

EDUCAÇÃO E COMPREENSÃO, POR QUE NÃO?



Silvína Vida Larga

Resumo: Este texto apresenta os resultados de um trabalho realizado na área da educação, intitulado *Self-Incongruência e Qualidade Relacional Segundo a Abordagem Centrada na Pessoa*. Apresenta também uma síntese das propostas de Thomas Gordon para a resolução de conflitos na sala de aula.

Palavras-Chave: Indisciplina – Normas - Escuta Activa - Mensagens-Eu - Conflitos.

Nos últimos tempos, muitas vezes se têm levantado sobre o estado da educação em Portugal – um livro publicado por um ex-ministro responsável por esta área¹, um manifesto que em menos de dois dias reuniu 8000 subscritores, artigos nos jornais, assinados por figuras oriundas de diferentes quadrantes, relatos hiperbólicos e/ou eufemísticos acerca da realidade escolar e, até, slogans de campanha eleitoral.

Abstract: In this text we present the results of a work done in the educational area, named *Self-Incongruence and Relational Quality, According to Person Centered Approach*. It also presents some of the Thomas Gordon's proposals in resolution of classroom's conflicts.

Keywords: Indiscipline – Rules - active Listening - I-Messages - Conflicts.

Porém, mais do que nos juntarmos a essas vozes, gostaríamos, sobretudo, de apresentar os resultados de um trabalho que realizámos neste domínio. Procurámos, também, ir ao encontro da vontade expressa por alguns, nas jornadas anteriores², ao referirem a importância de se dar a conhecer uma vertente mais prática dos trabalhos realizados no âmbito da Abordagem Centrada na Pessoa.

¹ *Difícil é sentá-los - A educação de Marçal Grilo*, Dulce Neto

² Um excerto deste artigo foi apresentado nas II Jornadas da APPCPC e I Jornadas Latinas da ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA – *O counselling hoje, contextos de intervenção* -, realizadas nos dias 1 e 2 de Março de 2003 na Universidade Autónoma de Lisboa.

O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a noção de self – tanto no domínio da psicologia como no da linguística – e ainda o interesse em reflectir sobre comportamentos considerados como desrespeitadores e ainda o desejo de conhecer melhor os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa para a área da educação levou-nos à realização de um trabalho, que intitulámos de Self –Incongruência e Qualidade Relacional Segundo a Abordagem Centrada na Pessoa. As motivações para a sua concretização resultam também do convívio com alunos considerados desrespeitadores das normas estabelecidas, bem como do convívio diário com professores que se queixam, sobretudo, do comportamento dos seus alunos. Assim, apesar da investigação nesta área não se afigurar como proposta original, devido à quantidade de trabalhos já publicados, decidimos realizar um pequeno estudo comparativo ao nível da incongruência entre o self real e o self ideal em dois grupos de alunos, de uma escola de ensino básico: os sinalizados, pelos professores, como desrespeitadores das normas estabelecidas e um grupo de controlo.

Além de apresentarmos as conclusões desse trabalho, referimos alguns termos do contexto educativo, bem como o contributo de Thomas Gordon para a área da educação.

Desrespeito / Indisciplina

O vocábulo desrespeito surge como antónimo de respeito através da utilização do prefixo des-.

A palavra respeito, ou o seu antónimo, pode ser utilizada em diferentes áreas como na filosofia, na religião, na educação. Na filosofia terá sido Kant quem deu alguma dimensão à importância do respeito, considerando que o seu objecto é a lei. O respeito, nesta perspectiva, é entendido como um sentimento moral que nos impele a agir, não de acordo com os nossos interesses, mas de acordo com as leis gerais.

Se passarmos para o domínio da religião, mais concretamente a religião católica, o respeito humano, enquanto noção geral, é apresentado como algo que condiciona a expressão do indivíduo, visto que as atitudes que este adopta dependem dos efeitos que julga causar junto dos outros, isto é, comporta-se de modo a evitar a crítica. Por outro lado, nesta óptica, o respeito humano não tem razão de existir na interacção com os outros, pois não são estes quem deve julgar os nossos actos, isto é, o respeito implica receio do indivíduo face ao colectivo. Talvez por isso, o respeito humano seja condenado, porque o indivíduo deve agir em função da sua consciência e não em função daquilo que os outros possam pensar. O respeito

humano acaba por ser entendido como algo de pecaminoso, uma vez que a opinião dos outros é considerada mais importante do que o julgamento divino, quando Deus é a única entidade a quem é permitido julgar (N.Lung, 1937).

