

## EDIÇÕES SARAIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

### AS REFORMAS POMBALINAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Laerte Ramos de Carvalho

### A FORMAÇÃO FILOSÓFICA DE FARIAS BRITO

Laerte Ramos de Carvalho

### A LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO

Israel Scheffler

### EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dermeval Saviani

### O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS — antes, agora, e depois?

Valmir Chagas

### PIAGET E A DIDÁTICA

Amélia Domingues de Castro

### REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Émile Chartier (Alain)

### PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE INSPEÇÃO ESCOLAR

João Gualberto de Carvalho Meneses

### PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Ralph B. Kimbrough

### CURSO DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Raymond Poignant

### APRENDIZAGEM E ESTRUTURAS DO CONHECIMENTO

Bärbel Inhelder e outros

### ENSAIO DE UMA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

José Querino Ribeiro e João G. de Carvalho Meneses

### EDUCAÇÃO E ANÁLISE FILOSÓFICA — no prelo

Reginald Archambault

### A FACE OCULTA DA UNIVERSIDADE — no prelo

Vladimir Kourganoff

### APRENDENDO E CRESCENDO

Laurie e Joseph Braga

### A CRIANÇA E NÓS

Joseph e Laurie Braga

### ATIVIDADES NA PRÉ-ESCOLA

Ídalina Ladeira Ferreira e Sarah P. Souza Caldas

### ENSINO INDIVIDUALIZADO

Nélio Parra

### METODOLOGIA DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS

Nélio Parra

### PLANEJAMENTO ESCOLAR

Maria J. Martinez e Carlos O. Lahore

### EDUCAÇÃO ESCOLAR: FINALIDADES E OBJETIVOS

Maria Aparecida R. de Lima Grande

### O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO — 1890/1920

no prelo

Tirsa R. Peres

MARIA APARECIDA V. BICUDO

FUNDAMENTOS  
de  
orientação  
pedagógica

## FUNDAMENTOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Esta obra sobre Orientação Educacional focaliza o tema não simplesmente como um conjunto de técnicas e recursos, como na maioria dos volumes existentes, mas vai muito além, situando o num mundo de reflexões sobre o Ser. Assim, como bem elucida o Prof. Joel Martins, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no seu percuciente prefácio, "a Orientação Educacional é encarada pela autora como um método de pesquisa do projeto humano, isto é, como um recurso que deve auxiliar o aluno, na escola, como Ser, a situar-se no mundo". E mais adiante: "Os fundamentos que sustentam todo o trabalho do orientador educacional, segundo a autora, derivam-se, principalmente, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia e estabelecem uma perspectiva assumida de Homem, como uma entidade situada que está, constantemente, como um projeto em busca do seu Ser".

"O aluno, na escola, é a maior preocupação da autora. Ao focalizá-lo, como uma entidade situada, ela está mais interessada na forma como esta entidade busca o seu Ser, e como a instituição pode facilitar e abrir portas para esta realização, abrindo caminho de acesso ao Ser. Ao propor a questão do aluno, na escola, como uma entidade situada, preocupado com o seu Ser, a autora põe em evidência alguns pontos, como o inquérito e a investigação sobre as possibilidades de Ser. No

## FUNDAMENTOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

**MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO**

Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
de Rio Claro

Professora de Filosofia da Educação  
do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação —  
Araraquara

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho — UNESP

**F**UNDAMENTOS  
DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL



1978

B4811 Bícudo, Maria Aparecida Viggiani.  
Fundamentos de orientação educacional / Maria Aparecida  
Viggiani Bícudo. — São Paulo: Saraiva, 1978.

Bibliografia.

1. Orientação educacional I. Título.

CDD-371.422

78-0978

Índice para catálogo sistemático:

1. Orientação educacional 371.422

*Capa de:*

Nair de Medeiros Barbosa

*Diagramação:*

Francisco Gualbernei

*Produção gráfica:*

Arlindo André B. Meira

*Assessoria Editorial:*

João Gualberto de Carvalho Meneses  
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Nº 2746



**SARAIVA S.A. — Livreiros Editores**

*São Paulo — SP*

Av. do Emissário, 1897  
Tel: (011) 826-8422

*Belo Horizonte — MG*

R. Célia de Souza, 571 — Bairro Sagrada Família  
Tels: (031) 461-9962 e 461-9995

*Rio de Janeiro — RJ*

Av. Marechal Rondon, 2231  
Tel: (021) 201-7149 e 261-4811

A

*Irineu, Érica e Tatiana*

## ÍNDICE

Apresentação .....	IX
Prefácio .....	XI
<b>Capítulo I: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
A Filosofia e a Orientação Educacional .....	3
A Psicologia e a Orientação Educacional .....	4
A Psicologia Social e a Orientação Educacional ..	6
A concepção sócio-cultural da organização escolar e a Orientação Educacional .....	8
A Orientação Educacional .....	10
<b>Capítulo II: A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA ORIEN- TAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>13</b>
Representação das atividades mentais .....	15
Sinal e símbolo .....	15
O fluir da existência .....	18
Entrar em relação e estabelecer distância .....	18
Confirmar e ser confirmado .....	22
Relacionamento dialógico .....	25
Ser e aparência .....	38
Ser singular .....	40
A Orientação Educacional e o processo de tornar-se: primeiras conclusões .....	43
<b>Capítulo III: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E PSICOSSO- CIAIS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>49</b>
Eu: núcleo estrutural de avaliação .....	50
O crescimento atualizador .....	53
Percepção e relacionamento das pessoas auto-atuali- zantes .....	58
O processo de desenvolvimento do Eu .....	61
A linguagem significativa e o desenvolvimento do Eu ..	64
Posições, papéis e desenvolvimento do Eu .....	65
Aprendizagem de papéis .....	67

A estrutura dos grupos e o desenvolvimento do indivíduo .....	71
A Orientação Educacional e o Eu .....	74
<b>Capítulo IV: A REALIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>79</b>
Escola: Sistema Social .....	80
A escola e o processo educativo .....	88
Ensino e aprendizagem .....	93
O processo de relacionamento e a avaliação da aprendizagem .....	100
A Orientação Educacional na escola .....	102
<b>Capítulo V: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>105</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>111</b>

## APRESENTAÇÃO

Mais um volume sobre Orientação Educacional está à disposição de um público interessado. Todavia, não se trata, neste momento, de colocar à disposição mais um volume concentrado em prática de Orientação Educacional, conforme a multiplicidade dos volumes existentes. A autora procurou, conscientemente, afastar-se dos modelos vigentes de Orientação Educacional, para situar-se num mundo de reflexões sobre o Ser, mais do que num conjunto de técnicas e de recursos.

A Orientação Educacional é encarada pela autora como um método de pesquisa do projeto humano, isto é, como um recurso que deve auxiliar o aluno, na escola, como Ser, a situar-se no mundo. Dessa forma, a Orientação Educacional torna-se mais abrangente.

Os fundamentos que sustentam todo o trabalho do orientador educacional, segundo a autora, derivam-se, principalmente, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia e estabelecem uma perspectiva assumida de Homem, como uma entidade situada que está, constantemente, como um projeto, em busca do seu Ser.

Numa reflexão teórica, que constitui o contexto do livro, a Orientação Educacional é apresentada como um recurso na escola que aponta os momentos dialógicos da vida humana.

A principal contribuição do volume está no fato de que a autora preocupa-se com a definição de um horizonte para a Orientação Educacional, isto é, como uma totalidade de percepções em que cada mo-

mento educacional aparece como uma figura particular dentro de um conjunto de significados.

O aluno, na escola, é a maior preocupação da autora. Ao focalizá-lo, como uma entidade situada, ela está mais interessada na forma como esta entidade busca o seu Ser, e como a instituição pode facilitar e abrir portas para esta realização, abrindo caminho de acesso ao Ser.

Ao propor a questão do aluno, na escola, como uma entidade situada, preocupado com o seu Ser, a autora põe em evidência alguns pontos, como o inquérito e a investigação sobre as possibilidades de Ser. No desenvolvimento de seu trabalho, chega à conclusão que esta entidade situada, ou o aluno na escola, está experienciando a sua existência.

Joel Martins

Pontifícia Universidade Católica — São Paulo

## PREFÁCIO

Este trabalho nasceu de um questionamento constante que eu me fazia sobre a Escola, sua realidade, e sobre a possibilidade de ela vir a realizar um trabalho que respeitasse as mudanças do estudante, visto como um ser ávido de participar dos acontecimentos do seu meio. Surgiu, também, de perguntas que me fazia sobre a função da Orientação Educacional nessa realidade, oriundas da preocupação de não superpô-la às funções de: psicólogo educacional, orientador espiritual, assistente social, administrador, supervisor pedagógico.

Inicialmente, este questionamento era difuso. Foi pela orientação firme, sábia e confiante do Prof. Joel Martins que ela foi se tornando clara e passível de ser explicitada da forma que aqui se encontra. Sua orientação abriu caminho para que se encontrassem os fundamentos do processo educacional que encarasse o estudante como um ser que aprende e que está num contínuo acontecer, e que forneceu subsídios para que se analisasse a realidade escolar, local em que a Orientação Educacional deveria realizar sua tarefa. A partir dessa análise, foi possível repensar-se a função da Orientação Educacional, tal qual ela é exposta no transcórre deste livro.

Este trabalho foi concluído em 1972, dezembro, e foi apresentado e defendido como Tese de Doutorado junto à então chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, São Paulo.

Posteriormente, cinco anos mais tarde, por estímulo da Editora Saraiva, a tese foi totalmente reescrita, procurando-se deixar mais clara e direta a comunicação do seu conteúdo. Foi como resultado deste esforço que este livro foi realizado.

No seu primeiro capítulo há uma Introdução ao assunto. Aí questiono a própria função da Orientação Educacional dentro do sistema Escola, como ela deveria agir em relação ao estudante — visto como um ser que se encontra num acontecer contínuo, que tem possibilidade de atualizar-se, de crescer, à medida que reavalia suas experiências de acordo com seu próprio núcleo avaliativo — e em relação à unidade do sistema Escola. A consideração destas duas variáveis — ser do estudante e unidade do sistema Escola fez com que vislumbrasse a função da Orientação Educacional como sendo diferente daquela que se polariza em torno do par de relacionamento orientador-orientando e do apoio que o primeiro dá ao segundo no momento das escolhas deste. Com isto sua função surgiu como essencialmente diferente das funções de psicólogo escolar, orientador espiritual, supervisor pedagógico, assistente social, administrador.

No segundo capítulo analiso a visão de Homem assumida ao encarar-se o estudante como um ser que se encontra num processo de tornar-se. Focalizo rapidamente a explicitação das atividades mentais humanas através dos sinais e dos símbolos, pois a mesma subjaz a seu processo de aprendizagem. Mais demoradamente, apresento a importância dos inter-relacionamentos humanos para o tornar-se da pessoa.

No terceiro capítulo, procuro explicar o significado do Eu-Atualizante, como ele é entendido, como se relaciona com o seu mundo e como se desenvolve a partir das suas interações com a comunidade à qual pertence.

No quarto capítulo, focalizo a realidade escolar, as ambigüidades que a caracterizam e que a tornam complexa; seus objetivos e as atividades que desenvolve para alcançá-los. Procuro descrever, o mais claramente possível, tal realidade para, então, apresentar a importância e a função da Orientação Educacional na mesma.

Finalmente, no capítulo quinto, apresento uma síntese conclusiva da função da Orientação Educacional. Explicito seu papel como sendo aquele de analisar os diferentes acontecimentos que ocorrem no meio escolar e que influenciam o processo educativo ali desenvolvido. Afirmo que ela se justifica como orientação do processo escolar apenas na medida em que faz aquela análise com o objetivo de apreender os valores que são significativos tanto para o estudante como para o sis-

tema escolar; de mostrar as tendências do processo educativo; e de auxiliar os educadores e educandos a tornarem-se conscientes daqueles valores e daquelas tendências.

M. A. V. Bicudo

São Paulo, março de 1978.



## Capítulo 1

# INTRODUÇÃO

Este trabalho procura analisar a função da Orientação Educacional, enquanto uma atividade curricular, a partir dos seus fundamentos filosóficos e psicossociológicos.

Assim sendo, procura voltar-se às próprias raízes da Orientação Educacional, não se baseando, para tanto, nas discussões sobre tal função, realizadas por especialistas desta área. Isto porque, tais estudos revelam uma certa tendência de encarar a Orientação Educacional apenas como um auxílio dado ao processo de desenvolvimento do educando. Eles não focalizam o processo educativo realizado na escola. De um modo geral, eles estão voltados para uma situação de relacionamento na qual são enfatizados os processos psicológicos de realização do educando enquanto um ser individual. A Orientação Educacional é encarada, então, como uma ajuda prestada ao processo de desenvolvimento do educando, para que ele se torne um ser capaz de comportar-se adequadamente frente às situações em relação às quais precisa tomar decisões. Tais situações têm sido definidas, de forma mais específica, como sendo aquelas que se referem à escolha que o educando necessita realizar: quer seja a de uma opção curricular, quer seja a de uma profissão.

O ponto crucial de questionamento de tais especialistas tende a concentrar-se na diferenciação entre as funções de orientador e de psicólogo<sup>1</sup>. Focalizam, para tanto, o treinamento do profissional, o tipo de cliente

1. Cf. *Encyclopedia of educational research*, 4. ed., London, Macmillan, 1969.

com o qual trabalham, o local no qual desempenham suas funções e os objetivos almejados pelas suas realizações.

Neste enfoque, o processo escolar não é considerado. Com isto a Orientação Educacional não é vista como escolar, isto é, como um auxílio que se presta ao educando e ao processo educativo realizado na cultura escolar.

A Orientação Educacional que se realiza na escola deve procurar orientar o processo educacional aí desenvolvido e, conseqüentemente, o de crescimento do estudante. Assim sendo, trata-se de uma atividade do *currículum* escolar. E, como tal, a sua função deve ser refocalizada. Isto posto, para que se esclareça qual a função da Orientação Educacional no *currículum* escolar, torna-se necessário que se parta dos seus fundamentos e da análise da escola: como uma instituição e como uma cultura escolar.

A análise da escola embasa-se na descrição sociológica da estrutura da mesma; nas reflexões concernentes aos objetivos que tal instituição se propõe a atingir; nas reflexões relativas ao processo educativo que ali se realiza.

Os fundamentos, que sustentam a Orientação Educacional como uma teoria a partir da qual o orientador lança mão de técnicas de trabalho, foram encontrados na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia. A análise destes fundamentos está vinculada a uma determinada perspectiva de homem assumida. É ela que orienta todo o desenvolvimento do processo educativo realizado na escola e, portanto, também o de Orientação Educacional.

Sendo assim, os fundamentos da Orientação Educacional aqui analisados estão vinculados a uma visão de homem específica: a do ser que se atualiza no seu processo de tornar-se. Acredita-se que o ser humanizado tem a possibilidade de vir a se realizar plenamente e que a educação pode auxiliá-lo nesta realização.

Por "ser humanizado" entende-se o homem que vive numa sociedade da qual aprendeu normas sociais, padrões comportamentais, valores, posições e papéis; que age e que responde aos seus estímulos materiais e simbólicos; que se renova à medida que apresenta tal resposta num processo dialético.

A pessoa — no caso aqui considerado, o educando — está num processo de "atualização", quando avalia o seu próprio "Eu" a partir das experiências vivenciadas ou "experienciadas" por ela própria. Diz-se que a pessoa "cresce", "atualiza-se", "torna-se", quando as suas experiências de vida são avaliadas pelo seu "Eu" ou "Sistema Interno Organizado".

A Orientação Educacional foi, assim, fundamentada numa explicação psicológica e numa visão filosófica que encaram o ser humanizado como existencial. A Filosofia, fornecendo explicações sobre o ser que se encontra num processo de tornar-se. A Psicologia, realizando uma análise psicológica do ser e explicando os seus característicos de ação existencial. A Psicologia Social, apresentando uma explicação do processo pelo qual a pessoa se socializa, tornando-se um "Eu", ou seja, um ser singular e um ser social, por possuir elementos básicos de personalidade em comum com as demais pessoas que vivem no seu meio.

As análises em torno das fundamentações acima mencionadas tiveram como objetivo esclarecer a realidade do ser que se atualiza à medida que vive. Este é visto como o centro de atenção do processo educativo realizado na escola, o qual, por sua vez, é o centro de atenção da Orientação Educacional.

Outro foco de estudo necessário é o referente à realidade escolar. A escola é uma instituição social que envolve administração, ensino e aprendizagem; que possui uma função social específica. Esta realidade deve ficar clara para que se possa vislumbrar as possibilidades de se trabalhar com o enfoque humanístico assumido como válido para a educação.

### **A Filosofia e a Orientação Educacional**

O educando é visto como estando num processo de "tornar-se". Ele está "acontecendo". Sua vida é um fluir onde, a cada momento, dadas as circunstâncias específicas que se lhe apresentam, renova-se e renova a realidade na qual vive.

A Filosofia tenta explicar este "tornar-se". É esta explicação que é importante para a Orientação Educacional, pois ela dará oportunidade para que se entenda o ser que se está educando, de forma mais profun-

da. Faz com que o educador tenha possibilidade de ir além dos métodos e das técnicas que utiliza no seu trabalho cotidiano e reflita sobre o "porquê" da sua ação e dos acontecimentos que envolvem a ele próprio e aos estudantes.

Tais explicações fornecem um ponto de apoio para as decisões que a Orientação Educacional necessita assumir, principalmente porque ela não encontra, na situação de vida atual, um quadro de valores claramente delineado e que lhe ofereça soluções prontas.

Considerando-se a questionabilidade dos quadros de valores atuais e a atualização do ser no processo de "tornar-se", a Orientação Educacional não pode adotar normas rígidas ao proceder à orientação. Desta forma, apresenta-se como objeto de reflexão a pergunta: em nome de que valores ela deve exercer a sua tarefa? Para respondê-la há necessidade de analisar-se o significado e o processo do ser que se educa.

Neste questionamento aparece como cerne do processo de atualização a situação existencial na qual a pessoa interage. Nesta interação surge como ponto crucial do "tornar-se" a forma do próprio relacionamento. No meio educacional, a significação que o inter-relacionamento adquire para o educando é que apontará os valores que direcionarão a ação da Orientação Educacional.

Nesta perspectiva, a fundamentação filosófica procurada focaliza certos elementos principais do "tornar-se". Dentre estes elementos, tem-se o movimento de atualização do ser, o que se alterna entre o da criação do "novo" e o do seu estabelecimento. É desta explicitação que a parte concernente à filosofia tratará.

### A Psicologia e a Orientação Educacional

Quando se considera o ser como estando num processo de vir-a-ser, torna-se necessário que se compreenda a maneira pela qual este processo se apresenta na ação do educando, para que se possa saber como agir na situação específica de orientação. A explicação deste processo é dada pela Psicologia.

O ponto fundamental desta explicação é o que trata do desenvolvimento do "Eu" ou do "Sistema Interno Organizado". Este se constitui no núcleo de avaliação da experiência do indivíduo. É a partir desta avaliação que ocorre o processo de "atualização". É em relação ao

núcleo do sistema de valores do indivíduo que suas experiências são valorizadas e passam a se constituir parte do "Eu". É este processo que o leva a crescer e a expandir-se.

O Eu é visto como uma construção que representa uma organização interna e harmônica de valores. Esta harmonia origina-se da consistência entre as experiências vividas pela pessoa — as quais estão relacionadas ao meio — e a respectiva avaliação das mesmas pelo Eu. A unidade deste sistema é mantida através de um esforço do organismo para assimilar apenas os valores consistentes com ele próprio. Pode ocorrer, entretanto, que o Eu se depare com valores inconsistentes com a sua estrutura. Neste caso, ele pode opor-se a eles e rejeitá-los, fechar-se sobre si mesmo e não crescer. Pode, também, realizar uma reorganização geral de sua estrutura interna e expandir-se.

O processo de avaliação precisa ser realizado de forma harmônica, tanto do ponto de vista do sistema interno de organização, quanto do externo, ou seja, do meio no qual tais experiências ocorrem. Para "responder" ao ambiente, o Eu precisa compreendê-lo. Necessita manter suas interpretações consistentes com suas experiências.

Assim procedendo, o Eu se apresenta como um resultado de contatos reais com o mundo e incorpora, em si, os significados derivados dos contatos externos<sup>2</sup>.

No processo de atualização do Eu, o organismo esforça-se para manter sua integridade ao mesmo tempo em que procura crescer e ampliar suas experiências. Ele se atualiza através de um esforço que despende para conservar sua integridade e, concomitantemente, luta para crescer. É essencial que se entenda que tal crescimento não ocorre ao acaso. É direcionado no sentido de preservar a unidade do Eu, embora existam possíveis diferenciações de atividades provocadas pelo crescimento. Na luta para crescer, o Eu se depara com experiências que podem: ser percebidas, simbolizadas em relação à sua estrutura interna; ser ignoradas por não possuírem significado para aquela estrutura; ser simbolizadas de forma negativa; ser distorcidas por serem inconsistentes com tal estrutura.

O Eu caminha para uma consistência interna quando ele percebe, simboliza e organiza suas experiências com relação à sua unidade.

2. Cf. Prescott Lecky, *Self-consistency: a theory of personality*, Garden, Doubleday & Co., 1969.

Caminha para uma inconsistência interna quando aquelas experiências são distorcidas. Neste caso pode haver uma discrepância entre a harmonia interna e a externa. Então, o Eu necessita lançar mão de autodefesa num esforço para encontrar explicações para ele próprio e justificá-los de forma adequada, em relação às experiências oriundas do meio. Em tais condições, ele se sente ameaçado. Inicia-se, assim, um ciclo evolutivo de discrepância e distanciamento entre as explicações que dá para si e a simbolização que apresenta ao seu núcleo de avaliação.

Pode-se tentar parar este ciclo de não-auto-aceitação do Eu, possibilitando ao indivíduo um ambiente desprovido de ameaças.

“Sob certas condições que envolvem primariamente uma feita completa de qualquer ameaça para a estrutura do Eu, as experiências que são inconsistentes com ele podem ser percebidas e examinadas, e a estrutura do Eu revista para assimilar e incluir tais experiências”<sup>3</sup>.

Quando a pessoa possui um sistema harmônico, interno e externamente, os seus atos e o papel que desempenha em relação às funções que assume possuem significados em relação àquela unidade. Ao aceitar-se, o Eu está em condições de atualizar-se e de poder aceitar aos outros como pessoas singulares, confirmando-as no seu processo de atualização.

São estes aspectos que a parte referente à Psicologia explicará. Eles fornecem o sustentáculo para entendimento da importância que o ambiente desprovido de ameaças psicológicas adquire para o desenvolvimento do educando.

### A Psicologia Social e a Orientação Educacional

Para que se compreenda, de forma mais profunda, o processo de atualização do Eu, é necessário que ele seja visto não apenas como uma unidade singular, mas também, como um ser que se inter-relaciona com as demais pessoas do seu meio. É preciso que ele seja visto como um ser que participa de um embasamento cultural que é comum ao grupo social no qual vive.

3. Carl R. Rogers, *Client centered therapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1951, p. 517.

O Eu se “torna” num meio social. Através da interação com os participantes deste meio, ele adquire, gradualmente, percepção de si como ser singular e assume a organização do grupo ao qual pertence.

É este processo que a Psicologia Social explica. É ele, também, que lança luz sobre a importância das interações sociais que ocorrem na escola — meio social no qual o educando vive. A Orientação Educacional necessita destes esclarecimentos para que possa interpretar as ocorrências significativas da cultura escolar. São estas ocorrências que indicarão a direção que o processo educativo deverá assumir.

No desenvolvimento do Eu encontram-se dois amplos estágios:

O primeiro é constituído pela organização das atitudes particulares dos outros. O indivíduo percebe estas atitudes, tanto em relação a si próprio como às demais pessoas às quais elas se referem. Ele as organiza e as expressa nos atos sociais específicos dos quais participa.

Para que esta organização ocorra, o indivíduo necessita interagir, previamente, com outras pessoas. É quando assume, gradualmente, a “atitude-do-outro”. Este processo, por sua vez, envolve vários estágios cognitivos da comunicação ou da linguagem. Envolve a comunicação por sinais e a por símbolos; a comunicação que se centraliza em posições e a que focaliza a pessoa.

Estes tipos de comunicação são importantes. Eles influenciam o Eu quando este assume-a-atitude do outro. Influenciam, também, os tipos de solução e de cognição de problemas assumidos pela criança. Estes, por sua vez, são modelados pela estrutura dos grupos sociais nos quais a criança interage<sup>4</sup>.

Este é um ponto que importa à Orientação Educacional: entender o tipo de comunicação existente nos grupos nos quais o educando interage.

O segundo estágio existente no desenvolvimento do Eu é constituído pelas organizações das atitudes particulares e pelas organizações das atitudes sociais. Estas referem-se às do “outro generalizado” ou às do grupo social, percebido como um todo. As atitudes do grupo social são trazidas para dentro do campo de experiências diretas do indivíduo e são incluídas como elementos da estrutura ou da organização do Eu.

4. Cf. Robert Hess & Virginia C. Shipman, Early experience and the socialization of cognitive modes in children, in Matthew W. Miles & W.W. Charters Jr., *Learning social settings*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.

Ao assumir a atitude do grupo social como um todo, o indivíduo assume a atitude do grupo ao qual pertence. Desta forma, seu Eu torna-se plenamente desenvolvido em relação às atividades sociais organizadas.

A atitude do outro generalizado oferece ao indivíduo um substrato que é comum a ele e aos demais membros da sociedade. É assim que ele adquire uma estrutura básica que lhe permite participar da sua comunidade.

É deste assunto que o capítulo referente à Psicologia Social tratará.

### **A concepção sócio-cultural da organização escolar e a Orientação Educacional**

A Orientação Educacional necessita conhecer o meio no qual age. Assim sendo, a Orientação Educacional escolar precisa compreender a cultura da organização escolar, para que ela possa avaliar as decisões aí assumidas.

Esta cultura é complexa, pois ela canaliza influências — poderosas — provenientes de vários grupos. Isto faz com que a organização social da escola torne-se uma tarefa difícil; que seus objetivos, muitas vezes, apresentem-se como ambíguos. Esta ambigüidade, se conscientemente analisada, enriquece a visão que se possui sobre a escola e seus objetivos. Se não for convenientemente percebida, pode ocasionar o levantamento de objetivos polivalentes e inconsistentes, dispersando-os.

Tal ambigüidade é expressa pela existência, no meio escolar, de expectativas antagônicas. Assim, por exemplo, a escola é uma instituição social que ao mesmo tempo procura manter o *status quo* e propiciar uma atitude criativa frente à vida. Que assume as expectativas da família, do governo, que se organiza segundo esquemas rígidos e que se propõe dar liberdade para que o educando se desenvolva plenamente e possa preservar e enriquecer a cultura do seu povo. Seu meio social é um constante renovar-se de gerações e, como tal, de necessidades e de anseios. Ao mesmo tempo, ela é uma instituição cuja modificação é terrivelmente lenta. Por ser sua tarefa eminentemente educativa, ela reúne, de um modo geral, pessoas sensíveis ao tornar-se das outras pessoas. Esta sensibilidade é limitada, dispersada e modificada pelas exigências da realidade escolar: quantificação do rendimento escolar;

observação de horários rígidos; observação de padrões comportamentais fixos. A tarefa que a sociedade lhe impõe é grandiosa — o auxílio da realização do ser. Mas, concomitantemente, ela desvaloriza (quantitativa e qualitativamente) de forma contínua e excessiva o papel do professor.

A Orientação Educacional não pode ignorar tais aspectos. Ela deve analisá-los para que eles possam ser percebidos num plano consciente. Isto auxiliará sua tarefa.

Ao se considerar a escola como uma instituição social, verifica-se que a sua organização é tridimensional, envolvendo uma esfera concernente à administração, uma ao ensino e outra à aprendizagem. O estudo das posições — com seus direitos e deveres respectivos — mostra uma rede de interinfluências dinâmicas e complexas.

Um dos eventos mais marcantes dessa organização refere-se às situações de ensino e aprendizagem. Estas são caracterizadas pela intencionalidade dos seus fins e pela utilização dos meios cuidadosamente estudados para obtê-los.

O elemento intencionalidade faz com que a escola trate seus objetivos de forma cuidadosa e planejada e que procure um embasamento para os mesmos num contexto de conhecimento muito amplo. Ela realiza uma reflexão com referência aos seus objetivos, não apenas com relação ao tempo e situação presentes, mas, também, procura os seus vínculos com o passado e projeta-os num futuro. Assim procedendo, ela está realizando um processo mais geral que engloba e vincula os seus fins — o processo da Educação.

O processo da Educação é entendido como um empreendimento filo-sócio-psicológico, porque fundamenta-se em pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos. Fundamenta-se em pressupostos filosóficos por basear-se numa visão de Universo e numa de Homem, numa Axiologia e numa Epistemologia que lhe apresentam linhas mestras em relação às quais adquire significado. Fundamenta-se em pressupostos sociológicos ao basear-se no fato de que toda sociedade, primitiva ou avançada, trata deliberadamente de transmitir certo conjunto de fatos e de informações, de habilidades, de atitudes e de valores às gerações

futuras com a esperança de conseguir sobreviver culturalmente<sup>5</sup>. Fundamenta-se numa psicologia porque trata com os aspectos do desenvolvimento humano e com o processamento da aprendizagem do ser que está sendo educado.

Como já se mencionou, estes aspectos, por serem característicos da escola, devem ser conscientemente considerados pela Orientação Educacional. Ao assumi-los, ela se encontra em condições de orientar o processo educativo aí realizado. Eles serão analisados no capítulo que trata da concepção sócio-cultural da organização escolar.

