

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC**

Ana Lúcia Pereira

**DESVENDANDO OS MITOS DO BOM PROFESSOR:
um estudo com professores da educação básica**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

**SÃO PAULO
2009**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC**

Ana Lúcia Pereira

**DESVENDANDO OS MITOS DO BOM PROFESSOR:
um estudo com professores da educação básica**

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

**SÃO PAULO
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Ana Lúcia. Desvendando os mitos do bom professor: um estudo com professores da educação básica. São Paulo: 2009. 115 p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração - Educação: Psicologia da Educação

Orientadora: Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida

BANCA EXAMINADORA

SÃO PAULO
2009

Dedico este trabalho ao meu filho Rodrigo, cuja existência me deu a oportunidade de experimentar, de tantos e todos os tipos de amor que existem, aquele que jamais esquecerei: o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, por me aceitar como sua orientanda, abraçar comigo este trabalho e, principalmente, pelo carinho e por em nenhum momento me deixar ter dúvidas de sua crença em meu potencial de desenvolvimento.

Ao amigo Guilherme Barati, pela presença solidária naquele final do ano de 2007, pela compreensão empática nos vários momentos difíceis que se sucederam, pelos cafés e pelas conversas que tantas vezes me revigoraram.

À Rute Mercurio, pela constância de sua amizade, tanto nos momentos divertidos quanto naqueles em que não fui companhia agradável, pelo apoio incondicional e pela confiança que sempre depositou em mim.

Aos amigos Maier Augusto dos Santos, Maria Costa dos Santos e Yone Felipe Fonseca, pela amizade, pela confiança e pelo apoio sem o qual esse projeto teria morrido antes mesmo de ter nascido.

Ao amigo Amilton Martins dos Santos, pelo incentivo e por “personificar” o que entendo por “facilitador da aprendizagem”.

Às Professoras Doutoras Abigail Mahoney Alvarenga e Vera Nigro de Souza Placco, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pelo contato sempre tão afetuoso.

Aos novos amigos que fiz na PUC, pelo companheirismo, confiança e apoio, especialmente Lilian Corrêia Pessoa e Richard Brito, meus queridos “irmãos” em Laurinda, que compartilharam o nascimento das idéias que levaram a este trabalho.

Com o mesmo carinho destaco as amigas Soraya Ramirez, Adriana Soares Souza e Viviani Amabile Zumpano, que sempre depositaram confiança em mim.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências para a realização deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa e à coordenadora pedagógica que gentilmente me abriu as portas da sua escola.

A vocês dedico, com carinho, as palavras do filósofo Ralph Waldo Emerson:

“Marcamos com fogo na memória os poucos contatos que tivemos, nos anos monótonos da rotina e do pecado, com almas que fizeram mais sábia a nossa alma, que disseram o que pensávamos, que nos ensinaram o que sabíamos, que nos permitiram ser o que éramos”.
(Emerson, *The Divinity School Address*, 1838).

Da mais alta janela da minha casa
Com um lenço branco digo adeus
Aos meus versos que partem para a humanidade

E não estou alegre nem triste
Esse é o destino dos versos
Escrevi-os e devo mostrá-los a todos
Porque não posso fazer o contrário
Como a flor não pode esconder a cor
Nem o rio esconder que corre
Nem a árvore esconder que dá fruto

Fernando Pessoa

RESUMO

Com o intuito de responder ao problema “os mitos do bom professor permeiam o posicionamento dos professores a respeito da prática docente?”, este trabalho teve como objetivo compreender o posicionamento de professores do ensino básico frente a quatro mitos do bom professor: 1) o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes; 2) o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos; 3) o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre; 4) o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à dos alunos. Foram participantes do estudo onze professores de educação básica, atuantes em uma escola particular localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e pelos incidentes críticos como recurso para produção de informações. Entendendo-se incidentes críticos como “descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de forma a oferecer base para o participante emitir uma opinião, julgamento ou tomada de decisão”, foram elaborados quatro incidentes, referentes aos quatro mitos pesquisados, para apresentação aos professores. Com base em suas respostas, foram propostas categorias de análise, a partir das quais se procurou identificar pistas da adesão dos participantes a cada mito analisado. A análise dos dados foi conduzida à luz do referencial teórico de Carl Rogers e Thomas Gordon. Os resultados indicaram grande adesão dos participantes aos quatro mitos pesquisados, sugerindo a importância da questão ser considerada nos programas de formação de professores.

Palavras-chave: mitos do bom professor, formação de professores, abordagem centrada na pessoa, congruência.

ABSTRACT

In order to address the problem “Does the myths of the good teacher permeate the positioning of teachers in respect to the teaching practice?”, this work aimed to understand the placement of teachers in basic education against the four myths of good teacher: 1) The good teacher is always calm and balanced, invariably can control yourself, never loses his composure or show strong emotions; 2) The good teacher accepts all students from the same way, having no favorites; 3) The good teacher can create an environment that, while remaining quiet and calm, promote an exciting learning, stimulating and free; 4) the good teacher knows all the answers, having a higher wisdom to the students. Study participants were eleven teachers of basic education working in a private school located in the southern city of Sao Paulo. The option for a qualitative approach and the critical incidents as a resource for production information was chosen. Understanding critical incidents as "detailed description of a fact and the situation that gave rise to it in order to provide a basis for the participant to give an opinion, trial or decision making", were drawn up four incidents concerning in the four myths surveyed for presentation to the teachers. Based on their responses, were proposed categories of analysis, from which (we tried) to identify clues to the accession of the participants in each myth analyzed. Data analysis was conducted in light of the theoretical framework of Carl Rogers and Thomas Gordon. The results showed great support by the participants to the four myths surveyed, suggesting the importance of the issue to be considered in training programs for teachers.

Key-words: myths of the good teacher, teacher training, person-centered approach, congruence

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA	17
1.1 Concepções rogerianas sobre a educação: aprendizagem significativa	21
1.2 A tríade rogeriana	23
1.2.1 <i>Congruência</i>	24
1.2.2 <i>Compreensão empática</i>	26
1.2.3 <i>Consideração positiva incondicional</i>	29
CAPÍTULO 2: THOMAS GORDON E OS MITOS DO BOM PROFESSOR	32
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 Quanto ao referencial teórico	38
3.2 Quanto à abordagem da pesquisa	38
3.3 Quanto ao instrumento de coleta de dados.....	39
3.4 Quanto à escola, aos participantes da pesquisa e à aplicação	44
3.4.1 <i>A escola</i>	45
3.4.2 <i>Os participantes</i>	49
3.4.3 <i>A aplicação</i>	51
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 O caso da bolinha de papel e o mito do professor sem emoções	53
4.2 O caso do “engraçadinho” e o mito do professor sem prediletos	63
4.3 O caso do debate e o mito do professor “controla-tudo”	73
4.4 O caso do livro e o mito do professor “sabe-tudo”	80
4.5 Os mitos do bom professor e os participantes: um olhar panorâmico.....	89
4.6 Características dos participantes e os mitos do bom professor	91
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE A: INCIDENTES CRÍTICOS	102
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	106
APÊNDICE C: RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES NA ÍNTEGRA	107

INTRODUÇÃO

Ingressar no mestrado do Programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC, ao mesmo tempo em que me encheu de alegria, colocou-me diante das escolhas que se fazem necessárias diante de um caminho com tantas possibilidades. Escolher não é tarefa fácil, pois seguir uma trilha implica, necessariamente, em deixar de conhecer a beleza e os desafios de todas as outras.

As etapas que antecederam a escolha do meu caminho foram permeadas por momentos de intensa reflexão, durante os quais me questioneei sobre minha bagagem inicial.

Quando iniciamos uma viagem, invariavelmente levamos alguma bagagem, que naturalmente será complementada com as preciosidades conquistadas no caminho.

Na minha bagagem eu levava a psicologia como formação básica, a prática docente como paixão e a crença na potencialidade humana como filosofia de vida. Foram esses os elementos que me serviram de bússola, ajudando-me a reencontrar a rota nos momentos em que me desviei da trilha.

Não há quem não volte mais experiente de uma viagem, pois caminhar envolve movimento, mudança e dinamismo. Um de meus desejos era adquirir, no decorrer da trajetória, conhecimentos que aprimorassem minha prática docente. Esse anseio se originava da minha crença na educação como espaço privilegiado de

transformação social e no professor como agente facilitador do florescimento das potencialidades de seus alunos.

Lecionando Psicologia da Educação para os cursos de Pedagogia e licenciaturas em Geografia e Filosofia, tomei conhecimento de algumas das angústias que permeiam o imaginário daqueles que estão se preparando para atuar como professores.

Essas preocupações costumam encontrar expressão por intermédio de questões como: O que faço se não souber a resposta para a pergunta do aluno? Como devo agir para manter o respeito da turma? Que postura é melhor adotar para não perder o controle com os alunos indisciplinados? Como posso “disfarçar” minha irritação?

Discutindo sobre esses questionamentos com os alunos e com alguns colegas professores, percebi que traziam, de maneira implícita, uma visão idealizada do professor. Como se para ser bem sucedido em sua atuação o docente precisasse esforçar-se voluntariamente para ser mais compreensivo, conhecedor e perfeito que a pessoa média, colocando-se, dessa forma, como alguém acima da fragilidade humana.

Em alguns casos percebi, também, uma visão mais tradicionalista de educação, como se todos os objetivos educacionais estivessem centralizados no professor. Essa perspectiva não poderia ser mais divergente da proposta defendida por Carl Rogers, cuja obra muito tem marcado a atuação profissional desta pesquisadora.

Já no primeiro semestre do mestrado, buscando respaldo teórico para a inquietação oriunda de minha prática, tomei conhecimento da obra do psicólogo humanista Thomas Gordon.

Gordon, pesquisando a concepção de professor ideal adotada pelas docentes e pelas pessoas em geral, identificou oito mitos¹ que comumente imprimem sua marca nas definições de “bom professor”. São eles:

1. O bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes.
2. O bom professor não tem preconceitos. Todos os alunos, independentemente de gênero, raça, etnia ou desenvolvimento intelectual, são iguais aos seus olhos. Nunca é racista ou sexista.
3. O bom professor pode e deve esconder seus verdadeiros sentimentos dos alunos.
4. O bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos.
5. O bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre.
6. O bom professor é acima de tudo consistente. Nunca apresenta variações de humor, se esquece, comete erros ou demonstra parcialidade.
7. O bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à dos alunos.
8. O bom professor sempre apoia seus colegas, apresentando uma posição única para os estudantes, independentemente de seus sentimentos, valores ou convicções pessoais (GORDON, 2003).

O autor destaca que os mitos “[...] exigem dos professores a negação da sua condição humana, o que só pode ser feito por meio de um complexo desempenho teatral e de autoengano”² (GORDON, 2003, p. 21).

O posicionamento de Almeida (2002), de que bons relacionamentos contribuem com a aprendizagem, também coloca em evidência a importância da

¹ Mito deve ser entendido, no contexto deste trabalho, não como algo fantasioso, em oposição ao real ou fictício, mas como um fenômeno sócio-histórico real, que embora possa deformar aspectos da realidade, desempenha um papel objetivo na construção de conceitos. Esse fenômeno se dá quando o mito tem ampla aceitação em gerações sucessivas de um grupo social, adquirindo certo consenso entre seus membros e induzindo-os a determinados comportamentos (FALCKE e WAGNER, 2000).

² As citações de Thomas Gordon foram livremente traduzidas pela autora.

“desconstrução” dos mitos do bom professor. Daí a contribuição de estudos que promovam reflexões sobre o que é entendido como “bom professor”.

Os mitos do bom professor se contrapõem à proposta rogeriana, defensora do projeto educacional alicerçado em relacionamentos comprometidos com a compreensão empática, a consideração positiva incondicional e a autenticidade.

A autenticidade é condição fundamental ao desempenho docente, pois é por meio dela que o professor pode “apresentar-se em sua condição de ser humano e não como um tubo estéril por meio do qual o conhecimento passa de uma geração para outra” (GUEDES, 1979, p.66).

Os mitos do bom professor criam a condição inversa à autenticidade, já que favorecem o estabelecimento de relacionamentos distantes, pouco autênticos e mediados por “máscaras” e meias-palavras.

Rogers destaca a importância do reconhecimento da humanidade do professor:

(...) se todo o pessoal das escolas primárias, secundárias e superiores pudessem simplesmente reconhecer e aceitar o fato de que são pessoas falíveis, o nosso sistema educacional seria revolucionário da noite para o dia. Se pudessem reconhecer que a interação humana continuará durante toda a sua vida e durante toda a vida dos seus alunos, talvez se dispusessem a incluir uma comunicação verdadeira, franca e partilhada como parte da experiência educativa. Isto seria um enorme primeiro passo, uma preparação inicial para a vida no mundo das pessoas (ROGERS, 1977, p. 213).

Os relatos de meus alunos, as conversas com meus colegas professores e minha prática docente levaram-me a levantar a hipótese de que o professor que se identifica com os mitos tende a se autoavaliar e a direcionar sua prática de acordo com eles, percebendo-se, portanto, em constante falta consigo mesmo e com seus alunos.

Partindo destas reflexões, estabeleci como objetivo para este trabalho compreender o posicionamento de professores do ensino básico frente a quatro mitos do bom professor, quais sejam:

1. o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes;
2. o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos;
3. o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre;
4. o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à dos alunos.

Além do tempo estipulado para a conclusão de um curso de mestrado, que dificultaria o estudo dos oito mitos descritos por Gordon, alguns critérios justificaram a exclusão dos demais:

- o mito que diz que o bom professor não tem preconceitos aborda um tema de grande complexidade, que justificaria um estudo separado;
- o mito que afirma que o bom professor nunca erra, apresenta variações de humor ou deixa de demonstrar imparcialidade; além de abordar três variáveis (o que dificultaria seu estudo), é parcialmente contemplado pelo mito que diz que o bom professor é sempre calmo e equilibrado, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes e pelo mito que afirma que o bom professor não tem favoritos;
- o mito defensor de que o bom professor pode e deve esconder os próprios sentimentos dos alunos também é parcialmente contemplado pelo mito que

afirma que o bom professor é sempre calmo e equilibrado, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes;

- o mito que diz que o bom professor sempre se apoia nos colegas, apresentando uma posição única para os estudantes, independentemente de suas crenças pessoais, se distancia do foco deste trabalho, que é a relação professor-aluno e não a relação professor-professor.

Esse objetivo me aproxima de meu problema de pesquisa: “Os mitos do bom professor permeiam o posicionamento dos professores a respeito da prática docente?”

Assumindo como pressuposto que a aderência aos mitos do bom professor traz prejuízos à prática docente, fica evidente a relevância do problema proposto, uma vez que conhecer o posicionamento dos docentes sobre os mitos oferece pistas sobre sua identificação com eles, o que permite verificar se existe a necessidade da questão ser considerada na formação de professores.

No capítulo 1 apresento fundamentos teóricos da Abordagem Centrada na Pessoa, cujo referencial sustenta meus pressupostos e minha argumentação.

Sobre as ideias de Thomas Gordon e algumas das circunstâncias que o levaram a descrever os mitos do bom professor discorro no capítulo 2.

Os procedimentos metodológicos, o instrumento de coleta de dados e a descrição dos participantes e da escola encontram-se no capítulo 3.

No capítulo 4 exponho a análise dos dados e, por fim, no capítulo 5, apresento as considerações finais.

CAPÍTULO 1: CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Até a primeira metade do século XX a psicanálise e o behaviorismo foram abordagens predominantes na Psicologia. Na década de 50 começou a ganhar corpo o movimento humanista, ainda bastante influenciado pela psicologia gestaltista. Mas é no início de 1960 que é gestada, nos Estados Unidos, a psicologia humanista, também conhecida como “a terceira força”.

Em 1961 é publicado o primeiro número da Revista de Psicologia Humanista e dois anos depois é fundada a *Association Of Humanistic Psychology*. Na lista de fundadores da Associação aparecem os nomes de Abraham Maslow, Anthony Sutich, Gordon W. Allport, Kurt Goldstein, Hadley Cantril, Rollo May, Henry A. Murray e Carl Rogers.

Esses psicólogos, bem como os que aderiram ao movimento posteriormente, estavam preocupados em oferecer uma proposta terapêutica alternativa à psicanálise e ao behaviorismo.

Partindo de uma concepção da natureza humana fundamentada na crença da capacidade (latente ou manifesta) do indivíduo de se autocompreender e resolver seus problemas (Scheffer, 1980), os pioneiros da *terceira força* resolveram marcar a identidade do movimento por meio da definição de um conjunto de premissas:

- as pessoas precisam ser compreendidas por intermédio de suas próprias autopercepções;

- a escolha, a criatividade e a autorrealização devem ser eleitas como tópicos privilegiados na condução do trabalho terapêutico;
 - o indivíduo deve ser considerado como parceiro na busca pelo entendimento de sua personalidade;
 - as pessoas necessitam desenvolver suas potencialidades e buscam a autorrealização;
 - os indivíduos não são direcionados simplesmente por impulsos primários como a sexualidade ou a agressividade;
 - as pessoas são basicamente boas e sua dignidade é um valor máximo a ser respeitado;
 - é necessário buscar a compreensão do ser humano de maneira integrada, pois compartimentar pessoas por funções como percepção, aprendizagem e motivação não gera informações substanciais;
 - a intuição pode ser considerada como uma fonte de informação válida.
- (DAVIDOFF, 2001).

Além da clara oposição à psicanálise e ao behaviorismo, a proposta da psicologia humanista pode ser considerada como “um eco às insatisfações manifestadas pelos jovens desse período contra os aspectos mecanicistas, materialistas e autoritários da cultura ocidental contemporânea” (CAMPOS, 2006, p. 8).

Influenciados por esses aspectos, até bem próximo dos anos 60:

[...] os psicólogos que se diziam comprometidos com a ciência preocupavam-se, exclusivamente, em atender aos padrões mínimos de ciência, entendida na época como ciência natural. Os psicólogos humanistas desejaram uma concepção diferente de ciência – seja um novo tipo de ciência, seja uma significação mais ampla de ciência, que se mostrasse mais atenta aos problemas fundamentais apresentados pelos indivíduos naquele momento. (CAMPOS, 2006, p. 9)

Os psicólogos que aderiram a essa proposta entendiam o homem como um ser essencialmente livre, consciente, com tendência “natural” para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para Maslow, de quem a denominação “terceira força” se originou, a Psicologia Humanista é:

(...) no seu sentido mais verdadeiro, uma visão geral e abrangente da vida, uma visão mundana de uma filosofia de vida que não é simplesmente intelectual, mas é também um sistema ético, de valores, de política, de economia, de educação e de religião; uma filosofia de ciência. (MASLOW, 1972, p. 60)

O movimento humanista buscou suas raízes no humanismo clássico da Renascença, cujas proposições envolviam: a) a crença na potencialidade do homem resolver seus próprios problemas; b) a defesa da liberdade do homem conduzir seu próprio destino no aqui e agora, independentemente de ser condicionado por seu passado; c) a visão do homem como uma unidade inseparável e integrada (LAMONT, 1965 apud MORATO, 1987).