No domínio da educação, do espaço sala de aula, que é aquilo que nos importa abordar, a noção de respeito deve ser entendida como sinónimo de disciplina, mais concretamente, o desrespeito como sinónimo de indisciplina, aliás em contexto escolar

utiliza-se, com frequência, a expressão “ falta de respeito” como equivalente de indisciplina.

Existe algum consenso quanto à dificuldade de delimitar os conceitos de disciplina / indisciplina, isto porque tanto um como outro não existem de forma isolada; há factores que interagem e influenciam as proporções que uma ou outra possa atingir na escola, e de forma mais específica no espaço sala de aula. Na relação educativa, onde podem surgir as situações de indisciplina, considera-se a possibilidade de interferência de oito factores: “ o aluno, a sua personalidade, o seu meio familiar, o seu meio social, o educador (professor), a sua personalidade, o seu meio social de referência, e a sociedade no seu conjunto ” (Mialaret, 1987, p.94). É, talvez, esta multiplicidade de factores que dificulta a existência de uma opinião consensual quanto àquilo que será a indisciplina e que Daniel Sampaio apelida de “ mar de equívocos ” (Noesis, 1996, p.32) . De facto, trata-se de um conceito sobre o qual impera a subjectividade dos vários intervenientes do processo educativo pelo que concordamos com Teresa Estrela quando afirma que a indisciplina é “ um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola (...) ” (Estrela, 1992, p.13), sendo inerente ao processo de ensino / aprendizagem é, segundo alguns, comum a todos os graus de ensino.

A dificuldade em definir este conceito deriva, muito provavelmente, da subjectividade atrás referida. Na verdade, um comportamento, praticado pelo mesmo aluno, pode ser encarado de forma distinta por dois professores: o que é muito significativo para um, pode não ser nada relevante para outro.

Importa ainda distinguir indisciplina escolar de marginalidade. Segundo Teresa Estrela, citando Boumard e Marchat (1993), “ enquanto que a primeira representa ainda uma forma de diálogo, a segunda representa a ruptura de qualquer tipo de diálogo.” (Estrela, 1996, p.34). Na realidade, a divulgação diária de momentos de conflito, vividos no interior, ou não, de algumas escolas, levam a que grande parte da opinião pública, desconhecendo de perto o seu funcionamento, considere que se trata de um espaço pouco

ordenado, onde grassa a insegurança. Desdramatizando, sem, no entanto desvalorizar a sua importância, Thomas Gordon (1998), aluno e colaborador de Carl Rogers, considera que o conflito é parte integrante das relações interpessoais, salienta mesmo que “ as escolas em particular geram conflitos frequentes e contínuos, porque nenhuma outra instituição alberga dentro das suas paredes um conjunto tão espantosamente heterogéneo de pessoas (...) Não admira que haja tanto conflito nas escolas.” (Gordon, 1998, p.255).

Associada à indisciplina, temos o conceito de norma. A norma ou regra é definida por um indivíduo ou por uma instituição com o objectivo de regular os comportamentos. Podemos subdividir a norma / regra em três categorias: - As convencionais – impostas por uma instituição; de experiência – não são impostas mas a sua observância facilita a vida em comunidade; as naturais ou tradicionais – formadas ao longo de um período da história observadas por respeito à tradição (Dinis, 1992, p. 635).

O crescimento do indivíduo implica uma complexificação e uma diversidade de contactos que intervêm no seu processo de formação e lhe atribuem um papel social a desempenhar no seio da sociedade em geral e das micro-sociedades em que se movimenta, sendo uma delas a escola, com as suas características e normas estipuladas de acordo com aquelas que regem a sociedade.

Com uma visão diferente quanto à forma como, habitualmente, se estabelecem as normas, Gordon (1998) preconiza a adopção de uma postura que rompe com as ideias instituídas. Na sua perspectiva, a definição das normas a cumprir deve ser participada; a viabilidade do seu cumprimento aumenta na medida em que as partes envolvidas colaboram na sua definição. Ao solicitar o envolvimento dos alunos, incrementa-se o seu sentido de co-responsabilidade, o que contribui para uma maior auto-disciplina. Quando se ajuda os alunos a “ procurar as suas próprias soluções para os problemas (...) os professores geram neles maior independência, mais controlo sobre o seu destino e maior auto-estima.” (Gordon, 1998, p.26). Reduzem-se os problemas de ordem disciplinar e o aluno sai beneficiado, pois a motivação também é maior. Contudo, este ponto de vista encontra alguns entraves na sua consecução, porque a prática pedagógica baseada na gestão partilhada da liberdade e da responsabilidade necessita de alguns requisitos, tanto do professor como do sistema escolar, nas diferentes dimensões.