### **A Orientação Educacional**

Estudados os referentes teóricos que fundamentam a função da Orientação Educacional, torna-se possível esclarecer-se melhor a própria função do orientador educacional. Isto lhe dará maior oportunidade de analisar a sua ação, tanto junto ao educando, como junto à organização escolar.

Para que este esclarecimento fosse viável, procurou-se responder algumas questões, tais como: de que forma o processo de vir-a-ser do educando pode ser explicado? Qual a função educadora para com este ser? Qual o papel da Orientação Educacional com relação ao *curriculum* escolar? E com relação à vida do educando como um todo?

A posição assumida neste trabalho é a de que a função da Orientação Educacional seja: "auxiliar a síntese dos momentos dialógicos da vida do educando e a do processo educacional realizado pela equipe educadora".

O significado do termo "momento dialógico" será explicitado no capítulo referente à fundamentação filosófica da Orientação Educacional. Entretanto, mesmo antes de elucidá-lo, é necessário que aqui se faça uma ressalva. "Momento dialógico", quando se refere ao procedimento educacional, é utilizado de forma aproximativa. Refere-se ao relacionamento aluno-professor que ocorre numa atmosfera de liberdade, onde o professor aceita o educando respondendo-lhe como pessoa. Neste caso, este relacionamento é dialógico, mas apresenta caracterís-

5. Cf. Charles Brauner & Hobert W. Burns, *Problems in education and philosophy*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1965.

ticas que lhe são peculiares, em virtude das condições de desigualdade entre ambos pares do referido relacionamento.

Propõe que a Orientação Educacional realize a síntese dos momentos dialógicos da vida do educando. Isto é proposto no sentido de auxiliá-lo a perceber a direção que os acontecimentos significativos da sua vida segue. Esta percepção depende daquela que o educando possui de si mesmo. É aqui que se coloca a importância que a Orientação Educacional assume com relação à síntese do processo educativo. A percepção que o orientando possui sobre si reflete, até certo ponto, a unidade dos valores que norteiam aquele processo.

## Capítulo 2 A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Sendo a orientação considerada a atividade do *curriculum* escolar que auxilia a realização da síntese do seu desempenho, a análise dos seus embasamentos filosóficos torna-se valiosa.

Isto porque tais fundamentos se constituem nos fins últimos que direcionam o processo educacional a ser desenvolvido pela escola, conferindo, assim, significado à própria Orientação Educacional.

Estes embasamentos possuem um duplo sentido. Por um lado, apontam os objetivos últimos da Orientação Educacional. Por outro, auxiliam a esclarecer o seu próprio processo, na medida em que refletem sobre a existência do ser que é orientado.

Sob esta perspectiva é que será realizado, no presente capítulo, o estudo dos elementos básicos do processo de atualização do ser humanizado. Procurar-se-á saber que aspectos, e por que, devem ser considerados relevantes para o processo educativo e, portanto, para a Orientação Educacional.

Os elementos básicos considerados significativos para a realização do processo de vir-a-ser são os seguintes. O homem é um organismo vivo que, como os demais, necessita sobreviver. Suas necessidades básicas fazem-se sentir através do seu corpo o qual procura adaptar-se ao meio. Entretanto, o meio no qual sobrevive como um ser humanizado é peculiar e possui suas próprias características. O homem é um ser que é capaz de raciocinar simbolicamente, que se expressa através dos símbolos, que cria e que vive num mundo de símbolos por ele elaborados. É um ser independente de tudo o mais que o cerca; é um ser que

se une às coisas do mundo exterior. É um ser que se realiza como pessoa pelo convívio com outras pessoas. Que possui a capacidade de comunicar-se com os demais seres relacionando-se dialogicamente com o que está a sua frente. Que participa das coisas que realiza, criando-as.

Estas características serão cuidadosamente explicitadas. É a partir da sua explicação que se pode entender a grandiosidade da tarefa educativa.

Antes, porém, de passar-se a tal explicação é importante que se esclareça que se abordou duas perspectivas referentes ao ser do ser humanizado. Uma, concernente à postura que ele assume frente ao mundo; a forma que ele se relaciona com as demais pessoas, animais, plantas, objetos da natureza, objetos simbólicos, incluindo-se aqui divindades, obras de arte, e todos os tipos de criações de que é capaz. Outra, referente à expressão da sua atividade mental.

A primeira perspectiva engloba elucidações sobre as possibilidades e as formas do seu relacionamento e do seu tornar-se. Incluem-se aqui: o ato de entrar em relação e o de estabelecer distância; o ato de confirmar e o de ser confirmado; o relacionamento dialógico; ser e aparência, o ser singular. Estes são termos que tentam explicar como o ser é, quais os movimentos básicos da sua existência, como sua vida transcorre. Tais elucidações esclarecem muitos pontos ambíguos do existir do ser humanizado, como, por exemplo, os aspectos concernentes à posse das coisas, à aparência, contrapondo-os ao relacionamento e ao ser. Esta contraposição, entretanto, não tem a pretensão de ser exclusiva, ou seja, de que ou se é aparência ou se é ser. Ela procura mostrar que se é *ser* e *aparência* e que ambos podem alternar-se harmoniosamente permitindo que a vida flua de forma a atingir sua forma mais plena possível.

A segunda perspectiva envolve explicações sobre a explicitação das atividades da mente humana. Estas são basicamente simbólicas. Assim sendo, foram considerados os sinais e os símbolos produto e instrumento daquela atividade. Foram ambos definidos procurando-se mostrar que constituem um dos elementos com os quais, e pelos quais, o ser se expressa e realiza o salto da percepção do particular para o geral. Do ponto de vista da aprendizagem esta análise fundamentará aquela do tipo discriminatório e a do conceito.

Estas duas abordagens do ser humano foram assumidas porque sentiu-se que elas fornecem as explicações convenientes da realização do ser, principalmente, tendo-se em vista a realidade da escola. Aqui, o educando enfrenta diferentes tipos de atividades e de situações. Ele é exposto a situações onde necessita locomover-se num plano altamente simbólico: de representações, de relações abstratas. Onde necessita expressar-se adequadamente através da linguagem: falada e escrita e entender e operar com relações abstratas as quais se constituem o conteúdo das disciplinas científicas e humanísticas que fazem parte do seu *curriculum*.

É exposto, também, a inter-relacionamentos humanos. Alguns profundamente significativos. Outros não. Todos, porém, importantes para o seu tornar-se. Aí ele tem oportunidade de avaliar-se, de avaliar, de ser avaliado. Ele tem a oportunidade de confirmar e ser confirmado. Ora, é necessário que o orientador educacional entenda a essência desta realidade e do seu significado para o existir humano. Somente assim ele poderá auxiliar a reflexão, metódica e crítica, das ocorrências relevantes do processo educativo.

### Representação das atividades mentais

#### Sinal e símbolo

Foi com o intuito de conhecer a base do conhecimento lógico-formal e da representação mítica, religiosa, artística que este item foi elaborado. Sinal e símbolo são os elementos-chaves a partir dos quais o homem cria o seu mundo. Um mundo distante daquele natural onde se locomovem e vivem os seres naturais. Um universo de representações, de significados onde o homem existe e coexiste.

Tais significados são construídos por ele próprio através das suas atividades mentais. Estas serão consideradas por constituírem uma das peculiaridades da sua existência e da sua realidade.

Para exprimir suas atividades mentais o homem se utiliza de sinais que constituem o órgão necessário e essencial da idéia<sup>1</sup>. O sinal possui um duplo aspecto. Ele tanto serve para comunicar o conteúdo completo do pensamento como é um instrumento por meio do qual o

1. Cf. Ernst Cassirer, *The philosophy of symbolic forms; language*, New Haven & London, Yale University Press, 1970, v. 1.



pensamento se desenvolve e se define. Toda forma fundamental de atividade cultural — a da linguagem, a da cognição, a da arte, a do mito, a da religião — desenvolve seu tipo peculiar de expressão e de compreensão criando, assim, um substrato sensorio para si próprio. Este substrato é tão essencial que algumas vezes parece constituir o conteúdo, o verdadeiro significado dessas formas de atividade cultural<sup>2</sup>. Assim, o sinal está muito ligado a um conteúdo específico, a um dado imediato. Ele é uma espécie de ser físico ou substancial<sup>3</sup>. Mas, mesmo possuindo um caráter muito particular, ele é a forma pela qual aquela elaboração mental torna-se conhecida.

Assim, a definição de um conteúdo pode passar de um ser humanizado a outro e manter certa estabilidade em alguns sinais específicos. Este fato expressa um caráter universal do sinal.

A aquisição do sinal para a mente humana é como se fosse o primeiro estágio e a primeira explicitação de objetividade. Através dele o fluxo constante da consciência é retido. E, uma vez retido, já não volta para a consciência da mesma forma e com o mesmo conteúdo que apresentava no momento da ocorrência do seu fluxo. Isto porque, em contraste com a fluência real do conteúdo particular da consciência, o sinal possui um significado ideal definido. Este persiste como um elemento representativo de uma totalidade permanecendo como um primeiro significado “universal”.

Quando o conteúdo do fluxo da consciência é retido, na forma de um sinal, ele transcende a consciência individual e torna-se um sinal universal pelo seu significado. Neste momento ele se torna passível de ser elaborado pela mente humana a qual o explicitará como um símbolo.

Para que esta elaboração seja possível há uma necessidade anterior. A de que o conteúdo — expresso pelo sinal — seja retido na memória. Neste nível a elaboração é constituída apenas por uma simples reprodução e preservação do sinal. Nada é acrescentado ao seu conteúdo. Num segundo nível, a reprodução do conteúdo é limitada pela produção de um sinal para a própria consciência. Ao produzir este sinal a mente opera livre e independentemente. Ao repetir o sinal deste modo, a consciência incorpora-lhe uma nova concepção. Assim,

2. Cf. Ernst Cassirer, *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura, 1967.

3. Cf. Ernst Cassirer, *Antropología...*, cit.

toda repetição de um conteúdo incorpora um novo nível de reflexão. Este conteúdo não é tomado apenas como algo presente, mas, em imaginação, é confrontado com algo que já ocorreu e que ainda não vaneceu conscientemente. Assim procedendo, a consciência atribui para si e para o conteúdo uma mudança de significado ideal.

Isto ocorre, cada vez mais profundamente, à medida que o mundo de representações, originado na consciência, torna-se diferenciado. Desta forma, a consciência realiza uma atividade formativa original e desenvolve um sistema de representações do mundo o qual leva a uma compreensão mais profunda do mesmo.

É neste mundo de representações que o homem se adapta. Esta adaptação já envolve um sistema simbólico que o faz perceber a realidade de forma específica e elaborá-la através da sua resposta. Assim, porque é um ser simbólico<sup>4</sup>, vive numa realidade dimensionada por sua capacidade de raciocinar simbolicamente na qual percebe e responde aos símbolos criados por ele próprio.

Esta expressão simbólica já existe no mundo das próprias sensações. A universalidade dos sinais se expressa quando todas as esferas da sensação — a da reação, a da pura ação, a da impressão e a da expressão — produzem livremente seu próprio mundo de símbolos. Estes símbolos constituem-se no veículo do seu desenvolvimento. Nesta esfera a realidade interna é ainda toda sensoria mas expressa uma sensibilidade governada pela consciência. Já não se depara, portanto, com um mundo simplesmente dado e presente; mas, sim, com um sistema de diversos fatores sensorios que é produzido por alguma criação livre.

Este fato não designa apenas uma qualidade intelectual definida através dos símbolos. Exprime, também, uma permanência dos mesmos, pois eles já se encontram num nível acima da imediatez das simples qualidades sensorias. O veículo que os leva além desta imediatez é a linguagem.

Além de transcender a imediatez sensoria, os símbolos também vão além do simples fenômeno da consciência individual ao procurar se confrontar com algo que seja universalmente válido. O critério que orienta tal confrontação é peculiar a cada forma de expressão da atividade cultural do homem.

4. Cf. Ernst Cassirer, *Antropología...*, cit.

Desta forma, ao responder a um símbolo, o homem não fica mais preso ao particular. O símbolo se caracteriza por uma grande flexibilidade; ele representa uma parte do mundo humano do sentido; ele designa as elaborações mentais. Com estas características ele se expressa como universal<sup>5</sup>. As respostas humanas, por causa dos símbolos, não mais se vinculam a problemas imediatos. Em virtude da ampla variabilidade dos símbolos, o ser humanizado consegue generalizar e abstrair aqueles problemas. Consegue, desta forma, isolar relações entre as coisas e pensar sobre elas. Percebe a estrutura do ser que está à sua frente, podendo representá-lo e não apenas manipulá-lo. Para representar-se um objeto é necessário que se elabore uma concepção geral do mesmo de tal forma que se possa olhá-lo sob diferentes focalizações, bem como, estabelecer relações entre ele e outros objetos. Daí o ser humanizado pode ter conhecimento das relações espaciais, percebendo sua estrutura e suas interconexões. É capaz, então, de perceber as dimensões de tempo: presente, passado e futuro as quais podem ser decompostas em elementos separados e, posteriormente, unidos numa unidade contínua. Desta forma, dada sua possibilidade de representar o objeto, ele pode fazer História, reconstruir seu passado, entender seu presente e planejar seu futuro.

### O fluir da existência

Este item foi elaborado com o objetivo de oferecer-se alguns elementos para a compreensão da existência humana. Como a vida se movimenta, como ela transcorre. São estas as questões que norteiam as discussões aqui apresentadas. Elas lançarão luz para o entendimento, também, da própria realidade educativa.

Entrar em relação e estabelecer distância

O mundo do homem é repleto de significados e de coisas elaboradas e criadas por ele. A realidade deste mundo é constituída pelo seu próprio modo de ser. Através da exteriorização deste, ele tanto cria o novo, num ato fantástico de criatividade, quanto armazena o produto da sua criação, usando-o, manipulando-o, classificando-o. Ao mesmo tempo em que ele se vê como um criador que participa da sua criação, ele vê esta mesma criação como um objeto que possui exis-

5. Cf. Ernst Cassirer, *The philosophy...*, cit., Introdução.

tência separada da sua. Por este motivo, ele pode tocá-lo, estudá-lo, manipulá-lo, usá-lo, discriminar as diferenças e semelhanças que possui em relação aos seres.

Estas duas características do seu existir permitem-lhe que seja ao mesmo tempo espectador e autor do mundo no qual vive. Espectador, porque se percebe como um ser independente daquilo que o cerca. Autor, porque se vê criando e participando da existência daquelas mesmas coisas. Este aspecto enriquece a sua vida. Ao tomar distância das coisas que o cercam ele pode vir a conhecê-las, pensar sobre elas, refletir. Ele não se extingue no fluir de acontecimentos. Ao entrar em contato com os demais seres, percebe o âmago do próprio processo da existência sentindo-se parte do mesmo.

Este processo fornece a base para o entendimento do progresso da humanidade. Explica como o homem faz coisas e como num segundo nível armazena e manipula como utensílios a sua própria criação.

Este modo de existir é possível porque a vida humana transcorre segundo dois movimentos básicos: o de "entrar em relação" e o de "estabelecer distância"<sup>6</sup>. Por eles, consegue perceber-se tanto como ser separado dos demais seres com os quais convive, como consegue entrar em relação com os mesmos e participar da sua existência. Assim, vê-se como um ser separado mas não vive monadicamente, isoladamente. Através do movimento de entrar em relação tem possibilidade de comunicar-se com o seu mundo.

Os dois movimentos estão conectados entre si. A realização de um pressupõe a do outro. Apenas a ocorrência de ambos torna possível a vida humana. Embora conectados, não devem ser entendidos como uma sucessão temporal contínua ou como dois aspectos de um mesmo processo. O primeiro movimento — *estabelecer distância* — apenas cria a possibilidade do segundo. Mas, não é a sua origem. Ele pode ser efetuado, sem que o segundo se efetue. Somente pela percepção do ser que está a sua frente como algo independente e que tem existência por si é que o segundo movimento — *entrar em relação* — pode se efetuar.

6. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge of man*, London, George Allen & Unwin, 1965.

Pelo ato de *entrar em relação*, o homem é levado a perceber as coisas que estão à sua frente não mais como um aglomerado de presenças diversificadas. Está em condições de perceber a sua totalidade. Esta percepção leva-o a transcender os dados objetivos que estão ante ele, de forma separada e independente e, aparentemente, sem conexão. Assim, com a vida humana existe um mundo constituído por uma diversidade de presenças independentes que possuem unidade. “E o homem realiza isto porque ele é a criatura (*Wesen*) através de cujo o ser (*Sein*) ‘o que é’ (*das Seiende*) torna-se separado dele e reconhecido por si próprio”<sup>7</sup>. Entrar em relação com a unidade do ser que está à frente é possível através da “Apercepção Sintetizante”<sup>8</sup>. Esta se refere ao ato que envolve a percepção de um ser como um todo e como uma unidade.

Estes dois movimentos vêm responder à questão de como o homem é possível e de como a vida humana se atualiza, se renova. O de *estabelecer* distância dá a situação do homem no mundo. Refere-se a uma questão de categoria. Responde à pergunta essencial “como o homem é possível?”. Os fatos concernentes ao segundo movimento permitem responder à questão essencial “como a vida humana é atualizada?”. Esta é uma questão de categoria e de História.

Esta diferença entre ambos os movimentos pode ser melhor entendida quando analisadas as suas duas esferas — a da categoria (da essência) e a da categoria e história (categoria realizada) — no relacionamento do homem com os seus objetos de experiência e uso e no seu relacionamento com os outros homens.

Pelo primeiro movimento o homem estabelece distância com as coisas que utiliza. Coloca-as em independência como existindo separadamente e estando prontas para serem usadas, de acordo com sua função, quando para tal forem solicitadas. Mas, nesta relação, o homem não se apodera apenas desses objetos. Ele imprime neles a marca da sua relação, pois ao usá-los ele lhes imprime alguma inovação. Ou os aperfeiçoa, ou os utiliza de forma diferente. É o movimento de *entrar em relação* que então se faz sentir. Ao realizar estes dois movimentos ele se atualiza como homem. E, com isto, os utensílios podem ser criados e armazenados aguardando o momento para

7. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge...*, cit., p. 65.  
8. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge...*, cit.

serem utilizados de acordo com a sua função específica, quando, então, poderão ser novamente recriados, armazenados *ad infinitum*.

Aqui se encontra a explicação do cerne do progresso técnico. Este é fundamentado no princípio de *estabelecer distância*. Através da sua realização o homem poderá vir a ser literalmente ultrapassado pelos produtos da sua própria criação. Ao estabelecer distância dos produtos da sua criatividade ele lhes atribui existência independente. Com isto, tais produtos poderão ser usados como ferramentas e aperfeiçoados quando for necessário. O bom êxito da técnica e de todo empreendimento científico está intimamente conectado ao princípio de separação. Pois este possibilita que as coisas adquiram realidade — valor e função utilitária — independentemente do seu criador e que possam ser constantemente aperfeiçoadas.

Este aspecto, em si, não possui uma conotação valorativa. Ele apenas se refere à realidade da existência. Entretanto, o próprio princípio de estabelecer distância traz implícito em si uma semente que poderá gerar uma atitude negativa no homem. Ele poderá deixar-se dominar pelos próprios produtos de sua criação e ficar obcecado pelos mesmos. Neste caso, permanecerá constantemente separado das demais coisas que o cercam e poderá ser controlado pelas mesmas. Perde seu poder criador, de autor, de participar do mundo.

Isto é verdade, de um lado, no plano das técnicas, pois quase se deixou controlar pelas máquinas que inventou<sup>9</sup>. Assim, o mal que poderia estar vinculado a este movimento refere-se ao desenvolvimento, no homem, de uma atitude de servidão em relação às coisas que ele próprio cria.

Ele também realiza o movimento de separação em relação aos outros homens, bem como em relação a si próprio. Percebe-os como seres separados e que têm existência em si, da mesma forma que se percebe como independentemente deles. Pode, por este movimento, permanecer numa atitude de observação e considerar o outro como um objeto de uso que pode ser manipulado e utilizado de acordo com sua vontade. O mesmo pode ocorrer com o modo que vê a si mesmo. Pode

9. Cf. Gabriel Marcel, *L'antropologie philosophique de Martin Buber*, in Martin Buber, *L'homme et la philosophie*, Bruxelles, Centre National des Hautes Études Juives, Éd. de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1968.

ver-se como um objeto de uso e de experiência. Esta é a consequência mais drástica do movimento de separação. Dele surgem formas de inter-relacionamentos humanos onde o outro é visto primordialmente como posições, ao invés de sê-lo como pessoa. Assim, o que importa são os fins exteriores à pessoa e esta passa a ser considerada um meio para que eles sejam obtidos.

Este tipo de relacionamento é evitado pela realização do movimento de entrar em relação. Com ele o homem se comunica com o outro ser do ponto de vista da sua totalidade. Com isto surge a verdadeira vida humana. A explicitação deste segundo movimento é complexa. Implica outras características peculiares.

A possibilidade da sua ocorrência advém do fato de que a sua existência se expressa a partir de dois princípios — o de “confirmar” e o de “ser confirmado” — os quais constituem o núcleo de uma comunidade verdadeiramente humana.

#### Confirmar e ser confirmado

Em todos os níveis da sociedade humana as pessoas confirmam, mutuamente, as suas qualidades e capacidades pessoais. Esta confirmação refere-se ao desejo que cada um possui de ver as suas realizações, aspirações, atividades serem percebidas e avaliadas — aceitas ou rejeitadas — pelo outro. Porém, não é qualquer avaliação que é almejada, mas apenas aquela que é autêntica e que é expressão do sentimento originado pelas próprias realizações que estão sendo avaliadas.

Esta confirmação responde ao desejo básico da existência humana — o de confirmar e o de ser confirmado. A sua explicitação constitui o próprio âmago da vida do homem-com-o-homem, ou seja, da vida em comunidade. Todo homem quer ser confirmado, por seu semelhante, naquilo que ele é, o que inclui, inclusive, as suas possibilidades de vir-a-ser. Deseja, também, responder ao seu semelhante desta mesma forma.

O modo pelo qual o homem confirma o ser do outro é característico e amplamente rico, pois além de outros modos de comunicação, ele envolve a linguagem. Esta expressa a forma mais perfeita, entre dois

seres humanos<sup>10</sup>, pois através dela eles falam e se respondem com o mesmo tipo de comunicação. Isto não ocorre, como será visto adiante, na comunicação do homem com os seres naturais, com os animais ou com as divindades. Ele consegue se relacionar com estes seres, mas a resposta dos mesmos é expressa numa outra linguagem, diferente da humana, a qual é apenas percebida e explicada por aqueles sensíveis a ela.

A linguagem é expressão de uma atividade humana e como tal criada pelo homem. Desta forma, a ela também são aplicados os movimentos de estabelecer distância e o de entrar em relação. Sendo assim, ela tanto pode ser produto de uma relação direta, genuína do homem com o homem, como pode ser expressão de uma atitude de experiência e de uso.

Pelo movimento de estabelecer distância, o homem dá independência à linguagem que cria. Utiliza-a e armazena-a como uma ferramenta que permanece ao seu alcance para ser usada, manipulada e melhorada, como faz com os utensílios. Transforma a linguagem — expressão do seu relacionamento — em palavras, as quais possam ter existência por si mesmas. Quando se utiliza das palavras desta forma, isto é, como objetos de uso e não de expressão do movimento de entrar em relação, ele informa o outro de alguma coisa, mas não o confirma como pessoa.

O ato de confirmar e de ser confirmado, o qual confere realidade à existência da pessoa, expressa-se apenas através da *conversação genuína*<sup>11</sup>. Esta significa aceitação do outro.

Ao manter uma conversação genuína com o seu semelhante, o homem não procura mudá-lo ou impor sua vontade, sua certeza, seu modo de ver o mundo. Procura apenas deixar que aquilo que reconhece como certo, bom, verdadeiro brote e cresça no outro possibilitando-lhe transpor os limites do individualismo e alcançar os domínios da pessoa. Há necessidade, aqui, que se esclareça a diferença existente entre indivíduo e pessoa. O indivíduo é aquele que se vê vivendo em contraposição aos outros indivíduos. Que vive isoladamente. Que fala

10. Cf. Newton Aquiles von Zuben, *La relation chez Martin Buber*, tese de doutoramento, Université Catholique de Louvain, Institut Supérieur du Philosophie, 1969.

11. Cf. Martin Buber, *Que és el hombre?*, 6. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

com os outros apenas através do uso e manipulação das palavras. Que não entra em relação. Seu isolamento é quebrado apenas quando reconhece no outro, com toda sua autenticidade e singularidade, o homem. Quando ele se dirige ao outro desta forma, ocorre um encontro grave e transformador, repleto de agitação. Por este encontro ele transcende os limites do individualismo e entra para a esfera da pessoa. É no seu encontro, como pessoa, com o outro, que o mundo se transforma<sup>12</sup>, pois este é uma potencialidade de História, de amor e de vida realizada pelo encontro do homem-com-o-homem.

Desta forma, o outro desempenha papel primordial no *tornar-se pessoa*. O ser humanizado transcende sua individualidade e torna-se pessoa a partir do relacionamento com o seu semelhante.

Este relacionamento é aquele que envolve uma relação “essencial”<sup>13</sup>. A relação essencial é aquela em que o homem se abre ao outro como um ser possuidor de uma unidade. Relaciona-se com ele de forma direta, sem barreiras, sem outros fins em mente a não ser aqueles implicados na própria situação na qual ambos se encontram. Percebe o outro como um ser separado, uma vez que o vê como possuindo: existência por si, unidade; que está a sua frente para ser confirmado como pessoa. Mas, também, procura relacionar-se com ele, como pessoa, e confirmá-lo naquilo que ele é. É através desta relação, que é essencial, que o elemento básico da inter-relação humana se realiza.

“Uma relação com outra pessoa pode ser unicamente uma relação direta de ser a ser, na qual se rompe o hermetismo do homem e desenham-se os limites do seu próprio ser”<sup>14</sup>.

A partir desta relação surge um novo fenômeno: a *esfera do entre*. Esta esfera passa a existir como consequência de uma relação essencial. À medida que o homem vivencia esta esfera ele progride no seu processo de tornar-se. A esfera do “entre” possui uma realidade ontológica, isto é, é aí que o ser se encontra, que ele se realiza. Portanto, é aí que a pessoa vem à existência.

12. Cf. André Lacroque, Martin Buber: de l'individu et la personne, in Martin Buber, *L'homme et la philosophie*, Bruxelles, Centre National des Hautes Études Juives, 1968.

13. Cf. Martin Buber, *Que és el hombre?* cit.

14. Cf. Martin Buber, *Que és el hombre?* cit., p. 108.

Fundamentando-se o processo do tornar-se na relação essencial, o elemento primordial da vida da pessoa em comunidade não é nem o individualismo, nem o coletivismo. No individualismo, o indivíduo se encontra fechado sobre si mesmo e isolado do mundo que o cerca. Muitas vezes, numa tentativa de fuga do isolamento em que o individualismo o leva, ele pode procurar esconder-se no coletivo. Aqui, porém, ele também não se realiza como pessoa. No coletivismo ele submerge por completo num dos seus grupos compactos e abandona suas responsabilidades ante a existência em favor da responsabilidade coletiva. A coletividade assume toda a sua responsabilidade. Aí o indivíduo não supera seu isolamento, uma vez que não se encontra numa situação de relação essencial, onde possa, de forma autêntica, confirmar e ser confirmado.

Porém, esta distinção não tem por alvo afirmar a inexistência de ambos. O indivíduo é um fato da existência à medida que entra em relação viva com outros indivíduos. A coletividade também o é, à medida que se edifica a partir de unidades de relações essenciais. Mas, o fato fundamental da existência humana não é um, nem outro. É o homem-com-o-homem. É na esfera do “entre” que a verdadeira vida humana surge. Esta é a realidade que emerge da relação essencial.

#### Relacionamento dialógico

A esfera do “entre” é a realidade fundamental da existência humana. É a realidade na qual e pela qual a vida humana se expressa, vem a ser, se revela. Refere-se ao espaço que se estabelece entre dois seres que se encontram. Este encontro é aquele que é feito de uma relação essencial onde as pessoas se solicitam e se respondem de forma autêntica, a partir da totalidade do seu ser. A esfera do “entre” se concretiza pelo relacionamento dialógico que pode ocorrer entre uma pessoa e outro ser (outra pessoa, divindade, animais, seres naturais).

Assim sendo, o relacionamento dialógico apresenta-se como o elemento essencial da existência humana. É por ele que a pessoa se transforma e transforma o mundo; que ela se torna; que a realidade do ser vem a existir.

Dada a importância que o relacionamento dialógico assume para a vida humana, ele será analisado de forma detalhada, procurando-se explicar o modo pelo qual ele ocorre.

O elemento básico do relacionamento dialógico é o movimento de entrar em relação. É por este ato que uma pessoa entra na esfera da existência do outro ser; que ela se dá; que ela se expõe; que percebe a realidade do outro. Por que isto é possível? É possível dada a propulsão para a relação que a pessoa possui.

Esta propulsão para a relação deve ser entendida como uma categoria do ser. Trata-se de uma disposição de acolhida, de um *a priori*, para a relação que existe na pessoa, antes mesmo que ela se relacione. “No começo é a relação, como categoria do ser, uma disposição de acolhida, é o *a priori* da relação, o ‘Tu Inato’”<sup>15</sup>. A propulsão para entrar em relação representa toda disposição básica do ser humano para participar das coisas que estão ocorrendo à sua volta. Representa seu desejo de deixar algo de si naquilo que faz e de renovar-se à medida que participa. Representa a sua relutância para permanecer como expectador. Trata-se de uma disposição que nele se encontra presente desde o momento do seu nascimento. É o *a priori* de todo relacionamento. Esta disposição virtual que o ser homem possui para relacionar-se é denominada de “Tu Inato”. Ele explica porque a criança ao nascer se relaciona inteiramente com o seu mundo não percebendo o limite entre ela própria e o ambiente que a cerca. Ela é toda relação. Assim, ao nascer, ela só realiza o movimento de entrar em relação e, com isto, não percebe os seus próprios limites, ou seja, não se percebe como um ser separado de tudo mais que a circunda. Esta percepção só é possível quando ela realiza o movimento de estabelecer distância.