Embora psicólogos de várias escolas teóricas compartilhem os valores propostos pela *Association Of Humanistic Psychology*, a visão teórica central do movimento humanista veio da Abordagem Centrada na Pessoa, cujo principal percussor foi o psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers.

A Abordagem Centrada na Pessoa foi o tema de toda a vida profissional do psicólogo, “adquirindo contornos mais nítidos a partir de sua experiência, da interação com outras pessoas e do resultado das pesquisas que realizou”; (ALMEIDA, 2003, p. 64)

Convencido de que o sucesso da psicoterapia está relacionado à qualidade da interação entre terapeuta e cliente³, Rogers foi o primeiro psicólogo a gravar sessões de terapia para estudar a dinâmica deste relacionamento.

Assim como Freud, Rogers construiu os alicerces de sua abordagem a partir do trabalho realizado com seus clientes. Foi a partir das observações oriundas de sua prática clínica que se convenceu que a tendência para a realização é a motivação primeira do organismo humano, uma tendência inata que leva o homem a orientar-se para o crescimento. Acreditava, ainda, que a natureza humana básica era positiva, não existindo, no ser humano, nenhuma característica inerentemente negativa ou má (NYE, 2002).

A terapia proposta por Rogers (1973b), denominada “centrada no cliente” ou “não-diretiva”, apoiava-se nesses pilares, estando pautada na crença de que o próprio indivíduo tem a motivação e a capacidade para mudar, sendo, portanto, a pessoa mais qualificada para escolher que direção tomar.

O papel do terapeuta, nessa perspectiva, se diferencia daquele proposto pela terapia psicanalítica, durante a qual o terapeuta analisa a história de vida do paciente para identificar o problema e elaborar um plano de tratamento. A terapia centrada no cliente concentra-se nos esforços do indivíduo em entrar em contato com suas experiências reais, de forma a desenvolver maneiras mais satisfatórias de viver. Nesta proposta, cabe ao terapeuta agir como uma caixa de ressonância e ao cliente explorar e analisar as próprias questões, integrando-se harmonicamente com o seu autoconceito ou *self*⁴.

³ Rogers adotou o termo cliente em substituição à paciente, por entender que este último pressupunha, implicitamente, uma relação de desigualdade entre o terapeuta e o cliente. Acreditava, ainda, que o termo cliente enfatiza de maneira mais adequada a participação responsável, voluntária e ativa da pessoa no processo terapêutico.

⁴ Rogers usa os termos de forma intercambiável. Neste trabalho adotarei a terminologia *self*.

Considerado um conceito central na teoria de personalidade rogeriana, o *self* é composto pelas ideias, percepções e valores que constituem o “eu”, incluindo o nível de consciência do indivíduo sobre quem é e o que é capaz de fazer, bem como a percepção que tem do mundo e a maneira como se comporta (SMITH et al., 2002).

Os terapeutas rogerianos buscam, no início da terapia, identificar discrepâncias entre a forma como seus clientes se percebem (*self*) e a forma como gostariam de se perceber (*self ideal*). Quando existem, é esperado que essas discrepâncias diminuam à medida que a terapia progride, uma vez que os clientes passam a se aproximar mais do que desejam ser (*self ideal*), já que o organismo humano tende inerentemente a se empenhar para melhorar (NYE, 2002).

Em meados dos anos cinquenta Rogers já gozava de grande prestígio, tendo sido eleito presidente da *American Psychological Association* (APA) e contribuído para que a terapia centrada no cliente se tornasse referência em seu país. (MESSIAS e CURY, 2006).

1.1 Concepções rogerianas sobre a educação: aprendizagem significativa

Embora as preocupações de Rogers tenham sido relativas ao contexto clínico, seu interesse estendeu-se também para a educação. Em “Liberdade para Aprender”, publicado originalmente em 1969, Rogers apresenta suas ideias no campo da aprendizagem.

Mantendo-se coerente com a denominação “centrada na pessoa”, o autor destaca que é imprescindível ao professor uma “profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades”, pois somente mediante essa crença será

possível oferecer ao educando oportunidades que lhe permitam “a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem” (ROGERS, 1973a, p. 114).

Esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sob apropriadas condições. Trata-se da tendência em que se pode confiar, e todas as vias de acesso à educação que temos descrito fundamentam-se sobre e em torno do natural desejo de aprender do aluno. (ROGERS, 1973a, p. 154).

Cabe ao professor, que Rogers prefere chamar de “facilitador da aprendizagem”, proporcionar ao aluno condições que favoreçam o pleno desenvolvimento de sua potencialidade. Quando isso acontece está aberto o caminho para que ocorra a aprendizagem significativa.

Rogers define aprendizagem significativa como aquela que, sendo mais que uma acumulação de fatos, provoca modificações profundas no aluno, penetrando em todas as parcelas da sua existência. Quando o aluno aprende de maneira significativa, consegue fazer relações entre a matéria estudada e seus próprios objetivos e percebe que o conteúdo aprendido implica na “manutenção ou elevação de si mesmo”. (ROGERS, 1973a, p. 154).

Mahoney (1976, p. 42) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando a pessoa completa – sentimento e intelecto – está presente no evento da aprendizagem e que “o lócus da avaliação reside no próprio aluno”, uma vez que somente ele sabe quando sua necessidade está ou não sendo satisfeita.

As condições que favorecem a aprendizagem significativa são construídas mediante a presença de uma relação professor-aluno permeada por uma proposta pedagógica que compreenda o aluno como pessoa inteira, considerando seus domínios afetivos e cognitivos. Essa proposta é facilitada pelas atitudes da tríade rogeriana.

1.2 A tríade rogeriana

A tríade rogeriana é composta pelas três condições que Rogers destacou como básicas para a eficiência da relação interpessoal tanto na psicoterapia quanto na educação: a congruência ou autenticidade⁵, a compreensão empática e a consideração positiva incondicional.

Sem perder de vista que estas condições podem ter sua aplicabilidade estendida a qualquer processo de ajuda ou relacionamento humano, me limitarei a discorrer sobre elas no que diz respeito à sua aplicabilidade no contexto educacional.

Os elementos da tríade rogeriana, por questões didáticas, costumam ser apresentados separadamente. Vale destacar, porém, que estas três atitudes são indissociáveis, daí a dificuldade em compreender suas influências separadamente, sendo “impossível determinar especificamente, na prática, onde se inicia uma delas e onde termina a outra” (CARVALHO, 1980, p. 55).

⁵ Optarei, a partir de agora, pelo termo congruência.

1.2.1 Congruência

"Se você planeja ser qualquer coisa menos do que aquilo que você é capaz, provavelmente você será infeliz todos os dias de sua vida".
(Abraham Maslow)

O constructo congruência nasceu na teoria de Rogers a partir de suas experiências terapêuticas, enquanto observava a luta de seus clientes para revisarem seus autoconceitos e restaurarem as rupturas entre o *self* e as experiências.

Quando o elo entre o *self* e a experiência é refeito, a pessoa entra em estado de congruência, tornando-se cônica de suas experiências internas e deixando de distorcê-las ou defender-se delas. Talvez por isso os termos "integrado", "inteiro" e "genuíno" serem utilizados como sinônimos de "congruente" em vários trechos das obras rogerianas.

O estudo do conceito de congruência, conduzido por Placco (1978), verificou que as diferentes descrições do termo encontradas na obra de Rogers têm como componentes fundamentais a experiência, a consciência e a comunicação. Ou seja, o indivíduo congruente apresenta: a) disponibilidade para uma percepção contínua e completa de suas experiências; b) capacidade de tomar consciência destas suas percepções e de simbolizá-las e c) condições de comunicar ou expressar de maneira adequada sua atitude congruente.

Identificados os componentes da congruência, a pesquisadora sintetizou o conceito na seguinte proposição: “congruência é a concordância entre experienciar, simbolizar e comunicar”. (PLACCO, 1978: p. 84)

O professor congruente não nega os sentimentos que experimenta, estando disposto a expressá-los abertamente; além de relacionar-se com seus alunos de maneira real, abrindo mão das aparências e fachadas estabelecidas pelos formalismos educacionais. O aluno, por sua vez, influenciado pela postura do professor, vislumbra a possibilidade de também ser congruente na relação, viver seus sentimentos e comunicá-los se assim o desejar.

Cabe destacar que embora a condição de comunicar o sentimento de congruência componha a atitude congruente, existem situações em que a decisão mais acertada pode ser “não comunicar parte de seus sentimentos ou ideias, que poderiam ser sentidos pelo outro como barreiras ao desenvolvimento de seu eu”. (PLACCO, 1978, p. 68)

Daí o caráter facultativo da comunicação da congruência, que não poderá ser considerada adequada se não respeitar as características e as limitações do outro. Fica evidente, então, que a expressão adequada da congruência só é possível quando acompanhada da compreensão empática e da consideração positiva incondicional.

O entrelaçamento entre estas três condições é sintetizado por Placco:

(...) é importante que o facilitador apresente alto grau de empatia. Mas, para que possa ser sensível ao ser do outro, é necessário que aceite e, até certo ponto, preze este outro. Portanto, dificilmente se pode ter empatia, sem que se tenha também consideração positiva incondicional. Mas, estas duas condições só terão sentido se forem autênticas. (PLACCO, 1978, p. 87).

A congruência pode ser considerada como a mais relevante atitude na postura do professor que deseja estabelecer um clima favorável à aprendizagem, uma vez que: a) sua ausência faz com que a compreensão empática e a consideração positiva incondicional percam muita de sua influência; b) somente quando entra em contato com o aluno tal como é, uma pessoa real, “sem ostentar certa aparência ou fachada”, o facilitador da aprendizagem aumenta sua probabilidade de ser eficaz. (ROGERS, 1973a, p. 106).

Ambientes educacionais que não possibilitam a atitude congruente dificultam a aprendizagem, pois levam educandos e professores a negarem os próprios sentimentos e a aceitarem valores alheios, gerando um clima que desfavorece o processo educativo.

1.2.2 *Compreensão empática*

Foi nesse dia, quando saiam do apartamento para juntos darem um passeio pela cidade, que Franz notou que sua mãe estava com sapatos trocados. Ficou confuso, quis avisá-la, temendo, ao mesmo tempo, magoá-la. Ficou com ela duas horas pelas ruas, sem poder despregar os olhos de seus pés. Foi então que começou a ter uma vaga idéia do que significa sofrer (Kundera).

Começo esse tópico com o trecho extraído do romance de Kundera por considerar que o sentimento desse filho, que antecipava o constrangimento que a mãe sentiria no momento em que percebesse que saíra com os sapatos trocados, ilustra o que Rogers chamou de compreensão empática.

Para o autor, compreendemos empaticamente quando somos capazes de perceber o mais fielmente possível os componentes emocionais do outro, vendo o mundo por meio de seus olhos, sentindo suas experiências internas e adentrando seu mundo subjetivo. O autor previne, no entanto, que ao mesmo tempo em que é preciso compartilhar da experiência do outro, faz-se necessário manter desprendimento suficiente para a manutenção da clareza das próprias perspectivas, pois só assim permanece a condição de ajudar o outro a clarear as dele.

O sociólogo e pensador francês Edgar Morin destaca a empatia como elemento constitutivo da compreensão:

[...] se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. [...] Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p. 95)

A relação empática possibilita mudanças no padrão de comportamento de cada uma das pessoas envolvidas em uma relação, na medida em que permite a cada um simplesmente estar “do jeito que estiver” naquele momento, de uma maneira mais aberta, menos solitária, menos dura. Esta possibilidade de viver um novo padrão de comportamento enriquece as experiências vindouras dos indivíduos. (NYE, 2002)

Esse enriquecimento de experiências é destacado por Jordão (1987, p. 48) quando define Abordagem Centrada na Pessoa como “um processo de reorganização perceptual do eu, na relação consigo mesmo, com o outro em geral, em formas mais complexas e menos cristalizadas”.

Por acreditar que a compreensão das reações íntimas do aluno aumenta a probabilidade de ocorrência da aprendizagem significativa, Rogers convidava os

docentes a substituírem o ato de julgar e avaliar seus alunos pela compreensão empática:

[...] Se qualquer professor tomasse para si a tarefa de empenhar-se em dar uma resposta empática, não-avaliativa, mas de aceitação, por dia, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados pelos alunos, creio que descobriria o potencial desse tipo de compreensão, de ordinário, quase inexistente (ROGERS, 1973a, p. 112).

Embora a compreensão empática possa ser sinalizada de forma não verbal, por meio de acenos com a cabeça e dos “grunhidos” empáticos (“hum-hum”), a verbalização é fundamental para que a pessoa se sinta compreendida e tenha suas preocupações exploradas de maneira mais completa (FALCONE et al., 2007).

Cabe lembrar que o comportamento empático, sendo uma tendência, pode ser desenvolvido no decorrer de uma relação. Ou seja, aquele que recebe empatia passará a também comportar-se de maneira empática. Favorece, ainda, o desenvolvimento da atitude congruente, já que permite ao indivíduo expressar seus pensamentos e sentimentos.

A compreensão empática, assim como os outros elementos da tríade rogeriana, vai ao encontro de um dos mais importantes legados da Abordagem Centrada na Pessoa para o campo pedagógico, que é o reconhecimento da importância do bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos para a aprendizagem significativa.

1.2.3 Consideração positiva incondicional

[...] Amar não é ter que ter
sempre certeza
É aceitar que ninguém
é perfeito prá ninguém
É poder ser você mesmo
e não precisar fingir
[...] Sei que nunca fui perfeito
mas com você eu posso ser
até eu mesmo
que você vai entender...
(O que eu também não entendo - Jota Quest)

A consideração positiva incondicional se manifesta por meio do apreço profundo e autêntico pela pessoa do outro, por intermédio da crença de que este outro é merecedor de consideração independentemente de sua condição, seus sentimentos ou seu comportamento.

Almeida (1980), no estudo em que buscou aprofundar a compreensão da consideração positiva incondicional no sistema teórico de Rogers, propôs uma definição que busca contemplar as várias formas assumidas pelo constructo na obra do autor:

Consideração positiva incondicional é a atitude calorosa de aceitar o outro, como ele é no momento, permitindo-lhe a expressão de qualquer sentimento, apreciando-o em sua totalidade, sem estabelecer comparações e estimando-o de forma não possessiva. É o resultado da confiança no organismo humano e, para que seja eficaz na relação de ajuda, é necessário que seja percebida pelo outro a comunicação dessa atitude (ALMEIDA, 1980, p. 102).

Para a autora, a característica de incondicionalidade da consideração positiva se refere à sua distribuição igualitária para todas as experiências da pessoa, distribuição esta que não estará condicionada em função disto ou daquilo. Quando, porém, esta incondicionalidade não é possível por qualquer motivo, o professor “pode apresentar consideração positiva – e indiscutivelmente consideração positiva é melhor que indiferença” (ALMEIDA, 1980, p. 105).

Os estudantes, como todas as outras pessoas, desenvolvem-se mais plenamente quando experimentam consideração positiva incondicional, pois precisam sentir-se valorizados, independentemente dos seus sentimentos, atitudes e comportamentos estarem ou não de acordo com o que seria esperado.

A atitude de consideração positiva incondicional dá o suporte necessário para que o aluno possa resgatar ou fortalecer sua autoestima de forma a vivenciar o que Rogers chamou de “liberdade experiencial”.

A liberdade experiencial, facilitada pela consideração positiva incondicional, permite ao indivíduo desobrigar-se de negar ou deformar suas opiniões e atitudes íntimas para manter a afeição ou o apreço das pessoas. Evidencia então, mais uma vez, o caráter de entrelaçamento dos elementos da tríade rogeriana. (ROGERS e KINGET, 1975)

É por meio da consideração positiva incondicional que o estudante começa a ter consideração para consigo mesmo, e, por conseguinte, confiança na sua capacidade de desenvolver plenamente as próprias potencialidades.

Congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional contribuem para o aprendizado significativo, que só pode acontecer como resultado de um relacionamento professor-aluno fundamentado no respeito, aceitação e confiança.

Quando assumida de maneira coerente com o enfoque humanístico da Abordagem Centrada na Pessoa, a tríade rogeriana favorece um clima acolhedor na sala de aula, deixando os alunos livres para a aprendizagem, uma vez que redireciona a energia anteriormente gasta com mensagens dúbias ou diálogos hipócritas para ações que levam ao aprendizado.

CAPÍTULO 2: THOMAS GORDON E OS MITOS DO BOM PROFESSOR

Considerado como um dos mais brilhantes alunos de Carl Rogers, o psicólogo norte-americano Thomas Gordon (1918-2002) foi um dos responsáveis pela ampliação da teoria rogeriana para outros contextos, por meio da criação e implantação de programas para o desenvolvimento de competências para pais, líderes e professores⁶.

Os programas de capacitação desenvolvidos por Gordon ajudaram a converter a tríade rogeriana em competências concretas e passíveis de serem ensinadas. O principal foco do psicólogo era ensinar aos professores habilidades que promovessem melhorias na comunicação e possibilitassem a resolução de conflitos de maneira madura e amistosa.

Comungando das ideias rogerianas sobre o grande impacto da relação professor-aluno no êxito ou fracasso do aprendizado, os programas de Gordon davam especial ênfase ao desenvolvimento da qualidade dessa relação:

[...] a qualidade da relação professor-aluno é crucial se os professores pretendem ser eficazes em ensinar seja o que for [...] tudo pode tornar-se interessante e excitante para os jovens quando por intermédio de um professor que tenha aprendido a criar uma relação com os alunos em que as necessidades de uns são respeitadas pelos outros (GORDON, 2003, p. 5).

O autor argumentava que os professores perdiam muito do tempo que deveria ser dedicado à aprendizagem resolvendo conflitos com os alunos ou entre eles. Ocorre que raramente estavam preparados para lidar com essas situações. Diante

⁶ Parent Effectiveness Training (PET); Leader Effectiveness Training (LET) e Teacher Effectiveness Training (TET).

desse quadro desenvolveu um método para resolução de conflitos de maneira amistosa.

A resolução de conflitos de maneira adequada e a construções de relacionamentos positivos entre professores e alunos estão vinculadas, necessariamente, à qualidade da comunicação. Por isso a dedicação de Gordon ao desenvolvimento de técnicas que favoreçam essa comunicação.

Suas propostas tomam como ponto de partida habilidades que os professores já possuem, procurando apenas refiná-las por meio de quatro facilitadores:

1. A escuta passiva, que consiste em permanecer em silêncio, sem interromper o aluno, de forma a permitir-lhe sentir-se escutado. Mas como não é suficiente para comunicar compreensão empática e aceitação, a escuta passiva precisa ser complementada pelos outros facilitadores.
2. As respostas de reconhecimento, que têm o papel de indicar, por meio de mensagens verbais e não-verbais, que o professor está prestando atenção e interessado no que o aluno está falando. Acenar a cabeça, sorrir, inclinar-se para frente ou emitir sinais verbais como “hum, hum” funcionam como sinais de reconhecimento.
3. Os convites calorosos, que se expressam por meio de perguntas e afirmações abertas, sem juízo de valor, visando encorajar o aluno a falar e deixar claro que o professor dedicará o tempo que for necessário para escutá-lo. Exemplos de convites calorosos são: “Gostaria de falar mais a respeito?”; “Continue”.
4. A escuta ativa, que acontece quando o professor compreende as revelações feitas pelo aluno objetivamente, sem elaborar juízos de valor, refletindo sobre elas e manifestando sua compreensão (GORDON, 2003).