Programa do Ensino Eficaz - Ênfase na Qualidade Relacional Professor / Aluno

Em matéria de educação, Rogers propõe um modelo que entra em ruptura com as práticas vigentes. Seguindo a mesma linha de orientação, Thomas Gordon, seu aluno e colaborador, tem produzido vários textos, através dos quais veicula, de forma mais concreta os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, aplicados a diferentes áreas: educação, família, empresas.

No que concerne à educação, Gordon apresenta no livro *Teacher Effectiveness Training* (1974) algumas propostas para a gestão e resolução de conflitos que, frequentemente, são um óbice à aprendizagem. Considerando que os problemas de ordem disciplinar são uma realidade, o autor defende que é possível minorá-los se se adoptarem novas estratégias: substituir as ameaças, a humilhação verbal, os castigos por uma postura que incentive a cooperação e a definição de regras conjuntas, sem, no entanto, confundir liberdade com libertinagem (Gordon, 1998). De facto, Gordon não é contra a existência da disciplina, embora haja uma que considera inaceitável: a disciplina baseada no controlo, no poder, por vezes, camuflada sob designações como “autoridade benigna, liderança caridosa” por oposição àquela que defende - a auto-disciplina (Gordon, 1998).

Resolução de Problemas – Optimização da Aprendizagem

Na perspectiva de Gordon é imprescindível o desenvolvimento de competências que propiciem a existência de um clima relacional que prime pela estabilidade, de “ uma comunicação interpessoal honesta ou de resolução construtiva de conflitos” (Gordon, 1998, p.17), o que não é fácil de alcançar e faz com que o professor acabe por gastar mais tempo a “tentar conter comportamentos disruptivos” do que a contribuir para a existência de um clima favorável à aprendizagem (Strecht, 1999, p.188) (sublinhado nosso). A tentativa de conter comportamentos, normalmente, falha, pois, mais do que tentar encontrar o meio termo, opta-se pelo excesso de autoridade ou de tolerância: recorre-se ao exercício do poder, por parte do professor, ou por uma atitude de permissividade – o exercício do poder por parte dos alunos – o que, consequentemente, leva à existência de conflitos entre ambos. Além disso “ o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia (...) levam a sentimentos de frustração ” (Estrela, 1992, p.107) vividos pelo professor.

Ao apostar na qualidade relacional, Thomas Gordon apresenta as características fundamentais de uma boa relação professor / aluno : abertura ou transparência; preocupação pelos outros ; interdependência; individualidade; satisfação das necessidades mútuas. Contudo, não exclui a existência de problemas na relação e, para compreendermos melhor o seu ponto de vista, utiliza o chamado rectângulo dos comportamentos aceitáveis e inaceitáveis. Trata-se de uma imagem rectangular dividida por uma “linha” que delimita a zona dos comportamentos aceitáveis/ inaceitáveis que aumenta ou diminui de forma proporcional ao grau de aceitação evidenciada pelo professor. É uma “linha” móvel uma vez que a aceitação pode ser influenciada tanto por factores externos como internos.

O rectângulo ajuda também a identificar para quem é que o comportamento constitui problema – pertence ao professor quando o comportamento do aluno se situa na zona dos comportamentos inaceitáveis; pertence ao aluno quando este experimenta situações que lhe causam transtorno. Gordon sublinha a importância de se identificar a quem pertence o problema, pois só assim se poderá actuar no sentido da sua resolução, visto que quanto maior for a zona sem problemas mais eficaz será o processo de ensino-aprendizagem.