O movimento de entrar em relação coloca a pessoa em contato pleno e direto com as coisas. Permanecer apenas neste relacionamento é inviável para ela. Esta situação faria com que ela permanecesse em constante abertura, o que a levaria a um desgaste rápido de sua energia vital. Daí a importância do movimento de estabelecer distância. Somente após a realização deste movimento é que o instinto de criação, de ser autor, se atualiza. Com ele, ocorre a concretização da coisa criada no momento de criação. Com isto, a criação não se dilui. O criado pode ser armazenado e utilizado posteriormente.

Como se viu no item anterior, estes dois eventos da existência humana: entrar em relação, criar o novo e armazenar e utilizar aquilo que

15. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1969, p. 29.

foi criado, tornam a vida humana plena. A realização de apenas um deles ou a empobrece ou a impossibilita de manifestar-se plenamente. O ser humanizado não consegue viver em constante relação e criação, pois neste caso se esvairia. Mas, consegue viver apenas com o produto da sua criação. Neste caso entretanto, ele estaria vivendo de forma mutilada e não se realizaria como pessoa.

Estes dois tipos de vida humana (a plena e a mutilada) são possíveis porque a realidade na qual o homem vive é dupla. Ela possui dois aspectos de acordo com a posição que ele assume frente ao mundo, a qual, por sua vez, está conectada com a forma que ele se relaciona com o mesmo.

O ser humanizado pode se relacionar com o mundo de duas formas: “Eu-Isso” e “Eu-Tu”<sup>16</sup>. “Eu-Isso” e “Eu-Tu” são duas palavras-princípios que ele pode pronunciar para as coisas frente às quais se encontra. Ao pronunciar uma destas duas palavras-princípios, já estabelece o tipo de relação que será mantida com as coisas que se encontram a sua frente — pessoas, objetos, divindades, plantas. Determina, também, o tipo do Eu que está falando.

Isto denota o aspecto de a relação do homem frente ao mundo não depender das coisas em si, com as quais entra em relação. Depende, isto sim, da atitude do Eu que diz uma das duas palavras-princípios “Eu-Tu” ou “Eu-Isso”, as quais, uma vez pronunciadas, trazem o ser à existência. A palavra-princípio não se refere à palavra falada, à verbalização de um símbolo. Refere-se à ação desencadeada pela atitude assumida pela pessoa que age.

O relacionamento Eu-Tu é radicalmente diferente do Eu-Isso e o pronunciamento de uma destas duas palavras-princípios revela o tipo de Eu que as pronuncia.

O Eu-Tu é a palavra primária da relação<sup>17</sup>. É através dela que o Eu entra em contato direto com o ser com o qual se relaciona. Que percebe sua realidade. Que se estabelece a esfera do “entre”. Suas características essenciais são: mutualidade, direção, presença, intensidade e inefabilidade.

A palavra-princípio Eu-Tu é pronunciada pelo ser todo. Isto significa que ao se dizer Tu não se possui um objeto determinado à frente,

16. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit.

17. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit.

mas, apenas, que se está numa relação total, plena. Isto é, a experiência de um Eu para com um Tu encontra-se entre o Eu e o Tu. O Eu que diz Tu nada reserva de si ao seu Tu. Entrega-se todo à experiência da relação. Esta experiência não pode ser conhecida; pode apenas ser realizada. Ela é percebida e contemplada como "presença". Sobre o Tu ou se conhece tudo, ou nada se sabe. "Qual é então à experiência que posso ter do Tu? Nenhuma. Pois não se pode experimentá-lo. Então, o que se sabe do Tu? Tudo ou nada. Pois, não se sabe nada parcial a seu respeito"<sup>18</sup>.

O Tu é encontrado, mas não é procurado. Falar Tu é um ato do ser; é o Eu que entra em relação com ele. Relação direta e imediata, porquanto dele ou se conhece tudo ou nunca se entrou em relação e, então, nada se conhece. Este encontro é ao mesmo tempo passivo e ativo. Passivo, pois não é procurado, é encontrado por graça. Ativo, porque uma vez que a situação se apresenta, o Eu é que entra em relação com o Tu. É no "entre" do encontro do Eu com o Tu, que ocorre toda vida verdadeira. Trata-se de um encontro direto, pois entre o Eu e o Tu não se interpõem meios, fins, prazeres, sentimentos ou idéias. Estes constituem obstáculos para tal relacionamento, uma vez que não se trata de uma abstração da situação concreta, mas trata-se de percebê-la como um todo em toda sua presença. Para se "experienciar"<sup>19</sup> o Eu-Tu não é possível que se lance mão de sistemas de idéias. É necessário que o Eu se dê de forma total a essa relação.

"A dualidade essencial não se supera invocando um mundo de idéias que seria uma terceira realidade colocada por cima das contradições. Pois não falo senão do homem real, de ti, de mim, de nossa vida e de nosso mundo, não falo de um Eu em si, nem de um ser em si mesmo. Para o homem real, a linha atravessa, também, o mundo das idéias"<sup>20</sup>.

O relacionamento Eu-Tu ocorre no presente. Este não significa tempo transcorrido no sentido histórico: presente, passado, futuro. É apenas presença. No momento em que ele ocorre, é total. Este presente

18. Cf. Martín Buber, *Yo y tu*, cit., p. 16.

19. O termo "experienciar" significa ter-se vivido uma situação existencial, concreta e ter-se avaliado tal vivência de acordo com a percepção que se possui da mesma.

20. Cf. Martín Buber, *Yo y tu*, cit., p. 18.

existe apenas se houver presença, encontro, relação. Neste relacionamento pleno, vivem os seres verdadeiros. A presença surge no momento em que o Tu faz-se presente ao Eu. É o encontro total.

Para que a relação Eu-Tu seja plena ela deve ser mútua. Esta mutualidade não tem um significado de identidade, de unidade ou mesmo de empatia. Ao se estabelecer este tipo de relação, cada um dos seus componentes permanece, como ele é, ser separado, diferente do outro. No momento do encontro, ambos parceiros entram em relação um com o outro em sua totalidade, aceitando-se como seres que são e confirmando-se mutuamente em sua singularidade de forma aberta, total e direta. Não é uma relação de sentimentos ou de emoções que um Eu sente para com um Tu. Trata-se, isto sim, de uma relação existencial onde um ser se revela ao outro ser. "Relação pura é amor entre o Eu e o Tu"<sup>21</sup>, enquanto que os sentimentos e as emoções, se os possui, estão no Eu.

A relação Eu-Tu não é mensurável, ordenável, não possui densidade e não se constitui de momentos interconectados. Todas as vezes que se procura medi-la, ordená-la, seu momento se desvanece para voltar uma outra vez, de uma outra forma. Ela não possui densidade. Interpenetra todos os momentos da vida, pois, aquele que a experienciou se transforma. Torna-se algo mais do que era antes. Passa a ter uma percepção diferente de si e do mundo. Um momento Eu-Tu não possui conexão com outros momentos Eu-Tu. Tais momentos acontecem. São a própria vida. Dão direção à vida, porque a marcam de forma tão profunda que modificam a pessoa que se relacionou desse modo.

A outra atitude que o homem assume frente ao mundo é expressa pela palavra-princípio Eu-Isso. A realidade desta palavra nasce de uma distinção natural. Este tipo de relacionamento é posterior ao Eu-Tu que nasce de uma vinculação natural.

"A primeira palavra-princípio certamente pode decompor-se em Eu e Tu, mas não nascem da reunião de ambos; é, por sua índole, anterior ao Eu. A segunda palavra-princípio Eu-Isso nasceu da reunião do Eu e do Isso. Por sua índole é posterior ao Eu"<sup>22</sup>.

21. Cf. Maurice S. Friedman, *Martin Buber: The life of dialogue*, New York, Harper & Row, Publ., 1960, p. 59.

22. Cf. Martín Buber, *Yo y tu*, cit., p. 25.

O Eu-Isso é a própria palavra da separação. A realidade que surge do seu pronunciamento é uma realidade de seres separados. Tanto o Eu que a pronuncia, como o Isso, que é pronunciado, são seres separados. A experiência do Isso — o Isso podendo ser pessoas, divindades, objetos, plantas, animais — ocorre no Eu e não no “entre” do Eu e do Isso. O Eu que diz Isso coloca-se frente ao ser com o qual se relaciona numa atitude de sujeito-objeto. Ou seja: como um observador, como um ser que experimenta, que utiliza, que conhece. É o sujeito da posse. Ele possui, tem uma experiência e não participa de uma experiência. Não participa da realidade das coisas. Esta palavra-princípio jamais pode ser dita com o ser todo, pois é o ser separado quem a pronuncia. É o Eu da experimentação e do uso.

Este é o princípio do conhecimento e da técnica os quais são o fundamento da civilização. Por sua natureza, o mundo do Isso é o mundo ordenável no tempo e no espaço. É descritível, é de conhecimento e é mediato. Sobre ele pode-se falar. É o mundo dos encontros que ocorreram num momento de presença e que se cristalizaram numa forma que jaz ali para ser usada, experimentada, modificada, melhorada quando a situação assim o solicitar. É a solidificação de um passado. Sendo assim, torna-se evidente que este mundo é incrementado de geração a geração, pois no relacionamento Eu-Isso jaz o germe para o acúmulo, para o armazenamento.

“A relação primária do homem com o mundo do Isso funda-se na experiência que, sem cessar, reconstrói o mundo, e no uso que conduz o mundo aos fins múltiplos que tendem a conservar, a facilitar e a equipar a vida humana. A capacidade de experimentar e de utilizar deve crescer à medida que se vai enriquecendo o mundo do Isso”<sup>23</sup>.

Na separação do Eu e do Isso surge um domínio de posse de ambos: do Eu e do Isso. O Eu possui os sentimentos, o Isso as instituições.

“As instituições são o (fora), a região onde uma pessoa persegue todo tipo de fins; onde o homem trabalha, influi, empreende, rivaliza-se com os outros, organiza, administra, predica. São o edifício quase ordenado e aproximadamente correto no interior do qual desenvolve-se, com a ajuda múltipla

23. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit., p. 40.

das cabeças e dos membros humanos, o curso dos acontecimentos”<sup>24</sup>.

No domínio das instituições é que ocorre a vida pública, a vida com os outros homens, a vida política e a econômica. Este é um tipo de situação que o homem necessita para viver, dado o duplo movimento da sua existência: entrar em relação e estabelecer distância. Aqui ele entra em contato com outros homens, mas este é um contato técnico, formal. Ele se relaciona com os outros como posição e não como pessoas. A verdadeira vida humana não ocorre necessariamente aqui, onde o ser humanizado se coisifica. Onde ele trata os outros como coisas. Onde ele possui coisas. Onde seu relacionamento é parcial, é de posse e de uso.

“Os sentimentos são o ‘Dentro’ em que se vive e se descansa das instituições. Aqui o espectro das emoções dança ante nosso olhar cativado. Aqui o homem goza de sua ternura e de seu ódio, de seu prazer e, se não for demasiado violento, de sua dor”<sup>25</sup>.

O homem desta época é levado a acreditar que a verdadeira vida — a vida pessoal, íntima, realmente sua — é aquela dos sentimentos. Julga que, no momento em que se isola da vida pública e se fecha no seu domínio particular, sua verdadeira vida ocorre. Isto é um equívoco, pois os sentimentos também são objetos. O homem os possui. São produtos da palavra Eu-Isso, princípio da separação. Encontram-se no Eu e não na esfera do “entre” o Eu e o Isso. Dessa forma, na esfera dos sentimentos não há participação. Há domínio.

Tanto os sentimentos quanto as instituições não conhecem o homem. Os sentimentos não constituem a totalidade da vida pessoal; as instituições não constituem a vida pública. Mas o ser humanizado precisa dessas duas realidades para viver. Ele necessita edificar seu ser de forma concreta.

Assim sendo, o relacionamento Eu-Isso, em si, não representa um aspecto negativo da existência humana. Pelo contrário, ele é parte dessa existência e, como tal, auxilia o homem a tornar-se. Este relacionamento pode ser negativamente valorizado se a pessoa viver ape-

24. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit., p. 44.

25. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit., p. 45-6.



nas no mundo edificado, instituído, no mundo do passado, das respostas encontradas por outros homens em outros momentos. Se isto acontecer, ela poderá sentir-se impossibilitada de relacionar-se da forma Eu-Tu, ou seja, de forma direta e plena com o outro ser, caso em que ela passará a viver parcialmente. Para que ela viva plenamente é necessário que ela intercale momentos Eu-Tu aos Eu-Isso. Isto é, que ela viva num mundo instituído de sentimentos, de emoções, mas que, de vez em quando, ela se relacione com outros indivíduos como pessoas, que as aceite, que se exponha; enfim, que permita que o momento de relação se concretize.

Esta atualização do indivíduo como pessoa é possível e constitui a própria realidade da vida humana. Ela ocorre a partir do movimento alternativo de realização e de latência do relacionamento Eu-Tu. A pessoa vive num ciclo de momentos Eu-Tu e Eu-Isso. Todo relacionamento Eu-Tu transforma-se necessariamente num Eu-Isso e todo Eu-Isso possui, pairando sobre si, a possibilidade de voltar a ser um Eu-Tu. “A exaltada melancolia de nosso destino reside no fato de que no mundo em que vivemos todo Tu torna-se, invariavelmente, um Isso”<sup>26</sup>.

Portanto, o mal do Eu-Isso prende-se não a ele próprio, mas ao fato do mundo edificado do uso e da experimentação ser tão forte que pode vir a prender o homem nele. Que tal mundo seja tão poderoso que possa impedir a volta do homem ao relacionamento essencial com outro ser impossibilitando-o, neste caso, de viver realmente, pois “toda vida verdadeira é encontro”<sup>27</sup>.

Para que se tenha um entendimento mais profundo da existência humana é importante que se explicita que o homem não se relaciona da forma Eu-Tu apenas com o seu semelhante. Ele se relaciona desta forma também com outros seres, como: divindades, plantas, objetos do mundo natural, objetos em geral (criados ou não por sua mente).

“O mundo da relação constrói-se em três esferas. A primeira é nossa vida com a natureza; nela a relação chega até o umbral da linguagem. Na segunda esfera, a da nossa vida com os homens, a relação adquire a forma da linguagem.

A terceira esfera é nossa vida com as formas inteligíveis, a

26. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit., p. 21.

27. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit., p. 16.

relação se produz nela sem linguagem, mas engendra uma linguagem”<sup>28</sup>.

Na primeira esfera, o homem consegue relacionar-se com a natureza, descobrir sua unidade, percebê-la como vida. Nesta esfera estão incluídos todos os seres inferiores — animados e inanimados. Aí a relação não é expressa claramente, pois não chega aos limites da linguagem; o relacionamento não atinge plena mutualidade uma vez que a resposta do Tu ao Eu não é expressa através da linguagem. Da relação do homem com a natureza pode-se extrair o mundo físico, o da existência material.

Nesta primeira esfera<sup>29</sup>, diferenciam-se o domínio da natureza e o domínio dos animais.

Ao relacionar-se com os animais, o homem obtém deles uma reação ativa às suas solicitações as quais seriam um dizer Tu autêntico. O animal não é duplo como o homem. A dualidade das palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso é-lhe estranha, embora possa voltar sua atenção para o outro ser. Assim, pode-se ver esta esfera sob o ângulo do “dizer Tu” o qual emana do Eu para endereçar-se à criatura, à “entrada da mutualidade”.

No domínio da natureza falta a espontaneidade que existe no domínio dos animais. A planta, tal como se conhece, não pode reagir a ação do ser homem sobre ela e nem pode-lhe responder. O essencial nesta esfera é dar-se livremente à realidade em causa, que oferece seu segredo.

A esta vasta região que vai das pedras às estrelas dá-se o nome de pré-entrada<sup>30</sup>. Trata-se do último degrau antes da entrada para a mutualidade plena a qual ocorre no domínio da esfera da relação do *homem-com-o-homem*.

A segunda esfera de relacionamento refere-se à vida do homem-com-o-homem. Nesta esfera a mutualidade do relacionamento humano pode realizar-se plenamente, pois inclui os limites da linguagem. Somente aqui a palavra explicitada da linguagem recebe sua resposta na mesma forma em que a linguagem é emitida. O Eu e o Tu não apenas

28. Cf. Martin Buber, *Yo y tu*, cit. p. 95.

29. Cf. Martin Buber, Post scriptum, in *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, Éd. Montaigne, 92-3.

30. Cf. Martin Buber, Post scriptum, in *La vie en dialogue*, cit., p. 93.

estão em relação, mas em intercâmbio real, e a resposta é, então, confirmadora.

Do relacionamento com os outros homens pode-se extrair o mundo psíquico, o das sensibilidades. Nesta esfera dá-se a *relação* por excelência. É somente aqui que um ser *confirma* outro ser em toda a sua singularidade da mesma forma e, na mesma linguagem, que este o confirma. Assim, realiza a característica básica do ser humanizado: confirmar e ser confirmado.

Deve ficar claro, entretanto, que mesmo entre dois homens a relação dialógica pode ocorrer sem que a mutualidade seja plena. A relação conhece graus de perfeição segundo: a intensidade do dizer Tu; a forma que a resposta é dada; a perfeição da reciprocidade. Como exemplo de diferentes graus de mutualidade do relacionamento dialógico encontram-se os tipos de relacionamentos entre mestre e aluno e médico e paciente<sup>31</sup>. Estes, por sua própria natureza, não podem ocorrer de forma plenamente mútua.

Assim, por exemplo, para auxiliar o tornar-se das melhores possibilidades que o aluno possui, o educador deve ver nesse aluno uma pessoa singular. Um ser que ali está presente em toda sua virtualidade e atualidade. Ou melhor, deve ver nele uma soma de qualidades, de tendências e de entraves. Deve tomar consciência da integridade desse aluno e o confirmar naquilo que ele é e no que tem possibilidade de ser.

O relacionamento aluno-professor é característico porque o professor deve colocar-se em ambas posições, na de professor e na de aluno, para que consiga percebê-lo e confirmá-lo como um ser singular. Entretanto, pela própria situação o aluno não se coloca no lugar do professor. Caso o faça, o relacionamento aluno-professor termina e surge o de amizade.

Assim, para que a influência exercida pelo mestre ajude o surgimento da unidade no aluno, ele deve experienciar a situação educadora, em todas suas fases e uma por vez, com cada um dos seus alunos. Deve experienciar tal situação não apenas do seu lado, mas, também, do lado do educando. Para tanto, deve envolver-se, pois o envolvi-

31. Cf. Martin Buber, Post scriptum, in *La vie en dialogue*, cit., p. 97.

mento é a extensão da própria solidez, é a realização da situação real de vida, é a presença completa da realidade da qual se participa<sup>32</sup>. O aluno também confirma o professor como ser que se encontra numa situação existencial dialógica. Mas, tal confirmação vem de uma outra forma; num outro nível que aquele da amizade.

A terceira esfera de relacionamento refere-se à vida humana com as formas inteligíveis, da qual pode-se extrair o mundo noético, o dos conceitos. Crê-se, pensa-se, excita-se. É como se houvesse um apelo mudo ao qual se responde. Nesta esfera, também, a mutualidade não é plena, pois a linguagem é apenas engendrada e não explicitada. É uma esfera denominada de "superprincípio"<sup>33</sup>. Aí faz-se distinção entre dois domínios: de um lado, o das coisas que já estão incorporadas ao mundo e que se tornaram perceptíveis por intermédio dos sentidos. Do outro, o domínio do que ainda não se incorporou ao mundo, mas que está prestes a fazê-lo e a vir a se tornar presença.

No primeiro caso, no das coisas que já existem, a atenção do ser humanizado volta-se para as obras completas e existentes que podem ser constatadas, como ocorre quando se lêem livros de grandes mestres, ouvem-se músicas ou admira-se uma obra de arte. No segundo caso, no das coisas que ainda não foram incorporadas, tal domínio não pode ser percebido por intermédio dos sentidos. Trata-se de uma região das coisas que não há, isto é, das coisas concernentes às essências espirituais.

A análise acima realizada sobre os tipos de relacionamento Eu-Tu e Eu-Isso mostra a forma que o homem interage com o mundo. O Eu-Tu descreve o momento do encontro; o da concretização da relação essencial na qual e pela qual a pessoa se expõe enquanto ser. Tal análise fornece subsídios para o entendimento da importância que o outro assume para o "tornar-se" do ser humanizado. O Tu (o outro), com o qual o Eu entra numa relação essencial, confirma a existência deste Eu. É a partir desta experiência que a pessoa traça seus próprios limites, que se percebe, que se modifica.

32. Cf. Martin Buber, De la fonction éducatrice in *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, Éd. Montaigne.

33. Cf. Martin Buber, De la fonction éducatrice, in *La vie en dialogue*, cit., p. 94.

Esta confirmação não se dá no vazio. Ocorre numa situação concreta quando um *Eu* está frente a um *Tu* de forma total e consciente. “Estar consciente de uma coisa ou de um ser significa, em termos bastante gerais, experienciá-lo como um todo e, ainda, sem redução ou abstração, em toda sua solidez”<sup>34</sup>. Assim, para cada um dos componentes da situação dialógica, o outro aparece como ser único e participante da realidade. É o ser que se tornou presente. Estar consciente da presença do outro é entendido no sentido de “tornar presente pessoal”<sup>35</sup>; ou seja, no sentido de que a pessoa concreta se tornou presente. Isto é possível só se houver mutualidade entre ambos componentes da situação, isto é, se houver diálogo genuíno.

Desta forma, uma das condições para que o homem se torne verdadeiramente humanizado é que haja diálogo genuíno entre dois seres (ou mais) que se encontram em frente ao outro em toda sua *presença*.

“A vida humana e a humanidade vêm a atualizar-se no encontro genuíno. Ali o homem aprende não apenas que ele é limitado pelo homem lançado sobre sua própria finitude, parcialidade, necessidade de complementação, mas sua própria relação com a realidade é fortificada pela relação diferente do outro com a mesma verdade... Os Homens precisam e é-lhes garantido, confirmarem-se uns aos outros em seu ser individual por meio de encontros genuínos”<sup>36</sup>.

No diálogo genuíno ambos parceiros trazem-se à situação como realmente são, em sua singularidade e peculiaridade, aceitando-se mutuamente desse mesmo modo.

A aceitação total do outro não significa anulação numa ânsia de concordar com todos os desejos dele. Se o Eu concordasse com o outro desta forma, ele não participaria do encontro, mas tornar-se-ia um Isso em relação ao Tu. Isto é, ele se colocaria como um objeto de uso e de manipulação frente ao outro. Agindo deste modo ele estaria se negando à realidade e ao *tornar-se* de ambos. A aceitação

34. Martin Buber, The elements of interhuman, in *The knowledge...*, cit., p. 80.

35. Cf. Martin Buber, The elements of interhuman, in *The knowledge...*, cit., p. 80.

36. Martin Buber, Distance and relation, in *The knowledge...*, cit., p. 69.

do outro significa ser responsável; significa responder-lhe a partir daquilo que se é, autenticamente. Esta resposta leva à auto-afirmação. Deste modo, a aceitação do outro leva à aceitação pessoal. A resposta, quando autêntica, pode significar também oposição.

“Existir é dizer sim, é aceitar, é aderir. Mas, se for aceitando sempre, se não recusar aos outros e nunca me recusar a mim próprio, deixo-me submergir. Existir pessoalmente é também, e muitas vezes, saber dizer não, protestar, desligar-se”<sup>37</sup>.

Para que o diálogo genuíno ocorra não há necessidade que os seus membros falem. É necessário que eles se comuniquem, que estejam presentes. Assim, tal diálogo pode ser silencioso. “De certo que é necessário para todos aqueles que estão juntos num diálogo genuíno falarem realmente; aqueles que se mantêm em silêncio podem, numa situação, ser especialmente importantes”<sup>38</sup>.

Não é necessário que apenas duas pessoas estejam presentes ao diálogo, pois, o que realmente importa, é que a relação seja essencial. O ponto principal é que cada um dos participantes pense realmente no outro ou nos outros, tornando-se presentes. Que estabeleçam entre si uma relação viva e mútua não permanecendo apenas um ao lado do outro numa situação de proximidade, numa atitude de observação, de experimentação e de uso.

“Entendo por nós uma união de diversas pessoas independentes, que já alçaram a altura da ‘mesmidade’ e responsabilidade própria, união que descansa precisamente sobre a base desta ‘necessidade’ e responsabilidade própria e faz-se possível por elas. A índole peculiar do ‘nós’ manifesta-se porque em seus membros existe ou surge de tempo em tempo uma relação essencial, isto é, porque no nós reage a imediatez ôntica que constitui o suposto decisivo da relação Eu-Tu. O nós encerra o Tu potencial. Somente homens

37. Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, Lisboa, Livr. Moraes Ed., 1960, p. 95.

38. Cf. Martin Buber, The elements of interhuman, in *The knowledge...*, cit., p. 87.

capazes de falarem-se realmente Tu, podem dizer-se realmente nós”<sup>39</sup>.

Ser e aparência

A dinâmica do processo de “tornar-se” é simples. Mas ela é frequentemente bloqueada e impedida de realizar-se. Estes bloqueios advêm tanto da própria realidade da vida humana, quanto da realidade social, na qual o homem vive. Da social, porque o mundo do Isso cresce de forma constante e complexa e com ele o mundo do estabelecido, no qual o homem se prende. Da sua própria vida, porque esta possui dois pólos de expressão: ser e parecer<sup>40</sup>.

Pode-se distinguir dois tipos diferentes de existência humana. Um, que procede do que se é realmente; trata-se, aqui, do pólo do ser. Outro, que procede do que se deseja ser; é o pólo da aparência. Ser e aparência encontram-se concomitantemente presentes na vida do homem, numa condição de latência e de realidade. Nenhum homem é pura essência, nenhum aparência pura. Ser e aparência são pólos de extremidades opostas. Eles se explicitam segundo um *continuum* de diferentes nuances.

O homem-essência não se preocupa com o fato de ser compreendido e aceito de acordo com uma imagem apriorística dele mesmo. Seu modo de ser é espontâneo. Não possui um objetivo a atingir, um modelo a realizar. O *outro* é visto como uma pessoa à qual ele se dá como é, e não como gostaria de ser ou como gostaria que o outro o visse.

O modo de ser do homem-aparência encontra-se no outro extremo. Ele está preocupado, primordialmente, com o que os outros pensam dele, com sua imagem. Lança mão de todos os recursos necessários para impressionar, para influenciar o *outro* segundo seus propósitos. Com isto, a esfera do entre fica ameaçada porque o relacionamento humano baseia-se numa situação falsa.

A predominância do homem-aparência está conectada com a ênfase do mundo das instituições da vida pública onde há uma supervalorização do *ter* em detrimento do *ser*. Aqui o homem procura

39. Martin Buber, *Que és el hombre?*, cit., p. 104.

40. Cf. Martin Buber, *The elements of interhuman*, in *The knowledge...*, cit.

vincular todas suas ações ao objetivo de posse, de uso. Para que tal objetivo seja atingido não vacila em influenciar o outro para que este faça a sua vontade.

Entre homens-aparência não há diálogo; há tagarelice. Quando essa atitude impera, as pessoas não conversam umas com as outras. Cada uma, embora voltada para a outra, realmente, fala para uma corte fictícia cuja vida consistiria, apenas, em ouvi-la.

Esta é uma atitude monológica. Não conhece o sentido profundo da vida em sociedade. As pessoas que assim vivem formam apenas uma coletividade, a qual é um acúmulo de indivíduos próximos uns aos outros e não “presentes” uns aos outros. Não reconhecem, ou chegam mesmo a negar o *outro* que se encontra a sua frente. O homem-aparência é um ser muito pobre, pois não transcende os limites da sua própria individualidade. Não alcança a esfera do *entre* onde seria confirmado como pessoa.

Entre as conversações do tipo monológico e as do tipo dialógico, existe um outro tipo. Este não chega a ser monológico — portanto um homem se volta para o outro com o qual fala. Mas, também, não chega a ser dialógico, pois não há reconhecimento do outro como pessoa, não há responsabilidade, mutualidade, autenticidade. Trata-se do diálogo técnico<sup>41</sup> o qual se refere à conversação existente entre os homens de negócio, necessária ao mundo do Isso. Neste diálogo encontra-se uma atitude que se assemelha mais à do homem-aparência.

O homem-essência também exerce influência sobre o outro. Mas, esta influência adquire outra conotação. O homem-essência é um ser que encontrou sua unidade pessoal; que encontrou em si uma disposição que considera certa. Sua influência se resume na sua esperança de que tal disposição venha a existir também no microcosmo do outro. Isto não é conseguido através de ensinamentos, mas num encontro, numa comunicação existencial entre alguém que está no ser real e alguém que está num processo de “tornar-se”.

Esta forma de influenciar o outro ocorre numa situação chamada educadora, pois o homem-essência se percebe como auxiliador da realização das forças atualizantes do indivíduo. Ele não procura se

41. Cf. Newton Aquiles von Zuben, *op. cit.*

impor porque acredita que, em todo homem, o que é certo é estabelecido de forma singular.

