

A Tese que está faltando nos Departamentos de Educação

Leonel C. Pinto (*)

Doutor em Pedagogia, Mestre e Livre Docente
em Psicologia, Professor Adjunto do Departamento
de Educação da Universidade Federal
do Ceará.

R E S U M O

Neste trabalho o Autor defende a idéia de que o objeto da educação é o desenvolvimento da consciência humana-em-situação, isto é, da experiência. Aceita que a experiência não é predominantemente material ou espiritual, mas o resíduo vivencial de ambos. Melhorada a experiência de profundidade, individual, pessoal, crê o Autor que estará facilitada a melhora da sociedade e a preparação do profissional eficiente.

As pesquisas têm-se dirigido “para fora”, sobre o mundo, a situação, para daí colher algum dado lógico, racional, que permita o domínio do “objeto”. Este trabalho defende que, na educação, é preciso inverter a direção das investigações e pesquisar a própria atividade, para chegar ao conhecimento de si mesmo — fundamento de toda ação pedagógica e humana sabedoria.

Na primeira secção, o Autor indaga por que não pesquisar a consciência, e dá algumas linhas gerais que tais pes-

quisas estão tomando. Na segunda secção, propõe que, nos Departamentos de Educação, nos Cursos de Pós-Graduação, se encorage um novo tipo de tese, a que dá o nome de Dissertação Autógena. Na terceira secção, o Autor faz o relato de uma experiência suposta, para exemplificar como descrever esse tipo de experimentação.

Por fim, o Autor prevê algumas das vantagens que a Dissertação Autógena pode trazer para uma "ciência de educação" ou, no mínimo, para eficácia da psicologia educacional.

O problema é que a pedagogia propõe-se à *formação* do homem, mas não pode considerá-lo como um objeto não-humano, ou subumano. À maneira tecnológica, é possível pensar que, tão logo tenhamos melhores instrumentos, o objeto físico, ou animal, cederá à nossa manipulação. Pô-los-emos ao nosso serviço, mais cedo ou mais tarde. As pesquisas incidem sobre o objeto físico ou biofísico, sem outras contemplações que não a percepção, inconsciência e vontade dos pesquisadores. A natureza do seu objeto permite, a essas ciências, tal atitude.

Em se tratando, porém, do objeto humano, há-de considerar-se que ele não é "um instrumento para um fim". O bisturi evoluiu, desde a faca primitiva até o feixe de raios "laser". Que aconteceria ao cirurgião se, de repente, seu instrumento desse de raciocinar, sentir ou ter suas próprias vontades? O operador se sentiria totalmente inadequado, incapaz de prosseguir com um instrumento que, por ser argumentador, atrapalharia toda a execução previamente planejada. É possível que, da primeira vez, o cirurgião tivesse, com a estupefação, um colapso cardíaco! o bisturi "pensante" deixaria, *ipso facto*, de ter natureza instrumental. Ou melhor, seria possível manter sua natureza de instrumento, mas funcionando a um outro nível, um nível mais alto de complexidade, com novos elementos (sensibilidade, percepção, lógica, vontade, *rapport*) que teriam de ser forçosamente considerados. E não, certamente, considerados *de fora*, como se tais elementos fossem formas cristalizadas; mas considerados, *de dentro*, como um processo de que ambos participamos.

Esta é a natureza dos processos educacionais, da "formação" do homem — objeto da ciência pedagógica. De tal forma que, quando se investigam, ou promovem mudanças educacionais, o educador tem que estar incluído. Veja-se como os educadores modernos afirmam que nenhum professor ensina, se nenhum aluno aprende! E Maxwell Jones (1972, p. 139), a respeito dos achados em pesquisas com delinqüentes, afirma que "... a inteligência, a educação, os padrões culturais, a personalidade e a maturidade social tanto do que trata como do que é tratado devem ser tomados em consideração para que o tratamento tenha o máximo de eficácia. O tipo de personalidade do infrator e o tipo de personalidade do terapeuta devem se constituir como variáveis significantes, assim como o método terapêutico. Por esta razão, estão sendo realizados testes de personalidade tanto no pessoal detido como nos responsáveis pela liberdade condicional..."

Isto se refere às situações de terapia, mas na opinião de Carl Rogers, "tudo o que é verdadeiro em terapia também o é fora dela" (*apud* Willard Frick, 1975, p. 120). Aplicadas aos sistemas de ensino as considerações que precedem sugerem a inclusão do conhecimento de si mesmo ou da personalidade do educador, como um fator indispensável no desenvolvimento do aluno.

O ponto que pretendo defender aqui pode ser colocado de maneira circular, assim: o desenvolvimento e flexibilidade do educador permitirão que ele aceite e utilize métodos novos; os métodos novos utilizados influenciarão aprendizagens novas e desenvolvimento da personalidade dos alunos em novo estilo; todavia, é utilizando estes novos métodos que se torna possível conseguir também modificações maiores e mais rápidas no desenvolvimento dos educadores.

UM PONTO BASTANTE ESTABELECIDO

Este é um ponto bastante estabelecido, em que o método desempenha um papel, não único, mas importante na espiral do desenvolvimento, quer se trate do treinamento de professores, ou da aprendizagem dos alunos.

Pode-se afirmar que um método, com determinados movimentos e utilizado por educadores com determinadas características, influencia melhor a aprendizagem. Método e pessoa se conjugam para o mesmo efeito. Melhores pessoas utilizam melhores métodos e obtêm melhores resultados. "Melhores pessoas" são as que exibem atributos que facilitam o relax, descontração, aliados a alguma excitação positiva (tal como a simbiose da sinceridade com a bondade genuína, ou o amor ativo, por exemplo). "Melhores métodos" são os que incluem movimentos mais adequados à natureza do percebedor, bem como à natureza da mensagem a ser aprendida.

A ciência da educação deve importar-se mais com "boas pessoas" do que com "bons métodos"? Há, no mínimo, uma pequena prioridade. Não se pode admitir o pressuposto de que bons métodos, nas mãos de pessoas "quaisquer", acabarão por resultar em efeitos tão bons, quanto nas mãos de especialistas, ou de seres humanos autênticos. "Se um método terapêutico (diz Viktor Frankl, 1975, p. 132) tem efeito, exclusivo ou, ao menos, principalmente graças à qualidade humana e à personalidade do terapeuta, o fato depõe até certo ponto contra o método, mas depõe de qualquer maneira a favor do terapeuta". Nesta seqüência, Frankl aproveita para citar Carl Rogers: "Somente na medida em que o terapeuta age humanamente atinge o humano no cliente. É nisto que devemos ver a substância de cura e educação psicoterápica". E Rudolf Dreikurs: "A opinião de que a transferência seja o verdadeiro agente de toda a psicoterapia coloca o terapeuta numa posição superior na qual ele... manipula o paciente à vontade" (*op. cit.* p. 132, chamada 16).

Quer dizer que, em educação, à semelhança do que ocorre em psicoterapia, se o método é importante, a pessoa do educador é crucial. Excluídos certos programas de conteúdo que podem ser dados por máquinas, a pessoa e o método são inter-dependentes, isto é, o método depende das pessoas que dele fazem uso, e a personalidade dessas pessoas pode ser influenciada com bons métodos.