Escuta Activa e Mensagens na Primeira Pessoa no Método sem Vencidos

Ao longo do capítulo III do seu livro “Programa de Ensino Eficaz”, Gordon propõe algumas sugestões que o professor pode pôr em prática para ajudar na resolução de um problema que diz respeito ao aluno, distinguindo dois tipos de linguagem: a linguagem da inaceitação (resposta dada pelo professor e que constitui um obstáculo à comunicação), composta por doze obstáculos, pois assenta, sobretudo no conselho, na crítica, na utilização de expressões que podem ter efeitos como o de ridicularizar ou elogiar; a linguagem da aceitação que, ao ser produzida, desencadeia no outro o sentimento de que é aceite com as suas qualidades e limitações. Um dos meios que permite ao aluno perceber essa aceitação é a escuta activa, equivalente da compreensão empática, consiste na capacidade de ouvir, decifrar o conteúdo da mensagem e devolver ao outro se o compreendeu. O recurso a este tipo de escuta exige alguns requisitos, da parte do professor, entre outros: confiança nas potencialidades do aluno; ser aceitante; ter uma vontade genuína de ajudar; manter uma posição de “como se”; admitir a sua incapacidade face a determinado tipo de problemas; manter sigilo sobre o que lhe foi dito.

Mas, como já referimos, um comportamento tam-

bém pode constituir problema para o professor, e este, obviamente, assume uma postura diferente daquela que adopta quando o problema pertence ao aluno. Assim, neste caso a actuação do professor situa-se, sobretudo, ao nível da escuta; por outro lado se o problema pertence ao professor este deve recorrer a um tipo de mensagem que não deve ser nem crítica nem indirecta, mas, sim uma mensagem na primeira pessoa.

As chamadas “mensagens-eu”, que permitem ao aluno apreender qual é o problema que afecta o professor, devem anunciar qual o efeito tangível ou concreto que produzem e, finalmente, descrever o sentimento que causaram no professor. Contudo, é frequente que depois deste tipo de mensagem seja necessário recorrer à escuta activa, pois a mensagem na primeira pessoa leva o aluno a reagir.

A finalizar a sua exposição sobre o contributo destas mensagens na resolução de conflitos, Gordon apresenta algumas consequências que decorrem do seu uso: auto-revelação, auto-modificação, responsabilidade, auto-avaliação, influência positiva junto dos alunos que “passam também a emitir mensagens honestas – para outros alunos e para os professores” (Gordon, 1998, p. 161).

A este método de resolução de conflitos, Gordon atribui a designação de método sem vencidos e que, ao contrário de outros, “aborda uma situação de conflitos de necessidades de modo a que as partes envolvidas no conflito se juntem na procura de uma solução aceitável para ambas (...). É um processo.” (Gordon, 1998, pp.225–227). Assim, para a sua consecução é imprescindível um uso correcto da escuta activa bem como das mensagens na primeira pessoa.

Constata-se, pois, que Gordon, fortemente imbuído dos pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolve e aplica um conjunto de princípios cujo alvo principal é a resolução de conflitos, bem como a diminuição de atritos através de consideração e aceitação crescente de ambas as partes, neste caso professores / alunos, o que, por seu lado facilita o processo de ensino / aprendizagem.

Conflitos na Escola

O sistema escolar é um dos elementos do processo de socialização, inerente à condição humana, e na escola, para além da importância das relações interpessoais, há um factor sobrevalorizado – o do sucesso, condição *sine qua none* para a afirmação do indivíduo. A pressão é de tal ordem que aquele que não obtém o sucesso desejado passa a ser encarado como “*mal socialisé e sera signalé comme un enfant à ris-*

que” (Mollo-Bouvier, 1991 p.305). Será, eventualmente, nesse grupo que se situam os nossos alunos, considerados como desrespeitadores das normas estabelecidas e sobre os quais incide o nosso trabalho, que procura determinar se a incongruência entre o self real e o self ideal é maior nesse grupo de alunos (Grupo A) do que nos alunos que não são sinalizados, pelos professores, como tal (Grupo B).

Como sabemos, a incongruência que se possa instalar no indivíduo, devido à discrepância entre a percepção que tem de si e aquela que gostaria de experimentar pode produzir efeitos nefastos e gerar situações de sofrimento.

A incongruência, ao instalar-se, desempenha um papel de oponente no processo de mudança, dificultando as escolhas, a percepção da realidade e, conseqüentemente influencia, de forma negativa, a interação com os outros.

Para medir a eventual discrepância entre o self real e o self ideal, utilizámos a versão traduzida e já aplicada pela Dr^a Graça Rafael da Escala de medida de Self de Carl Rogers. É um instrumento formado por duas partes distintas: a primeira, composta por setenta e quatro itens que se referem à percepção que o indivíduo tem de si próprio; a segunda parte é formada exactamente pelos mesmos setenta e quatro itens e obedece ao mesmo procedimento, no entanto, pretende-se que os inquiridos assinalem os números tendo em conta a percepção que gostariam de ter de si próprios.