Quando a pessoa procura influenciar o modo de ser da outra pessoa, mesmo na situação educadora, o relacionamento entre ambas não é pleno, pois a forma de confirmação é desigual. No inter-relacionamento humano, a situação dialógica atinge um nível de realização total, quando a resposta de um ser ao outro é dada num intercâmbio pleno de reciprocidade e de mutualidade. Nesta situação, os dois princípios da vida humana são atualizados. No momento em que um ser aceita o outro como sendo um ser separado, o qual dele difere em suas peculiaridades e potencialidades, ele está pronto para realizar o segundo movimento: o de entrar em relação. Somente quando este se efetua é que a situação dialógica existe de forma plena.

Entrar em relação é fundamentado na capacidade que a pessoa possui de comunicar-se, de sair fora de si, de voltar-se para o outro de tal forma que consiga perceber a totalidade e unidade do outro. Esta percepção é possível pelo evento denominado "tornar-se presente"<sup>42</sup>.

Ser singular

O "tornar-se presente" é efetuado pelo processo de imaginar o real. Isto é, pela capacidade de imaginar-se o que o outro homem, neste momento e situação concreta, está querendo, percebendo, sentindo e pensando. E isto deve ser realizado não numa atitude de experimentação e uso, mas numa tentativa de apreendê-lo na sua realidade, na sua situação existencial. Este seria o processo de "ver o outro através dos seus próprios olhos"<sup>43</sup>, o qual possibilita experienciar-se o outro lado do relacionamento.

Esta experiência (a de colocar-se no outro lado do relacionamento) não significa que se tenha uma dupla sensação no encontro. Significa que por ela o outro permanece ali presente. Se o encontro for pleno, se a situação dialógica for total, então ambos os componentes se tornam presentes um para o outro. Neste caso há uma revelação de ser a ser.

42. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge...*, cit.

43. Cf. Martin Buber, *Education*, in *Between man & man*, Collins, The Fontana Libr., 1966.

Os elementos básicos para a ocorrência do encontro onde há participação são: primeiro, uma relação, não importa de que tipo; segundo, que ambos experienciem um evento comum; terceiro, que a pessoa que está entrando em relação, sem transgredir qualquer aspecto da realidade sentida de sua atividade, viva, concomitantemente, o ponto de vista do outro.

No encontro, quando ambos parceiros se tornam presentes, a pessoa percebe a unidade e a totalidade dos seres que se encontram à sua frente. É apenas a partir desta percepção que ela pode, num movimento de reversão, perceber a sua própria unidade e totalidade. "O ser singular recebeu o caráter de unidade e de singularidade que existe nele, da totalidade, e unidade que existem no mundo"<sup>44</sup>.

Este ponto é de capital importância porque ele fornece a explicação de como o *Eu* é possível e de como o outro adquire significado primordial no seu tornar-se. É apenas a partir da percepção da unidade e da singularidade percebida no ser que está à sua frente que a pessoa pode, num movimento de volta sobre si mesma, perceber a sua. É na situação dialógica onde o tornar-se presente realiza-se numa participação plena da realidade, que um indivíduo percebe o outro como um *Eu*. Isto é, como um ser que possui uma unidade estrutural. E, num movimento reflexivo, é capaz de perceber sua própria.

O pressuposto desta conversão é o primeiro movimento básico da existência humana, o de estabelecer distância. Por causa dele o indivíduo torna-se um "Eu para ele próprio", ou seja, o *Eu* se apresenta como um "Eu para mim". Este "Eu para mim" deve ser entendido num sentido ontológico, isto é, no de "tornar-se um *Eu* comigo"<sup>45</sup>. O outro torna-se um "Eu comigo" porque é na situação dialógica que o indivíduo vem a ser pessoa a partir do outro, pelo ato de mútua confirmação existencial.

Cada pessoa pode tornar-se uma unidade e totalidade. Entretanto, isto não lhe é dado como um ser individual ainda que ela procure, num esforço de totalização, perceber sua unidade a partir dos seus sentimentos ou pensamentos. Esta integração é conseguida num esforço de unificação quando se volta para suas profundezas.

44. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge...*, cit., p. 63.

45. Cf. Martin Buber, *Distance and relation*, in *The knowledge...*, cit., p. 71.

Apenas a pessoa pode conseguir tal integração. E o consegue, à medida que é colocada em situações concretas, frente a pessoas concretas em relação às quais precisa tomar *decisões*. Estas nem sempre são claras e evidentes. Muitas vezes o ser humanizado pode se sentir inseguro frente à decisão a ser tomada, ao caminho a ser seguido.

Mas, para viver como pessoa, ele corre o risco da insegurança, o que exige um grande esforço. Isto porque, muitas vezes, sua decisão pode estar contra a do grupo, o que o leva, se se mantiver no seu próprio ponto de vista, a ficar sozinho. Se fraquejar, se, por medo ou por apatia, ficar com a posição do grupo ao invés de ficar com a sua própria, então paga um preço muito alto por tal conforto: deixa de participar da realidade, de ser responsável, de ser pessoa.

Ao tomar a decisão, a pessoa se volta para o mundo, para a situação concreta. Percebe-a, expõe-se a suas manifestações e responde-lhe. A resposta é sua. Respondeu por si própria e por aquele momento de sua vida. Isto não quer dizer que tal resposta seja, necessariamente, certa. Não, pois não existe uma resposta certa. Existe apenas uma situação que exige uma resposta. Ao dá-la, a pessoa tomou uma decisão e, com isto, assumiu o risco implícito na mesma. Trata-se, portanto, de uma certeza incerta. O que dá segurança à resposta pessoal, é o fato desta decisão partir do centro de integração da pessoa, o qual pode ser entendido como o centro de vida.

O homem que responde do centro da sua vida é o homem livre. A recompensa que recebe — e que vale a pena — pelos momentos de indecisão é sua liberdade. Esta é conseguida e possui significado a partir da unidade conseguida paulatinamente pelas respostas dadas de forma responsável.

Isto não quer dizer, entretanto, que cada homem sozinho, desvinculado dos demais, dê a sua resposta a partir de si próprio. A comunidade à qual pertence traça, de certa forma, a *direção* da sua vida. Mas, a direção traçada neste processo não significa *decisão*. Esta só é tomada pela pessoa e, muitas vezes, à revelia do grupo. Tal decisão, entretanto, não é individualista; é embasada em todo o *deve* forjado no grupo.

Desta forma, a pessoa se locomove numa realidade direcionada pelo *deve* que emana do grupo. Mas, ela não age de acordo com as normas objetivas e universais que advêm dele. A rigidez destas normas é

desfeita no momento em que a pessoa se expõe à situação que exige uma solução. Aqui ela toma sua decisão a partir do seu centro de vida. A certeza que adquire é aquela apontada por tal centro.

É livre a pessoa que conseguiu seu centro de vida, sua unidade, seu *Eu*, a partir do qual todas as ocorrências passem a ter significado. Suas ações não são arbitrárias; perfazem seu caminho dando direção à sua vida. Este é o processo de realização da pessoa. Ela nunca atinge seu nível pleno de unificação; este se atualiza à medida que sua vida acontece.

A unificação progressiva de todos os atos da pessoa — dos vários personagens que desempenha, dos vários papéis que assume — é genuinamente sua. Tal unificação não decorre de uma obstinação sistemática dos eventos da vida cotidiana. Ela é descoberta pela própria pessoa ao responder ao momento presente, ou seja, à situação concreta. Portanto, é necessário que ela seja livre para que possa encontrar a sua unidade uma vez que esta dará significado à sua existência. O homem livre pode acreditar na realidade e oferecer-se ao encontro genuíno a partir do qual atualiza-se tanto a si próprio, quanto ao outro. Não se perde dentre a imensidão de ocorrências cotidianas de fatos, de estatísticas, de novos conhecimentos. Não tem necessidade de manipular o outro para conseguir êxito nos pequenos desejos imediatos. Não vive no vazio. Possui a direção e unidade que formam o eixo em relação ao qual os eventos se configuram significativamente.

#### **A Orientação Educacional e o processo de tornar-se: primeiras conclusões**

Os tópicos acima tratados fornecem subsídios para inúmeras reflexões sobre: a realidade educacional; a realidade escolar; a função da Orientação Educacional. Entretanto, esta reflexão só poderá ser realizada quando se tiver informações suficientes sobre o processo de desenvolvimento do Eu (o que será visto no terceiro capítulo) e sobre a realidade escolar (o que será visto no quarto capítulo). Nestas primeiras conclusões, tentar-se-á focalizar alguns pontos considerados extremamente significativos e que foram elaborados neste segundo capítulo. Tais aspectos se referem tanto à capacidade que o homem possui de simbolizar e de atribuir significado ao mundo no qual vive, quanto à forma que ele se relaciona com a sua realidade.

Encarando-se o homem: como um ser simbólico, que constrói sinais e atribui significado ao mundo no qual vive; que procura expressar suas atividades mentais através de uma linguagem que lhe é característica, tem-se o embasamento necessário para algumas realizações escolares. É o caso, por exemplo, das tarefas que visam o conhecimento da linguagem, da matemática, da história, da arte, da religião, das ciências em geral. Estas vêm ao encontro das próprias atividades da mente humana a qual possui uma enormidade de manifestações. Assim sendo, a elaboração do *currículum*, que tem por objetivo tais manifestações, encontra plena fundamentação nestes aspectos da existência humana.

Entretanto, cabe enfatizar aqui que este embasamento diz respeito às expressões das atividades mentais. Como tal, a sua realização exige uma postura específica frente à situação de ensino. Neste caso, o ensino não se referirá à apresentação de questões prontas para o aluno ou à pregação de dogmas e de credos. Refere-se, isto sim, a um auxílio dado ao ser que se educa para que ele possa expressar suas realizações.

Esta colocação exige uma reflexão sobre a própria situação educadora. Esta, como foi visto, está ligada ao relacionamento dialógico. Tal colocação exige uma outra fundamentação que não aquela concernente às expressões da mente humana. Ela solicita uma explicação da própria existência humana. Esta explicação é dada pelas outras características do ser-homem. Aquelas que dizem respeito ao modo pelo qual ele se relaciona com o seu mundo e ao modo pelo qual ele se torna pessoa.

Deste ponto de vista focalizou-se as formas de relacionamento Eu-Tu; Eu-Isso, os movimentos básicos de entrar em relação e de estabelecer distância; o relacionamento dialógico; a esfera do entre; a relação essencial, o ser singular: a sua liberdade elaborada a partir das suas escolhas.

Relacionando-se tais temas com o meio escolar e com a Orientação Educacional tem-se que a principal afirmação contida nessas explicações é válida, também, para a situação existente na escola. O homem se torna um Eu a partir da totalidade e da unidade que percebe existir no outro com o qual se depara.

Esta afirmação repercute em dois níveis da realidade escolar. No nível do sistema e no das interações pessoais ou grupais aí desenvolvidas.

O nível das inter-relações pessoais abrange os relacionamentos entre professor-professor; professor-aluno; aluno-professor; aluno-aluno; aluno-administrador, podendo-se, enfim, estabelecer-se tantos pares de relacionamentos quantas posições existirem dentro da escola. A forma pela qual o Eu destes pares se coloca frente ao outro pode ser Eu-Tu ou Eu-Isso. Viu-se o significado de ambos. Cabe questionar que tipo de relacionamento é objetivado pela escola. As discussões em torno deste questionamento poderão ser desenvolvidas de forma diferente conforme o pólo da realidade escolar focalizado. Para que esta discussão seja mais abrangente ela será feita após a apresentação da explicação sobre a realidade escolar.

Por enquanto, é importante que fique claro que ambas as formas de relacionamento deverão ocorrer dentro da escola para que o ser do educando possa se desenvolver de forma plena.

A palavra-princípio Eu-Isso encontra sua expressão também na situação escolar. As atividades aí desenvolvidas são propostas e realizadas segundo os aspectos de relacionamentos implícitos nesta palavra-princípio. Assim, tais atividades são planejadas de acordo com uma sucessão espaço-temporal, onde os ensinamentos procuram explicitar uma ordem dos acontecimentos e o conhecimento almejado é, primordialmente, o do tipo sujeito que conhece, objeto que é conhecido. Desta forma, o germe do mundo instituído que reside na relação Eu-Isso encontra solo fértil na instituição escolar.

Mas, a palavra-princípio Eu-Tu também pode encontrar aí um solo fértil. A escola está repleta de oportunidades para tal relacionamento. Aí as pessoas se encontram continuamente expostas umas às outras, numa situação educadora. Assim sendo, o diálogo pode ocorrer. Para tanto, o relacionamento entre os componentes deve ser aberto, franco, sem barreiras, autêntico.

O ponto básico a ser enfatizado na situação escolar é o da resposta emitida pelo educador. É da resposta aberta — quando se procura: tornar o outro presente, colocar-se no lugar do outro, abrir-se ao momento presente — que um ambiente propício para o desenvolvimento dos educandos se forma. Que eles se podem assumir como tal. Que

podem apresentar suas decisões a partir da sua unidade, embora observando a direção apontada pelo grupo — no caso, o sistema escolar.

Deste modo, as regras do sistema são observadas, consideradas, ponderadas. Dão a direção para as ações assumidas. Entretanto, cabe a cada um a responsabilidade da decisão. É neste aspecto que as pessoas — educadores e educandos — necessitam se assumir como pessoas, expor-se, correr o risco do tornar-se. Nesta postura do educador estão presentes os elementos básicos do existir. Ele confirma o ser do outro, entra em relação, estabelece distância, influencia, dá oportunidade para que o outro se torne. Subjacentes à mesma, encontram-se a possibilidade do indivíduo construir sua própria liberdade e de tornar-se pessoa.

Nas reflexões apresentadas sobre a existência, encontram-se, também, os fundamentos para o entendimento da importância que os grupos congêniais adquirem para o estudante. Estes grupos, tanto podem se constituir num meio propício para o crescimento do estudante, quanto podem ser seu esconderijo. Isto é, o lugar onde ele apóia sua fraqueza, seu medo. Onde procura a resposta para seus problemas encarando as normas que o grupo emite como absolutas e universais. Podem, também, ser a realidade onde ele se depara com os outros (seus pares), onde participa, percebe as direções e onde toma suas decisões pessoais.

Estes grupos existem e fazem parte da realidade educacional. Cabe aos que ali trabalham entendê-los e auxiliar os seus elementos a entenderem a diferença de ambas as posturas frente aos grupos. Isto não quer dizer que deva haver intervenção de elementos adultos nos grupos congêniais que se formam espontaneamente. Isto seria uma agressão ao próprio grupo, o qual deixaria de ser espontâneo. Quer dizer que se deve procurar analisar com os estudantes o significado que as experiências de grupo possuem para cada um.

A afirmação básica, contida na reflexão sobre a existência humana, de que o homem se torna um Eu a partir da totalidade e da unidade que percebe existir no outro com o qual se depara, repercute, na realidade escolar, também ao nível de sistema. Isto significa, também, que a realidade na qual o homem interage adquire grande importância. É neste sentido que as pessoas responsáveis pela tarefa

educadora a ser realizada na escola devem se tornar conscientes do significado dos acontecimentos que aí ocorrem. Que devem unir seus esforços para que tais acontecimentos adquiram sentido de acordo com uma linha diretriz que expresse a unidade dos mesmos. Que percebam a importância e o significado desta direção enquanto um princípio orientador e não como uma regra absoluta. Que percebam a importância que a sua própria decisão assume.

Ora, esta tarefa de perceber a linha diretriz dos acontecimentos do sistema, de refletir sobre o significado das decisões, de auxiliar a reflexão dos estudantes sobre suas experiências tanto as vividas nos grupos congêniais, quanto as vividas par-a-par ou com os educadores é muito difícil. Este processo de reflexão e de síntese pode diluir-se facilmente na enormidade de atividades escolares e nos aspectos instituídos da escola. É neste ponto que se faz necessária uma área dentro da escola que tenha por meta auxiliar aquelas reflexões no intuito de delinear a linha básica do sistema. E é esta a função que se propõe seja a da Orientação Educacional.

Desta forma, os fundamentos filosóficos aqui analisados indicam que a Orientação Educacional deve considerar a própria situação existencial da escola na qual ocorrem os relacionamentos do tipo Eu-Tu e do tipo Eu-Isso. Que tais tipos de relacionamentos são básicos para o processo educativo aí desenvolvido, pois apontam-lhe direções específicas. Isto confere unidade ao próprio processo educativo. Esta unidade, que é proporcionada por tais relacionamentos, é essencial tanto para a atualização do processo educativo que ocorre num sistema escolar, como para a atualização da própria pessoa do educando.



Capítulo **3** **FUNDAMENTOS  
PSICOLÓGICOS E PSICOSSOCIAIS  
DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Se a Orientação Educacional realizada na escola está voltada para a atualização do educando; se esta atualização se realiza num ambiente onde os inter-relacionados humanos são fundamentais, então deve-se procurar quais os embasamentos que explicam o próprio processo desta atualização.

No capítulo anterior focalizou-se o processo do tornar-se sob o ponto de vista da sua realidade. Explicou-se quais seus movimentos virtuais e quais suas possibilidades. Neste capítulo procurar-se-á apresentar a explicação de como o Eu atualizante se desenvolve a um nível de realidades psicológica e psicossocial.

Esta análise é importante porque fornece subsídios para o entendimento das atitudes do educando no meio escolar. Isto possibilitará um desempenho mais adequado da Orientação Educacional, pois esclarece qual a unidade básica do desenvolvimento da pessoa e quais elementos que a influenciam.

O ponto mais importante nesta análise é aquele que diz respeito ao Eu ou núcleo de atualização e ao seu respectivo desenvolvimento. É necessário que, de um lado, seja explicitada a função do Eu no processo de atualização. De outro, que seja explicado o próprio processo de desenvolvimento deste núcleo. A primeira focalização se refere à estrutura do Eu e é tratada pela Psicologia. A segunda se refere ao seu processo de desenvolvimento e é tratada pela Psicologia Social. Como ambas as perspectivas estão estreitamente conectadas, elas serão abordadas num mesmo capítulo.

### Eu: núcleo estrutural de avaliação

O Eu é entendido como um Sistema Interno Organizado, o qual se constitui no próprio núcleo atualizante da pessoa. Isto porque é a partir deste núcleo que a pessoa avalia as experiências que vivencia. Esta avaliação é o ponto básico para que o autocrescimento do Eu ocorra ou não.

As experiências vivenciadas pelo Eu<sup>1</sup> dizem respeito ao aspecto vivido, ativo e mutável das ocorrências psicológicas que se processam no organismo. Organismo, por sua vez, é entendido como uma unidade que expressa uma interpenetração dos aspectos psicológicos e fisiológicos. Assim, as experiências psicológicas ou as fisiológicas não ocorrem separadamente, mas são vivenciadas pelo organismo. Isto é, todas as experiências são concomitantemente vividas de forma psicológica e fisiológica.

O Eu se atualiza na medida em que o organismo se esforça para crescer. Este crescimento não se dá de forma desordenada, mas tende para certas direções. Estas direções são indicadas pelas necessidades básicas que o organismo possui: necessidade de viver, de sentir-se seguro, de receber afeição, de respeitar e de ser respeitado<sup>2</sup>.

Agindo desta forma, o organismo se torna o próprio centro de avaliação das experiências do Eu e, à medida que este cresce, explicita-se como mais capaz de realizar tal tarefa.

Sendo concebido como um sistema de valores, portanto como uma estrutura organizada, o Eu apresenta uma consistência interna necessária<sup>3</sup>. É esta consistência que lhe confere unidade, a qual se expressa através das suas próprias atividades. Assim as ações do organismo são desempenhadas segundo um objetivo específico, qual seja, o de manter a consistência interna do seu sistema de avaliação. Tal objetivo torna-se o maior de sua vida. É em relação a ele que suas atividades adquirem significado e que sua função, como selecionador de experiências, torna-se explícita.

1. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie et relations humaines: théorie et pratique de la thérapie non-directive*, Louvain, Publications Universitaires, 1971, v. 1.

2. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology of being*, 2. ed., New York, Van Nostrand Reinhold Co., 1968.

3. Cf. Prescott Lecky, *Self-consistency: a theory of personality*, Garden City, Doubleday & Co., 1969.

A manutenção da consistência do Eu dá-se por meio de vários processos. Um deles se refere à aprendizagem do organismo. Para cada situação com a qual se depara, o indivíduo possui *schemata*<sup>4</sup> que lhe possibilitam agir baseado em alguma previsão. Com isto ele não se encontra desprotegido frente a uma situação nova específica. Se isto ocorresse, sua unidade poderia ficar ameaçada, uma vez que não possuiria um sistema em relação ao qual pudesse avaliar a referida situação.

Cada cultura apresenta ao indivíduo uma grande quantidade de soluções já elaboradas para uma série de problemas que ele poderá encontrar no seu dia. Tais soluções lhe são transmitidas através das instituições sociais, dos papéis, dos sistemas de linguagem, das atitudes e dos comportamentos dos pais. O indivíduo organiza todas estas estimulações e problemas solucionados de acordo com o seu próprio processo de esquematização. Este, por sua vez, é influenciado por aquelas soluções. Forma-se, assim, um processo dialético de inter-influência entre ambos.

Deste modo, as soluções apresentadas pela cultura ao indivíduo e a forma pela qual elas lhe são transmitidas desempenham um papel importante no desenvolvimento do Eu. Por um lado, apresentam à pessoa uma visão estereotipada do mundo antes que ela tenha desenvolvido o seu quadro de referência. Por outro lado, auxiliam o indivíduo a sobreviver no seu meio.

A capacidade de possuir *schemata* possibilita ao indivíduo: prever e antecipar acontecimentos ambientais; compreender o mundo no qual vive; prevenir reajustamentos subseqüentes. Esta capacidade faz com que o organismo consiga manter sua unidade, pois ao compreender seu ambiente ele se sente estável e seguro, sabendo o que e como fazê-lo.

Outro processo que o Eu utiliza para preservar sua unidade diz respeito à aceitação apenas daquelas experiências que são consistentes com o seu sistema de avaliação. Neste caso, apenas as experiências que são significativas para o seu núcleo estrutural são consideradas. Isto é, apenas as experiências que, de alguma forma, correspondem ao seu campo fenomenológico (ou de experiências vivenciadas) é que

4. *Schemata* se refere à organização que a pessoa elabora a partir das percepções dos vários estímulos que recebe do meio no qual vive.

são percebidas, simbolizadas e organizadas pelo Eu. Desta forma, passam a fazer parte da sua estrutura e é quando ocorre o seu crescimento ou atualização. De acordo com a dinâmica deste processo, as experiências que não possuem correspondência no campo fenomenológico do indivíduo são ignoradas por serem irrelevantes à sua estrutura. Estas experiências não se constituem percepções simbolizáveis pelo Eu.

Isto não quer dizer que o organismo não tenha percebido aquelas experiências. Ele pode perceber experiências que não correspondam ao seu núcleo estrutural, mas estas não são simbolizadas pela consciência. Nem todas as experiências que são percebidas pelo organismo são simbolizadas pela consciência. Dentre estas não simbolizadas, encontram-se tanto aquelas que existem como sensações orgânicas, como as percebidas de forma subliminar. As primeiras não foram percebidas porque não foram relacionadas, de forma alguma, ao conceito organizado do Eu em relação ao ambiente<sup>5</sup>.

As subliminares se referem a uma resposta psicológica-orgânica, avaliativa, discriminatória que pode preceder à percepção consciente de tais experiências<sup>6</sup>.

As experiências são percebidas, simbolizadas e organizadas de forma consciente pelo Eu, quando este se encontra num estado de receptividade em relação às experiências<sup>7</sup>.

O Eu se utiliza, ainda, de outro processo para preservar a sua unidade. Ele pode não aceitar as experiências que estiverem em desacordo com o seu sistema de avaliação ou que representem alguma ameaça à sua organização. Neste caso, ele apenas rejeita tais experiências por não poderem integrar sua estrutura.

Há, entretanto, casos em que as experiências percebidas pelo Eu constituem uma ameaça ao seu sistema de avaliação, mas ele as simboliza de forma distorcida. Isto ocorre quando o organismo se encontra numa situação ameaçada, quando certos elementos de sua experiência não estão de acordo com a concepção que faz de si próprio. Nesta situação o organismo pode agir de forma defensiva

5. Cf. Carl R. Rogers, *Client centered therapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1951.

6. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit.

7. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit.

para que sua unidade seja mantida e distorcer a simbolização da experiência que vivencia. Assim, a experiência por ele vivenciada no seu campo fenomenal é diferente da percepção, simbolização e organização da mesma. Sendo a simbolização da experiência, e não a experiência em si, que constitui parte da sua estrutura interna, decorre daí uma quebra da sua unidade em termos de experiências vivenciadas e estruturação da mesma. Neste caso ocorre, portanto, uma discrepância entre o Eu e o ambiente, mas a sua unidade interna é preservada. O indivíduo pode criar um mundo substitutivo da realidade. Será em relação a esta realidade substituta que ele agirá de forma consistente. Por não existir uma correspondência entre este mundo criado por ele e o meio no qual vive, não há um elemento dialético que renove seu sistema de valores. Ele fixa tal sistema, o qual se torna rígido, não passível de mudança.

Assim procedendo, o indivíduo se distancia, cada vez mais, da realidade. A consistência interna do seu quadro de valores passa a ser um objeto em si. Todas as suas experiências de vida — relacionamentos com coisas e pessoas — passam a ser regidas pela finalidade de manter sua unidade. O Eu não está receptivo às experiências. Embora exista manutenção da unidade do Eu, não há expansão e o indivíduo é levado a um mau funcionamento psicológico e a um desajustamento social. O mau funcionamento psicológico se refere à deformação ou bloqueio da simbolização das experiências significativas por parte do organismo; ao desajustamento social; à discrepância entre as simbolizações das experiências do indivíduo e o meio social.

Embora a manutenção da unidade estrutural seja um objetivo muito importante, ele não se constitui o único. O Eu procura, também, atualizar-se, crescer e expandir-se de forma coerente consigo próprio e com o ambiente no qual vive. Com relação a este crescimento, outros problemas surgem. A dinâmica do seu processo de manutenção e de atualização torna-se bastante complexa.

#### O crescimento atualizador

Ao se relacionar com o meio, o organismo se depara com situações em relação às quais age. O indivíduo interpreta para si próprio as atividades que desempenha e as experiências que vivencia. São estas interpretações que constituirão parte da sua estrutura, e não a experiência em si. Assim sendo, o sistema de avaliação necessita ser har-

mônico em relação a si próprio. As interpretações sobre as experiências que o indivíduo elabora devem ser consistentes tanto em relação a elas mesmas, como em relação às ocorrências do meio, se for para o indivíduo crescer de forma atualizadora.

Isto significa que o Eu, no seu processo de atualização, enfrenta um duplo problema. O de harmonia interna, que se refere à consistência das interpretações em relação a elas próprias. O de harmonia externa, que se refere à consistência das interpretações em relação aos acontecimentos do meio<sup>8</sup>.

O problema referente à harmonia interna do seu sistema de valores é solucionado mediante o esforço que faz para manter sua unidade, cujos processos de realização já foram descritos no item anterior. A dinâmica destes processos se torna complexa e difícil quando se considera o problema da harmonia interna em conjunto com o da harmonia externa.

Ao se abrir às ocorrências do meio, o Eu poderá enfrentar uma situação que exigirá uma reorganização de sua estrutura. Isto ocorrerá quando ele estiver numa situação em relação à qual não se sente ameaçado, e onde as ocorrências são incongruentes com seu sistema de valores.

Esta reorganização não se dá de forma fácil. Envolve uma situação de conflito que o Eu enfrenta com sofrimentos e riscos no seu processo de crescimento. Este processo é complexo, pois diz respeito a uma percepção subjetiva de risco e de conflito, dependendo, portanto, da própria concepção que o Eu tem de si. O conflito é um elemento que não se relaciona diretamente com o Eu que é internamente consistente, mas está vinculado a problemas oriundos do meio. Constitui-se numa chave importante para a ocorrência de novas aprendizagens sobre o Eu. Pode ser visto como o elemento que desencadearia o processo dialético de interinfluência organismo-meio.

Assim, o crescimento harmonioso do Eu está vinculado à percepção realística que ele possui sobre si próprio. "A noção do Eu é realista quando tem correspondência ou congruência entre os atributos que o sujeito crê possuir e aqueles que possui de fato"<sup>9</sup>. Para que sua noção seja realística há necessidade que seja fundamentada em expe-

8. Cf. Prescott Lecky, op. cit.

9. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit., p. 190.

riências autênticas, isto é, em experiências realmente vivenciadas e simbolizadas de forma adequada.

A experiência autêntica do Eu está vinculada à liberdade sentida em relação às experiências que vivencia. O sujeito é psicologicamente livre<sup>10</sup>, quando não se sente obrigado a negar ou a deformar o que aprova a fim de conservar a afeição ou estima daqueles que desempenham um papel importante no seu campo fenomenológico. Esta liberdade se refere à representação mental e à expressão verbal dos dados da experiência. Não envolve, necessariamente, expressões físicas por meio de atos.

A liberdade psicológica é desenvolvida numa situação desprovida de ameaça. Esta condição envolve a consideração positiva que o Eu possui, tanto em relação a si próprio, quanto em relação ao outro. Assim sendo, esta consideração positiva é outro elemento-chave na concepção atualizante do Eu.

A consideração positiva percebida<sup>11</sup> engloba, em geral, os sentimentos e atitudes de calor, de acolhida, de respeito e de aceitação. A situação na qual o relacionamento assim entendido se efetua é denominada de atmosfera permissiva. Esta atmosfera envolve uma atitude de aceitação incondicional, onde a pessoa se sente segura. À medida que ela se percebe como incondicionalmente aceita pelo outro, de forma extensiva, passa a aceitar-se também de forma incondicional. Neste caso, encontra-se em condições de considerar todas as suas experiências como dignas de avaliações positivas, podendo ponderá-los sem que sinta necessidade de distorcer as simbolizações que serão conscientizadas.