Somando-se a estes facilitadores, algumas condições aumentam a possibilidade de êxito na relação professor-aluno:

1. Abertura ou transparência, condição que vai ao encontro da atitude congruente descrita por Rogers, já que consiste em ser direto e honesto com o outro.
2. Preocupação pelo outro, de forma a permitir-lhe saber que é apreciado. Essa condição é facilitada pela consideração positiva incondicional e pela compreensão empática.
3. Interdependência, entendida como condição daquele que não depende do outro, mas sim convive com ele em uma condição de colaboração mútua. Favorece o desenvolvimento da consideração positiva incondicional.
4. Individualidade, condição relacionada à congruência e favorecida pela consideração positiva incondicional, permite a cada um desenvolver sua criatividade e seu caráter singular.
5. Satisfação das necessidades mútuas, requisito para que as necessidades de um não sejam supridas à custa do outro, condição possível somente na presença da tríade rogeriana.

As condições propostas por Gordon se fundamentam na premissa de que a aceitação do outro tal como ele é possibilita a construção de uma relação em que este outro pode desenvolver-se, realizar mudanças construtivas e fazer uso de todo seu potencial:

É um desses pequenos, mas maravilhosos paradoxos da vida: quando alguém se sente verdadeiramente aceito pelo outro, tal como é, então se sente à vontade para começar a pensar em mudar, crescer, tornar-se diferente, ser mais capaz daquilo que correntemente é. (GORDON, 2003, p. 55).

A não-aceitação, por sua vez, leva as pessoas a uma posição defensiva e aos sentimentos de inadequação, frustração e desânimo. Gordon observou que esta tendência era comum nos professores que direcionavam para si próprios a atitude de não-aceitação. Verificou, ainda, que o fenômeno aparecia de maneira intensificada naqueles que acreditavam não serem “bons professores”. Compreender a questão exigia analisar a definição de “bom professor” que muitos pareciam adotar, e foi por meio desta busca que Gordon identificou os “mitos do bom professor”, que estão descritos na introdução deste trabalho.

Para Gordon (2003), os mitos constituem uma “falácia essencial”, visto que exigem dos professores a negação de sua humanidade. O psicólogo cita, a título de ilustração, o relato de um professor que descreve os sentimentos de frustração que experimentou quando precisou “despir” a pele de bom professor:

Na maior parte da minha carreira docente, entristeceu-me o papel de super-professor. As minhas intenções eram, aparentemente, razoáveis. Queria ser o melhor professor possível. De vez em quando, frustrado ou cansado, deixava cair a máscara e tornava-me eu próprio, uma pessoa. Quando isso acontecia, as minhas relações com os alunos mudavam, tornavam-se mais íntimas, mais reais. Isto assustava-me, já que me fora ensinado a manter os alunos a distância, a lembrar que a familiaridade gera desrespeito e que eu perderia o controle da situação se os alunos passassem a me conhecer. Contudo, por mais medo que tivesse quando deixava cair a máscara, reconheço que foram os momentos em que pude realmente ensinar e em que os alunos aprenderam de verdade. Por vezes, durante esses períodos, os alunos faziam ou diziam coisas que me desagradavam. Nessas ocasiões, voltava a assumir o papel de professor, para manter o controle, restaurar a ordem ou expressar meu desagrado. Passei anos oscilando entre o verdadeiro eu, quando conseguia ensinar, e o papel de professor, quando precisava obter a ordem. (GORDON, 2003, p. 22).

Assim como esse professor, Gordon teve contato com muitos outros, que divididos entre o impulso de comportarem-se como pessoas reais e a crença na necessidade da manutenção dos mitos do bom professor, oscilavam entre uma atitude e outra. Essa oscilação prejudica o elo entre professor e aluno, condição

imprescindível para o docente contribuir para que o jovem adquira algumas condições importantes para a aprendizagem, como a autorresponsabilidade e a autoconfiança.

Para a condução deste trabalho, assumi três pressupostos: 1) os mitos do bom professor prejudicam o relacionamento interpessoal entre professor e aluno e dificultam a aprendizagem; 2) refletir sobre os mitos leva o professor a refletir sobre a própria atuação e 3) a investigação dos mitos pode oferecer pistas à formação de professores, fomentando discussões que levem o docente a questioná-los e quem sabe desconstruí-los, de forma a favorecer a qualidade de sua prática pedagógica.

O referencial teórico que escolhi me conduz a reafirmar meus pressupostos, uma vez que, na qualidade de pesquisadora e professora: a) comungo da afirmação de Gordon de que os docentes que assumem os mitos do bom professor encontram dificuldade em estabelecer relacionamentos genuínos; b) concordo com o peso dado por Rogers e por Gordon ao relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem e c) assumo os elementos da tríade rogeriana como atitudes que favorecem a aprendizagem.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
o que o caminho me ensinou.
(Thiago de Mello)

O trabalho de um pesquisador iniciante pode ser comparado com o olhar de um viajante, que procura desvendar diferentes nuances em paisagens já visitadas e contempladas muitas vezes antes. A paisagem não é original, mas o modo de olhar e pensar aquela realidade é permeado por experiências e conhecimentos bastante pessoais.

Faz parte do planejamento de um viajante precavido a escolha dos objetos adequados às especificidades da sua viagem. De maneira análoga, o pesquisador faz as opções metodológicas que funcionarão como norte para a condução do seu trabalho.

Alguns viajantes gostam de registrar suas experiências em um diário, que além de imortalizar em suas páginas as impressões e experiências vividas, serve de guia para outros viajantes. Da mesma forma, o relato dos procedimentos metodológicos utilizados por um pesquisador permite aos outros refazerem aquela trajetória e avaliarem, quem sabe com mais precisão, as descobertas daquele colega.

Estão descritos, na sequência, os procedimentos que esta “viajante-pesquisadora” adotou em sua trajetória.

3.1 Quanto ao referencial teórico

A primeira opção diz respeito ao referencial teórico. Conforme já detalhado nos capítulos 1 e 2, farei uso das contribuições de Thomas Gordon para explorar a questão dos mitos que permeiam a relação professor-aluno e de Carl Rogers para fundamentar a importância do bom relacionamento entre professor-aluno no processo de aprendizagem.

3.2 Quanto à abordagem da pesquisa

A proposta de conhecer o posicionamento de professores de educação básica sobre os mitos do bom professor direcionou-me para uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A natureza de meu problema, que implica em entrar em contato com as crenças dos participantes, reforça a opção pela abordagem qualitativa, que pode ser descrita como “aquela que trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos”. (PAULILO, 1999, p. 135)

Outras características da abordagem qualitativa são: a descrição dos temas que surgirem a partir das respostas dos participantes em termos não numéricos; o objetivo de obter dados descritivos e a pretensão de retratar a perspectiva dos participantes. (COZBY, 2003).

De maneira convergente, Lüdke e André (1986) afirmam que a abordagem qualitativa é adequada quando se pretende retratar a perspectiva dos participantes, por meio da obtenção de dados descritivos, enfatizando o processo em prol do produto.

As descrições dos autores vêm ao encontro dos objetivos deste trabalho.

3.3 Quanto ao instrumento de coleta de dados

Uma vez que a proposta deste trabalho envolvia conhecer o posicionamento dos docentes em relação aos mitos do bom professor, entendi que seria importante escolher um instrumento que favorecesse a livre expressão da identificação ou não-identificação com os valores e atitudes implícitos nos mitos.

Vi nos incidentes críticos uma boa alternativa, já que são elaborados de forma a verificar a reação dos participantes frente às situações descritas, possibilitando a investigação de seus sentimentos, emoções, representações e concepções.

Almeida (2009) define incidente crítico como a descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de forma a oferecer base para que o pesquisado enuncie uma opinião, apreciação, julgamento, tomada de decisão ou alternativa para a solução de um problema. Ou seja, o participante da pesquisa é convidado a refletir sobre o que aconteceu com o outro, colocando-se no lugar dele.

A autora destaca o potencial dos incidentes críticos para a pesquisa em educação, relatando que, de acordo com sua experiência, este instrumento permite aos pesquisados manifestarem-se sobre a atuação dos colegas e, ao falarem sobre

o que aconteceu com o outro, acabam expressando com maior liberdade suas próprias concepções, sentimentos, emoções e representações.

Partindo das discussões promovidas nos encontros coletivos de orientação, coletei relatos de experiências vivenciadas e/ou presenciadas por colegas professores, que serviram de inspiração para a elaboração de quatro incidentes críticos, um para cada mito a ser investigado.

Almeida (2009) alerta para o cuidado necessário na elaboração dos incidentes críticos, que precisam ser minuciosamente descritos, tanto no que diz respeito ao comportamento dos personagens envolvidos, quanto no que se refere à situação que deu origem a este comportamento. Essa atenção é necessária para evitar que inferências e interpretações sejam “misturadas” com fatos observáveis, causando vieses na leitura dos participantes.

Atenta ao alerta da pesquisadora, conclui que seria importante testar os incidentes críticos, para que eventuais ajustes pudessem ser feitos antes da aplicação definitiva. Para tanto contei com a colaboração de um colega diretor, que permitiu que o instrumento fosse aplicado em quatro de seus professores.

Os professores que participaram do pré-teste lecionam em uma escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de São Paulo. A realidade desta escola difere um pouco daquela apresentada pela maioria das escolas públicas, por ter sido beneficiada por uma parceria firmada com a Associação Parceiros da Educação, fundada em 2006.

Esta Associação é formada por um grupo de empresários que decidiu levar à educação sua experiência em administração de recursos e gestão de negócios, com o objetivo de “tornar a escola brasileira um modelo de eficiência e de resultados, formando cidadãos mais qualificados para os desafios do nosso tempo e do futuro”.

O pré-teste funcionou como um importante exercício metodológico, permitindo-me, além de testar o instrumento, levar para o exame de qualificação um modelo do formato pensado para a análise dos dados.

E foi considerando a análise do pré-teste e as contribuições recebidas no exame de qualificação que realizei os ajustes que se mostraram necessários.

Seguem, abaixo, os incidentes críticos em sua versão final:

- Mito 1: “o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes”.

Incidente: O caso da bolinha de papel.

Luciana, professora do 6º ano do ensino fundamental, chegou para mais uma de suas aulas de Geografia.

- Bom dia classe! Hoje falaremos sobre aquecimento global.

Logo no início de sua explanação, Luciana percebeu que, em um dos cantos da sala, um grupo de alunos não parava de conversar e brincar com bolinhas de papel. O “líder” deles, Ricardo, levantava-se constantemente para “cutucar” os colegas.

Já bastante irritada com essa situação, Luciana chamou a atenção do grupo e pediu para Ricardo sentar-se.

Ricardo sentou-se resmungando: - Sentar para quê? Para assistir mais uma aula chata?

Antes que Luciana tivesse tempo de responder, Ricardo, ao tentar arremessar no cesto de lixo sua bolinha de papel, acertou-a violentamente em um dos colegas.

Com o rosto vermelho e a voz alterada, Luciana dirigiu-se a Ricardo:

- Saia agora mesmo da sala e vá imediatamente para a coordenação!

- Mito 2: o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos.

Incidente: O caso do “engraçadinho”.

Regina, professora de inglês, entrou pela primeira vez naquele 8º ano do ensino fundamental no meio do período letivo, para substituir uma professora em licença-maternidade.

Logo um aluno chamou-lhe a atenção. Rodrigo, garoto simpático, falante, carismático e irreverente, estava sempre pronto a fazer piadas com tudo.

Regina, em vários momentos perdia a paciência com Rodrigo, mas ele era tão engraçado que acabava passando sem qualquer repreensão. Era visível para a classe que Rodrigo se tornara o “queridinho” da professora.

- Mito 3: “o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre”.

Incidente: O caso do debate.

Maier, professor do 2º ano do ensino médio, chegou para mais uma de suas aulas de Biologia.

- Boa tarde classe! Dividam-se em dois grandes grupos. Hoje faremos um debate sobre a eutanásia. Os grupos devem listar os prós e contras desse procedimento e depois iniciaremos o debate.

Os alunos ficaram muito empolgados com a proposta e começaram a discutir animadamente. Todos estavam interessados em expressar sua opinião sobre o

polêmico tema, muitos falavam ao mesmo tempo e alguns aumentavam o tom de voz para conseguir chamar a atenção.

Ao mesmo tempo em que ficou satisfeito por sua proposta ter sido bem aceita pelos alunos, Maier ficou preocupado com o tumulto gerado na sala e disse:

- Pessoal, precisamos manter a ordem! Vocês estão fazendo muito barulho.

Valéria confrontou o professor:

- Mas professor, você quer que a gente debata em silêncio?

Vários alunos demonstraram concordar com Valéria.

- Mito 4: “o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à dos alunos”.

Incidente: O caso do livro.

Rogério, professor de História do 7º ano do ensino fundamental, chegou para mais uma de suas aulas.

Após uma explanação sobre a vida de Dom Pedro I, respondeu várias perguntas dos alunos e, pouco antes de encerrar a aula, perguntou se restava mais alguma dúvida.

Nesse momento, Carol pediu a palavra e perguntou:

- Professor, o que você achou daquele livro... Como chama? Lembrei: “1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil”?

- Que livro é esse? Eu não li... Quando foi publicado?

Carol, perplexa, confrontou o professor:

- Como assim não leu? Você não é professor de História?

A classe foi tomada por “risinhos” e conversas paralelas, enquanto alguns apoiavam Carol:

- “Pô”, é mesmo! Esse livro não é sobre História?

- Como é que ele não sabe?

Após a leitura dos incidentes críticos, os participantes da pesquisa deveriam responder, por escrito: “O que você faria se estivesse no lugar do professor? Por quê?”

Um modelo do material recebido pelos professores, para que fizessem a leitura dos incidentes e respondessem as perguntas, pode ser visto no Apêndice A.

Achando pertinente verificar, na análise que seria feita posteriormente, se fatores como formação e tempo de experiência apresentam alguma relação com a adesão aos mitos, apliquei um questionário de caracterização, que pode ser verificado no Apêndice B.

Os procedimentos adotados para a aplicação do instrumento estão descritos no tópico 3.4.3.

3.4 Quanto à escola, aos participantes da pesquisa e à aplicação

Esta pesquisa foi realizada em um colégio particular, localizado na região sul da cidade de São Paulo.

Alternativas outras foram cogitadas antes da opção por esta escola, já que meu objetivo inicial era buscar os participantes entre professores da rede pública. Mas ao tomar conhecimento que os relatos que levaram Gordon (2003) a definir os

mitos do bom professor foram coletados entre docentes de todo o território norte-americano, de inúmeras instituições e contanto com as mais diversas condições de trabalho, conclui que este não precisaria ser um critério a ser considerado em uma pesquisa inicial sobre os mitos do bom professor.

Das três escolas que visitei, na tentativa de obter autorização para a realização da pesquisa, foi nesta que tive meu acesso facilitado por uma colega professora, que atua como coordenadora pedagógica no colégio e desejosa de colaborar com a pesquisa intermediou meu contato com a direção da instituição.

Duarte (2002, p.152), referindo-se às pesquisas de base qualitativa, afirma que “a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade do pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa”. Na perspectiva da autora, nas pesquisas de abordagem qualitativa, a profundidade e a conexão entre o material coletado e o referencial teórico escolhido ganham maior ênfase que o grau de abrangência e generalização dos dados obtidos.

Diante do exposto, achamos pertinente destacar que os resultados obtidos por esta pesquisa dizem respeito à realidade específica desta escola e deste grupo de professores, cabendo generalizações apenas para realidades semelhantes e ainda assim com o devido cuidado e parcimônia.

3.4.1 A escola

A coordenadora pedagógica que intermediou meu contato com a direção da escola agendou uma reunião com a diretora do colégio. Nesta ocasião: a) apresentei meu plano de trabalho; b) recebi autorização oficial para a realização da pesquisa; c)

obtive informações sobre o colégio e sua proposta pedagógica e d) visitei as instalações da escola.

Conforme citado anteriormente, trata-se de um colégio particular, localizado em um bairro nobre da cidade de São Paulo. Foi fundado há vinte e sete anos, a partir do projeto educacional de um grupo de educadores católicos que na ocasião dirigia uma faculdade, atualmente centro universitário. Este centro universitário ocupa as instalações do colégio no período noturno.

Trata-se de uma escola católica não-confessional⁷, que divulga assumir como missão “transmitir valores cristãos e humanísticos aos seus alunos” e adotar uma ação pedagógica que visa “responder aos desafios de formar indivíduos criativos e dinâmicos, com postura crítica e valores éticos, capazes de aprender e de ser solidários numa sociedade em constante mudança”.

Funciona em dois períodos e tem um total aproximado de 500 alunos, distribuídos entre o ensino fundamental e médio. No período matutino são recebidos os alunos do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio; no período vespertino estudam os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Os 3000 m² de área construída ocupados pelo colégio estão distribuídos em: recepção, secretaria, sala para a diretora e a coordenadora pedagógica, sala de reuniões, sala dos professores, doze salas de aula, sanitário para os professores, dois conjuntos de sanitários para os alunos, galpão para o recreio, auditório, biblioteca, laboratórios (física, química, biologia e informática) e quadra poliesportiva.

⁷ As escolas católicas confessionais são, necessariamente, vinculadas ou pertencentes à Igreja Católica ou a confissões religiosas pertencentes a Ela. As escolas católicas não-confessionais, embora também baseiem seus princípios e forma de atuação no catolicismo, não estão subordinadas às determinações da Igreja.

O colégio está localizado em um bairro relativamente próximo do centro de São Paulo, com boa infra-estrutura de transporte (metrô e várias linhas de ônibus), o que faz com que receba alunos oriundos dos bairros circunvizinhos.

A proposta pedagógica da instituição, segundo seus dirigentes, é alicerçada em quatro pilares de sustentação, quais sejam: 1) aprender a aprender; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver e 4) aprender a ser. Embora não mencionada pela diretora, é evidente a inspiração nos pilares descritos por Jacques Delors⁸:

- aprender a conhecer: a descoberta das alegrias do conhecimento e da pesquisa favorece o despertar da curiosidade intelectual, além de estimular o senso crítico, a compreensão da realidade e a aquisição de discernimento suficiente para possibilitar o acesso às oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. Aprender a conhecer pressupõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento;
- aprender a fazer: mais do que a aquisição de uma qualificação profissional, implica no desenvolvimento de competências que tornem o indivíduo apto a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe;
- aprender a viver: o mundo tem sido palco de conflitos e embora a educação não possa ter a pretensão de evitá-los, pode ensinar a não-violência na escola, sendo mais uma voz, dentre outras, a levantar-se contra os preconceitos geradores de conflitos. Para tanto é preciso o aprendizado do “viver junto”, por meio da compreensão do outro e do respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;

⁸ Esta descrição aparece primeiramente no Relatório para a UNESCO redigido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que foi coordenada por Jacques Delors. No Brasil este relatório foi publicado em forma de livro (vide referências bibliográficas).

