educação sejam encaminhados ou propostos adequadamente.

Em todas as épocas, os princípios e as práticas da educação têm apresentado mudanças e sempre são apresentadas as razões ou as causas para os mesmos, de modo que suas perspectivas ou objetivos possam ser traçados. Quais, portanto, as principais razões para o surgimento do movimento humanista em educação?

A ênfase dada à função *cognitiva* da educação em detrimento do aspecto afetivo ou, ainda, a negligência com relação a afetividade do homem (que pode indicar um excesso de intelectualismo), pode ser apontada, como uma das causas principais para o aparecimento do movimento humanista. A tendência para dicotomizar o homem em sentimentos e intelecto seria outra causa.

O movimento de educação humanista conta com um grupo de inovadores que apresentam vários enfoques ao problema, mas todos estão preocupados com o processo de auto-realização do homem. Todos eles acreditam que essa auto-realização somente poderá ser atingida quando a educação integrar os processos afetivo e cognitivo na experiência da aprendizagem quando o homem for educado como um todo, como uma pessoa "integral".

Lyon (1977) destaca alguns aspectos comuns entre os vários pioneiros da educação humanista. Ele considera que os esforços pioneiros na educação humanista foram realizados por Maslow, Alexander Lowen, Carl Rogers, Frederick Perls e por educadores como George Brown, George Leonard, Gerald Weinstein, Sid Simon e outros. São esses aspectos:

1. "a noção de que cada pessoa tem necessidades que devem ser satisfeitas. Que os estudantes muitas vezes sabem quais são suas necessidades mais prementes. Quando estiverem num am-

biente de livre aprendizagem, eles vão se envolver em atividades que satisfazem suas necessidades individuais. Quando se relacionam com conteúdo escolhido por eles mesmos, os estudantes são altamente motivados e capazes de trabalhar com independência. Quando a aprendizagem é uma função de necessidades inerentes ao indivíduo, não existe diferença entre trabalho e diversão. A aprendizagem torna-se uma experiência alegre". (p. 157)

2. "a crença de que o homem tem um potencial a realizar. O homem completo é uma integração de mente, corpo e sentimentos. A maioria dos seres humanos é fragmentada e compartimentalizada. Para atingir o estágio de seres humanos completos e auto-realizados é imperativo que as escolas reconheçam a importância das emoções na experiência de aprendizagem". (p.157)
3. "a convicção de que o homem deve mudar para sobreviver. A sociedade pós-industrial que está surgindo exige homens que sejam conscientes de suas emoções e que estejam em contato com seus sentidos. Para que a sociedade continue viável, deve começar a produzir seres humanos auto-realizados". (p. 157)

Verifica-se que estes aspectos apresentados por Lyon têm semelhanças com as idéias de Dewey, Claparède e Decroly. Muitas obras sobre a Escola Nova trazem, implicitamente, os aspectos supra-citados ainda que abordados de forma diferente. Por exemplo: o primeiro aspecto ressaltado sobre as necessidades dos estudantes é uma antiga tese da Escola Nova quando aborda o problema do *interesse* e motivação. Dewey, em sua teoria do interesse, afirma que, "o interesse verdadeiro significa que uma pessoa se identificou consigo mesma ou que se encontrou a si mesma no curso de uma ação. E daí se identificou com o obje

to ou a forma de agir necessária ao prosseguimento feliz de sua atividade".⁵ Isto se identifica com o primeiro aspecto apresentado por Lyon, destaca ser a aprendizagem uma função de necessidades inerentes ao indivíduo.

Basta recorrer a uma obra de Lourenço Filho⁶ sobre a Escola Nova para se verificar que, assim como os educadores humanistas, os integrantes do movimento da Escola Nova enfatizavam aspectos diferentes, chegavam mesmo a discordar em certas afirmações, mas concordavam plenamente em alguns aspectos. Dessa maneira, Dewey enfatizava o aspecto social. Para ele a vida social é condição fundamental para a evolução humana. Por outro lado, Decroly colocava o aspecto biológico em primeiro lugar. Para ele "o destino de ser um ser qualquer é antes de tudo viver (...)" É claro que Decroly não esquecia o destino social do homem, mas, para ele, a vida social seria projeção de necessidades vitais. Ambos, porém, concordavam sobre a necessidade da atividade "interessada" dos educandos. (Lourenço, 7^a edição)

As idéias de Lyon e Rogers relacionadas a satisfação na aprendizagem se identificam com as de Claparède.

Assim como segundo Luijpen⁷, não se pode iniciar a pensar do zero, tem-se que se basear em alguma coisa, é quase impossível a elaboração de novas teorias sem o suporte das antigas.

A análise dos aspectos abordados pela Escola Nova (implícitos no movimento humanista de educação) constituiria no entanto matéria para outra pesquisa, não é objetivo desta empreendê-lo.

Os educadores humanistas compartilham da convicção de que a vida do homem na terra pode ser mais compensadora

por meio de esforços conjuntos na educação humanista, que poderá estar presente sob diferentes formas no contexto educacional.

Reconhece-se que a educação humanista não vai resolver todos os problemas educacionais, mas o professor poderá fazer muita coisa por meio dela em prol da humanização do homem.

Embora o movimento humanista em educação ainda não conte com uma base muito firme de teorias e não haja um número grande de pesquisa que comprove, refute ou aumente a eficácia de suas técnicas, muita coisa já foi feita e está sendo realizada.

Rich (1975) diz que a psicologia humanista considera o homem como uma pessoa total em toda a sua complexidade, mas seria uma ilusão acreditar que é possível conseguir o rigor completo através de limitados estudos de laboratório.

Mas isso não impede de prosseguir na luta em busca dos objetivos propostos pelo movimento, pois não se pode negar que "o rigor e a precisão, infelizmente, têm sido comprados em um número excessivo de vezes, ao custo de uma trivialidade de verificações. Certos aspectos do homem que não se adaptavam aos processos estabelecidos eram ignorados ou, então, deturpados". (Rich, 1975) (p. 38)

Depois de estudos realizados, inclusive com pesquisa empírica, Sant'Anna⁸ apresenta a Educação Humanista como "um enfoque teórico que se fundamenta no conhecimento das ciências e disciplinas básicas, de modo interdisciplinar, tentando alcançar uma visão integrada do homem e de seu desenvolvimento". (p. 256) No entanto, a autora deste trabalho, com base

nos estudos realizados, entende que o enfoque humanista da educação é teórico-prático. Muitas experiências foram realizadas, ainda que os adeptos do movimento reconheçam que falta-lhe, no momento, uma firme base teórica.

Verificou-se, até agora, que a educação humanista põe em relêvo o desenvolvimento da pessoa como um todo e a sua auto-realização. Daqui por diante, procurar-se-á fazer algumas considerações ressaltando idéias de alguns autores, referentes ao processo ensino-aprendizagem dentro do enfoque humanista da educação.

2. O processo ensino-aprendizagem sob o enfoque humanista.

A aprendizagem é fator de educação. A aprendizagem focalizada pela educação humanista envolve toda a realidade do educando. Não é apenas intelectualista, moralista nem mecanicista. É um processo global: envolve o educando como pessoa "inteira", por isso é humana.

Sant'Anna (1976) destaca alguns aspectos defendidos por este enfoque em relação ao processo ensino-aprendizagem:

- 1) a criação de um ambiente de aprendizagem onde haja mais flexibilidade, honestidade intelectual e exploração do ambiente;
- 2) elaboração de currículos que atendam às necessidades do indivíduo como pessoa, ajudando-o a relacionar-se com o mundo real e que esteja voltado também para a aprendizagem de valores, atitudes, interesses, apreciações, etc...;
- 3) a modificação dos padrões de ensino de maneira que torne o aluno mais responsável pela sua aprendizagem;
- 4) a formulação de objetivos educacionais, principalmente nos domínios afetivo-cognitivo, afetivo e cogni-

tivo; 5) a utilização de meios mais adequados à aprendizagem por descoberta, o ensino centrado no estudante, a solução de problemas, isto é, meios que favoreçam percepções significativas com respeito a relação pessoa-mundo e a interação pessoa-pessoa; 6) a modalidade de avaliação formativa e a auto-avaliação; 7) um relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, que se desenvolva num clima de liberdade, aceitação mútua, autenticidade, confiança e otimismo; 8) um desenvolvimento curricular caracterizado pela ênfase dada ao real atendimento das necessidades e possibilidades do aluno.

Assim, na escolha do "modelo" de ensino a ser utilizado em suas aulas, o professor humanista terá que considerar todos esses aspectos.

2.1. O educador humanista

É fácil tornar-se um educador humanista?

Segundo Thomas Clark⁹, envolver-se em educação humanista é, ao mesmo tempo, simples e complexo. Tentar ser um educador humanista significa que se deve em primeiro lugar estar sinceramente interessado, envolvido com os alunos. Em segundo lugar, significa aprender como comunicar esse interesse aos alunos. Diz ele que é nessa combinação de interesse e comunicação (chamada por ele de fórmula IC), que parece estar a base da educação humanista.

É possível treinar professores para a humanização da educação? De acordo com Aspy¹⁰, sim. Por outro lado, a presente pesquisa tentou contribuir para o aperfeiçoamento dos sujeitos nela envolvidos (futuros professores), tendo em vista despertá-los para uma atitude humanizante.

É primordial que o educador humanista esteja consciente de que o crescimento ou auto-realização do aluno deve ser o princípio fundamental para orientar todas as realizações em sala de aula.

2.2. A questão dos objetivos

Os objetivos afetivos, comumente desvalorizados ou negligenciados nas escolas, são considerados pela educação humanista iguais ou mais importantes que os objetivos cognitivos. A ênfase dada ao aspecto cognitivo da aprendizagem (isto é, à simples aquisição e devolução do conteúdo) é substituída pela ênfase ao aspecto afetivo, isto é, às necessidades pessoais, aos sentimentos e emoções, às atitudes, aos interesses e valores dos alunos.

A educação humanista enfatiza o fato de que os objetivos educacionais, para exercer realmente as funções de orientar ou dirigir o processo ensino-aprendizagem com maior significação pessoal e social, precisam ser formulados com vistas à integração dos aspectos cognitivo e afetivo.

As taxionomias de objetivos educacionais apresentadas por autores como Bloom, Taba e outros (que não são reconhecidamente humanistas) servem para ajudar o professor a distinguir os objetivos pertencentes a cada área, para depois integrá-los. Esses próprios autores reconhecem a necessidade de integração.

O enfoque humanista da educação postula, basicamente, que a auto-realização tem a ver com as necessidades humanas. Ela é, portanto, um processo de atualização permanente

das potencialidades pessoais, enquanto relacionadas às necessidades humanas básicas mais complexas.

2.3. O problema do conteúdo e do processo

Na educação humanista a ênfase dada ao conteúdo é substituída pela atenção ao processo e às necessidades pessoais do aluno, isto é, às estratégias, técnicas, procedimentos e sentimentos. Isto porque o tempo de vida de cada conteúdo é limitado (embora isso não seja válido para todos os conteúdos) e o processo é a única coisa que será útil no futuro, como foi salientado por Lyon (1977).

Essa ênfase dada ao processo é um dos alvos das críticas de Snyders¹¹. Segundo ele, "uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações" (p. 309)

Mas será que o processo de busca de conhecimento, enfatizado pela educação humanista, impede o acesso aos conteúdos?

O problema do conteúdo recebe uma nova interpretação no enfoque humanista. Ligam-se os conteúdos não só a habilidades, mas também à própria experiência envolvida no tratamento daquilo que vai ser aprendido. É difícil a delimitação rígida entre conteúdos e outros meios para a organização do ensino. Pois segundo Rogers" (...) O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que assumiu que nenhum conhecimento é seguro, que so-

mente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança".¹²

2.4. Dimensão social da educação humanista

De acordo com Sant'Anna (1976), embora possam surgir algumas controvérsias ou incompreensões com relação à dimensão social da educação humanista (devido a alguns estudos considerados humanistas que enfatizam de maneira exagerada a dimensão individual ou psicológica) se os fundamentos teóricos da mesma forem considerados de acordo com os seus verdadeiros representantes como Maslow, Allport, Gardner, Rogers e outros, encontra-se argumentos suficientes para mostrar o equilíbrio entre o individual e o social.

O enfoque humanista da educação procura atender às necessidades do indivíduo inclusive as sociais. Preocupa-se com a valorização do homem, que é uma das principais formas de ação social, pois dela decorrem todas as outras.

As situações de ensino preconizadas pelos educadores humanistas envolvem atividades individuais e em grupo.

2.5. Modelos de ensino

Como selecionar modelos de ensino que atendam as exigências do enfoque humanista da educação?

Joyce e Weil¹³ apresentam uma classificação de modelos de ensino, destacando seus diferentes tipos, os principais teorizadores, orientação e objetivos.

Observando a orientação e os objetivos dos modelos apresentados pelos referidos autores, foi fácil verificar que os modelos de ensino cuja orientação está voltada para a pessoa e para a interação social são os que melhor se ajustam ao enfoque humanista. Esses modelos mostram a preocupação de seus teorizadores pelo desenvolvimento pessoal e pelas relações que cada pessoa estabelece com os outros homens e com o meio em que vive. Entre outros, destacam-se os modelos baseados nas idéias de: Carl Rogers, Fritz Perls, William Glasser e Dewey.

Sant'Anna (1976) organizou uma lista com as características dos modelos de ensino que se ajustam ao enfoque humanista. Estas características foram resúmidas da seguinte forma:

- verdadeiramente colocam o estudante e seus problemas fundamentais no centro do processo de ensino;
- defendem um ambiente não avaliativo, não constrangedor, no qual o estudante é responsável por sua aprendizagem, sendo capaz de adaptar-se, de modo flexível e inteligente, a novas situações;
- desenvolvem a auto-percepção e a percepção do outro, propondo, como funções do desenvolvimento humano, a função corporal, a função pessoal e a função interpessoal;
- representam a relação pessoa-mundo dentro de uma sociedade livre, responsável, humana;
- supõem que os fracassos escolares não ocorrem em nível individual do funcionamento humano, mas em nível das exigências interpessoais e, se os alunos forem percebidos e se perceberem como pessoas valiosas para si mes-

- mos e para os outros e se forem auxiliados a fazer o que é real, de maneira responsável e correta, esses fracassos tenderão a desaparecer;
- consideram o conhecimento não como algo meramente dado através da interação social, mas que a aquisição do conhecimento requer operações sobre a experiência;
 - esses modelos, na grande maioria, envolvem, além de outros aspectos, clima de desenvolvimento pessoal e calor humano no processo ensino-aprendizagem e apoio ao aluno no sentido de que aprenda a lidar com suas necessidades básicas.

3. Conseqüências previstas

A partir do que foi apresentado sobre o enfoque humanista da educação tentou-se deixar transparecer a importância e as vantagens do mesmo. Com base em Lyon, Rogers, Louis Rubin (citado por Sant'Anna), destaca-se, agora, as principais contribuições desse modelo de educação:

- diminuição do afeto negativo em relação à escola, tão comum entre as crianças;
- aumento da satisfação com relação à aprendizagem como conseqüência do afeto positivo;
- aumento da aprendizagem cognitiva, como conseqüência das duas anteriores;
- as situações desumanizantes na escola serão diminuídas ou eliminadas, uma vez que o estudante será sempre tra-

- tado como pessoa e não como objeto;
- os valores terão oportunidade de ser re-examinados, clarificados, mudados, etc...
 - a auto-expressão receberá prioridade;
 - o conhecimento do "eu" será estimulado, uma vez que é considerado tão importante quanto o conhecimento do mundo;
 - a escola poderá ajudar emocionalmente o aluno e propiciar mais condições para o seu desenvolvimento como uma pessoa "inteira"

Embora não se tenha um sentido preciso e único para o conceito de *felicidade* (pois ele pode variar de pessoa para pessoa), os educadores humanistas estão preocupados em tornar o homem e, particularmente, o estudante mais felizes.

Dearden¹⁴ diz que quando as crianças entram na escola seus pais ficam interessados em saber, principalmente, se elas estão felizes, mesmo que não estejam tão bem quanto ao progresso acadêmico. Ele acrescenta que não são somente os pais que pensam na educação em termos de produção de felicidade, pois também educadores e professores, especialmente no 1º grau, são favoráveis à necessidade da escola em fazer a criança feliz.

Crianças e jovens passam grande parte de seu tempo na escola. Por que então, não procurar tornar esse período da vida tão feliz quanto possível?

4. Educação humanista e motivação (Maslow e Rogers)

O estudo da motivação humana é muito complexo, mas é uma necessidade reconhecida pelos educadores. Para Murray, "os usos que uma pessoa fizer de suas capacidades dependem da sua motivação"¹⁵... Para aqueles educadores e professores preocupados com o uso da capacidade de aprender de seus alunos, o tema adquire relevância.

As teorias apresentam diferentes concepções sobre a motivação. Todos concordam em identificar o *motivo* como o fator (ou complexo de fatores) que inicia, dirige e mantém o comportamento. Motivo é aquilo que leva o homem a agir. Há, no entanto, divergências sobre a origem do motivo.

Embora esta pesquisa não tenha tratado explicitamente da variável "motivação" (uma vez que não foi utilizado nenhum instrumento para medi-la), resolveu-se desenvolver um item sobre a mesma por ser o problema da motivação fundamental aquilo que se pretende com este estudo. Não é sem razão que a motivação é um dos principais fundamentos do enfoque humanista. De acordo com os estudos realizados, Maslow (um dos sustentáculos do movimento da educação humanista) orienta sua teoria fundamentalmente para motivação humana, em particular para o homem em crescimento.

Segundo Angelin¹⁶, ultimamente tem havido um grande progresso nos estudos relacionados com a motivação humana, mas é preciso reconhecer que a ciência psicológica não possui ainda a resposta definitiva para tão importante problema, a exemplo do que acontece com outros temas próprios ao seu campo, como aprendizagem, inteligência, etc... cujas explicações con-

tinuam sendo objeto de disputa de teorias em conflito.

Puente¹⁷ diz que a motivação é uma variável esquecida na situação escolar. Na ótica da autora deste trabalho, a motivação é uma variável que preocupa excessivamente a maioria dos professores, mas não é destacada devido a dificuldade de ser manipulada, pois é grande a sua complexidade.

Agora que, segundo o autor citado (Puente, 1978a), já se conta com instrumentos que indicam mais objetivamente o estado motivacional do aluno, o problema possa ser encarado com maior profundidade.

Escolheu-se, portanto, duas teorias da motivação que se ajustam (ou são a base) ao enfoque humanista da educação. Uma pluralista e outra monista. As de Maslow e a de Rogers que, por suas relações com a educação humanista, são fundamentais para esta pesquisa. Procura-se destacar os aspectos mais significativos dessas teorias e os de outros autores que estudaram o assunto com enfoque semelhante.

4.1. Motivação em Maslow

A motivação em Maslow é denominada "motivação para o crescimento" em oposição a "motivação da deficiência", proposta pela psicanálise e pelo behaviorismo. (Pretto, 1978)

Freud elaborou uma teoria sobre a natureza humana, estudando o homem no seu pior momento, o homem doente, (Rich, 1973) enquanto Maslow estudou, durante longo período, as pessoas "auto-realizadoras" (as pessoas sadias) porque o seu interesse fundamental estava no homem em estado de crescimento. (Pretto, 1978)

Maslow¹⁸ parte da premissa de que existe uma hierarquia de necessidades: desde as físicas até às necessidades de auto-realização. Uma categoria mais complexa não aparece até que a necessidade abaixo dela esteja satisfeita ou saturada. Um desejo satisfeito é aquele que não mais dá origem a um comportamento.

Ele apresenta as seguintes necessidades fundamentais, em ordem hierárquica:

- as necessidades fisiológicas
- as necessidades de segurança
- as necessidades de amor
- as necessidades de estima
- a necessidade de auto-realização.

Não há dúvida, afirma Maslow (1943), que as necessidades fisiológicas são as mais prementes entre todas as outras. Quem precisa de alimento, segurança, amor e estima, desejará, provavelmente, o alimento em primeiro lugar.

Depois que as necessidades fisiológicas estiverem razoavelmente satisfeitas, surgem as necessidades de segurança. O organismo pode ser também completamente dominado por elas. O que acontece às necessidades fisiológicas pode acontecer também às necessidades de segurança, embora em grau menor.

Tendo sido satisfeitas as necessidades fisiológicas e de segurança, aparecem as necessidades de amor, afeição e participação, e se repete a mesma coisa que acontece com as outras necessidades já descritas. A pessoa passa, portanto, a sentir, com maior intensidade, a falta do grupo, amigos, família, etc...

No entanto, Maslow (1943) diz que é necessário insistir sobre o fato de que o amor não pode ser tomado como um sinônimo de sexo e que não devemos nos esquecer de que a necessidade de amor inclui tanto o dar, como o receber o amor.

Em seguida, aparecem as necessidades de estima. Segundo Maslow, todas as pessoas (com algumas exceções de ordem patológicas) sentem necessidade de auto-avaliação estável, firme e de um modo geral alta, assim como de auto-estima e de respeito das outras pessoas. Quando satisfeita, a necessidade de auto-estima conduz a sentimentos de auto-confiança, valor, poder, capacidade e utilidade. Quando frustrada, essa necessidade produz sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo.

Surge, então, a necessidade de auto-realização. Mesmo quando todas essas necessidades citadas estão satisfeitas, pode surgir um novo descontentamento e uma nova inquietude se o indivíduo não faz aquilo que está apto a fazer (embora isso não aconteça sempre). Por exemplo: o músico deve fazer música, o pintor deve pintar, o cantor deve cantar, etc, para serem felizes. E é justamente isso que pode-se chamar de necessidade de auto-realização.

As pessoas que não satisfizeram as necessidades básicas estão voltadas para a sua segurança e as pessoas que as satisfizeram estão voltadas para sua auto-realização ou crescimento. As que não puderam satisfazer as necessidades fundamentais estão na categoria de "motivação da deficiência" porque buscam as necessidades deficitárias e as que satisfizeram as mesmas estão na "motivação do crescimento" voltadas para sua auto-realização ou crescimento.

Maslow ressalta que a forma tomada por essa necessidade (auto-realização) varia de modo considerável de pessoa para pessoa. Ela não é necessariamente um impulso criador, embora tome essa forma nas pessoas que tenham alguma capacidade criadora.

Diz ele que pouco se sabe, experimentalmente ou clinicamente, a respeito da auto-realização, já que em sociedade as pessoas totalmente satisfeitas constituem a exceção (isso na sociedade em que ele viveu, e o que dizer da nossa?).

É justamente ao processo de auto-realização do aluno que os integrantes do movimento de educação humanista estão bastante atentos. Como se pode verificar, o estudo da auto-realização não é uma tarefa fácil, principalmente para investigações experimentais.

Um dos aspectos importantes da teoria de Maslow é a distinção que ele faz entre motivação da deficiência e do crescimento. No seu livro "Introdução à Psicologia do Ser"¹⁹ Maslow esclarece as diferenças entre os dois tipos de motivação. São aspectos muito interessantes para futuras pesquisas com a variável motivação.

Para o enfoque humanista da educação a auto-realização tem a ver basicamente com a satisfação das necessidades humanas. Maslow acreditava que o "*homem torna-se completamente humano* quando as necessidades de sua natureza própria são reveladas e compreendidas". (Maslow, 1943)

Para Maslow (1943), existem certas condições que são requisitos para que as necessidades fundamentais sejam satisfeitas e que a reação contra perigos que ameaçam essas condições é quase idêntica à reação contra as ameaças às próprias necessidades fundamentais. Como exemplos dessas condições pré

vias ele apresenta: "a liberdade de falar e fazer o que queira desde, que não se fira o direito alheio, a liberdade de auto-expressão, de investigação e procura de informações, a liberdade de se defender e procurar justiça, eqüidade e ordem dentro do grupo". Quando essas liberdades são frustradas, diz ele, tem origem uma resposta de ameaça ou emergência. Defende-se essas condições, porque sem as mesmas, as satisfações fundamentais seriam impossíveis, ou, em último caso, estariam expostas a sérios perigos.

Como se vê, o homem parece exigir um ambiente democrático, onde possa crescer. Os educadores humanistas procuram sempre oferecer aos estudantes esse ambiente.

Maslow (1943) lembra também que a hierarquia das necessidades não é rígida (embora ele a tenha descrito de forma fixa), porque a maioria das pessoas analisadas apresentou essas necessidades fundamentais aproximadamente na ordem que foi indicada. No entanto, há pessoas para as quais a auto-estima parece mais importante do que o amor, outras para as quais a pressão criadora parece mais importante do que qualquer outra. Segundo o autor, talvez as mais importantes dentre as exceções, são as que se referem a ideais, altos padrões sociais, valores elevados e semelhantes - em casos como esses as pessoas podem tornar-se mártires, desistindo de tudo por causa de um ideal ou valor determinado.

Quanto ao grau de satisfação da necessidade, ele diz que isto é relativo. Quando se diz que uma necessidade surge quando a anterior está satisfeita, não quer dizer que uma necessidade deva ser 100% satisfeita antes de surgir a próxima. O que acontece na realidade, comenta ele, é que a maioria das pessoas normais da sociedade se encontra parcialmente satisfei

ta e parcialmente insatisfeita em todas as suas necessidades fundamentais. Por isso, é mais realista descrever a hierarquia em termos de porcentagens decrescentes de satisfação à medida que sobe a hierarquia de premência.

Maslow (1943) chegou a diversas conclusões que deveriam figurar em qualquer teoria da motivação humana. Destacaremos aqui apenas algumas consideradas mais importantes:

- "A integridade do organismo deve ser uma das peças fundamentais da teoria da motivação";
- "A teoria da motivação deveria focalizar o homem e não o animal";
- "Devemos levar em conta não somente a integração do organismo, mas também a possibilidade de reações isoladas, específicas, parciais ou fragmentarias";
- "A teoria da motivação não é sinônimo de teoria do comportamento. As motivações constituem somente uma das classes de determinantes do comportamento. Embora o comportamento seja quase sempre motivado, também é quase sempre determinado biológica e culturalmente ou pelo meio".

Embora Maslow não tenha tratado, mais detalhadamente, do problema dos valores, este é considerado fundamental para qualquer teoria definitiva de motivação. É importante ressaltar ainda que a teoria da motivação de Maslow tem orientado os trabalhos da maioria dos educadores humanistas.

4.2. Motivação em Rogers

Enquanto que para Thomas Hobbes o homem é fundamentalmente egoísta, destrutivo, brutal, para Rogers a natureza

humana é fundamentalmente digna de confiança.

Para Rogers, o ser humano é provido de uma força natural que o leva a buscar o crescimento, a saúde, o ajustamento, a socialização, a auto-realização, a independência e a autonomia. Ele somente precisa de condições favoráveis.

Toda teoria de Rogers, sobretudo a da motivação, está baseada nesta crença na pessoa humana, na confiança básica em relação ao potencial construtivo da pessoa.

Destaca-se alguns aspectos dessa Psicologia da Motivação segundo alguns estudos realizados, principalmente por Puente - um grande estudioso da teoria rogeriana.

Segundo Rogers, uma hipótese que foi gradualmente formada e testada é que "o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para auto-compreensão, para alterar seu auto-conceito, suas atitudes e seu comportamento auto-dirigido e que esses recursos só podem emergir se lhe for fornecido um determinado clima de atitudes psicológicas facilitadoras"²⁰ (p. 16)

Para ele, cientistas de áreas diversas, incluindo psicólogos, possuem comprovações que levam à seguinte conclusão: existe em todo organismo, em qualquer nível, um fluxo subjacente de movimento para uma realização construtiva de suas potencialidades intrínsecas e que no homem há uma tendência natural para o desenvolvimento completo. A expressão usada com mais frequência para isso é a de "tendência de realização", que está presente em todos os organismos vivos. Essa tendência pode ser impedida, mas não pode ser destruída, sem antes destruir o organismo. (Rogers, 1978a).

É essa poderosa tendência que constitui a base da teoria da motivação ou de toda a teoria rogeriana. Segundo Puente²⁸, a teoria do crescimento de Rogers implica em hipóte-

ses motivacionais. Apesar de Rogers não ter partido de uma teoria da personalidade, diz Puente (1978a) que a sua intuição inicial, com relação a pessoa humana, é constante. Rogers acredita que o ser humano possui várias características: "a de ser uma totalidade, um organismo em processo de integração", "a de ser independente, diferente, autônomo e, como tal, devendo ser aceito e respeitado"; "em quem sentimentos e experiências exercem um papel muito importante" (os grifos são nossos); "que possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se, que deve ser liberada não diretamente"; etc...

Os estudos de Puente confirmam a nossa hipótese de que a Psicologia (ou teoria) da Motivação de Rogers está implícita em toda teoria rogeriana. As suas hipóteses motivacionais estão contidas em todas as suas obras.

Em artigo publicado na revista "Educação e Sociedade"²² Puente procura esclarecer as hipóteses motivacionais propostas por Rogers e apresenta conclusões válidas para quem quiser operacionalizar as mesmas. Pois, segundo o autor, "a motivação despertada ou não, como *pré-condição* do processo de aprendizagem, é uma importante variável educacional frequentemente desconsiderada". (Puente, 1978a) (p. 61)

A teoria da personalidade de Rogers é caracterizada em Psicologia, como existencial e fenomenológica segundo Puente, (1978a) e Arouca (Tese de Mestrado, 1977)

A Psicologia da motivação de Rogers é do tipo *Monista*, toda apoiada na *Tendência Atualizante* e regulada pelo *Processo Organísmico Valorizante*. Ela está implícita na sua *práxis* terapêutica e educativa, e elaborada sinteticamente na sua

teoria da personalidade em crescimento, é o que nos diz Puente. (1978b)

Rogers, segundo Puente (1978b) postula a existência de uma tendência auto-reguladora, através da qual o organismo ou grupo é informado espontaneamente do seu próprio funcionamento para assim poder prosseguir os seus objetivos de crescimento. Daí a origem da técnica não-diretiva, na qual o terapeuta ou professor deve se limitar apenas a facilitar a comunicação da pessoa consigo mesma, tendo em vista sua auto-direção.