PESQUISANDO A PRÓPRIA ATIVIDADE

Por estas e outras considerações, na disciplina Psicologia da Educação, venho sugerindo como Trabalho Individual dos alunos, a pesquisa da própria atividade como um meio sólido de fazer emergir mudanças e provocar o crescimento pessoal e profissional. Tal procedimento foi iniciado cautelosamente, a princípio, pelo receio em que estavam o professor e os alunos, de que tal iniciativa concorresse para afastar o Departamento de Educação do seu propósito de contribuir seriamente para uma ciência pedagógica.

Falava-se bastante, naquela época, de "auto-avaliação" entre os professores, como técnica de real valor educacional. Uns a combatiam, protestando que os acadêmicos não sabiam julgar-se, de vez que todos, ou quase todos, se atribuíam notas altas (de Bom para cima). Outros a usavam, como apenas mais um elemento a somar, pesar e dividir na média conceitual. E havia professores que aceitavam, sem mais nada, o conceito que seus alunos se atribuíam e que, naturalmente, tinha como efeito a autopromoção na disciplina. Estes professores desafiavam abertamente o dito popular (ou nem se davam conta?) de que "ninguém é bom juiz em causa própria".

Como após a agitação vem a calma, o Departamento foi esquecendo estas polêmicas; os professores continuaram seus trabalhos, mas, já agora, individualmente. Os debates semanais extinguíram-se a pouco e pouco, ficando as reuniões contidas nos propósitos administrativos. Posteriormente, a chama reacendeu em dois grupos mais evidentes, que seguiram roteiros distintos: o Laboratório de Ensino (Laben) e o Psico-Stúdio Frederick Perls de Desenvolvimento Mental (Psico-Stúdio). Não cabe, na intenção deste artigo, historiar o que são estes grupos. Apenas vale dizer, para efeito de situar este trabalho, que o grupo do Psico-Stúdio, presidido pelo Autor deste artigo, planejou suas atividades e lançou-se a elas, através de estudos, pesquisas e relatos de experiências profissionais. Foram estudados temas da maior relevância para o ensino, como por exemplo: os fatores da situação de

ensino-aprendizagem, função da afetividade no processo de aprender, elaboração progressiva do método da compreensão existencial, técnicas para uma avaliação humanista da aprendizagem, e outros. Como primeiro efeito destes estudos, a perspectiva humanista-fenomenológica e existencial passa, hoje, através do currículo de Pedagogia, da Graduação à Pós-Graduação.

Sobre a Pós-Graduação e ensino, ouvem-se, por vezes, afirmações como esta: que os qualificados ao nível de "Mestre" não se tornaram professores melhores do que já eram antes de fazer o Curso. Eles voltam "sábios sem humanidade". Por que não tentar fazer alguma coisa que leve os educadores a transformarem sua experiência e serem estimuladores de mudança?

Este artigo visa a incentivar alguma pesquisa neste campo, à luz do refletor humanizante. Três secções estão incluídas:

Secção 1 — Por que não pesquisar a Consciência?

Secção 2 — A Dissertação Autógena ou Espontânea.

Secção 3 — Uma Experiência Pessoal (Suposta) satisfatoriamente conduzida e relatada.

SECÇÃO 1 — POR QUE NÃO PESQUISAR A CONSCIÊNCIA?

Se é possível investigar o inconsciente, por que não a consciência? Uma sociedade não se define como um bando de inconscientes: ela se define antes pelo que pode organizar, pelas energias que liberta na manutenção da vida e pelas formas avançadas que pode consentir como possíveis. Assim também se define o homem. O ser-aí e a consciência vão unidos. Existir já supõe uma situação habitada pelo Sujeito que sai de si e regressa a si mesmo, com estima diminuída ou aumentada.

Todos os fenômenos estão referidos à consciência. Eles são "o que aparece na consciência". Consciência é aquilo de que especialmente um ser humano é feito. A consciência pode ter certas formas, onde a função é mais ou menos velada ou

desvelada: reagir, perceber, sonhar, imaginar, intuir, refletir, pensar, dar-se conta, compreender, vivenciar ou experienciar...

LINHAS DE DIREÇÃO GERAL

A investigação da consciência está caminhando em três direções definidas. Primeiramente, temos as investigações da *consciência alterada*. Estas alterações podem ser naturais, como no sono, ou na privação cultural; e podem ser provocadas nos laboratórios, para efeito de estudo, sob privação sensorial, e a aprendizagem sob efeito hipnótico.

Um segundo grupo de investigações se faz acerca da *consciência da fisiologia*. Temos, neste campo, os estudos de "bio-feedback" em que, através de mecanismos eletrônicos, se traduz o funcionamento de certos órgãos corporais, para que o sujeito, consciente deles, os modifique ou regule. Têm-se estudado também, modernamente, as modificações fisiológicas produzidas em certos estados de meditação profunda ou transcendental: quando a consciência ultrapassa no sentido interior, todas as camadas superficiais, cada vez em maior profundidade e extensão, até ao "estado vácuo", originário, onde a energia é absolutamente livre de excitação, e a quietude perene. Neste estado, o Sujeito não está dormindo, apesar de absorto; está totalmente alerta sobre o cosmos, o universal, e sua fisiologia revela a consciência ativa.

Uma terceira direção das pesquisas incide sobre a *consciência ampliada*. Aqui também a ampliação pode ser natural ou artificial. Esta se obtém sob efeito dos psicodélicos e das drogas estimulantes. A ampliação natural se produz, via pedagógica, na criação artística, por exemplo; ou, como efeito da psicoterapia, na liberação dos *sets* culturais e no aumento do quociente de maturidade.

Como se pode ver, é possível pesquisar a consciência, mesmo ainda que num quadro de referência positivista-tecnológico. Na perspectiva da compreensão existencial, alguma coisa pode ser sugerida, para os interessados neste tipo de enfoque.

LINHAS DE DIREÇÃO DO DEPARTAMENTO NA PESQUISA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A Psicologia Educacional não pode vangloriar-se, por enquanto, de seu *status* científico. E jamais se tornará uma disciplina científica, contentando-se apenas com aplicar à educação os conhecimentos advindos de outras disciplinas, como a biologia, ou a psicologia de laboratório.

Cabe à psicologia educacional lidar com problemas específicos do campo da educação, pôr as questões adequadas e investigar os fundamentos psicológicos dessas questões. Entre as questões essenciais ressaltam as atividades de ensino, em confronto com a natureza do processo de aprendizagem e o desenvolvimento mental ou o problema da “formação” humana.