- aprender a ser: para que o aluno aprenda a ser é preciso que a educação não negligencie nenhuma das suas potencialidades, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. (DELORS, 2004).

Estes pilares alicerçam algumas metas que permeiam a prática pedagógica do colégio:

- levar em consideração o aluno contextualizado, procurando educá-lo de maneira integral;
- oferecer conteúdos atualizados e vivenciados, de forma a favorecer o desenvolvimento do gosto pela pesquisa;
- apresentar coerência entre o falar e o agir;
- disciplinar para formar e não para punir;
- acreditar no professor e nos demais profissionais da escola, além de fazer investimentos no seu desenvolvimento;
- avaliar de maneira constante, processual e diversificada;
- investir no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao cidadão do novo milênio;
- promover relacionamentos baseados no respeito mútuo;
- utilizar métodos e técnicas adaptados à realidade dos alunos.

Como atividades extracurriculares são oferecidas aulas de *handbol*, judô, teatro, violão, *futsal* e *ballet*.

3.4.2 Os participantes

Em uma reunião de final de semestre, durante a qual a coordenadora pedagógica permitiu-me utilizar parte do tempo, expus a atividade que seria proposta e convidei os vinte professores do colégio a participarem da pesquisa. No entanto, somente onze aceitaram o convite, ao passo que os demais informaram estar impossibilitados de assumir qualquer compromisso em função das tarefas de fechamento do semestre.

Com os professores que concordaram em colaborar com a pesquisa, ficou combinado que a aplicação seria feita em seus respectivos horários de trabalho pedagógico.

No Quadro 1, apresento breve caracterização dos participantes desta pesquisa, fazendo uso de nomes fictícios que serão mantidos em todo o trabalho.

O grupo de participantes é composto por professores com idade média de 45 anos e no mínimo quatro anos de experiência como docentes.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa					
Nome	Idade	Formação	Disciplinas lecionadas	Níveis para os quais leciona	Tempo de atuação
1. Adriana	30	Mestrado	Informática	Básico	De 4 a 8 anos
2. Beatriz	33	Graduação	Geografia	Básico e Médio	De 9 a 15 anos
3. Carlos	34	Latu-sensu	Filosofia	Básico e Médio	De 4 a 8 anos
4. Diogo	39	Latu-sensu	Educação Física	Básico e Médio	Mais de 15 anos
5. Eliane	42	Latu-sensu	Matemática e Ciências	Básico	De 9 a 15 anos
6. Flávia	45	Latu-sensu	Espanhol	Básico e Médio	De 4 a 8 anos
7. Gilberto	46	Mestrado	Matemática	Básico e Médio	Mais de 15 anos
8. Helena	47	Graduação	Língua Portuguesa, História e Geografia	Básico	De 9 a 15 anos
9. Irene	58	Latu-sensu	Língua Portuguesa	Médio	Mais de 15 anos
10. Joana	60	Graduação	História	Básico	Mais de 15 anos
11. Karen	60	Latu-sensu	Artes	Básico e Médio	Mais de 15 anos

3.4.3 A aplicação

Ainda na reunião em que os professores aceitaram participar da pesquisa, expliquei, coletivamente, a proposta de trabalho e tirei dúvidas. Neste mesmo dia ficou combinado que as aplicações seriam realizadas individualmente, nos horários de trabalho pedagógico de cada professor. Juntamente com os docentes organizei a agenda de aplicações, que apresento no Quadro 2.

Quadro 2: Agenda dos horários de aplicação				
Horário	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h00 às 8h50	-	Diogo	-	-
9h40 às 10h30	Adriana	-	-	Joana
10h45 às 11h35	-	Eliane	-	-
12h25 às 14h15	-	-	Helena	-
12h30 às 13h20	Beatriz	-	-	-
13h00 às 13h50	-	Flávia	-	-
8h00 às 8h50	-	-	-	-
9h40 às 10h30	-	-	-	Karen
10h45 às 11h35	-	Gilberto	-	-
12h25 às 14h15	-	-	Irene	-
12h30 às 13h20	Carlos	-	-	-

As aplicações ocorreram em meados de novembro de 2008, nos horários previstos. Os professores demoraram entre vinte e quarenta minutos para responder os incidentes críticos e a aplicação ocorreu sem dificuldades. Acredito que as explicações fornecidas no encontro coletivo foram importantes para que o momento da aplicação transcorresse tranquilamente.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
(Fernando Pessoa - Alberto Caieiro)

Após ler o material coletado várias vezes e refletir longamente sobre os caminhos possíveis, optei por organizar a apresentação e análise dos resultados da seguinte maneira:

(A) Análise de cada um dos incidentes e do mito correspondente, de acordo com as seguintes etapas:

- identificação dos posicionamentos recorrentes no discurso dos participantes, de forma a estabelecer categorias de análise;
- partindo das categorias de análise estabelecidas, identificação de pistas da adesão dos participantes aos mitos pesquisados;
- construção de um quadro para cada mito, de forma a possibilitar a visualização das categorias recorrentes;
- utilização de trechos dos comentários dos participantes para ilustrar a apresentação e discussão dos dados;
- disponibilização das respostas na íntegra no Apêndice C.

Esta parte da análise encontra-se nos tópicos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4.

(B) Construção de um quadro síntese, apresentado no tópico 4.5, com o intuito de possibilitar uma visão panorâmica do posicionamento de cada participante e do grupo em relação aos mitos do bom professor.

(C) Comparação, por meio da construção de um quadro, entre dados do perfil dos participantes (levantados no questionário de caracterização apresentado no Apêndice B) e a adesão destes aos mitos do bom professor. Esta discussão está apresentada no item 4.6.

Toda a análise foi conduzida à luz das ideias de Carl Rogers e Thomas Gordon.

4.1 O caso da bolinha de papel e o mito do professor sem emoções

Com o intuito de conhecer o posicionamento dos participantes frente ao mito “o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes”, foi elaborado o incidente crítico “o caso da bolinha de papel”.

Neste incidente crítico, a professora Luciana perde a paciência com o aluno Ricardo quando ele, em meio a brincadeiras com bolinhas de papel, acerta violentamente uma delas em um dos colegas. A professora chega a alterar a voz quando manda o aluno sair imediatamente da sala e dirigir-se à coordenação.

Lendo atentamente os direcionamentos propostos pelos participantes, verifiquei que poderiam ser enquadrados em uma ou mais das seguintes categorias:

(a) propor maneira de lidar com o conflito; (b) levar o caso à coordenação/diretoria e (c) criticar a postura da professora.

A ausência de uma categoria de respostas que contemplasse **compreensão empática** pelos sentimentos da professora, que se ofendeu profundamente com a situação, a ponto de alterar a voz e ficar com o rosto vermelho, foi considerada como um indicativo de adesão a este mito.

Nenhum dos professores, ao comentarem o que fariam no lugar de Luciana, se solidarizaram ou fizeram qualquer menção aos sentimentos que a situação provocou na professora. Para que isso acontecesse, seria preciso que Luciana tivesse sido vista como um ser concreto, em sua atuação, desvestida do mito de que o bom professor nunca sente ou demonstra emoções fortes.

Mesmo Diogo e Joana, que não aderiram ao mito, expressaram concordância com a ação tomada por Luciana para lidar com a indisciplina do aluno, mas não fizeram nenhuma referência aos sentimentos que a levaram a agir daquela maneira.

Diogo *“faria igual à professora”* com o intuito de *“prosseguir a aula”* e Joana *“adotaria a mesma atitude”*, lembrando que se trata de uma questão *“de limites, respeito, educação, regras básicas para a boa convivência e o aprendizado”*. Como se percebe, apesar da não adesão ao mito, o foco destacado por ambos foi o papel disciplinador da professora e não sua condição de ser humano sujeito a perder o controle diante de situações difíceis.

Apresento, na sequência, o Quadro 3, onde sintetizo as respostas dos professores e seu posicionamento frente ao mito; bem como a discussão das três categorias de análise identificadas.

Quadro 3: O caso da bolinha de papel e o mito do professor sem emoções

Professor	Direcionamento proposto / Comentários	Categorias identificadas	Compreensão pelo sentimento de Luciana	Adesão ao Mito
1. Adriana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Não iniciar a aula antes do silêncio da turma e levar os outros alunos a pedirem silêncio ao colega; ▪ (b) Não funcionando as ações anteriores, mandar o aluno para a coordenação/ diretoria 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito. (b) Levar o caso à coordenação/diretoria.</p>	Não	Sim
2. Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Conversar com o aluno sobre o incidente, cativando-o. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
3. Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (c) A postura de Luciana já estava desgastada; ▪ (a) Conversar individualmente e tentar resolver o conflito. 	<p>(c) Criticar a postura da professora; (a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
4. Diogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Agir como a professora para poder dar andamento à aula. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Apoio explícito à ação, mas NÃO ao sentimento.	Não
5. Eliane	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Conversar com o aluno e procurar saber o motivo do desinteresse, procurando cativá-lo; ▪ (b) Não funcionando as ações anteriores, mandar o aluno para a coordenação/ diretoria. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito. (b) Levar o caso à coordenação/diretoria.</p>	Não	Sim
6. Flávia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Solicitar que o aluno peça desculpas e recolha as bolinhas. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
7. Gilberto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Controlar as atitudes dos alunos separando os grupos. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
8. Helena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (c) Não deixar a situação chegar ao ponto que chegou; ▪ (a) Pedir aos alunos que se separem e prestem atenção na aula e não funcionando as ações anteriores, tomar outras providências cabíveis. 	<p>(c) Criticar a postura da professora. (a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
9. Irene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (b) Mandar o aluno para a coordenação/diretoria. ▪ (a) Pedir que o aluno “aponte” as faltas ocorridas e como acha que deve ser uma aula de Geografia. 	<p>(b) Levar o caso à coordenação/diretoria. (a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim
10. Joana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Adotar a mesma atitude que Luciana como forma de manter os limites (respeito, educação, regras, etc.). 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Apoio explícito à ação, mas NÃO ao sentimento.	Não
11. Karen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Mudar os alunos de lugar para dissolver o grupo e pedir a concentração de todos antes de iniciar a aula. 	<p>(a) Propor maneira de lidar com o conflito.</p>	Não	Sim

(A) *Propor maneira de lidar com o conflito*

Todos os participantes desta pesquisa, ao descreverem o que fariam se estivessem no lugar de Luciana, indicaram os caminhos que adotariam para lidar com a situação conflituosa apresentada no incidente crítico.

Os direcionamentos propostos têm em comum a ênfase dada à necessidade da professora retomar o controle da situação e a pouca atenção ao sentimento experimentado por Luciana diante da situação desencadeada pelo aluno Ricardo. Essa ênfase é evidenciada no discurso de vários professores, que falam sobre a impossibilidade de dar início a aula sem que a turma esteja sob controle:

“Se eu estivesse no lugar de Luciana, antes de iniciar a explanação sobre um determinado tema em sala de aula, pediria silêncio e enquanto todos não fizessem silêncio não iniciaria a aula, isso faria com que os próprios alunos interessados na aula pedissem ao colega Ricardo para fazer silêncio e prestar atenção na aula”. (Adriana).

[...] *“não aceito entrar em uma sala cujos alunos já estão com estas características (fundo, papel, etc.)”.* (Carlos)

“Antes de iniciar a aula procuraria controlar as atitudes dos alunos, separando o grupo se necessário”. (Gilberto).

“Se, logo no início da explicação, ela percebeu que um grupo de alunos não parava de conversar, deveria parar a explanação, chegar perto deles, com educação e delicadeza, pedir que se separassem e prestassem atenção às aulas”. (Helena)

[...] *“antes de mais nada, para começar a aula sempre deve-se pedir a atenção, não se pode pedir nada com grupos desconcentrados. Perder uns minutos*

no começo da aula pode ser produtivo para a aula inteira. Sempre a prevenção é a melhor solução". (Karen)

É inegável que certa ordem é necessária para que a aula seja possível. É, portanto, bastante natural os professores pensarem em maneiras de dirimir os conflitos para chegar a esta condição.

As soluções propostas envolvem conversar com o aluno sobre a ocorrência, buscando "conscientizá-lo" sobre a inadequação de seu comportamento. Irene, por exemplo, solicitaria a Ricardo que *"apontasse as faltas ocorridas em sala de aula e como ele 'achava' que deveria ser uma aula de Geografia*. O objetivo, no entanto, não seria de fato saber a opinião do aluno sobre a situação e sim diagnosticar *"o grau de interesse dele"* e verificar *"se a conduta foi apenas insubordinação"*.

Duas das participantes, Beatriz e Eliane, tentariam "cativar" Ricardo como maneira de resolver a situação conflituosa. Para Beatriz, *"cativar esse aluno"* seria o caminho para *"aproveitá-lo como instrumento de melhor participação na aula"*. Eliane acredita que *"cativá-lo"* possibilitaria *"compreender o motivo de tanto desinteresse"* e *"explicar a ele que sua atitude estava prejudicando a aula"*.

Flávia acredita que a solução seria *"convidar o aluno que acertou o colega a pedir desculpas e recolher todas as bolinhas que estivessem jogadas no chão"*.

Partindo do pressuposto de que Rodrigo faz parte de um grupo *"que gosta de desestruturar as aulas"*, Karen optaria por mudá-lo de lugar *"para dissolver este grupo"*. Helena também acredita que a solução seria *"pedir que se separassem e prestassem atenção às aulas"*.

Os direcionamentos propostos pelos professores para equacionar o conflito ocasionado pelo comportamento de Ricardo divergem das estratégias propostas por

Gordon (2003) para lidar com alunos que apresentam comportamentos inadequados.

O autor acredita que parte da dificuldade dos professores quando lidam com esse tipo de situação está no fato de pensarem na resolução dos conflitos em termos de ganhar e perder. Essa visão dicotomizada faz com que acreditem que se não forem diretivos serão permissivos. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno passa a ser encarada como uma luta pelo poder. Quando assumem que devem ganhar a “peleja”, os professores tendem a resolver os conflitos de maneira autoritária, ou, no mínimo, sem buscar a participação dos alunos.

De acordo com o autor, pesquisas sobre os efeitos da resolução de conflitos pelo método autoritário chegaram a conclusões que levaram muitos professores a compreender a ineficácia da prática, algumas delas são: a) a produção de forte hostilidade do vencido para com o vencedor, fazendo com que o primeiro sinta-se pouco motivado a aderir à solução proposta; b) o vencedor sente-se obrigado a empregar todos os meios para que os vencidos respeitem a decisão, no entanto, em sua ausência os vencidos deixam de se sujeitar; c) inibe o desenvolvimento da autorresponsabilidade, favorecendo a dependência e a necessidade de orientação; d) favorece a submissão pelo medo e inibe o desenvolvimento da consideração pelas necessidades dos outros; e) desmotiva o desenvolvimento da autodisciplina e do autocontrole (GORDON, 2003, p. 189-190).

Convencido que o uso do poder na resolução de situações conflituosas é potencialmente destrutivo, Gordon propôs o “método sem vencidos de resolução de conflitos”, que consiste, basicamente, em abordar a situação de modo que as partes envolvidas se juntem na procura de uma solução aceitável para ambas.

O primeiro passo deste método é extremamente importante para o sucesso de todo o processo e consiste na definição do problema.

Para o êxito desta etapa é importante que alguns cuidados sejam tomados. O método fica comprometido quando os alunos o veem como uma estratégia de manipulação do professor, por isso a tentativa de “conduzi-los” ou “cativá-los” não é recomendável.

É fundamental que o professor esteja aberto para expor suas necessidades de maneira honesta, não escondendo, exagerando ou minimizando os próprios sentimentos. Para tanto, devem ser utilizadas as “mensagens na primeira pessoa”, que consistem em declarar, de maneira clara e objetiva, as próprias necessidades não atendidas, e não as soluções consideradas ideais para satisfazê-las (GORDON, 2003).

Ao emitir uma mensagem na primeira pessoa, o professor apresenta-se de maneira congruente, pois assume a responsabilidade pela própria condição interna. Um professor que avisa: “estou com dor de cabeça e mal posso ouvir o grupo com quem estou trabalhando” diz aos seus alunos exatamente qual a sua necessidade; ao passo que aquele que determina: “quero silêncio na sala!” explicita a solução que pretende, mas não quais são seus sentimentos e incômodos frente à situação.

A título de ilustração, transcrevo abaixo o relato de uma professora participante do programa de capacitação para professores de Gordon:

Numa tarde da semana passada fazia calor. Sentia-me cansada e doía-me a cabeça. [...] Decidi parar de sorrir e revelar aos alunos o que sentia. E disse-lhes: ‘Estou cansada, a cabeça dói-me, estou farta de sorrir e de fingir que não me incomoda este barulho que todos estão fazendo. Mas incomoda e já não suporto mais’. Fiquei espantada! As crianças acalmaram de imediato. Uma delas até foi buscar um copo de água! [...] Eles só perceberam como eu me sentia depois que eu lhes disse. [...] No dia seguinte, ao dirigir-me para a sala, um dos rapazes veio perguntar-me se estava melhor. (GORDON, 2003, p. 35-36).

De maneira análoga a professora, os docentes surpreendem-se quando percebem como a consideração dos alunos por suas necessidades aumenta quando conseguem expor com honestidade aquilo que estão sentindo.

Uma vez concluída a fase de definição do problema, as etapas seguintes, que devem ser conduzidas com a participação dos alunos, consistem em a) levantar soluções possíveis, usando a técnica do *brainstorming*; b) avaliar as soluções, sempre utilizando e incentivando a utilização das mensagens na primeira pessoa para explicitação dos sentimentos motivados por elas; c) optar, em consenso, pela melhor solução e d) avaliar, tão logo possível, os resultados da solução aplicada.

O método “sem vencidos” é uma alternativa possível aos direcionamentos propostos pelos professores desta pesquisa.

(B) Levar o caso à coordenação/diretoria

Adriana e Eliane entenderam que buscar o apoio da diretoria/coordenação seria a solução caso as tentativas anteriores de resolver o conflito falhassem. Para Adriana, se os pedidos de silêncio não funcionassem e “*mesmo assim Ricardo arremessasse a bolinha de papel acertando um colega*”, a solução seria mandá-lo “*para a sala da coordenação/diretoria*”. Eliane também afirma que “*caso não houvesse possibilidade de haver um acordo, pediria então, ajuda da coordenação*”.

Já Irene, sugeriu a coordenação/diretoria como o primeiro recurso a ser utilizado para lidar com a indisciplina do aluno: “*mandá-lo-ia para a coordenação pela falta de postura*”. A ação seguinte desta professora seria pedir que o aluno

“apontasse as faltas ocorridas em sala de aula e como ele ‘achava’ que deveria ser uma aula de Geografia. Discutiria possíveis estratégias”.

O ato de mandar para a coordenação ou diretoria o aluno pode ser uma estratégia do professor para interromper o confronto, eximindo-se de lidar diretamente com a situação de conflito.

De acordo com Chrispino (2007), o ato de evitar os conflitos, muitas vezes até o momento em que eles se manifestam de maneira mais violenta, é reflexo da dificuldade que as pessoas geralmente têm para lidar com eles.

O autor pondera que, embora o conflito seja parte integrante da vida e da atividade social, a maioria das pessoas não foi preparada para identificá-lo e lidar com ele. Talvez por isso o impulso de delegá-lo para alguma outra instância, como é o caso de alguns dos participantes desta pesquisa.