Rogers, ainda de acordo com Puente, (1978a) fala de motivação extrínseca e intrínseca, alertando o educador contra a primeira. Para ele, "deve-se partir da motivação intrínseca do aluno e descobrir quais são seus problemas reais e vitais, pois do contrário não haverá processo de aprendizagem". (p. 59) A motivação intrínseca é *pré-condição* do ensino centrado no estudante, deve existir antes de o educador criar um clima de confiança, de aceitação e de compreensão. Portanto, é dever do educador procurar saber quais os assuntos de interesse do estudante. Acredita-se que o clima postulado por Rogers seja *incentivador*, capaz de despertar motivos no aluno.

Atualmente Rogers tem sugerido alguns recursos para facilitar a motivação intrínseca do aluno de modo que este possa aprender na situação escolar. O contrato de estudo, técnica que já havia sido proposta por educadores da Escola Nova (como parte integrante do Plano Dalton, de Helen Parkhurst), é um desses recursos e foi testado por Puente.

Puente (1978b) apresenta a *tendência atualizante* como o construto motivacional mais importante de Rogers e diz que a definição desta tendência acha-se explicada de maneiras diversas ao longo da obra rogeriana: "é uma tendência para *matura*

ção, para a auto-realização, para uma maior diferenciação, para a independência ou auto-responsabilidade, para o auto-governo, para a auto-regulação, para a autonomia, para a socialização, para o crescimento, para uma auto-determinada integração, para o desenvolvimento ou desenvolvimento maduro..." (p. 119) tendência natural para o desenvolvimento completo, tendência de realização, etc.

Ultimamente, num artigo recente (1978)²³, Rogers fala em "Tendência Formativa". Diz ele ser uma tendência evolucionária para maior ordem, maior interrelação, maior complexidade. Essa hipótese poderia ser uma base sobre a qual se teria condições para começar a construir uma teoria para a psicologia humanista.

Num artigo posterior Ansbacher²⁴, comenta esse artigo, mostrando que existe um consenso humanístico entre Rogers, Smuts e Adler. Uma de suas conclusões é que os três chegaram a uma tendência construtiva para contradizer o princípio de entropia.

Puente (1978b) continua dizendo que "a tendência atualizante é a tendência básica do organismo para se atualizar, manter e realçar"... e que, "além de básica, é também geral do organismo, o qual reage como um todo organizado ao campo fenomenal (o meio ambiente como percebido). Ela engloba, como parece, dois aspectos clássicos que aparecem mais frequentemente nas teorias da motivação, a saber, os energéticos e os direcionais".

Apesar de Rogers ser um psicólogo humanista e se opor à psicanálise, Puente (1978b) afirma: "o que torna peculiar a teoria rogeriana, cujas bases são classicamente freudianas (grifos nossos) ("necessidade-tensão-redução de tensão-satisfação"), é a ênfase que ele deu ao papel do *self* na dinâmica do

crecimento". Segundo Puente, Rogers procura explicar a experiência a partir do *self*. As experiências não são conscientes em si e por si mesmas, mas na e pela estrutura do *self*.

Ele esclarece que "a tendência geral ou *tendência atualizante* do organismo, nos seus aspectos experienciais, opõe-se à *tendência para atualizar o self*, dirigida para aquilo que o *self* quer conscientemente. Donde, o estado de *tensão* do organismo originado nesse *conflito*. Mas é necessário que a *tendência atualizante* permaneça unificada. A *redução da tensão* e a *satisfação* conseqüente resultam da *integração da personalidade*". (Puente, 1978b) (p. 125)

Mas, Puente diz também que, "no período ... que se pode chamar a terceira etapa da evolução psicoterapêutica centrada nas vivências (*experiencing*), sob a influência de Eugene T. Gendlin, a ênfase que Rogers deu ao *self* é deslocada para o processo experiencial, já que o organismo não consciente pode saber mais que a sua consciência" (Puente, 1978b) (p. 127)

Um dos objetivos de Gendlin, talvez o principal, era estudar as relações funcionais entre os conceitos (*symbols*) e a experiência (*felt meaning*)²⁵.

Quanto ao papel que ocupam as *emoções* na teoria da motivação de Rogers, Puente diz o seguinte: "Rogers explica a *emoção*, sem defini-la, como um fenômeno *acompanhante* e *facilitador* do comportamento dirigido a um fim, que exprime a *tendência atualizante*". (1978b) (p. 127) Já na teoria da *motivação humana* de McClelland as *emoções* parece ter um papel importante, pois motivo para ele "é uma forte *associação afetiva*, caracterizada por uma *reação antecipada* de "goal" e baseada em *associações anteriores* de certas ocorrências com o prazer ou

desprazer".²⁶ Motivo é uma antecipação afetiva.

O que nos interessa mais em Rogers, é justamente o seu otimismo. Esse otimismo que segundo Puente, tem sido objeto de entusiasmo, de censura e de indiferença. A censura, está em termos de neo-rousseauianismo, diz Puente, procurando mostrar como Rogers parece inclinar-se para o rousseauianismo.

A hipótese levantada por Rogers é que o homem tem a sua natureza que é digna de confiança por estar sempre dirigida para o seu pleno auto-desenvolvimento. Ele acredita na capacidade e na auto-determinação da pessoa humana, dentro dos determinantes biológicos e sociais. E tudo isso deve ser levado em conta nas situações escolares.

Rogers deseja ajudar as pessoas a serem elas mesmas em quaisquer condições, individuais, educacionais ou sociais. Para ele "o ser humano subjetivo tem uma importância e um valor fundamental: qualquer que seja o nome ou o valor que lhe atribuíam, é, antes de tudo, e mais profundamente, uma pessoa humana. Não é apenas uma máquina, nem só uma coleção de cadeias de estímulo e resposta, nem um objeto, ou uma peça do jogo".²⁷

5. Considerações a destacar

Dos aspectos do processo ensino-aprendizagem defendidos pelo enfoque humanista da educação, a revisão em foco tentou por em relevo, de modo mais efetivo, as preocupações com a formulação de objetivos nos domínios afetivo, cognitivo e afetivo-cognitivo; a centralização do ensino no estudante; o rela-

cionamento professor-aluno e aluno-aluno num clima de aceitação mútua, autenticidade, confiança e otimismo; atendimento às necessidades e possibilidades do aluno como pessoa; a aprendizagem de valores, atitudes, interesses e apreciações; a avaliação formativa e a auto-avaliação.

Embora não se tenha manipulado diretamente a variável motivação, as duas teorias apresentadas orientaram o planejamento e execução do estudo realizado. Procurou-se ajudar o aluno na satisfação de algumas necessidades básicas (como as necessidades de afeto, amor e estima), tendo em vista o seu crescimento ou auto-realização.

Referências Bibliográficas

1. RICH, John Martin, *Bases Humanísticas da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
PRETTO, Siloê Pereira Neves, *Educação Humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
2. DARTIGUES, André, *O que é a Fenomenologia?* Rio, L. Eldorado, 1973.
3. SCHWANTES, Lucila Arouca, *Fundamentos Fenomenológico-Existenciais da Comunicação Professor-Aluno*, Tese de Mestrado, PUC, São Paulo, 1977.
4. LYON, Harold Clifford, *Aprender a Sentir - Sentir para Aprender*, São Paulo, Martins Fontes, 1977.
5. DEWEY, John, *Vida e Educação*, S. Paulo, Melhoramentos, 1978.
6. LOURENÇO, Filho M.B., *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, São Paulo, Melhoramentos.
7. LUIJPEN, W., *Introdução à Fenomenologia Existencial*, São Paulo, E.P. e Universitária, 1973.
8. SANT'ANNA, Flávia Maria, *O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanista*, Porto Alegre, EMMA, 1976.
9. Citado por LYON (1977).
10. ASPY, David, *Novas técnicas para humanizar a educação*, S. Paulo, Cultrix, 1972.
11. SNYDERS, Georges, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.
12. ROGERS, Carl, *Liberdade para Aprender*, Belo Horizonte, Interlivros, 1977, pp. 110.
13. JOYCE, Bruce e WEIL, M. *Models of Teaching*, New Jersey, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1972.
14. DEARDEN, R.F., "Happiness and education" in: *A critique of Current Educational Aims*, Part I of Education and Development of reason, London and Boston Ed. by, Hirst and Peters, Routledge e outros.
15. MURRAY, Edward J., *Motivação e Emoção*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
16. ANGELINI, Arrigo Leonardo, *Motivação Humana: o motivo de realização*, Rio de Janeiro, José Olímpio, 1973.

17. PUENTE, Miguel de La, *O Ensino Centrado no Estudante: renovação crítica das teorias educacionais de Carl Rogers*, S. Paulo, Cortez & Moraes, 1978a.
18. MASLOW, A. H., "Uma Teoria da Motivação Humana" (traduzido do original *A Theory of Human motivation* - publicado em *Psychological Review*, 50:1943).
19. MASLOW, A. H., *Introdução à Psicologia do Ser*, Rio de Janeiro, Eldorado.
20. ROGERS, Carl Ransom, *Sobre o Poder Pessoal*, S. Paulo, Martins Fontes, 1978.
21. PUENTE, Miguel de La, *O Ensino Centrado no Estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*, S. Paulo, Cortez & Moraes, 1978a.
22. PUENTE, Miguel de La, "Estudo sobre a Psicologia da Motivação de Carl R. Rogers", *Educação e Sociedade*, UNICAMP/Cortez & Moraes, Ano 1, nº 1, Setembro de 1978b.
23. ROGERS, Carl, "The Formative Tendency", *J. Humanistic Psychology*, Vol. 18, nº 1, Winter 1978.
24. ANSBACHER, Heinz L., "Rogers Formative Tendency", Smutz and Adler: *A Humanistic Consensus*, *J. Humanistic Psychology*, Vol. 18 nº 3, Summer 1978.
25. GENDLIN, Eugene T., *Experiencing and the Creation of Meaning*, F.G.V., 1962.
26. McCLELLAND, David, *Notes for a Revised Theory of Motivation*
27. ROGERS, Carl Ransom, e outros, *De Pessoa para Pessoa: o problema do ser humano*, S. Paulo, Pioneira (Novos Umbrais), 1977.

CAPÍTULO 2

ESQUEMA TEÓRICO PARA UM PROJETO DE ENSINO

CAPÍTULO 2

AFETIVIDADE NO ENSINO - UM ENFOQUE HUMANISTA

Introdução à área específica do problema

Um dos aspectos da educação humanista foi destacado para fins de um estudo de campo em sala de aula: a atuação do professor na integração da área afetiva com a cognitiva como meio de humanizar a aprendizagem e, assim desenvolver integralmente o educando.

Do problema mais geral da desumanização do homem delimitou-se a questão da desumanização da aprendizagem com ênfase na atuação do professor.

Foram relacionadas situações desumanizantes que ocorrem em sala de aula e que deveriam desaparecer mediante o esforço do professor no sentido de humanizar o processo ensino-aprendizagem.

Procurou-se mostrar diferentes maneiras de se incluir a afetividade no ensino, destacando-se a importância do professor na tarefa de humanização.

Foi destacado, também, outro problema decorrente da desumanização da aprendizagem e que poderia ser solucionado através da humanização da mesma: a desumanização da aprendizagem torna-a desagradável e sua humanização torna-a agradável. Procurou-se verificar se os valores da educação humanista estão realmente relacionados com uma maior satisfação na aprendizagem.

Como quadro de referência, optou-se, principalmente, por alguns aspectos da teoria de dois educadores humanistas (Lyon e Rogers) que procuram ajudar o professor, fornecendo-lhe alguns meios de humanização da aprendizagem.

Nas idéias dos referidos autores (e daqueles que os complementam) está implícita a maneira de inserir a afetividade na atividade de sala de aula por meio das técnicas de ensino e das atitudes assumidas pelo professor ao aplicar essas técnicas.

1. Esquema Teórico de Referência

Em todos os capítulos desse trabalho encontram-se considerações de caráter teórico, relacionadas com o estudo ou pesquisa de campo que é seu objeto. Este capítulo trata mais especificamente das principais idéias de Lyon e Rogers que orientaram a realização da pesquisa.

1.1. Aprender a Sentir - Sentir para Aprender:

Lyon

Uma das mensagens da obra de Lyon¹ é que, já que passamos por profundas experiências emocionais ou afetivas em nossa vida, elas jamais deveriam ser ignoradas na sala de aula. O professor deveria aprender a integrá-las com as experiências cognitivas. Diz ele: "Meu sonho é ajudar a proporcionar aos professores a força que o amor do próprio "eu" fornece - a força para se livrarem de seus papéis de professores e se tornau

rem seres humanos, compartilhando experiências de aprendizagem com um grupo de colegas. Esta é a força que pode liberar nos estudantes o amor de si mesmos e a capacidade para sentir e aprender que acompanha esse amor". (p. 20-21)

Segundo Lyon (1977), numerosos problemas que atualmente afetam as instituições educacionais têm sua origem nos intelectuais, homens-incompletos, isto é, "homens formados com brilhantismo, talvez, na extremidade intelectual do *continuum*, mas seriamente deficientes na extremidade emocional ou afetiva". (p. 29) Homens que demonstram sua relutância em sentir e em lidar com os sentimentos de alunos e até mesmo de colegas.

Na sua opinião, "a mentalidade e o intelecto já não têm grande importância, e nada valem quando destituídos de humanidade". (p. 52) Os conteúdos intelectuais, quando separados dos sentimentos, são vazios para os jovens que, agora mais do que nunca, estão lutando abertamente e de maneira honesta com suas emoções.

Para Lyon (1977), a aprendizagem que preserva o elemento humano está muito mais próxima da vida e o intelectual deve estar sempre ligado ao emocional se o comportamento quiser conservar uma qualidade humana.

A aprendizagem não precisa ser desagradável, afirma Lyon (1977) como muitos pensam. O que a torna desagradável é a preocupação única e exclusiva com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, como acontece em nossas escolas ou universidades que têm como responsabilidade principal a promoção da aprendizagem intelectual. Os professores são condicionados pelo sistema a deixarem de lado o estímulo aos aspectos afetivos ou emocionais do aluno. Assim, deixam

esses aspectos a cargo do próprio aluno, da família ou simplesmente do acaso. E, como o acaso sempre prevalece, diz ele, temos como resultado um *homem-incompleto*, igual aos seus professores, educado, na melhor das hipóteses, para lidar de modo eficaz, apenas com o lado intelectual dos fenômenos. E, muitas, vezes, nem isso!

Como a maioria dos estudantes encara a aprendizagem como uma necessidade enfadonha e muitos duvidam de que ela seja relevante para suas vidas, a grande preocupação de Lyon é torná-la *agradável*. E, segundo o autor, (Lyon, 1977) "uma educação que pretenda ser eficaz ao preparar uma criança para a vida deve levar em conta tanto o desenvolvimento emocional como o mental". (p. 45).

Dos dois elementos do comportamento humano, sentimentos e intelecto, os sentimentos são mais importantes. No nosso sistema educacional acontece o contrário: o intelecto é mais valorizado ou, ainda, somente o intelecto tem valor.

"Os professores que têm tido êxito na sala de aula, durante anos, afirma Lyon (1977)", tem colocado em prática o que eu rotulei de "*educação humanista*", isto é, a integração do conteúdo intelectual com os sentimentos". (p. 63)

Assim, para Lyon a aprendizagem pode ser agradável se for humanizada. Humanizar a aprendizagem é justamente procurar integrar as experiências afetivas ou emocionais dos alunos com o conteúdo intelectual, proposto em sala de aula. É, como diz Rogers (Lyon, 1977), trazer o estudante, com tudo o que ele é, para a sala de aula, com seus aspectos afetivos ou emocionais, com seus aspectos intelectuais e a capacidade para a auto-responsabilidade". (p. 8)

Lyon (1977) lembra que existe um certo reconhecimento de que a educação envolve a pessoa inteira ; procura mostrar com exemplos que, quando a pessoa inteira é levada em consideração (como acontece na 1^a fase do 1º grau), isto é feito mais para julgar ou avaliar do que para ajudar. Mas justamente na hora em que esta consideração poderia ajudar, como na faculdade, não há oportunidade para isso. Estudantes e professores não se comunicam como pessoas. (p. 77-78)

Harold C. Lyon é um homem que, apesar de ter passado pelas experiências desumanizantes do exército, demonstra, através de suas idéias, ser uma pessoa sensível. Segundo Rogers, ele é um homem idealista, mas prático; tranqüilo, mas dinâmico. É um homem honesto, pessoal e direto. E tudo o que ele procura transmitir em suas obras, aprendeu com suas experiências, não só no exército, mas no ensino, na administração educacional, na vida particular e nas suas crises pessoais.

Lyon acredita que existe um potencial para o humanismo até mesmo naqueles que aparentemente não estão tão preocupados com a pessoa e que este potencial, por estar muito próximo da superfície, aparece de maneiras diferentes, mesmo quando está protegido por uma aparência militar.

O livro de Lyon é baseado em fatos concretos. Ele relata honestamente os resultados percebidos por ele ao experimentar novos métodos para integração, na sala de aula, da área afetiva com a cognitiva. Descreve, também, experiências que foram feitas por outras pessoas, em especial por estudantes, com os quais, segundo ele, temos muito que aprender.

Rogers (Lyon 1977) procura salientar que a obra de Lyon não é apenas um livro de receitas. Sob cada uma das

inovações sugeridas por ele, há uma fundamentação teórica muito grande, uma filosofia de vida e de educação.

Lyon (1977) nos estimula a tentar as novas experiências, desenvolvendo nossas próprias técnicas. Diz ele: "Você não será capaz de voltar ao vazio da sala de aula puramente intelectual, depois de ter sentido o ambiente elétrico e o entusiasmo da sala de aula humanista - um ambiente onde os sentimentos estão integrados com o conteúdo intelectual". (p. 29)

1.1.1. Algumas Considerações

O que acontece nos Estados Unidos (realidade do autor citado) infelizmente parece também ocorrer no Brasil mesmo numa região como a nordestina. Os programas ou materiais didáticos são iguais para todos os alunos, pois dá-se maior ênfase à aprendizagem cognitiva, à acumulação de conhecimentos. A preocupação maior é com os resultados de provas e testes que medem a aquisição de conhecimentos. Os professores são condicionados a enfatizar os aspectos cognitivos pelo próprio sistema educacional.

Os resultados afetivos apenas figuram na formulação de objetivos durante a fase de planejamento das atividades escolares. Mas felizmente, já se começou a combater essa situação. Existem escolas aqui no Brasil onde os professores estão realmente preocupados com o desenvolvimento emocional ou afetivo de seus alunos paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, mas a maioria das escolas continua preocupada com o desenvolvimento das capacidades cognitivas ou intelectuais de seus alunos.

Lyon defende a integração dos sentimentos (área afetiva) com o intelecto (área cognitiva) procurando, ao contrário

rio dos cognitivistas, valorizar mais o aspecto afetivo. Ele mostra-se tão preocupado em ressaltar o valor da área afetiva (sentimentos ou emoções), que às vezes, em algumas de suas afirmações, deixa transparecer contradições.

Indo contra aquilo que é praticado no sistema educacional, ele afirma, em seu livro "*Aprender a Sentir - Sentir para Aprender*", que, dos dois elementos do comportamento os sentimentos são muito mais importantes que o intelecto. Em seguida declara que o intelecto, divorciado das emoções, é vazio e sem sentido e que uma educação, para ser eficiente e preparar uma criança para a vida, deve levar em conta tanto o desenvolvimento emocional como o intelectual.

No entanto, entende-se que, embora dando relevo ao aspecto afetivo, é a formação de homens completos, através da integração da mente, corpo e sentimentos, que Lyon postula. Essa integração é um meio de humanizar a aprendizagem, tornando-a agradável.

1.2. Teoria da Facilitação da Aprendizagem:

Rogers

É fácil notar que a maioria das idéias de Lyon foi inspirada em Rogers. Lyon (1977) afirma que quem escreveu o melhor livro no campo da educação humanista foi Rogers. Na obra "*Liberdade para Aprender*", a aprendizagem pode ser vista como um prazer "quando o professor se torna um 'facilitador da aprendizagem' e lida tanto com os sentimentos como com o intelecto do aluno". (p. 120) Nesta obra, o autor mostra como as salas de aulas podem ser mais agradáveis para a aprendizagem e

realização dos estudantes.

As obras de Rogers são consideradas talvez as mais importantes obras da literatura humanística.

Tenta-se, aqui, destacar algumas idéias de Rogers, mais diretamente relacionadas com o interesse desta pesquisa.

Rogers², como ele mesmo afirma, há muito vem escrevendo para educadores, baseado em anos de experiência e pesquisa em Psicoterapia:

"Estou cada vez mais convencido de que nós descobriremos leis para a personalidade e para o comportamento que serão tão importantes para o progresso humano ou para a compreensão do homem como a lei da gravidade ou as leis da termodinâmica". (p. 26)

Rogers (1978a) procura nos transmitir algumas diretrizes que ele formula trabalhando intimamente com indivíduos que apresentavam distúrbios pessoais. Para ele essas diretrizes são de fundamental importância em educação: 1) "Nas minhas relações com as pessoas descobri que nada ajuda, a longo prazo, agir como se eu fosse algo diferente do que sou" (p. 28); 2) "... descobri que sou mais eficaz quando posso ouvir a mim mesmo aceitando-me, e quando posso ser eu mesmo" (p. 28); 3) "... atribuo um enorme valor ao fato de poder me permitir compreender uma outra pessoa" (p. 30); 4) "... verifiquei que me enriquece abrir canais através dos quais os outros possam comunicar os seus sentimentos, a sua percepção particular do mundo" (p. 31); 5) "... é sempre altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa" (p. 32); 6) "... quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, menos me vejo procurando, a todo custo, remediar as coisas". (p.33)

Ele ainda aprendeu outras coisas fundamentais, mas, conforme suas palavras "se referem, em menor grau, às relações, e que têm mais a ver com as minhas próprias ações e valores". (p. 33)

Rogers assim expressa essas aprendizagens:

1) "... posso ter confiança na minha experiência" (p. 34); (com essa descoberta atribui mais sabedoria à totalidade de sua experiência do que ao seu intelecto); 2) "... a apreciação dos outros não me serve de guia" (p. 34) (esta frase para o autor está estreitamente ligada à primeira); 3) "... a experiência é, para mim, a suprema autoridade" (p. 35); 4) "... sinto-me satisfeito pela descoberta da ordem na experiência" (p. 36) ; 5) "... os fatos são amigos" (p. 36); 6) "... aquilo que é mais pessoal é o que há de mais geral" (p. 37); 7) "... a experiência mostrou-me que as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva" (p. 38); 8) "... a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada é fixo". (p. 38)

Fêz-se questão de transcrever aqui todos esses exemplos de aprendizagens significativas, como considera Rogers, porque aí está praticamente resumida a base de toda teoria rogeriana: delas se originou a sua "teoria da facilitação da aprendizagem", ou seja, os seus princípios de aprendizagem derivaram-se dessas descobertas.

Para Rogers (1978a), "não é das ciências físicas que o futuro depende. É de nós que ele depende, de nós que tentamos compreender e enfrentar as interações entre os homens - que procuramos criar relações pessoais de ajuda" (p. 67).

Serão ressaltados, agora, alguns aspectos de sua teoria da "facilitação da aprendizagem". Ele afirma que tudo foi descoberto no campo da Psicoterapia, mas que sua aplicação nas salas de aula vai se tornando cada vez mais evidente. Afirma Rogers³: "a facilitação da aprendizagem significativa ba seia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz". (p. 111-112)

Autenticidade, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática são, para Rogers, as qualidades essenciais para a facilitação da aprendizagem.

Ele diz que a *autenticidade* é talvez a atitude mais fundamental. Com relação a essa atitude, a hipótese levantada é que o crescimento pessoal é facilitado quando o professor *é o que é*. quando é autêntico na sua relação com o aluno, não apresentando "máscara" ou "fachada", e deixa transparecer abertamente os sentimentos e atitudes que nele surgem no momento. Mesmo com os sentimentos negativos que todos têm", ele acha melhor que o professor seja autêntico, em vez de colocar uma máscara de interesse, de preocupação e simpatia que não está sentindo naquele momento o professor deve partilhar com os alunos não somente dos sentimentos de doçura e suavidade mas de irritação, frustração, tédio, antipatia, etc... Quando o professor assim procede significa que está se encaminhando para um encontro realmente pessoal direto com o aluno, isto é, encontrando-se com o aluno na base de *pessoa-a-pessoa*.⁴

A respeito da aceitação, diz que esta atitude foi observada e experimentada por ele. É a atitude de aceitação do aluno, como pessoa separada, cujo valor próprio é direi

to seu. É a aceitação do aluno como ele é, com seus defeitos e virtudes. É o interessar-se pelo aluno, mas um interesse não-possessivo. É a apreciação do aluno de maneira total e não-condicional. É sentir. É sentir uma consideração positiva e incondicional pelo aluno. É um sentimento aberto e positivo, sem reservas e sem avaliações, sem julgamentos. Ele acha difícil saber exatamente o termo que designa esta atitude por isso diz que usará diversos (apreço, aceitação, confiança, consideração incondicional, etc...)

Quanto à *compreensão empática*: é a atitude de estar na situação do outro, no caso do aluno, de ver pelos olhos do mesmo, de perceber o mundo interior de sentidos pessoais e íntimos do aluno *como se fosse* o seu, mas sem nunca esquecer o "como se" (diz ele que isso é muito importante). Assim, compreender empaticamente o aluno é perceber a confusão, a timidez, a cólera ou sentimento que o aluno tem ao ser tratado de maneira injusta, como se isso acontecesse com a própria pessoa (no caso, o professor), mas sem que a indecisão, o medo, a cólera ou desconfiança da pessoa sejam incluídos na relação. Essa é, para ele, a segunda condição essencial para estabelecimento do clima de aprendizagem auto-iniciada e experiencial.

É bem significativa a sua afirmação com relação as atitudes mencionadas "... quando as atitudes de autenticidade, respeito pelo indivíduo e compreensão do mundo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem. A recompensa está não apenas nas notas, aquisição de leitura e similares, mas também em qualidades mais fugidias, como um aumento na autoconfiança, uma criatividade maior e mais afeto por outras pessoas. Em suma, uma sala de aula deste tipo leva, a uma

aprendizagem positiva unificada, pela pessoa inteira" (p. 145)

Além dessas atitudes, Rogers também sugere alguns princípios de aprendizagem que podem ser abstraídos da experiência usual e de pesquisas relacionadas.

Esses princípios foram relatados em seu livro "Liberdade para Aprender" (Rogers, 1977a): 1) "Os seres humanos têm natural potencialidade para aprender"; 2) "A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante percebe que a matéria a ser estudada relaciona-se com seus próprios objetivos"; 3) "A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um - na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações"; 4) "As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo"; 5) "Quando é fraca a ameaça ao 'eu' pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito". 6) "É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa"; 7) "A aprendizagem é significativa quando o aluno participa responsavelmente do seu processo"; 8) "A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - *seus sentimentos* tanto quanto a sua inteligência - é mais durável e impregnante"; 9) "A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados, quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicos e a avaliação é feita por outros tem importância secundária"; 10) "A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança".

Nessas atitudes e nesses princípios está praticamente sintetizada a sua "teoria de facilitação da aprendizagem".

Rogers parte da hipótese de que o homem tem sua natureza digna de confiança por estar sempre dirigida para o seu pleno desenvolvimento. Ele acredita na capacidade e na auto-determinação da pessoa humana, dentro dos determinantes biológicos e sociais.

Como Lyon, Rogers (1977b) também está de modo especial preocupado com uma aprendizagem que envolva a pessoa "inteira" (elementos cognitivos; elementos de sentimento e elementos vivenciais). Para ele, essa ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem, dada pelas instituições escolares, tem trazido sérias conseqüências sociais. Graças, em parte, ao bem sucedido ensino cognitivo compartimentalizado que conhecemos os fatos intelectuais e não sentimos nosso conhecimento. Encaramos (principalmente os governantes) os episódios da guerra (lançamento de bombas sobre aldeias, matando e mutilando homens, mulheres e crianças, a fome, o analfabetismo, desemprego, etc), apenas como um fato intelectual ou, como uma categoria intelectual, em sentir a desgraça dos outros.

Segundo Rogers (1977b), Archibald Macleish há muitos anos colocou esse problema muito bem: "Não sentimos nosso conhecimento. Nada poderá ilustrar melhor a falha de nossa civilização. O conhecer sem sentimentos não constitui conhecimento e fatalmente leva à irresponsabilidade e à indiferença do público e até, possivelmente, à ruína" (p. 146)

As condições que Rogers (1977b) apresenta para que a aprendizagem possa abranger idéias e sentimentos é que o professor assuma aquelas atitudes já descritas e que o estudante perceba, em alguma medida, essas atitudes no professor.

De acordo com alguns estudos feitos (inclusive os de Aspy), Rogers (1977a) diz que "pode afirmar, com certo grau de

segurança, que essas atitudes são eficazes não somente para a facilitação da aprendizagem, para integração de idéias e sentimentos e compreensão profunda do eu, mas também caracterizam professores tidos como eficientes, acrescenta que os alunos desses professores aprendem mais, mesmo num currículo convencional, do que os dos professores os quais faltam as referidas atitudes". (p. 122-123)

1.2.1. Algumas Considerações

Aparentemente, parece ser fácil a transposição dos aspectos da teoria de Rogers para a prática. Mas será que é tão fácil para o professor assumir as atitudes postuladas por ele?