Numa concepção do Eu atualizante o fator "liberdade psicológica, torna-se central. Dele dependerá o seu desenvolvimento harmonioso ou não. O Eu se atualiza quando for externa e internamente harmônico e, portanto, congruente em relação às experiências que vivencia. Este Eu atualizante é considerado psiquicamente maduro<sup>12</sup>, pois percebe suas experiências de maneira diferenciada e realística. Não necessita de recorrer à defesa, uma vez que não se encontra sob ameaça. Encontra-se, então, em condições de assumir a responsabili-

10. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit.

11. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit.

12. Cf. Carl R. Rogers & Marien G. Kinget, *Psychothérapie...*, cit.

dade dos seus atos, pois pode percebê-los e simbolizá-los diretamente em relação ao seu campo fenomenológico. Avalia tais experiências de forma autônoma e a partir do seu próprio núcleo organizativo de avaliação. Esta avaliação trata-se de um processo: não cessa de evoluir e de mudar. Os seus próprios critérios são constantemente modificados em função de uma simbolização cada vez mais realística que o Eu desenvolve. Seus *Schemata* encontram-se, então, em condições de serem modificados caso ele depare com dados novos e discrepantes em relação ao seu núcleo avaliativo.

A pessoa que cresce deste modo encontra-se num processo de vida plena. A vida plena se refere “ao processo de movimento numa dada direção, a qual é selecionada pelo organismo humano quando o indivíduo for interiormente livre para mover-se em qualquer direção e quando as características gerais escolhidas revelam uma certa universalidade”<sup>13</sup>. Ela tende a viver existencialmente, de forma cada vez mais intensa, em relação a cada momento. Ao viver desta forma, a pessoa adquire mais confiança no seu organismo como centro avaliador das experiências que vivencia. Isto traz, como consequência, um comportamento cada vez mais satisfatório. Rogers<sup>14</sup> supõe que este processo ocorre porque se a pessoa estiver plenamente aberta às suas experiências, terá acesso a todos os dados possíveis referentes à situação sobre a qual seu comportamento se fundamenta. Perceberá, de forma acurada: as exigências sociais; as suas próprias necessidades em relação às quais poderá ou não sentir-se em conflito; as suas recordações sobre situações semelhantes; enfim, todos os dados da situação. Poderá permitir que seu organismo, com o auxílio da consciência, considere cada estímulo, cada necessidade e cada exigência; a intensidade e importância relativas dos mesmos. A partir de tais apreciações e considerações poderá descobrir a atitude que mais satisfaça às suas necessidades perante a situação.

Este é o ser humanizado que está em condições de atualizar-se tanto como indivíduo, quanto como espécie. As peculiaridades do seu relacionamento com o mundo encontram-se numa situação passível de serem realizadas. É este o significado que muitos autores de linha

13. Cf. Carl R. Rogers, *On becoming a person*, Boston, Sentry Edition, Houghton Mifflin, 1961, p. 187.

14. Cf. Carl R. Rogers, *On becoming...*, cit.

psicanalítica<sup>15</sup> atribuem ao termo “pessoa saudável”. Estas pessoas realizam-se como atualizantes, pois as recompensas que recebem advêm do desempenho das suas próprias atividades. O seu crescimento é, em si, uma atividade recompensadora e auto-excitante. Com isto, o impulso que as leva a agir é proveniente do desempenho da ação e não de uma situação externa.

O processo de atualização da pessoa é realimentador em relação a si próprio. À medida que cresce, a pessoa se torna cada vez mais motivada e ativa para continuar a desenvolver tal processo em virtude da recompensa positiva que recebe. O seu crescimento ocorre num sentido autodiretivo, ou seja, ele se direciona para maior diferenciação, integração e unificação, as quais, por sua vez, são intensificadas pelo processo de atualização.

Entretanto, não se deve entender que as pessoas auto-atualizantes sejam totalmente corajosas e capazes de enfrentar sem medo ou ansiedade qualquer situação desconhecida. Trata-se, isto sim, de pessoas que possuem ambas as forças: um conjunto que abrange segurança e medo; e um conjunto que as impele para a realização do Eu<sup>16</sup>. A pessoa cresce quando as suas recompensas do crescimento e as ansiedades que sente em relação à segurança são maiores que as ansiedades enfrentadas em relação ao crescimento e às recompensas de segurança. O crescimento ocorre em pequenas etapas. Apenas quando a pessoa está familiarizada com a situação na qual se encontra é que se sente segura para enfrentar novas situações.

Assim sendo, parece que o processo de vida da pessoa consiste numa sucessão de escolhas que ela realiza em relação a dois processos: o de segurança e o de crescimento. Não existe uma escolha sábia em si. Sua sabedoria é expressa em relação à problemática. A escolha para a segurança, em relação a uma situação, pode ser mais sábia que o seria a escolha para o crescimento naquela mesma situação. Isto ocorre quando ao proceder a escolha para a segurança, a pessoa evita dor maior que aquela suportável no momento. A escolha para o crescimento é sábia quando traz, para o indivíduo, recompensas maiores em relação ao seu processo de atualização, que a segurança sentida na situação com a qual já está familiarizada.

15. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology...*, cit.

16. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology...*, cit.

A pessoa não-auto-atualizante é aquela<sup>17</sup> que não se encontra numa situação de liberdade psicológica; que se sente ameaçada. As experiências que vivencia, ainda que em parte, não são congruentes com o seu sistema de valores. Existe, portanto, uma distorção das simbolizações referentes às mesmas. Por não se realizar a partir da sua própria atividade, sente-se, constantemente, numa situação de deficiência no sentido de estar sempre à procura de algo exterior para conseguir realização. Procuram motivações e recompensas para suas atividades a partir de um quadro de referência externa. É uma pessoa dependente do ambiente, pois é este que irá atribuir recompensas para as suas atividades.

### Percepção e relacionamento das pessoas auto-atualizantes

As pessoas auto-atualizantes possuem uma concepção mais acurada do meio no qual interagem. Encontram-se abertas às experiências que vivenciam. São recompensadas pelo próprio processo de atualização. Segue daí, que tais pessoas se relacionam de forma peculiar. Trata-se de pessoas mais criativas, possuidoras de um tipo de cognição mais total, mais capazes de relacionarem-se de forma aberta.

As pessoas auto-atualizantes não procuram recompensa externa para suas atividades. Sua atenção pode ser focalizada de forma não intencional no problema em si. Por não haver uma preocupação consciente com a sua atuação específica, tais pessoas conseguem transcender a autofocalização consciente do Eu. Isto lhes permite uma ação descontraída. Nestas circunstâncias, sua percepção se torna mais aberta e total, sendo-lhes possível respeitar a natureza do objeto em si, ao invés de enquadrá-los em *schemata* já formados. Este é um tipo da "cognição do ser"<sup>18</sup> em contraposição à "percepção deficitária"<sup>19</sup>. Esta se refere a uma cognição organizada pelas necessidades de deficiência do indivíduo. As necessidades de deficiência da pessoa não atualizantes se referem à procura de recompensas, provenientes do ambiente para as suas próprias realizações.

Na "cognição do ser", a experiência tende a ser percebida como um todo, como uma unidade completa. Todos os seus atributos e aspectos

17. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology...*, cit.

18. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology...*, cit.

19. Cf. Abraham Maslow, *Towards a psychology...*, cit.

são percebidos de forma simultânea ou numa sucessão rápida. A capacidade de percepção é plenamente atendida, o que pode ser chamado de atenção total. Esta percepção não é julgada, pois não está focalizada na sua utilidade provável e nem nos propósitos implícitos na situação.

Os momentos repetidos de "cognição do ser" tornam a percepção da pessoa mais rica. São momentos autovaliosos e autojustificativos. São percepções unificadas e levam a pessoa a ver a si e ao mundo de forma também unificada; a perceber o mundo como independente de si e de todos os seres humanizados.

Na "percepção deficitária" as experiências humanas são parciais e incompletas. O objeto não é percebido por si, mas é visto como elemento de uma classe ou de uma categoria mais ampla. Este é um tipo de percepção catalogadora, que envolve uma atividade de julgamento e de comparação. Uma vez percebido, julgado, comparado, o objeto deixa de ser o centro de atenção.

Desta forma, as pessoas auto-atualizantes são capazes de melhor relacionamento por serem capazes de se relacionar com o outro de forma mais aberta. Têm capacidade de perceber o outro por si e de não procurar classificá-lo numa categoria de tipos de pessoas. A recompensa do seu relacionamento advém dele próprio. Em contraposição, para as pessoas atualizantes o inter-relacionamento vale enquanto lhes trouxer alguma recompensa. Isto é, vale por seu produto, e não por ele próprio. Isto leva tais pessoas a uma ansiedade constante e a uma necessidade muito grande de inter-relacionamentos pois nunca se sentem realizadas.

As pessoas auto-atualizantes são mais criativas.

"Minha definição, então, do processo criativo é a emergência, na ação, de um novo produto da relação que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro"<sup>20</sup>.

Esta definição de criatividade não implica uma avaliação da mesma em termos dela ser boa ou má. Refere-se apenas a uma realização

20. Cf. Carl R. Rogers, *On becoming...*, cit., p. 350.

individual da pessoa numa tal situação que expresse um novo produto relacional de sua parte. Ela possui, também, um aspecto social se se considerar o desencadeamento de situações sociais favoráveis ocasionadas pelos tipos de relacionamentos das pessoas auto-atualizantes.

Costuma-se entender que, para que uma pessoa apresente capacidade criativa, é necessário que ela possa lidar com conceitos e com elementos de forma abstrata. Entende-se que só a partir da exploração e manejo espontâneo de tais conceitos é que ela estará em condições de ter uma visão criadora, nova e significativa da vida.

Aqui cabe considerar que há dois tipos de criatividade. Uma, do tipo esforçado e capaz. Outra, de pessoa auto-atualizante. Apenas o manejo espontâneo de conceitos e de elementos abstratos referentes a uma área específica de conhecimentos pode levar a pessoa à criatividade do tipo esforçado e capaz. Esta referir-se-á ao produto de uma dada realização humana, conseguida mediante esforço e preparação da pessoa para desenvolver habilidades e técnicas concernentes àquela área de conhecimento. O produto desta criatividade leva ao que se denomina "invenções de instrumentos relevantes para o progresso da humanidade", ou àquelas concernentes ao requinte de uma obra de arte. O tipo de criatividade auto-atualizante emerge de forma mais natural do Eu. Explicita-se através das atividades mais comuns à vida da pessoa. Refere-se a uma forma de vida. A pessoa possui uma tendência para fazer coisas criativamente.

A auto-atualização não se trata de um objetivo a ser atingido. Trata-se de um desenvolvimento da personalidade. É importante que se enfatize que a pessoa que assim se desenvolve apresenta os dois aspectos da cognição: a do ser e a deficitária. A cognição do ser leva-a à percepção de problemas mais significativos em relação ao seu núcleo de valor. A percepção deficitária, por ser julgadora e classificadora, auxilia a tomada de posição e a realização da ação.

Considerando-se as explicações sobre o Eu-Atualizante cabe questionar a influência que a sociedade exerce sobre o mesmo. Este questionamento procede do fato que a sociedade apresenta várias soluções ao indivíduo antes que ele tenha formado seu núcleo avaliativo. Sabendo-se o papel fundamental que este núcleo desempenha em relação ao Eu, o problema que se coloca é o referente aos aspectos de transmissão daquelas soluções. Ou seja, como ocorre a passagem dos *schemata*

ao indivíduo e como este realiza as suas percepções e respectivas organizações. Como esta transmissão pode influenciar o processo de desenvolvimento do Eu.

### O processo de desenvolvimento do Eu

Neste item procurar-se-á analisar o processo pelo qual o indivíduo assume os valores da sociedade na qual vive podendo manter-se, ao mesmo tempo, um ser singular, e uma pessoa que pode atualizar-se constantemente.

É necessário que o indivíduo aprenda os valores da sociedade na qual vive para que ele possa participar da vida do grupo a que pertence. Estes valores, quando assumidos, exercem grande influência no seu desenvolvimento, pois norteiam suas atividades. Entretanto, é preciso que fique explícito que eles não padronizam necessariamente o indivíduo. Este, por ser um organismo singular possuidor de certas capacidades fisiológicas e dotes neurológicos ou corticais<sup>21</sup>, por enfrentar experiências particulares, organiza suas vivências de acordo com as perspectivas, refletidas pelo seu próprio padrão relacional. Isto lhe permite ser diferente de tudo o mais que o cerca, embora possua uma marcante fundamentação comum aos membros da sua coletividade.

O processo pelo qual o indivíduo torna-se um ser humanizado é fundamentado em duas das suas principais características antropológicas: a participação e a comunicação. Estas são atualizadas no desenvolvimento do próprio processo social no qual o indivíduo interage<sup>22</sup>. Através do processo de comunicação ele passa a fazer parte do grupo ao qual pertence. Gradualmente, assume a atitude dos outros elementos do mesmo, capacitando-se tanto para se conscientizar como um Eu singular, como para possuir *schemata* comuns ao mesmo, o que torna sua comunicação intergrupar viável.

Para que tal desenvolvimento ocorra, é necessário que o organismo se ajuste aos outros elementos dentro de um dado grupo social. Este ajustamento ocorre por meio da comunicação expressa através de gestos nos níveis mais baixos da evolução animal (nível de comuni-

21. Cf. George H. Mead, *The social psychology*, Chicago, Anselm Strauss (ed.), The University of Chicago Press, 1969.

22. Cf. Paul Pfoetzte, *Self, society and existence*, 2. ed., New York, Harper & Brothers, 1961.

cação sensorial). Ocorre por meio de símbolos significantes nos níveis mais elevados de comportamento humano (nível de comunicação perceptual) <sup>23</sup>.

“O gesto emitido por um organismo, em qualquer ato social dado, estimula uma resposta por parte de outro organismo que está diretamente relacionado com a ação do primeiro organismo e assim sucessivamente...” <sup>24</sup>.

O gesto traz, em si, o germe para o significado. No ato social de um organismo determinado, o símbolo do gesto é explicitado através da resposta que o segundo organismo dá ao primeiro indicando, desta forma, o resultado do seu gesto inicialmente emitido. Assim, o ato ou resposta ajustadora do segundo organismo dá ao gesto do primeiro o significado que o gesto possui.

O processo de comunicação através do gesto possui três fases, quais sejam: o gesto do primeiro organismo; o gesto do segundo e o gesto para as fases subseqüentes de uma dada interação social. Este relacionamento tríplice é que constitui a matriz dentro da qual o significado surge. Ele deve, assim, ser concebido objetivamente como possuindo existência dentro do próprio campo de experiência no qual seu evento ocorre. A resposta de um organismo ao sinal de um primeiro organismo é, num certo sentido, responsável pelo aparecimento de um novo objeto, ou de um novo conteúdo de um velho objeto, ao qual o gesto inicial se refira. Isto é, tais respostas ao sinal implicam uma idéia de processo evolutivo. Entretanto, embora possa vir ativar a criação de um novo objeto, ele não é, de forma necessária, totalmente consciente.

O gesto significativo torna-se consciente apenas quando os símbolos significantes são envolvidos na experiência social <sup>25</sup>. Símbolos significantes se referem ao “gesto, ao sinal, à palavra que é endereçada ao Eu ao mesmo tempo em que é endereçada ao outro indivíduo, e é endereçada ao outro indivíduo quando é endereçada ao Eu” <sup>26</sup>. Isto é, o gesto torna-se um símbolo significativo quando cada participante, numa dada situação, responde ao mesmo símbolo. Torna-se signifi-

23. Paul Pfoetzle, *Self, society and existence*, cit.

24. George H. Mead, op. cit., p. 165.

25. Cf. George H. Mead, op. cit.

26. Paul Pfoetzle, *Self, society and existence*, cit., p. 70.

cante apenas ao nível da autoconsciência, quando então, ele afeta mudança não apenas no outro, mas dentro da própria pessoa que o emitiu; quando o emissor do gesto antecipa-se à mudança e, ao fazê-lo, inicia uma reação ou parte da reação em si próprio. Isto quer dizer que o emissor tomou consciência do significado do símbolo emitido por seu sinal. Desta forma, durante a comunicação, o indivíduo exerce controle sobre sua conduta ao perceber a atitude do outro quando este age indicando, concomitantemente, por meio dos seus próprios gestos, aqueles elementos que são importantes para o processo que está sendo desenvolvido. Neste caso, ele consegue manipular tais símbolos. Através dos símbolos significantes, ele se estimula e ao outro. Quando isto ocorre, ele é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Sujeito, enquanto emite o símbolo. Objeto, enquanto sofre influência do símbolo por ele emitido.

Um elemento, de capital importância, que possibilita a conscientização do significado do símbolo — por parte do emissor — é o gesto vocal. Dentre os símbolos significativos <sup>27</sup>, o mais importante para o desenvolvimento do Eu é o gesto vocal. Apenas ele estimula a pessoa que fala. Esta, porque pode ouvir-se e perceber o estímulo que emite, pode responder ao seu estímulo da mesma forma que a ouvinte. É aqui que se encontra o mecanismo pelo qual o indivíduo se estimula da mesma forma que estimula o outro. O gesto vocal é, assim, a origem da linguagem.

Como se viu anteriormente o processo da linguagem no ser humanizado é complexo dada sua capacidade de simbolização. Esta lhe permite a manipulação de um universo lógico de discurso o que lhe torna possível, a partir de uma resposta, indicar para si próprio uma série de respostas viáveis. A mente do ser humanizado é o resultado das suas atividades de comunicação, dos seus símbolos e da sua linguagem. “A mente se refere à capacidade do indivíduo para controlar o seu ambiente” <sup>28</sup>. Ela pertence ao indivíduo e o que aí ocorre diz respeito à sua própria experiência. Entretanto, o próprio indivíduo não possui consciência de tal experiência, a menos que o Eu tenha se desenvolvido. Este, do ponto de vista social, se desenvolve a partir da linguagem significativa.

27. Cf. George H. Mead, op. cit.

28. George H. Mead, op. cit., p. 41.



### A linguagem significativa e o desenvolvimento do Eu

A linguagem significativa se refere a “ação que afeta o próprio indivíduo e cujo efeito sobre ele é a parte da realização inteligente da sua conversação com os outros”<sup>29</sup>. Para o desenvolvimento do ser humanizado esta linguagem é essencial. Implica uma conscientização dos significados dos símbolos, os quais são elementos constitutivos do seu universo. Estes símbolos, por serem falados, estimulam no próprio indivíduo uma resposta, da mesma forma que estimulam no outro a quem se dirige. Este fato torna possível a realização do fator “participação”, pois inicia um processo no qual os componentes se interestimulam através das suas respostas.

Com os símbolos, a comunicação se apresenta mais complexa do que a que se utiliza apenas dos gestos. Isto porque a resposta é emitida através dos símbolos significativos falados. A característica desta resposta é a de fazer com que a pessoa que a emite se ouça podendo, ao mesmo tempo em que fala, pensar na resposta possível do outro, e assim sucessivamente. Com isto, o indivíduo que fala, em algum sentido “assume-o-papel-do-outro” a quem está se dirigindo.

“Assumir-o-papel-do-outro”<sup>30</sup> se refere ao processo pelo qual o indivíduo responde ao gesto do outro do mesmo modo que este o faz. Ou seja, refere-se ao processo de responder aos seus próprios gestos, da mesma forma que o outro responde. Ao desenvolver tal processo a pessoa percebe o significado da atividade do outro, bem como o da sua própria. É com este mecanismo que se desenvolve a capacidade dela entrar no campo de experiência da outra, de ver o outro lado do relacionamento e, por causa do pensamento reflexivo, consegue voltar sobre si própria e ver-se como objeto. A pessoa se torna um objeto para si própria porque possui a capacidade de assumir o papel e a atitude dos outros que estão envolvidos no seu mundo. Organiza papel e atitude num todo — papel — e vê-se segundo o ponto de vista também do papel, e, portanto, dos outros. Quando isto ocorre, tem-se um Eu socialmente desenvolvido, capaz de participar da vida dos elementos do grupo ao qual pertence.

Desde que o Eu esteja assim desenvolvido a pessoa pode falar tanto com o outro, quanto consigo mesma. Neste caso assume o seu pró-

29. Cf. George H. Mead, op. cit., p. 205.

30. Cf. George H. Mead, op. cit.

prio papel e o do outro. Esta conversação interna é denominada “pensamento”. O pensamento diz respeito “a uma conversação interna de gestos entre vários Eus, a uma internalização do processo falado no qual os Eus são uma parte da nossa consciência interna”<sup>31</sup>. Refere-se a um raciocínio do indivíduo, à realização de uma conversação entre ele próprio e os papéis sociais, percebidos e organizados num todo. Nesta conversação, o símbolo significativo da palavra serve como estímulo para a sua resposta. Através do pensamento, a pessoa pode planejar uma resposta para uma dada situação, pois possui condições de considerar, dentro do seu universo lógico de discurso, as várias respostas possíveis e explicitar a que lhe parecer mais adequada dentre os elementos significativos daquela situação.

Em resumo, o processo de assumir-a-atitude-do-outro diz respeito, também, à percepção e organização das atitudes dos outros, o que se refere à percepção dos papéis.

### Posições, papéis e desenvolvimento do Eu

A percepção que a pessoa possui sobre as atitudes assumidas pelos outros com relação a ela é organizada, gradativamente, em *schemata*. Esta organização ocorre de tal forma que ao deparar-se com certas situações, ela já possui esquemas de referência em relação aos quais age. Este processo, como se viu anteriormente, é de grande importância para o Eu, pois permite-lhe manter a unidade do seu sistema e prever acontecimentos ambientais.

Com relação a atitude-do-outro os *schemata* referem-se à percepção de papéis. Papéis “são comportamentos padronizados esperados de qualquer indivíduo que ocupe uma determinada posição num dado grupo social”<sup>32</sup>. A “Posição” se refere “ao lugar na estrutura do grupo; reconhecido pelos membros da sociedade e sobre o qual um ou mais indivíduos estão de acordo”<sup>33</sup>. A função da posição é contribuir, de forma racional, para a consecução dos objetivos do grupo visando, também, aos objetivos da sociedade. Cada posição, traz, implícita em si, um corpo de ideologias da sociedade à qual se refere. Deste modo,

31. Cf. Paul Pfeutze, op. cit., p. 48.

32. Cf. Theodore Newcomb, *Social psychology*, Tavistock Publications Ltd., 1952, p. 280.

33. Cf. Theodore Newcomb, *Social psychology*, cit., p. 276.

as várias posições existentes numa sociedade formam uma rede configurativa almejando objetivos comuns. Com isto elas possuem significado apenas em relação às demais posições desse mesmo sistema.

À medida que a posição define a função específica que deve ser desempenhada, cria um conjunto de expectativas em torno da realização do papel a ela correspondente. Estas expectativas podem ser entendidas em termos de direitos e de deveres. "Direitos são expectativas de papéis; a pessoa que desempenha um papel específico antecipa certas realizações concernentes às ações que a outra pessoa irá desempenhar no papel recíproco ao seu, num dado processo social. Deveres são expectativas que a pessoa, ao desempenhar um determinado papel num dado processo social, nutre a respeito da ação que deverá realizar em relação à pessoa que desempenha o papel recíproco ao seu dever"<sup>34</sup>.

O papel corresponde à dinamização da posição. É o indivíduo quem o desempenha e quem realiza a função exigida por aquela posição. Mas o desempenho do indivíduo deverá atender aos padrões comportamentais exigidos pelo papel. Desta forma, a realização da pessoa está limitada pelo conjunto de comportamentos incluídos no papel. Entretanto, isto não quer dizer que a pessoa precise, necessariamente, desempenhar o papel de forma mecânica. Há certos componentes que são exigidos de todos os ocupantes da posição; outros que são proibidos a todos os ocupantes. Entre ambos extremos, a pessoa pode desempenhar segundo suas próprias características e introduzir inovações.

O grau de envolvimento da pessoa que realiza o papel pode variar desde o nível em que ela se percebe e age como completamente diferenciada do papel, até o nível em que se iguala ao papel. No primeiro caso, desempenha-o de forma mecânica, estereotipada e autônoma. No segundo há uma união entre o Eu e o papel, o Isto exige um esforço total do organismo e interfere na sua realização adequada<sup>35</sup>.

Para o desempenho satisfatório do papel — em termos de envolvimento, tempo despendido, atendimento dos pré-requisitos da posição — é necessário que a pessoa o compreenda e que ele seja socialmente

34. Cf. T. Sarbin, Role theory, in Gardner Lindzey, *Handbook of social psychology*, 2. ed., Addison Wesley Publ. Co., 1956, v. 1, p. 226.

35. Cf. T. Sarbin, Role theory, in op. cit.

bem definido, ou seja, que ele não seja ambíguo. A ambigüidade pode levar a uma realização inadequada, pela própria falta de definição da sua posição. Neste caso, a falha é da pessoa que não a definiu e não do grupo que não a entendeu.

A aprendizagem dos papéis envolve: o processo de assumir-o-papel-do-outro; a linguagem significativa; a atividade "brinquedo"; a atividade "jogo". Esta aprendizagem é importante para que a pessoa possa conhecer o meio no qual vive e relacionar-se de forma adequada com o seu grupo. No desenvolvimento deste processo encontram-se vários estágios. Ele culmina na possibilidade de a pessoa assumir as perspectivas da outra num dado relacionamento — quando há envolvimento entre as pessoas que se relacionam — ou de perceber e considerar as várias posições de diferentes pessoas numa dada situação — quando, então, a questão se coloca a um nível de organização grupal, sem muito envolvimento.

#### Aprendizagem de papéis

Considerando-se a situação social na qual o Eu se desenvolve e aprende os papéis e *schemata* que o auxiliam a assumir-a-atitude-do-outro, além da linguagem significativa encontram-se outros fatores importantes. Dentre estes tem-se: o brinquedo, o jogo e a estrutura dos grupos nos quais a pessoa interage.

No brinquedo o indivíduo assume, sem responsabilidade, os vários papéis das pessoas com as quais convive. Isto porque o brinquedo envolve uma atitude, de "como se"<sup>36</sup>. Isto é, o indivíduo age na situação do "faz de conta que". Ele não necessita preocupar-se com o tipo de resposta que irá desencadear no outro. Isto tanto porque o outro é imaginário, como porque ele próprio está numa situação "como se" onde seus erros e acertos não implicam a sua aceitação, ou não, por parte dos outros.

O brinquedo se refere a um estágio de desenvolvimento do Eu. Aqui o indivíduo organiza as atitudes particulares dos outros indivíduos para com ele próprio e para com os demais elementos, num ato social específico do qual ele e os outros participam. Para que possa brincar de determinado papel, necessita possuir um conjunto de estímulos que

36. Cf. George H. Mead, op. cit.

originem nele próprio o tipo de resposta que origina nos outros. Este conjunto de respostas é organizado por ele de modo peculiar. Uma vez organizado, passa a constituir a forma mais simples pela qual alguém pode ser "outro" para ele próprio. Nesta fase, a pessoa diz-se alguma coisa assumindo um papel e responde-se em outro papel. Com isto, realiza-se a conversação interna.

No jogo<sup>37</sup>, o indivíduo assume a atitude de todos os outros elementos que se encontram envolvidos no mesmo. Ele organiza as atitudes que assume numa unidade e é esta organização que passa a controlar as suas respostas em determinadas situações. Ao assumir o papel de todos os outros participantes do processo ele os relaciona de forma definida. Passa a perceber as posições e papéis como parte de um todo e relacionados entre si. Esta organização relacional de diferentes posições e papéis concernentes a um dado jogo constitui as suas regras. São estas regras que percebidas e assumidas pelo indivíduo passarão a constituir o conjunto de respostas que uma determinada situação solicita.

Assim sendo, o indivíduo assume a atitude-do-outro que é uma organização da atitude de todos os elementos envolvidos num mesmo processo social. A atitude organizada da comunidade toda se refere ao "Outro Generalizado"<sup>38</sup>.

O jogo apresenta-se, por causa deste aspecto relacional e geral, como um estágio mais complexo de desenvolvimento social do Eu do que aquele do brinquedo. Ele representa a passagem da percepção da atitude-organizada dos outros, sem relacionamento entre si e com o todo, para a percepção da atitude organizada do todo, onde cada posição e papel são partes relacionadas entre si e com o todo. Através deste processo o indivíduo transcende seu campo particular de experiências e aprende que, na sociedade, como um grupo mais amplo, o processo de relacionamento é o mesmo. Ao invés de perceber e organizar apenas um papel, ou vários desconexos entre si, percebe o todo como constituído por diferentes papéis inter-relacionados. Assim procedendo, torna-se membro engajado no processo social, podendo participar de seus projetos mais amplos.

37. Cf. George H. Mead, op. cit.

38. Cf. George H. Mead, op. cit.

Existe, deste modo, um inter-relacionamento estreito entre o Eu e a organização social. Por um lado, o Eu necessita de situações sociais para desenvolver-se. Por outro, o processo cooperativo complexo da organização social é possível porque todo indivíduo nela envolvido ou a ela pertencente, pode assumir a atitude geral de todos os outros com referência a essa sociedade e pode, também, orientar seu comportamento segundo as normas de tal organização. É através do Outro Generalizado que o processo social influencia o comportamento dos indivíduos que nele se encontram envolvidos. Isto possibilita que o processo se desenvolva continuamente e que a comunidade exerça controle sobre a conduta dos seus membros individuais. É desta forma que as instituições individuais passam a fazer parte da própria forma de comportamento do indivíduo e do seu pensamento.