Ora, formação e ensino são, por ambas as partes (professor-aluno, educando-educador) uma questão de “pessoas”. A investigação em psicologia educacional deve, por isto, incidir menos na procura de “regras” ou técnicas para eficiência do ensino, e muito mais, na explicitação da “compreensão” do ser e do comportamento humanos. Cabe perfeitamente lembrar aqui o que afirma Anne Anastasi (1972, p. 777):

“Existem numerosas razões para explicar porque um conjunto de regras ou técnicas não pode servir como guia satisfatório de um ensino eficiente. As situações de ensino são complexas e cada qual é única em sua totalidade. Além disso, os problemas de ensino interagem, muito provavelmente, com as variáveis do professor, bem como as variáveis do aluno e da tarefa. Um procedimento eficaz, nas mãos de um professor, pode fracassar melancolicamente quando tentado por outro. Uma vez que o ensino constitui, basicamente, um relacionamento interpessoal, existe boa razão para esperar uma espécie de interação entre método de ensino e características do professor idênticas àquela que é encontrada entre

as técnicas terapêuticas e as variáveis do terapeuta, na psicologia clínica.

A atmosfera da sala de aula depende enormemente do professor. Se o professor se sente insincero, hipócrita ou pouco à vontade com os processos por ele empregados, a atmosfera da sala de aula sofrerá em consequência”.

A longa citação vem ao caso, pois que todos nós gostamos de estar bem acompanhados de autoridades constituídas. E poderíamos citar ainda mais outras, como Rogers, Robert Strom e quase todos os psicólogos da perspectiva humanizante.

Dada a necessidade dos tempos modernos de educar em massa, isto é, de não abandonar a educação de 60 milhões de crianças e jovens brasileiros à mercê de algum misterioso “encontro” com um possível educador humanista; e admitindo (com Jacques Ardoino, 1971) que, neste campo da educação, “há mais no efeito do que na causa” pois o que se ensina por imposição de um mau planejamento político-econômico tem repercussões no futuro, podendo desviar por longo tempo os indivíduos e as nações da sua linha de crescimento normal — fica patente a utilidade de que os investigadores dos fundamentos psicológicos da educação concentrem seus esforços no estudo:

- a) da natureza da “compreensão” e nas condições indispensáveis para seu exercício;
- b) das dimensões ou variáveis da situação denominada de ensino-aprendizagem, ou melhor, das atividades de ensino para verificar até que ponto estão sendo adequadas ao “processo” de aprender;
- c) de qual o lugar da dimensão afetiva no processo de conhecer e na função de agir (comportamento e ação práticos);

- d) de uma teoria motivacional do significado, ou o fundamento psicológico das técnicas pedagógicas;
- e) do impacto das medidas de avaliação, sobre o processo de desenvolvimento da inteligência e da pessoa;
- f) da investigação do processo interpessoal escolar, onde os componentes têm caráter diverso, *status*, nível e poder diferenciados, do tipo “de cima” para “baixo”, sem grande capacidade de reversão, e quais os efeitos daí decorrentes para o crescimento humano individual, social e cultural.

ROL DE PESQUISAS POSSÍVEIS NA LINHA DA COMPREENSÃO EXISTENCIAL

A título de mostrar que o campo não é vazio e que há temas sobre os quais pode incidir a investigação, segue uma lista colhida de improviso:

- a) relações do tipo tecnológico e seu impacto sobre a experiência;
- b) as relações básicas do ser-consciente-no-mundo;
- c) a dimensão afetiva no comportamento verbal dos sujeitos humanos;
- d) efeito do dar-se conta no Quociente de Inteligência;
- e) modificação do comportamento através da ação sobre a consciência;
- f) técnicas do DSC e sua influência nos estilos cognitivos;
- g) atitudes executivas e o desenvolvimento ético brasileiro;
- h) problemas de moral-e-cívica e a comunidade educacional aberta;
- i) modalidades do manejo de classe e seu efeito na percepção de mudanças;
- j) as relações do tipo lógico e a virtude da humildade científica;

- k) traços da personalidade dos professores e sua correlação com o comportamento anti-social dos alunos;
- l) amadurecimento psicológico e as atividades de expressão existencial na escola do primeiro grau;
- m) níveis de integração psicológica e o rendimento escolar cognitivo;
- n) o método da compreensão existencial em confronto com a metodologia não-diretiva;
- o) relação da impulsividade cognitiva, comportamental e motora;
- p) ampliação da consciência pelo método GFE;
- q) efeitos na saúde mental de uma metodologia fenomenológica;
- r) motivação escolar e os problemas de transferência da aprendizagem;
- s) o DSC e os problemas de transferência da aprendizagem;
- t) avaliação integrada das variáveis do processo de aprendizagem escolar;
- u) os testes integrados de acerto múltiplo na preparação do profissional;
- v) o modelo sistêmico no manejo de classe;
- x) influência do DSC na atividade cerebral (potenciais evocados);
- y) efeitos do uso da intuição no rendimento escolar e na segurança de personalidade do aluno;
- z) avaliação indireta do conhecimento nos testes de projeção cognitiva etc., etc., etc.

SECÇÃO 2 — A DISSERTAÇÃO AUTÓGENA OU ESPONTÂNEA AO NÍVEL DE MESTRADO

Aquilo a que mais visa este artigo é a recomendar, nos Cursos de Mestrado em Educação, um novo tipo de tese ou investigação pessoal, que julgo esclarecedor intitular de DISSERTAÇÃO AUTÓGENA ou espontânea. Não se trata de su-

gerir que este seja o tipo das dissertações dos Mestrados em Educação, mas apenas mais um tipo dentre os possíveis.

O termo *autogênese* significa geração espontânea; e *autógeno* é o que gera a si mesmo, o que vem programado de dentro, sem grandes determinações exteriores. É espontâneo (de *sponte*, brotar) o que vem d'alma, do íntimo de si, brotando naturalmente no fluxo evolutivo.

Todos os psiquiatras e psicólogos clínicos conhecem o conjunto de exercícios a que o Professor J. H. Shultz (1932, 1967) deu o nome de "treinamento autógeno". Trata-se de um método de relaxamento sistemático... "determinados exercícios fisiológico-rationais e que, em analogia com as mais antigas práticas hipnótico-mágicas, permitem todos os benefícios que são capazes de produzir os estados sugestivos autênticos ou puros" (p. 27). No tipo autógeno de relax o indivíduo não é hipnotizado contra a sua vontade, nem qualquer exercício lhe é imposto. Ele tem um guia para maior segurança e evitar distorções sutis. Mas o indivíduo em treinamento autógeno é ativo, aceita, ou deseja fazer e aprender os exercícios seqüenciados.

Tudo isto é para fazer entender o termo autógeno, com suas conotações de voluntário, ativo, intencionado e auto-sugestivo. Muito curioso é como estes exercícios fisiológico-rationais ativos são planejados para levar o sujeito de experimentação à auto-hipnose! A Dissertação Autógena aqui recomendada visa a des-hipnotizar o Experienciador. A analogia com o treinamento autógeno está no fato de ser em sua origem, uma busca ativa, voluntária, consciente, intencionada, que a Dissertação Autógena também é. Todavia, este estado do Experienciador é um estado perceptivo-receptivo e não meramente de sugestibilidade. A espécie de exercícios é que levará o Experienciador aos resultados desejados. O dissertador terá de argumentar, demonstrar, revelar com dados sensíveis, observáveis, os resultados que construiu; terá de integrar os dados encobertos, com os esquemas lógicos, de sorte que a unidade ressalte.