Rogers (citado por Arouca)⁶ diz que "não é necessário, nem possível que o facilitador seja um modelo que possa expressar constantemente este grau de integração, de totalidade em cada aspecto de sua vida. É suficiente que ele seja corretamente ele mesmo no contato com seus alunos em sentido básico, que seja realmente o-que-é, no momento do encontro na sala de aula".

Será que é possível usar máscaras nos outros momentos da vida, e tirá-la somente no encontro com os alunos?

Parece ser muito difícil. Se o professor não procurar, não se esforçar para assumir ou desenvolver todas essas atitudes em cada momento de sua vida, dificilmente conseguirá assumi-las no momento do encontro na sala de aula. Porém, um professor poderá obter êxito através de um esforço consciente para assumir as atitudes em questão.

Muitos professores assumem estas atitudes de forma natural enquanto outros sempre fazem questão de usar máscaras no momento de entrar em sala de aula.

Às vezes pode ser fácil para o professor ser autêntico, mostrar-se como é, mas o difícil é deixar que os alunos sejam, e isso também é muito importante para o crescimento dos alunos.

Na pesquisa realizada, não se optou por deixar que o mesmo professor procurasse assumir os dois papéis (professor rogeriano e não rogeriano) uma vez que um dos propósitos do trabalho era mostrar a importância do professor apresentar-se aos alunos sempre como ele é na realidade, sem jamais representar papéis, e uma experiência desse tipo iria de encontro à posição tomada pela autora desse estudo. Acredita-se que num caso como este, o professor não consegue libertar-se da máscara em nenhum dos dois grupos. (grupo de controle e grupo experimental)

Em todos os estudos rogerianos pode-se verificar que o autor deseja ajudar as pessoas a serem elas mesmas, em quaisquer condições, individuais, educacionais ou sociais. Nem melhores nem piores, mas que sejam o que são na realidade.

Rogers acredita que a motivação para o desenvolvimento ou crescimento pessoal é inerente ao organismo. Daí o seu primeiro princípio de aprendizagem: "os seres humanos têm natural potencialidade para aprender". O papel do professor é proporcionar ao aluno um clima que permita o desenvolvimento dessa potencialidade. O clima de permissividade é exatamente a quele em que o professor assume as referidas atitudes. Clima de amor e de amizade, de respeito ao aluno e a si mesmo.

Como se pode verificar, essas atitudes são carregadas de afetividade; portanto, pode-se dizer que a afetividade no ensino promove o crescimento e o desenvolvimento do aluno, a sua auto-realização.

O professor humanista e sobretudo o professor rogeriano expressa ou deve expressar valores que tenham o crescimento da pessoa como princípio fundamental e esses valores estão relacionados com maior satisfação na aprendizagem.

Acredita-se que nem todas as pessoas têm as mesmas potencialidades, mas o importante é que todas desenvolvam as que possuem, que nenhuma seja impedida de se desenvolver por falta de condições.

1.3. Concentração das Idéias efetivamente utilizadas na Pesquisa de Campo

De uma maneira geral, procurou-se colocar em prática durante a experiência de campo, todas as proposições relacionadas no quadro teórico. Neste item tentar-se-á agrupar os conceitos, afirmações ou proposições que orientam de modo mais efetivo a realização dos trabalhos.

Concentrou-se esforços na busca da humanização do processo ensino-aprendizagem através da integração da área afetiva com a cognitiva como meio de atingir o estudante como um todo (como meio de considerar a sua unidade), procurando se verificar se realmente essa humanização aumenta o grau de satisfação desses estudantes com relação à aprendizagem.

1 - "... a mentalidade e o intelecto já não tem grande importância, e não valem nada quando destituídos de humanidade"... "... já que passamos por profundas experiências emo-

cionais ou afetivas em nossa vida, elas jamais deveriam ser ignoradas na sala de aula, mas o professor deveria aprender a integrá-las com as experiências cognitivas... o intelectual deve estar ligado ao emocional se o comportamento quiser manter uma qualidade humana"... "Os professores que têm tido êxito na sala de aula, durante anos, têm colocado em prática o que eu rotulei de 'educação humanista' - integração do Conteúdo Intelectual com os Sentimentos" (Lyon) ... "Trazer o estudante, com tudo o que ele é, para a sala de aula, com seus aspectos afetivos ou emocionais, com seus aspectos intelectuais e a capacidade para a auto-responsabilidade"... "deveria haver um lugar para a aprendizagem pela pessoa toda, com seus sentimentos e idéias integrados... reunir a aprendizagem cognitiva, que foi sempre necessária, com a aprendizagem afetivo-vivencial, tão descuidada hoje no ensino" (Rogers).

2 - "... a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz"... "para produzir professores que possam prover as condições de atitudes para a aprendizagem pela pessoa inteira, são necessários facilitadores que já possuam estas atitudes"... "vale a pena ser pessoal e humano na sala de aula, uma atmosfera humana é mais do que algo agradável para todos os que nela se inserem" (Rogers).

3 - "A aprendizagem não precisa ser desagradável. Ela pode ser agradável se for humanizada... Humanizar a aprendizagem é procurar integrar as experiências afetivas ou emocionais dos alunos com o conteúdo intelectual em sala de aula (Lyon).

4 - "... a função das técnicas é a de estar ao serviço das atitudes" (Rogers).

1.3.1. Algumas Considerações

Em todas as citações aparece uma proposta de humanização da aprendizagem através do professor e sua afetividade.

Na integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula por meio das "técnicas de educação humanista" e das atitudes rogerianas, o professor deverá expressar seus sentimentos e deixar que os alunos expressem os seus. Deve até mesmo estimular os alunos a exteriorizarem seus sentimentos.

Entende-se que Lyon e Rogers acreditam que o desenvolvimento das aptidões e da sensibilidade dos alunos será estimulado. O aluno terá oportunidade de enfrentar seus sentimentos, poderá descobrir quais são as idéias que estão por trás dos mesmos, o que ajudará o seu crescimento e a auto-realização.

Pode ser válido lidar com sentimentos (principalmente quando se deseja ajudar alguém), como muitas vezes a experiência tem demonstrado. Mas não se pode dizer que seja fácil, que não apresente riscos para o professor que resolve colocar em prática essa teoria, principalmente levando-se em consideração que não são somente os sentimentos positivos que devem ser expressos e aceitos. O professor frequentemente poderá deparar com situações muito difíceis e, no momento, não encontrar a melhor saída ou o melhor tipo de ajuda. É preciso,

portanto, que o professor esteja bem preparado, embora muitas vezes disponha apenas do bom senso.

Segundo Lyon, existem sentimentos que quando são demonstrados, a única coisa que se pode fazer, é aceitar sua manifestação. Agindo assim, o aluno que expressa um sentimento, vê que este é válido, que não é ironizado nem causa horror, mas é tratado como importante, porque é o seu sentimento.

Os educadores humanistas, inclusive Lyon e Rogers, preconizam um ambiente de livre aprendizagem, mas no estudo que será relatado, embora se tenha procurado colocar os alunos em freqüentes situações de livre escolha e a autoridade natural vivenciada, como ficará claro na formulação do problema, não se trabalhou em ambiente de livre aprendizagem, uma vez que procurou-se aproveitar os períodos e os conteúdos normais da disciplina na qual a experiência foi desenvolvida.

Reconhece-se, no entanto, as grandes vantagens de um ambiente de livre aprendizagem, mas reconhece-se também as dificuldades que dele podem decorrer (principalmente quando alunos e professor não estão acostumados a/ou preparados para isso). A maturidade do aluno é um fator muito importante no emprego da aprendizagem livre. Nem sempre o que o aluno pede ou precisa é liberdade total. Ele necessita de apoio para exercer a sua liberdade. Há, ainda, o problema da relação entre nível de desenvolvimento e grau de liberdade.

Através deste quadro teórico procurou-se mostrar a importância da afetividade no ensino, isto é, da afetividade do professor e da consideração à afetividade do aluno na humanização do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a afetividade está presente no ensino quando se procura estimular o lado afetivo do aluno, integrando suas experiências

afetivas ao conteúdo intelectual em sala de aula; quando se procura assumir as atitudes rogerianas, mantendo um relacionamento positivo entre professor-aluno e dando ênfase ao clima afetivo da classe através do relacionamento aluno-aluno; quando se procura tratar o estudante sempre como uma pessoa, mantendo uma relação Eu-Tu; quando se procura agir sempre com amor, com amizade e com respeito.

Agindo assim, procura-se eliminar as situações de desumanizantes que são freqüentes em sala de aula e, assim, contribuir para a humanização do processo ensino-aprendizagem. Humanizando a aprendizagem, procura-se aumentar o grau de satisfação dos alunos com relação a mesma. Portanto, o professor e sua afetividade estão envolvidos na tarefa de humanizar a aprendizagem.

O professor em sala de aula, ainda que não possa tornar o aluno completamente humano, uma vez que, segundo Maslow,⁷ isso só acontece "quando as necessidades de sua natureza própria são reveladas e compreendidas", pode contribuir para essa humanização, pelo menos oferecendo condições para que algumas dessas necessidades sejam reveladas e compreendidas.

Essas condições podem ser fornecidas ao aluno por meio do clima postulado por Rogers. Embora ele considere que a motivação intrínseca deva existir antes da criação do clima de confiança, aceitação e compreensão, acredita-se que o referido clima seja incentivador, ajudando o aluno a desenvolver o seu potencial construtivo que cada pessoa possui dentro de si.

Referências Bibliográficas

1. LYON, Harold Clifford, *Aprender a Sentir - Sentir para Aprender*, São Paulo, Martins Fontes, 1977.
2. ROGERS, Carl, *Tornar-se Pessoa*, São Paulo, Martins Fontes, 1978a (p. 26).
3. ROGERS, Carl, *Liberdade para Aprender*, Belo Horizonte, Interlivros, 1977a (p. 111-112).
4. ROGERS, Carl e BARRY, *De Pessoa para Pessoa*, S. Paulo, Pioneira, 1978b.
5. ROGERS, Carl, *A Pessoa como Centro*, S. Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1977b (p. 145).
6. SCHWANTES, Lucila Arouca, *Fundamentos Fenomenológico-Existenciais da Comunicação Professor-Aluno*, Tese de Mestrado, PUC-S. Paulo, 1977.
7. MASLOW, A. H., *Uma teoria da Motivação Humana* (traduzido do original *A Theory of human Motivation* - publicado em *Psychological Review*, 50:1943).

CAPÍTULO 3

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

CAPÍTULO 3

AFETIVIDADE NO ENSINO - UM ESTUDO DE CAMPO

1. Formulação do Problema

Através da integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula (afetividade no ensino), por meio da utilização de "técnicas de educação humanista" e da manifestação de atitudes rogerianas, é possível humanizar a aprendizagem e conseqüentemente aumentar o grau de satisfação dos alunos com relação a mesma?

Nesta questão está praticamente contido o problema que foi investigado no presente estudo de campo, mas outras questões paralelas foram propostas:

- 1 - É possível a humanização do processo ensino-aprendizagem através da atuação do professor em sala de aula?
- 2 - É possível para o professor atender as exigências do sistema, avaliando a parte cognitiva e ao mesmo tempo tentando humanizar a aprendizagem através dos meios postulados neste estudo?
- 3 - A humanização da aprendizagem aqui defendida aumenta o grau de satisfação do aluno?
- 4 - As "técnicas de educação humanista" e as atitudes rogerianas realmente são meios eficientes para a integração da área afetiva com a cognitiva?
- 5 - Os valores expressos pelo professor humanista estão relacionado

nados com uma aprendizagem agradável?

- 6 - É possível por em prática as idéias de humanização do processo ensino-aprendizagem, aproveitando os períodos normais de aulas, sem fugir do conteúdo de cada disciplina?
- 7 - Através das referidas práticas, é possível valorizar o aspecto da aprendizagem, sem correr o risco de se empenhar nas técnicas de lavagem cerebral estranhas ao conceito de educação e tão temida por muitos?
- 8 - É possível despertar os futuros professores (sujeitos da experiência) para uma atitude humanizante através da vivência desta experiência?

2. Hipóteses

1. Inserir a afetividade na atividade do ensino por meio da atuação do professor é um recurso de humanização da aprendizagem.

1.1. A humanização da aprendizagem é um meio de torná-la agradável.

3. Objetivos do estudo

Lyon (1977) considera o professor como o elemento principal de um círculo vicioso que eliminou o sentimento de humanidade do sistema educacional.

Talvez o professor brasileiro não seja o principal elemento do sistema, pois ele já é uma vítima de todo um processo de desumanização do homem (que inclui sistema político ou sócio-econômico). Porém, através dos meios apresentados pelo presente estudo o professor poderá dar a sua parcela de contribuição para solução do problema de desumanização do processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos deste estudo estão vinculados às questões levantadas na formulação do problema e no estabelecimento da hipótese.

1 - Verificar a possibilidade de humanização do processo ensino-aprendizagem através da atuação do professor, aproveitando os períodos normais de aula e o conteúdo de sua disciplina.

2 - Verificar se é possível a integração das experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva por meio das "técnicas de educação humanista" e das atitudes rogerianas.

3 - Verificar se a inclusão da afetividade na atividade do ensino, através dos meios já indicados, realmente torna a aprendizagem mais agradável.

4 - Verificar se os valores da educação humanista realmente estão relacionados com uma aprendizagem agradável.

5 - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores, tentando prepará-los para a realização da tarefa de humanizar a aprendizagem por meio da afetividade no ensino.

6 - Incentivar a utilização dos meios de humanização da aprendizagem.

7 - Divulgar algumas idéias dos educadores humanistas.

4. Importância do Estudo

Uma pesquisa que valoriza uma das características essenciais do ser humano - *sua afetividade* - não pode deixar de ter grande importância, tanto na aprendizagem (devido às funções que os componentes afetivos desempenham na mesma) como na própria vida da pessoa, em seu ajustamento individual e na sua adaptação ao mundo.

O domínio afetivo merece toda atenção dos pesquisadores em educação, pois segundo Bloom "o domínio afetivo contém as forças que determinam a natureza da vida de um indivíduo e fundamentalmente a vida de todo um povo"¹.

A afetividade não deve ser deslibada do ensino já que "(...) amor e amizade têm um valor educativo muito grande e deles dependem, muitas vezes, o êxito ou o fracasso escolar"². Muitos professores não aceitam ligar a afetividade à atividade do ensino, como aquele professor, citado por Postman³ que quando os estudantes reclamaram da falta de amor dos professores, ele exaltou-se dizendo que não tinha obrigação de amar os alunos e sim de ensinar. Realmente não é possível obrigar o professor a amar os seus alunos. Mas será que é possível ensinar sem nenhum componente afetivo? Segundo Gadotti (1976) ensinar é antes de tudo uma vocação de amizade. Será que aceitar os sentimentos e opiniões dos alunos, aceitá-los como pessoas únicas; procurar compreender as reações íntimas dos mesmos, respeitá-los, não é uma forma de amor? Será que procurar não gerar conflitos ou não agravar os conflitos também não é uma maneira de atuar com *afetividade no ensino*? Ou é possível ensinar, indiferente a tudo isso? Se não é possível obrigar o

professor a amar o aluno, ele não tem o direito de odiá-lo.

O ensino só tem sentido quando o professor propõe o seu ensino a partir do aluno e das suas necessidades fundamentais. Não é a necessidade de afeto uma necessidade inata? De acordo com a teoria da Motivação de Maslow, como afirma Pretto, um "importante objetivo da educação intrínseca é verificar se as necessidades básicas da criança estão satisfeitas. Uma pessoa não pode alcançar auto-realização enquanto suas necessidades de segurança, amor e poder, dignidade, auto-estima e respeito não estiverem satisfeitas. Em termos psicológicos, a criança está livre de ansiedade quando sente-se amada, quando tem alguém que a respeita e sabe que pertence ao mundo, e é querida pelos outros"⁴ (p. 22) Neste aspecto o professor poderá fornecer uma boa ajuda, atuando afetivamente em sala de aula.

Através da afetividade do professor é possível minimizar o problema de desempenho desigual dos alunos da classe trabalhadora causado pela fome e pela imposição da cultura da classe dominante, apontado por Cunha⁵. Problema esse agravado pela ênfase dada às capacidades intelectuais dos alunos, em detrimento das capacidades afetivas.

O professor que não procura estabelecer uma relação humanista, tendo como objetivo apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno, espera que a criança de família desfavorecida se desenvolva deficientemente e não dá à mesma os estímulos necessários ao seu crescimento. A natureza humana, no entanto, de acordo com a teoria da motivação de Rogers, é digna de confiança por estar sempre voltada para o pleno auto-desenvolvimento do aluno, necessitando apenas de condições favoráveis.

veis. É importante que tais condições sejam levadas em consideração nas situações escolares.

A desumanização da aprendizagem torna-a desagradável. Como o aluno tem seu lado afetivo frustrado, a aprendizagem torna-se um processo penoso, um sacrifício para ele, apenas uma obrigação a ser cumprida. Como bem observa aquele estudante citado por Rogers⁶, "o que se refere à escola sempre me parece algo a cumprir antes de finalmente me deixarem em paz para fazer o que eu quero..." (p. 147) Essa atitude é quase generalizada no meio escolar.

A humanização da aprendizagem através do tratamento do estudante como pessoa "inteira" torna-a agradável, aumenta o grau de satisfação dos estudantes.

A ação de cada professor é considerada muito importante com respeito ao problema de desumanização em sala de aula, pois de acordo com Eco, "negar que uma soma de pequenos fatos, devidos à iniciativa humana, possam modificar a natureza de um sistema, significa negar a própria possibilidade das alternativas revolucionárias, que se manifestam apenas num dado momento, em seguida à pressão de fatos infinitesimais, cuja agregação (embora puramente quantitativa) explodiu numa modificação qualitativa". (p. 51) Por isso, despertar os professores para uma atitude humanizante é uma tarefa prévia de grande importância da qual se ocupa este trabalho.

5. Explicação dos Termos Empregados no Estudo de Campo

O estudo de campo ou experiência (pesquisa em ação) está fundamentado principalmente em Rogers e Lyon, embo-

ra receba influência de outros autores.

Assim, segundo Brown, educador humanista citado por Lyon (1977) tem-se os seguintes significados dos termos: afetiva, cognitiva, educação humanista.

Afetiva: "refere-se ao sentimento ou aspecto emocional da experiência e aprendizagem".

Cognitiva: "refere-se à atividade da mente ao entender um objeto, ao funcionamento intelectual".

Educação Humanista: "quando os campos afetivo e cognitivo estão integrados na aprendizagem do indivíduo e do grupo".

Quanto ao conceito de afetividade o seguinte se ajusta ao presente estudo:

Afetividade: "(...), os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; as diversas tendências, aí compreendidas as tendências superiores e, em particular, a vontade".⁸

A afetividade a que se refere o presente estudo inclui uma das áreas mais centrais do sentimento e do relacionamento humano: o amor.

Na tarefa de humanizar a aprendizagem não pode faltar um dos estados emocionais predominante na natureza humana. Ele é mais do que aceitação. É ao mesmo tempo empático e desprendido, é marcado pela ternura, nada pede em troca, é auto-realizador e hetero-realizador e tais experiências são necessárias para que o homem atinja a sua verdadeira humanidade. A natureza humana revela-se melhor no amor humano...⁹ Se a tarefa é humanizar a aprendizagem o amor não pode faltar, ele tem grande significado para o programa escolar.

Com relação ao conceito "aprendizagem agradável" não aparece de maneira explícita nem em Lyon nem em Rogers. Mas pode-se verificar que eles não se referem a uma aprendizagem fácil, nem rápida, nem somente ligada a reforço externo, nem apenas a satisfação intelectual. A posição deles não é uma posição hedonista" do "prazer pelo prazer", pois não é esta a posição dos humanistas. Embora se entenda que eles valorizem o prazer por ser um sentimento humano e que deve ser considerado quando na busca de objetivos elevados como o crescimento ou desenvolvimento do aluno, a auto-realização. Pode acontecer que às vezes seja necessário sacrificar o prazer a fim de se alcançar objetivos, ideais, realização ou auto-realização (e o indivíduo tem disposição para isso), sendo que o prazer pode ser utilizado na busca desses mesmos objetivos.

Lyon se refere a uma experiência divertida, espontânea, informal, que torna o estudante alegre e satisfeito, seguro, entusiasmado e mais feliz.

A aprendizagem a que se referem Rogers e Lyon é a que envolve o aprender a ser, e não apenas o pensamento criativo ou a memorização, embora os aspectos cognitivos da aprendizagem também recebam atenção.

"Quando a aprendizagem é uma função de necessidades inerentes ao indivíduo, não existe diferença entre trabalho e diversão. A aprendizagem torna-se uma experiência alegre".

(Lyon, 1977)

Pode-se verificar que as afirmações de Lyon e Rogers, estão baseadas na teoria da motivação de Maslow, e em suas implicações educacionais. Por exemplo, uma das afirmações de Maslow com relação à escola, segundo Pretto, é que ela deveria ser uma espécie de centro onde as pessoas pudessem encontrar a

si mesmas; encontrar aquilo de que gostam, do que é bom e do que não é bom para elas. Que a escola deverá realizar aprendizagens do tipo intrínseco, isto é, voltadas para objetivos do indivíduo, capazes de gerar crescimento (Pretto, 1978).

Referências Bibliográficas

1. BLOOM, Benjamim S., e outros, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*, Porto Alegre, Globo, 1974.
2. GADOTTI, Moacir, *Comunicação Docente*, São Paulo, Loyola, 1976.
3. POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, *Contestação - Nova Fórmula de Ensino*, Rio, Expressão e Cultura, 1974.
4. PRETTO, Siloê Pereira Neves, *Educação Humanista: características de professores e seus afetos sobre alunos*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
5. CUNHA, L. A., *Educação e Desenvolvimento social no Brasil* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
6. ROGERS, Carl, *A Pessoa como Centro*, São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1977b.
7. ECO, Umberto, *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo, Perspectiva, 1970.
8. BATTRO, Antonio M., *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*, São Paulo, Pioneira, 1978.
9. BERMAN, Louise M., *Novas prioridades para o Currículo*, Porto Alegre, Globo, 1976.

CAPÍTULO 4

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 4

REVISÃO DA LITERATURA

INTRODUÇÃO

O assunto deste estudo, que procura aprofundar um dos aspectos da educação humanista - a integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, como meio de humanizar a aprendizagem - embora não seja muito explorado, faz convergir para ele, um bom número de estudos ou pesquisas que com ele se relacionam. Às vezes os assuntos estão tão interligados que é quase impossível separá-los. Por exemplo: a afetividade no ensino está intimamente relacionada com os estudos no campo do domínio afetivo, do domínio afetivo-cognitivo, do tratamento do estudante como pessoa, da desumanização da aprendizagem, da atitude do professor e clima de sala de aula ou da interação em sala de aula, etc. Por afetividade no ensino entende-se tratar o estudante como pessoa, considerando o seu lado afetivo e integrando-o ao conteúdo intelectual, manter um relacionamento positivo entre professor-aluno e aluno-aluno dando ênfase ao clima afetivo da classe, etc. Fazer tudo isso é humanizar a aprendizagem e humanizá-la é um meio de torná-la agradável ou menos enfadonha.

Um trabalho deste tipo envolve também diversas áreas de estudos: a área pedagógica, a filosófica, a sociológica e a psicológica.

Pelo exposto deduz-se a dificuldade em se fazer a revisão da literatura (ou literatura relacionada) por tópicos bem delimitados. Assim resolveu-se dividir este capítulo em três partes, nas quais procurou-se acomodar os estudos ou pesquisas que apresentam maior afinidade entre os aspectos contidos no quadro teórico escolhido: 1) tratamento do estudante como pessoa; 2) interação em sala de aula ou influência do professor e clima de sala de aula; 3) domínio afetivo e afetivo-cognitivo. Foram estes os aspectos que receberam atenção especial durante as situações de ensino-aprendizagem, vivenciados na experiência. Em cada tópico foram destacados alguns estudos e pesquisas ou idéias e obras de autores que têm relação com este estudo, não importando sejam filósofos, psicólogos, pedagogos ou sociólogos.

A revisão da literatura é também uma busca de fundamentos para a presente pesquisa, que encontrou apoio até em alguns autores não considerados humanistas.

1. Tratamento do estudante como pessoa

Está explícito nos pressupostos teóricos dos educadores humanistas e principalmente nos de Rogers e Lyon, a preocupação com o tratamento do estudante como *pessoa*.

Buber, formula no seu livro *Eu e Tu*¹ algumas concepções sobre o relacionamento entre as pessoas, que pode ser vivenciado pelo professor e pelo aluno. Segundo ele, não existe um "Eu" independente, um "Eu" por si próprio, mas *em relação*. Para ele, as duas relações primordiais são "Eu - Isso" e "Eu - Tu". Diz ele que o "Isso" e o "Tu" não representam coisas

diferentes, mas duas relações possíveis, diferentes entre o ser e um "objeto".

O "Eu - Isso" é a relação típica sujeito-objeto. Ela simboliza a experiência e o uso e depende de um "objeto", de uma coisa. Essa experiência é unilateral e nela o "Eu" é ativo e não trata o "objeto" ou o "outro" como capaz de entrar numa relação estabelecida mutuamente. O "Isso" então torna-se uma coisa.

Já a relação "Eu-Tu" é uma relação mútua, direta e intensa, onde uma pessoa encontra a "outra" como verdadeiramente diferente de si própria, mas com quem pode relacionar-se ativamente.

Para Buber (1977) o significado do "Tu" não é simplesmente a pessoa e do "Isso" simplesmente o objeto. Dependendo da relação a pessoa pode ser encarada como "Isso" e o objeto como "Tu".

Não foi feito um estudo mais profundo a respeito das idéias de Buber, mas destacou-se aqueles aspectos que servem de fundamento ao presente estudo. Como a preocupação deste estudo é com a humanização do homem e, um meio de humanização é a consideração de sua totalidade, não se pode esquecer o encontro dialógico, já que, segundo Aquiles (Buber, 1977), para Buber somente neste encontro é que se revela a totalidade do homem.

É importante neste estudo, que a relação professor-aluno nunca seja uma relação "Eu-Isso" e sim, uma relação "Eu-Tu", já que se tem como propósito humanizar o processo ensino-aprendizagem.

Rich diz que é verdade que o homem pode viver em

segurança no mundo do "Isso", mas se viver apenas nesse mundo não é um homem². Para a aprendizagem se humanizar é preciso que o professor encare sempre o aluno como uma pessoa e não como um objeto. Segundo este autor o estudante, na maioria das vezes não é tratado como pessoa, mas como um número numa massa, como objeto. Sendo tratado assim ele torna-se despersonalizado e desumanizado e, como consequência disso seus estudos parecem mais onerosos e enfadonhos.

Afirma ainda, que qualquer relação interpessoal é desumanizante quando apresenta um ou mais dos seguintes efeitos: brutalização; humilhação; tratamento do indivíduo como coisa; etc. Segundo ele, essas situações desumanizantes são frequentes em sala de aula.

Como se vê, as situações consideradas por Rich (1975) como desumanizantes, são exatamente aquelas desprovidas de afetividade. Aquelas onde o professor não assume atitudes de compreensão e aceitação, postuladas por Rogers, nem de amor ou amizade.

Em Gusdorf encontra-se também a preocupação do tratamento do aluno como pessoa. Diz ele que "a educação concreta (verdadeira) é a negociação que procura encontrar, para cada caso particular, a melhor, ou menos má, das soluções possíveis. A verdadeira pedagogia surge como caso individual, processa-se de pessoa a pessoa"³. (p. 36)

Para ele, mesmo num ensino de massa e educação continua a ser um caso pessoal, ou pelo menos precisa ser assim, se quiser ser realmente humanizante.

George Leonard, no seu livro *Educacion y Êxtasis* diz que para a sociedade permanecer viável, necessitará produ-

zir homens auto-realizados em massa.⁴ Pode parecer utópico, mas é necessário. A idéia de homem que ele adota é a mesma de Maslow e dos psicólogos da terceira Força.

Erich Fromm, no seu livro *Psicanálise da Sociedade Contemporânea* trata da desumanização do homem no sentido amplo. Segundo ele, "a ciência, os negócios, a política perderam todos os fundamentos e proporções que fazem sentido humanamente". ... "o homem não se sente a si mesmo como portador ativo de seus poderes e riquezas, mas como uma "coisa" empobrecida que depende de poderes exteriores a ele e nos quais projetou sua substância vital".⁵ (p. 123-124)

Como pode ser verificado até aqui, neste ítem apareceram estudos mais de tipo "teórico", reflexões filosóficas que servem de fundamento para a referida pesquisa ou que estão relacionadas com a mesma.

Vai-se prosseguir apresentando outros estudos que comprovam a importância da afetividade no ensino para a humanização da aprendizagem.

Mauco, por exemplo, preocupado com a educação afetiva e caracterial da criança, mostra que, com mais frequência, é no comportamento afetivo profundo do aluno que está a causa dos atrasos pedagógicos. Diz que a maioria dos alunos considerados maus alunos são inteligentes e muitas vezes mais inteligentes do que a média. A insuficiência escolar desses alunos não é consequência de uma insuficiência intelectual, mas de erros pedagógicos ou mais frequentemente, de perturbações afetivas ou caracteriais que inibem ou perturbam as funções intelectuais⁶. Mauco comprovou isso com estudos feitos em centros psico-pedagógicos, com utilização de testes, exames e com a reeducação afetiva.