O pensamento é uma conversação interna, em que o indivíduo assume o papel do outro e o seu próprio. Depois de assumir a atitude do Outro Generalizado, o papel do outro no seu pensamento pode se referir também às atitudes organizadas da comunidade à qual pertence. Desta forma, no momento em que ele se encontra numa situação de inter-relacionamento, aquelas atitudes gerais da sociedade ativam nele próprio a resposta que está ativando no outro. Daí a sociedade influenciar, de forma marcante, as atividades da pessoa. Assim sendo, a pessoa reflete, em sua estrutura interna organizada, o padrão relacional todo do comportamento social organizado. Entretanto, cada estrutura individual reflete ou é constituída por um aspecto diferente desse padrão relacional. Pois, cada pessoa o reflete segundo seu próprio ponto de vista que é único, dadas suas diferenças individuais, enquanto organismo e enquanto ocupante de posições particulares suas.

O Eu assim desenvolvido apresenta uma parte que é comum a todos os membros da sociedade à qual pertence, o que lhe permite dela participar, ainda que, sob certos aspectos, se apresente como singular, diferindo de tudo o mais que o cerca. Neste caso ele é, então, constituído por dois elementos: o "eu" (escrito com letra minúscula) e o "mim". Estes elementos constituem a personalidade<sup>39</sup>.

O "mim" é o conjunto de atitudes organizadas dos outros assumido pela pessoa. Ele representa a organização de comunidade nas atitudes do indivíduo. Refere-se às atitudes, papéis, significados, pressões e

39. George H. Mead, op. cit., p. 229.

valores dos outros, organizados e assumidos no Eu do indivíduo através do seu desenvolvimento social. Frente a uma situação específica que exige uma resposta, o "mim" representa o controle exercido pelo grupo sobre o indivíduo. A resposta que ele dá baseado no "mim" reflete a repetição de soluções semelhantes, já dadas pelo grupo em outras ocasiões.

Neste caso, a quantidade de inovação e de expressão pessoal tende a um mínimo. As instituições sociais lideram as atividades das pessoas. Entretanto, no momento da ação não é o "mim" quem age, mas o "eu". Isto não quer dizer que eles sejam dissociados. Não, pois são elementos constituintes da personalidade ou Eu e, como tal, explicitam parte de um mesmo processo. É o "eu" quem dá as respostas do organismo às atitudes dos outros, tais como elas são percebidas no seu próprio campo fenomenológico. O "mim" representa o conjunto de atitudes da comunidade assumidas pelo indivíduo. Desta forma, ele exerce um "controle social" sobre o "eu". "Controle Social" é a expressão do "mim" frente ao "eu"<sup>40</sup>. Assim, o "mim" se constitui no fundamento sobre o qual a resposta a uma dada situação será apresentada. Mas qual será especificamente tal resposta, ninguém sabe com certeza, pois é o "eu" quem a irá apresentar. Suas respostas são relativamente livres, não predizíveis e iniciadas a partir da atitude dos outros. O "eu" é o agente ativo na reconstrução da experiência por causa de sua perspectiva singular.

O "eu" "... é aquela parte do Eu, enraizado no equipamento biológico do organismo, que identificamos como impulso, liberdade, criatividade, subjetividade; aqueles aspectos do comportamento individual e experiências que estão frente à situação social, ou objetiva e que pode e muda a sociedade"<sup>41</sup>.

O "eu" aparece na experiência do Eu como o "mim". Isto porque ele age num dado momento e, no seguinte, quando se propõe a pensar a respeito da sua ação, há necessidade de que se utilize dos dados memorizados. Então, o que realmente aparece é o "mim". A ação realizada pelo "eu" passa a fazer parte do mim. Através do pensamento, o Eu procura antecipar a resposta que irá dar. Mas esta é sempre

40. George H. Mead, op. cit., p. 238.

41. Paul Pfoetzte, op. cit., p. 91.

diferente daquela prevista. No processo de dar a resposta entram a atitude do outro e a percepção que o Eu possui dela. Estas, atitude e percepção, agem como um elemento realimentador na "dialética-do-processo-de-dar-a-resposta" do ser. A ação que ocorre, apenas ocorre. A responsabilidade que o Eu assume em relação a ela é apoiada no "mim", como representante da organização realizada pelo indivíduo sobre suas experiências passadas e expectativas futuras. A inovação que ele apresenta é o "eu" quem a realiza.

O Eu é ambos: "eu" e "mim". A auto-realização de um Eu, assim desenvolvido, implica uma relação dialética dele com a sociedade. Aqui a estrutura social do "mim" pode dar oportunidade para que o "eu" se expresse de forma inovadora. Esta inovação não explode, necessariamente, como algo completamente desvinculado do contexto social, mas encontra embasamento na própria história da sociedade. A auto-realização deste Eu é acompanhada por uma reconstrução parcial do ambiente e dos padrões sociais.

Este é o Eu que se tem por meta seja desenvolvido nas pessoas. É formado tanto pelas influências ambientais, que orientam suas ações, como apresenta, também, elementos inovadores, caracteristicamente seus. Este seu funcionamento depende de um desenvolvimento harmônico das suas experiências de vida de um modo geral. Dentre estas, viu-se o papel que a linguagem, o brinquedo e o jogo desempenham. A seguir, considerar-se-á a estrutura dos grupos nos quais a criança se relaciona. A vivência nestes grupos e a forma pela qual as suas regras e padrões são transmitidos marcam aquele desenvolvimento. Esta influência é sentida, principalmente, no seu processo de comunicação.

#### **A estrutura dos grupos e o desenvolvimento do indivíduo**

A estrutura da organização social geral à qual o indivíduo pertence, bem como a da sua família, exerce uma influência marcante no modelo de linguagem que ele utiliza e, portanto, no seu processo de comunicação. A linguagem, por sua vez, influi nos seus estilos de pensamento e processos cognitivos de solução de problemas.

No contexto particular da família, o tipo de sistema de controle no relacionamento entre pais e filhos pode vir a limitar ou abrir o número e a qualidade de alternativas para a ação e para o pensamento da

criança. Esta influência se faz presente tanto pelo estilo de comunicação e termos lingüísticos utilizados, como pelo tipo de controle social que a família exerce.

Esta afirmativa está baseada nos trabalhos de Bernstein<sup>42</sup>. Segundo ele, as estruturas da linguagem e as condições nas quais a criança aprende — e como ela aprende — estabelecem limites dentro dos quais a aprendizagem futura ocorre. Isto porque os códigos lingüísticos apresentam uma compreensão da estrutura social do grupo ao qual o indivíduo pertence. Esta compreensão, por sua vez, tem implicações na visão e no relacionamento da pessoa com o seu mundo. Ela interfere na aprendizagem da linguagem significativa. Envolve os processos: de pensamento, de percepção de si próprio como agente e paciente num dado relacionamento, de percepção do outro, de aprendizagem dos papéis. Há dois tipos de códigos de comunicação ou de estilo verbal: “códigos restritos” e “códigos elaborados”<sup>43</sup>.

Os “códigos restritos” se referem a um tipo de comunicação que se utiliza de sentenças curtas, simples e, freqüentemente, não concluídas. São estereotipadas, limitadas e carentes de especificidade e de exatidão necessárias para a conceituação e diferenciação. Suas afirmações dizem respeito aos eventos gerais, cujo conteúdo é amplamente significativo para o grupo todo. Desta forma, sua característica é limitada à quantia e ao detalhe do conceito da informação envolvida.

Os “códigos elaborados” são aqueles nos quais a comunicação é individualizada e a mensagem é específica para uma situação particular, tópico ou pessoa. Permitem, desta forma, a expressão mais ampla e mais complexa do pensamento. Tendem para uma discriminação entre os conteúdos implícitos na comunicação.

Outro fator que interfere no estilo de cognição e de solução de problemas é o referente ao sistema de orientação do controle do grupo ao qual a criança pertence. Nas fases iniciais do seu desenvolvimento, o grupo que mais a afeta é o familiar, em virtude do ego-envolvimento existente entre os seus membros e as oportunidades de relacionamentos contínuos e freqüentes. Nas fases subseqüentes, ela é muito afetada

42. Cf. Basil Bernstein & Dorothy Henderson, Social class differences in the relevance of language to socialization, *Sociology*, v. 3, n. 1, 1969.

43. Cf. Basil Bernstein & Dorothy Henderson, op. cit.

pelos grupos congeniais, ou seja, pelos grupos formados por elementos da sua idade<sup>44</sup>.

O grupo pode exercer dois tipos de controle: o controle através das posições e papéis e o oriundo de uma interação voltada mais para a pessoa do que para as posições<sup>45</sup>.

Quando o poder familiar é orientado para o controle do grupo através das posições e dos papéis socialmente prescritos, a atitude comportamental dos familiares explícita no inter-relacionamento dos seus membros tende a ser fundamentada nas expectativas daquelas posições e papéis. O mais importante neste relacionamento são as regras que o regem. Tais regras são atribuídas. Desde que são os elementos constitutivos da estrutura deste grupo, importa que sejam seguidas. A coesão do mesmo gira mais em torno do poder coercitivo. As decisões a serem tomadas são pautadas nas regras e não nas considerações de uma dada situação na qual se leve em conta a pessoa.

As famílias que se organizam, de forma marcante, em torno das posições e dos papéis tendem a utilizarem-se mais de um código restrito de comunicação. O sistema de aprendizagem e de ensino aí desenvolvido enfatiza mais o aspecto de submissão que o de participação baseado em raciocínios explícitos.

Neste contexto social, o Eu se desenvolve mais enquanto “mim”, pois as regras de comunidade são constantemente enfatizadas nas atividades dos outros com os quais o indivíduo interage.

Quando o poder familiar é orientado para a pessoa, existe maior focalização sobre a própria situação de inter-relacionamentos. Os grupos assim constituídos não prescindem da organização através de posições e de papéis. Entretanto sua característica refere-se ao fato de que permitem aos seus elementos desempenhar seu papel numa situação específica e enfatizam as conseqüências das ações alternativas. Este tipo de relacionamento exige um sistema de linguagem mais complexo, mais elaborado. A partir deste procedimento as pessoas são solicitadas a dar uma resposta dentre certo número de alternativas possíveis. Isto lhes permite desenvolver enfoques de estilo cognitivo, os quais

44. Cf. Richard Schumuck, Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievements, in Matthew W. Miles & W. W. Charters Jr., *Learning in social settings*, cit.

45. Cf. Robert Hess & Virginia Shipman, op. cit.

envolvem reflexão e reflexão comparativa. Com isto elas podem vir a perceber o mundo externo como um conjunto de possibilidades dentre as quais podem fazer uma seleção pessoal. Assim, a aprendizagem das posições e dos papéis não ocorre como consequência das regras fixas estabelecidas, mas tal aprendizagem se desenvolve num clima flexível onde a resposta do indivíduo pode trazer alguma inovação. Neste tipo de grupo, os seus elementos tendem a ser vistos como pessoas que desempenham um papel e não como meros desempenhadores de papéis rigidamente estipulados.

Neste contexto, o Eu se desenvolve também como um "eu", na medida em que o indivíduo é solicitado a dar uma resposta considerando a si próprio e a situação toda.

Outro grupo, além do familiar, que aparece como relevante para o desenvolvimento do Eu é o congênial. Para os adolescentes, os grupos congêniais se constituem em núcleos significativos em relação aos quais podem valorizar suas realizações. A recompensa atribuída por tais grupos é tão importante para eles que passam a desenvolver, principalmente, as capacidades requeridas por aquelas realizações.

Assim, as atividades altamente valorizadas pelos grupos congêniais passam a constituir um pólo de atração e o número de pessoas que se interessa por elas é grande. Este fato faz com que aqueles que vencem sejam os que possuam maiores capacidades para o referido desempenho.

O fator "boa realização" não está vinculado apenas às influências valorativas do grupo social. Está ligado, também, à cognição que o indivíduo possui a respeito da sua posição no grupo. Com isso, à medida que o indivíduo apresenta uma realização conveniente das atividades valorizadas por seu grupo congênial, que é aceito e que se percebe como ocupante de uma boa posição, ele tende a apresentar uma "boa realização".

Viu-se, desta forma, as influências que agem sobre a formação do Eu. Cabe agora refletir sobre tais influências, sobre a escola e sobre a Orientação Educacional.

#### **A Orientação Educacional e o Eu**

O Eu-Atualizante, tal qual foi descrito, é uma meta altamente desejável para o desenvolvimento do ser humanizado. Sendo assim, a escola

que se propuser a educar este ser deve considerar os aspectos relevantes para o desenvolvimento daquele Eu.

Do que foi exposto neste capítulo, vários elementos surgem como significativos para uma reflexão sobre a escola e o crescimento do Eu realístico. Dentre estes tem-se: a atmosfera propícia para aquele desenvolvimento como uma pré-condição do mesmo; a liberdade psicológica, as experiências congruentes do ponto de vista interno e do externo; os aspectos institucionais da escola e a forma pela qual eles são transmitidos ao educando; a sua influência sobre o "eu" e o "mim"; a importância dos grupos congêniais.

Estes elementos atingem vários níveis da realidade escolar. Alguns estão mais ligados aos relacionamentos humanos aí existentes e, principalmente, aos de aluno-professor. Outros, estão mais ligados às regras e aos padrões sociais da escola. Outros, ainda, aos grupos congêniais que aí se formam e que, conforme a faixa etária, são poderosos. O primeiro aspecto a ser considerado se refere ao crescimento realístico do Eu. Ou seja, daquele Eu que é interna e externamente harmônico. Como se viu, a pessoa que o possui é uma pessoa mais criativa, que se relaciona de forma mais fácil e mais aberta com o mundo, que vê os outros como pessoas. Trata-se de uma pessoa que se pode denominar de "saudável", no sentido já explicado.

Como uma pré-condição para o desenvolvimento deste Eu encontra-se a situação de não-ameaça. Esta é uma condição que a escola deve procurar atender. Além de ser indispensável para o desenvolvimento de uma pessoa saudável, ela facilita a aprendizagem do educando. Este, estando numa atmosfera favorável, não necessitará criar mecanismo de autodefesas para proteger-se. Estará, assim, mais descontraído para perceber as solicitações da situação "ensino", elaborar os problemas levantados de acordo com seus próprios *schemata*, inovando-se e podendo apresentar soluções novas.

Em resumo, a situação de "não-ameaça" implica um relacionamento de aceitação positiva entre as pessoas envolvidas pelo processo educativo. Esta aceitação positiva não se refere a um dizer sim a todas as atitudes do educando. Isto seria a própria negação da pessoa do educador e, portanto, do aluno. Ela diz respeito a uma resposta responsável, onde o educador expressa realmente o que está pretendendo, sem subterfúgios, sem agressividade, sem ressentimentos. Para tanto,

ele necessita compreender a situação, a si próprio e ao aluno. Não pode se sentir amedrontado, inseguro, insatisfeito em relação ao seu papel. Necessita perceber-se como pessoa e como educador para poder afirmar o ser do educando. Esta é uma condição necessária para que o educando possa se sentir seguro e apto para desenvolver um processo de aprendizagem interconectado com o seu núcleo de avaliação. Será em relação a este núcleo que poderá avaliar suas próprias experiências e, portanto, crescer de forma realística.

Estando vivendo este tipo de relacionamento e, assim, aberto às ocorrências do meio, há possibilidade de que as regras, os padrões sociais que governam muitos dos acontecimentos que ocorrem na escola possam ser discutidos. Pode-se discuti-los com o objetivo de entender o seu papel, a sua influência sobre o processo de ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que tais regras e padrões sociais não serão introjetados pura e simplesmente, e nem que serão rejeitados como que se não existissem. Significa que serão transmitidos através dos códigos elaborados. Assim, o Eu poderá percebê-los em relação à situação na qual possuem significado.

Desta forma, à medida que o Eu cresce, poderá discriminar pessoas, posições, papéis. Há, assim, oportunidade para que o seu "mim" e o seu "eu" sejam desenvolvidos.

Outro aspecto relevante ao desenvolvimento do processo educacional realizado na escola é o referente aos grupos congêniais. Tais grupos existem. São forças poderosas para o desenvolvimento do educando. Como tal, devem ser entendidos e discutidos de forma aberta. Deve-se auxiliar seus membros a discriminarem os valores aí existentes e a discutirem, de forma crítica e reflexiva, o significado que possuem para a experiência de cada um. Ao proceder deste modo a escola estará atenta às ocorrências do meio e da realidade escolar que não entraram para o planejamento escolar. Com isto ela estará mostrando que reconhece e que aceita, de forma crítica, aquelas forças. Estará, também, e isto é de capital importância, auxiliando o acontecer do educando.

A abertura a tais realidades introduz uma chave para a relação dialética indivíduo-instituição, pois torna possível a inovação das regras e dos padrões sociais aí vigentes. Entretanto, para que isto ocorra, é necessário que o próprio sistema esteja aberto a essas influências.

Que ele discrimine aquelas que são relevantes e que apontam uma direção para o seu processo.

É neste sentido que se torna indispensável uma área dentro do sistema escolar que analise os aspectos novos que surgem no dia a dia escolar: nos grupos congêniais, nos relacionamentos existentes na situação ensino-aprendizagem, na esfera da instituição. Esta análise deverá ser realizada com o objetivo de auxiliar a reflexão dos educadores, administradores e educandos sobre tais acontecimentos.

Pelo seu próprio nome, é a Orientação Educacional quem desempenha a função de orientação dentro da escola. Assim sendo, cabe a ela realizar tal tarefa. Com isto, ela estará realizando tanto a orientação do processo educacional realizado no sistema escolar, quanto a do processo de desenvolvimento do Eu do educando. Estando ela voltada para as ocorrências significativas da realidade escolar — dos valores aí existentes — sua função será a de levá-los para que sejam refletidos por todos aqueles envolvidos no processo educativo. Auxiliará, com isto, a elaboração de uma síntese daquele processo.

Assim procedendo, ela não se superporá às demais posições do sistema escolar (psicólogo educacional, sociólogo educacional, administradores, professores, educandos), nem colocar-se-á acima das mesmas, do ponto de vista hierárquico. Estará trabalhando com tais posições, e, ao mesmo tempo, desempenhando sua função: a de orientar o processo educacional.

## Capítulo **4** A REALIDADE ESCOLAR

A realidade do sistema escolar é complexa. Ai se encontram aspectos estritamente institucionais que se antepõem a relacionamentos humanos autênticos. É necessário que estes aspectos sejam analisados para que se tenha uma visão da dinâmica existente dentro da mesma. Esta visão permitirá um melhor entendimento do papel da Orientação Educacional.

Há quatro características essenciais na realidade escolar que se tornam pontos de convergência das atividades aí realizadas. Estes dizem respeito ao processo educacional, à situação de ensino e de aprendizagem, ao processo de relacionamento interpessoal e à avaliação da aprendizagem. A realização dessas atividades dinamiza o sistema escolar. A sua força pode se tornar tão intensa que chega a levá-lo a ultrapassar os objetivos que levanta para si mesmo e para aquelas atividades. É este dinamismo que define a realidade escolar, ao mesmo tempo que a desvenda como ambígua em muitos dos seus aspectos peculiares.

Assim sendo, para que a validade escolar seja delineada é preciso que se analise: as suas características enquanto um sistema social, o processo educativo aí desenvolvido; a situação escolar de ensino-aprendizagem, os inter-relacionamentos humanos e a avaliação da aprendizagem.



### Escola: Sistema Social

Vista como um "Sistema Social"<sup>1</sup> a escola se refere a uma organização de posições e de papéis definidos em termos de administrador, de professor e de aluno. Tais posições trazem consigo um conjunto de direitos e de expectativas e exigem comportamentos específicos daqueles indivíduos que desempenham seus papéis.

As posições e papéis referentes à função de administrador envolvem direitos e deveres que são influenciados pelas expectativas que a sociedade, os professores e os alunos possuem com referência ao seu desempenho. A posição e papel concernentes à função do professor também envolvem expectativas, direitos e deveres que a sociedade, alunos e administradores mantêm com referência aos mesmos. A posição e o papel de aluno, por sua vez, são influenciados pelas expectativas que a sociedade, professores e administradores possuem com relação a eles. Os desempenhos de tais posições e papéis encontram-se interconectados entre si. Assim, eles se interinfluenciam mutuamente.

Ao lado desta organização formal, existe outra informal constituída por grupos e subgrupos que se formam durante a realização das atividades dos grupos formais. Estes, também, geram forças que dinamizam aquele sistema e que se infiltram no próprio desempenho dos papéis e nas atividades realizadas. Estas forças podem levar a modificação das posições e papéis e a fazer com que o enfoque seja a pessoa enquanto ocupante dos mesmos. Neste caso, há um deslocamento da estrutura formal para uma situação de relacionamentos humanos que podem se tornar significativos. Com isto a realidade escolar torna-se viva e pode levar a uma transcendência dos aspectos estabelecidos que se constituíram pontos de partida do processo educacional aí desenvolvido.

Passar-se-á, a seguir, a estudar cada posição, do ponto de vista formal, procurando-se ver que outras forças se infiltram na sua dinâmica. O primeiro par "posição-papel" a ser considerado será o de professor.

A posição e papel de professor é uma das mais centrais do sistema escolar, pois estão no âmago do processo de ensino-aprendizagem que é a principal função da escola. Relaciona-se com posição e papel do aluno.

1. Cf. Frederick McDonald, *Educational psychology*, 2. ed., Belnart, California, Wadsworth Publ. Co., 1965.

Este posicionamento diferencial, visto sob um enfoque sociológico, reflete-se em toda a dinâmica do relacionamento aluno-professor. Assim sendo, uma dinâmica harmoniosa, integrada e, portanto, produtiva, proveniente do mesmo, depende da clareza da definição de ambos: posição e papel. Se não forem explicitamente definidos, as expectativas em torno dos mesmos tornam-se difusas<sup>2</sup>, gerando desentendimentos e inseguranças.

O papel de professor é institucionalizado<sup>3</sup>. É visto por estudantes, professores e administradores como sendo essencialmente aquele de organizar situações que produzam aprendizagem para facilitar mudanças comportamentais no aluno. Este, também, possui um papel institucionalizado<sup>4</sup> que se refere ao de um ser que aprende.

Embora o papel de professor seja facilmente definível, do ponto de vista institucional, na sua dinâmica e na natureza do relacionamento humano que envolve, é enriquecido com a função de educar. Deste modo, sob a perspectiva da instituição a sua função estaria mais próxima ao ensino e instrução<sup>5</sup>; da dos inter-relacionamentos humanos, estaria mais próxima à função de educar. Esta é uma ambigüidade existente dentro do sistema escolar, pois se tais funções se tornarem um fim em si, englobam filosofias educacionais diferentes e, até certo ponto, antagônicas. Isto nem sempre é percebido pelos educadores, gerando muita confusão nas atividades que realizam. Como tal, o significado de ambos os termos deve ser esclarecido. Antes, porém, considerar-se-á algumas características das posições de aluno e de professor que auxiliarão o atendimento daquelas funções.

De acordo com a instituição, o professor é visto como um profissional que necessita conhecer a estrutura da área de conhecimento que ensina, bem como os métodos e as técnicas adequadas para que a instrução e o ensino sejam realizados. Como educador, além destes conhecimentos, necessita apresentar um Eu desenvolvido de forma realística, pois influencia o acontecer do aluno.

2. Cf. David Goslin, *The school in contemporary society*, Chicago, Scott Foresman and Co., 1965.

3. Cf. Frederick McDonald, op. cit.

4. Cf. Frederick McDonald, op. cit.

5. Cf. Thomas F. Green, *The activities of teaching*, New York, McGraw-Hill, 1971.

O aluno é visto como um ser que ali se encontra para aprender. A expectativa da aprendizagem se centraliza em torno de vários objetivos. Espera-se que ele aprenda do ponto de vista do conhecimento científico, isto é, que adquira conhecimentos válidos para a ciência. Que ele seja criativo, tanto no sentido de reorganizar tais aquisições, como no de realizar algo novo a partir do conhecido e que realmente seja um avanço para a ciência. Espera-se, também, que a sua aprendizagem se processe numa direção significativa para o desenvolvimento realístico do Eu.

Do exposto, poder-se-ia pensar que a posição aqui assumida é a de que o Eu do educando se encontra num processo de tornar-se, mas não o do professor. Isto não ocorre. Ambos, professor e aluno, encontram-se num processo de mudança. Entretanto, espera-se que o professor tenha desenvolvido o seu Eu de forma realística e que se encontre numa fase mais avançada desse processo, de tal forma que possa auxiliar o educando a crescer na direção da sua própria realização.

Daí o professor, pela sua própria posição na estrutura, encontrar-se em condições de fazer mais exigências específicas sobre o comportamento do aluno, do que este em relação a ele. Este diferencial de posicionamentos tende a ser reduzido à medida que o educando ascende na estrutura, quando já se encontra numa fase mais adiantada tanto quanto ao conhecimento científico, como quanto ao desenvolvimento do seu Eu. Este aspecto, muitas vezes, se não for percebido e refletido pelos professores pode acarretar confusões e diluir as definições de ambas as posições.

Implícita neste diferencial de posicionamento característico, encontra-se a aceitação de que se espera que apenas um dos componentes do relacionamento mude seu comportamento — o aluno. Embora o professor, enquanto pessoa e enquanto profissional, aprenda bastante no seu inter-relacionamento com o aluno, sua posição não exige que ele demonstre evidência de aprendizagem oriunda desse processo específico.

Outra característica concernente ao relacionamento aluno-professor, refere-se ao aspecto “envolvimento dessa situação relacional”. Este aspecto está conectado às funções de ensino e de educação. O relacionamento entre ambos pode ser “expressivo”, isto é, a situação que os envolve pode ser amigável, pessoal. Pode ser “instrumental”, ou

seja, a situação pode ser estabelecida como uma função explícita para aumentar o conhecimento ou as habilidades específicas do aluno. O ponto a ser considerado é que, mesmo quando for instrumental, existe interinfluências mútuas de pessoa a pessoa, pois trata-se de um relacionamento entre seres humanos.

É por causa deste aspecto que a escola, embora seja uma instituição social que traz consigo uma série de limitações impostas pela sua estrutura, pode transcender o aspecto puramente instrumental característico da sua função.

Subjacentes a estas facetas do relacionamento aluno-professor, encontra-se uma discriminação entre ensino e educação. O entendimento destas noções lança luz sobre aquele relacionamento e desfaz ambigüidades aparentes sobre o mesmo.

O ensino se refere a um “estudo especializado de dados numa determinada ordem”; a educação, à “auto-edificação de que o ensino é apenas um meio”<sup>6</sup>. O ensino diz respeito aos métodos de instrução utilizados pelo professor para levar o aluno a aprender certos conteúdos específicos de uma dada área de conhecimento e técnica do ser humanizado. A educação se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto ser humanizado, onde a aprendizagem do Eu, a partir dos relacionamentos que vivencia, é essencial.

Conectada à visão de ensino e de educação, encontra-se a questão da participação do aluno no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista do ensino, há evidência experimental de que quando o estudante desempenha um papel ativo no sistema interacional, existe maior eficiência na informação<sup>7</sup>. Este sistema de participação ativa é mais eficiente, tanto para o elemento que recebe a mensagem quanto para o transmissor da mesma, pois percebem a resposta dos componentes do processo, podendo reformular a mensagem transmitida.

Do ponto de vista da educação, a participação do aluno nesse processo leva a um envolvimento entre ambos elementos do inter-relacionamento aluno-professor. Neste caso, pode ocorrer uma relação dialógica. É interessante que se observe que este envolvimento não é de origem erótica<sup>8</sup>, pois o professor não escolhe os seus alunos. Ele os

6. Cf. Georges Gusdorf, *Professores para quê?*, Moraes Ed. 1970, p. 79.

7. Cf. David Goslin, *op. cit.*

8. Cf. Martin Buber, *De la fonction éducatrice*, in *La vie en dialogue*, *cit.*

encontra agrupados numa sala de aula e é em relação a tal universo de pessoas que sua ação educadora se inicia. Esta, por sua vez, à medida que é vista como uma força que influencia o Eu do educando, envolve um possível relacionamento dialógico.

No relacionamento dialógico aluno-professor, a resposta de um ser influencia e confirma o outro. Mas, tal relacionamento não é pleno, pois ambos encontram-se em desigualdade de condições. O professor se acha no desempenho de um papel "educador", estando numa posição cuja característica é a de influenciar o ser do educando. Ele pode perceber o outro pólo do relacionamento — o do estudante — podendo se colocar em seu lugar para ver de forma clara a situação. Entretanto, o estudante não pode fazer o mesmo com referência ao seu pólo de relacionamento. Ele não pode se colocar no lugar do professor para percebê-lo como pessoa. Quando isto ocorre, o relacionamento aluno-professor transforma-se num de amizade.

No relacionamento, aluno-professor, o aluno passa a aceitar o professor à medida que adquire confiança nele. Esta confiança nasce da sua percepção de que o professor está agindo de forma honesta para com ele; que não está realizando um negócio cujo lucro se refere ao quanto ele aprendeu.

Até aqui analisou-se o papel do professor em relação ao aluno. Cabe considerar, agora, que dentro da estrutura escolar ele é, também, um membro do corpo administrativo dessa organização. Como tal, sofre influências da estrutura específica da mesma e da política educacional que a dirige. Assim, suas atividades encontram-se vinculadas às expectativas que tal organização possui com referência ao seu papel. Tais vínculos, por sua vez, influenciam o próprio relacionamento aluno-professor, pois a organização administrativa da escola aponta os assuntos a serem tratados, as áreas de conhecimento que serão abordadas no desenvolvimento do seu programa e os procedimentos administrativos a serem executados dentro da própria sala de aula. As técnicas concernentes à instrução, os conhecimentos específicos referentes ao ensino e o próprio relacionamento aluno-professor são afetados pela filosofia educacional assumida pela organização. Apesar de todas estas considerações, cabe ponderar que o professor goza, tradicionalmente, de um grau de liberdade razoável em relação ao desempe-

nho de suas atividades dentro da organização administrativa<sup>9</sup>. Isto lhe permite uma certa inovação em relação às exigências da mesma e ao seu papel.