DEFINIÇÃO DE DISSERTAÇÃO AUTÓGENA

A Dissertação Autógena consiste na investigação, análise e descrição do "mundo interior", ou melhor dizendo, da totalidade do comportamento do Sujeito de Experiência. Esta totalidade abrange o arco "retroflexo" que vai da atividade externa às intenções significativas que animam essa atividade. Em educação, as mudanças são exíguas, dado que os educadores são "entretidos" nos Departamentos Universitários com a interpretação de conceitos, ao nível, portanto, do segundo sistema de sinal (verbalização lógica), sem grande ou nenhuma preocupação com a inclusão desses conceitos no primeiro sistema de sinal (o diálogo afetivo: sentimento combinado a som e gesto, ou comportamento).

A Dissertação Autógena destina-se a recuperar esta compreensão primária, pela pesquisa da própria atividade, à qual venho aludindo. As polêmicas sobre auto-avaliação em nada resultam, pelo fato de estarem viciadas em sua intenção: auto-promover-se, ao invés de auto-corrigir-se. Fazer alguém se avaliar, face a uma necessidade premente de concorrência ou promoção, é um erro crasso metodológico, capaz de anular a validade de uma auto-avaliação, aliás muito válida em outras circunstâncias. Veja-se o que, a este respeito, afirma Eysenck (1976, p. 37):

"Tais classificações também se harmonizam muito com questionários, isto é, auto-classificações feitas pelos pacientes a respeito de sua própria personalidade. Estas são naturalmente sujeitas a fraude e comumente se observa tal fraude, quando a pessoa envolvida é motivada a colocar-se sob luz particularmente boa — por exemplo, quando é candidato a um emprego e lhe pedem para preencher um questionário... Questionários são de valor duvidoso para propósitos de seleção profissional. Todavia, quando não há tal motivação, as pessoas são espantosamente verdadeiras e perceptivas".

É claro que, com estas considerações, a técnica de auto-avaliação para efeito de autopromoção, de se atribuir um prêmio excelente na corrida por classificações acadêmicas, está definitivamente proscria dos domínios de uma pedagogia científica ou com pretensões a maior seriedade. A primeira coisa que foi feita, quando se pensou em fazer pesquisar a própria atividade, foi acabar com a necessidade de notas, e dar liberdade aos Trabalhos Individuais, garantindo aos alunos que, o simples fato de se envolverem num trabalho desta espécie, já lhes dava o direito de "passar adiante", sem maiores preocupações. A única e não pequena exigência consistia em fazer todas as atividades requeridas, inclusive com as revisões que cada caso poderia recomendar.

ANÁLISE DA PRÓPRIA ATIVIDADE EM TRABALHOS INDIVIDUAIS E NA RELAÇÃO DOCENTE

A seguir vai um exemplo de como uma turma de 28 graduandos, em 1973, analisou a própria atividade. A turma assistia aulas por um método, em que o conteúdo programado era debatido num contexto de psicodinâmica *em* grupo, não *de* grupo. Isto quer dizer que o aluno expositor da matéria era estimulado com perguntas e exercícios, cujo efeito visado era fazê-lo retomar o assunto em todos os aspectos, inclusos os aspectos afetivos (opinião e sentimento do aluno para com o tema). Nos 15 minutos finais das aulas, todos escreviam um "Diário-Relatório", livremente, discorrendo sobre sua atividade pessoal e sentimentos aqui-agora vivenciados. Os relatórios eram lidos pelo professor, apostilhados com o que vinha à mente do professor, na hora em que os lia, e devolvidos aos alunos, na aula seguinte.

Após 50 dias deste procedimento, foi pedido que os alunos separassem seus blocos de Diários-Relatório em duas metades e eles mesmos fizessem a contagem, para preencher o quadro abaixo.

QUADRO 1 — RESULTADOS OBTIDOS NA ANÁLISE DE 168 DIÁRIOS-RELATÓRIOS ESCRITOS NO PERÍODO DE MARÇO A MAIO/73, POR N=28 ALUNOS, APÓS AS AULAS DE PSICOLOGIA.

DESCRIÇÃO	1. ^a metade	2. ^a metade	dif. 2—1
1.0 PEDAÇOS DE SENTIDO OU			
1.1 Unidades semânticas positivas	409	499	90
1.2 Unidades semânticas negativas	144	159	15
1.3 Unidades semânticas neutras	267	217	—50
2.0 TIPOS DE PROPOSIÇÕES:			
2.1 Proposições introspectivas ...	253	308	55
2.2 Proposições cognitivas	241	284	43
3.0 LINHAS DE FEEDBACK:			
3.1 Feedback elogioso	71	71	0
3.2 Feedback corretivo (direto) ..	133	76	—57
3.3 Feedback sugestivo (indireto)	110	48	—62

Como se pode observar, os dados permitem analisar a atividade dos alunos, bem como a do professor. A relação das unidades semânticas positivas para as negativas é um pouco maior na 2.^a metade, ao mesmo tempo que houve diminuição do ruído ou das proposições neutras.

Há um relativo equilíbrio, quanto à natureza das proposições. Alguns condenam que se trate a afetividade na escola, por medo de perder tempo na formação de atitudes, em detrimento do conteúdo da matéria. Sucede que, nas atividades profissionais, a atitude é mais originária, e importa sobremaneira. No ensino de uma matéria também.

As proposições cognitivas e subjetivas ou introspectivas, no Quadro 1, cresceram e se equilibraram em ambas as metades dos Relatórios analisados. E, por fim, a interação do professor com os alunos, nas três linhas de feedback (reforço positivo, comentários diretos para o controle de erro e sugestões de melhoria) pode ser observada no final do Quadro.

Espera-se que, à medida que os alunos aprendem, não precisem tanto de correções e contribuições. Isto se vê no decréscimo da 2.^a metade sobre a 1.^a. Quanto ao feedback elogioso, a diferença foi nula, mas o número de unidades foi relativamente parcimonioso, como convém à dignidade do ser humano.

Além dessa análise, as opiniões dos alunos deixaram entrever que os Diários-Relatórios servem à finalidade de manter a comunicação viva e constante, calibrada às necessidades individuais; permitem o seguimento vivo das mudanças; favorecem a fluência verbal; são veículo de realimentação e recompensa mútua aluno-professor-aluno; fornecem material à reflexão e pesquisa; revelam a exatidão e integração dos conceitos científicos nos esquemas afetivos e no estilo de cada um.

Após quase dois meses de uso, os diários foram suspensos e 78% dos alunos assim preferiam, enquanto 22% gostariam que continuassem. Pondere-se que em cada grupo há sempre uma pequena percentagem que necessita mais de alimentação afetiva. Um dos alunos, com muita propriedade, chama a atenção que “os diários-relatório” não terão valor, se utilizados por professores com as seguintes características: (1) sua meta é informar; (2) não vê o aluno como ser individual; (3) não possui conhecimento humanístico suficiente para ajudar o aluno, não suscitando assim abertura nele”. Fora isto, 84 a 92% dos alunos têm aprovado a técnica e são unânimes em aceitar que a pesquisa da própria atividade é estimulante e vantajosa para fazer crescer as pessoas e os profissionais.