Pois bem, se o professor sabe que perturbações afetivas inibem a inteligência real, por que então não levar em consideração esse aspecto no processo ensino-aprendizagem, por que não estimular o lado afetivo ou emocional do seu aluno, por que não procurar fazer a integração da área afetiva com a cognitiva, não só como meio de conseguir uma maior aprendizagem e formar homens completos, mas também como meio de tornar a aprendizagem humana e conseqüentemente agradável? Fazer isto é introduzir a afetividade no ensino.

Reconhecer o papel da afetividade no ensino é um meio de humanizar a aprendizagem, é um meio de reeducação afetiva que é muito importante pois, segundo Lyon, "existem provas de que as crianças normais podem recuperar os primeiros sete anos de escola com quatro a sete de bom ensino", isto é, de ensino humanizante.

A preocupação com a integração das experiências afetivas dos alunos no conteúdo intelectual, além de tornar a aprendizagem mais humana e mais agradável, ajuda ao aluno a atingir uma maior aprendizagem cognitiva. Apesar de Maucó não ser humanista, estas suas idéias apoiam as idéias da presente pesquisa.

As idéias de Neill também estão bem relacionadas com a mesma uma vez que ele se preocupa com o aluno como pessoa inteira e com a satisfação na aprendizagem. Em suas obras, sempre coloca em relevo a importância do lado afetivo ou emocional na aprendizagem. Diz ele, segundo Reis, "...a escola pioneira não pode ser um negócio porque o seu lucro é a felicidade e a sinceridade dos alunos"⁷. E ainda, que a aprendizagem deve ser, antes de tudo, agradável para as crianças.

Neill defende uma escola onde deve haver mais sentimento e menos conhecimento, sem no entanto afastar a idéia de uma formação científica, salientando que não adianta ensinar idéias mortas, em ciências ou qualquer outra área de estudo.

Para ele, ainda de acordo com Reis, a escola não pode interferir no folguedo já que o interesse fundamental da criança é brincar. Afirma: "se há liberdade para o folguedo, o interesse pelo estudo vem por si". (p. 14)

A autora deste estudo não concorda plenamente com esta afirmação. Este modo de agir pode funcionar para algumas crianças, mas a maioria das crianças precisa de orientação ou estímulo. Se o educador as deixa fazer o que querem, elas poderão se inclinar para a facilidade, apenas para o brinquedo, prejudicando-se socialmente. Talvez a solução melhor nesse sentido seja seguir a orientação de Claparède: as crianças devem gostar do que fazem e não fazer o que querem⁸.

Portanto, procurar humanizar a aprendizagem, como pretende este estudo, é uma solução.

Neill, como Lyon e Rogers, colocou-se contra o sistema competitivo que põe os estudantes em conflito uns com os outros. O desejo de Neill era que os estudantes, jovens e crianças, realizassem seus trabalhos por prazer, ajudando-se com naturalidade, com alegria e sinceridade. Não é de cooperação que a nossa sociedade está necessitando?

Ele entendia que a educação é algo muito mais amplo do que as disciplinas escolares e que os planos dos professores deviam fundamentar-se no fato de que a emoção é de maior importância do que o intelecto (tese de Lyon), pois o in

consciente de uma criança é infinitamente maior do que o seu consciente.⁹

Como Lyon, Neill (1970) preocupou-se com os aspectos desagradáveis do processo ensino-aprendizagem. Dizia que a educação parece ter por objetivo eliminar tudo quanto é humano, cômico, e destituído de objetivo, tudo quanto é leve e gracioso, daí os estudantes preferirem os cinemas, histórias em quadrinhos, etc.

Para ele o planejamento escolar deveria esquecer tudo sobre disciplinas escolares e horários, e formular apenas uma grande pergunta para lhe servir de base: "que podemos fazer para tornar as pessoas mais felizes e mais eficientes em seu trabalho, mais equilibrados no caráter, mais *satisfeitas* em sua vida emocional"? (p. 32)

Já afirmava que a educação abrange *toda a personalidade* e que ninguém é sábio bastante para dizer o que vai fazer com que a criança desenvolva tal e tal lado de sua personalidade. Como Lyon e Rogers, defendia a formação de homens completos, a formação integral do educando, portanto já defendia a humanização da aprendizagem e do ensino.

Dizia ele que a guerra é uma projeção da guerra interior do indivíduo, cujos instintos naturais foram reprimidos e que a paz do mundo não depende da Matemática ou da Química, e sim, de uma atitude alerta para a vida emocional, a vida de amor, que hoje exige uma forte lanterna para ser encontrada.

Snyders faz várias críticas às idéias de Neill. Condena a idéia de que a guerra é projeção da guerra interior do indivíduo. Designou-a de "psicologização" dos problemas sociais... Segundo ele, afirmar isso é o mesmo que dizer que "as estruturas sociais, as formas de organização social, são consi

deradas absolutamente acessórios; não são elas que explicam as divisões entre os homens, ainda menos os desequilíbrios individuais. A única causa é de natureza interior psicológica: "no mal da alma".¹⁰ (p. 64)

Mas Snyders também esquece que as estruturas sociais as formas de organização social são obras do homem. De homens, muitas vezes, desumanos, de homens que perderam a sensibilidade, de homens que perderam a capacidade de amar. Mudando-se o homem, as estruturas serão transformadas.

De acordo com Asch, os aspectos afetivos ou emocionais do homem (sentimentos) são importantes, mesmo com relação aos problemas sociais o que se verifica nessa afirmativa. ... "há sentimentos compartilhados por muitos, ou por todos os membros de um grupo. São cognitiva e emocionalmente decisivos para seus membros e, ao mesmo tempo, controlam diretamente a ação social. Estas formações tornam possíveis os movimentos e as doutrinas sociais, as relações grupais amistosas dos sistemas sociais, os esforços para derrubá-los".¹¹

Os sentimentos são muito importantes e podem com muita coisa, mas é preciso que eles sejam explorados para o bem do homem, como se está procurando fazer neste estudo, que pretende contribuir para a humanização da aprendizagem. No entanto, o aspecto emocional do homem freqüentemente é explorado através das formas de propaganda e de publicidade, representando um perigo para a sua personalidade. O perigo da alienação é apontado por Faure: ... "é preciso que o homem possa resistir ao perigo de alienação da sua personalidade, incluída nas formas de propaganda e publicidade que os cercam, no conformismo dos comportamentos que lhe podem ser impostos do exterior, em detrimento das suas autênticas necessidades e da sua identidade

intelectual e afetiva..."¹² (p. 23)

É importante lembrar que o homem não pode agir somente de acordo com os seus sentimentos, nem somente de acordo com a razão. Por isso o indivíduo saudável não deve estar na extremidade intelectual do continuum, nem na extremidade afetiva, mas é importante que ele esteja num ponto intermediário, isto é, num ponto entre os dois extremos deste continuum.¹³ É isto que se está procurando fazer na busca de humanização.

2. Interação em sala de aula ou influência do professor e clima de sala de aula.

Segundo Ober e outros, os trabalhos de Wilhall (1949), Flanders e Amidon (1960), Medley e Mitzel (1948), e Galloway (1968) foram pioneiros na utilização de abordagem sistemática no estudo de crianças em sala de aula, nos Estados Unidos e em outros países. Desde 1960 estes esforços têm recebido larga atenção.¹⁴

Os aspectos importantes da interação professor-aluno podem ser observados e registrados por meio dos sistemas de análises de interação. Esses sistemas foram criados originalmente para objetivos de pesquisa, mas encontraram outras utilidades em supervisão, treinamento de professor e de alunos.

Os aspectos mais importantes a serem observados em sala de aula são relativos aos domínios "afetivo" e "cognitivo". Alguns sistemas focalizam exclusivamente o domí-

nio cognitivo e outros os dois. Não existe, ainda, na literatura um consenso unânime sobre critérios para decidir a que domínio um sistema pertence.

De acordo com a antologia de Simon e Boyer, os sistemas afetivos são aqueles que intervêm no clima emocional de sala de aula, codificando as reações do professor aos sentimentos, idéias e ações dos alunos. A maneira do professor responder aos alunos determina, em larga escala, o clima afetivo em sala de aula. Portanto, esses sistemas selecionam categorias que medem reações do professor para uma variedade de respostas dos alunos no domínio afetivo (o sistema cognitivo intervêm com o processo do pensamento).¹⁵

O trabalho de Anderson (Simon, 1970) é a mais poderosa influência na direção do desenvolvimento de sistemas de categorias que medem o clima afetivo.

Testando a suposição de que o professor é o agente de maior influência no clima de sala de aula, Anderson criou e usou um sistema de categorias, que foram utilizadas em pesquisa, e revelaram que a maneira do professor comportar-se em sala de aula afeta a maneira dos alunos se comportarem.

Anderson polarizou comportamentos de professores, opondo o "dominativo", ao "integrativo", e este conceito influenciou os trabalhos de Withall, Joyce, Flanders e muitos outros que seguem a linha deste último.

De acordo com a antologia de Simon (1970), o domínio afetivo pode ser subdividido em quatro dimensões que abrangem todas as categorias afetivas. Estas dimensões consistem inteiramente em categorias que compreendem reações do professor para vários tipos de comportamentos verbais ou não ver

bais do aluno. São as seguintes:

- 1) Reações do professor ao rendimento cognitivo ou às idéias dos alunos.
- 2) Reações do professor ao rendimento emocional ou aos sentimentos dos alunos.
- 3) Reações do professor as tentativas dos alunos para manejar procedimentos de sala de aula e estabelecer modelos.
- 4) Reações do professor aos comportamentos não verbais dos alunos.

No sistema de categorias afetivas generalizado apresentado pela antologia citada, as reações positivas do professor com relação ao aluno, estão incluídas nas atitudes postuladas por Rogers, tais como a aceitação das idéias e sentimentos do estudante.

Outros estudos sobre interação como o de G. I. Brown (1960); Buswell (1953); Calvin, Hoffman, e Harden (1957); E.E. Johnson (1958); Porterfield e Schlichting (1961), mostram que a relação social entre os estudantes como um grupo e entre os estudantes e o professor influencia significativamente a qualidade do clima social em sala de aula, por sua vez, influencia os resultados afetivo e cognitivo da aprendizagem. (Travers, 1973).

O estudo clássico de Lewin, Lippitt e White (1939) sobre o efeito dos estilos "autocrático"; "não-intervencionista" e "democrático" no clima social de grupos e no comportamento individual dos membros, forneceu as bases para trabalhos sobre crenças e atitudes do professor (Yee e Fruchter - 1971). (Travers, 1973).

Esse estudo revelou que somente os participantes do grupo "democrático" reagiram positivamente. Adultos e crianças considerando-se felizes por trabalharem juntos, juntos procurando encontrar uma solução comum a todos, para satisfação de todos. As tensões e os conflitos foram vencidos.

Sobre este estudo, Snyders (1974) apresenta várias críticas pedagógicas e políticas. Entre outras questões levantadas por ele destacam-se as seguintes: "Quando se trata ... de adquirir conhecimentos, hábitos novos, quando o aluno se encontra perante uma tarefa difícil que exige aplicação e esforço, pode-se assegurar que o comportamento democrático seja o mais frutuoso? (p. 33) "Até que ponto se justifica chamar de democrática a situação proposta?" (p. 34) "O quadro é encantador, mas permite afirmar que se caminha assim para libertação do homem, relativamente a miséria, à guerra, às leis da selva?" (p.34)

Getzels (1969), (Travers, 1973) baseado na observação global e em avaliações de interação social, caracterizou o clima de sala de aula, pela oposição, "centrado no professor" - "centrado no estudante". E os efeitos de tais climas no comportamento afetivo do estudante têm sido estudados.

Assim, segundo Travers (1973) vários estudos foram feitos nesse sentido e a conclusão geral desses trabalhos é que os aspectos afetivos do clima de sala de aula (como satisfação, intimidade, etc.) prognosticam tanto a aprendizagem afetiva como cognitiva. Afirma ele "... o professor tem o papel mais central no desenvolvimento de respostas afetivas de estudantes. E este papel provém da interação do professor com estratégias instrucionais e material do currículo, suas atitudes para com o grupo e cada aluno, e seus valores e crenças educacionais...

Isto parece ser consistente com a literatura que sugere que práticas de sala de aula democráticas e centradas no estudante são mais efetivas do que as práticas de sala de aula autoritárias e centradas no professor, para promover comportamentos afetivos positivos. Contudo, é irrealístico supor que um só tipo de clima de sala de aula seria satisfatório para todos os estudantes e todos os tipos de aprendizagem".

No seu livro *Novas Técnicas para Humanizar a Educação*, Aspy¹⁶ apresenta o resultado de diversos estudos de interação em classe onde foram aplicados diversos processos de análise interacional. Aspy (1972) tem por objetivo humanizar os processos de educação, proporcionando a professores e a pesquisadores procedimentos destinados a avaliar a interação verbal, os níveis cognitivos e os níveis de funcionamento interpessoal numa situação em classe. Ele pretende assim, transformar as escolas em lugares mais saudáveis.

Entre as pesquisas empíricas realizadas por ele aparece um estudo especial para cada uma das condições interpessoais postuladas por Rogers: empatia, congruência, consideração positiva incondicional.

Essas condições para o relacionamento interpessoal são estudadas minuciosamente por Arouca¹⁷, que destaca o conceito de empatia dado por outros autores. Ela apresenta uma relação das pesquisas empíricas realizadas por vários estudiosos com relação aos elementos importantes numa relação de ajuda.

No Brasil existe um bom número de pesquisas voltadas, de um modo geral, para a análise dos conceitos das atitudes rogerianas ou para a verificação dos efeitos das mesmas no rendimento do aluno. Entre outros pode-se citar: *Um Estudo*

Crítico do Conceito de Compreensão Empática na Teoria Rogeriana. (PUC-S.Paulo); *Análise do Conceito de Autenticidade em Carl Rogers* (PUC-S.Paulo); *Estudo Experimental da Influência das Atitudes Rogerianas no Rendimento do Aluno* (PUC-Rio); *Estudo Sobre a Atitude de Aceitação Rogeriana e Implicações no Relacionamento Professor-Aluno* (PUC-Rio).

A pesquisa realizada por Puente¹⁸, procura mostrar a eficácia da "Técnica do Contrato de Ensino" (semelhante aos "contratos de trabalho" do plano Dalton), proposta por Rogers, para ser utilizada pelo professor nas situações em que não é possível inteira liberdade de aprender (como acontece normalmente em nossa realidade). Ele trabalhou com a variável professor e sua autenticidade, a aceitação positiva e incondicional do aluno (atitudes rogerianas), bem como com a variável aluno e a motivação intrínseca para aprender e a percepção das atitudes manifestadas pelo professor. Nesta pesquisa ele procurou controlar as três variáveis do professor (autenticidade, aceitação e empatia) como atitudes percebidas pelo aluno, utilizando a Escala de Medição do Relacionamento Professor-Aluno de Robert R. Waggener que é escala de Charles Iruax e Robert Parkhuff, adaptada à situação escolar. O principal objetivo dessa pesquisa era examinar os aspectos cognitivos da aprendizagem, o rendimento do aluno.

Na presente pesquisa embora os aspectos cognitivos recebam também atenção, o rendimento ou aumento do rendimento do aluno não é o principal objeto de análise.

As idéias de Nash¹⁹ também servem de apoio ao estudo em questão. Os princípios de liberdade e autoridade postulados por ele combinam com os de Rogers e Lyon. Por exemplo, ele cita Nels Ferré que diz: "a liberdade é autêntica, não quando

as pessoas fazem o que querem depois que foram doutrinadas pelos padrões autoritários, e sim quando agem movidas por sua percepção interior e por escolha pessoal, fazendo exatamente aquilo que concorda com sua plena natureza. A autoridade só pode ser considerada legítima pela genuinidade com o qual se anula a si mesma". (p. 97) Para o autor citado, "a autoridade correta, à qual deve o aluno submeter-se, não é a autoridade arbitrária do professor, mas a autoridade de um terceiro fator, situado acima de professor e aluno. Essa autoridade é achada entre as necessidades da situação, e o próprio professor deve submeter-se a ela. Somente quando o professor demonstra que não está preocupado com a consecução de seus próprios fins egoístas, ou com o crêscimo de seu próprio poder, mas, pelo contrário, agindo com isenções essoal, na procura desinteressada de fins comuns, poderá o aluno, por sua vez, submeter-se voluntariamente a disciplina necessária para que esses fins sejam alcançados. Ao invés de exigir obediência, o bom professor inspira sentimento de cooperação: ao invés de exercer seu poder sôbre os alunos, cria um novo poder, com o auxílio deles". (p. 124-125)

Neste trabalho faz-se opção por um ambiente de liberdade e espontaneidade, mas não de inteira liberdade, por julgã-lo impossível em nossa realidade e, muitas vezes, desnecessário. E, dependendo do grau de maturidade do aluno, um ambiente de inteira liberdade pode ser até prejudicial, do ponto de vista intelectual e social.

Enquanto esta pesquisa preocupa-se com a afetividade no ensino como meio de humanização da aprendizagem. Alain²⁰, recomenda a indiferença afetiva, não por procedimento, mas "por preocupação de coerência filosôfica, para manter a distinção das

competências, cujo respeito é a condição da eficiência social. (p. 81) Segundo ele ao pai cabe agir como pai, ao mestre, como mestre.

No entanto tanto a relação pai-filho como a relação professor-aluno são relações de ajuda, e se a relação pai-filho necessita de afeto, por que não a relação professor-aluno?

3. Domínio afetivo e afetivo-cognitivo

Segundo Travers (1973) poucos estudos interessadados em comportamentos afetivos têm sido desenvolvidos no ambiente educacional, a não ser as duas notáveis exceções: o desenvolvimento da taxionomia de objetivos educacionais no domínio afetivo de Krathwohl, Bloom e Masia (1964) e os escritos e procedimentos práticos sobre desenvolvimento de valores de Raths, Harmin e Simon (1966).

Os autores da *Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Afetivo*, esperavam que a obra incentivasse as pesquisas nesse domínio, mas ela tem gerado poucas pesquisas em comparação com o número de pesquisas realizadas, usando-se a taxionomia cognitiva (Cox e Unks, 1967). (Travers, 1973). No entanto, assim como a taxionomia cognitiva, a taxionomia afetiva tem influenciado muitas publicações com considerações práticas sobre a expressão de objetivos e o desenvolvimento de ítens de avaliação (Bloom, Hastings e Madaus, (1971); Kibler, Barker, e Miles, (1940); Metfessel, Michael e Kirsner, (1969); Senathirajah e Weiss, (1971). (Travers, 1973).

Os estudos de taxionomia podem ser considerados como técnicas a serem utilizadas para por em prática as propostas teóricas de alguns autores. O que pode ser verificado neste relatório é que alguns autores utilizaram a taxionomia para publicações com considerações práticas, fornecendo ajuda na formulação de objetivos e construção de itens de avaliação.

Na presente pesquisa, por exemplo, utilizou-se a taxionomia de Bloom, tanto no domínio afetivo quanto no cognitivo, já que a intenção era a integração dos dois domínios, em sala de aula.

Procurando mostrar a relação entre o domínio afetivo e cognitivo, Scheerer²¹ afirma "... o comportamento pode ser concebido como sendo encerrado numa matriz motivacional-emocional-cognitiva, na qual não é possível uma separação verdadeira". (p.45)

Rokeach (Bloom, 1974) diz que analisando-se o comportamento cognitivo, se está, ao mesmo tempo trabalhando com estados afetivos, pois todo comportamento cognitivo tem seu equivalente afetivo. Ao mesmo tempo, em todo comportamento afetivo o elemento cognitivo está presente e implícito.

Piaget, apesar de psicólogo reconhecidamente "intelectualista", afirma que "desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais, já que estes dois aspectos são indissociáveis de cada ação... Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo, na solução de um problema de matemática, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.) assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão)"²² (p. 37-38)

Também com respeito a essa relação dos dois domínios (afetivo e cognitivo) Nash (1968) escreve "... a divisão dos seres humanos em setores-físico, emocional e intelectual só pode ser adotada por finalidades de conveniência e não corresponde a uma clara categorização da realidade. A escola que ignorar esse fato, e tentar aprisionar o homem em compartimentos rígidos, aplicando a um desses compartimentos todas as suas esperanças de liberalizar o homem, destina-se a partilhar o destino miserável de todas as aventuras puramente intelectuais da história da educação". (p. 102)

Uma das posições defendidas nesse trabalho e pelos autores que o fundamentam é justamente de combate ao intelectualismo exagerado do sistema escolar, deixando de lado o aspecto afetivo ou emocional do aluno no processo ensino-aprendizagem, tornando-o desumano.

Concorda-se com a relação natural existente entre o domínio afetivo e cognitivo, mas também concorda-se com Jacob (Travers, 1973) com relação à necessidade de tratamentos adequados para cada domínio.

Segundo Bloom²³, apesar da educação americana valorizar e defender o desenvolvimento afetivo, McMurrin afirma que na realidade o que recebe as mais altas prioridades nas escolas, em detrimento dos objetivos afetivos, são os resultados cognitivos.

Como sempre acontece, a educação brasileira segue o exemplo. O estudo de Lewy (1968) é um importante exemplo de pesquisa feita no domínio afetivo, (com o objetivo de validar as propriedades da taxionomia afetiva. Nesse estudo, Lewy procura: 1) demonstrar a existência de referências empíricas para constructos dessa taxionomia; 2) mostrar que essas referências empíricas expõem a estrutura definida por modelo, que era

denominado descritivo e de validade dinâmica, respectivamente (Bloom, 1971). Lewy testou várias hipóteses concernentes à natural hierarquia da taxionomia.

No Brasil, Pelose²⁴, realizou uma pesquisa no domínio afetivo cujo objetivo era a construção e validação de um texto programado para a aquisição, pelo professor, de competências na avaliação dos objetivos de comportamento afetivo do aluno. O texto programado foi baseado na *Taxionomia de Objetivos Educacionais* para o domínio afetivo, de Krathwohl e colaboradores. Os sujeitos foram professores de 1ª e 4ª série do 1º grau.

Segundo Travers (1973), um tópico importante que deveria ser pesquisado, é a relação entre comportamentos afetivos e cognitivos, pois embora Krathwohl, Bloom e Masia (1964) tenham procurado mostrar que existe interdependência entre eles, vários estudos empíricos têm demonstrado independência entre os referidos comportamentos (Johnson, 1964; Neid e Hedlund, 1969).

Jacob (de acordo com Krathwohl e outros - 1972) questionou a possível correspondência entre o domínio afetivo e cognitivo, observando que os comportamentos afetivos, da mesma maneira que os cognitivos, desenvolvem-se apenas quando se proporciona ao aluno experiências de aprendizagem adequadas a cada um desses domínios (Travers, 1973).

Raths, Harmin e Simon (1966), segundo Travers (1973), têm desenvolvido estudos mostrando uma aproximação diferente entre os dois domínios. Embora a taxionomia afetiva esteja principalmente interessada nas respostas afetivas como resultados ou produtos, eles postulam uma teoria que enfatiza os processos pelos quais os valores podem ser adquiridos. Sugerem uma variedade de estratégias para uso do professor em classe a fim de clarificar os valores dos estudantes e incluem materiais

para uso individual e em grupo.

Os estudos sobre o domínio afetivo estão relacionados, principalmente e intencionalmente, com a aprendizagem de valores, atitudes, hábitos, predisposições e interesses. O componente afetivo inclui emoções, sentimentos e valores nos estudos de atitudes.

De acordo com Reich²⁵, cada atitude possui um componente afetivo, cognitivo e conativo. O indivíduo adota uma atitude negativa ou positiva em relação a uma pessoa ou coisa, dependendo do valor que atribui a determinadas qualidades ou objetos, etc. Segundo o autor citado, os valores são mais centrais que as atitudes uma vez que estão mais profundamente encerrados na pessoa, talvez como parte integrante da estrutura de sua personalidade. É mais fácil mudar atitudes do que valores. Uma atitude pode estar associada a dois ou mais valores. Os valores são menos específicos que as atitudes e não é tão fácil detectá-los nos padrões de comportamento.

Portanto se os valores estão intimamente relacionados com as atitudes e toda atitude possui um componente afetivo, o estudo de valores e atitudes está relacionado com a presente pesquisa. Esta relação, embora não tenha sido enfatizada, foi demonstrada principalmente através do exercício de valores utilizado para verificar um dos objetivos do estudo.

Segundo Allport (1961) citado por Travers (1973), "se a escola não ensina valores, terá o efeito de negá-los".

O ensino de valores inclui o do valor moral. Scriven (citado por Bloom, 1971) no seu artigo *Student Values as Educational Objectives* (1966), faz a distinção entre valor adquirido em união com a aprendizagem cognitiva, tais como a objetividade de valor e os métodos científicos, e o valor moral, tais

como empatia e compaixão, que não podem ser ensinados com técnicas cognitivas.

Com relação ao valor adquirido ele diz que não o ensinamos não somente por covardia, mas por incompetência profissional. Em matéria de comportamento moral ele afirma que há uma moral imperativa para instruir nestas áreas de modo que os estudantes não desconhecem a incitação empírica que existe atrás da moralidade, da regra e das instituições as quais incorpora estas virtudes da região e permite seus vícios.

Várias investigações foram feitas para estudar a natureza geral do sistema de crenças e valores do professor a respeito da educação devido a sua importância em determinar atitudes do professor para com as crianças (Oliver e Butcher, 1962). (Travers, 1973).

As atitudes do professor para com os alunos dependem de seus valores.

Segundo Rath²⁶ a profissão de ensinar, atualmente, tem se voltado à tarefa de ajudar os estudantes a desenvolver um senso de valores e um hábito de pensamento crítico.

Já que a característica da reflexão brasileira, hoje, sobre educação volta-se à uma educação inserida na sociedade, a escola jamais deverá descuidar-se dos aspectos referentes a valores e atitudes, uma vez que segundo Dawes²⁷ "as atitudes são importantes, especialmente na sociedade tecnologicamente avançada, na qual as atitudes de determinada gente ou grupos podem influir profundamente (às vezes de forma devastadora) (p.5)

A escola precisa ensinar valores que determinem ou favoreçam atitudes que contribuam positivamente para o desenvolvimento da sociedade.

Os jovens de hoje estão vivendo numa sociedade mais complexa do que os seus antepassados viveram a cada vez mais se sentem confusos com relação aos seus valores.

O professor deve procurar ajudar o aluno a clarificar, mudar, criar ou ordenar os seus valores em alguma forma de hierarquia.

Até o desenvolvimento da ciência depende de valores, pois de acordo com Rogers²⁸ "a utilização da ciência apenas se dá através de pessoas que procuram valores que significam alguma coisa para elas... A ciência tem seu impulso inicial numa determinada pessoa que procura fins, valores, objetivos, que se revestem para ela de uma significação pessoal e subjetiva". (p. 195)

O cientista (ou aquele que utiliza os resultados dos estudos científicos) que valoriza o homem e sua humanidade, que valoriza o amor, a paz, a cooperação, etc, jamais utilizará a ciência para a destruição da própria natureza humana. Isto vale para todos os homens que agem ou tomam atitudes de acordo com a sua hierarquia de valores.

Como também se tratou nesta pesquisa do grau de satisfação do estudante com relação a sua aprendizagem, incluiu-se nesse relatório o estudo de Brodie (1964), que classificou 505 estudantes do 1º grau como "satisfeitos" e "insatisfeitos" com a escola e comparou suas realizações ou rendimento. Ele afirmou que o rendimento ou as realizações do grupo satisfeito era melhor nas tarefas educacionais e, em particular, em teste de habilidade acadêmica contrariamente ao grupo dos insatisfeitos. (Travers, 1973).

Já os estudos de Tenenbaum (1944); Schultz e Green (1953); Jackson (1968), mostram o contrário, isto é, que

a relação entre a atitude do estudante para com a escola e a realização ou rendimento acadêmico, não é significativa. (Travers, 1973).

Encontra-se vários estudos preocupados com os aspectos afetivos do desenvolvimento, realizados em situação de grupos de treinamento ("Tgroups"). Entre outros, pode-se citar o de Max Pagès na França, realizado com estudantes de graduação da Universidade de Rennes. Ele conduziu o estudo de acordo com o método do grupo de base (ou T. group"). O grupo foi denominado de "grupo da baleia" e tinha como objetivo a sensibilização de seus membros²⁹. Na Inglaterra encontram-se pesquisas de Bion, de Inzian, de R. Meiquiez, etc.³⁰

Segundo Rogers³¹ o interesse por esse tipo de experiência aumentou, expandindo-se o movimento com a criação de vários tipos de grupo e de objetivos. Eram diversos os nomes dados (grupo de encontro, grupo de treinamento, etc.), mas possuíam uma linha comum que reúne todos esses tipos diversificados: liberdade mútua de expressar sentimentos reais, positivos e negativos; aceitação de si mesmo e dos outros; aumento de comunicação e aprendizagem sobre relações pessoais.

Sant'Anna (1976) realizou três pesquisas empíricas no domínio afetivo-cognitivo com graduandos e pós-graduandos, denominadas respectivamente: 1) Efeitos de Um Treinamento em Relações Humanas (1969); 2) Análise da Experiência Emocional de Grupo (1971); 3) Estudo Sobre Grupo de Solução de Problemas (1974).

O seu maior propósito foi o de demonstrar a possibilidade de humanizar, em algum sentido, o processo ensino-aprendizagem, mas os problemas e as hipóteses testadas não coincidem

com os desta pesquisa. As técnicas usadas e os objetivos são diferentes. Os esquemas teóricos são outros. No 1º, foi empregada uma técnica idealizada basicamente por David Zimmerman denominada "Experiência Emocional de grupo"; no 2º, testou-se o treinamento de relações humanas executado sob a abordagem de laboratório (Schein e Bennis) e no 3º, trabalhou-se com a técnica de ensino em grupo inspirada nos princípios da Gestalt.