(C) Criticar a postura da professora

Alguns professores criticaram o comportamento da professora descrita no incidente crítico.

Para Carlos, *“a postura de Luciana já estava desgastada”* e Helena afirmou que *“não deixaria chegar a esse ponto”*.

É grande a resistência apresentada pela maioria dos professores quando se trata do reconhecimento das próprias dificuldades. Intenso também é o cuidado para que a imagem frente aos alunos não seja arranhada e penoso é aceitar que em alguns momentos não é possível evitar que a situação chegue *“aquele ponto”*.

Rogers (1973a, 161), no entanto, alerta que faz parte do papel do facilitador de aprendizagem o árduo exercício de reconhecer e aceitar as próprias limitações. Esse movimento se dá, dentre outras situações, nos momentos em que o professor fica “irritado e ressentido com atitudes do aluno para com ele e se zanga diante de certos comportamentos”.

Bastante pertinente o destaque que Rogers dá a congruência, algumas vezes destacando sua supremacia diante das outras condições facilitadoras. A atitude congruente só é possível quando o indivíduo tem consideração e compreensão por si mesmo. E não será esse um pré-requisito para tornar possível a compreensão e a consideração pelo outro?

Nas palavras de Morin (2000, p. 97): “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros”.

É importante destacar que é inquestionável que muitas vezes os alunos comportam-se de maneira inaceitável e os professores não têm como ficar impassíveis diante dessa situação. Não se trata, portanto, de ignorar o problema da falta de disciplina nas salas de aula. Mas também é fato que a adesão ao mito de que o professor deve comportar-se como um robô, evitando e escondendo os próprios sentimentos, não colabora para que alternativas mais produtivas sejam encontradas.

4.2 O caso do “engraçadinho” e o mito do professor sem prediletos

Para conhecer o posicionamento dos participantes frente ao mito “o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos” foi construído o incidente crítico que descreve a situação da professora Regina.

Regina, professora de inglês do 8º ano do ensino fundamental, simpatiza com Rodrigo, um garoto alegre e carismático, sempre pronto a fazer piadas com tudo. A professora achava Rodrigo tão engraçado que deixava de repreendê-lo mesmo nos momentos em que perdia a paciência com ele.

O incidente deixa clara a simpatia de Regina por Rodrigo, mas em nenhum momento descreve situações em que esta predileção tenha levado a professora a perder o controle da turma, ser injusta ou deixar de dar atenção aos outros alunos, ou, ainda, identificar Rodrigo como um aluno desrespeitoso ou com problemas de relacionamento. Chama a atenção, portanto, que vários professores tenham proposto direcionamentos partindo dessas inferências, que foram agrupadas na categoria **fazer inferências**. Essa categoria pode ser considerada como um forte indicativo de adesão ao mito, pois sugere que o professor que têm prediletos necessariamente será injusto com os outros alunos, perderá o controle da turma e favorecerá o comportamento inadequado e desrespeitoso do “predileto”.

Outras três categorias que apareceram de maneira recorrente no discurso dos participantes foram: **punir e/ou expor o aluno; solicitar ao aluno que mude de comportamento e criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção**.

Ficou evidente que as categorias **punir e/ou expor o aluno e solicitar ao aluno que mude de comportamento** são oriundas das pressuposições agrupadas na categoria **fazer inferências**. As necessidades de punir o “predileto” ou solicitar que mude seu comportamento podem ser entendidas como uma maneira de prestar contas ao resto da turma e retomar o curso “normal” das coisas.

E, por fim, **criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção** claramente evidencia a adesão dos professores ao mito.

Apenas os professores Diogo e Karen não demonstraram aderir ao mito, pois embora destaquem que o professor deve esconder qualquer simpatia diferenciada, ao menos aceitam a possibilidade da existência de alguma predileção. De acordo com Diogo “*é certo que nós temos algumas preferências, porém não podemos dar sinais e demonstrar isso, todos devem ser tratados igualmente*”. Karen, por sua vez, afirma que “*por mais que você simpatize com um aluno, pelo motivo que for, jamais pode deixar isto transparecer; isto inibe os demais e provoca rebeldia ou apatia nos outros alunos*”.

Sintetizo, no Quadro 4, as categorias identificadas e a adesão dos professores ao mito. Na sequência apresento a discussão das categorias identificadas, exemplificando-as com trechos dos relatos dos participantes.

Quadro 4: O caso da bolinha de papel e o mito do professor sem prediletos			
Professor	Direcionamento proposto / Comentários	Categorias identificadas	Adesão ao Mito
1. Adriana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (c) Pedir, em particular, para o aluno parar com as brincadeiras; ▪ (b) Não resolvendo, repreender na frente dos colegas. 	<p>(c) Solicitar ao aluno que mude de comportamento.</p> <p>(b) Punir e/ou expor o aluno.</p>	Sim
2. Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a.1) Todos precisam receber a mesma atenção; ▪ (a.2) Fazer trabalho com os pais para melhorar o relacionamento do aluno. 	<p>(a.1) Inferir que professora não dá igual atenção a todos.</p> <p>(a.2) Inferir que o aluno é desrespeitoso ou tem problemas de relacionamento.</p>	Sim
3. Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (d) Crítica à postura da professora; ▪ (c) Pedir, em particular, para o aluno parar com as brincadeiras; ▪ (b) Não resolvendo, acionar a coordenação. 	<p>(d) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção;</p> <p>(c) Solicitar ao aluno que mude de comportamento.</p> <p>(b) Punir e/ou expor o aluno</p>	Sim
4. Diogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (d) Predileção não pode ser demonstrada; ▪ (a.1) Todos precisam ser tratados igualmente. 	<p>(d) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção</p> <p>(a.1) Inferir que professora não dá igual atenção a todos.</p>	Não
5. Eliane	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (c) Pedir, em particular, para o aluno parar com as brincadeiras. 	<p>(c) Solicitar ao aluno que mude de comportamento.</p>	Sim
6. Flávia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (b) Falar que a sala de aula não é circo e o aluno não é palhaço e pedir para que os colegas parem de dar atenção. 	<p>(b) Punir e/ou expor o aluno</p>	Sim
7. Gilberto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a.1) Todos precisam receber a mesma atenção e ser tratados com a mesma educação; ▪ (d) Não deve existir excesso de simpatia do professor. 	<p>(a.1) Inferir que professora não dá igual atenção a todos.</p> <p>(d) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção</p>	Sim
8. Helena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a.3) O professor precisa evitar exageros para não perder o respeito; ▪ (c) Conversar com o aluno. 	<p>(a.3) Inferir que a professora perdeu o respeito e o controle da turma.</p> <p>(c) Solicitar ao aluno que mude de comportamento.</p>	Sim
9. Irene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a.3) Não permitir que o aluno domine a classe e assumo o tempo dedicado à aula. 	<p>(a.3) Inferir que a professora perdeu o respeito e o controle da turma.</p>	Sim
10. Joana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a.2) e (c) Chamar a atenção e pedir que o aluno adote atitudes respeitadas; ▪ (d) Não devem existir preferências na sala de aula. 	<p>(c) Solicitar ao aluno que mude de comportamento.</p> <p>(a.2) Inferir que o aluno é desrespeitoso ou tem problemas de relacionamento.</p> <p>(d) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção</p>	Sim
11. Karen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (d) O professor não deve deixar transparecer sua simpatia pelo aluno. 	<p>(d) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda predileção.</p>	Não

(A) *Fazer inferências*

Beatriz embasa suas sugestões em inferências, supondo, primeiramente, que ao simpatizar com o aluno Regina deixa de lado os demais, não lhes oferecendo igual atenção. Subtende, também, que o aluno apresenta algum tipo de problema de relacionamento: *“Primeiramente, é necessário ter igualdade de atenção para todos. É claro que isso é impossível, pois alguns alunos são mais tímidos, outros mais extrovertidos. Mas em atividades em sala de aula, faz-se necessário valorizar esses outros alunos, que não ‘aparecem’ tanto e assim mostrar através dessa atitude e conversar com esse aluno, que é mais extrovertido, colocando para ele, que outros alunos também precisam de atenção. Se isso não resolver, é necessária a solicitação de um trabalho específico com os pais, para melhorar o relacionamento desse aluno”*.

Diogo, embora não tenha aderido ao mito, também infere que predileções, necessariamente, prejudicam os outros alunos: *“é certo que nós temos algumas preferências, porém não podemos dar sinais e demonstrar isso, todos devem ser tratados igualmente”*.

Gilberto, não apenas infere que predileções levam o professor a tratar os demais alunos com menos atenção e cortesia, como desaconselha que o professor seja muito simpático com seus alunos: *“O excesso de simpatia não deve existir”*.

Helena pressupõe que Regina corre o risco de perder o controle: *“os exageros devem ser evitados, a fim de que o professor não perca o respeito”*; ao passo que Irene, mais enfática, chega a inferir que a professora permitiu que o aluno

controlasse a turma: *“não permitiria que o garoto dominasse a classe e assumisse o tempo dedicado à aula”*.

Mantendo a tendência dos colegas, Joana também faz inferências, destacando que solicitaria ao aluno que *“adotasse atitudes respeitadas”*, apesar do incidente crítico limitar-se a descrever Rodrigo como um aluno carismático, irreverente e piadista, não citando nenhum episódio de falta de respeito.

Embora de maneira mais discreta, Carlos também supõe que o comportamento do aluno *“torna-se inconveniente e desrespeitoso”* e que *“tudo isto depõe contra ele, fazendo com que ele perca até as qualidades”*.

Não serão as inferências representações dos medos do professor? Deste professor que tem medo de demonstrar os próprios sentimentos, medo de perder o controle da turma, medo de ter a postura questionada ou classificada como inadequada pelos alunos e pelos colegas. Medo, medo, medo... Medo tão intenso que o leva a defender-se até mesmo do que não se apresenta como realidade concreta.

Como poderá ser congruente com os próprios sentimentos e com seus alunos este professor paralisado pelo medo, dominado pelo mito? Convencido que aquilo que foge ao padrão é prejudicial, devendo ser contornado, modificado, eliminado?

De que forma este professor poderá compreender empaticamente os sentimentos de seus alunos? Será possível aceitar incondicionalmente aquele aluno que demonstra preferência por outro professor?

Como servir de modelo para que seus alunos desenvolvam atitudes facilitadoras da aprendizagem e do convívio social?

Impossível dar o que não se tem...

(B) Punir e/ou expor o aluno

Três professores, entendendo como problemático o comportamento de Rodrigo, sugeriram punições.

Para Adriana, se uma conversa não resolvesse, medida mais drástica deveria ser tomada *“não que isso fizesse ou merecesse uma repreensão frente aos colegas, mas que se persistisse durante as próximas aulas teria de chamar a atenção na frente dos colegas e não gostaria de fazer isso, pois é muito querido pela sala e pela professora”*.

Interessante notar a contradição de Adriana: *“não que isso fizesse ou merecesse uma repreensão”*, mas... Nesse “mas” fica implícito o suposto “papel” do professor, tão difundido nos mitos. O papel daquele professor que precisa manter a ordem e o “respeito”. O paradoxo de quem ao mesmo tempo em que sugere *“uma conversa tranquilo, com elogios”*, não deixa de usar a ameaça como recurso, afinal ela *“não gostaria de fazer isso”*, mas se o comportamento persistisse *“teria de chamar a atenção na frente dos colegas”*.

Carlos também sugere uma tentativa de lidar com o suposto comportamento inadequado por meio de uma conversa, mas o caminho proposto caso a situação persista é similar: *“caso contrário, na nova ocorrência, acionar a coordenação”*.

Flávia, por sua vez, adotaria postura mais drástica, chegando a expor o aluno diante dos colegas: *“Quando o aluno chama a atenção e atrapalha sempre faço uma brincadeira com eles dizendo que a sala não é circo, e que determinado aluno não é candidato a palhaço nem malabarista... Que apesar de se fazer de engraçadinho não está com nariz vermelho, e que determinadas situações acontecem porque têm*

platéia e que a partir do momento que não haja platéia, ou seja, quem ria dele e de suas piadas, ele irá diminuir suas gracinhas”.

Bastante difundidas como mecanismos para controlar os alunos e lidar com situações que envolvem conflitos, as punições desfavorecem o relacionamento entre professor e aluno e na maioria das vezes, além de não promoverem mudança duradoura no comportamento do estudante, provocam reações indesejáveis.

Para Gordon (2003), tudo que o uso de poder do professor provoca nos alunos são os sentimentos de medo, ressentimento e irritação. Além de serem potencialmente destrutivos para o relacionamento, esses sentimentos levam o aluno a comportamentos hostis e ao desejo de “rebater, resistir, testar a vontade do professor, manifestar crises de raiva”.

Ainda que as punições não sejam levadas a termo, os “avisos” e ameaças são suficientes para provocar hostilidade e, muitas vezes, deixar o aluno tentado “a fazer aquilo que lhe foi proibido só para ver se o professor cumpre a ameaça”. (GORDON, 2003, p. 81).

Para o autor, ainda mais destrutivas são as punições que envolvem humilhar, estereotipar ou ridicularizar o aluno. Essas práticas, além de produzirem efeitos devastadores na autoimagem dos estudantes, levam-nos a responderem no mesmo tom ao professor.

Discorrendo sobre algumas das características que permeiam um clima propício à ocorrência do ensino e da aprendizagem, Mahoney (1990) destaca a necessidade de se distinguir a punição do ato necessário de se colocar limites para o trabalho em classe. A autora previne que a não distinção entre essas ações “costuma gerar muita ansiedade e enfraquecer as interações, além, de muitas vezes, impedir o trato com os limites gerando situações insustentáveis”.

Fica evidente que esse tipo de direcionamento é um obstáculo à comunicação e um empecilho ao estabelecimento das condições facilitadoras do relacionamento interpessoal que compõem a tríade rogeriana.

Como esperar que o aluno seja congruente diante desses direcionamentos? E, definitivamente, é impossível conciliar os atos de punir, ameaçar ou humilhar com as atitudes de compreender empaticamente e apresentar consideração positiva incondicional pelo aluno.

(C) Solicitar ao aluno que mude de comportamento

Para Adriana, Carlos, Eliane, Helena e Joana o caminho seria Regina chamar Rodrigo para uma conversa em particular e solicitar-lhe que mudasse seu comportamento nas aulas.

Enquanto Adriana, Eliane e Helena ressaltam a inconveniência das piadas serem feitas durante as aulas; Carlos e Joana também evidenciam o suposto comportamento “desrespeitoso” do aluno: *“na sala de aula torna-se inconveniente e desrespeitoso”* (Carlos); *“solicitaria que adotasse atitudes respeitadas”* (Joana).

Na proposta desses cinco professores está claro o pressuposto de que um problema de relacionamento foi diagnosticado no comportamento de Rodrigo e a solução é apresentada de maneira unívoca: o aluno deve modificar seu comportamento acatando as “mensagens de solução” que deverão ser indicadas pela professora.

Gordon define as mensagens de solução como aquelas que:

revelam claramente a um aluno de que modo ele deve modificar o seu comportamento – o que deve fazer, o que tem de fazer, o que há

a fazer ou o que pode fazer. Nestas mensagens, o professor apresenta soluções para os seus próprios problemas e espera que o aluno as aceite. (GORDON, 2003, pg. 131).

De acordo com o autor, embora elevado nível de professores use esse tipo de mensagem, seus efeitos levam o aluno a adotar uma ou mais das seguintes posturas: 1) resistir à mudança; 2) sentir que o professor o considera incapaz; 3) entender que o professor tem pouca consideração pelos seus sentimentos e necessidades; 4) sentir culpa e/ou vergonha; 5) sentir-se diminuído em sua autoestima; 6) sentir raiva e procurar justificativas para se vingar; 7) desistir, deixar de tentar.

Os mitos, bem como as experiências com seus antigos professores, colaboram para que os docentes continuem emitindo mensagens de solução, mesmo quando percebem a pouca eficácia delas.

(D) Criticar a postura da professora e/ou sugerir que esconda a predileção

Carlos e Joana, dois dos professores que demonstraram adesão ao mito de que o professor não deve ter prediletos, criticaram a postura de Regina.

De acordo com a visão de Carlos: *“a postura da professora Regina começou a ser errada a partir do momento em que ela deixou o aluno Rodrigo fazer piadas com tudo que ocorria”*. Joana, por sua vez, afirma que *“sala de aula não é lugar para dar preferência a um ou outro aluno, todos são iguais, daí nossa atitude firme para com a sala, para com o aluno”*.

Diogo e Karen, embora não tenham aderido ao mito, admitindo a possibilidade da existência de preferências, alertam para a necessidade de disfarçá-

las: *“é certo que nós temos algumas preferências, porém não podemos dar sinais e demonstrar isso”* (Diogo); *“sabe-se que por mais que você simpatize com um aluno, pelo motivo que for, jamais pode deixar isto transparecer”* (Karen).

Ao criticarem a postura de Regina os professores evidenciam sua crença de que ela deveria ou mudar/negar sua simpatia por Rodrigo (Carlos e Joana), ou, no mínimo, não permitir que os outros alunos a percebam (Diogo e Karen).

Esse direcionamento contraria a atitude congruente proposta por Rogers, que defende que tanto professores quanto alunos devem ter a liberdade de expressar os próprios sentimentos. Discorrendo sobre a própria experiência, o autor afirma que:

[...] uma aprendizagem, está em que nada há a temer, basicamente, quando me apresento tal qual sou, quando me mostro sem atitude defensiva, desarmado, eu, só eu. [...] E quando assim me apresento, sem disfarce, sem fazer esforço para ser diferente do que sou, posso aprender muito mais – ainda mesmo se sou criticado e hostilizado – e me mostro mais descontraído, sou muito mais capaz de me aproximar dos outros. Além disso, minha boa disposição para ser vulnerável gera nos outros, com quem me relaciono, sentimentos muito mais autênticos, o que é extremamente compensador. Assim a vida me é muito mais agradável quando não me ponho na defensiva, não me oculto atrás de uma máscara, tentando só exprimir o meu eu autêntico (ROGERS, 1973a, p. 213, 214).

O professor que nega suas simpatias, camuflando os próprios sentimentos, coloca-se acima da condição humana, uma vez que nada mais típico do ser humano que o desenvolvimento de preferências.

Para Gordon (2003, p. 31) os professores nutrirem sentimentos diferentes por alunos deferentes é tão natural quanto “um adolescente se enamorar por uma pessoa e não por outra”, uma vez que “haverá sempre diferenças individuais”.

A crença de ter que sentir-se de igual maneira com todos os alunos é, de acordo com Aspy (1972), um dos obstáculos mais comuns para o relacionamento autêntico entre o professor e os alunos, pois somente o “eu ideal” tem condições de gostar de todos os alunos da mesma forma.

4.3 O caso do debate e o mito do professor “controla-tudo”

O incidente crítico “o caso do debate” descreve a situação do professor Maier, que consegue deixar os alunos bastante empolgados quando propõe um debate, mas logo depois demonstra preocupação com o barulho e pede que a turma mantenha a ordem, sendo questionado por uma aluna: “você quer que a gente debata em silêncio?”.