Após a aplicação da escala pretendíamos validar a seguinte hipótese:

A discrepância entre o self real e o self ideal – incongruência – dos alunos desrespeitadores das normas estabelecidas é maior do que nos alunos não sinalizados como tal.

Definimos também hipótese nula, bem como a hipótese alternativa, quanto à primeira :

- Não existe diferença significativa entre os valores obtidos junto dos alunos considerados como desrespeitadores das normas estabelecidas e os alunos do grupo de controlo.

Quanto à Hipótese Alternativa formulámo-la do seguinte modo:

- Se os alunos, considerados como desrespeitadores das normas estabelecidas, não evidenciam uma diferença significativa entre o self real e o self ideal, então os comportamentos adoptados não têm a ver com conflitos / desajustes internos, mas, sim, com outros factores.

E é esta última que assume maior relevo, pois os resultados obtidos - incongruência pouco significativa - não nos permitem validar a nossa hipótese inicial.

A reflexão sobre os resultados finais, permite-nos concluir que, na população estudada, os comportamentos adoptados pela maioria dos alunos não resultam de desajustes internos mas, muito provavelmente, de uma falta de definição de critérios quanto aos comportamentos que constituem problema, para os professores. Acresce que, tendo em conta a ambiguidade da expressão “desrespeito pelas normas estabelecidas”, solicitámos a um grupo de professores que indicasse os comportamentos/attitudes que, na sua opinião, constituem desrespeito à norma. O resultado foi: cada cabeça sua sentença. Na realidade, trata-se de uma questão que não se circunscreve só ao nosso trabalho: “Nenhuma regra referente ao comportamento dos alunos atrai unanimidade” (Estrela,1992, p.130) - afirma Teresa Estrela, referindo-se a um estudo exploratório que envolveu 175 professores do ensino secundário de escolas com características muito heterogéneas.

Perante os resultados obtidos, consideramos que são ainda mais significativas as propostas de Thomas Gordon, atrás enunciadas.

Sentindo a dificuldade e até incapacidade em encontrar uma solução que satisfaça ambas as partes, o caminho mais prático acaba por ser aquele que consiste em sinalizar o aluno como desrespeitador das normas estabelecidas, seja lá o que isso for. Sublinhamos, e repito, sublinhamos que esta afirmação não pretende acusar ou culpabilizar o professor, trata-se tão somente de uma constatação. Na realidade, cristalizaram-se alguns dogmas acerca das qualidades do professor ideal; preconceitos acerca da performance que este deve adoptar: irrepreensível e exemplar tanto ao nível das relações interpessoais como na transmissão de conhecimentos científicos; isento de preconceitos; sempre imparcial; capaz de ocultar os seus sentimentos, positivos ou negativos, ou como diz Gordon: “Numa palavra, têm de ser virtuosos” (Gordon,1998, p.38). Este grau de exigência, contrário àquilo que é natural no ser humano, não permite uma aproximação professor / aluno, pois existe uma necessidade de defesa permanente, devido ao receio de ver a sua autoridade posta em causa.

Este receio inibe a implementação de estratégias, a adopção de attitudes que além de reduzirem o número de situações de conflito, poderiam satisfazer as necessidades das partes envolvidas, sendo que a qualidade da comunicação entre os intervenientes e uma adequada definição das normas desempenham um papel fundamental . Essa definição deve ser participada, pois a viabilidade do seu cumprimento é proporci-

onal ao envolvimento das partes interessadas. Ao solicitar o envolvimento dos alunos na definição das normas a respeitar, incrementa-se o seu sentido de co-responsabilidade, o que contribui para uma maior auto-disciplina. Quando se ajuda os alunos a “ procurar as suas próprias soluções para os problemas (...) os professores geram neles maior independência, mais controlo sobre o seu destino e maior auto-estima.” (Gordon, 1998, p.26) Reduzem-se os problemas de ordem disciplinar e o aluno sai beneficiado, pois a motivação também é maior. Contudo, este ponto de vista encontra alguns entraves na sua consecução, porque a prática pedagógica baseada na gestão partilhada da liberdade e da responsabilidade necessita de alguns requisitos, tanto do professor como do sistema escolar nas diferentes dimensões. Ao professor, durante a sua formação inicial, e não só, deveriam ser proporcionados momentos que o ajudassem a desenvolver algumas competências e atitudes essenciais à criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento harmonioso das relações interpessoais e facilitador do processo ensino/aprendizagem. Assim se o professor empreender um caminho que lhe permita:

- fomentar uma relação de abertura e transparência;
- identificar os comportamentos que constituem problema para si ou para o aluno;
- fomentar um clima securizante, assente na autenticidade, aceitação, compreensão empática;
- experimentar situações de comunicação baseadas na escuta activa em mensagens na primeira pessoa / mensagens eu

proporcionará condições “ de modo a que as partes envolvidas (...) se juntem na procura de uma solução aceitável para ambos” (Gordon), em vez de rotular os alunos. Quanto a nós parece-nos que esse é também um dos objectivos desses mesmos alunos a quem solicitámos, há uns tempos, que dessem continuidade ao seguinte enunciado: Um bom professor é aquele que Dos 89 participantes, para além de referirem outros aspectos, 47 consideram que a capacidade de compreender / ouvir os alunos é condição essencial. Deixamos, aqui 5 exemplos desses registos:

Um bom professor é aquele que compreende os alunos e sabe ouvi-los;

Um bom professor é aquele que é aplicado, é paciente, sabe conversar e ouve os alunos;

Um bom professor é aquele que sabe ouvir os alunos e contar com a sua opinião nas decisões em rela-

ção à turma. Dá as aulas da maneira como acha que vai ser melhor para o aluno.

Um bom professor é aquele que sendo justo, dedicado e sincero é, ao mesmo tempo, compreensivo;

Um bom professor é aquele que sabe compreender os alunos, que consegue ter a sua confiança. Ou seja, estes alunos confirmam o ponto de vista de Rogers e de Gordon quanto aos aspectos essenciais à criação de um ambiente favorável à relação entre prof/aluno.

Assim, podemos inferir que urge uma maior reflexão sobre as estratégias a adoptar que motivem os professores no sentido de identificarem os comportamentos que, de facto, os perturbam – e que prejudicam o processo de ensino / aprendizagem – bem como os métodos a que podem recorrer para reduzir a sua frequência ou até extinguí-los. Urge uma maior divulgação e aplicação dos verdadeiros princípios da Abordagem Centrada na Pessoa. No decorrer da sua intervenção, o Prof João Hipólito³ disse-nos que a sua experiência lhe tem permitido constatar que é frequente uma apropriação indevida dos princípios da Abordagem Centrada, sendo, por vezes, “apresentados e utilizados como uma manta de retalhos”. Infelizmente o mesmo se passa na área da educação, pois são vários os textos onde podemos encontrar alguns termos cujo sentido não corresponde àquele que lhe é atribuído no contexto da Abordagem Centrada na Pessoa. A título de exemplo, Gordon apresenta a escuta activa, como o “ método para ajudar outra pessoa a resolver um problema que ela tenha, desde que quem escuta consiga aceitar a ideia de que o problema é do outro e permita consistentemente à pessoa encontrar as suas próprias soluções. ” Encontrámos num texto de apoio à actividade educativa o seguinte relato: “ Propriedades educativas da escuta activa: é mais uma actividade que se propõe para animar a discussão em torno das iniciativas a desenvolver no âmbito da área e projecto. Tanto pode constituir uma actividade complementar a outro tipo de iniciativas (...) como pode ser o ponto de partida da discussão de projectos a desenvolver nesse âmbito” (?). Portanto, existem confusões que importa esclarecer.

Mas, para além disso, a constatação de que a falência de relações que assentam na verticalidade, na afirmação da autoridade e na aplicação de castigos como meio de extinguir o comportamento perturbador, é uma realidade cada vez mais visível, reconhecendo-

³ *Abordagem centrada na Pessoa – O Quadro e as Práticas* -, Prof. Dr. João Hipólito. Comunicação apresentada nas II Jornadas da Abordagem Centrada na Pessoa e I Jornadas Latinas da Abordagem Centrada na Pessoa, U.A.L, Março 2003.

se que não são esses os caminhos que levam a um relacionamento saudável na escola. Este facto assume particular relevância, já que ambas as partes (professores/ alunos) saem prejudicadas. No que diz respeito aos professores, permanecem duas ideias que se situam em pólos opostos: uma considera o professor, única e exclusivamente, como agente de ensino; outra, também errónea, considera que este deve ser professor, pai e “psi” quando o necessário é que o professor seja capaz de encontrar um caminho que lhe permita ser aquilo que é e, como consequência, adotar uma postura de autenticidade e abertura em vez de se deixar absorver por um sistema instituído que é, na maioria das vezes, gerador de inadequação e fonte de stress. Um estudo desenvolvido por João Nogueira (1992) refere que “os professores têm valores de stress superiores aos relatados por polícias de giro” (Nogueira, 1992, p. 29); a frustração gera irritação e ansiedade, podendo mesmo chegar ao esgotamento físico e mental, salienta o mesmo autor.