Conclusão

Como já foi salientado antes, a revisão da literatura foi feita também em busca de apoio para o estudo. Realizou-se uma longa pesquisa bibliográfica de assuntos relacionados com o mesmo e procurou-se destacar os aspectos que pudessem complementar o quadro teórico do estudo de campo.

Da revisão realizada foram reunidas aqui somente aquelas consideradas significativas para a pesquisa em questão.

Embora, por vezes, possa parecer que algumas pesquisas citadas não estão relacionadas com este estudo, o relatório da experiência mostrará os seus pontos de contato com os aspectos que receberam atenção nesta revisão.

Como o estudo de campo foi ligado a um projeto de ensino, trabalhou-se com objetivos, estratégias (individual e de grupo), relacionamento professor-aluno, avaliação e rendimento, atitudes e valores, etc.

Utilizou-se a afetividade no ensino como meio de humanizar o processo ensino-aprendizagem, procurando tornã-

-lo mais agradável ou procurando aumentar o grau de satisfação do aluno com relação à aprendizagem, mas sem deixar de lado os outros aspectos importantes na aprendizagem como consciência , socialização, etc. Uma aprendizagem mais humana e mais agradável não exclui uma aprendizagem consciente e socializada.

Referências Bibliográficas

1. BUBER, Martin, *Eu e Tu*, S.Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
2. RICH, John Martin, *Bases Humanísticas da Educação*, Zahar 1975.
3. GUSDORF, George, *Professores para Quê?* Lisboa, Moraes, 1967.
4. LEONARD, George B., *Educacion y Éxtasis*, México, Trilhas, 1974.
5. FROMM, Erich, *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
6. MAUCO, George, *A Educação Afetiva e Caracterial da Criança (Volume II)*, Lisboa, Horizonte.
7. REIS, J., "Com Licença Neill" in: *Liberdade, Escola, Amor e Juventude*, S.Paulo, Ibrasa, 1970.
8. CHÂTEAU, Jean, *Os grandes Pedagogistas*, S.Paulo, C.E. Nacional, 1978.
9. NEILL, A.S., *Liberdade, Escola, Amor e Juventude*, S.Paulo Ibrasa, 1970.
10. SNYDERS, Georges, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.
11. ASCH, Solomon E., *Psicologia Social*, S.Paulo, Nacional, 1972.
12. FAURE, Edgar e outros, *Aprender a Ser*, S.Paulo, D.E. do Livro, 1977.
13. LYON, Clifford, *Aprender a Sentir-Sentir para Aprender*, S.Paulo, Martins Fontes, 1977.
14. OBER, e outros, *Systematic Observation of Teaching. An Interacion analysis-instrucional strategy approach.* N.Y. Prentice Hill-Inc., 1971.
15. SIMON, A. & BOYER, E.G., *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments, Research for Better Schools*, Philadelphia, 1970.
16. ASPY, David, *Novas técnicas para humanizar a educação*, S.Paulo, Cultrix, 1972.
17. AROUCA, Lucila S., "Fundamentos Fenomenológico-Existenciais da Comunicação Professor-aluno na Teoria da Educação de Carl Rogers", Tese de Mestrado. PUC-S.Paulo, 1977.
18. PUENTE, Miguel De La, *O Ensino Centrado no Estudante*, S.Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

19. NASJ, Paul, *Autoridade e Liberdade na Educação*, Rio, Bloch, 1968.
20. ALAIN, citado por Lucien Brunelle in: *Não-diretividade*, S.Paulo, Nacional, 1978. (p. 81)
21. SCHEERER, citado por Bloom in: *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio-afetivo*, Porto Alegre, Globo, 1974.
22. PIAGET, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, Rio, Forense, 1971.
23. BLOOM, HASTINGS and MADDAUS, G. F., *Handbook on Formative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1971.
24. PELOSI, Marly Saunan, *Elaboração e Validação de Texto Programado sobre Formulação de Objetivos Educacionais no Domínio Afetivo*, Tese de Mestrado-U.F.R.J., Rio, 1976.
25. REICH, Ben, *Valores, Atitudes e Mudança de Comportamento*, Rio, Zahar, 1976.
26. RATHS, PANCELLA, VAN NESS, *Studying Teaching*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1971.
27. DAWES, Robyn M., *Fundamentos y Técnicas de Medicion de Actitudes*, Mexico, Editorial Limusa, 1975.
28. ROGERS, C. R., *Tornar-se Pessoa*, S.Paulo, Martins Fontes, 1978a.
29. PAGES, Max, *A Vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*, Petropolis, Vozes, S.Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
30. SANT'ANNA, Flávia Maria, *O Processo Ensino Aprendizagem na Perspectiva Humanística*, Porto Alegre, EMMA, 1976.
31. ROGERS, C.R., *Grupos de Encontro*, S.Paulo, Martins Fontes, 1978c.

CAPÍTULO 5

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO DE CAMPO

CAPÍTULO 5

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Embora o ambiente de sala de aula não seja considerado o melhor para a pesquisa experimental, como chama atenção Travers¹, o professor que queira se dedicar à pesquisa educacional, na maioria das vezes, só tem condições de realizá-la neste ambiente que é o seu campo de luta.

Entre as dificuldades consideradas por Travers, (1971) referentes à manipulação das condições experimentais, destacam-se como sendo as mais sérias, as vinculadas ao manejo de classe. Talvez se possa aventurar a generalização diz Travers, (1971) de que os experimentos nos quais se solicita que os seres humanos produzam mudanças de suas próprias condutas, como variáveis manipuladas, provavelmente não chegam a constituir experimentos muito bons se são realizados em ambiente de classe.

No entanto, Carkhulff² afirma "basicamente, as questões de educação - e de vida - ...deverão ser resolvidas mediante utilização das nossas tecnologias, testando-as no campo de lutas humanas - na situação vital, em classe, modificando-as para facilitar o pleno desenvolvimento dos alunos - tanto do ponto de vista físico e emocional como o aspecto intelectual..." e valoriza assim os experimentos realizados na sala de aula.

No entanto, tendo-se conhecimento não só desses prós e contras mas também das outras dificuldades correlacionadas com a natureza complexa do fenômeno educacional (escassez de teo

rias, recursos metodológicos, instrumentos, pessoal e condições favoráveis, etc.) optou-se por uma pesquisa de campo sobre o ensino em ambiente natural de sala de aula, sem muita exigência com relação à sistematização, quantificação e medida, pois concorda-se com Wunt³ quando ele diz que aceita o empirismo sem considerar que este precise ser necessariamente experimental, sistemático, quantitativo e mensurável.

Além de tudo, trata-se apenas de uma pesquisa do "tipo exploratório", que poderá servir de "modelo" para uma pesquisa mais ampla neste campo. Por tratar-se de uma proposta humanista, talvez seja mais coerente considerá-la apenas *uma experiência*.

1. Metodologia

Considerando-se a natureza e os objetivos desta pesquisa, bem como as condições disponíveis, a metodologia utilizada foi uma adaptação ou combinação de metodologias apresentadas por alguns autores.

Por envolver a aplicação dos passos do método científico aos problemas da sala de aula, já que a autora está preocupada com sua própria atividade de ensino, desejando melhorá-lo e obter conhecimentos específicos sobre os sujeitos envolvidos no processo, a presente pesquisa foi caracterizada como *pesquisa em ação* (de acordo com Borg e Gall⁴, Rummel⁵ e Taba⁶). No entanto, existiu também uma preocupação em se obter, através desses conhecimentos específicos, um conhecimento científico que futuramente pudesse ser generalizado. Conhecimento esse referen

te aos problemas educacionais no domínio afetivo-cognitivo e relacionados com a humanização do processo ensino-aprendizagem.

Foram selecionadas algumas "técnicas de educação humanista" e aplicadas em sala de aula, procurando-se assumir as atitudes rogerianas (que são consideradas indispensáveis na estimulação da área afetiva e na integração das duas áreas) para a verificação dos pressupostos e para o atendimento aos propósitos do presente estudo, já que, entre outros, está o de contribuir para o aperfeiçoamento de professores na realização da tarefa de integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, tarefa de humanização da aprendizagem.

Como a pesquisa liga-se a um projeto de ensino e como se pretende não só verificar o grau de satisfação com a aprendizagem, mas também o seu rendimento (integração do afetivo com o cognitivo) realizou-se uma avaliação em todas as aulas, através da observação, da participação ativa e espontânea dos alunos, da aceitação das idéias apresentadas, da satisfação demonstrada pelos alunos, da expressão dos sentimentos (negativos ou positivos) dos mesmos, de auto-avaliação dos alunos referente aos aspectos mais relevantes da pesquisa, etc. Além destes, outros instrumentos de avaliação foram utilizados para aspectos afetivos e cognitivos (conteúdos) da aprendizagem.

O grau de satisfação, de espontaneidade, de relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, além da observação do professor, foi avaliado pelos próprios alunos através de um roteiro de auto-avaliação. Assim também com relação ao grau de compreensão do conteúdo e aceitação do mesmo, que foi avaliado através dos instrumentos elaborados para esse fim e através da

auto-avaliação.

Os resultados das turmas, que viveram a experiência, foram comparados com o da classe que não a vivenciou, através do roteiro elaborado para a auto-avaliação. A turma que não participou da experiência avaliou os mesmos aspectos avaliados pelos grupos experimentais.

Foi elaborado um plano de unidade (ou plano de ação) bem detalhado para servir de orientação na execução ou vivência da experiência. A professora que trabalhou com as turmas não recebeu propriamente um treinamento, mas foi realizado um encontro com a mesma onde a autora deste estudo procurou transmitir suas convicções e as orientações julgadas necessárias (além das contidas no plano de ação). Ela estava interessada com as alunas e desejava aprender a comunicar esse interesse. Portanto da fórmula IC preconizada por Thomas Clark, ela já contava com o principal elemento.

Foram estabelecidos objetivos afetivos, cognitivos ou afetivo/cognitivo para cada aula, tendo-se em vista contribuir para a adoção de uma atitude humanizante por parte dos professores da 1ª. fase do 1º grau.

Na busca da integração do afetivo e do cognitivo no processo ensino-aprendizagem, o afetivo diz respeito à aprendizagem de valores, atitudes, hábitos, predisposições e interesses e para elaboração desses objetivos seguiu-se a orientação de Bloom. Foram elaborados objetivos afetivos pertencentes a 1ª. categoria: acolhimento (atenção) e as suas subdivisões: percepção; disposição para receber; atenção controlada e seletiva.

Os objetivos cognitivos foram selecionados das categorias: compreensão, conhecimento e aplicação. Para a sua avaliação foram elaborados e selecionados instrumentos, com base também nas orientações de Bloom e seus colaboradores.

Os conteúdos desenvolvidos e os recursos utilizados foram selecionados tendo em vista os objetivos, com base nos autores que inspiraram a pesquisa e em toda a literatura humanista citada.

2. Estudo Piloto

O estudo piloto foi realizado na Escola Estadual de 1ª e 2ª graus "Carlos Gomes" em Campinas - São Paulo e envolveu os alunos das 3as. séries B e C do curso de Habilitação Específica de 2ª Grau para o Magistério, totalizando 70 alunos (35 para cada turma), com idade predominante dos 16 aos 20 anos, nível sócio-econômico da classe média B e C com algumas exceções da média A ou alta C (segundo informações do diretor da escola). Havia também predominância do sexo feminino.

As aulas foram dadas no decorrer do mês de outubro de 1978, nas 4as. e 5as. feiras, no período da tarde (de acordo com o horário de 'Didática'). Deu-se preferência aos dias em que havia duas aulas seguidas (aulas faixas), para facilitar a realização dos trabalhos.

Durante a aplicação, o projeto sofreu poucas alterações somente algumas modificações, feitas de acordo com as necessidades sentidas. As duas mais importantes ligavam-se aos dois instrumentos principais de testagem das hipóteses.

O roteiro de observação, além de passar por algumas modificações durante a aplicação, para atender a necessidade de uma avaliação mais precisa e facilitar as anotações foi

substituído por outro instrumento, que tornou mais eficiente a avaliação dos dados principais da pesquisa.

Ninguém melhor do que o próprio aluno para avaliar os referidos aspectos. Elaborou-se portanto um roteiro de auto-avaliação que além de atender melhor os objetivos da pesquisa, atende também a um dos princípios ou características da educação humanista no que diz respeito à avaliação.

No questionário modificou-se apenas a maneira de elaborar algumas perguntas, procurando-se maior clareza, principalmente naquelas que testavam a hipótese, diretamente. O questionário foi uma espécie de confirmação do que já se havia constatado anteriormente.

Os resultados desse estudo piloto foram significativos e satisfatórios.

3. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada de acordo com o disponível. Assim trabalhou-se com uma amostra pequena cuja seleção não foi aleatória. Foram selecionadas classes como unidade de amostra, o que é natural quando se trata de pesquisa ligada a projeto de ensino.

Todos os alunos do Curso Pedagógico da Escola Normal Estadual de Campina Grande - Paraíba, formaram o universo, num total de 168 alunos (matrícula real em 1979). (anexo I)

As classes selecionadas (de acordo com a aceitação, interesse, e boa vontade da professora) foram as 3a. séries B e C do Curso Pedagógico (os concluintes). No estabelecimento existem apenas tres turmas de 3a. série, num total de 68 alunos.

Escolheu-se esta população (futuros professores) devido ao propósito (já citado) de se contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores e ao de divulgação das idéias veiculadas pela pesquisa, para que os sujeitos da mesma possam, no exercício da profissão, aplicar as idéias e técnicas aprendidas.

Contou-se portanto com dois grupos (duas classes) mas com uma única professora. Seria impossível a realização da pesquisa com grupo de controle (se essa fosse uma das preocupações da autora) porque a professora, em uma das classes, teria que "representar" (assumindo ou não assumindo as atitudes rogerianas) e essa não é a posição da autora da pesquisa com relação ao assunto o que já foi esclarecido nas considerações feitas no esquema teórico.

Assim, embora se tenha trabalhado com dois grupos, tratados como experimentais e submetidos aos mesmos estímulos (considerados célula ou grupo único), não houve grupo de controle propriamente dito, apesar de ter sido feita uma comparação entre os resultados da auto-avaliação das classes experimentais com os de outra classe que não se submeteu a experiência.

A hipótese foi verificada principalmente através das respostas dadas pelos alunos (comportamento verbal dos alunos).

Atendendo-se a outro propósito da pesquisa, procurou-se realizá-la, sem atrapalhar o funcionamento normal das classes, nem o conteúdo da disciplina com a qual se trabalhou - Didática - tendo em vista os objetivos estabelecidos e o interesse da autora.

O conteúdo da unidade "Métodos e Técnicas de Ensino do 1º grau" foi apresentado de maneira diferente - abordou

-se o problema do ponto de vista humanista em educação. Não se procurou fazer uma delimitação rígida entre conteúdos e outros meios na organização das situações ensino-aprendizagem. O próprio conteúdo era carregado de afetividade.

Pretendia-se também além de contribuir com os resultados da pesquisa, divulgar as idéias dos educadores humanistas e incentivar a utilização das "técnicas de educação humanistas" (como já foi dito), daí ter-se trabalhado com dois grupos em vez de um; para um maior alcance.

É claro que se tinha conhecimento das limitações do plano pelo qual se optou. Mas sabia-se também, que, mesmo quando se trabalha com grupo de controle, as limitações permanecem. Os tipos de pesquisa comparando "métodos" ou técnicas de ensino são sempre de pouco alcance, pois segundo Travers (1971) tem-se pouca base para se inferir exatamente como diferem entre si os dois grupos nas condições de aprendizagem que se lhes proporcionaram. Talvez diferenciem-se em muitos aspectos não especificados.

O que dizer, portanto, com relação à presente pesquisa que envolve atitudes, interesses, valores etc., tanto dos alunos como do professor?

4. Instrumentos da Pesquisa

Como tratou-se de uma pesquisa levada a efeito num ambiente natural de sala de aula, foi elaborado (como já foi visto) um plano de unidade (anexo 2) ou plano de ação em

que foram incluídos todos os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados, avaliação e verificação de pressupostos.

Constaram do plano os seguintes instrumentos: exercício de valores; roteiro de auto-avaliação; testes objetivos; solicitações de tarefas; questionário.

As "técnicas de educação humanista" que foram vivenciadas serviram também de instrumentos de pesquisa. Através delas teve-se oportunidade de colher dados, informações, opinhões dos alunos (orais e escritas) para verificação da aprendizagem e verificação dos pressupostos.

4.1. Exercício de Valores

De acordo com os estudos realizados ficou claro que a educação humanista veicula diversos valores. Valores que estão intimamente relacionados com o aspecto afetivo da pessoa.

Thomas Clark⁸ diz que "a educação humanista não é 'isenta de valores'". Se ela deve ser, sob qualquer aspecto, uma experiência pessoal e humanizante, deve-se aceitar o fato de que tanto os alunos como os professores têm uma maneira de ver o mundo ou conjunto de valores, através dos quais cada um interpreta os fatos e cataloga as informações". Para ele, o professor deve ser sincero com os alunos com relação aos seus valores, convicções e atitudes, sem esperar que eles imitem ou concordem com os mesmos. O professor deve sempre questionar, mas quase nunca julgar.

As idéias ou pressupostos dos autores que fundamentam esta pesquisa veiculam diversos valores. Um dos seus objetivos foi verificar se realmente esses valores estão relaciou

nados com a satisfação da aprendizagem. Tentou-se assim verificar, através do exercício de valores, o grau de importância dada pelos alunos à tais valores. Foi feita pelos alunos uma hierarquia entre os valores apresentados.

Este mesmo exercício foi aplicado antes e depois da experiência para se verificar se ocorreria alguma mudança e através desse instrumento a hipótese foi testada indiretamente (ou os pressupostos) e um dos objetivos verificados.

O referido exercício foi uma adaptação do teste de valores de Rokeach. (A medida de valor de Rokeach)⁹

4.2. Técnicas ou estratégias de ensino

As técnicas ou estratégias, neste trabalho, serviram também como instrumentos de pesquisa, ou seja, serviram ao mesmo tempo de conteúdo e procedimento de ensino.

Foram selecionadas, por esse motivo, não somente "técnicas de educação humanista", como também outras técnicas de ensino, não reconhecidamente humanistas, mas que, na opinião da autora deste trabalho, poderiam servir para ajudar a integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, dependendo dos objetivos traçados e do modo de utilizá-los.

Tomou-se o cuidado de selecionar, entre o grande número de técnicas apresentadas por Lyon e seus colaboradores, somente aquelas que possibilitassem realmente a introdução de sentimentos no processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo favorecessem a aquisição de conteúdos específicos da disciplina, isto é, que possibilitassem uma verdadeira integração das experiências afetivas com o conteúdo intelectual, (humanização da

aprendizagem) pois notou-se que nas experiências relatadas isso acontecia poucas vezes. Devido à preocupação em estimular o lado afetivo dos alunos, em algumas pesquisas o conteúdo específico da disciplina aparecia raramente caindo-se na falha de valorizar somente um dos domínios, (o afetivo) o que não é o caso deste estudo.

Assim, as estratégias ou técnicas selecionadas para servirem de conteúdo e procedimentos de ensino, nem sempre foram aquelas mais destacadas por Lyon e seus colaboradores.

Deu-se o nome de "técnicas" às idéias e exercícios, citados a seguir, pois foram adaptados para serem utilizados como tais para atender aos objetivos propostos.

Portanto, das "técnicas de educação humanista" que foram selecionadas, algumas serviram só como conteúdo e outras como estratégia e conteúdo ao mesmo tempo.

Serviram de conteúdo de estudo as seguintes técnicas:

- *propiciação de experiências de êxito* (esta técnica não foi vivenciada explicitamente, embora as tarefas elaboradas tenham dado oportunidades de êxito);
- *alfabetização sem cartilha* (técnica própria para o período de alfabetização).

As que serviram de conteúdo e de procedimento de ensino, ao mesmo tempo, foram:

- Abordagem de assuntos de forma humanista
- fantasias
- atribuições de qualidades
- sentenças para completar

As técnicas de ensino, não reconhecidamente humanistas, que foram adaptadas para atender aos objetivos propostos foram as seguintes:

- Estudo de caso
- Discussão circular
- Pequenos grupos de discussão ou Painel Integrado
- Técnica "concordo ou discordo plenamente"
- Estudo de texto
- Dialogo informal

A existência de técnicas combinadas deve-se aos objetivos propostos e à busca de integração das experiências afetivas com o conteúdo.

Algumas técnicas foram utilizadas frequentemente em combinação com outras tais como: *abordagem de assuntos de forma humanista* (considerada pela autora deste trabalho muito eficiente na integração das duas áreas), *o diálogo informal*, em que o professor procurou sempre deixar o aluno bem a vontade para expressar os seus sentimentos e opiniões, participando ativamente e de modo espontâneo e *a discussão circular*, para facilitar a participação de todos os alunos e assim permitir a coleta de opiniões e idéias de cada aluno.

Neste estudo, técnicas ou estratégias de ensino receberam os seguintes conceitos: "são os modos como o conteúdo é apresentado no ambiente instrucional" (sala de aula) e "os modos ou meios adotados pelo professor para dirigir as atividades de aprendizagem em direção a um objetivo"¹⁰

O êxito da pesquisa dependia não somente da utilização das "técnicas de educação humanista", mas também das atitudes rogerianas que o professor deveria assumir durante a

aplicação. Autenticidade, aceitação e compreensão empática são indispensáveis na integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, indispensáveis quando se quer atuar com afetividade de no ensino, quando se quer humanizar a aprendizagem.

A explicação das técnicas encontra-se no plano de unidade em anexo.

4.3. Roteiro de auto-avaliação

Foi elaborado um roteiro de auto-avaliação com os principais indicadores para a verificação da hipótese (baseada em estudos realizados anteriormente).

Os principais indicadores que constaram do roteiro de auto-avaliação foram: grau de satisfação; grau de espontaneidade; grau de participação; grau de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno; grau de assimilação do conteúdo; grau de aceitação do conteúdo e grau de compreensão do conteúdo.

4.4. Questionário

Foi elaborado um questionário com o objetivo de comprovar as hipóteses testadas, através das respostas dos alunos.

Na elaboração do questionário procurou-se seguir a orientação dos livros de Oracy Nogueira, Goode e outros que aparecem na bibliografia.

As perguntas foram feitas com base nas hipóteses, nos objetivos e nas idéias dos educadores humanistas. Usou-se predominantemente perguntas fechadas.

As atitudes rogerianas (relacionamento professor-aluno) fazem parte do estudo de campo por serem consideradas condições indispensáveis na estimulação da área afetiva e na integração da área afetiva com a cognitiva (afetividade no ensino), mas não foi utilizado nenhum instrumento especial para medi-las; procurou-se verificar o grau de relacionamento professor-aluno através das respostas dos próprios alunos num dos itens do roteiro de auto-avaliação.

No entanto, tem-se conhecimento de instrumentos apropriados (adaptados) para isso, usados em outras pesquisas, Puente¹¹, por exemplo, usou a Escala de Medição do Relacionamento Professor-Aluno de Robert R. Waggener (Escala de Carkhuff), para controlar as três variáveis do professor, a sua autenticidade, a aceitação incondicional e a compreensão empática do aluno, como atitudes percebidas pelo aluno.

Aspy¹² (1972) e citado por Rogers¹³, mostrou que essas atitudes podem ser avaliadas tanto pelo próprio professor, para si mesmo, como por outras pessoas. Segundo ele, existe possibilidade de se selecionar, de maneira bem precisa, professores que possuam essas qualidades. Para se obter tais resultados ou tais dados necessita-se de certas condições especiais, que, no caso da presente pesquisa, não foi possível.

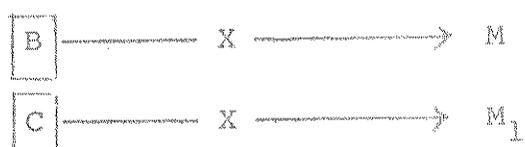
A avaliação das referidas atitudes ficará para futuras pesquisas, pois como foi visto, já se conta com técnicas ou instrumentos validados, utilizados em várias pesquisas descritas por Aspy (1972) e outros.

5. Procedimento experimental

Entre os modelos experimentais estudados, já que não se trabalhou com grupo de controle, adaptou-se um dos apresentados por Goode¹⁴, que é uma variação do plano experimental clássico: plano de célula única. Este modelo se assemelha ao modelo de grupo único apresentado por Hayman¹⁵ e ao modelo pré-experimental (nº 1), apresentado por Campbell e Stanley¹⁶: o estudo de caso.

O modelo da célula única (ou grupo único, ou estudo de caso) ocorre quando a descrição das características relevantes (no caso em questão a humanização trazendo satisfação e rendimento na aprendizagem) só se produz depois do tratamento (que neste caso foi a integração da área afetiva com a cognitiva, através das técnicas de educação humanista e das atitudes rogerianas ou afetividade no ensino).

O modelo experimental pode ser assim simbolizado, de acordo com Hayman:



onde

B = primeiro grupo (3a. série B)

C = segundo grupo (3a. série C)

X = tratamento - variável independente (integração da área afetiva com a cognitiva ou afetividade no ensino).

M = variáveis dependentes - humanização, satisfação e rendimento da aprendizagem.

Este modelo permite pouco controle. Teve-se conhecimento das limitações do mesmo, mas as razões para sua escolha já foram apresentadas.

Sabia-se também, de acordo com Goode (1960) que *precisão* não pode ser atingida por nenhum plano.

A descrição também foi incluída no modelo, pois não deixa de ser uma experimentação, apesar do modelo adaptado ser um dos mais rudimentares. Segundo Hayman, quando se utiliza a experimentação deve-se incluir os métodos descritivos no modelo.

Na utilização do referido modelo, partiu-se de hipóteses e de constatações de que os alunos, devido à desumanização da aprendizagem, encaram o processo ensino-aprendizagem como atividade enfadonha, desagradável.

A autora espera haver justificado a sua opção metodológica.

6. Tratamento dos dados

Já deve ter ficado bastante claro que a pesquisa, devido ao tipo, modelo, objetivo, etc, não requereu métodos quantitativos complexos.

Assim, dependendo do tipo de instrumento, trabalhou-se com percentual e média aritmética.

Os dados foram analisados somente em termos de maior percentual e maior média.

Referências Bibliográficas

1. TRAVERS, Robert M. W., *Introducción a la Investigación Educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
2. CARKHUFF, Robert R., Prefácio in: *Novas Técnicas para humanizar a Educação*, de Aspy, David, S.Paulo, Cultrix, 1972.
3. WUNT, citado por Arouca (1977).
4. BORG, Walter and GALL, Meredith, *Educational Research - An Introduction*, New York, David MacKay Company, Inc. 1974.
5. RUMMEL, J. Francis, *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*, Porto Alegre, Globo, 1974.
6. TABA, citada por Sant'Anna (1976).
7. BLOOM, Benjamin S., *Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Afetivo*, Porto Alegre, Globo, 1974.
———' domínio cognitivo.
8. CLARK, Thomas, citado por Lyon (1977).
9. RLICH, Ben, *Valores, Atitudes e Mudanças de Comportamento*, Rio, Zahar, 1976.
10. GERLACH, and Ely, *Teaching and Media: a Systematic approach*, Prentice Hall, New Jersey, 1971.
11. PUENTE, Miguel De La, *O Ensino Centrado no Estudante: Renovação e Crítica das Teorias Educacionais de Carl Rogers*. S.Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
12. ASPY, David, *Novas técnicas para humanizar a educação*, S. Paulo, Cultrix, 1972.
13. ROGERS, Carl, *A Pessoa como Centro*, S.Paulo, EPU-EDUSP, 1977b.
14. GOODE, W. J. e HATT, P. K., *Métodos em Pesquisa Social*, S.Paulo, Nacional, 1960.
15. HAYMAN, John L., *Investigación y Educación*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
16. CAMPBELL y STANLEY, *Diseños experimentales y Cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu 1970.

CAPÍTULO 6

RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6

RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Relatório

Segundo o relatório da professora que realizou a experiência, esta decorreu de acordo com o plano de unidade previamente elaborado.

A professora procurou manter sempre um ambiente de aceitação, compreensão, respeito, amor, amizade, espontaneidade, etc. O bom relacionamento professor-aluno e aluno-aluno foi constantemente procurado. A maioria das alunas participaram das atividades demonstrando satisfação e muita receptividade.

As tarefas de avaliação foram realizadas e recolhidas para figurarem como conceito do mês.

Segundo a professora, os conceitos obtidos (com algumas exceções) foram superiores ou iguais aos obtidos no mês anterior.

Foram atribuídos apenas conceitos B (bom) e R (regular). Em todas as tarefas foram utilizados os referidos conceitos e no final foi feita a média. Somente 30% das alunas obtiveram conceito R.

2. Resultados Obtidos

2.1. No exercício de valores, aplicado na experiência, houve uma maior concentração de escolha dos valores nos

primeiros lugares, ao contrário do estudo piloto realizado em Campinas, S. Paulo, onde as escolhas ficaram dispersas até o 13º lugar.

Na 3a. série B (anexo 3), o que recebeu mais escolhas, no 1º lugar (no exercício aplicado antes da realização da experiência) foi *amizade verdadeira*, no 2º lugar, *ser amado* e no 3º, *sinceridade*.

Na 3a. série C (anexo 4), o que recebeu mais escolhas, no 1º lugar, foi *amizade verdadeira*, no 2º, *auto-respeito*, *liberdade* e *ser amado*, com o mesmo número de escolhas e no 3º, *confiança*, *disciplina*, *ser ouvido*, *segurança nacional*, *ser aceito*, *segurança pessoal*, *uma vida agradável* e *vida eterna*, com o mesmo número de escolhas.