Mais do que auto-avaliar-se em termos de auto-classificação promocional; mais do que analisar eventualmente a própria atividade, por diversas formas e técnicas; agora se impõe a pesquisa sistemática de si mesmo, do mundo psicológico e espiritual do homem, de sua qualidade e de seu teor consciente e de seu poder de integração e mudança. Que esta atitude tem vantagens educacionais de primeira linha, não

parece restar dúvida. Mas, qual o seu teor científico? Até que ponto é isso possível e consentâneo com a mentalidade científica atual? Até que ponto faz sentido “observar” o que tem sido apresentado como inobservável, medir e pesar o imponderável, explicar o que, por definição, é somente compreensível em vez de explicável? E como recomendar uma pesquisa tão nova, num campo tão verde em metodologia científica, qual seja os Cursos de Mestrado em Educação?

Considere-se, para início de resposta, que a Tese, Dissertação ou Monografia — constitui apenas um (1) dos cinco, seis ou sete requisitos estipulados, para alguém fazer jus ao título de Mestre. Não precisa, por isso, dar-lhe tanto valor. Por outro lado, uma dissertação deste tipo, como se poderá ir vendo, não é menos exigente no que tange aos controles metodológicos. Aliás, ninguém faz uma tese para demonstrar que sabe usar algumas técnicas refinadas... aplicadas a nada! A discussão primeira é saber se “a coisa” vale a pena, se está de acordo com os objetivos pedagógicos, se realmente há ou não um “mundo interior” a pesquisar e fazer evoluir.

Se há realmente um mundo interior vai ser possível investigá-lo. A ciência positivista tem-se comportado, até hoje, em suas pesquisas, como se houvesse exclusivamente um mundo material e externo, visível aí fora. E o que se reivindica neste trabalho, não é que se adote semelhante atitude, já agora inversa, para investigar o mundo interior, com exclusividade, sem qualquer atendimento ao “objetivo”. Nada menos, porquanto não há duas realidades, a de dentro e a de fora. O que se recomenda para a educação é que se deixe investigar melhor um terreno, que tem sido “baldio” para a ciência, mas que é “pátria” para o ser humano.

Os Mestrandos, exatamente porque menos envelhecidos nos caminhos positivistas, poderão prestar grande contribuição neste sentido — é minha crença e esperança. Há fundamento filosófico, há pensamento bastante racional para fundamentar um trabalho desta espécie?

Bem, já não são mais desconhecidos o pensamento fenomenológico e o pensamento existencial do começo do século. Cada vez mais se divulgam os quadros de análise da “compreensão”, complementando os da explicação tecnológica. É possível analisar a realidade do mundo, multiplicando observações e experimentações, reagrupando fenômenos sob categorias mais genéricas e deduzindo leis gerais para esses agrupamentos. Mas já é possível fazer uma análise radicalmente diferente, considerando a atividade humana agrupada na constelação de intenções que a originam e vivificam. Este é o modo fenomenológico e compreensivo de lidar com os fenômenos, como já foi dito.

Incluída nesta última posição está a Dissertação Autógena. Utilizando (somente para esclarecer) a quase dicotomia cartesiana Sujeito-Objeto, tem-se pesquisado o Objeto. Embora num quadro de referência compreensivo, pode-se continuar pondo a maior ênfase em “O”, no mundo, na situação. Ainda não é isto que proponho. Eu pretendo que a maior ênfase seja colocada em “S”, no Sujeito; a segunda maior ênfase, na intersubjetividade, ou a relação Sujeito-a-Sujeito; e a terceira acentuação enfática vá na direção Objeto-para-um-Sujeito; e finalmente a acentuação Sujeito-a-Objeto. Em suma, é uma proposta de investigação do Sujeito definido como “uma consciência-com-os-outros-no mundo”, nesta seqüência, pois que é a ordem do desenvolvimento psicogenético e histórico.

Para entender melhor o que vem a seguir, devo remeter o leitor à página 202, de Paul de Bruyne *et alii* (1977). O mundo interior de um Sujeito — à semelhança da realidade, ou por ser um todo isomórfico dessa realidade — apresenta os mesmos campos, ou mesmos aspectos para investigação. Primeiro, um campo *pré-reflexivo*, inconsciente ou subconsciente, de crenças, imagens, intuições, afetos, sentimen-

tos, esquemas de comunicação infra-verbal, reflexos, hábitos e movimentos e gestos, atitudes e tendências, percepção e informações assistemáticas ou relativas ao primeiro sistema de sinal (não-verbal). Um outro campo é o *reflexivo* ou *epistêmico*, mais sistemático ou cognitivamente organizado; idéias e noções simbolizadas e ligadas na lógica verbal, encaixadas na gramática e na cultura corrente; tradições e teorias mais validadas pelo conhecimento científico e pela aprendizagem. Este é um campo de “dados” ou de informações transformadas por intermédio de técnicas cientificamente elaboradas. A este nível, os dados podem estar soltos, apesar de verossímeis. Um terceiro campo é *empírico-teórico*, de experiência profunda, onde se ligam os dados que se tornam “fatos” psíquicos, segundo a história de cada um. O Sujeito consciente capta o dado (relação afeto-cognitiva) e o posiciona no conjunto de seu sistema de significações, como fato incontestado.

A teoria individual feita de símbolos e coisas vividas é sobremodo resistente. É como se fora um “Mim Mesmo” profundo, construído de cognições, sentimentos e ações, uma síntese vivencial que a angústia, mais do que outras manobras técnicas, permite somente modificar. Os investigadores da psicologia evolutiva, hoje nos falam de um pensamento sem palavras, de vez que as crianças e os surdos-mudos de nascença sabem classificar, categorizar e abstrair. William Lewis (1972) chega a afiançar que os bebês de 50 dias já fazem isso; e mais, que as crianças agem como se tivessem uma teoria, onde se encaixam os fatos. Claro que as teorias podem ser falsas ou não ajudar muito o crescimento, tal qual as dos adultos.

É possível melhorar essas teorias pessoais, produzir alguma mudança, mediante a pesquisa da própria atividade, ou melhor, do que cada um conhece, sente e faz? A esta altura, a resposta é que, ao menos, parece não ser mau tentar, com as devidas precauções, para não se cair no descrédito, face ao que já se tem por científico.

FORMAS PARA A DISSERTAÇÃO AUTÓGENA

Que formas um estudo desta natureza poderia assumir dentro do que se conhece, no “formulário” de investigação? Todos conhecem o que se chama de *Experimentação*. Somente que, neste caso, o Sujeito de experimentação é o próprio Experienciador; ele é seu próprio controle; ele faz a sua história; ele é quem cresce e amadurece; é sempre ele mesmo que se submete a todos os testes e vai formando efeitos cumulativos (até que ponto toda aprendizagem não é um efeito cumulativo?); é até ele quem poderá vir a construir os instrumentos para avaliar a sua atividade, e não só a dos outros — todas estas coisas que, na visão positivista, o investigador se acostumou a ter por vícios ou variáveis anuladoras da validade interna da experiência. Evitar estes percalços não vai ser fácil, mas o tema está merecendo correr o risco. Temos que ponderar que, mais do que os controles, vale a manutenção de mudanças úteis efetuadas no Sujeito, e que operam depois, em situações relativamente variadas de ensino (validade externa). E isto é possível realizar. Validade interna e externa, matemática, dificilmente andam juntas. Em nosso caso, se não há a consistência interna estatístico-matemática, haverá a consistência interna psicológica e a consistência externa mantida numa série de situações homogêneas de trabalho, útil à comunidade educacional.