Este incidente foi construído com o intuito de conhecer o posicionamento dos participantes frente ao mito “o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre”.

Grande é o desafio do professor que busca alcançar esse objetivo, pois o verbete “calmo”, de acordo com o Dicionário Aurélio, é sinônimo de “serenidade de ânimo, sossego, tranquilidade, apatia, inércia, indiferença, desânimo” (FERREIRA, 1993).

Ora, como se pode esperar que o mesmo ambiente que pode ser adjetivado como apático, inerte e desanimado seja simultaneamente excitante, estimulante e livre?

Maier, o professor descrito no incidente crítico, parece desejar conciliar esse paradoxo e os participantes desta pesquisa demonstram buscar o mesmo, uma vez que seus relatos se enquadram em uma ou mais das seguintes categorias: **(a) concordar com a postura do professor;** **(b) entender que a atividade gerou “bagunça”** e **(c) achar que o professor falhou na organização do debate** (vide Quadro 5).

Quadro 5: O caso do debate e o mito do professor “controla-tudo”			
Professor	Direcionamento proposto / Comentários	Categorias identificadas	Adesão ao Mito
1. Adriana	▪ (a) Alunos devem discutir em tom mais baixo.	(a) Concordar com a postura do professor.	Sim
2. Beatriz	▪ (b) Debate não é sinônimo de desordem ou bagunça.	(b) Entender que a atividade gerou “bagunça”.	Sim
3. Carlos	▪ (b) Não deve haver agressões e “bate-boca”; ▪ (c) O debate precisa ser organizado pelo professor.	(b) Entender que a atividade gerou “bagunça”. (c) Achar que o professor falhou na organização do debate.	Sim
4. Diogo	▪ (b) Debate não é sinônimo de desordem ou bagunça.	(b) Entender que a atividade gerou “bagunça”.	Sim
5. Eliane	▪ (a) e (b) Debate não é sinônimo de desordem ou bagunça.	(a) Concordar com a postura do professor. (b) Entender que a atividade gerou “bagunça”.	Sim
6. Flávia	▪ (a) e (b) Alunos devem discutir em tom mais baixo.	(a) Concordar com a postura do professor. (b) Entender que a atividade gerou “bagunça”.	Sim
7. Gilberto	▪ (c) O debate precisa ser organizado pelo professor.	(c) Achar que o professor falhou na organização do debate.	Sim
8. Helena	▪ (c) O debate precisa ser organizado pelo professor; ▪ (b) No debate não pode ocorrer tumulto e gritaria.	(c) Achar que o professor falhou na organização do debate. (b) Entender que a atividade gerou “bagunça”.	Sim
9. Irene	▪ (c) O debate precisa ser organizado pelo professor.	(c) Achar que o professor falhou na organização do debate.	Sim
10. Joana	▪ (c) O professor precisa manter a autoridade e a disciplina.	(c) Achar que o professor falhou na organização do debate.	Sim
11. Karen	▪ (c) O debate precisa ser organizado pelo professor.	(c) Achar que o professor falhou na organização do debate.	Sim

Além de comungarem da preocupação de Maier, é possível verificar no Quadro 5 e nos relatos na íntegra (Apêndice C) que nenhum dos participantes colocou em pauta a impossibilidade de conciliar variáveis tão conflitantes, deixando pistas de sua adesão ao mito.

Apresento abaixo as categorias identificadas, ilustrando-as com trechos do relato dos participantes.

(A) *Concordar com a postura do professor*

Adriana concorda com o pedido de silêncio de Maier ao afirmar que *“explicaria à aluna Valéria e aos demais que não era silêncio que estava pedindo, mas que discutissem um pouco mais baixo com a finalidade de um grupo não atrapalhar o outro”*; o mesmo sendo verificado no posicionamento de Flávia: *“eles devem continuar conversando, porém, diminuir o tom de voz, falar mais baixo”*.

A concordância de Eliane é mais explícita: *“eu concordo com ele e diria que para haver debate você precisa ouvir o outro e respeitar a vez de falar. Você não pode discutir uma ideia havendo conflito de vozes”*.

A concordância das professoras parece estar relacionada com a crença de que cabe a elas a tarefa de impor limites ao comportamento dos alunos.

Gordon admite a existência de alguma fundamentação para esta crença tão difundida entre pais e professores, afinal de contas *“as crianças têm necessidade de saber até onde podem ir sem o seu comportamento ser considerado inadequado”*, mas alerta que:

[...] uma coisa é um aluno querer saber os limites da aceitação do professor e outra completamente diferente é acreditar que ele deseja ou precisa que o professor estabeleça esses limites de maneira unilateral e arbitrária, sem a participação e a contribuição do aluno. (GORDON, 2003, p. 215).

Para o autor cabe aos alunos a modificação do próprio comportamento, na medida em que percebem que este precisa ser alterado, não cabendo ao professor fazer uso da ameaça ou da sua autoridade para alcançar este intento.

(B) Entender que a atividade gerou “bagunça”

A descrição do incidente crítico destaca que *“os alunos ficaram muito empolgados com a proposta e começaram a discutir animadamente. Todos estavam interessados em expressar sua opinião sobre o polêmico tema, muitos falavam ao mesmo tempo e alguns aumentavam o tom de voz para conseguir chamar a atenção”*.

Como pode ser verificado, o relato deixa explícita a empolgação dos alunos, e embora descreva falas simultâneas e tom de voz mais alto, em nenhum momento fala em desordem, “bagunça”, “bate-boca”, desrespeito e descontrole. É interessante, portanto, verificar como apesar da falta de elementos, alguns professores fizeram esse tipo de inferência.

Para Beatriz, *“é extremamente importante mostrar aos alunos que debate não é sinônimo de desordem ou bagunça”*; Carlos destaca que *“a organização é fundamental para que não haja agressões e bate-boca”* e que *“debate não é sinônimo de voz alta (descontrole)”*; Diogo afirma que *“é possível debater qualquer assunto sem tumultuar, levando a conversa num tom aceitável e respeitando a fala de cada um”*.

Flávia e Helena pressupõem que o aumento de tom de voz relatado no incidente poderia ser considerado como gritaria: *“normalmente explico que um debate não precisa ser feito gritando, que eles devem continuar conversando, porém, diminuir o tom de voz, falar mais baixo”* (Flávia); *“o professor deveria propor aos alunos que debatessem sobre o assunto de modo organizado, a fim de que não houvesse tumulto e gritaria”* (Helena).

(C) Achar que o professor falhou na organização do debate

Vários professores deixam implícito que Maier falhou ao organizar o debate, propondo alternativas para um melhor aproveitamento da atividade.

Carlos afirma que *“colocaria uma regra básica: levantar as mãos, falar enquanto o outro escuta e réplica. Caso em um momento ou outro surgisse o tumulto, retomaria a regra, pois debate não é sinônimo de voz alta (descontrole)”*. Em sua fala fica implícita sua impressão de que Maier perdeu o controle da situação, embora não existam, no incidente, elementos que endossem essa crença.

Para Gilberto, antes de iniciar a atividade *“seria oportuno delinear a proposta de andamento do debate”*, pois dessa forma *“cada grupo teria o seu momento de explanação e seu momento de observação e discussão”*.

Para Helena *“é necessário deixar claros os critérios do debate. O professor deveria propor aos alunos que debatessem sobre o assunto de modo organizado, a fim de que não houvesse tumulto e gritaria”*.

Irene, por sua vez, afirma que *“passaria a comandar a discussão estabelecendo um tempo para cada defesa de argumento”*, ao passo que Joana defende que *“o professor precisa ser firme, usar a sua autoridade (não autoritarismo) e conseguir manter a disciplina, não o silêncio, porém respeito e limites, o aluno tem que aprender a respeitar a sua vez e do próximo”*.

A proposta de Karen implica em *“seguir uma norma estipulada pelo professor, como nos debates da TV, para não provocar este tipo de bagunça”*.

As três categorias identificadas na análise deste mito pressupõem a falta de confiança na capacidade dos alunos se organizarem e chegarem a soluções que viabilizem o debate, uma vez que a solução deve partir do professor.

Na concepção exposta pelos participantes desta pesquisa, Maier fez muito bem em pedir silêncio (concordar com a postura do professor); deve realmente preocupar-se em conter a desordem (uma vez que a atividade gerou “bagunça”) e precisa planejar as atividades de maneira mais adequada (já que desta vez falhou na organização do debate).

Embora vários professores destaquem a necessidade de regras para que o debate ocorra de maneira mais produtiva, nenhum deles considera a possibilidade de contar com os alunos como colaboradores para o estabelecimento dessas regras.

Esse posicionamento contraria as ideias de Rogers, que critica a visão do aluno como um ser passivo, depositário dos conhecimentos e da ação do professor, defendendo que o docente deve assumir o papel de “facilitador da aprendizagem”.

Para o autor, a aprendizagem é facilitada quando o aluno tem a possibilidade de participar do seu processo:

[...] A aprendizagem significativa aumenta ao máximo quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir, vive as consequências de cada uma dessas escolhas. É evidente, tanto no caso da indústria quanto no da educação, que a aprendizagem participativa é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva. (ROGERS, 1973a, p. 158).

Para que a aprendizagem significativa seja possível, é preciso que o professor veja o aluno como um indivíduo autônomo e criativo no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, seus métodos de trabalho não devem tolher do aprendiz esse potencial de criatividade e autonomia.

Os métodos de trabalho do professor precisam ser olhados com atenção, pois é por meio deles que são criadas as condições para a aprendizagem, e conforme

destaca Rogers (1973a, p. 154), somente sob “apropriadas condições” é possível libertar o “natural desejo” que o aluno tem de “aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência”.

O mito, ao afirmar que cabe ao professor “*criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre*”, induz o professor a assumir o papel de “controlador” exclusivo do ambiente, desconsiderando os alunos como agentes atuantes no processo.

Ao mesmo tempo em que os adjetivos “excitante”, “estimulante” e “livre” lembram características da aprendizagem significativa, o verbo “criar” deixa evidente que a organização do ambiente é responsabilidade do professor, estando o aluno destituído de qualquer ação nesse contexto.

Gordon (2003) lembra a ineficácia da tradição que pressupõe que cabe aos professores o estabelecimento das regras e aos alunos a obediência a elas, enfatizando que esse modelo faz com que o professor gaste grande parte de seu tempo “policinando” a turma, tentando fazer com que as normas sejam respeitadas. Para o autor, muito desse tempo é aproveitado mais adequadamente quando professor e alunos se envolvem em um esforço conjunto para determinar quais são as regras necessárias para o bom andamento da dinâmica da sala de aula.

Uma professora participante do Programa de Ensino Eficaz, elaborado pelo autor, referindo-se à utilização das regras de “consenso mútuo” afirma:

Quando me inscrevi, estava quase desistindo de ensinar por causa da necessidade constante de disciplina. O Programa de Ensino Eficaz mostrou-me que o verdadeiro problema eram as minhas regras [...] eu é que as elaborava e as aplicava. Era tudo quanto fazia na maior parte do tempo. Quando permiti que fosse a turma a criar as regras, tudo mudou. Agora, já tenho tempo para ensinar e os alunos gostam mais de mim porque deixei de ser uma disciplinadora e passei a ser professora. (GORDON, 2003, p. 271).

Fica evidente, na fala desta professora, que a mudança de atitude que possibilitou melhores resultados na sala de aula só foi possível quando ela percebeu que o verdadeiro problema eram as suas próprias regras e que controlar o ambiente, elaborando e aplicando regras “era tudo quanto fazia na maior parte do tempo”. Ou seja, a transição desta profissional de “disciplinadora” para “facilitadora da aprendizagem” passou pela desconstrução do mito de que era exclusivamente dela a responsabilidade pelo controle do ambiente de aprendizagem.

4.4 O caso do livro e o mito do professor “sabe-tudo”

No incidente descrito no “caso do livro”, Rogério, um professor de História, quando questionado por uma de suas alunas, admite desconhecer um livro paradidático cujo tema está relacionado à sua disciplina. Este incidente foi elaborado com o objetivo de conhecer o posicionamento dos participantes quanto ao mito “*o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos*”.

Após várias leituras do material coletado, percebi que os direcionamentos propostos pelos participantes poderiam ser agrupados em quatro categorias, que apareceram de maneira recorrente nos relatos: **(a) justificar; (b) gerar demanda para si mesmo; (c) gerar demanda para os alunos e (d) adotar postura defensiva.**

Partindo destas categorias busquei pistas da rejeição ou adesão ao mito, o que me possibilitou verificar que apenas dois dos onze participantes não demonstraram claramente aderir ao mito implícito neste incidente crítico. O Quadro 6

sintetiza a análise deste mito e na sequência apresento a discussão das categorias identificadas.

Quadro 6: O caso do livro e o mito do professor “sabe-tudo”			
Professor	Direcionamento proposto / Comentários	Categorias identificadas	Adesão ao Mito
1. Adriana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Justificar que não leu por falta de tempo; ▪ (b) Ler assim que possível; ▪ (c) Solicitar que os alunos leiam o livro e realizar debate. 	(a) Justificar (b) Gerar demanda para o professor; (c) Gerar demanda para os alunos.	Sim
2. Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Justificar que não leu porque não ficou sabendo sobre o livro; ▪ (b) Ler assim que possível; ▪ (d) Considerar a situação como falta de educação, respeito ou maturidade. 	(a) Justificar (b) Gerar demanda para o professor. (d) Adotar postura defensiva.	Sim
3. Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Justificar que não leu por falta de tempo; ▪ (a) Justificar que não leu porque o livro foi escrito recentemente; ▪ (d) Citar os outros livros que estiver lendo e perguntar se os alunos haviam lido outras obras; ▪ (b) Afirmar que lerá o livro no futuro. 	(a) Justificar Adotar postura defensiva; (b) Gerar demanda para o professor. (d) Adotar postura defensiva.	Sim
4. Diogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (d) Responder que não havia lido aquele livro, mas que certamente já havia lido mais livros que a aluna; ▪ (b) Afirmar que aquele poderia ser o próximo livro a ser lido. 	(d) Adotar postura defensiva; (b) Gerar demanda para o professor.	Sim
5. Eliane	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Responder que não havia lido aquele livro, mas lera outros; ▪ (b) Afirmar que aquele seria o próximo livro a ser lido e discutido com a classe. 	(a) Justificar; (b) Gerar demanda para o professor.	Sim
6. Flávia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) e (d) Afirmar que não havia lido o livro, mas ressaltar que conhecia a história de Napoleão; ▪ (b) Fazer perguntas sobre o livro e pedir para que a aluna empreste o livro. 	(a) Justificar (d) Adotar postura defensiva; (b) Gerar demanda para o professor.	Sim
7. Gilberto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (b) Comentar sobre o livro quando fosse possível realizar a leitura. 	(b) Gerar demanda para o professor.	Não
8. Helena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) e (d) Dizer à aluna que tinha lido vários livros semelhantes e precisava pesquisar em seus fichamentos para verificar se havia lido aquele. 	(a) Justificar (d) Adotar postura defensiva.	Sim
9. Irene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (b) Pedir para que a aluna empreste o livro; ▪ (b) Realizar a leitura; ▪ (c) Convidar a aluna para uma exposição sobre o livro. 	(b) Gerar demanda para o professor. (c) Gerar demanda para os alunos.	Sim
10. Joana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Justificar que não tem obrigação nem condições financeiras de comprar todos os livros publicados; ▪ (b) Afirmar que assim que possível lerá o livro; ▪ (d) Argumentar que o aprendizado deve acontecer de ambas as partes e perguntar o que os alunos têm lido. 	(a) Justificar; (b) Gerar demanda para o professor. (d) Adotar postura defensiva.	Sim
11. Karen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) Argumentar que não tem a obrigação de ler histórias paralelas cujos títulos têm tom pejorativo; ▪ (d) Argumentar que não deve se tratar de um livro sério. 	(a) Justificar; (d) Adotar postura defensiva.	Não

(A) *Justificar*

Algumas das definições do Dicionário Aurélio para o verbete “justificar” são: 1) demonstrar ou provar a inocência de: “*os depoimentos justificam...*”; 2) tornar justo; reabilitar; 3) provar em juízo; 4) legitimar, desculpar: “*nenhum argumento pode justificar a opressão*”; 5) demonstrar, provar; 6) provar a sua inocência ou a boa razão de seu procedimento (FERREIRA, 1993).

Como fica explícito nas citações, justifica-se aquele que precisa ou provar-se inocente ou desculpar sua falta. Daí o direcionamento à justificativa ser um indicativo de adesão ao mito que diz que “*o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos*”.

Para Adriana, o professor deveria explicar à aluna Carol e aos demais que “*não havia tido tempo hábil para ler este livro, com a finalidade de resolver ‘coisas’ mais importantes, inclusive para os próprios alunos*”. Transparece na fala da professora que o fato do livro ser relacionado à disciplina já seria motivo suficiente para que o professor se obrigasse a fazer a leitura, mas que essa “lacuna” seria justificável pela falta de tempo e pelo atendimento de outras necessidades mais importantes para os alunos.

Beatriz justificaria que “*nos dias de hoje, há uma imensidão de livros, informações que sequer ficamos sabendo que existem*”. Mesmo reconhecendo que a grande quantidade de informações é um obstáculo para que o professor conheça tudo, a necessidade de justificar-se da professora se materializa quando complementa que “*solicitaria informações sobre o livro, para lê-lo assim que pudesse*”.

Carlos, por sua vez, afirma que *“argumentos são medidas eficazes”* e que por isso Rogério deveria justificar-se alegando que *“o livro foi escrito a pouco menos de um ano”*, afirmar que estava *“lendo outro”* e que por isso ainda não teve *“tempo para ler esse”*, tendo conseguido apenas pegá-los nas *“mãos”*, mas que poderá *“futuramente voltar a refleti-lo”* com o aluno. Ora, se o professor pegou o livro nas mãos, seu desconhecimento a respeito dele não é completo, e o fato de estar lendo outro justifica a *“falta”* da leitura.

Adotando posicionamento semelhante, Eliane alegaria que *“realmente não tinha lido, mas que já havia lido outros e colocaria ele como o próximo livro a ser lido”* e que brevemente exporia para a classe sua *“opinião sobre o livro”*.

Para Flávia o professor deveria ter respondido *“de outra forma”*, lembrando aos alunos que embora não tenha lido *“este livro, com esse título”* não lhe faltava conhecimento sobre *“a história de Napoleão e da rainha louca”*. Na resposta dessa professora fica evidente a preocupação em não deixar que os alunos pensem que lhe falta informação sobre assunto relacionado à sua disciplina.

É ambíguo o posicionamento de Helena, que ao mesmo tempo em que afirma que *“é importante ser transparente, trabalhar com a verdade”* alega que Rogério *“deveria ter usado o bom senso”*. Ocorre que este *“bom senso”* consistiria em dizer à aluna que *“leu diversos livros semelhantes e que iria pesquisar em seus fichamentos”*, deixando subtendido que aquele poderia ser um dos livros lidos, embora o professor precisasse consultar nos fichamentos para certificar-se.