Na aplicação do mesmo exercício de valores depois da experiência, houve uma diferença mais significativa entre as escolhas feitas antes, somente na turma C. Na turma B, a diferença foi muito pequena (no estudo piloto não houve diferença significativa nas duas turmas).

Assim, na turma C (anexo 5), houve concentração de escolha no 1º lugar, no valor *sinceridade*, no 2º lugar, no valor *amizade verdadeira* e no 3º lugar, no valor *confiança*. Houve também grande concentração nos valores: *uma vida agradável*, *segurança familiar*, *segurança pessoal*, *vida eterna*, *ser aceito*, *ser compreendido*, *realização profissional*, *ser amado* e *auto-respeito*.

Na turma B (anexo 6), o valor que recebeu mais escolhas no 1º lugar foi *amizade verdadeira*, no 2º lugar, *ser amado* e no 3º lugar, *sinceridade*. Daí por diante as escolhas se dispersaram muito até o 13º lugar, que foi mesmo ultrapassado.

Como pode ser verificado, apesar da variedade de escolhas, as escolhas feitas até o 13º lugar (a partir daí a escolha foi considerada sem importância) recaíram com maior frequência em valores expressos pelos educadores humanistas (com algumas exceções) e valorizados pelo presente estudo.

De maneira geral os valores que receberam maior percentagem de escolhas foram: *sinceridade, amizade verdadeira, confiança, uma vida agradável, vida eterna, segurança familiar, segurança pessoal, ser amado, realização profissional, ser aceito, ser compreendido, auto-respeito, ser ouvido, realização intelectual, liberdade de escolha.*

Alguns valores que receberam concentração de escolhas no estudo piloto não figuraram na presente experiência, no primeiro lugar, como: autenticidade, espontaneidade e igualdade de oportunidade, que são valores veiculados pela presente experiência, mas tiveram um percentual bem alto nas duas turmas.

O valor *liberdade de escolha*, na turma B, antes recebeu apenas uma escolha no 1º lugar e depois recebeu 5 escolhas. Uma mudança significativa.

Outros valores figuraram na presente experiência, mas receberam pouca atenção no estudo piloto, como: *uma vida agradável, vida eterna, segurança familiar, segurança pessoal, realização profissional, realização intelectual.*

Nem sempre foram os valores com maior concentração de escolhas no 1º lugar que obtiveram maior percentual até o 13º.

2.2. Os resultados obtidos através do roteiro de auto-avaliação foram conseguidos por meio de média aritmética. Em cada indicador tirou-se a média entre os graus assinalados por cada aluna para se obter a média do grau obtido pela classe toda em cada indicador.

Na 3a. série B (anexo 7) os resultados foram os seguintes:

Indicadores	grau médio
Grau de participação	8,3
Grau de espontaneidade	8,5
Grau de satisfação	9,2
Grau de relacionamento professor-aluno	9,3
Grau de relacionamento aluno-aluno	9,7
Grau de assimilação do conteúdo	9,3
Grau de aceitação do conteúdo	9,6
Grau de compreensão	9,1

Na 3a. série C (anexo 8) os resultados foram os seguintes:

Indicadores	grau médio
Grau de participação	9,1
Grau de espontaneidade	9,9
Grau de satisfação	9,9
Grau de relacionamento professor-aluno	9,9
Grau de relacionamento aluno-aluno	8,8
Grau de assimilação do conteúdo	9,5
Grau de aceitação do conteúdo	9,6
Grau de compreensão	9,4

O estabelecimento contava com 3 turmas na 3a. série. Tinha-se planejado fazer a comparação destes índices com duas classes que não participaram da experiência, mas resolveu-se fazer a comparação apenas com a 3a. série que não participou da experiência porque a disciplina era quase a mesma, tornando assim a comparação, de maior alcance.

A classe que serviu para comparação obteve os seguintes resultados: (3a. série A - anexo 9)

Indicadores	grau médio
Grau de participação	8,4
Grau de espontaneidade	8,7
Grau de satisfação	8,9
Grau de relacionamento professor-aluno	9,2
Grau de relacionamento aluno-aluno	8,8
Grau de assimilação do conteúdo	8,7
Grau de aceitação do conteúdo	8,8
Grau de compreensão	8,7

2.3. Em anexo, segue a apuração do questionário com o qual se procurou comprovar aspectos relativos aos objetivos e hipótese, que foram verificados também através dos outros instrumentos. Nele procurou-se a comprovação por meio dos comportamentos verbais das alunas da 3a. série B (anexo 10) e 3a. série C (anexo 11).

De maneira geral todas as perguntas ajudam a comprovar as hipóteses e a verificar se os objetivos foram atingidos, mas as respostas afirmativas às perguntas 5, 6, 7, 8, 9 são as mais importantes.

Algumas perguntas ficaram sem resposta, em especial as perguntas abertas.

Nas respostas abertas e nas observações notou-se que as alunas do estudo piloto deram respostas mais conscientes e fizeram observações mais coerentes (pelo menos foi isso que transpareceu).

3. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos foram satisfatórios tendo-se em vista tratar-se de um estudo exploratório, com a utilização de instrumentos simples e o aproveitamento somente das condições disponíveis.

A discussão dos resultados será feita seguindo-se mais ou menos a seqüência do relato dos resultados.

Os dados colhidos através do exercício de valores, expressos pela educação humanista, e os que foram acrescentados de maneira mais explícita pela autora da pesquisa, são valores que estão em pontos altos da hierarquia de valores dos sujeitos da pesquisa.

Alguns valores que, embora não sejam enfatizados pelos educadores humanistas, receberam um número razoável de escolhas não são incompatíveis com a filosofia humanista, como 'autoridade' e 'disciplina', por exemplo. Não se é contra a autoridade e a disciplina, mas contra a coerção.

Defende-se uma autoridade natural e uma disciplina desenvolvida por meio de relações de cooperação. A principal norma de disciplina é a autodisciplina.

Os valores 'autenticidade', 'espontaneidade' e 'igualdade de oportunidade', que são bem enfatizados pelos educadores humanistas, principalmente pelos dois que inspiraram esta pesquisa e que receberam particular atenção na realização desta experiência, não receberam a atenção esperada pelos sujeitos da experiência (1ª. escolha). No entanto, nota-se que o valor 'sinceridade', que se identifica com 'autenticidade' e é um termo mais familiar aos sujeitos da experiência, recebeu um bom número de escolhas em 1ª lugar.

Um valor completamente contrário à filosofia humanista e que recebeu um número significativo de escolhas (pelo menos até o 13º lugar), uma vez que não se esperava nenhuma (no projeto piloto não houve nenhuma escolha) foi 'coerção'. No entanto, atribuiu-se este fato a um erro de datilografia do material que foi enviado e que talvez a professora que realizou a experiência não tenha esclarecido o suficiente. Como resultado o referido valor foi confundido com "coesão". Não se entende, no entanto, porque o valor 'proibição' obteve um percentual elevado até o 13º.

Quanto à mudança de escolha de valores, depois da vivência da experiência, apesar de não ter sido significativa, deu pelo menos para incentivar o professor a incluir entre os objetivos de seu trabalho, o ensino de valores.

Ensinar valores (ajudar a clarificar, criar, mudar, coordenar, etc.) não é fácil, mas não é impossível. Talvez o que os dados obtidos mostraram, através do referido instrumento, não seja nenhuma novidade, mas nunca é demais lembrar que os professores que expressam tais valores tornam o processo ensino-aprendizagem mais humano e que a medida que o mesmo é humanizado, o estudante passa a sentir maior satisfação em sua aprendizagem.

Os dados colhidos por meio do roteiro de auto-avaliação confirmam o que foi demonstrado no exercício de valores. Houve um equilíbrio entre os indicadores que enfatizavam o clima afetivo e os que enfatizavam aspectos cognitivos, demonstrando que houve integração das duas áreas (afetiva e cognitiva).

Quanto a verificação: se a humanização da aprendizagem, por meio da afetividade no ensino, aumenta o grau de sa-

tisfação na aprendizagem, os resultados foram positivos. A média do grau de satisfação, obtido pelas duas turmas submetidas a experiência, foi alta e comparada com a da turma que não vivenciou a experiência revelou uma diferença (anexos 6, 7, 8) com vantagem para as turmas que a vivenciaram (que talvez possa não ser considerada significativa).

Os resultados do questionário, que incluiu aspectos determinados nos objetivos do estudo, e outros que, embora não tenham aparecido nos objetivos, estão inseridos no presente estudo, de uma maneira geral, comprovaram as hipóteses, apesar de algumas perguntas terem ficado sem nenhuma resposta por parte de algumas alunas, principalmente as perguntas abertas, o que já foi observado antes.

Apesar das respostas dadas à pergunta 11 não terem sido muitas, as poucas, dadas nas duas turmas, serviram para comprovar os pressupostos das situações desumanizantes que ainda ocorrem em sala de aula na nossa realidade (não houve quase diferença entre as apresentadas no projeto piloto).

Os alunos ainda sentem-se humilhados, injustiçados, desrespeitados, discriminados, sem liberdade, tratados com brutalidade, não aceitos, desvalorizados, rejeitados, não amados, não compreendidos. Reclamam da falta de diálogo, de afeto por parte do professor da não consideração pelo seu lado afetivo e seus sentimentos em sala de aula, da monotonia e rotina, etc.

4. Conclusões

Os resultados obtidos tanto no estudo piloto quanto na realização da experiência, embora não levem à conclusões

definitivas ou generalizáveis, devido ao tipo da pesquisa, revelaram algumas tendências, relacionadas com os objetivos propostos.

A experiência revelou indícios de que:

1. É possível humanizar o processo ensino-aprendizagem por meio do professor e sua afetividade, atitudes e técnicas de ensino em cada disciplina.
2. A integração da área afetiva com a cognitiva em sala de aula, através dos meios postulados pela presente pesquisa, humaniza a aprendizagem procurando unificar o homem, procurando a sua unidade.
3. Humanizando-se a aprendizagem, consegue-se diminuir o grau de insatisfação demonstrado pela maioria dos estudantes com relação a mesma.
4. Os valores expressos pela educação humanista e, em particular pelo presente estudo, estão relacionados com uma aprendizagem agradável.

Como a experiência foi realizada apenas na disciplina de Didática e tudo foi planejado tendo-se em vista o seu conteúdo e objetivos, (além dos objetivos do estudo), não se pode afirmar que tudo correrá da mesma maneira em disciplinas como Matemática, Química, etc, mas se o professor tiver consciência da necessidade da humanização da aprendizagem, através da integração da área afetiva com a cognitiva, além de aproveitar os meios sugeridos aqui, criará outros na tentativa de concretizá-la.

Essa humanização é ainda mais necessária nas disciplinas mais áridas, pois, de acordo com o depoimento de algumas alunas, existem disciplinas que pela própria natureza dos conteúdos (como a Psicologia) exigem a aprendizagem por meios mais humanos.

Portanto, de acordo com o que foi planejado, trabalhou-se num ambiente onde as alunas aprenderam o conteúdo selecionado e sentiram-se satisfeitas, embora não tenham tido plena liberdade.

Os dados foram colhidos dentro das condições existentes, de acordo com a realidade do estabelecimento de ensino e dos alunos.

É claro que os resultados da pesquisa deste tipo devem ter recebido influências de diversos aspectos aqui não especificados (o que pode também acontecer em outros tipos), mas este trabalho pode servir como ponto de partida para estudos mais profundos relacionados com a desumanização da aprendizagem e os meios de eliminá-la. Um fato, no entanto, ficou provado: é possível experimentar, mesmo com limitações, nessa área de problemas.

É bom lembrar que optou-se por este problema não por ele ser específico da realidade onde foi realizada a pesquiza, mas por ser um problema que afeta toda a realidade escolar brasileira agravando ainda mais a situação da população escolar do nordeste, das classes menos favorecidas (problemas que também são verificados na região sul e sudeste, mas em grau menor), como o problema do desempenho desigual causado pela fome e pela imposição da cultura das classes dominantes, entre vários outros.

A autora do estudo estava preocupada não somente com os sujeitos da pesquisa, mas também com seus futuros alunos e com alunos da 1ª fase do 1º grau que, no futuro, vão ser alunos dos sujeitos desta pesquisa.

Outro aspecto a ser salientado é que, apesar do estudo enfatizar o aspecto afetivo (por ser ele sempre esquecido), o objetivo principal foi mostrar a importância da integração de dois aspectos (afetivo e cognitivo) para humanização do processo ensino-aprendizagem. Por isso não houve uma grande preocupação em se verificar e demonstrar se houve maior rendimento (o que muitas pesquisas já procuram mostrar), mas se houve aprendizagem com maior satisfação.

Também não é demais lembrar que procurou-se enfatizar a contribuição que o professor poderá dar para a solução do problema de desumanização do homem através da humanização do processo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA GERAL *

- ALVES, Rubem Azevedo, *Protestantismo e Repressão*, S. Paulo, Ática, 1979.
- ANGELINI, Arrigo Leonardo, *Motivação Humana: o motivo de realização*, Rio, José Olímpio, 1973.
- ANTUNES, C., *Técnicas Pedagógicas de Dinâmica de Grupo*, São Paulo, Brasil S.A., 1970.
- ASCH, Solomon E., *Psicologia Social*, São Paulo, Ed. Nacional, 1972.
- ASPY, David, *Novas Técnicas para Humanizar a Educação*, São Paulo, Cultrix, 1972.
- ASTIVERA, A., *Metodologia da Pesquisa Científica*, Porto Alegre, Globo, 1973.
- AUSUBEL, David P., *Psicologia Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.
- BASTOS, L.R. e outros, (Orgs) *Avaliação Educacional: Perspectivas Procedimentos e Alternativas*, Petrópolis, Vozes, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno, *Só o amor não Basta*, São Paulo, Martins Fontes, 1976.
- BERMAN, Louise M., *Novas Prioridades para Currículo*, Porto Alegre, Editora Globo, 1976.
- BLOOM, Benjamin S., e outros, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*, Porto Alegre, Globo, 1974
- BLOOM, Benjamin S., e outros, *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*, Porto Alegre, Globo, 1972.
- BLOOM, HASTINGS and MADAUS, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1971.
- BRUNER, J., *Uma nova Teoria da Aprendizagem*, Rio de Janeiro, Boch, 1973.

*As obras citadas na bibliografia geral são aquelas que aparecem nas referências do final de cada capítulo, acrescidas de outras, que embora não referidas no texto foram também utilizadas para a sua elaboração.

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, *Um novo enfoque em Orientação Educacional*, Tese para obtenção do título de doutor, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro.
- BRUNELLE, Lucien, *A Não-diretividade*, S.Paulo, Ed. Nacional, 1978.
- BUBER, Martin, *Eu e Tu*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- BUBER, Martin, *La Vie en Dialogue*, Paris-Aubier, Editions Montaigne, 1957.
- CAMPBELL, D.T. e STANLEY, J.C., *Diseños Experimentales y experimentales en la Investigacion Social*. Buenos Aires. Amorrortu, 1970.
- CARVALHO, Irene M., *O Processo Didático*, Rio de Janeiro, F. Getulio Vargas, 1976.
- CHATÉAU, Jean, *Os grandes pedagogistas*, São Paulo, C.Ed. Nacional, 1978.
- CLAPARÈDE, E., *A Educação Funcional*, São Paulo, Nacional, 1958.
- CLAPARÈDE, E., *A Escola sob Medida*, Rio, F. de Cultura, 1973.
- COOMBS, P.H., *A Crise Mundial da Educação*, São Paulo, Perspectiva, 1976.
- COLÉGIO SANTA MARIA, *Técnicas de Ensino*, (mimeo) 1978.
- CUNHA, L.A., *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- D'ANTOLA, Arlete, R.M., *A Observação na Avaliação Escolar: Im Estudo Experimental*, São Paulo, Edições Loyola, 1976.
- DARTIGUES, André, *O que é a fenomenologia?*, Rio, Eldorado, 1973.
- DAWES, Rolyn M., *Fundamentos y técnicas de Medicion de Actitudes*, México, Limusa, 1975.
- DEWEY, John, *Vida e Educação*, São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- DEWEY, John, *Democracia e Educação*, São Paulo, Nacional, 1959.
- DUBOS, Renê, *Um Animal tão Humano*, São Paulo, Melhoramentos 1974.
- ECO, Umberto, *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo, Perspectiva, 1970.

- EISNER, E.W. *Educational Objectives: Help or Hindrance?* in: *School Review*, 1967.
- ENRICONE, Delcia e outros, *O Ensino de Valores*, Porto Alegre, EMMA, 1976.
- FAURE, Edgar, e outros, *Aprender a Ser*, São Paulo, D.E. do livro, 1977.
- FREIRE, P., *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, B., *Escola, Estado e Sociedade*, São Paulo, 1977.
- FRICK, Willhard, B., *Psicologia Humanista*, Rio, Zahar, 1975.
- FROMM, Erich, *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- FURTER, Pierre, *Educação e Vida*, Petrópolis, Vozes, 1976.
- GADOTTI, Moacir, *Comunicação Docente*, São Paulo, Loyola, 1976.
- GARCIA; Pedro Benjamim, *Educação: Modernização ou Dependência?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GERLACH and Ely, *Teaching and media: a systematic approach*. Prentice Hall, New Jersey, 1971.
- GOOD, W. J. e HATT, P. K., *Métodos em Pesquisa Social*, S. Paulo, Ed. Nacional, 1960.
- GUARDINI, Romano, *O Mundo e a Pessoa*, São Paulo, Duas Cidades, 1963.
- GUEDES, Sulami Pereira, *Educação Pessoa e Liberdade*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- GUSDORF, Georges, *Professores para Quê?*, Santos, São Paulo, Martins Fontes, 1970.
- GREENE, Judith, *Pensamento e Linguagem*, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- HAYMAN, John L., *Investigación y Educacion*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- HEIDER, Fritz, *Psicologia das Relações Interpessoais*, São Paulo, Pioneira, 1970.
- HEIDGGER, Martin, *Sobre o humanismo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.
- HUBERMAN, A.M., *Como se realizam as Mudanças em Educação: Subsídios para o Estudo do Problema da Inovação*, São Paulo, Cultrix, 1973.

- JAPIASSU, Hilton, *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio, Imago, 1976.
- JOYCE, Bruce E. Well. M., *Models of teaching*, New Jersey, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1972.
- KUETHE, James L., *O Processo Ensino-Aprendizagem*. Porto Alegre, Globo, 1974.
- LEONARD, Georg. B., *Educacion y Éxtasis*, México, Trillas, 1974.
- LEROY, Gilbert, *O Diálogo em Educação*, São Paulo, Nacional, 1975.
- LINDGREN, H.C., *Psicologia na Sala de Aula*, Rio, Ao Livro Técnico S.A., 1971 (vol. II)
- LUIJPEN, W., *Introdução à Fenomenologia Existencial*. São Paulo, E.Pedagogica e Universitária Ltda. e Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- LOURENÇO, Filho M.B., *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, (7a. edição).
- LYON, Jr, H. Clifford, *Aprender a Sentir - Sentir para Aprender*, São Paulo, Martins Fontes, 1977 (Edição Original, 1971).
- MANN, Horace, *La Crises de la Educacion*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MAY, Rollo, *Amor e Vontade*, Petropolis, Vozes, 1976.
- MASLOW, Abraham H., *Introdução à Psicologia do Ser*, Rio, Eldorado Tijuca, 1975.
- MASLOW, A.H., *Uma Teoria da Motivação Humana* (traduzido do original: *A Theory of Human Motivacion*. Publicado em *Psychological Review*, 50, 1943. Reproduzido sob autorização do autor e de American Psychological Association).
- MAUCO, Georges, *A Educação Afetiva e Caracterial da Criança*, Volume II, Lisboa, Livros Horizonte.
- MCLUHAN, M. *Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem*, São Paulo, Cultrix, 1974.
- MERLEAU, P. M., *Fenomenologia da Percepção*, São Paulo, Freitas Bastos, 1971.
- MURRAY, Edward, J., *Motivação e Emoção*, Rio, Zahar, 1978.
- NASH, Paul, *Autoridade e Liberdade na Educação*, Rio, Edições Bloch, 1968.
- NEILL, A.S., *Liberdade, Escola, Amor e Juventude*, São Paulo, Ibrasa, 1970.

- NEILL, A.S., *Liberdade na Escola*, São Paulo, Ibrasa, 1971.
- NEILL, A.S., *Liberdade sem Medo*, São Paulo, Ibrasa, 1976.
- NOGUEIRA, O., *Pesquisa Social*, Rio, Zahar, 1970.
- OLIVEIRA, Therezinha Ribeiro (Coord.) *Metodologia para o Ensino de 1º Grau*. Porto Alegre, Secretaria da Educação e Cultura, 1975.
- ORAISON, Marc, *Por uma Educação Moral*, Petropolis, Vozes, 1973.
- OBER, R.D., BENTLEY, E.L. & MILLER, E., *Systematic Observation of Teaching. An interaction analysis-instructional strategy approach*, N.Y., Prentice Hill-Inc., 1971.
- PAIVA, Rose Marie da Cunha, *Valor e Comportamento nas Relações Interpessoais*, Porto Alegre, 1978 Tese (Mestrado-educação) UFRGS (não publicada).
- PAGÉS, Max., *A Vida Afetiva dos Grupos: esboço de uma teoria da relação humana*, Petropolis, Vozes; São Paulo, Ed., da Universidade de São Paulo, 1976.
- PERLS, Frederick, *Gestalt Terapia Explicada*, São Paulo, Summus Editorial, 1976.
- PIAGET, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, Rio, Forense, 1971.
- PITOMB, Maria Isabel Moraes, *Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey*, São Paulo, Pioneira, 1974.
- POPHAM, William James, *Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*, Petrópolis, Vozes, 1977.
- POSTMAN, Neil & WEINGARTNER, *Contestação - Nova Fórmula de Ensino*, Rio, Expressão e Cultura, 1974.
- PRETTO, Siloê Pereira Neves, *Educação Humanista: Características de Professores e seus efeitos sobre alunos*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- PUENTE, Miguel De La, "Estudo sobre a Psicologia da Motivação de Carl R. Rogers", *Educação e Sociedade*, FE da UNICAMP, Campinas, Ano I, nº 1, setembro de 1978.
- PUENTE, Miguel De La, *O Ensino Centrado no Estudante*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- RATBS, Pancella Van Ness (eds), *Studying Teaching*, Prentice Hall, Inc., Englewood cliffs, N.J., 1971.
- REICH, Ben, *Valores, Atitudes e Mudança de Comportamento*, Rio, Zahar, 1976.
- RICH, John Martin, *Bases Humanísticas da Educação*, Rio, Zahar, 1975.

- ROUTLEDGE, et alii, *A Critique of Current Educational Aims Part I of Education and Development of reason*. London and Boston Ed. by Dearden, Hirst and Peters.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emílio ou Da Educação*, São Paulo, Difusão Européia, 1968.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, "Discurso sobre as Ciências e as Artes" in: *O Contrato Social e outros Escritos*, São Paulo, Cultrix.
- ROGERS, C.R., *Tornar-se Pessoa*, São Paulo, Martins Fontes, 1978a.
- ROGERS, C.R., *Liberdade para Aprender*, Belo Horizonte, Interlivros, 1977a.
- ROGERS, C.R., *Grupos de Encontro*, São Paulo, Martins Fontes, 1978c.
- ROGERS, C.R., *Sobre o Poder Pessoal*, São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- ROGERS; ROSEMBERG, R.L., *A Pessoa Como Centro*, São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1977.
- ROGERS; & STEVENS, Barry, *De Pessoa para Pessoa*, São Paulo, Pioneira, 1978b (Novos Ubrais).
- RUMMEL, F.J., *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*, Rio Grande do Sul, Globo, 1974.
- SCHWARTZ, Bertrand, *A Educação, Amanhã: um projeto de educação permanente*, Petrópolis, Vozes, 1976.
- SANT'ANNA, Flavia Maria, *O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanística*, Porto Alegre, EMMA, 1976.
- SANT'ANNA, e outros, *Formação Intensiva do Professor: microensino como modalidade de treinamento*, Porto Alegre, CREPE/RS, 1970.
- SAVIANI, Demerval, *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*, São Paulo, Saraiva, 1975.
- SCHUTZ, William, *O Prazer - Expansão da Consciência Humana*, Rio, Imago, 1974.
- SCHWANTES, Lucila Arouca, *Fundamentos Fenomenológico-Existenciais da Comunicação Professor-Aluno*, Tese de Mestrado PUC-São Paulo, 1977.
- SNYDERS, Georges, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.
- SEVERINO, A.J., *Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o Trabalho Didático Científico na Universidade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.

- SIMON, A., BOYER, E.G., *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments*, Research for Better Schools, Philadelphia, 1970.
- SKINER, B.F., *Ciência e Comportamento Humano*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1967.
- TOFLER, Alvin, *O Choque do Futuro*, Rio, Artenova, 1973.
- TRAVERS, Robert M.W., *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1973.
- TRAVERS, Robert, M.W., *Introducción a la Investigación Educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- TURNER, J., *Desenvolvimento Cognitivo*, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- VIANNA, H.M., *Testes em Educação*, São Paulo, Ibrasa, 1973.
- WALDENII, *Uma Sociedade do Futuro*, São Paulo, E.P.U., 1973.

ANEXOS

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBANÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO NORMAL

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS ALUNOS MATRICULADOS EM 1979:

SÉRIES	T U R N O S		TURMAS	MATRÍCULA INICIAL	ALUNOS TRANSFE- DOS	ALUNOS EVADI- DOS	MATRÍCULA REAL
	MANHÃ	TARDE					
1 ^a	-	X	7	189	-	10	179
2 ^a	X	-	4	119	4	15	100
3 ^a	X	-	3	73	1	4	68
TOTAL			14	381	5	29	347

TOTAL ATUAL DE ALUNOS:347 ALUNOS.

NÚMERO DE ALUNOS QUE FAZEM O CURSO PEDAGÓ-

GICO (ATUAL):168 ALUNOS.

NÚMERO DE ALUNOS DE 3^a SÉRIE DO CURSO PEDA-

GÓGICO (CONCLUINTES): 68 ALUNOS. (3 TURMAS)

OBSERVAÇÃO:- A 1^a Série é comum, isto é, igual a qualquer 1^a série do 2º Grau (Científico)

Campina Grande, em 10 de Agosto de 1979

OBSERVAÇÃO:- Nome da Administradora atual (diretora):

Anita Franklin de Oliveira

- Secretária da Educação do Estado:

Prof^a Gisenda Navarro Dutra

- Diretor Adjunto do Ensino de 2º Grau do Estado:

Prof. Luiz Mendes Pontes

A Escola Normal Estadual de Campina Grande pos-
sue atualmente 2 (duas) Administradoras Adjunta:

Floriza Tavares Coelho de Lemos

Dirce Bandeira de Farias

Secretaria da Escola: Maria José Montenegro.

ANEXO 2

PLANO DE UNIDADE

Prezado Professor:

Neste plano você encontra as orientações necessárias para a aplicação desta proposta didática. Nele você encontra o plano de unidade, os planos de aula e os recursos (de ensino e avaliação) que serão utilizados em cada aula e no fim da aplicação. Em cada um você encontra orientações de reforço e as vezes complementares.

Antes de iniciar a aplicação o professor deverá ler a proposta didática (projeto) para ficar bem ciente dos objetivos da mesma e os livros: Aprender a Sentir - Sentir para Aprender e Liberdade para Aprender (indicados na bibliografia).

Foram planejadas 5 aulas de 90 minutos (10 aulas de 45 minutos), sendo necessário portanto, 5 dias (ou 10 dias) para a aplicação em cada turma (o professor deverá fazer as modificações que forem necessárias tanto com relação ao tempo reservado para a aplicação como em relação a distribuição do tempo em cada aula, etc.)

No final de cada aula, os alunos deverão preencher o roteiro de auto-avaliação de acordo com as solicitações feitas.

Como está indicado no plano de unidade e nos planos de aula, deverão ser aplicados um exercício de valores antes e depois da aplicação da proposta.

No final tanto o professor como os alunos terão que responder o questionário de avaliação que segue em anexo, seguindo as instruções devidas.

Em resumo para elaboração desta proposta didática (Projeto), partiu-se dos seguintes pressupostos teóricos de alguns educadores humanistas como Lyon, Rogers, George Brow e outros:

1. a maioria dos problemas em nossas escolas tem origem no fato da maioria dos professores negarem os sentimentos dos seus alunos ou se recusarem a integrá-los no conteúdo intelectual, desprezando a idéia que a pessoa como pessoa é importante em todo processo educativo.
2. a aprendizagem cognitiva separada da aprendizagem afetiva é um erro cujo choque vem se sentindo nas salas de aula em geral e esse erro tem criado homens incompletos em quantidade.
3. a maioria dos professores insistem em dar um aspecto desagradável a aprendizagem.
4. a aprendizagem não precisa ser desagradável, ela poderá ser agradável se for humanizada, isto é, ligando-se o intelectual ao emocional.
5. "que a aprendizagem pode ser agradável quando se aprende a sentir e, então, prossegue-se sentindo para aprender".
6. que "a aprendizagem auto-iniciada que envolve toda pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto a sua inteligência - é mais durável e impregnante".
7. que "a facilitação da aprendizagem significativa se baseia na qualidade das atitudes que existem no relacionamento pessoal entre facilitador e aquele que aprende".
8. "a integração dos processos afetivo e cognitivo na experiência da aprendizagem é uma situação altamente desejável, potencialmente real, mas raramente praticada".