Lembre-se, neste ponto também, o que se denomina de *pesquisa operacional*. É uma experiência de campo em que o pesquisador se envolve ele próprio com as mudanças, planeja-as e procura obtê-las. Neste caso, a avaliação das mudanças fica a critério da entidade onde as mudanças foram introduzidas. Na Dissertação Autógena, o Experienciador visa a mudanças em si próprio, ao passo que a avaliação é conjunta, do Experienciador com seus observadores e agentes de mudança externos (o modelo adiante na seção 3 ilustrará isso).

Na *pesquisa de ação* também o pesquisador está implicado nas mudanças e colabora na sua instalação, evolutivamente, mesmo sem as planejar, *a priori*. As modificações po-

dem ser definidas, aos poucos, em avaliação com toda a equipe e, só então, planejadas as alterações a estabelecer. As medidas, também aqui, correm o risco de serem reativas, isto é, de não identificarem mudanças reais e duradouras.

Um outro formato para a Dissertação Autógena, é o *estudo de caso*, que pode tornar-se uma *monografia*, ou de preferência uma *autobiografia* de cunho científico. Na Dissertação Autógena, o caso é o próprio Experienciador, mas este faz uso, para conhecer-se, das mais variadas técnicas, quantitativas e qualitativas, às quais se submete voluntariamente, pela mão dos outros, especialistas ou não.

ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM SERVIR AO PROPÓSITO DA DISSERTAÇÃO AUTÓGENA

Muitos aspectos poderão vir a ser explorados no “mundo interior” de cada um. Tão logo tenhamos algumas dezenas de investigações, uma análise comparativa poderá revelar muita coisa útil. Os problemas abaixo são mera listagem à primeira vista:

1. Qual a minha teoria educacional?
2. Como cheguei à “compreensão existencial”?
3. A centralidade; ou nas diversas situações: uma auto-experiência.
4. O “encontro existencial”.
5. O ensino pelo método da compreensão existencial: uma experiência praticamente conduzida.
6. Como eu aprendo.
7. As minhas situações de impacto existencial e seu efeito no equilíbrio da personalidade.
8. Efeito do Dar-se Conta em situações de desagrado.
9. Efeito da tese existencial na minha atuação docente.
10. Este sou Eu.
11. Efeito do Observador no Comportamento de Crianças.
12. Ensinar a ser Alguém.

Peter Mann (1975) em seu livro *Métodos de Investigação Sociológica*, distingue estudo sociológico (científico) de estudo meramente social. Aquele está ligado a uma teoria, e uma teoria é sempre construída sobre hipóteses confirmadas. Semelhantemente, estes estudos de si próprio, não poderão denominar-se de “científicos”, a menos que, nas formas supracitadas, estejam referidos a alguma teoria válida, que utilizem metodologia controlada e defensável e que, da rede de interligações, vá surgindo a verdade, tanto quanto possível exata.

SECÇÃO 3 — UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL (SUPOSTA) SATISFATORIAMENTE CONDUZIDA E RELATADA

Experienciador:

Data do Relatório: 27/04/1978

1. *O Problema*: Tenho perdido, ao longo de dez anos de magistério, o élan para o ensino. Desgosto-me cada vez mais e já me pesam as aulas, como um dever sagrado em risco de ser descumprido. Isso me apavora, por duas razões: 1) porque preciso do emprego; e 2) porque não é possível conservá-lo dignamente, neste estado de desamor profissional. Algo é urgente fazer para restabelecer o equilíbrio.

Para a localização do defeito, utilizei o modelo TSIN, verificando que os alunos (T) são relativamente tratáveis e cumprem bastante bem as tarefas (I) que lhe são cometidas; o resultado dos testes (N) também satisfaz regularmente, dentro dos critérios de avaliação tomados. Mas os alunos não parecem satisfazer e agem como se a disciplina não fizesse muito sentido nas suas vidas. Eu penso que as exigências e a metodologia utilizadas (S) podiam ser de melhor teor. Falta algo e sinto que, se eu melhorasse, certamente minha atuação na classe seria mais eficaz.

2. *O Problema em Termos de Hipótese*: Considerando que “a personalidade é um sistema organizado, dinâmico e

aberto”, como afirmam os psicólogos holistas, penso viável a seguinte hipótese de trabalho:

Se eu me puser, com minha experiência pessoal, em contacto com alguém possuído de uma experiência de melhor nível, — num contexto perceptivo-receptivo — minha experiência, certamente, se modificará, significativamente, no sentido superior. Isto é: experiência posterior maior do que experiência anterior. Ou:
$$E_p > E_a$$

Definições:

Se ... : é uma condicional, significando “à condição de que”. Há três condições: “se eu me puser em contacto com alguém”; se esse alguém “for possuído de uma experiência de melhor nível”; e se o contacto for realizado “num contexto perceptivo-receptivo”. Não ocorrendo estas condições, o efeito (melhorar minha experiência) não se dará.

Eu ... : minha pessoa total: unidade organismo-meio, aqui-agora, uma consciência-com-os-outros-no-mundo.

Experiência Pessoal: é a síntese vivencial CSA, ou seja integração vivida do conhecer, sentir e agir.

Contacto: é a comunicação de consciência-a-consciência, em duração temporal, com liberdade total de movimentos interiores/exteriores.

Experiência: é um produto da consciência-em-situação, no circuito reflexo consciência-situação-consciência.

Melhor nível: quer dizer experiência mais complexa, de características diversas das minhas e de teor mais compreensivo ou abrangente do campo em foco.

Contexto perceptivo: é a situação em que algum padrão exterior se oferece sem excessiva estabilidade.

Contexto receptivo: é a situação em que eu me disponho a ser impressionado temporária ou duradouramente, caso tenha essa impressão por significativa.

Modificação: pode ser uma alteração em número de elementos absorvidos, ou re-organização dos padrões ou esquemas prévios, em C e/ou S e/ou A.

Significantemente: quer dizer a um nível de confiança calculável estatisticamente.

Sentido superior: diz-se no sentido da melhor experiência do outro, ou no sentido de melhor nível, relativo ao possuído por mim anteriormente.

3. *Variável independente*: Eu, em contacto com alguém de melhor nível, num contexto perceptivo-receptivo. Este contexto é que deve ser maximizado a fim de se obter o efeito desejado.

4. *Variável dependente*: minha experiência pessoal.

5. *Medidas da variável dependente*:

5.1 — meu sentir pessoal acerca da situação de classe e do magistério, em redação livre durante 20 minutos;

5.2 — a opinião dos meus alunos, solicitada em redação livre, durante 20 minutos;

5.3 — questionário de opinião de colegas a administradores, aleatoriamente selecionados dentre os que estão em contacto com o Experienciador.