Acreditamos que é possível deixar de exigir ao professor que se comporte como uma figura hercúlea encaminhando-se, antes, no sentido da “porta para ser – se plenamente vivo na sala de aula (...). A porta para ser-se mais plenamente si próprio” (Rogers, 1986, p. 51), mas para isso é necessário que a formação inicial de professores não se limite aos aspectos de ordem científica. É cada vez mais notória a necessidade de uma formação credível com efeitos práticos e benéficos para conviver com a heterogeneidade que habita a sala de aula, porque o aluno, quando experimenta um clima e uma aprendizagem que “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado (...)” (Rogers, 1986, p. 30) desenvolve-se de forma completa e ajustada.

Pensamos que a reflexão sobre este assunto faz algum sentido, tanto mais que, neste momento, assistimos à generalização de mais uma nova reforma no ensino em Portugal - Gestão Flexível de Currículo (GFC) - acerca da qual os próprios defensores afirmam que, apesar de se colocar o aluno e a sua aprendizagem no centro da acção pedagógica, “existe também alguma falta de clareza acerca da concepção de aluno e de aprendizagem que subjaz ao modelo curricular de Gestão Flexível de Currículo (...). Por outro lado ao não explicitar a concepção de conhecimento / saber com que se trabalha (...), isto vem reforçar a indefinição acerca do papel do aluno perante as experiências de aprendizagem.” (Alonso, 2001, pp. 63-64). Esta afirmação assume um carácter ainda mais preocupante se lhe acrescentarmos o facto de não se fazer referência a métodos ou práticas sobre o modo de gerir o espaço de sala de aula nem as relações interpessoais, numa situação completamente nova tanto para os alunos como para a quase totalidade dos professores.

A concluir gostaríamos de referir que apesar de termos optado por um título que surge sob a forma de pergunta – Educação e compreensão, por que não? - Não foi nosso objectivo apresentar soluções. De facto, pensamos que as reflexões podem, eventualmente, despertar consciências, mas a resposta útil depende do desenvolvimento e da aplicação prática de atitudes que fomentem uma comunicação que recorra a uma linguagem autêntica, aceitante e empática, pois, tal como afirma o Dr. Pedro Strecht “as crianças (...) podem-se compreender ou reprimir. Se as compreendermos, provavelmente, não precisamos de as reprimir” (Strecht, 1998)

Referências Bibliográficas

- Alonso, L., Peralta, H., Alaiz, V. (2001). Parecer Sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. [online]. Disponível: <http://www.deb.min-edu.pt> (30.7.2001)
- Dinis, Alfredo. (s/d). In Logos – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. (Vol. 4). Lisboa: Verbo.
- Gordon, T. e Burch, N. (1998). P.E.E.: Programa do Ensino Eficaz. Lisboa: Escola de Educação João de Deus (Obra original em Inglês 1974)
- Mollo – Bouvier, S. (1991). In La Socialisation – de l’ enfance à l’ adolescence. (pp. 289 – 307). Paris: PUF
- Nogueira, João. (1992). O Diálogo Interno do Professor: Desenvolvimento de Auto-verbalizações (D.M.). Lisboa: FPCEUL

- Rafael, G. (2000). A Relação de Ajuda e a Acção Social: Uma abordagem Rogeriana – Estudo sobre a auto-estima e as estratégias de coping realizado com estudantes da Universidade do Algarve (D. Pós-Graduação) Lisboa: ISPA
- Rogers, Carl. (1971). Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: interlivros. (Obra original em Inglês 1969)
- Sampaio, Daniel. (1996). Indisciplina no Contexto Escolar. Revista Noesis, Jan / Março, 32 – 33.
- Strecht, Pedro. (1998). Crescer Vazio. Lisboa: Assírio e Alvim