O professor é, ainda, atingido pelas expectativas da família dos estudantes, pelo seu grupo de referência profissional e pela sua vida como um todo.

A família dos estudantes o influencia através dos próprios alunos. A atitude com que estes encaram o professor é expressão do contexto social no qual vivem e da valorização que tal contexto atribui à escola e às suas atividades. O seu grupo de referência profissional o afeta pelas posições que aí são valorizadas e pelo lugar que ele ocupa no mesmo. A sua formação como professor e como cientista está vinculada a este grupo; o desempenho das suas atividades depende dessa formação.

Finalmente, encontra-se a influência da sua vida como um todo. Como já se mencionou neste trabalho, para que o professor possa desempenhar sua função adequadamente, é preciso que ele possua um Eu realisticamente desenvolvido. É sob este aspecto que a sua vida o afeta profissionalmente.

A seguir, considerar-se-á o aluno, outra posição da estrutura escolar e que é o reverso da posição de professor.

Do posicionamento aluno-professor resulta que cabe ao aluno o papel, institucionalmente constituído, que é o de mudar comportamentos<sup>10</sup>. Esta intencionalidade de mudanças de comportamento está vinculada às atividades desenvolvidas ao nível da organização formal da escola, pois é aí que as atividades são programadas e avaliadas de maneira mais direta por aquela organização.

Ao nível estudantil, os grupos formais são controlados especificamente pela administração e pelos professores. As atividades aí realizadas tendem a ser orientadas segundo os objetivos da organização escolar. O maior destes objetivos é, provavelmente, "sucesso na escola"<sup>11</sup>.

Encontram-se, neste nível, três tipos de organizações formais: os grupos formados pelos elementos grau e sexo; os grupos referentes a um

9. Cf. David Goslin, op. cit.

10. Cf. Frederick McDonald, op. cit.

11. Cf. Frederick McDonald, op. cit.

grau específico ou a uma classe; os referentes aos componentes de uma sala de aula.

Concomitantemente com tais grupos formais, a organização escolar envolve um complexo de posições e de papéis informais, os quais variam de escola a escola quanto a sua forma de apresentação. Tais posições e papéis referem-se aos grupos estudantis de atletismo, de teatro e de outras atividades que podem ser desenvolvidas dentro da escola. Além destes grupos cujas atividades realizam-se fora da sala de aula, existem outros que podem se formar dentro da própria sala de aula. Trata-se de grupos e subgrupos informais constituídos a partir da dinâmica dos inter-relacionamentos humanos que ocorrem no desenrolar das atividades educativas.

Como em qualquer grupo social, o referente à sala de aula é formado por um conjunto de posições e papéis diferentes entre si. Estas posições são geradas pelos estudantes, embora possa haver uma influência exercida pelo tipo de relacionamento que o professor desencadeia nesse grupo. Tal influência se faz presente após vários modos: através do estabelecimento de arranjos das posições existentes dentro da classe; através da seleção de trabalhos em grupo; através do conhecimento das avaliações atribuídas às realizações estudantis; pela distribuição desigual de privilégios entre os alunos.

De forma simplificada, a estrutura social da sala de aula pode ser vista como sendo composta por três conjuntos diferentes de posições<sup>12</sup> que incluem: os padrões "gosto de", "não gosto de" que formam os grupos de amigos; o sistema de posições relacionado especificamente à realização da função primária do grupo sala de aula — a de aprender; aquelas posições especiais ou conjuntos de posições que focalizam as funções de grupo não abrangidas pelos dois primeiros, como é o caso da tensão administrativa que pode se infiltrar no grupo todo.

Assim sendo, o fator "sucesso na escola" pode envolver mais que apenas realizações acadêmicas. O valor atribuído ao referido sucesso na organização formal da estrutura escolar é afetado pelas posições e papéis desempenhados pelos estudantes nos vários grupos existentes dentro da escola.

12. Cf. Frederick McDonald, op. cit.

O sucesso acadêmico é influenciado por três fatores<sup>13</sup> que se referem respectivamente: ao fato de que o valor atribuído àquelas realizações é afetado pela extensão em que as satisfações de necessidades dos estudantes são providas através de outras organizações na escola, que não as formais; ao fato de que a ocupação de algumas posições sociais é claramente inter-relacionada com qualquer outra posição, e, desta forma, a ocupação de uma posição em um grupo pode repercutir na ocupação de uma posição em outro grupo; ao fato de que as organizações formais influenciam a posição social, controlando as oportunidades de participação de outras organizações.

Este último fator concerne ao aspecto de que a escola se insere num contexto social amplo: a sociedade. Em relação aos valores desta, age, também, como selecionadora de forças humanas por ela requerida. Assim sendo, ela pode indicar os elementos que julga mais capazes para ocupar determinadas posições. Esta indicação pode tanto ser direta, quando a escola aponta de forma explícita o elemento que julga capaz, como pode ser decorrente do próprio prestígio que a escola goza. Neste caso, os alunos com melhores realizações curriculares são os escolhidos. Este fato, por sua vez, age como um elemento externo que sustenta e realimenta o sistema de valoração da realização acadêmica. Este sistema também é influenciado pela estrutura social, vista como um todo, à medida que esta aponta quais as posições e papéis mais significativos e que exige maiores deveres e atribui melhores recompensas em relação às mesmas.

Outro aspecto que afeta o desempenho do aluno, é o desempenho do professor. Isto porque se tratam de posicionamentos diferenciais, encontrando-se, o professor, numa situação de maior influência sobre o aluno do que vice-versa. A própria pessoa do professor, o tipo de relacionamento que desenvolve com seus alunos, influencia o desempenho daqueles como seres que aprendem e, portanto, do Eu dos mesmos. O professor pode exercer o papel do outro significativo para o aluno, levando alguns valores em relação aos quais ele poderá vir a avaliar-se. Este processo de auto-avaliação pode ser influenciado pelo tipo de relacionamento desenvolvido pelo professor. Como já se viu, no caso de existir um clima de liberdade psicológica, o estudante poderá atualizar-se de forma realística. E isto pode

13. Frederick McDonald, op. cit., p. 551.

ocorrer, ainda que o professor observe as regras concernentes à própria organização escolar.

Até aqui, considerou-se a escola do ponto de vista da sua organização interna, fazendo-se apenas algumas referências ao contexto social ao qual ela pertence. É importante que se explicita que ela é uma instituição social. Como tal, "é parte de uma comunidade particular e a natureza dos papéis educacionais e o caráter das interações aluno-professor estão relacionados com outros aspectos daquela comunidade"<sup>14</sup>.

Assim, enquanto uma instituição social, a escola possui posições e papéis definidos que são significativos dentro de um contexto social específico. A ideologia desta sociedade afeta seus papéis e posições. Estes se encontram, desta forma, relacionados com o *ethos* e valores de uma cultura particular e com as expectativas sociais mantidas em torno dos mesmos.

#### A escola e o processo educativo

Enquanto um grupo social, a escola possui uma função definida dentro do todo a qual pertence — a sociedade. Seus objetivos são delineados a partir e em função desse todo. Isto, tanto de um ponto de vista imediato — em relação à necessidade de elementos especializados para exercer determinadas funções que lhe são importantes — como de um ponto de vista mais remoto — o referente à sua história cultural.

Da perspectiva da sociedade e, freqüentemente, de grupos dentro da mesma, a função primária da escola é a de manter e de transmitir cultura<sup>15</sup>. Cultura é aqui entendida tanto como conhecimento acumulado em todo campo de pesquisa do ser humanizado, como os valores, as crenças, as normas que foram passadas de geração a geração, ainda que de forma renovada. Esta cognição e transformação da cultura estão fundamentadas na capacidade que o homem possui para perceber e organizar os acontecimentos do seu universo e para comunicar tal aprendizagem aos outros membros do seu grupo.

14. J. W. Getzels, A social psychology of education, in Gardner Lindzey et al., *The handbook of social psychology*, 2. cd., 1969, p. 463.

15. Cf. David Goslin, op. cit.

A sobrevivência da sociedade depende da habilidade dos seus membros para manipular, transformar e transmitir sua hereditariedade cultural. Esta tarefa, como um objetivo intencional e formal, é atribuída à escola naquelas sociedades onde os grupos primários de socialização em que o indivíduo interage não são suficientes para fazê-lo sobreviver.

Transformar e transmitir a hereditariedade cultural da sociedade é uma tarefa de difícil empreendimento. Ela implica a transmissão de uma cultura muito complexa que inclui: uma grande quantidade de conhecimentos acumulados, muitas habilidades intelectuais e físicas, um conjunto de normas e valores mais sofisticados que constituem a base ideológica da sua herança cultural<sup>16</sup>.

Implica, também, a criação de valores e de um novo padrão cultural<sup>17</sup> para possibilitar a contínua transformação da cultura, através da história.

Ao desempenhar o papel de transmissora de cultura, sob certo aspecto, age como mantenedora do *status quo*, pois procura transmitir padrões culturais básicos para a sobrevivência da sociedade. Ao encarar tal tarefa como envolvendo inovações, então a escola aparece como um órgão propulsor de mudanças.

Cabe aqui uma consideração a respeito da tarefa inovadora que a escola deve empreender. A intensidade e a direção desta inovação tendem a variar de acordo com o tipo de sociedade na qual ela age. Assim, pode-se encontrar diferentes expectativas e incentivos às inovações em sociedades tradicionais ou revolucionárias<sup>18</sup>.

A se propor cumprir ambas as tarefas de inovação e de manutenção do *status quo*, a escola desenvolve intencionalmente o processo da educação. Ela seleciona o que será tratado durante a realização de suas atividades; verifica que atitudes valorativas deverão ser assumidas; reflete sobre o porquê de tais enfoques e posições.

16. Cf. David Goslin, op. cit.

17. Cf. K. G. Saiyidain, How to accomplish school reform, in *Educating the young people of the world*, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.

18. Cf. Anthony F. C. Wallace, As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras, in Frederich C. Gruber, *Antropologia e educação*, Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1963.

Estando os objetivos da escola centralizados na intencionalidade do processo da Educação é necessário que se analise este processo para que se tenha dele uma visão mais clara.

A Educação é vista como um empreendimento social, filosófico e psicológico. A análise sobre o processo educacional será realizada sob a perspectiva de cada um desses enfoques. Iniciar-se-á pelo social, procurando-se estudar o processo desenvolvido pela sociedade ao apresentar os objetivos a serem atingidos pelas escolas. Analisar-se-á como estes objetivos educacionais podem transcender àqueles estritamente sociais, tornando possível ao processo educativo realizar uma abertura para a atualização do Eu.

Enquanto um empreendimento social, a educação ao traçar seus objetivos, fundamenta-se nas exigências da sociedade na qual se processa. Como já foi mencionado, é a sociedade quem irá apontar os assuntos e problemas significativos para a sua sobrevivência. Estes constituirão os referidos objetivos educacionais, também.

Vinculado a seleção dos problemas que a sociedade encara como significativos para a sua própria manutenção, encontra-se um processo de valoração das atividades que ela considera mais importantes para a vida da sua organização. Assim, ela aponta que tipos de profissionais devem ser formados para a ocupação de posições específicas. Isto implica uma direção dos conteúdos dos programas a serem traçados pela escola.

Deste modo, além da tarefa de transmitir e renovar sua cultura, a sociedade atribui à escola o papel de detectar, desenvolver, e distribuir as forças humanas para a realização das posições previstas como necessárias para sua manutenção. Espera que a escola, através da avaliação do desempenho do estudante, venha a perceber e orientar suas habilidades específicas necessárias ao preenchimento dos requisitos das várias posições. A própria tarefa de inovação é direcionada pelas atividades que a sociedade valoriza. A atitude criativa é, em geral, ativada na direção dos aspectos sociais carentes de mudança. Neste caso, a própria mudança está vinculada às expectativas sociais.

O número, a variabilidade de valoração de posições, se altera de sociedade a sociedade. Em toda sociedade há posições que são mais valorizadas que outras, trazendo consigo diferentes recompensas e

responsabilidades<sup>19</sup>. Isto leva a uma competição entre as pessoas com relação às posições que recebem maiores recompensas. Este aspecto repercute no sistema de valorização que a escola atribui aos seus membros e canaliza, de certo modo, os esforços de pesquisa e, portanto, de criatividade dos mesmos.

Segundo o enfoque sociológico, a análise do processo educacional deve considerar, também, as influências que os grupos e os inter-relacionamentos humanos exercem sobre o educando. A escola, como toda sociedade, exerce uma função educadora sobre o educando através do próprio processo de socialização, quando ele está sujeito a assumir o papel-do-outro e do outro-generalizado, e quando se expõe a relacionamentos pessoais.

Os objetivos educacionais vão além das expectativas que a sociedade desenvolve em relação à escola. No momento em que a questão "selecionar problemas significativos" se coloca, o sistema escolar transcende às solicitações da sociedade. Interconecta aos aspectos sociais dos objetivos educacionais fundamentações de ordem filosófica e psicológica.

Os problemas selecionados são considerados significativos em relação a um quadro de valores que possibilita uma referência, tanto para os aspectos sociais imediatos da educação, quanto para os aspectos concernentes à posição do homem no mundo. A reflexão concernente a esta questão envolve uma Antropologia filosófica e uma metafísica, pois abrange considerações sobre quem é o ser que se educa e qual a visão de mundo que se possui.

Sendo a educação vista como referindo-se

"à modelagem dos jovens pelos antigos, à colocação dos recém-vindos no conjunto social integrado cujos usos e costumes, alegrias, desgostos, atividades são chamados a partilhar, a função pedagógica tem por tarefa situar os jovens no horizonte espaço-temporal da vida comunitária"<sup>20</sup>,

então a sua tarefa implica uma influência exercida pelo educador sobre o educando, na medida em que procura deliberadamente situá-lo neste mundo. Assim, o que se chama de educação conscien-

19. Cf. David Goslin, op. cit., p. 8.

20. Cf. Georges Gusdorf, op. cit., p. 268.

te e desejada, significa “uma seleção do mundo efetivo (realizada) pelo homem; significa dar poder decisivo e efetivo para uma seleção do mundo que é concentrada e manifesta no educador”<sup>21</sup>. Deste modo, ao realizar esta seleção, a tarefa do educador possui uma responsabilidade extrema.

Para estar à altura de assumi-la é que as reflexões de ordem filosófica-antropológica se tornam fundamentais para a educação. Elas responderão à questão “quem é o ser que se educa” que é uma variação da questão fundamental da Antropologia Filosófica, qual seja “quem é o Homem?”<sup>22</sup>.

Assumindo-se a posição de que o homem é um ser que se torna humanizado à proporção que convive com os demais seres do seu meio, que se caracteriza eminentemente pela capacidade de raciocinar-se simbolicamente, de participar dos eventos que o circundam e de se comunicar, principalmente, através da linguagem, tais características é que apontariam a direção das atividades a serem desenvolvidas no processo educativo, assim como as respectivas atitudes valorativas com relação ao educando. Estas atitudes valorativas referentes ao processo educativo envolvem um sistema de recompensa e de punição, as quais explicitam a própria axiologia do sistema. Desta forma, o *currículum* das atividades a serem desenvolvidas na escola é direcionado por uma concepção de Homem e de Universo que é explicitada: através das atitudes valorativas assumidas pelo sistema com relação ao educando; pelos assuntos a serem abordados durante a tarefa de ensinar.

A tarefa de ensinar — que se refere a uma das atividades da educação — fundamenta-se numa epistemologia, pois, ao procurar levar o aluno a aprender, deve considerar as reflexões concernentes à possibilidade e à forma de conhecimento do ser humanizado.

O questionamento sobre a forma pela qual o homem conhece pode levar tanto a reflexões de cunho epistemológico — quando se faz uma crítica sobre a própria possibilidade e limitações de um conhecimento

21. Cf. Martin Buber, *Between man & man*, Collins, Fontana Libr., 1966, p. 116.

22. Cf. Martin Buber, *Que és el hombre?*, 6. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

verdadeiro —, como a uma pesquisa de ordem psicológica, quando se procura saber, em termos psicológicos, qual o processo pelo qual ele conhece.

A pergunta “como o ser humanizado conhece?”, quando de ordem epistemológica, refere-se a uma questão crítica que exige uma prova ou a explicação dos critérios que justificam o conhecimento<sup>23</sup>. Ela explicita a atitude crítica do homem em relação ao seu próprio conhecimento, quando procura criar métodos lógicos para analisar a validade das suas próprias afirmações. A mesma questão engendra uma resposta em termos psicológicos quando procura descrever — fundamentada num modelo científico — o processo de conhecimento e o processo de conhecimento numa pessoa.

Embasadas nessas reflexões, as linhas mestras do processo educativo das atividades a serem desenvolvidas na escola podem ser traçadas. Em relação a tais atividades, a questão fundamental da psicologia da aprendizagem, a qual se refere a “como ocorre a aprendizagem?”, desloca-se para “existe um tipo de aprendizagem caracteristicamente humana, ou, pelo menos, mais humana?”.

Se existir este tipo de aprendizagem, o cerne da problemática educacional passa a girar em torno dela, procurando saber a que se referem tais características e em que situações devem ocorrer de forma mais provável.

É dentro deste enfoque que a análise da situação ensino-aprendizagem será realizada no próximo tópico.

### Ensino e aprendizagem

A aprendizagem envolve três processos simultâneos: aquisição de nova informação; transformação — enquanto processo de manipulação de novos conhecimentos de modo a adaptá-los a novas tarefas; avaliação crítica — enquanto verifica se o modo pelo qual se manipula a informação é adequado a tarefa<sup>24</sup>.

23. Cf. Charles Brauner et al., *Problems in education and philosophy*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965.

24. Cf. Jerome S. Bruner, *O processo da educação*, São Paulo, Ed. Nacional, 1968.

Este processo, quando considerado em relação às atividades desenvolvidas na escola, não ocorre ao acaso. Envolve um planejamento referente a cada uma das etapas do processo.

A aquisição de conhecimento é um processo no qual toda nova capacidade de realização do ser que aprende é construída sobre uma fundamentação elaborada pelas aprendizagens prévias<sup>25</sup>. A dificuldade que surge desta condição diz respeito à percepção e à avaliação da mudança que ocorre no aluno quando este é exposto à situação de aprendizagem.

O conjunto das capacidades iniciais dominado pelo estudante desempenha uma parte importante para determinar as condições requeridas na aprendizagem subsequente. Este conjunto é denominado de condições internas<sup>26</sup>. Há, ainda, uma segunda categoria de condições que são externas ao ser que aprende e que interfere no seu processo de aprendizagem. Estas condições envolvem as situações ambientais de não-ameaça, a pessoa do outro-significativo, as influências dos grupos congêniais, e outros.

Ao se procurar planejar adequadamente o processo de aprendizagem a ser realizado na escola, estas condições internas e externas devem ser planejadas. Esta é a função da "instrução"<sup>27</sup>. Tais condições precisam ser construídas num modelo estágio-por-estágio. Este deve considerar as capacidades adquiridas previamente pelo aluno; os requisitos para a retenção destas capacidades; a situação-estímulo específica para o próximo estágio da aprendizagem. Assim, a instrução resulta numa atividade complexa e muitas vezes difícil de ser realizada em todos os seus detalhes. Por um lado, não pode apresentar todos os aspectos das fases de conhecimento em virtude do próprio estágio em que a Psicologia da Aprendizagem se encontra e pela existência de grandes problemas em educação que a influenciam, como é o caso do relacionamento aluno-professor. Por outro, por ser difícil aos educadores manipularem tais conhecimentos na dinâmica do ensino.

A aprendizagem é um processo complexo que prevê sempre uma sucessão de condições: desde o simples condicionamento até o simbolis-

25. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions of learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

26. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.

27. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.

mo de solução de problemas<sup>28</sup>. O importante aqui é considerar-se os tipos de aprendizagem de conceito, de princípios e de soluções de problemas por serem caracteristicamente do ser humanizado. Entretanto, deve ficar explícito que estes tipos de aprendizagem não podem representar, por si, os objetivos finais do processo de escolarização, uma vez que os princípios anteriores não podem ser ignorados.

Para que o processo da aprendizagem fique claro, tentar-se-á conectar tais princípios considerados caracteristicamente humanos com as etapas "transformação" e "avaliação" desse processo.

Os princípios de discriminação múltipla, associação verbal, aprendizagem em cadeias, conexões R-S<sup>29</sup>, referem-se mais à forma pela qual o indivíduo consegue primeiramente discriminar um evento entre os milhares de eventos que o circundam e a responder de forma específica a ele. Esta resposta vai se tornando mais complexa à medida que o indivíduo se desenvolve, pois inicialmente ele responde apenas a um evento, depois passa por etapas sucessivas de aprendizagem e chega a responder a coleções de coisas distinguindo-as entre si.

Se permanecesse apenas nesta fase de aprendizagem, ficaria preso ao particular. Daí a importância de se reconhecer princípios de aprendizagem de conceito, de princípios e de solução de problemas.

Preservada a distância entre as duas formas de se abordar a realidade da existência humana — a psicológica e a filosófica — o ato de estabelecer distância realizado pelo ser humanizado guarda alguma semelhança com o processo de discriminação de eventos. Ambos falam do ser humanizado como percebendo os eventos que se encontram a sua volta de forma discriminada.

Pelo ato de entrar em relação, percebe a totalidade das coisas. Pelo processo de conceitualização, consegue perceber aqueles eventos antes simplesmente discriminados, unidos numa classe e passa a responder à classe como um todo.

Ambas as formas, "estabelecer distância" e "responder aos eventos discriminadamente", são pressupostos, respectivamente, para "entrar em relação" e "perceber o conceito".

28. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.

29. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.



Na aprendizagem de conceitos o indivíduo responde a um conjunto de objetos diferentes, em termos de alguma propriedade abstrata. Na verdade, ele categoriza.

“Categorizar é interpretar coisas discriminadamente diferentes, agrupar objetos, eventos e pessoas em classes, e responder a elas em termos de ser membro de sua classe antes que em termos da sua singularidade”<sup>30</sup>.

Através deste ato de categorização, a tarefa de sobrevivência é simplificada porque o indivíduo, ao categorizar eventos discriminadamente diferentes como semelhantes, reduz a complexidade do seu ambiente. O estabelecimento de categorias, baseado num conjunto de atributos, reduz a necessidade de aprendizagem constante, pois é a abstração de propriedades definidas que torna possível futuros atos de categorizar sem novas aprendizagens. Ao poder generalizar o conceito, o indivíduo fica livre do controle de estímulos específicos.

A aquisição de conceitos torna a instrução possível, pois estando livre de estímulos ambientais específicos, o indivíduo pode vir a aprender por meio de instrução verbal. Mas, não se pode descuidar da possibilidade dele vir a dominar verbalmente o conceito sem que o tenha aprendido concretamente. Daí o perigo de haver uma desvinculação entre a verbalização e a situação real, ou seja, entre a abstração e a categorização dos objetos a partir de experiências.

Desde que os conceitos tenham sido aprendidos adequadamente, o indivíduo está capacitado a conhecer seu limite virtual. A partir deles está em condições de realizar a conexão desta aprendizagem com outros tipos da mesma, tais como: a de princípios e a de solução de problemas.

Princípios ou regras são cadeias de conceitos que constituem o que é denominado conhecimento<sup>31</sup>. Representam a relação entre conceitos com todos seus arranjos possíveis. Quando o indivíduo é desafiado por uma situação-problema específica, utiliza-se do seu conhecimento de princípios. Ao deter-se naquela situação pode ter um *insight* vislumbrando uma solução. Esta, por sua vez, gera, para

30. Jerome S. Bruner et al., *A study of thinking*, New York, John Wiley & Sons, 1956, p. 1.

31. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.

o indivíduo, um novo princípio. Com isto, o princípio “solução de problemas” já está sendo focalizado. Este, uma vez bem-sucedido, passará a fazer parte do repertório das suas capacidades.

Uma condição para que o princípio seja aprendido adequadamente é a de que o ser que aprende domine os conceitos. “Conhecer os conceitos significa estar apto para identificar quaisquer membro ou elemento da classe que nomeiam”<sup>32</sup>. Caso contrário, pode ocorrer que a cadeia conceitual, ou parte dela, torne-se meramente verbalizada, sem o pleno significado da situação concreta.

Nestes termos é que se pode falar em criatividade humana. Os atos criativos do comportamento “selecionar problemas” são baseados numa grande quantidade de conhecimentos adquiridos previamente. O ato de descoberta requer que o ser que aprende domine os princípios de aprendizagens prévias envolvidas na solução específica.

Para auxiliar o desenvolvimento da capacidade requerida pelo princípio de “solução de problemas” encontram-se as estratégias. Estas não aparecem como uma parte do próprio problema, mas como auxiliares do seu processo de solução. Elas são importantes para auxiliar a solução de qualquer problema sem considerar o seu conteúdo específico. Seu auxílio se faz sentir nas várias fases sucessivas de decisão pelas quais o indivíduo passa no processo de cognição de um conceito. Estas fases são cumulativas, no sentido das iniciais para as finais. As primeiras decisões afetam as últimas, o que, conseqüentemente, implica o grau de liberdade possível para possíveis decisões. A importância deste aspecto torna-se clara quando se considera que, a partir da apreensão de um conceito, a pessoa está capacitada a tomar decisões com referência a um futuro problema.

“Uma estratégia refere-se a um padrão de decisões na aquisição, retenção e utilização de informação que serve para atingir certos objetivos, como por exemplo, assegurar certas conseqüências”<sup>33</sup>.

É de grande importância que a aprendizagem do tipo de solução de problemas conste do *curriculum* escolar. Quando combinada com as

32. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit., p. 51.

33. Cf. Jerome S. Bruner et al., *A study...*, cit., p. 54.

estruturas de conhecimento a ser adquirido, pode levar o aluno a formar uma atitude de procura necessária ao pesquisador e significativa para o homem enquanto ser que procura conhecer. Entretanto, não se pode pressupor que, uma vez dominado este princípio, o estudante necessariamente torne-se um pensador criativo, capaz de fazer uma grande contribuição para a ciência ou arte. A criatividade envolve um feito de proeza e de generalização que vai além do que pode ser esperado na situação de aprendizagem comum<sup>34</sup>. Há um certo salto indutivo, uma combinação de idéias que vêm de sistemas de conhecimentos diversos, do uso corajoso que transcende o que é usualmente compreendido por generalização dentro de uma classe de situação-problema.

Uma vez encontrada a solução do problema pesquisado, ela se incorpora às próprias capacidades do aprendiz, constituindo-se em fundamentos para as aprendizagens futuras. Assim, uma vez iniciado o processo "aquisição de conhecimentos", ocorrem transformações paulatinas no aprendiz em termos das suas capacidades.

O grande desafio que se apresenta aos educadores é o de como elaborar um planejamento adequado da instrução, de tal forma que ao propor a aprendizagem de um certo nível, os pré-requisitos sejam dominados pelo estudante. Pela própria complexidade desta tarefa é que alguns autores defendem a teoria da Instrução ou do Ensino em contraposição à de aprendizagem.

As teorias de aprendizagem tratam da forma pela qual um organismo aprende, procurando descrever seu processo. As teorias do Ensino relatam as formas pelas quais uma pessoa influencia um organismo para aprender<sup>35</sup>.

Uma teoria da Instrução é prescritiva e normativa<sup>36</sup>. Prescritiva, enquanto estabelece regras concernentes à melhor maneira de obter-se conhecimentos, fornecendo, assim, um padrão para criticar ou aferir qualquer forma particular de ensinar ou de aprender. Normativa, pois estabelece critérios e fornece condições para atendê-los. Está preocu-

34. Cf. Robert M. Gagné, *The conditions...*, cit.

35. Cf. John Martin Rich, *Humanistic foundations of education*, Belmont, Wadsworth Publ. Co., 1971.

36. Cf. Jerome S. Bruner, *Uma nova teoria de aprendizagem*, Rio de Janeiro, Bloch, 1969.

pada em como algo a ser ensinado pode melhor ser aprendido. Seu objetivo é procurar saber que condições levam a um ensino melhor.

A teoria do ensino possui quatro características principais<sup>37</sup>.

Concerne, primeiramente, à predisposição para aprender. Isto é, deve apontar quais os fatores que predispõem uma pessoa para aprender melhor. Sob este aspecto, considera o fato de que o processo de ensino é social, pois as relações entre quem ensina e quem aprende repercutem na aprendizagem. Assim, uma teoria do ensino deverá tratar o modo de como melhor utilizar determinado contexto cultural para chegar a certos objetivos. Nesta perspectiva, considera a resolução de problemas ao procurar facilitar e ordenar o processo de exploração de alternativas por parte do estudante.

Em segundo lugar, preocupa-se com a estrutura e a forma do conhecimento. Esta é uma dimensão crítica do problema. É necessário compreender as estruturas básicas de qualquer disciplina que está sendo estudada para obter-se: forma de representação, economia e poder em relação à área de conhecimento em questão.