5.4 — outras formas de avaliação que possam surgir no decorrer da experiência.

6. *Controles necessários*:

6.1 — controle da honestidade e autenticidade do relato pessoal.

como: pondo por escrito a problemática, em termos de associação de idéias, durante 20 minutos, sem alterar nada do relato até à avaliação final.

para que: para a tomada de consciência da problemática, tal como estava sendo manifestada no momento.

6.2 — controlar a reatividade das avaliações livres dos alunos.

como: forjando a situação de avaliação como sendo requerida pela supervisão do curso, sob anonimato, e aplicada por outro professor.

para que: para evitar que dêem respostas somente para agradar, ou sob receio de que sejam utilizadas contra eles.

6.3 — controlar o modo como a opinião dos colegas é emitida.

como: mantendo anonimato e insistindo em que se trata de trabalho sério de ajuda.

para que: motivar neles (colegas e administradores) o desejo de serem sinceros, “sem piedade”, nas respostas.

6.4 — guardar em segredo a hipótese de trabalho.

como: não comentando com ninguém, salvo com os orientadores indispensáveis.

para que: para impedir que obstem ou favoreçam inadequadamente a Experiência.

7. *Procedimentos a seguir no desenvolvimento da hipótese*:

7.1 — Escolha do “outro de nível superior” pela técnica de consulta. Ouvir a opinião de 6 profissionais, acerca do nível do outro que deve ser professor e psiquiatra ou psicólogo (neste caso), escolhido para agente de desenvolvimento (AD) do Experienciador.

Após o contacto informal, cada consultor deve responder à questão: Se você estivesse com um problema desta natureza, você usaria os serviços profissionais desse psicólogo? Possivelmente-Certamente-Não.

7.2 — Consulta ao AD para (a) exposição da problemática; (b) planejamento da experiência e condução.

7.3 — Avaliação da Experiência: a hipótese será confirmada se, a um nível de 5% de significância, houver diferença nas medidas antes-depois, da variável dependente, e houver *pari passu* consonância com outras medidas que tenham sido tomadas.

8. Condução da Experiência:

8.1 — Sessões em número de 20, de 50 minutos, 5 horas semanais com o AD.

8.2 — Método utilizado pelo AD: gestalt-terapia.

8.3 — Diário-Relatório por exigência do AD.

8.4 — Aplicação de testes de QI e Personalidade, a pedido (Raven e Rorschach).

8.5 — Exposição da problemática perante pequeno grupo de 5 participantes desconhecidos; discussão e avaliação no pequeno grupo.

8.6 — Avaliação com o AD, livremente, terminando com solicitação de avaliação por escrito.

TABELA 1 — GRAU ATRIBUÍDO, ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA POR 3 COLEGAS E 3 ADMINISTRADORES.

Discriminação / juízes	antes						depois					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
a) Você acha q tenho jeito de bom professor ...	4	4	5	7	6	5	7	6	6	7	7	8
b) Sua impressão é q conheço minha matéria	5	5	4	5	4	5	7	7	6	7	6	7
c) Meu relacionamento com os alunos é	5	4	5	6	5	5	7	7	8	7	8	7
d) Com os colegas meu relacionamento é	6	5	6	6	6	8	8	7	7	7	8	7
e) Pareço cumpridor de meus deveres	5	6	6	7	7	6	8	7	8	8	7	8

QUADRO 2 — AVALIAÇÃO DO AD EM 10 ITENS DISTINTOS EM RESPOSTA À INDICAÇÃO: "EM QUE, HONESTAMENTE, JULGA TER HAVIDO BONS PROGRESSOS E EM QUAIS OUTROS ASPECTOS O PROGRESSO DEIXA A DESEJAR?"

Houve progressos evidentes percebidos pelo AD e confirmados no pequeno grupo de avaliadores, em:

- 1) comunicação desinibida sobre coisas do mundo interior;
- 2) emoção equilibrada nas situações desconhecidas;
- 3) irritabilidade atenuada em face das frustrações oriundas de opiniões contrárias à sua;
- 4) maior mobilidade expressiva, ou seja, capacidade de manifestar mais o sentimento em palavras e gestos;
- 5) clareza e encaminhamento da problemática inicial que motivou a consulta;
- 6) adequação dos sentimentos e aspirações à realidade profissional;
- 7) mais consciência do teor de exigências impostas nos planos e programas, em confronto com o estilo pessoal.

O progresso foi NÃO-OBSERVÁVEL, isto é, pouco evidente ou imperceptível:

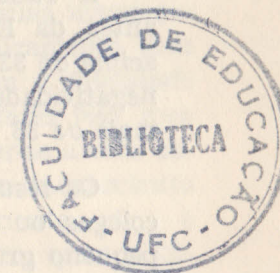
- 1) quanto à profundidade das mudanças e previsão de manutenção das mesmas.

GRÁFICO 1 — ILUSTRANDO ALGUNS ASPECTOS DO SENTIR PESSOAL ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA, COLHIDOS RESPECTIVAMENTE DO 1.º, 2.º e 3.º TERÇOS DA REDAÇÃO INICIAL E DOS DIÁRIOS-RELATÓRIO.

—		Agora estou OK. Estou com novo fogo. Nunca me senti tão bem. Acho que valeu a pena.
—	Estou bem melhor. Sinto que estou mais seguro. Já vislumbro alguma possibilidade.	
—	A continuar assim desisto. Estou na pior. Não dá para continuar.	

TABELA 2 — ÍNDICE DE AVALIAÇÃO LIVRE NAS REDAÇÕES DOS ALUNOS ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA.

Sujeitos	Antes	Depois	Dif.
01	50	70	20
02	43	68	25
03	40	65	25
04	32	43	11
05	30	44	14
06	28	50	32
07	28	33	5
08	27	38	11
09	25	29	4
10	20	34	14
11	10	42	32
12	9	41	32
13	6	37	31
14	0	45	45
15	0	40	40
16	0	39	39
17	—7	38	43
18	—9	26	35
19	—9	30	39
20	—9	25	34



9. *Interpretação dos dados:* A variável dependente, isto é, a minha experiência pessoal foi positivamente mobilizada, consoante se pode constatar das medidas obtidas.

Na Tabela 1, os 6 juízes, de um modo geral, se fixaram na parte alta da escala, depois da experiência. Há 26 notas altas, depois, contra 4 antes.

O Quadro 2 mostra claramente o resultado positivo, oriundo da avaliação do AD e face ao pequeno grupo desconhecido.

O Gráfico 1 vai num crescendo contido nas expressões, do 1.º ao 3.º terço dos Diários-Relatório. As expressões são inequívocas.

A Tabela 2 revela os índices atribuídos pelos alunos: antes da Experiência, apenas 3/20 forneceram um índice acima de 33, ou seja, duas a três vezes mais positividade que negatividade; depois, 16/20 ou 80% dos alunos atribuíram mais de 33.

Os resultados objetivos atribuídos pelos outros: alunos, colegas ou administradores, Agente de Desenvolvimento e pequeno grupo desconhecido — concordam totalmente com os valores subjetivos do próprio Experienciador. Não há, pois, dúvida de que a hipótese de trabalho foi confirmada, neste período, ao menos. Se os resultados vão se manter, o Experienciador vai “torcer” por que sim, e um *follow-up* o poderá revelar.