9. "... já que passamos por profundas experiências emocionais ou afetivas em nossa vida, elas jamais deveriam ser ignoradas na sala de aula, mas o professor deveria aprender a integrá-las com as experiências cognitivas... o intelectual deve estar ligado ao emocional se o comportamento quiser manter uma qualidade humana".
10. "Os professores que têm tido êxito na sala de aula, durante anos, têm colocado em prática o que eu rotulei de "educação humanista" - integração do conteúdo intelectual com os sentimentos"

Com base nestes pressupostos teóricos tomou-se como objetivo investigar, através de uma dose experimental de estratégias ou técnicas de educação humanista e afetiva, se é possível a integração do campo intelectual com o afetivo em sala de aula, no nosso sistema escolar, verificando (por meio da seleção e adaptação de técnicas afetivas e cognitivas que através da integração das mesmas se tornarão humanistas) se essa integração dos dois campos (afetivo e cognitivo) poderá ser feita, aproveitando-se os períodos normais de aula e o conteúdo de cada disciplina. (Foi escolhida a disciplina Didática e o conteúdo técnica de ensino, tendo em vista os nossos interesses e objetivos).

Partiu-se portanto da seguinte hipótese:

1. Que através da integração da área afetiva com a cognitiva e das atitudes do professor em sala de aula (afetividade no ensino), é possível humanizar a aprendizagem tornando-a agradável ou menos enfadonho.

Bem, você sabe quais os nossos propósitos e a nossa preocupação, tente aplicar esta proposta procurando se-

guir as orientações dadas, mas sem se apegar muito as mesmas, pois a sua autenticidade e criatividade, sentimentos, etc, são fatores importantes para a consecução dos nossos objetivos. Usando sua criatividade e experiência, você poderá, sempre que achar conveniente, modificar ou acrescentar qualquer estratégia, tática, atitude, recurso, etc., que facilite o alcance de nossos objetivos, mas não deixe de registrar as alterações feitas e as críticas.

Além da leitura do projeto, todos os textos (recursos didáticos) deverão ser lidos antes pelo professor aplicador.

Consulte sempre o plano de unidade e os planos de aula.

PLANO DE UNIDADE (Plano de ação)

Assunto: Técnicas ou estratégias que favorecem a humanização da aprendizagem (integração da área afetiva com a cognitiva): "técnicas de educação humanista".

Observações: Para a execução desta unidade de ensino, tendo em vista os objetivos do nosso estudo, o principal recurso didático será a atitude do professor. Da atitude assumida por ele dependerá todo o êxito do nosso projeto.

O professor deverá conhecer e fazer esforço para assumir as atitudes que, segundo Rogers, facilitam a aprendizagem. Deverá se apresentar aos alunos tal qual como é, sem máscara; deverá aceitar o aluno como pessoa separada, cujo valor próprio é direito seu e, aceitar os sentimentos e opinião do mesmo; deverá procurar compreender as reações íntimas do aluno e para isto é necessário que, antes de tudo, ele seja preciso em relação aos seus sentimentos, capaz de ter consciência deles. Isso tudo não é fácil. Deverá atuar com afetividade, com amor e amizade.

O relacionamento professor-aluno e aluno-aluno é importantíssimo na execução desta unidade.

Também tendo em vista os objetivos do projeto é grande a dificuldade na avaliação. Ela será portanto contínua, durante todo processo ensino-aprendizagem. Será feita principalmente através das observações das respostas, das atitudes dos alunos, será muito mais formativa do que somativa.

E de um modo geral, as principais estratégias utilizadas (apesar da utilização de outras) serão a abordagem de assunto de forma humanista e o diálogo informal onde o professor procurará sempre deixar o aluno bem a vontade para participar ativamente de modo espontâneo, demonstrando sempre satisfação nos trabalhos (ou insatisfação, se for o caso).

A discussão circular também será muito utilizada porque facilita a participação de todos os alunos e nos permite colher as idéias e opiniões de cada aluno, o que é importante para a pesquisa.

O plano de unidade bem detalhado, os planos de aula e os recursos didáticos, indicados no referido plano, e os planos de aula encontram-se em anexo.

PLANO DE AÇÃO

I - OBJETIVOS	II - CONTEÚDOS	III - ESTRATÉGIAS	IV - RECURSOS	V - EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO E AVALIAÇÃO
<p>1. Tornar-se sensível (prestar atenção) aos problemas emocionais ou afetivos dos alunos no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>1.1. Reconhecer a importância do desenvolvimento equilibrado da área afetiva para o êxito intelectual.</p> <p>2. Perceber a importância da integração, na sala de aula, das experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva.</p> <p>2.1. Reconhecer que para se manter uma qualidade humana, o intelectual deve estar sempre ligado ao emocional.</p>	<p>0. Verificação do grau de importância dos valores relacionais com o projeto (antes da aplicação)</p> <p>1. Perturbações afetivas como causas das dificuldades escolares e dos atrasos pedagógicos.</p> <p>2. Idéias de alguns educadores humanistas.</p> <p>2.1. Hipótese (experiência) de Rosenthal.</p>	<p>Obs: a técnica "abordagem de assunto de forma humanista" acompanhará todas as outras estratégias indicadas assim como o "diálogo".</p> <p>1. Estudo de caso seguido de discussões em grupo (discussão circular).</p> <p>1.1. <u>Atividades</u></p> <p>1.1.1. Professor <u>Seleciona</u> (ou redige) um caso de acordo com os objetivos e distribui com os alunos para ser estudado, analisado e discutido.</p> <p>- Conversa com a classe informalmente orientando o estudo e a discussão enfatizando os aspectos relevantes do caso (aspectos-afetivos).</p> <p>1.1.2. Aluno</p> <p>- Lê e estuda o caso individualmente analisando-o.</p> <p>- Reune-se em grande grupo para exposição das idéias e opiniões.</p> <p>2. Estudo de texto seguido de discussões em grupo (pequenos).</p> <p>2.1. Técnica discorde ou concordantemente seguida de discussão circular.</p> <p>2.1.1. <u>Atividades</u></p> <p>2.1.1.1. Professor</p> <p>a) organiza o texto</p> <p>- Conversa informalmente com a classe explica o funcionamento dos trabalhos e em seguida distribui</p>	<p>1. Texto com relato de uma situação onde os problemas emocionais ou afetivos prejudicaram o desenvolvimento intelectual.</p> <p>2. Texto: idéias dos educadores humanistas.</p> <p>2.1. Texto: relato da experiência de Rosenthal.</p>	<p>0. Exercício de valores.</p> <p>1. a) Estudo de um texto sobre o conteúdo.</p> <p>b) Tarefa para casa: criar (imaginar) uma situação onde perturbações afetivas dificultaram a aprendizagem cognitiva (por escrito)</p> <p>2. a) Como exercício de fixação utilizaremos a técnica discorde ou concorde (oralmente) utilizando as idéias dos educadores humanistas em questão.</p> <p>b) Teste de múltipla escolha relacionado com o texto estudado e exercício de resumo das idéias.</p>

PLANO DE AÇÃO

I - OBJETIVOS	II - CONTEÚDOS	III - ESTRATÉGIAS	IV - RECURSOS	V - EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO E AVALIAÇÃO
<p>2.2. Despertar o interesse (assumir um compromisso, aceitar participar) para a participação no projeto de humanizar a aprendizagem, tornando-a agradável, através da aplicação de técnicas educacionais humanistas.</p>		<p>- Controla os trabalhos individuais e solicita a organização do grande grupo para a discussão circular.</p> <p>- Prepara o texto com a experiência, explica o funcionamento da técnica, distribui o texto com os alunos, organiza o grande grupo, controla todo trabalho.</p> <p>2.1.1.2. Aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê o texto individualmente. - Reunem-se para discutir. - Atende a solicitação do professor lendo a experiência individualmente e responde por escrito se concorda ou discorda explicando por que. - Participa da discussão circular expondo sua opinião ao grande grupo. 	<p>Obs: As atitudes rogadas deverão ser assumidas em todas as aulas.</p>	<p>2.1. A própria técnica de ensino utilizada servirá como instrumento de avaliação (a técnica concorda ou discorda?)</p>
<p>3. Reconhecer técnicas de ensino que facilitem a integração da aprendizagem afetiva com a cognitiva.</p> <p>3.1. Tendo em vista as estratégias ou técnicas de ensino utilizadas nas aulas anteriores e os textos estudados, chegar a conclusão de um conceito de estratégias ou técnica de ensino.</p>	<p>3. Conceito de técnicas de ensino.</p> <p>3.1. Técnicas de educação humanista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - propiciação de experiências de êxito. - alfabetização sem cartilha. - abordagem de assuntos de forma humanista. <p>3.2. Conceito de técnicas de ensino.</p>	<p>3. Pequenos grupos de discussão e discussão circular.</p> <p>3.1. Diálogo informal.</p> <p>3.2. Serão as próprias técnicas.</p> <p>3.2.1. Atividades</p> <p>3.2.1.1. Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza o texto, distribui e explica por meio de conversa (diálogo) informal e coordena os trabalhos dividindo a classe em pequenos grupos e no final organiza o grande grupo. 	<p>3. Texto sobre o assunto.</p> <p>3.1. Quadro de giz, giz, lápis e caderno.</p>	<p>3. a) solicitação de tarefas escritas de acordo com objetivos (3.2. e 3.4.).</p> <p>b) Teste de múltipla escolha.</p> <p>3.1. Organização pelos alunos de um conceito de técnica de ensino baseado na nossa experiência (por escrito ou oralmente).</p>

PLANO DE AÇÃO

I - OBJETIVOS	II - CONTEÚDOS	III - ESTRATÉGIAS	IV - RECURSOS	V - EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO E AVALIAÇÃO
<p>3.2. Selecionar entre as técnicas de ensino que já conhece as que poderão ser adaptadas para servir aos nossos objetivos de integração da área afetiva com a cognitiva.</p> <p>3.3. Vivenciar algumas técnicas de educação humanista.</p> <p>3.4. Planejar a aplicação de, pelo menos uma técnica de educação humanista para o 1º grau.</p>	<p>3.3. Outras técnicas de educação humanista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "happening" educativo. - atribuições de qualidades. - sentenças para completar. <p>4. Avaliação final.</p> <p>5. Verificação do grau de importância dos valores relacionados com o projeto (depois da aplicação).</p>	<p>3.3. Explica e aplica uma técnica cada vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aplica o questionário e o pós-teste. <p>Aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atende as solicitações do professor organizando-se em pequenos grupos para estudo e discussão das técnicas. - Atende as solicitações do professor em cada técnica participando ativamente. - Forma o grande grupo para a discussão circular. - Realiza o teste de múltipla escolha e anota as tarefas para casa. 		<p>4. Questionário.</p> <p>5. Exercício de valores.</p>

PLANO DE AULA (1ª Aula)

Escola:

Professor:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina:

Tempo previsto: 90 minutos

Data:

1. Tema Central: Estratégias ou técnicas de ensino do 1º grau que integram a área afetiva com a cognitiva.
2. Objetivos:
 - 2.1. Tornar-se sensível aos problemas emocionais ou afetivos dos alunos no processo ensino-aprendizagem;
 - 2.2. Reconhecer a importância do desenvolvimento equilibrado da área afetiva para o êxito intelectual.
3. Conteúdo

Perturbações afetivas como causas das dificuldades escolares e dos atrasos pedagógicos.
4. Estratégias e distribuição do tempo:
 - 4.1. Estudo de caso seguido de discussão circular (acompanhada de "abordagem de assuntos de forma humanista")
 - 4.1.1. Atividades do professor
 - Conversa com a classe informalmente sobre os objetivos do projeto e antes da apresentação do conteúdo aplica-se o pré-teste.
 - Depois de tornar os alunos cientes quanto aos objetivos da aula, distribui com a turma o caso já redigido, para ser estudado, analisado e discutido.
 - Orienta o estudo individual e a discussão em grupo, enfatizando os aspectos relevantes do caso (aspectos afetivos).
 - No final entrega aos alunos o texto selecionado para fixação da aprendizagem e solicita dos alunos as anotações das tarefas (instrumentos de avaliação) para casa.

(20 min.)

4.1.2. Atividades do aluno

- (35 min.)
- Atende as solicitações do professor estudando o caso individualmente e em seguida reúne-se ao grande grupo para a discussão circular e expõe suas idéias e opiniões.
 - Terminada a discussão circular, estuda o texto dado pelo professor para fixação das idéias estudadas e em seguida anota as tarefas (instrumentos de avaliação) solicitadas pelo professor para serem realizadas em casa.

Tarefas

1. Imaginar uma situação onde as perturbações afetivas dificultaram a aprendizagem cognitiva (trazer por escrito).
2. Relembrar o seu 1º grau e fazer uma relação dos momentos mais agradáveis do mesmo.

5. Recursos

5.1. Texto com relato de uma situação (1)

5.2. Texto: Perturbações afetivas (1.a) (Fixação da aprendizagem).

6. Avaliação:

A avaliação será feita durante toda aula através da observação da participação ativa dos alunos, da aceitação das idéias apresentadas e da satisfação demonstrada pelos mesmos, além dos instrumentos já citados para fixação e avaliação da aprendizagem (tanto afetiva como cognitiva).

Observações:

1. A avaliação será feita em todas as aulas desta unidade, através da observação da participação ativa dos alunos, da aceitação das idéias apresentadas e da satisfação demonstrada pelos alunos, além dos instrumentos para cada aula.
2. Tendo em vista esse tipo de avaliação a técnica de discussão circular será muito utilizada porque nos permite colher esses dados com mais eficiência.
3. O professor jamais deverá esquecer de assumir, em todas as aulas as atitudes rogerianas; autenticidade, aceitação incondicional e compreensão empática.

PLANO DE AULA (2ª Aula)

Escola:

Professor:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina:

Tempo previsto: 90 minutos

Data:

1. Tema Central: Estratégias ou técnicas de ensino do 1º grau que integram a área afetiva com a cognitiva.
2. Objetivos:
 - 2.1. Perceber a importância da integração na sala de aula , das experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva;
 - 2.2. Reconhecer que para se manter uma qualidade humana, o intelectual deve estar sempre ligado ao emocional;
 - 2.3. Despertar o interesse para participação no projeto de humanizar a aprendizagem, tornando-a agradável através da aplicação de técnicas de educação humanista.
3. Conteúdo:
Idéias de alguns educadores humanistas.
4. Estratégias e distribuição do tempo:
 - 4.1. Estudo de texto seguido de discussão em pequenos grupos (acompanhados de "abordagem de assunto de forma humanista")
 - 4.1.1. Atividade do professor
 - Conversa informalmente com os alunos explicando o funcionamento dos trabalhos (o que deve 15 min. fazer em todas as aulas desta unidade) procurando deixá-los bem a vontade;
 - Distribui o texto para ser estudado e discutido pelos alunos e em seguida, solicita dos alunos a organização de pequenos grupos de discussão, sempre coordenando os trabalhos;

- Terminada a discussão em pequenos grupos solicita a organização de um grande grupo para aplicação da técnica concordo ou discordo plenamente (ou em parte), como exercício de fixação;
- No final aplica o teste de múltipla escolha relacionado com o assunto (Instrumento de avaliação (2.b.)).

4.1.2. Atividades do aluno

- Lê o texto individualmente sublinhando as idéias que achar mais importantes;
20 min.
- Atende a solicitação do professor, reunindo-se em pequenos grupos de discussão;
25 min.
- Em seguida organiza-se em um grande grupo para aplicação da técnica concordo ou discordo plenamente (ou em parte);
25 min.
- Realiza o teste de múltipla escolha (2.b.).
10 min.

5. Recursos:

5.1. Texto: Idéias dos educadores humanistas

5.2. Teste de múltipla escolha (recurso de avaliação - 2.b.)

6. Avaliação:

6.1. A avaliação como em todas as aulas desta unidade será feita através da observação da participação ativa dos alunos, da aceitação das idéias apresentadas e da satisfação demonstrada pelos alunos, além dos instrumentos utilizados para fixação e avaliação da aprendizagem (tanto afetiva como cognitiva).

6.2. Instrumentos que serão utilizados:

6.2.1. Técnica concordo ou discordo plenamente (ou em parte) onde o professor destacará as idéias mais importantes do texto estudado e cada aluno deverá dizer se concorda ou discorda da mesma e, por que? (dependendo do tempo poderá ser por escrito ou oralmente).

6.2.2. Teste de múltipla escolha (2.b.)

PLANO DE AULA (3ª Aula)

Escola:

Professora:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina:

Tempo previsto: 90 minutos

Data:

1. Tema Central: Estratégias ou técnicas de ensino do 1º grau que integram a área afetiva com a cognitiva.
2. Objetivos:
 - 2.1. Os mesmos da aula anterior.
3. Conteúdo: Hipótese de Rosenthal.
4. Estratégias e distribuição do tempo:
 - 4.1. Técnica concordo ou discordo plenamente (ou em parte) se guida de discussão circular (a qual servirá também como instrumento de avaliação (acompanhadas de "abordagem de assunto de forma humanista").
 - 4.1.1. Atividades do professor
 - Dialoga informalmente com os alunos explicando o funcionamento da técnica.
 - Distribui o texto com a experiência para ser li do pelos alunos e as tarefas solicitadas no nes mo serem executadas.
 - Solicita a organização do grande grupo para a discussão circular e coordena todos os trabalhos.
 - 4.1.2. Atividades dos alunos
 - Atende as solicitação do professor lendo a experiênci a individualmente e executando as tare fas solicitadas no mesmo, por escrito. (se con corda ou discorda, por que? etc.).
 - Participa da discussão circular expondo sua opi nião (Já escrita individualmente) ao grande gru po.
5. Recursos:

Texto com o relato da experiência de Rosenthal (relato de Lyon).
6. Avaliação:

Será feita durante a execução da própria técnica onde serão colhidas as opiniões dos alunos.

PLANO DE AULA (4ª Aula)

Escola:

Professora:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina: Tempo Previsto: 90 minutos

Data:

1. Tema Central: Estratégias ou técnicas de ensino do 1º grau que integram a área afetiva com a cognitiva.
2. Objetivos:
 - 2.1. Reconhecer técnicas ou estratégias de ensino que facilitem a integração da área afetiva com a cognitiva.
 - 2.2. Tendo em vista as estratégias ou técnicas utilizadas nas aulas anteriores e os textos estudados, chegar a conclusão de um conceito de estratégia ou técnica de ensino.
 - 2.3. Selecionar entre as técnicas de ensino que já conhece, as que poderão ser adaptadas para servirem aos nossos objetivos de integração da área afetiva com a cognitiva.
3. Conteúdo:
 - 3.1. Conceito de estratégias ou técnicas de ensino.
 - 3.2. Técnicas de educação humanista
 - propiciação de experiências de êxito
 - alfabetização sem cartilha
 - abordagem de assuntos (conteúdos) de forma humanista
4. Estratégias e distribuição do tempo:
 - 4.1. Pequenos grupos de discussão ou painel integrado, seguido de discussão circular (acompanhadas de "abordagem de assunto de forma humanista").
 - 4.1.1. Atividades do professor
 - Dialoga informalmente com os alunos, explicando o funcionamento dos trabalhos
 - Coordena as atividades dividindo a classe em pequenos grupos e atende as solicitações dos alunos (isso ele deve fazer em todas as aulas).

- Depois solicita a organização do grande grupo para a discussão circular
- Em seguida aplica o teste de multipla escolha (3.b.)
- Finalmente solicita as tarefas para casa de acordo com os objetivos 3.2. e 3.4. do plano de unidade.

4.1.2. Atividades dos alunos

- Atende as solicitações do professor organizando-se em pequenos grupos para estudo e discussão das técnicas.
- forma o grande grupo para a discussão circular
- realiza o teste de multipla escolha e anota as tarefas de casa

5. Recursos:

Texto com o conceito de técnicas e as técnicas de educação humanista relacionadas no conteúdo.

6. Avaliação:

A avaliação será feita como nas outras aulas e através dos seguintes instrumentos:

- Teste de multipla escolha (3.1.)
- Tarefas para casa.

PLANO DE AULA (5ª Aula)

Escola:

Professora:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina:

Tempo previsto: 90 minutos

Data:

1. Tema Central: Estratégias ou técnicas de ensino do 1º grau que integram a área afetiva com a cognitiva.

2. Objetivos:

2.1. Vivenciar algumas técnicas de educação humanista.

2.2. Planejar a aplicação de, pelo menos uma, técnica de educação humanista para o 1º grau.

3. Conteúdo:

Outras técnicas de educação humanista

- "happening" educativo
- atribuições de qualidades
- sentenças para completar

4. Estratégias e distribuição do tempo:

4.1. As estratégias serão as mesmas utilizadas como conteúdo.

4.1.1. Atividades do professor

- Explica e aplica uma técnica de cada vez;
- Depois da aplicação de cada técnica, procurando envolver o maior número possível de alunos (o texto explica a aplicação de cada técnica), aplica o questionário de avaliação do projeto e em seguida o pós-teste.

4.1.2. Atividades do aluno

- Atende as solicitações do professor em cada técnica utilizando o caderno, o quadro de giz ou reunindo-se em grupo para debate, conforme o caso.

- Responde o questionário e realiza o pós-teste.

5. Recursos:

- Texto com a explicação de cada técnica
- Caderno, lápis, quadro de giz, giz
- Questionário
- Pós-Teste

6. Avaliação:

Será feita como nas outras aulas, além da aplicação do questionário e do exercício de valores.

1. ESTUDO DE CASO (1)

Pedro de 8 anos é filho único de uma família de classe média. É uma família ajustada onde o menino encontra o apoio, carinho e os afetos de que necessita. Sua mãe é muito compreensiva, equilibrada e sempre mostra interesse pelo desempenho do filho na escola; mantendo mensalmente uma conversa franca com a professora do filho.

Ele frequenta a 2ª série da 1ª grau. É um menino equilibrado, alegre e confiante. Tem um desenvolvimento intelectual normal. Aprende depressa o que é explicado em todas as áreas. A professora mostra-se sempre satisfeita com os resultados das avaliações bimestrais.

Tudo corria bem até que um acontecimento inesperado transtorna a vida de Pedro. Falece sua mãe e Pedro passa a viver somente com o pai que, embora se esforce, não pode substituir completamente a mãe do menino. E, além de perder a vivacidade e o equilíbrio, Pedro começa a sentir dificuldades em todas as áreas de estudo. Seu rendimento sofre uma baixa de uns 90% por bimestre. Não só não consegue aprender nada, como parece esquecer o que já havia aprendido, sua regressão chega a ponto de ser notada pelos seus coleguinhas que procuram ajudá-lo sem nenhum resultado.

A professora ciente do ocorrido tenta suprir as necessidades afetivas do menino, mas pouco consegue. Comunica-se com o pai de Pedro para informar o que está ocorrendo com o filho e pedir a sua ajuda.

Termina o ano e a professora e o pai do menino nada conseguem no sentido de normalizar o rendimento escolar do menino. No entanto a professora entra em entendimento com a di-

retora da escola e o pai do menino para não reprová-lo, apesar dos resultados negativos nos últimos bimestres, considerando que Pedro foi sempre um ótimo aluno e que o problema emocional dele foi a única causa do seu fracasso.

O pai preocupado com a situação do filho resolve aceitar o conselho de algumas pessoas conhecedoras do assunto, tirando alguns dias de férias para se dedicar mais ao filho, dando-lhe uma assistência maior.

Nesse período de férias acontece um fato que poderá ajudar (ou piorar) a situação de Pedro: o pai inicia um na moro com uma moça já conhecida da família e do menino. Noivam e o pai põe a moça à par do problema do filho. Sendo a moça uma pessoa madura, equilibrada, conhecedora de psicologia e gostando realmente de crianças, inicia (já no noivado) o tratamento do menino procurando dar toda atenção ao mesmo. Torna-se muito afetuosa e carinhosa com ele procurando suprir a falta que a mãe estava fazendo ao menino.

Iniciam-se as aulas e Pedro volta a escola quase recuperado de seu problema. Volta a ser alegre e confiante. Seu rendimento escolar volta à normalidade. Começa a obter êxito já na recapitulação dos assuntos estudados na 2^a série. A noiva do pai procura fazer as vezes da mãe de Pedro visitando sempre a escola, entrando em contato com a professora dele procurando sa ber de seus êxitos e fracassos, incentivando-o cada vez mais. E assim, superada as perturbações afetivas ou emocionais de Pedro ele volta a progredir nos estudos.

2. INSTRUMENTO DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM (1.a)

Texto do livro: "A Educação Afetiva e Caracterial da Criança" de Georges Mauro, volume II (anexo).

3. IDÉIAS DE ALGUNS EDUCADORES HUMANISTAS (2)

A maioria dos professores insistem em dar um aspecto desagradável a aprendizagem (disciplina, sanções, ameaças, etc.) tornando assim a mesma enfadonha, conflitiva e geradora de ansiedade. No entanto Lyon afirma que a aprendizagem não precisa ser desagradável. Se procurarmos humanizá-la ela se tornará agradável. E para humanizá-la o intelectual deve estar sempre ligado ao emocional. O comportamento só pode manter uma qualidade humana se houver esta ligação do intelectual ao emocional. Para os educadores humanistas dos dois elementos do comportamento (sentimentos e intelecto) os sentimentos são muito mais importantes que o intelecto. O fato é que o intelecto divorciado das emoções é vazio e sem sentido. Uma educação para ser eficiente e preparar uma criança para a vida, deve levar em conta tanto o desenvolvimento emocional como o mental. Queremos formar homens completos e o homem é a integração de mente, corpo e sentimentos. É preciso que as escolas reconheçam que o prazer, a espontaneidade e os sentimentos são tão (ou mais) importantes que a realização intelectual. É fácil verificar como os estudantes demonstram preferência pelas atividades que são mais carregadas de sentimentos e emoções.

Para os educadores humanistas a aprendizagem cognitiva isolada da aprendizagem afetiva é um erro que criou (e está criando) um grande número de intelectuais incompletos, isto é, homens que são brilhantes intelectualmente, mas deficientes emocionalmente. Portanto a integração da aprendizagem cognitiva com a aprendizagem afetiva (Educação Humanista) é fruto natural da Psicologia Humanista.

A proposta desses educadores é que professores comecem a aceitar os estudantes como sendo mais que seres intelectuais. Eles propõem que nós professores (ou futuros professores) comecemos a considerar os nossos alunos como seres humanos completos que tem sentimentos que influenciam diretamente no crescimento intelectual dos mesmos.

A premissa fundamental da educação humanista é que as experiências afetivas permitem uma maior aprendizagem cognitiva. Portanto os professores devem por sentimentos em seu trabalho em sala de aula e levar em consideração os sentimentos de seus alunos. Devem aproveitar as experiências afetivas dos alunos para conseguir uma maior aprendizagem cognitiva e assim tornar a aprendizagem um processo humano e consequentemente agradável. Segundo Lyon, um educador humanista, sua mais importante descoberta foi "que a aprendizagem pode ser agradável quando se aprende a sentir e, então, prossegue-se sentindo para aprender". Para isso é preciso que professores aprendam a lidar com os estudantes como seres humanos e portanto levar em conta no processo ensino-aprendizagem, não só o aspecto intelectual, mental ou cognitivo, mas também seus sentimentos que jorram na sala de aula; seus anseios, seus desejos, sua sensualidade, sua curiosidade, suas reações espontaneas, etc. O professor humanista não se vale de sua autoridade de "status", mas de sua autoridade natural a qual é conquistada por partilhar uma experiência de aprendizagem relevante uma experiência em que os alunos e o professor se tornam colegas, aprendendo um com o outro, onde existe um relacionamento íntimo e pessoal entre aluno-professor e entre aluno-aluno.

Infelizmente no nosso sistema educacional os professores estão preocupados exclusivamente com o desenvolvimento das capacidades cognitivas ou intelectuais de seus estudantes.

O próprio sistema educacional condicionou os professores a negarem os sentimentos, isolando assim esses professores e seus alunos da riqueza da aprendizagem que a emoção pode proporcionar. E, embora muitos educadores reconheçam que o desenvolvimento de interesses, atitudes desejáveis, apreciação, valores, confiança e força de vontade, seja um dos mais importantes ideais da educação, esses resultados afetivos são sempre negligenciados pelos mesmos. É sempre o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes que é enfatizado. A promoção da aprendizagem intelectual é a principal responsabilidade da escola ou Universidade. O estímulo ao lado afetivo ou emocional do aluno (amor, imaginação, empatia, percepção, etc.) é posto de lado. No entanto segundo Bloom "o domínio afetivo contém as forças que determinam a natureza da vida de um indivíduo e fundamentalmente a vida de todo um povo". (Texto organizado baseado em diversos autores: Lyon, Rogers, Bloom e outros)

4. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (2.a)

Técnica concordo ou discordo plenamente (ou em parte).

O professor deverá retirar do próprio texto estudado, algumas idéias dos educadores humanistas e perguntar aos alunos (individualmente ou em grupo) se concordam ou discordam das mesmas e por que?

5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (2.b)

5.1. Teste de múltipla escolha.

5.1.1. Aqui temos alguns princípios de aprendizagem, assinale a queles que estão mais intimamente relacionados com o texto estudado.

- () a aprendizagem é um processo global, envolve todas as áreas de personalidade do educando.
- () a aprendizagem implica em modificação de comportamento.
- () a aprendizagem auto-iniciada que envolve toda pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto a sua inteligência - é mais duradoura.
- () a aprendizagem é motivada.
- () a aprendizagem é mais efetiva quando realizada em pequenas etapas.
- () a facilitação da aprendizagem significativa se baseia na qualidade das atitudes que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e aquele que aprende.
- () a aprendizagem desenvolve-se segundo o ritmo próprio de cada um.