Joana lembra a questão da condição financeira do professor que nem sempre pode *“comprar todo o material que é publicado”*, mas ainda assim não deixa de destacar que Rogério deveria *“falar ao aluno e justificar que assim que puder vai providenciar sua leitura”*

Até mesmo Karen, que não aderiu ao mito, aventou uma justificativa, ainda que esta parta da desqualificação do livro: *“ele não é obrigado a ler histórias paralelas que tenham principalmente este tom pejorativo, e deve argumentar que não deve ser um livro tão sério já que se trata do príncipe medroso, corte corrupta, etc.”*.

A tendência a propor que Rogério deveria dar algum tipo de explicação aos alunos, justificando a não leitura do livro, agrupada nesta categoria de análise, sugere a adesão ao mito que o professor deve saber de tudo e sobre tudo estar informado.

(B) Gerar demanda para o professor

Com exceção de Helena e Karen, os demais participantes sugeriram alguma ação geradora de demanda para o professor, que deveria ler o livro tão logo fosse possível, adquiri-lo ou solicitar que a aluna o emprestasse.

Beatriz, por exemplo, mesmo não perdendo de vista a *“imensidão de livros”* e *“informações”* disponíveis *“nos dias de hoje”*, afirma que no lugar de Rogério *“solicitaria informações sobre o livro, para lê-lo assim que pudesse”*.

Assim como Beatriz, outros professores evidenciam não apenas a necessidade de ler o livro, mas a de fazê-lo com urgência. Para Diogo o livro *“quem sabe seria o próximo”* e Eliane *“colocaria ele como o próximo livro a ser lido”*.

Esta categoria também fornece pistas sobre a adesão ao mito, já que deixa implícito ser tão importante que o professor conheça tudo sobre sua área de atuação que qualquer *“lacuna”* deve ser sanada o mais rapidamente possível.

É interessante observar, no entanto, que mesmo Gilberto, que claramente não aderiu ao mito *“procuraria ser realista com os estudantes... sendo profissional da área não justifica o fato de conhecer todas as publicações”* sugere uma ação geradora de demanda para o professor: *“o meu comentário sobre o livro seria pronunciado após a leitura do referido”*.

(C) Gerar demanda para os alunos

Adriana afirma que no lugar de Rogério, após a leitura *“faria um debate com a turma referente ao livro e neste momento solicitaria a todos os alunos a leitura do livro, como obrigação, para posterior análise e debate”*. O direcionamento proposto por esta professora geraria trabalho obrigatório para todos os alunos, embora o questionamento tenha partido apenas de uma, o que sugere o quanto ela seria mobilizada por uma situação como a descrita no incidente crítico.

Outra participante, Irene, afirma que após concluir a leitura convidaria a aluna que sugeriu o livro para que juntas pudessem *“expor a história para a classe”*. Ou seja, ainda que de maneira mais sutil, Irene também envolveria toda a turma na empreitada, mostrando que foi afetada pelo mito implícito no incidente crítico.

(D) Adotar postura defensiva

Esta categoria foi identificada nas respostas dos participantes que sugeriram direcionamentos que de alguma forma:

(1) *Compararam o conhecimento do professor com o do aluno, desqualificaram o livro sugerido ou colocaram os alunos em cheque*

Nesta subcategoria encontramos Carlos, que perguntaria se os alunos leram “*Fernão Ganola, O pequeno Príncipe, o Segredo, etc.*”; Diogo ao destacar que com certeza já tinha lido “*bem mais livros*” que a aluna e Joana, que imediatamente lançaria a questão: “*E você, o que tem lido?*”.

Interessante observar que mesmo Karen, que não aderiu ao mito - “*o professor foi franco com os alunos e acho isto importante*” - adotou postura defensiva ao desqualificar o livro: “*ele não é obrigado a ler histórias paralelas que tenham, principalmente, este teor pejorativo, e deve argumentar que não deve ser um livro tão sério, já que se trata do príncipe medroso, corte corrupta, etc. Deve o professor se ater aos fatos e isto ele deve já ter dado em sala de aula*”.

(2) *Sugeriram que o professor sentiu-se desafiado, desacatado ou menosprezado pela pergunta da aluna*

Beatriz considerou a pergunta da aluna como “*um pouco de falta de educação, respeito ou maturidade*” e Flávia acredita que “*os alunos costumam desafiar o professor, isso acontece em qualquer matéria*”.

(3) *Desqualificaram a postura do professor:*

Helena desqualificou a postura de Rogério ao sugerir que lhe faltou “*bom senso*.”

As quatro categorias identificadas (justificar, gerar demanda para o professor, gerar demanda para o aluno e adotar postura defensiva) não aparecem de maneira

isolada no discurso dos participantes, misturando-se e complementando-se na maioria dos casos.

Adriana, por exemplo, além de justificar-se: *“apesar do livro ser de História não havia tido tempo hábil para ler este livro, com a finalidade de resolver ‘coisas’ mais importantes, inclusive para os próprios alunos”*; gera demanda tanto para si mesma quanto para os alunos: *“assim que lesse faria um debate com a turma referente ao livro e neste momento solicitaria a todos os alunos a leitura do livro, como obrigação, para posterior análise e debate”*.

Carlos, por sua vez, ao mesmo tempo em que se justifica e gera demanda para si mesmo: *“o livro foi escrito a pouco menos de um ano, estou lendo outro [...] e ainda não tive tempo para ler esse, apenas peguei nas mãos, mas poderia futuramente voltar a refleti-lo com você”*; adota postura defensiva ao comparar seu conhecimento com o dos alunos, afirmando que *“perguntaria se eles leram Fernão Capelo Ganola, O pequeno príncipe, O segredo, etc.”*.

Essa tendência, que se repetiu no discurso dos demais participantes, não causa estranheza, uma vez que aquele que adere ao mito de que *“o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos”* terá a propensão a perceber-se em débito. E aquele que se coloca na posição de devedor procura, naturalmente, justificar seu débito e pagá-lo (gerando demanda para si mesmo e/ou para os outros) ou justificar seu débito e defender-se dele.

Sendo impossível “conhecer todas as respostas”, aqueles que aderem a este e a outros mitos do bom professor, se submetem a um “elaborado desempenho teatral e de auto-engano”, “avaliando-se em face deste modelo e percebendo-se sempre em falta” (GORDON, 2003, p. 21).

Essa “falácia” coloca o professor em perspectiva oposta à sugerida por Gordon (2003, p. 23) que destaca a “abertura ou transparência” como um dos elementos que caracterizam uma boa relação entre professor e aluno.

O professor que nunca assume suas dificuldades e seu “não saber” está enganando a si próprio e aos seus alunos, usando a energia que poderia ser dedicada à aprendizagem na luta inútil de passar a impressão de ter todas as respostas. Encontra-se, portanto, em estado de incongruência. Ocorre que a congruência, para Rogers, é talvez a mais básica condição favorecedora da aprendizagem:

[...] Quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto, com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pesso-a-apessoa. Significa que está sendo ele próprio, que não se está negando. (ROGERS, 1973a, p. 106).

Admitir o “não saber” é se reconhecer como pessoa real, no contato com os alunos, e colocar-se, também, na condição de aprendiz. Rogers, ao fazer algumas reflexões pessoais sobre ensinar e aprender discorre sobre seu próprio processo de aprendizagem: “para mim, outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado atual da minha experiência” (ROGERS, 1973b, p. 250).

Quiçá pudessem os professores, libertando-se desse mito, alcançar o benefício descoberto por Rogers no ato de “confessar” as próprias dúvidas.

Quando um professor consegue admitir não saber a resposta de uma determinada pergunta, favorece a aprendizagem de seus alunos, que, por sua vez,

poderão admitir para si mesmos e para os outros que também não sabem todas as respostas.

4.5 Os mitos do bom professor e os participantes: um olhar panorâmico

Conforme pode ser verificado no Quadro 7, foi significativa a adesão dos participantes deste estudo aos mitos pesquisados.

Embora esta seja uma pesquisa de abordagem qualitativa, os números chamam a atenção: sete dos onze participantes demonstraram concordância com os quatro mitos; dois com três deles e os demais com pelo menos dois. É mais um dado a reforçar nossa hipótese de que muitos docentes ainda não questionam os mitos do bom professor.

Também merece destaque o fato da análise dos dados ter identificado adesão de todos os participantes ao mito que impõe ao professor o dever de “criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre”. Esta tendência parece-me coerente, pois é possível entender que aquele que deseja assumir a missão de conciliar adjetivos tão distintos entre si (calmo, excitante, sossegado, estimulante...) tenderá também a desejar manter sob controle os próprios sentimentos, predileções e conhecimentos.

Quadro 7: Síntese da adesão dos participantes aos mitos do bom professor

Professor	Mito do professor sem emoções		Mito do professor sem prediletos		Mito do professor “controla-tudo”		Mito do professor “sabe-tudo”	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1. Adriana	X	-	X	-	X	-	X	-
2. Beatriz	X	-	X	-	X	-	X	-
3. Carlos	X	-	X	-	X	-	X	-
4. Diogo	-	X	-	X	X	-	X	-
5. Eliane	X	-	X	-	X	-	X	-
6. Flávia	X	-	X	-	X	-	X	-
7. Gilberto	X	-	X	-	X	-	-	X
8. Helena	X	-	X	-	X	-	X	-
9. Irene	X	-	X	-	X	-	X	-
10. Joana	-	X	X	-	X	-	X	-
11. Karen	X	-	-	X	X	-	-	X
% de adesão	82%		82%		100%		82%	

4.6 Características dos participantes e os mitos do bom professor

Considerando-se que foi grande a identificação dos professores com os mitos, independentemente dos elementos que compõem o perfil do grupo (idade, formação e tempo de atuação) não foi possível o estabelecimento de relações entre a adesão aos mitos do bom professor e estas variáveis.

Destaco, no entanto, sem a pretensão de sugerir qualquer generalização, que Diogo e Karen, que não aderiram a dois dos quatro mitos, têm em comum o fato de atuarem como professores há mais de quinze anos.

Quadro 8: Adesão aos mitos e caracterização dos participantes								
Nome	Idade	Formação	Níveis para os quais leciona	Tempo de atuação	Adesão aos mitos			
					1*	2**	3***	4****
1. Adriana	30	Mestrado	Básico	De 4 a 8 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Beatriz	33	Graduação	Básico e Médio	De 9 a 15 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
3. Carlos	34	Latu-sensu	Básico e Médio	De 4 a 8 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Diogo	39	Latu-sensu	Básico e Médio	Mais de 15 anos	Não	Não	Sim	Sim
5. Eliane	42	Latu-sensu	Básico	De 9 a 15 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
6. Flávia	45	Latu-sensu	Básico e Médio	De 4 a 8 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
7. Gilberto	46	Mestrado	Básico e Médio	Mais de 15 anos	Sim	Sim	Sim	Não
8. Helena	47	Graduação	Básico	De 9 a 15 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
9. Irene	58	Latu-sensu	Médio	Mais de 15 anos	Sim	Sim	Sim	Sim
10. Joana	60	Graduação	Básico	Mais de 15 anos	Não	Sim	Sim	Sim
11. Karen	60	Latu-sensu	Básico e Médio	Mais de 15 anos	Sim	Não	Sim	Não

* Mito do professor sem emoções; ** Mito do professor sem prediletos; *** Mito do professor “controlado”; **** Mito do professor “sabe-tudo”.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidir que o objetivo deste trabalho seria “conhecer o posicionamento dos participantes frente a quatro dos mitos do bom professor”, defendi a relevância do tema assumindo como pressuposto que um desdobramento possível da pesquisa seria levar os professores à reflexão sobre os mitos, e, conseqüentemente sobre sua prática pedagógica.

No momento em que devo dar um ponto final a este relatório de pesquisa, por imposição do curto tempo do mestrado, ainda não tenho como saber se essa minha expectativa será alcançada; posso, no entanto, testemunhar sobre minha própria experiência. Ao retomar os estudos de Rogers e Gordon e analisar o posicionamento dos professores que participaram da investigação sobre os mitos, eu não teria como deixar de também refletir sobre minha atuação como professora universitária e meu relacionamento com meus alunos. Posso afirmar, portanto, que além de ter sido uma tarefa imensamente gratificante, a realização deste trabalho foi para mim um grande exercício de desenvolvimento pessoal e profissional e que tanto a pesquisadora quanto a professora chegam mais experientes ao fim dessa viagem.

Quando uma viagem termina, chega o momento de fazer uma retrospectiva de todo o caminho percorrido, lembrar os pontos que marcaram a trajetória, verificar quais objetivos foram alcançados e quais novas perguntas foram formuladas.

Nessa tentativa de reconstruir minha trajetória, resolvi começar pelo título: “Desvendando os mitos do bom professor: um estudo com professores da educação básica”. Afinal de contas, batizar um projeto que foi objeto de atenção e dedicação por dois anos é um ato repleto de significados.

Refletindo sobre o título, sinto a necessidade de retomar o conceito de mito. Poderão mesmo ser entendidas como mitos as descrições que Thomas Gordon faz das expectativas dos professores quanto à própria atuação?

No momento em que resolvi estudar os mitos do bom professor, assumi, naturalmente, o posicionamento de Gordon, que os chamou de “mitos”. Mas nem por isso deixei de sentir a necessidade de buscar em outros autores definições que legitimassem o uso do termo.

Foi na definição proposta por Falcke e Wagner (2000) que encontrei o enunciado que melhor elucidou o significado de mito no contexto deste trabalho. Na concepção das autoras mito deve ser entendido não como algo fantasioso, em oposição ao real ou fictício, mas como um fenômeno sócio-histórico real, que embora possa deformar aspectos da realidade, desempenha um papel objetivo na construção de conceitos. Esse papel do mito na construção de conceitos se dá, complementam as pesquisadoras, quando o mito tem ampla aceitação em gerações sucessivas de um grupo social, adquirindo um consenso entre seus membros e induzindo-os a determinados comportamentos.

Ora, quando pensamos nos mitos do bom professor descritos por Thomas Gordon, percebemos que eles são, de fato, representações que influenciam a autoimagem do professor, podendo ser considerados, portanto, como “fenômenos sócio-históricos reais”.

Gordon mapeou os mitos do bom professor quando analisava a definição de professor ideal que muitos pareciam adotar; fica evidente, então, que os mitos, como entendidos pelo autor “desempenham um papel objetivo na construção de conceitos”.

O autor percebeu, na ocasião em que descreveu os mitos, que um espantoso número de professores, com as mais diversas experiências e faixas etárias, assumia o modelo idealizado de “bom professor” implícito neles. Na medida em que os mitos influenciam a prática docente de tantos professores, podemos entender que eles “têm ampla aceitação em gerações sucessivas de um grupo social, adquirindo um consenso entre seus membros e induzindo-os a determinados comportamentos”.

Fica respondido, portanto, o primeiro questionamento provocado pelo título do meu trabalho. Sim, de acordo com a definição proposta por Falcke e Wagner (2000), as descrições de Gordon podem ser chamadas de mitos.

Impõe-se, então, uma segunda pergunta: terei eu conseguido “desvendar” os mitos do bom professor?

De acordo com a definição do Dicionário Aurélio, desvendar significa “tirar as vendas, destapar, revelar, dar a conhecer, tornar manifesto”. (FERREIRA, 1993)

Um caminho para desvendar os mitos do bom professor seria trazer à tona o posicionamento dos professores sobre as representações contidas nos mitos. Sem a pretensão de esgotar o assunto, e não perdendo de vista que os resultados trazidos por este estudo limitam-se ao grupo de professores que participou da pesquisa, posso afirmar que o meu objetivo foi alcançado: consegui, ainda que modestamente, começar a desvendar quatro dos mitos do bom professor.

Essa reflexão leva-me a retomar os resultados deste trabalho. Assim como os professores descritos por Gordon, em 1974, por ocasião do lançamento de seu livro *Teachers Effectiveness Training*, os participantes de nosso estudo também demonstraram significativa adesão aos mitos do bom professor. Basta lembrar que todos os onze manifestaram identificação com o mito do professor “controla-tudo” e

nove dos onze com os mitos do professor sem emoções, do professor sem prediletos e do professor “sabe-tudo”.

Ao mesmo tempo em que trinta e quatro anos separam os professores que participaram deste estudo daqueles que fundamentaram o trabalho de Gordon, a mesma angústia os aproxima. A angústia de precisar se policiar constantemente para ser o melhor, o mais equilibrado, o mais compreensivo, o mais conhecedor, o mais perfeito. E, por conta de todas essas expectativas irreais, acrescenta-se também a angústia de ser aquele que sente cansaço, culpa, desânimo, frustração e tantas vezes dificuldade em estabelecer com seus alunos relacionamentos verdadeiros e facilitadores da aprendizagem.

Como a maioria de meus colegas, cheguei ao mestrado com uma ideia do que gostaria de estudar. Mas as ideias de um pesquisador iniciante, influenciadas que são pela utopia de “abraçar o mundo”, podem ser comparadas com pedras brutas, carentes do olhar experiente do orientador para serem lapidadas. Mas qual não foi minha surpresa quando percebi que volto agora, nessas últimas linhas, ao primeiro tema que desejei pesquisar: o sofrimento docente.

Impossível, diante de todas as cobranças impostas pelos mitos, não pensar em sofrimento.

Oliveira (2006), em artigo em que discute a problemática do mal-estar docente, faz uma metáfora entre a rotina do professor e o “coelho-relógio” descrito em “Alice no país das maravilhas”. De acordo com a autora, a semelhança do personagem de Lewis Carroll, nossos professores estão sempre apressados, atrasados, correndo e dizendo: “é tarde, é tarde”.

É evidente que muitos outros problemas levam ao sofrimento docente: é a longa jornada de trabalho, a necessidade de lecionar em mais de uma escola, a

pressão de conciliar as necessidades dos alunos com as exigências burocráticas das instituições de ensino, e por aí vai.

Mas como também não sofrer aquele que se cobra o atendimento de metas irreais? Aquele que, em nome do mito que diz que o bom professor deve esconder os próprios sentimentos, não consegue estabelecer relacionamentos próximos e autênticos com seus alunos?

Estamos em uma época de muitos desafios, mas também de muitas possibilidades e oportunidades. A informação nunca esteve tão acessível, a *internet* e os outros meios de comunicação fazem com que uma notícia corra o mundo em bem menos de uma hora. Apesar disso, nossos professores sofrem, tanto quanto sofreram aqueles da época de Gordon. Essa reflexão me remete à música “Como nossos pais”, composta por Belchior e brilhantemente interpretada por Elis Regina:

*“Minha dor é perceber
que apesar de termos
feito tudo o que fizemos
ainda somos os mesmos
e vivemos
ainda somos os mesmos
e vivemos
como os nossos pais”*

Como sugere a música, nossos professores, assim como seus antecessores, estão sujeitos as mesmas representações que levaram Gordon a descrever os mitos do bom professor.

Elis Regina termina a música afirmando que “o novo sempre vem”. E eu termino essas considerações destacando a importância do tema receber atenção dos programas de formação de professores e de todos aqueles que, como eu, acreditam na capacidade que as pessoas têm de buscar “o novo”, na forma de soluções criativas para suas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Um estudo do constructo: consideração positiva incondicional em Carl R. Rogers**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1980.

_____. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Contribuições da Psicologia de Rogers para a Educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ., 2003.