A representação se refere à forma pela qual será representado e elaborado o referido domínio de conhecimento. Deve ser elaborada a partir do próprio estágio de desenvolvimento do estudante. Pode ser: representação ativa que diz respeito a um conjunto de ações apropriadas para obter-se um resultado determinado. Representação icônica, que concerne a um conjunto de imagens resumidas ou gráficos que representam conceitos, sem defini-los completamente. Representação simbólica, que se refere a um conjunto de proposições lógicas ou simbólicas derivado de um sistema regido por normas ou leis, para formar ou transformar proposições. A representação adequada do conhecimento leva à economia de um domínio específico. Ela se relaciona com a quantidade de informação que deve ser conservada na mente, para ser processada de modo a permitir a compreensão. O poder efetivo representado pelo domínio do conhecimento em questão manifesta-se no valor criativo do seu conjunto de proposições aprendidas.

Em terceiro lugar, considera qual a seqüência mais eficiente para apresentar o conjunto de conhecimentos a ser estudado. Deve-se obser-

37. Cf. Jerome S. Bruner, *Uma nova teoria...*, cit.

var que não há uma seqüência ideal. Esta é elaborada a partir do nível de desenvolvimento do aprendiz e do tipo de aprendizagem desejada.

Finalmente uma teoria da Instrução deve se deter na natureza e na aplicação de prêmios e de punições distribuídos durante o processo de ensino-aprendizagem. O estudante precisa conhecer os resultados dos seus esforços durante tal processo. A avaliação, neste aspecto, vem a ser um fator de realimentação, tanto de um ponto de vista próximo — quando se considera juntamente com o estudante em determinado ciclo de atividades —, como de um ponto de vista remoto — quando se considera as direções que tais conhecimentos estão apontando.

Para que a avaliação efetue tal tarefa, vários itens devem ser observados. Deve-se procurar saber: que pré-requisitos o indivíduo possui ao iniciar uma determinada etapa de aprendizagem; se a forma que a informação está sendo manipulada é adequada à tarefa e à estrutura de conhecimento em questão; se os critérios que estão sendo considerados para avaliar a aprendizagem são coerentes com a organização educacional; se tais critérios conduzem a uma percepção do educando em relação a si próprio.

Este último item transcende a abordagem da aprendizagem enquanto vista sob a forma de princípios. Envolve aspectos que dizem respeito à socialização dos seres que se encontram num processo de relacionamento equacionado como: aluno-professor; aluno-aluno; aluno-professor-administração.

#### **O processo de relacionamento e a avaliação da aprendizagem**

Como já foi mencionado neste trabalho, o inter-relacionamento que surge entre as pessoas que se encontram inseridas no processo educativo pode variar quanto ao grau de envolvimento. Este envolvimento tem implicações sobre a auto-avaliação. Assim, se o relacionamento for parcial e tender mais para situações aqui descritas como instrumental ou Eu-Isso, há pouco envolvimento pessoal. Se for do tipo dialógico, a probabilidade dessa avaliação cresce, porque há confirmação de ser a ser.

“Envolvimento” está sendo considerado no sentido de que um ser se torna presente ao outro quando se coloca no pólo de relação deste

outro e o vê desta perspectiva. É o que Buber<sup>38</sup> denomina “experiençar o outro lado” e Rogers<sup>39</sup> de “ver o paciente através dos seus próprios olhos”. Esta experiência não pode ser considerada empática. Significa a presença total do ser na realidade da qual ele participa.

No relacionamento aluno-professor existe envolvimento, embora este seja expresso numa relação dialógica unilateral. O ser do aluno é confirmado pelo do professor. O ser deste também recebe uma resposta quer seja sob a forma de aceitação, de rejeição ou humorística. Assim, a partir deste envolvimento o professor percebe o que, enquanto educador, precisa para crescer.

Ao se relacionar desta forma, a função do professor é educadora e se dirige para o desenvolvimento da auto-aceitação do estudante. Deve ficar explícito, entretanto, que no desempenho desta função o professor pode apenas propiciar uma atmosfera favorável para tal edificação, ainda que possua a intenção de fazê-lo.

Esta intenção é que distingue a atividade educadora do mundo e a do professor. O mundo educa enquanto influencia a pessoa como natureza e como sociedade. O educador realiza uma seleção consciente e desejada do mundo efetivo, concentrando em sua pessoa o poder decisivo da influência na atualização do educando. A atmosfera de liberdade que possa vir a criar representa a possibilidade de relação com os seus estudantes. A liberdade “não pode ser dispensada e não pode ser útil em si própria, sem ela nada sucede, mas, também, não sucede nada por meio dela... é a confiança da virtualidade potencial sem a qual não se pode nem mesmo começar a atualização”<sup>40</sup>.

É neste sentido que se considera a proposição “o professor é facilitador da aprendizagem”<sup>41</sup>. Como tal, ele age de acordo com certas atitudes que poderão levar o estudante a desenvolver uma “aprendizagem significativa”. Estas atitudes explicitam a autenticidade do educador aberto à avaliação e confiança do estudante.

38. Cf. Martin Buber, *Education in Between man & man*, cit., p. 123.

39. Cf. Carl Rogers, *Client centered therapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1951.

40. Cf. Martin Buber, *Education*, in *Between man & man*, cit., p. 118.

41. Cf. Carl Rogers, *The interpersonal relationship in the facilitation of learning*, in *Humanizing education: the person in the process*, Edited by Robert Leeper, ASCD Publications, 1967.

A "aprendizagem significativa" se refere àquela que envolve vários elementos como: envolvimento pessoal — que diz respeito à inclusão da pessoa como um todo no processo, tanto sob o aspecto sensível, como sob o cognitivo; auto-iniciação e penetração quando suscita modificação no comportamento, nas atitudes e mesmo na possibilidade do educando; avaliado pelo estudante — enquanto vem ao encontro das suas próprias necessidades para crescer. Desta forma o *locus* da sua avaliação reside no próprio estudante.

Este tipo de aprendizagem trata do que aqui tem sido denominado "Educação". É auto-edificante, pois leva à atualização do educando toda vez que este se percebe como ser que participa, que se relaciona e que se avalia no próprio processo de aprendizagem.

A avaliação realizada no processo de auto-edificação não é passível de objetivação e de mensuração. A auto-edificação é inefável e peculiar a cada um e não ocorre necessariamente, mesmo havendo uma atmosfera de liberdade. A avaliação passível de mensuração e de objetificação, até certo ponto, diz respeito às atividades de ensino.

A situação "ensino" possibilita a situação "educação". Uma vez processados Ensino e Educação, a escola realiza suas várias funções, concomitantemente. Ensina o estabelecido através dos conteúdos do *curriculum*; o novo, a partir da criatividade e dos relacionamentos dialógicos; aponta direções para a seleção de forças humanas através da avaliação das atividades referentes à instrução; aponta direções para o desenvolvimento do Eu realístico através das avaliações das situações de inter-relacionamentos humanos.

#### **A Orientação Educacional na escola**

A função da Orientação Educacional se explicita na medida em que ela considera os aspectos organizacionais do sistema escolar e os processos de educação, de ensino e de aprendizagem que aí são realizados.

Enquanto sistema, a escola parte de uma realidade instituída. Portanto, de uma situação relacional do tipo Eu-Isso. Aqui são planejadas as atividades de ensino e de aprendizagem. Há horários a serem cumpridos, avaliações objetivas a serem efetuadas, quantificações. Fala-se do estudante como objeto.

Esta realidade pode ser vista como o ponto de partida para a ocorrência de uma situação relacional do tipo Eu-Tu. Nesta situação podem acontecer inter-relacionamentos significativos onde as pessoas se envolvem, se confirmam e podem desenvolver um processo realístico de auto-avaliação.

Se a escola se mantiver apenas ao nível institucional, deixa de cumprir sua tarefa educadora. Não vê o estudante como um ser humanizado.

Desenvolve relações de caráter comercial com o estudante. Para que isto não aconteça, ela deve organizar-se de forma flexível, estar aberta à dinâmica dos processos psicossociológicos que aí se desenrolam.

Assim sendo, seu aspecto organizacional, em si, não deve ser considerado um mal. Ele se torna negativo e altamente prejudicial à realização do educando quando for tão rígido e fechado sobre si mesmo que não considera a riqueza dos momentos dialógicos e criativos que aí podem ocorrer.

A Orientação Educacional cabe analisar os significados, as possibilidades e as ocorrências de ambos aspectos da realidade escolar: o organizacional e o dos relacionamentos humanos; das situações de ensino e das de auto-edificação. Ao proceder desta forma ela estará orientando o processo educacional do sistema organizacional da escola e estará auxiliando o processo de desenvolvimento realístico do educando.

## Capítulo **5** A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A função da Orientação Educacional encarada do ponto de vista escolar adquire significado ao se pensar que o processo de educação que ocorre na escola é intencional. Isto exige que todas as atividades ali desenvolvidas sejam pensadas e analisadas de forma crítica e reflexiva, tendo em vista um alvo específico, qual seja, o tornar-se do educando.

Estando o estudante num processo de vir-a-ser contínuo, a tarefa da escola torna-se muito complexa uma vez que ela deve atentar para todos os fatores que interferem naquele acontecer. Isto significa que ele necessita considerar as influências que os grupos congênial, familiar, de vizinhança, de professores exercem sobre o educando, bem como as necessidades e as expectativas da sociedade e as da cultura onde ele vive.

Estas influências devem ser suficientemente analisadas para que se possa formar um quadro de valores ou das tendências básicas que norteiam as atividades educacionais e que explicitam sua unidade. É necessário que este estudo abranja os dados fornecidos por todos aqueles que trabalham na escola, pela própria família do estudante e pela sociedade onde ele vive.

Tal análise é impraticável se deixada a cargo das posições e dos papéis socialmente definidos como essenciais à escola: o de professor, o de administrador e o de aluno dada a complexidade do dinamismo das posições e dos papéis, das regras, das influências culturais, dos grupos congêniais, dos subgrupos formais e informais que constituem a organização escolar. Se este estudo não for realizado, então aquelas in-

fluências tornam-se difusas, pouco delineadas, podendo mesmo chegar a agir de forma heterogênea. Isto repercute no dinamismo da escola, levando-a a desenvolver-se de forma desarmônica quando, então, várias direções podem emergir fazendo com que obstáculos sejam levantados para a consecução dos próprios objetivos educacionais que foram propostos no início do processo.

Para que tal dispersão não ocorra, e para que as influências que interferem no processo educacional realizado na escola sejam assumidas de forma consciente, torna-se necessário que exista uma área específica que aja dentro da própria escola e cuja função seja a de analisar aquelas influências e a de delinear os pontos básicos — os valores — que norteiam tais atividades refletindo sobre o significado dos mesmos em relação aos objetivos do processo educacional.

Esta tarefa é muito importante para o desenvolvimento de todo o processo educativo que ocorre na escola porque permite uma avaliação crítica dos próprios propósitos e porque trata-se de um ponto de partida para uma renovação contínua dos seus alvos e atividades.

Tal tipo de análise faz-se necessário, também, ao se focalizar o outro pólo do processo educativo — o estudante. Este encontra-se num processo contínuo de vir-a-ser e está sujeito a uma desorientação em relação ao mesmo em virtude da grande quantidade de eventos aparentemente desconexos que ocorrem à sua volta. Ele necessita de um auxílio para começar a refletir sobre tais acontecimentos e para perceber o significado que os mesmos possuem para sua vida.

Este auxílio pode lhe ser dado de duas formas. Mediante a solicitação de uma contínua reflexão sobre: as atividades e as respectivas avaliações realizadas no contexto escolar, as ocorrências, as decisões e as ações consideradas mais significativas ou mais valorizadas por cada um. Esta reflexão o levará a perceber, gradativamente, o quadro dos valores que lhe são mais significativos. Ele, também, é auxiliado na medida em que a escola está consciente da unidade de sua organização, ou seja, do ponto comum a todas as suas atividades. A apreensão desta unidade por parte de todos aqueles que trabalham na escola repercute nas suas atitudes para com o estudante, fazendo com que este possa vir a percebê-la de forma mais clara, permitindo-lhe situar-se mais facilmente no meio dos vários acontecimentos com os quais se depara no ambiente escolar.

O que se pretende que aqui fique explícito é que este papel — de análise dos acontecimentos que interferem no processo educativo, de detectar os mais relevantes ou de maior valor para tal processo, de auxílio na reflexão crítica de tais acontecimentos por parte de todos aqueles que trabalham na escola — seja próprio da Orientação Educacional. Somente assim ela se justifica como escolar, isto é, somente na medida em que ela auxiliar a apreensão de ambos os quadros de valores — e a respectiva reflexão sobre os mesmos — o da escola e o do estudante; ela pode realmente ser vista como uma orientação do processo educacional realizado na escola.

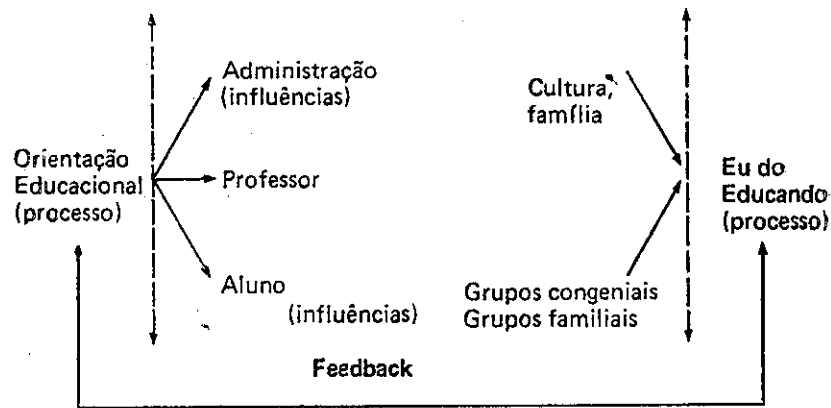
A apreensão do quadro de valores da escola é importante por auxiliá-la a perceber a direção indicada pelas próprias atividades aí propostas e desenvolvidas. O do estudante, ao ajudá-lo a entender o seu compromisso em relação às suas ações e a perceber as tendências que as mesmas apontam. Isto poderá levá-lo a uma reflexão sobre si próprio como um ser que ascende na escalada da conscientização.

A Orientação Educacional escolar, de acordo com a perspectiva aqui assumida, admite o seguinte quadro teórico no qual a “Orientação Educacional” é vista como uma variável independente; o “Eu do Educando” (ou o estudante visto como um ser num contínuo processo de vir-a-ser), como uma variável dependente; a “escola” (ou organização escolar ou sistema escolar) como variáveis intervenientes.

No modelo infra, p. 108, a função da Orientação Educacional é a de realizar uma unificação entre os vários componentes do processo educativo: a administração, o corpo de professores, os alunos, levando em consideração todas as influências culturais exercidas sobre os mesmos, os objetivos visados pela escola no desempenho de suas atividades e o estudante, visto num contínuo processo de vir-a-ser. Ela age como um ponto de ligação entre o Eu atualizante do estudante, visto como um fim e os objetivos que a própria escola levanta para o processo educativo.

Várias considerações devem ser explicitadas em relação a este enfoque do papel da Orientação Educacional. Uma delas concerne ao questionamento sobre sua possível posição superior na estrutura organizacional da escola. Poder-se-ia dizer que, aparentemente, mediante a perspectiva abordada, ela passaria a ocupar uma posição eminentemente de cúpula dentro dessa organização, sendo que as outras posições são,

Modelo teórico da Orientação Educacional



também, importantes para o processo educativo; algumas delas têm sido vistas tradicionalmente como estando no ápice da referida hierarquia. O que aqui está sendo proposto não é esta inversão de posições do ponto de vista hierárquico, mas, sim, um trabalho de conjunto realizado pelas várias posições ocupadas na escola. As decisões — e os compromissos que as acompanham — competem a toda a equipe e não à de Orientação Educacional apenas. A esta compete: a tarefa de análise dos dados oferecidos por todos, o levantamento dos valores que aparecem como mais significativos, a apresentação dos seus estudos à equipe toda de pessoas que trabalham com o processo educativo desenvolvido na escola. A partir desta apresentação passa-se à fase de reflexão crítica dos dados obtidos, tentando-se uma avaliação do todo do processo. Isto, por sua vez, possibilita um ponto de partida para novas proposições e realizações. Assim sendo, a Orientação Educacional utiliza-se dos dados fornecidos pelo psicólogo educacional, pelo orientador pedagógico, pelo assistente social, pelo diretor, pelos professores, pelos estudantes e realiza uma síntese das direções que os mesmos apontam, as quais serão refletidas em conjunto.

Outro ponto que deve ser explicitado, para que sejam evitadas ambigüidades, é o concernente ao auxílio que se deve dar ao estudante para que ele realize uma reflexão contínua sobre suas próprias atividades. Este auxílio não é uma tarefa da Orientação Educacional apenas, mas de todos aqueles que estiverem exercendo a função de orientador. Entretanto, o trabalho do orientador, como aqui foi delineado, ajudará o educador a tomar consciência da necessidade e do significado de tal reflexão, bem como o ajudará a refletir sobre suas próprias atividades e atitudes, o que repercutirá no seu trabalho com o aluno.

O momento de encontro e de pensar crítico em conjunto com todos aqueles que estão envolvidos na tarefa educativa é muito importante para a instituição escolar, pois trata-se de um ponto essencialmente avaliativo do processo que ali é desenvolvido. Isto permite que o trabalho da Orientação Educacional seja visto como um processo eminentemente dialético, na medida em que suas ações influenciam o ser do educando e que as ações deste voltam sobre a própria Orientação Educacional realimentando-a e dando uma chance para que se renovem as expectativas da escola. Neste modelo, a escola seria um sistema aberto às necessidades de inovações relevantes em relação ao Eu-Atualizante do educando.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, Gordon W. Psychological models for guidance. In: *The causes of behavior, readings in child development and educational psychology*. 3. ed. Boston, Roseblith & Allinsmith, 1968.
- ALVES, Rubem. *Religión: opio o instrumento de liberación?* Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- BANY, Mary A. e JOHNSON, Lois V. *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid, Aguilar, 1970.
- BERNSTEIN, Basil & HENDERSON, Dorothy. Social class differences in relevance of language to socialization. *Sociology*, 1969. v. 3, n. 1.
- BRAUNER, Charles J. & BURNS, Hobert W. *Problems in education and philosophy*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1965.
- BRUBACHER, John S. *Modern philosophies of education*. 2. ed. New York, McGraw-Hill, 1950.
- BRUNER, Jerome S. Learning and thinking. In: *The causes of behavior, readings in child development and educational psychology*. 3. ed. Boston, Roseblith & Allinsmith, 1968.
- BRUNER, Jerome S. The growth of mind. In: *The causes of behavior, readings in child development and educational psychology*. 3. ed. Boston, Roseblith & Allinsmith, 1968.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Bloch, 1969.
- BRUNER, Jerome S. et al. *A study of thinking*. New York, John Wiley & Sons, 1956.
- BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
- BUBER, Martin. *Yo y tu*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1969.
- BUBER, Martin. *Que és el hombre?* 6. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1967.
- BUBER, Martin. Distance and relation. In: *The knowledge of man*. London, George Allen & Unwin, 1965.
- BUBER, Martin. Postscriptum je-tu. In: *La vie en dialogue*. Paris, Aubier, Éd. Montaigne.
- BUBER, Martin. De la fonction éducatrice. In: *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, Éd. Montaigne.
- BUBER, Martin. The elements of interhuman. In: *The knowledge of man*. London, George Allen & Unwin, 1965.
- BUBER, Martin. Education. In: *Between man & man*. Collins, Fontana Libr., 1966.
- BUBER, Martin. The question of the single one. In: *Between man & man*. Collins, Fontana Libr. 1966.



- CARTWRIGHT, Dorwin e ALVIN, Zander. *Dinâmica de grupo, pesquisa e teoria*. São Paulo, Herder, 1967.
- CASSIRER, Ernst. *The philosophy of symbolic forms; language*. New Haven & London, Yale University Press, 1970. v. 1.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1967.
- COLEMAN, S. James. The adolescent subculture and academic achievement. *American Journal of Sociology*, 65:337-47, 1960.
- COMBS, Arthur W. Humanizing education: the person in the process. In: *Humanizing education: the person in the process*. Dallas, Edited by Robert R. Leeper, Editor ASCD Publications, 1967.
- COOK, Leoyde Allen & COOK, Elaine Forsyth. *A sociological approach to education*. 3. ed. New York, McGraw-Hill, 1960.
- COOLEY, Charles H. *Social organization of human nature and the social order*. Glencoe, Illinois, The Free Press, 1956.
- DANS, Peter P. What will the school counseling do? *Educational research*, 9 (2): 83-92, fev. 1967.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.
- DOBZHANSKY, T. *O homem em evolução*. São Paulo, Ed. Polígono, 1968.
- DUFRENE, Mikel. *La personalidad básica: un concepto sociológico*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1959.
- DUFRENE, Mikel. *Pour l'homme*. Paris, Éd. du Seuil, 1968.
- Encyclopedia of educational research*. 4. ed. London, The Macmillan, 1969.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Ed. Dominus, 1966.
- FRIEDMAN, Maurice S. *Martin Buber: the life of dialogue*. New York, Harper & Row, 1960.
- FULLER, J. A. e JUNIFER, D. F. *Guidance, counseling and school social work. Educational Research*, 9 (2): 103-4, fev. 1967.
- GAGNÉ, Robert M. Problem solving. In: Melton, Arthur W. *Categories of learning*. 4. ed. New York, Academic Press, 1968.
- GAGNÉ, Robert M. *The conditions of learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- GERTH, Hans. *Character and social structure*. London, Routledge & Kegan Paul, 1954.
- GETZELS, J. W. A social psychology of education. In: Lindzey, Gardner & Aronson, Elliot. *The handbook of social psychology*. 2. ed. Massachusetts, 1969.
- GORDON, Chad & GERGEN, Kenneth J. *The self in social interaction; classic and contemporary perspectives*. New York, John Wiley & Sons, 1968. v. 1.
- GORDON, Edmund W. Building a socially supportive environment. In: *Educating the young people of the world*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.
- GOSLIN, David A. *The school in contemporary society*. Chicago, Scott, Foresman and Co., 1965.
- GOULIANE, C. I. *A problemática do homem — ensaio de uma antropologia filosófica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- GREEN, Thomas F. *The activities of teaching*. New York, McGraw-Hill, 1971.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa, Moraes Ed., 1970.
- HESS, Robert & SHIPMAN, Virginia C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. In: Miles, Matthew W. & Charters Jr., W. W. *Learning in social settings*. Boston, Allyn and Bacon, 1970.
- HOUGHTON, Raymond. The focus of humanism and the teacher. In: *Humanizing education: the person in the process*. Dallas, Edited by Robert R. Leeper, Editor ASCD Publications, 1967.
- HUSEN, Torsten. Useful functions for schools of the future. In: *Educating the young people of the world*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.
- JAMES, William. *The principles of psychology*. New York, Dover Publications, 1950. v. 1.
- JERSILD, Arthur I. *In search of the self*. 4. ed. New York, Teachers College Press, 1965.
- JONES, Arthur. *Principles of guidance*. 5. ed. New York, McGraw-Hill, 1963.
- KAJUBI, W. S. Is the school an obsolete institution? In: *Educating the young people of the world*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.
- KLUCKHOHN, Clyde & MURRAY, Henry A. *Personalidade na natureza e na cultura*. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1965. v. 1.
- LACOCQUE, André. Martin Buber: de l'individu à la persone. In: Buber, Martin. *L'homme et la philosophie*. Bruxelles, Centre National des Hautes Études Juives, Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1968.
- LECKY, Prescott. *Self-consistency: a theory of personality*. Garden City, Doubleday & Co., 1969.
- LEITE, Dante Moreira. *Personalidade*. São Paulo, Ed. Nacional, 1963.
- LOVING, Alvin D. Men for tomorrow: a challenge for education. In: *Educating the young people of the world*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.
- MARCEL, M. Gabriel. L'antropologie philosophique de Martin Buber. In: Buber, Martin. *L'homme et la philosophie*. Bruxelles, Centre National des Hautes Études Juives, Éd. de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1968.
- MASLOW, Abraham H. *Towards a psychology of being*. 2. ed. New York, Van Nostrand Reinhold Co., 1968.
- MASLOW, Abraham H. Peak-experiences as acute identity experiences. In: *The self in social interaction*. New York, John Wiley & Sons, 1968. v. 1.
- MASLOW, Abraham H. Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology. In: *Perceiving, behaving and becoming: a new focus for education*. New York, Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD, Yearbook Committee, 1962.
- McCLELLAND, David C. *Personality*. New York, Holt Dryden Book, Henry Holt and Co., 1951.
- McDANIEL, H. B. *Readings in guidance*. New York, Henry Holt and Co., 1959.
- McDONALD, Frederick. *Educational psychology*. 2. ed. California, Wadsworth Publ. Co., 1965.
- MEAD, George Herbert. *The social psychology*. Chicago, Edited by Anselm Strauss, The University of Chicago Press, 1969.
- MERTON, Robert K. *Sociological analysis*. New York, Harcourt, Brace and Co., 1949.
- MICHAEL, Donald. Tomorrow's sources of actualization and alienation.

- tion. In: *Humanizing education: the person in the process*. Dallas, Edited by Robert R. Leeper, Editor ASCD Publications, 1967.
- MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1965.
- MOIX, Candide. *O pensamento de Emmanuel Mounier*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- MORENO, J. J. *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- MOUNIER, Emmanuel. *Manifesto ao serviço do personalismo*. Lisboa, Livr. Moraes Ed., 1967.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa, Livr. Moraes Ed., 1960.
- NEWCOMB, Theodore M. *Social psychology*. London, Tavistock Publications, 1952.
- NUTTIN, Joseph. *A estrutura da personalidade*. São Paulo, Duas Cidades, 1969.
- OHLSSEN, Merle M. *Guidance services in the modern school*. New York, Harcourt, Brace & World, 1964.
- OLMSTED, M. S. *El pequeño grupo*. 2. ed. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1966.
- PARSONS, Talcott. *Essays in sociological theory*. Glencoe, The Free Press, 1958.
- PFEUETZE, Paul. *Self, society and existence: human nature and dialogue in the thought of George Herbert Mead and Martin Buber*. 2. ed. New York, Harper & Brothers, 1961.
- PIAGET, Jean. The rules of the game. In: Merton, Robert K., New York, Harcourt, Brace and Co., 1949.
- RAYNOR, J. M. & ATCHERLEY, R. A. Counseling in schools — some considerations. *Educational Research*, 9 (2): 93-102, 1967.
- RICH, John Martin. *Humanistic foundations of education*. Belmont, Wadsworth Publ. Co., 1971.
- ROGERS, Carl R. *Client centered therapy*. Boston Houghton Mifflin, 1951.
- ROGERS, Carl R. & KINGET, Marien G. *Psychothérapie et relations humaines: Théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Louvain, Publications Universitaires, 1971. v. 1.
- ROGERS, Carl R. *On becoming a person*. Boston, Sentry Edition, Houghton Mifflin, 1961.
- ROGERS, Carl R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In: *Humanizing education: the person in the process*. Dallas, Edited by Robert R. Leeper, ASCD Publications, 1967.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Inter-Livros de Minas Gerais, 1971.
- ROGERS, Carl R. Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person. In: *The causes of behavior, readings in child development and educational psychology*. 3. ed. Boston, Rosemblyth & Allinsmith, 1968.
- RUGG, Harold & WITHERS, William. *Social foundations of education*. 2. ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1956.
- SAIYIDAIN, K. G. How to accomplish school reform. In: *Educating the young people of the world*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970.
- SARBIN, Theodore. Role theory. In: Lindzey, Gardner & Aronson, Elliot. *The handbook of social psychology: theory and method*. 2. ed. Massachusetts. Addison Wesley Publ. Co., 1956. v. 1.
- SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. 2. ed. Lisboa, Ed. Presença.
- SAVIANI, Dermeval. *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Tese de doutoramento. São Paulo, Faculdade de Filosofia São Bento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1971 (não publicada).
- SCHEERER, Martin. Cognitive theory. In: Lindzey, Gardner. *Handbook of social psychology*. Theory and method. Cambridge, Addison Wesley Publ. Co., 1956.
- SCHUMUCK, Richard A. Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievements. In: Miles Matthew W. & Charters Jr., W. W. *Learning in social settings*. Boston, Allyn and Bacon, 1970.
- STARK, Werner. *Sociologia del conocimiento*. Madrid, Ed. Morata, 1963.
- SYMONDS, Percival M. *The ego and the self*. New York, Appleton-Century Crofts, 1951.
- TABA, Hilda. Cultural deprivation as a factor in school learning. In: *The causes of behavior, readings in child development and educational psychology*. 3. ed. Boston, Rosemblyth & Wesley Allinsmith, 1968.
- VILLALOBOS, Maria da Penha. *Sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget*. São Paulo, Ed. Grijalbo, 1969.
- WALLACE, Anthony F. C. As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras. In: Gruber, Frederick C. *Antropologia e educação*, Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1963.
- WALLER, Willard. The separate culture of the school. In: Merton, Robert K. *Sociological analysis*. New York, Harcourt, Brace and Co., 1949.
- WARTERS, Jane. *Group guidance*. New York, McGraw-Hill, 1960.
- WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade*. São Paulo, Cultrix, 1968.
- WULFEBEDK, Joseph W. & BENNETT, Edward M. *The language of dynamic psychology*. New York, McGraw-Hill, 1954.
- ZUBEN, Newton Aquiles von. *La relation chez Martin Buber*. Tese de doutoramento. Louvain, Université Catholique de Louvain, Institut Supérieur du Philosophie, 1969 (não publicada).

10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

★  
Composto na  
LINOTIPADORA EXPRESSA LTDA.  
Rua Gomes Cardim, 323

★  
Impresso nas oficinas da  
RUMO GRAFICA EDITORA LTDA.  
Rua Aracy, 63/69 — São Paulo  
Fones: 294-7303 - 296-0595

★