5.1.2. Abaixo temos alguns pensamentos de educadores, marque aqueles que voce considerar que são de educadores humanistas.

- () ... educação é coisa muito mais ampla do que as disciplinas escolares.
- () ... ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço.
- () ... a educação não é a memorização mecânica de material sem significação, para ser regurgitado numa folha de exame.

- () ... o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento de uma sociedade, na qual as pessoas possam viver mais à vontade, num clima de mudança do que de rigidez...
- () ... educar é a ação exercida por um adulto ou por uma pessoa mais capacitada sobre uma criança ou outro adulto, com a finalidade de fazê-lo adquirir conhecimentos.
- () ... a emoção é de maior importância do que o intelecto o inconsciente de uma criança é infinitamente maior do que seu consciente.
- () ... ensinar só tem sentido se duas pessoas aprofundam um assunto juntas ou se uma pessoa formula seu ensino a partir do outro.
- () ... um homem completo é composto de mente, coração, alma, músculos e sexo.
- () ... os seres humanos têm natural potencialidade para aprender.

6. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ROSENTHAL (2.1.)

(Relato de Lyon, 1977)

A idéia de propiciar aos estudantes o máximo possível de experiências de êxito tem grande aplicação para a sala de aula, especialmente nos primeiros anos de vida da criança. Os professores que procuram assinalar os mínimos sucessos de uma criança e encorajar seus sentimentos têm o poder de transformar suas salas de aulas em salas humanistas nas quais as crianças vicejam em vez de murchar. A pesquisa de Robert Rosenthal sobre as expectativas do professor fornece alguma indicação sobre isto.

Embora Thordike tenha mostrado que as conclusões alcançadas pelo estudo de Rosenthal sejam inadequadamente justificadas, quase não há dúvida de que a teoria testada é uma teoria correta. Rosenthal propôs-se a testar a hipótese, segundo a qual *crianças desfavorecidas agem deficientemente não porque venham de famílias desfavorecidas, mas porque os professores esperam que elas ajam de modo deficiente*. Ele e seus colegas dividiram ratos em dois grupos ao acaso, distribuindo-os a dois grupos diferentes de pessoas. Instruíram os dois grupos para que ensinassem seus ratos a percorrer um labirinto. Contudo, explicou-se ao primeiro grupo que seus ratos aprenderiam a percorrer o labirinto rapidamente porque tinham bons antecedentes genéticos. Explicou-se ao segundo grupo que seus ratos aprenderiam muito devagar, se chegassem a aprender, porque tinham ascendência genética de pouca qualidade. Os ratos do primeiro grupo aprenderam o labirinto melhor e muito mais depressa que os do grupo que se pusera poucas esperanças em seus ratos. Levaram então a experiência para a sala de aula. Disseram aos professores de uma escola distrital que iriam fazer um novo teste comprovado que poderia prognosticar exatamente quais estudantes progrediriam rapidamente durante o ano seguinte (na verdade, o teste era um Q.I. disfarçado). Algumas semanas após o teste, visitaram cada professor e, casualmente, mencionaram os nomes de diversas crianças que haviam rapidamente acertado o teste. (Na verdade, os nomes foram escolhidos ao acaso). No fim do ano, as crianças mencionadas durante a visita haviam sobrepujado as outras de forma significativa, em todos os assuntos. A razão? Os professores presumiram que tais crianças se sairiam bem, e por isso trabalharam com elas, acreditando nas mesmas e encorajando-as. Uma relação humanista fora arquitetada e dera certo!

Você leu a experiência! Agora responda por escrito se concorda ou discorda, explicando por que? Para você quais as falhas desta testagem?

7. TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO HUMANISTA (3)

Quando o professor apresenta o conteúdo em sala de aula ou dirige as atividades de aprendizagem em direção a um objetivo ele, utiliza modos ou meios que são as estratégias ou técnicas de ensino.

O professor que pretende utilizar técnicas que são de educação humanista antes de tudo, precisa acreditar na importância do lado emocional e afetivo do aluno e que as experiências afetivas permitem uma maior aprendizagem cognitiva. Existe uma grande quantidade de pesquisa que demonstra que cognição e afeto nunca podem ser completamente separados mas como a educação tem se resumido em avaliação, o domínio afetivo tem sido desprezado devido a grande dificuldade em se avaliar os resultados afetivos.

O educador que decidiu humanizar a aprendizagem precisa ver o educando como uma pessoa a ele próprio terá que reagir como pessoa, uma pessoa com atitudes, interesses, sentimentos, desejos, etc.

Vejamos algumas técnicas de ensino que poderão ser utilizadas pelos professores que resolveram humanizar a aprendizagem, isto é, integrar as experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva.

É importante ressaltar que tendo em vista seus objetivos (afetivos ou cognitivos), a disciplina ou conteúdo a ser estudado, o professor poderá adaptar ou combinar tantas téc

nicas quanto achar necessário.

1. Propiciação de experiências de êxito

Esta técnica consiste em o professor, tendo em vista o conteúdo que pretende ensinar, propiciar aos alunos o máximo possível de experiências de êxito. Esta técnica tem grande resultado em sala de aula, principalmente, nos primeiros anos de vida da criança.

Os professores que dão oportunidades a seus alunos de realizarem tarefas de acordo com as suas aptidões e procuram assinalar os mínimos sucessos de uma criança e encorajar seus sentimentos têm o poder de transformar as salas de aula em salas humanistas onde as crianças vicejam em vez de murchar.

Todo professor tem oportunidade de propiciar essas experiências aos seus alunos e de criar situações para isto. Quanto mais cedo forem feitas "experiências de sucesso" tanto maiores as probabilidades de que o sucesso se torne um objetivo de seu aluno. É fundamental, portanto, permitir, injetar ou mesmo inventar, tantas experiências de sucesso quantas formos capazes, nas vidas de nossos alunos.

Um professor (ou professora) que põe sentimento em seu trabalho tem maiores chances de propiciar aos estudantes experiências de sucesso do que um professor impessoal ou que se limita apenas ao cognitivo, se abrigando por trás da autoridade de "status" e não da autoridade natural.

2. Alfabetização sem cartilha

Nesta técnica o professor facilitará a alfabetização da criança fazendo com que ela descubra as palavras por si mesmo através da integração de seus próprios sentimentos. Por exemplo, o aluno que sente necessidade de pedir ao professor

a palavra que está buscando - a palavra que exprime raiva, alegria, medo, tristeza, etc., que o está torturando naquele dia - e vê esta palavra escrita para ele em seu caderno aprende instantaneamente a palavra e, com toda a probabilidade jamais esquecerá. Para ele, escrever e ler tornam-se uma extensão natural da fala, quando descobre o que está realmente tentando dizer. Isto é muito mais eficiente do que lhe impingir diariamente as sentenças vazias (sem nenhum sentido para as crianças) das cartilhas.

Utilizando-se esta técnica pode também ser organizado um programa de ensino de leitura onde as crianças de oito ou nove anos ensinem a ler as crianças de cinco ou seis anos. Cada criança terá um pequeno caderno com suas próprias palavras - palavras que lhe trasmitam emoções ou significados especiais que tenham despertado seu interesse. O professor apenas coordena e orienta os trabalhos. E assim tanto a criança que ensina como a que aprende lucram com a experiência - uma aprende o conteúdo enquanto a outra aprende como comunicar o conteúdo. Segundo James Coleman e outros, as crianças aprendem mais com outras crianças do que o fazem com os professores, que deveriam ser catalizadores para a descoberta. Numa classe organizada assim a aprendizagem é uma experiência agradável para as crianças. Enquanto examinam e fazem experiências com o ambiente e o relacionamento entre elas mesmas, não há diferença entre estudo e divertimento.

Através desta técnica as crianças poderão mostrar um vocabulário entusiasmante, natural e prático.

3. Abordagem de assuntos de forma humanista

Esta técnica consiste em ensinar um assunto de modo a integrar o material curricular cognitivo (conteúdo) com as experiências afetivas dos alunos. Isto poderá ser feito se empregando diversos expedientes: leituras, debates, textos, excursões, exercícios afetivos, etc., procurando sempre fazer com que os alunos compreendam melhor os seres humanos e se coloquem na vida dos outros, além da compreensão dos assuntos abordados. Esta técnica poderá ser utilizada no ensino de comunicação e expressão, inglês, história, etc., sempre que nos textos, debates, leituras, etc., possam aparecer personagens que sejam seres humanos. O professor poderá levar os alunos a além de atingirem os objetivos com relação ao conteúdo, inferirem os sentimentos dos personagens, analisá-los e confrontá-los com seus próprios sentimentos.

8. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (3.a)

Consta no plano de ação.

9. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (3.b)

Assinale as atitudes que devem ser assumidas - (por professores ou alunos) numa sala de aula humanista.

- () ... os alunos são estimulados a ajudar os seus colegas quando puder e a procurarem a ajuda dos outros quando precisarem
- () ... os alunos e professores devem ser coagidos para uma forma de relacionamento não espontâneo
- () ... ajudar os alunos a aprenderem como aprenderem
- () ... desenvolver uma maior percepção dos outros

- () ... um maior envolvimento do aluno no processo de sua educação
- () ... organizar um ambiente desumanizado onde a rotina e a monotonia prevalecem
- () ... relacionamento professor-aluno não é importante no processo ensino-aprendizagem

10. EXPLICAÇÃO DAS TÉCNICAS QUE SERÃO UTILIZADAS COMO CONTEÚDO (3.2.) E AO MESMO TEMPO VIVENCIADAS EM CLASSE

1. "Happening educativo" (fantasias)

Esta técnica consiste em reunir pequenos grupos para debater sobre as fantasias (imaginação) de cada um dos membros do grupo quanto as experiências da educação ideal (ou outro assunto qualquer de acordo com os objetivos visados). Os membros do grupo (alunos e professor) podem escolher em participar como estudante ou como professor. E assim cada um começa a imaginar (fantasiar) os seus desejos ou aspirações individuais (como professor ou como estudante) transmitindo ao grupo para ser debatido. Poderã imaginar técnicas de ensino ideais, maneira de apresentar o conteúdo em sala de aula, modo ideal de tratar aluno ou como o aluno gostaria de ser tratado, etc. A vantagem da fantasia é a sua irreabilidade é a abertura que ela propicia a todas as possibilidades. E mesmo se estas fantasias sã possam ser realizadas em circunstâncias especiais (ou não possam ser realizadas), fornecem dados a partir dos quais se podem construir mudanças realistas.

As fantasias poderão ser escritas individualmente e depois debatidas em grupo.

Objetivos da técnica: honestidade de expressão; reações sem julgamento; liberdade para falar; preocupação em entender como as outras pessoas pensam e sentem; fornecer um ambiente em que novas idéias possam ser criadas.

Condições: os participantes (especialmente o professor) devem estar dispostos a participar e aceitar que a pessoa como pessoa é importante em todo processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos expostos são como que regras da técnica.

2. Atribuições de qualidades

Esta técnica consiste numa solicitação do professor para que cada aluno escreva seu próprio nome no caderno (ou no quadro) e ao lado do mesmo listar (fazer uma lista) os adjetivos que cada um acha que o descreve, com toda honestidade.

Em seguida se organiza um grande grupo onde cada aluno expõe as qualidades que lhe atribuiu, para apreciação e julgamento do grupo que poderá concordar ou discordar com cortesia.

No final o professor poderá solicitar dos alunos que entre as qualidades expostas, eles selecionem as que o grupo julga importante para um professor: (poderão ser escritas no quadro ou no caderno).

3. Sentenças para completar

Esta técnica consiste em o professor colocar sentenças para serem completadas pelos alunos de acordo com os sentimentos de cada um em relação ao assunto indicado pelo começo da sentença. Por exemplo: o professor escreve: Gostaria

que minha escola fosse, e cada aluno procura completar a sentença de acordo com o que acha e sente em relação ao assunto da sentença.

As sentenças deverão ser sempre organizadas de maneira que possam integrar a aprendizagem afetiva e cognitiva (de acordo com o conteúdo e nível dos alunos).

Seguem algumas sentenças que poderão ser utilizadas para a referida integração na disciplina e assunto que está sendo estudado nesta Unidade:

Gostaria que meus professores fossem

Tentarei ser um professor

Gostaria que meus professores agissem

Eu aprendo melhor quando

Gostaria que meus professores me tratassem

O que mais aprecio na escola

11. EXERCÍCIO, SOBRE VALORES QUE DEVERÃO SER UTILIZADO (2.c)

ANTES E DEPOIS DA APLICAÇÃO

Você tem em mão uma lista de valores. Coloque esses valores em ordem de importância para você, tendo em vista os princípios que regem sua vida.

() amizade verdadeira

() autoridade

() auto respeito

() autenticidade

() confiança

() coerção

() disciplina

() espontaneidade

- () igualdade de oportunidade
- () liberdade (livre escolha)
- () proibição
- () prazer
- () realização intelectual
- () realização profissional
- () ser ouvido
- () ser amado
- () sabedoria
- () sinceridade
- () segurança nacional
- () ser aceito
- () segurança pessoal
- () ser compreendido
- () segurança familiar
- () uma vida agradável
- () um mundo de beleza
- () vida eterna

2. PERTUBAÇÕES AFECTIVAS

Na maioria da vezes é no comportamento afectivo profundo da criança que o educador deve procurar as causas das dificuldades escolares e dos atrasos pedagógicos. Para a criança a vida escolar é uma primeira experiência de socialização, uma mudança de meio que traz consigo vivas reações afectivas. Ela leva para a vida escolar as particularidades do seu comportamento em relação a outrem tal como a vida familiar a moldou. Reage em relação a outrem, aos professores, aos companheiros, às obrigações da disciplina colectiva e do trabalho escolar em função das suas primeiras experiências com os primeiros parceiros: pai, mãe, irmãos e irmãs.

Todos os conflitos afectivos familiares que a puderam pôr à prova: desmame afectivo, domínio muscular e cuidados de limpeza, ciúme fraternal ou em relação ao progenitor do mesmo sexo, etc., vão continuar a ressoar nas situações afectivamente análogas que a vida escolar pode apresentar. O professor ou a professora vão ser ressentidos inconscientemente como o pai ou a mãe. Uma criança que tenha suportado mal os desmames afectivos que toda a evolução supõe terá tendência para concitar a atenção e o amor dos professores por todos os meios. Uma outra que tenha liquidado mal a sua agressividade contra a imagem paterna procurará fazer-se punir para apaziguar o seu sentimento de culpabilidade. Outra ainda, ciumenta dos seus irmãos e irmãs, desgastará neste ciúme, alargado a alguns companheiros uma parte da sua energia. Uma criança que não tenha conseguido aceitar a realidade ressentida erradamente ou com razão como penosa continuará na escola a refugiar-se no sono ou na regressão afectiva, mantendo-se num infantilis-

mo protector. Determinado outro aluno será de uma timidez paralisante, designadamente nas provas orais, onde lhe é necessário enfrentar o professor ressentido como a imagem inconscientemente temida de um progenitor ou de um adulto que marcou a sua primeira sensibilidade com um receio não vencido.

Todos estes estados afectivos, geralmente inconscientes, não só mobilizam uma grande parte da energia da criança, mas também perturbam o seu comportamento, impedem-na de condutas adaptadas, inibem mais ou menos as suas faculdades intelectuais: memória, atenção, compreensão etc. Em casos extremos, podem mesmo inibir completamente o trabalho escolar ou fechar o espírito a certas matérias. Revoltada ou fechada na sua atitude de defesa protectora, a criança ressentida o trabalho escolar através das relações com outrem, e designadamente através das reacções que este trabalho suscita nos educadores. A cólera, as recriminações, os castigos, os desesperos dos pais ou dos professores, alimentam este comportamento afectivo inadaptado, fixam o eu ainda frágil da criança e paralisam mais ou menos a sua actividade. Deixando de ser uma actividade objectiva, o trabalho escolar torna-se parte dos conflitos não resolvidos da criança e dos seus primeiros educadores.

De igual modo, os erros ou atitudes desastradas de certos professores que troçam das fraquezas do aluno à frente dos outros. Determinado professor, ao qual um centro psicopedagógico pede informações sobre um aluno, exclama à frente de toda a classe: "Agora sou eu que tenho que fiscalizar quantas vezes por dia vais mijar!" Outro é capaz de dizer: "Nunca se deve contrariar os doidos", a um aluno que segue as consultas de um centro psicológico. Muitas vezes professores e chefes de estabelecimento dramatizam pequenos comportamentos se-

xuais (desenhos ou exposições) e decidem expulsões espectaculares que podem ferir profundamente a criança na sua sensibilidade ainda frágil. (Texto retirado do livro: A Educação Afetiva e Caracterial da Criança, de Georges Mauco, Volume II).

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Aluno:

Série:

Disciplina:

Professor:

Data:

Assinale nas escalas o grau obtido por você em cada aspecto indicado.

1. Grau de participação

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Grau de espontaneidade

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Grau de satisfação

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Grau de relacionamento professor-aluno

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Grau de relacionamento aluno-aluno

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Grau de assimilação do conteúdo

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Grau de aceitação do conteúdo

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Grau de compreensão

0 — 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno:

Professor:

Curso:

Série:

Turma:

Disciplina:

Data:

Leia cada pergunta e responda honestamente.

Caso queira justificar alguma resposta ou fazer outras observações faça-os no final onde há um espaço reservado para observações.

Assine somente se achar necessário:

1. Durante seu tempo de estudo, em algum momento você achou que seus sentimentos foram considerados ou estimulados?
2. Você concorda que o homem, nos nossos dias, está se desumanizando, perdendo a sua sensibilidade?
3. Para você o homem pode manter suas qualidades humanas se no processo educativo seus sentimentos, seu lado emocional ou afetivo forem desprezados, deixados de lado?
4. Você considera os problemas emocionais ou afetivos de uma pessoa realmente importantes para merecerem a atenção do professor no processo ensino-aprendizagem?
5. Você concorda que a integração das experiências afetivas com a aprendizagem cognitiva em sala de aula como procurou-se fazer nesta experiência é um meio de humanizar a aprendizagem e que assim o grau de satisfação aumenta com relação a mesma?
6. O conteúdo apresentado foi aprendido melhor?

7. Você particularmente achou mais agradável ou sentiu mais sa
tisfação na aprendizagem da maneira como a mesma foi facili
tada nesta experiência?
9. Você acha que as técnicas estudadas e vivenciadas aqui, pos
sibilitam fazer a integração da área afetiva com a cogniti
va no 1º grau?
10. Procurando fazer a integração dessas duas áreas, estamos tra
balhando em prol da humanização da aprendizagem, como você
poderá colaborar nesse projeto?
11. Quais as situações que você considera desumanizantes em sa-
la de aula?

Observações:

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE

CURSO PEDAGÓGICO

SÉRIE 3^a B - (Manhã)

Nº DE ALUNOS - 23

Exercício de valores (Apuração dos resultados antes da experiência)

Alunos submetidos: 20

Ordem de Importância	Valores													TOTAL	%	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º			
Amizade verdadeira	8	2	3			1	3	1		1					19	95
Autoridade			2	1	2		1	1	2				1		10	50
Auto respeito	3	4		1	3	1		1				2	1		16	80
Autenticidade	1	3		1	2		1	3		1		2			14	70
Confiança	3	2	2	4			1	2			1				15	75
Coerção						2			1	1		1			5	25
Disciplina		2				2	1			1	1		3		10	50
Espontaneidade	2		1	2	2		1	1		1		1			11	55
Igualdade de oportunidade		1	2	1	1	1			2	3	1		1		13	65
Liberdade (livre escolha)	1	3	4		3		1	1		1	2				16	80
Proibição				1	1			2				1			5	25
Prazer		1			1		1	1		2	1	1	1		9	45
Realização intelectual			2			1		1	2		1	2	1		10	50
Realização Profissional	3		1	4	1				3	3			2		19	95
Ser ouvido			1	1	2	1		1	1	1	1	4			13	65
Ser amado	5	3	1			1	1					1	2		14	70
Sabedoria	1		1		1	1	1		1	1		3	2		12	60
Sinceridade	4	1	3		1	1	1			2		1			14	70
Segurança nacional			1	2	1	1			2			1	1		9	45
Ser aceito				1	2	3	3	1	1	1			1		13	65
Segurança pessoal	3		1	2	2				1	2	1				12	60
Ser compreendido	2		1	2	2	2	2		1	1	2	1	2		18	90
Segurança familiar	2	5		1		3	1	1				2			15	75
Uma vida agradável			1	1	1	1	2	1	1	1	2	2			13	65
Um mundo de beleza	1	1			1			1	2	2	1				9	45
Vida eterna	2					2	1			1		1	1		8	40

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE

CURSO PEDAGÓGICO

SÉRIE 3^a - C (manhã)

Nº DE ALUNOS - 19

Exercício de valores (Apuração dos resultados antes da experiência)

Alunos submetidos: 16

Ordem de importância														TOTAL	%		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º				
Valores																	
Amizade Verdadeira	10	2	1									2				13	81
Autoridade	3	5	1		2		1	1		1	2					16	100
Auto respeito	7	3		1					1	2	1					15	94
Autenticidade		7	1	4	1	1		1				1				16	100
Confiança	5	3	4		2									1		15	94
Coerção		3	4	2			1		1	1				1		13	81
Disciplina	5	2	1	1	1	2			1	1	1					15	94
Espontaneidade	1	4	3	2			1	1	1							13	81
Igualdade de Oportunidade	3	3			2		1	1	1	1			1	1		14	87
Liberdade (livre escolha)	7	1	2			2	1		1	1						15	94
Proibição		3	1	1			1	2	1	1			1			11	69
Prazer	1	5	2		2		1	1								12	75
Realização intelectual		3	3	2			1	1	2	1						13	81
Realização profissional	2	5	2	1			1		2	2						15	94
Ser ouvido	5	5		1	1				1					1		14	88
Ser amado	7	3	2					1		1						14	88
Sabedoria	2	4	1	1	3		1			1						13	81
Sinceridade	4	5	1	2	1		2									15	94
Segurança nacional	5	1	2			3		1				1		1		14	88
Ser aceito	5	2	1	2		2						1	1			14	88
Segurança pessoal	5	3	2		1		1	1		1				1		15	94
Ser compreendida	4	3	1	2		1							1			12	75
Segurança familiar	3	6	1		1	2						1				14	88
Uma vida agradável	5	2	1				1	2	1	1						13	81
Um mundo de beleza	2	1	4			1		1		1	1					11	69
Vida eterna	5	2	1			1			1	1						11	69

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE

CURSO PEDAGÓGICO

SÉRIE 3^a C (Manhã)

Nº DE ALUNOS - 19

Exercício de valores (apuração dos resultados depois da experiência)

Alunos submetidos: 16

Orden de importância	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	TOTAL	%
Valores															
Amizade verdadeira	12	4												16	100
Autoridade	1	9	4	1			1							16	100
Auto respeito	7	6	2				1							16	100
Autenticidade	3	5	4	1	1		1							15	100
Confiança	11	3	1					1						16	100
Coerção	2	3	2	1	3	1		2		1		1		16	100
Disciplina	4	5	4			2					1			16	100
Espontaneidade	1	6	1	3	1	2			1				1	16	100
Igualdade de oportunidade	4	4	2	2	2		1		1					16	100
Liberdade (livre escolha)	6	5	1	2	1				1					16	100
Proibição	1	2	3	2	1	2	1	2		1				15	94
Prazer	4	7	1		2	1			1					16	100
Realização intelectual	7	5	1		2	1								16	100
Realização profissional	8	5	1	1	1									16	100
Ser ouvido	7	4	1	2			1							15	94
Ser amado	8	6	1					1						16	100
Sabedoria	6	6	2		1			1						16	100
Sinceridade	14	1	1											16	100
Segurança nacional	6	3	3	3	1									16	100
Ser aceito	8	3	3	1					1					16	100
Segurança pessoal	9	4			1	1								15	94
Ser compreendido	8	3	2	2										15	94
Segurança familiar	9	5			2									16	100
Uma vida agradável	10	4	1							1				16	100
Um mundo de beleza	5	3	5	1	1					1				16	100
Vida eterna	9	3	3			1								16	100

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

CURSO PEDAGÓGICO

SÉRIE 3^a - C (Manhã)

Nº DE ALUNOS - 23

ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO (apuração)

Nº DE ALUNOS SUBMETIDOS: 23

Aspectos	Graus											TOTAL	GRAU MÉDIO
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Grau de participação								7	5	7	4	23	8,3
Grau de espontaneidade								5	8	3	7	23	8,5
Grau de satisfação								2	3	6	12	23	9,2
Grau de relacionamento professor-aluno									6	5	12	23	9,3
Grau de relacionamento aluno-aluno								1	3	8	11	23	9,7
Grau de assimilação do conteúdo									7	10	6	23	9,3
Grau de aceitação do conteúdo									5	8	10	23	9,6
Grau de compreensão									4	13	6	23	9,1

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA
 CURSO PEDAGÓGICO
 SÉRIE 3^a - C (Manhã)
 Nº DE ALUNOS - 19

ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO (apuração)
 Nº DE ALUNOS SUBMETIDOS: 16

Aspectos	Graus										TOTAL	GRAU MÉDIO	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			10
Grau de participação						1			1	7	7	16	9,1
Grau de espontaneidade										2	14	16	9,9
Grau de satisfação										1	15	16	9,9
Grau de relacionamento professor-aluno										2	14	16	9,9
Grau de relacionamento aluno-aluno								1		5	10	16	8,8
Grau de assimilação do conteúdo									3	2	11	16	9,5
Grau de aceitação do conteúdo									2	2	12	16	9,6
Grau de compreensão								2		3	11	16	9,4

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA
 CURSO PEDAGÓGICO
 SÉRIE 3^a - A (Manhã)
 Nº DE ALUNOS - 26

ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO (apuração)
 Nº DE ALUNOS SUBMETIDOS: 23

Turma não submetida à experiência (somente para comparação dos resultados com as turmas submetidas)

Aspectos	Graus										TOTAL	GRAU MÉDIO	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			10
Grau de participação							1	4	7	8	3	23	8,1
Grau de espontaneidade							1	1	7	10	4	23	8,7
Grau de satisfação								1	7	9	6	23	8,9
Grau de relacionamento professor-aluno								1	2	12	8	23	9,2
Grau de relacionamento aluno-aluno							1	1	6	9	6	23	8,8
Grau de assimilação do conteúdo							2	2	4	8	7	23	8,7
Grau de aceitação do conteúdo							1	3	2	11	6	23	8,8
Grau de compreensão							1	3	5	7	7	23	8,7

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA
 CURSO PEDAGÓGICO
 SÉRIE 3^a - B (Manhã)
 Nº DE ALUNOS - 23

QUESTIONÁRIO (apuração)

ALUNOS SUBMETIDOS: 19

OBS. Algumas perguntas ficaram sem respostas e nas perguntas abertas alguns alunos deram mais de uma resposta.

1	SIM	6	32%	NÃO	10	53%
2	SIM	15	79%	NÃO	-	-
3	SIM	-	-	NÃO	15	79%
4	SIM	15	79%	NÃO	-	-
5	SIM	15	79%	NÃO	-	-
6	SIM	15	79%	NÃO	-	-
7	SIM	15	79%	NÃO	-	-
8	SIM	16	84%	NÃO	-	-
9	SIM	15	79%	NÃO	-	-
10 -	Utilizando as técnicas	6	32%			
	Procurando praticar o que aprendi	10	53%			
	Sendo mais compreensiva	6	32%			
	Sendo mais amável	5	26%			
11 -	Injustiças	10	53%			
	Humilhações	6	32%			
	Tratamento desigual	10	53%			
	Brutalização	5	26%			
	Desrespeito	10	53%			
	Falta de liberdade	4	21%			
	Falta de diálogo	4	21%			
	Inciferença					
	Desvalorização das experiências					
	dos alunos	2	11%			
	Não preocupação com o lado afetivo	6	32%			

OBSERVAÇÕES:- 7 - Só depende do professor

8 - Para mim não foi só agradável, como também mais proveitoso.

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA
 CURSO PEDAGÓGICO
 SÉRIE 3^a - C (Manhã)
 Nº DE ALUNOS - 19

QUESTIONÁRIO (apuração)

ALUNOS SUBMETIDOS: 17

OBS. Algumas perguntas ficaram sem resposta e nas respostas abertas alguns alunos deram mais de uma resposta.

1	SIM	13	75%	NÃO	-	-	
2	SIM	10	59%	NÃO	2	12%	
3	SIM	7	41%	NÃO	2	12%	
4	SIM	15	88%	NÃO	-	-	
5	SIM	11	65%	NÃO	-	-	
6	SIM	11	65%	NÃO	-	-	
7	SIM	13	75%	NÃO	-	-	
8	SIM	8	47%	NÃO	-	-	
9	SIM	16	94%	NÃO	-	-	
10 -	Através da utilização das técnicas de E. Humanista					5	29%
	Sendo autentica					4	23%
	Procurando entender o aluno					4	23%
	Procurando ser compreensiva					5	29%
	Criando coisas novas					3	17%
	Amando mais os alunos					3	14%
	Aplicando o que aprendi					8	47%
11 -	Rejeição					4	23%
	Antipatia						
	Falta de estímulo						
	Grosseria					3	17%
	Não reconhecimento do aluno como pessoa humana						
	Desvalorização						2%
	Falta de amor e afeto					5	29%
	Falta de espírito de doação						
	Tratamento desigual					10	59%
	Não se levar em consideração os sentimentos dos alunos						
	Falta de compreensão					4	23%
	Injustiças					4	23%
	Falta de humanidade						
	Humilhação					8	44%
	Desumanidade					5	29%
	Falta de aceitação					2	12%
	Descriminação						
	Monotonia e rotina						