_____. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Revista Educação & Linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo, 2009 (no prelo).

ASPY, David. **Novas técnicas para humanizar a educação**. São Paulo: Cortez, 1972.

CAMPOS, Ronny Francy. Psicologia Humanista: o projeto de psicologia da modernidade tardia. **Revista Eletrônica Doxo**. Poços de Caldas: v. 1, p. 4-12, 2006. Disponível em <http://www.pucpcaldas.br/revista/doxo/Volume1/Ronny.pdf>. Acesso em 20. out.2008.

CARVALHO, Ana Maria Quadros Brant. **Um estudo do teórico do conceito de compreensão empática nas obras de Carl R. Rogers**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1980.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro: v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

COMO NOSSOS PAIS. Elis Regina. **Fascinação**. Faixa 7, Universal Music Brasil, CD-ROM,. 1990.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Person Makron Books, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 115, p. 139-154, 2002.

FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. Mães e madrastas: mitos sociais e autoconceito. **Estud. Psicol.** Campinas: v. 5, n. 2, p. 421-441, 2000.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira.; GIL, Débora Barbosa; FERREIRA, Maria Cristina. Um estudo comparativo da frequência de verbalização empática entre psicoterapeutas de diferentes abordagens teóricas. **Estud. Psicol.** Campinas: v. 24, n. 4, p. 451-461, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa - Século XXI**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GUEDES, Sulami Pereira. **Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psico-pedagógica centrada no aluno**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GORDON, Thomas; BURCH, Noel. **TET - Teacher Effectiveness Training**. New York: P. H. Wyden, 2003.

JORDÃO, Marina Pacheco. Reflexões de um terapeuta sobre as atitudes básicas na relação Terapeuta-Cliente In: RAPPAPORT, Clara Regina (org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**. São Paulo: EPU, 1987.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1976.

_____. **A problemática da afetividade na prática pedagógica. XX Encontro anual de Psicologia de Ribeirão Preto**. Participação em mesa redonda, Encontro anual de psicologia de Ribeirão Preto, 20º. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, out. 1990.

MASLOW, Abraham H. **A Memorial Volume**. Monterey: Brooks-Cole Publishing Co., 1972.

MELLO, Thiago de. **De uma vez por todas: verso e prosa**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

MESSIAS, João Carlos Caselli; CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experiencição. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 355-361, 2006.

MORATO, Henriette Tognetti Penha. Abordagem centrada na pessoa: teoria ou atitude na relação de ajuda? In: RAPPAPORT, Clara Regina (org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**. São Paulo: EPU, 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NYE, Robert D. **Três psicologias: as ideias de Freud, Skinner e Rogers**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

O QUE EU TAMBÉM NÃO ENTENDO. Jota Quest. **O Melhor de Jota Quest**. Faixa 10, Sony, CD-ROM, 2004.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro: v. 7, p. 27-41, 2006.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Revista**. Londrina: v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.

PESSOA, Fernando. **Mensagem: obra poética**. Porto Alegre: LP&M, 2006.

_____. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: Hedra, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Um estudo teórico do conceito de congruência em Carl R. Rogers**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1978.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973a.

_____. **Tornar-ser Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1973b.

_____; KINGET, Godelieve Marian. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____; ROSENBERG, Rachel Lea. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SCHEEFFER, Ruth. **Teorias de aconselhamento**. São Paulo: Atlas, 1980.

SMITH, Edward et al. **Introdução à Psicologia**. 13ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APÊNDICE A: INCIDENTES CRÍTICOS

Incidente crítico n.º 1: “O caso da bolinha de papel”.

Luciana, professora do 6º ano do ensino fundamental, chegou para mais uma de suas aulas de Geografia.

- Bom dia classe! Hoje falaremos sobre aquecimento global.

Logo no início de sua explanação, Luciana percebeu que, em um dos cantos da sala, um grupo de alunos não parava de conversar e brincar com bolinhas de papel. O “líder” deles, Ricardo, levantava-se constantemente para “cutucar” os colegas. Já bastante irritada com essa situação, Luciana chamou a atenção do grupo e pediu para Ricardo sentar-se.

Ricardo sentou-se resmungando: - Sentar para quê? Para assistir mais uma aula chata?

Antes que Luciana tivesse tempo de responder, Ricardo, ao tentar arremessar no cesto de lixo sua bolinha de papel, acertou-a violentamente em um dos colegas.

Com o rosto vermelho e a voz alterada, Luciana dirigiu-se a Ricardo:

- Saia agora mesmo da sala e vá imediatamente para a coordenação!

O que você faria se estivesse no lugar de Luciana? Por quê?

(Se for preciso, utilize também o verso da folha)

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Caro colega, os dados deste questionário serão utilizados exclusivamente nesta pesquisa, em hipótese alguma sendo usados para outros fins. Agradeço sua valiosa participação.

Ana Lúcia Pereira - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

I. Identificação:

Idade: _____ anos

Sexo: () M () F

II. Formação acadêmica

() Ensino Médio - Magistério

() Ensino Superior - Curso: _____ Concluído em: ____/____/____

() Especialização - Qual? _____ Concluído em: ____/____/____

() Mestrado - Qual? _____ Concluído em: ____/____/____

() Doutorado - Qual? _____ Concluído em: ____/____/____

III. Atuação profissional

Atua como professor há:

() menos de 1 ano () de 1 a 3 anos

() de 4 a 8 anos () de 9 a 15 anos

() mais de 15 anos

Leciona para os seguintes níveis:

() 1º a 5ª ano () 6º a 9º ano () Ensino médio () Ensino superior

Leciona quais disciplinas no ensino básico? _____

Trabalha em outras escolas?

() Sim () Não.

Em caso afirmativo, em quantas escolas? _____

APÊNDICE C: RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES NA ÍNTEGRA

1. O caso da bolinha de papel

Adriana: *Se eu estivesse no lugar de Luciana, antes de iniciar a explanação sobre um determinado tema em sala de aula, pediria silêncio e enquanto todos não fizessem silêncio não iniciaria a aula, isso faria com que os próprios alunos interessados na aula pedissem ao colega Ricardo para fazer silêncio e prestar atenção na aula. É uma forma de obedecer, sem gritos e nem desavenças. Agora, se mesmo assim Ricardo arremessasse a bolinha de papel acertando um colega, mandaria para a sala da coordenação/diretoria.*

Beatriz: *O professor está muito perto do seu “objeto” de trabalho e deve lembrar que a maioria que compõe esse “objeto” são crianças e adolescentes. Alguns não possuem maturidade para entender que em algumas aulas são necessárias determinadas atividades que muitas vezes eles não gostam, pois querem atividade, movimento. Mas, voltando à situação, depois que eu e o aluno estivéssemos mais calmos, conversaria com o aluno a respeito do que aconteceu e tentaria, ao longo das aulas, cativar esse aluno para aproveitá-lo como instrumento de melhor participação na aula, através de leitura e participação maior em sala. Mas o fundamental é a conversa limpa entre o profissional e o aluno. Se isso não estiver “zerado” não adianta querer ensinar Geografia.*

Carlos: *Acredito que a postura de Luciana já estava desgastada perante a sala, pois não aceito entrar em uma sala cujos alunos já estão com estas características (fundo, papel, etc.). Ou, no primeiro momento em que Ricardo foi repreendido e resmungou, eu já pediria para ele retirar-se da sala para pegar um giz, beber uma*

água e assim sairia da sala para falar com ele pessoalmente. Acredito que atitudes conflitantes diante da sala inteira deixam um clima de insatisfação, intolerância, ego ferido.

Diogo: No caso eu faria igual à professora e mandaria o aluno para fora, com intenção de prosseguir a aula.

Eliane: Eu procuraria conversar com o “líder” em particular. Diria a ele que gostaria de compreender o motivo de tanto desinteresse. Tentaria cativá-lo e explicar a ele que sua atitude estava prejudicando a aula. Caso não houvesse possibilidade de haver um “acordo”, pediria então ajuda da coordenação.

Flávia: Esta é uma situação bastante comum em sala de aula, eu costumo convidar o aluno que acertou o colega a pedir desculpas e recolher todas as bolinhas que estivessem jogadas no chão.

Gilberto: Antes de iniciar a aula procuraria controlar as atitudes dos alunos, separando o grupo se necessário.

Helena: Eu não deixaria chegar a esse ponto. Se, logo no início da explicação, ela percebeu que um grupo de alunos não parava de conversar, deveria parar a explanação, chegar perto deles, com educação e delicadeza, pedir que se separassem e prestassem atenção às aulas. Caso contrário, tomaria as providências cabíveis. Alunos do 6º ano, geralmente, são imaturos em suas atitudes, porém acatam uma ordem ou um pedido do professor.

Irene: Mandá-lo-ia para a coordenação pela falta de postura. Após isso, pediria que ele apontasse as faltas ocorridas em sala de aula e como ele “achava” que deveria

ser uma aula de Geografia. Discutiria possíveis estratégias. Assim, “mediria” o grau de interesse dele, ou se a conduta foi apenas insubordinação.

Joana: *Adotaria a mesma atitude. É uma questão de limites, respeito, educação, regras básicas para a boa convivência e o aprendizado.*

Karen: *Em primeiro lugar, sabendo dos antecedentes da classe, que com certeza já tem um grupo que gosta de desestruturar as aulas, eu mudaria de lugar para dissolver este grupo. Em segundo lugar, antes de tudo, para começar a aula sempre se deve pedir a atenção, não se pode pedir nada com grupos desconcentrados. Perder uns minutos no começo da aula pode ser produtivo para a aula inteira. Sempre a prevenção é a melhor solução.*

2. O caso do “engraçadinho”

Adriana: *Se eu fosse Regina, apesar de Rodrigo ser simpático, falante, carismático e irreverente, eu conversaria com o Rodrigo, após o término da aula, para parar com as brincadeiras e piadinhas durante a aula, e explicaria que existe momento para tudo, o intervalo por exemplo. Não que isso fizesse ou merecesse uma repreensão frente aos colegas, mas que se persistisse durante as próximas aulas teria de chamar a atenção na frente dos colegas e não gostaria de fazer isso, pois é muito querido pela sala e pela professora. Portanto, uma conversa tranquila, com elogios e ao mesmo tempo pedidos ao aluno em relação ao seu comportamento ajudaria a resolver o problema.*

Beatriz: *Primeiramente, é necessário ter igualdade de atenção para todos. É claro que isso é impossível, pois alguns alunos são mais tímidos, outros mais*

extrovertidos. Mas em atividades em sala de aula, faz-se necessário valorizar esses outros alunos, que não “aparecem” tanto e assim mostrar através dessa atitude e conversar com esse aluno, que é mais extrovertido, colocando para ele, que outros alunos também precisam de atenção. Se isso não resolver, é necessária a solicitação de um trabalho específico com os pais, para melhorar o relacionamento desse aluno.

Carlos: *A postura da professora Regina começou a ser errada a partir do momento em que ela deixou o aluno Rodrigo fazer piadas com tudo que ocorria. Chamá-lo para uma conversa particular e expor a ele que o admirava pela capacidade de analogia, crítica, pensar, desenvoltura, mas que existe um porém, na sala de aula torna-se inconveniente e desrespeitoso, tudo isto depõe contra ele, fazendo com que ele perca até as qualidades. Levar a pensar! Caso contrário, na nova ocorrência acionar a coordenação.*

Diogo: *É certo que nós temos algumas preferências, porém não podemos dar sinais e demonstrar isso, todos devem ser tratados igualmente.*

Eliane: *Eu diria a ele que piadas alegam o ambiente, mas há momentos em que devemos ter maior concentração e nem sempre as piadas são bem-vindas. Portanto, ele deveria ser mais discreto.*

Flávia: *Quando o aluno chama a atenção e atrapalha sempre faço uma brincadeira com eles dizendo que a sala não é circo, e que determinado aluno não é candidato a palhaço nem malabarista... Que apesar de se fazer de engraçadinho não está com nariz vermelho, e que determinadas situações acontecem porque tem platéia e que*

a partir do momento que não haja platéia, ou seja, quem ria dele e de suas piadas, ele irá diminuir suas gracinhas.

Gilberto: *Todos os alunos devem ser tratados com atenção e educação; não pode haver distinção, sob risco de causar uma “falsa” impressão. O “excesso” de simpatia não deve existir.*

Helena: *A postura do professor é fundamental. Isso não quer dizer que não possa brincar ou aceitar brincadeiras. Entretanto, os exageros devem ser evitados, a fim de que o professor não perca o respeito, bem como os alunos não pensem que esteja havendo proteção do “engraçadinho”. Um bom diálogo resolveria o problema.*

Irene: *Não permitiria que o garoto dominasse a classe e assumisse o tempo dedicado à aula.*

Joana: *Chamaria a atenção do aluno, solicitaria que adotasse atitudes respeitadas, mesmo que ele estivesse apenas “brincando”, sala de aula não é lugar para dar preferência a um ou outro aluno, todos são iguais, daí nossa atitude firme para com a sala, para com o aluno.*

Karen: *Sabe-se que por mais que você simpatize com um aluno, pelo motivo que for, jamais pode deixar isto transparecer; isto inibe os demais e provoca rebeldia ou apatia nos outros alunos. A professora que pega a classe na metade do ano deve ter uma conversa prévia e expor quais são as suas prioridades em classe e não abrir precedentes a nenhuma situação.*

3. O caso do debate

Adriana: No lugar de Maier explicaria à aluna Valéria e aos demais que não era silêncio que estava pedindo, mas que discutissem um pouco mais baixo com a finalidade de um grupo não atrapalhar o outro, e para que o grupo oposto não soubesse as ideias que estão sendo listadas, para que no debate possam ter argumentos ou discordância de outras opiniões diferentes das deles.

Beatriz: Nessa situação é extremamente importante mostrar aos alunos que debate não é sinônimo de desordem ou bagunça. Todos têm o direito de falar e outros de resposta. Mas um por vez.

Carlos: A organização é fundamental para que não haja agressões e “bate-boca”. Colocaria uma regra básica: levantar as mãos, falar enquanto o outro escuta e réplica. Caso em um momento ou outro surgisse o tumulto, retomaria a regra, pois debate não é sinônimo de voz alta (descontrole).

Diogo: Eu só lembraria aos alunos que é possível debater qualquer assunto sem tumultuar, levando a conversa num tom aceitável e respeitando a fala de cada um.

Eliane: Eu concordo com ele e diria que para haver debate você precisa ouvir o outro e respeitar a vez de falar. Você não pode discutir uma ideia havendo conflito de vozes.

Flávia: Normalmente explico que um debate não precisa ser feito gritando, que eles devem continuar conversando, porém, diminuir o tom de voz, falar mais baixo.

Gilberto: Antes de iniciar o debate, seria oportuno delinear a proposta de “andamento” do debate, onde cada grupo teria o seu momento de explanação e seu momento de observação e discussão.

Helena: Da maneira que o professor fez a proposta, os alunos realmente tiveram razão. Primeiramente separá-los em grupos menores. Antes de separar os grupos, é necessário deixar claros os critérios do debate. O professor deveria propor aos alunos que debatessem sobre o assunto de modo organizado, a fim de que não houvesse tumulto e gritaria. Expressar opinião não é gritar, mas discutir.

Irene: Daria um tempo para levantamento da argumentação. Estabeleceria um tempo para a discussão entre eles. Passaria a comandar a discussão estabelecendo um tempo para cada defesa de argumento.

Joana: É difícil propor um debate e manter a sala em silêncio, porém o professor precisa ser firme, usar a sua autoridade (não autoritarismo) e conseguir manter a disciplina, não o silêncio, porém respeito e limites, o aluno tem que aprender a respeitar a sua vez e do próximo.

Karen: Os debates com alunos devem seguir uma norma estipulada pelo professor, como nos debates da TV, para não provocar este tipo de bagunça.

4. O caso do livro

Adriana: Se estivesse no lugar do professor Rogério, explicaria a aluna Carol e aos demais alunos que nem todos sabem tudo, que uns sabem mais de uma coisa, outros sabem mais de outra, e que apesar do livro ser de História não havia tido tempo hábil para ler este livro, com a finalidade de resolver “coisas” mais

importantes, inclusive para os próprios alunos. Assim que lesse faria um debate com a turma referente ao livro e neste momento solicitaria a todos os alunos a leitura do livro, como obrigação, para posterior análise e debate.

Beatriz: *Eu apenas responderia que não havia lido, pois principalmente nos dias de hoje há uma imensidão de livros, informações que sequer ficamos sabendo que existem. E solicitaria informações sobre o livro, para lê-lo assim que pudesse. É claro que essas situações eu considero um pouco de falta de educação, respeito ou maturidade.*

Carlos: *Argumentos são medidas eficazes: 1) o livro foi escrito a pouco menos de um ano, estou lendo outro (cite-o!) e ainda não tive tempo para ler esse, apenas peguei nas mãos, mas poderia futuramente voltar a refleti-lo com você; 2) perguntaria se eles leram Fernão Capelo Ganola, O pequeno príncipe, O segredo, etc.*

Diogo: *Eu aceitaria normalmente e responderia que não sou uma pessoa que lê tudo, e que com certeza haveria lido bem mais livros do que ela. Porém não teria problema em afirmar que aquele ainda não tinha tido a oportunidade de ler, quem sabe seria o próximo.*

Eliane: *Eu diria que realmente não tinha lido, mas que já havia lido outros e colocaria ele como o próximo livro a ser lido e logo argumentaria com a classe minha opinião sobre o livro.*

Flávia: *Os alunos costumam desafiar o professor, isso acontece em qualquer matéria. No caso do professor Rogério poderia ter sido respondido a pergunta de outra forma: “Este livro, com esse título, ainda não li. Mas a história de Napoleão e*

da rainha louca conheço bem. De qual editora é este livro? O que você achou mais interessante? Vejam alunos, fulano de tal comprou determinado livro e nos está recomendando. Você já leu? Pode me emprestar? Se realmente for bom vou comprá-lo”.

Gilberto: *Procuraria ser realista com os estudantes... Ser profissional da área não justifica o fato de conhecer todas as publicações... O meu comentário sobre o livro seria pronunciado após a leitura do referido.*

Helena: *É importante ser transparente, trabalhar com a verdade, no entanto o professor deveria ter usado o bom senso e dito a ela que leu diversos livros semelhantes e que iria pesquisar em seus fichamentos.*

Irene: *Diria que não li o livro e solicitaria à aluna que mo emprestasse. Dir-lhe-ia que após minha leitura gostaria que nós duas pudéssemos expor a história para a classe.*

Joana: *O professor tem que estar informado, atualizado, porém não tem obrigação e nem condições financeiras de comprar todo o material que é publicado, assistir todos os filmes que estão na mídia, é isso que deveria falar ao aluno e justificar que assim que “puder” vai providenciar sua leitura. E imediatamente lançar a questão: “E você, o que tem lido? O aprendizado é de ambas as partes”.*

Karen: *O professor foi franco com os alunos e acho isto importante, ele não é obrigado a ler histórias paralelas que tenham, principalmente, este teor pejorativo, e deve argumentar que não deve ser um livro tão sério, já que se trata do príncipe medroso, corte corrupta, etc. Deve o professor se ater aos fatos e isto ele deve já ter dado em sala de aula.*