10. *Conclusão*: o contacto com alguém de melhor nível, dentro das condições da experiência, é certamente compensador. E mais, o imponderável, a experiência íntima que nesta investigação se obteve, foi também e absolutamente válida. Não se pode referir aqui a vivência, mas pode o Experienciador proclamar que é maior do que os dados revelam. E a admiração que fica, pelo contacto, pela comunicação, e pelo encontro... é indelével.

OBJEÇÕES E RESPOSTAS

Algumas objeções podem ser levantadas contra este tipo de experimentação, de vez que o próprio Experienciador é o Sujeito que quer produzir mudanças. Não esquecemos o risco de fraude, mas podemos responder a algumas objeções e prever certas vantagens para este tipo de trabalho.

1 — O Sujeito produz os resultados imaginariamente:

Resposta: não é tão imaginário o submeter-se a 20 horas de psicoterapia; o examinar sua problemática face a um grupo, pequeno é certo, mas de pessoas desconhecidas; e nem tampouco o solicitar a opinião dos outros, alunos e colegas sobre si próprio. Se é imaginário tudo isto, o Sujeito que se precavenha, pois irá passar por hipócrita aos olhos de muita gente. Os psicólogos sociais sabem, por suas investigações, que, fazer alguém comprometer-se publicamente com crenças, opiniões, atitudes ou valores, mantém a fidelidade por mais tempo. Há maneiras detestáveis de fazer isso, mas aqui foi o próprio Sujeito que desejou submeter-se a esta experiência e operar modificações. Será que o inconsciente (comprometimento, vergonha induzida sutilmente, etc.) é mais confiável do que a consciência de alguém, quando integra um comportamento?

2 — Não há certeza da validade das avaliações, pois...

- a) o AD quis ajudar o Experienciador e, portanto, ele é quem produziu os resultados;
- b) os alunos estão facilmente sujeitos a atribuir bons conceitos, bastando para isso que seus professores sejam um pouco melhorzinhos com eles, de véspera;
- c) os administradores e colegas do Experienciador só avaliam pelo que ouvem — eles não acompanham os trabalhos;
- d) o teste dos diários foi inconscientemente orientando-se para melhor, pela própria expectativa mantida, *a priori*, pelo Experienciador.

Resposta — a): O AD quis ajudar... O experimentador positivista não ajuda os Sujeitos de seu experimento. Ele os coloca em situação experimental e enganados, em geral, quanto ao verdadeiro sentido de suas operações. Por exemplo, afirma-se aos Sujeitos que se está interessado em pesquisar a aprendizagem sob certas condições dolorosas, enquanto que se pretende é ver como eles ou outros obede-

cem às ordens do condutor do experimento. Os Sujeitos nem sequer sabem ao que estão sendo submetidos. Com isto, pretende-se dar mostras de objetividade, e o experimentador interpreta os resultados no sentido previsto por ele mesmo, ainda quando os Sujeitos possam ter operado sob a influência de outros significados.

Na experiência relatada na secção 3, o Sujeito quer mudar e o AD quer ajudar às mudanças, embora nenhum dos dois saiba, *a priori*, o que vai acontecer, qual o término das modificações. Julgar que o AD ajuda e, a seu bel talante, produz as mudanças que deseja, é ingenuidade. Teoricamente, as mudanças originam-se, quer da interação, ou do “encontro”. Terapeutas e professores sabem que não são artesãos, que não modelam seus clientes. Quanto a desejar as mudanças: (1.º) é bom que os clientes as desejem um pouco; (2.º) desejo em demasia, isto é, além de certo ponto, equivale a tensão emocional, que confunde o sentido ou a orientação das mudanças; (3.º) o desejo inicial que faz um aluno ir à escola e um cliente ao consultório está ligado a uma dinâmica, a movimentos de progresso, mas sem incluir especificamente este ou aquele conteúdo, este ou aquele ponto de chegada.

No caso em discussão, o Experienciador desejava mudar, sem saber muito bem como, nem para onde; o AD ajudou, certamente, a descobrir o caminho. Isto, porém, não autoriza nenhum crítico a pensar que as mudanças são gratuitas, imaginárias, hipócritas, sem sentido ou efêmeras.

Resposta — b): os alunos facilmente atribuem bons conceitos... é de aceitar que pode haver alunos tão levianos que basta uma “colher de chá” para movê-los para um lado e para o outro. Via de regra, porém, eles são dotados de crítica e autocrítica; sabem ver o que está ocorrendo numa sala de aula, como pessoas que são. O que não é possível aceitar é que somente os professores, ou os investigadores, sejam possuídos de percepção e de poder de crítica apurados. Com as precauções tomadas, tais distorções devem ser pequenas e vão à conta do erro ou resíduo.

Resposta c): colegas só avaliam pelo que ouvem... No caso da secção 3, não sabemos quais foram os critérios que levaram os administradores e colegas do Experienciador a dar cotações mais altas, após a experiência. E note-se que se trata de alterações do comportamento e não do conhecimento. Podem ter sido influenciados pelo que ouviram. Mas é assim que se formam os boatos e que se acaba por vezes com a reputação de um profissional. Os ouvintes da “invasão Marciana” na noite de 30 de outubro de 1938, foram assim classificados por Cantrill (*apud* Readings in Psychology, Maccoby, Newcomb, Hartley, 1958, p. 295):

Tipo 1 — os ouvintes que tentaram verificar a consistência interna da emissão radiofônica... e não acreditaram...

Tipo 2 — os que verificaram a consistência comparando-a com outras informações... e não acreditaram...

Tipo 3 — os que fizeram a verificação, mas continuaram acreditando no que ouviam...

Tipo 4 — os que não tentaram verificar e acreditaram e/ou ficaram sem saber o que fazer.

Repare-se que, ainda que numa situação de tensão violenta em que estava sendo noticiada, por uma emissora pública, a invasão da terra por alienígenas, certos ouvintes (tipos 1 e 2) conseguiram manter isenção de ânimo. Por isto, é possível obter um número bem maior de “ouvintes” isentos, creio eu, quando as condições forem vulgares ou comuns. Afirmar de influência interpessoal precisam ser comprovadas através da análise das condições em que são produzidas — e não simplesmente “faladas”.

Resposta — d): os diários foram melhorando devido ao inconsciente... Como ficou dito nas respostas anteriores, o Experienciador, certamente, sentiu a problemática e desejou mudar. O desejo põe o processo em movimento; mas o que

vai mudar e até onde vão as mudanças — é descoberto na interação ou no “encontro”. Este é o nível onde se realiza a experiência. A expectativa, *a priori* mantida pelo Experenciador, diz respeito à melhoria, que é um nível mais abstrato, mais geral. A realização ou execução é um nível mais concreto, mais específico. O experimentador positivista também deseja que suas hipóteses se confirmem. E, quando os dois níveis se aproximam, certas precauções precisam ser tomadas, para que os fenômenos apareçam, e não apenas na imaginação de quem os mede. No caso em foco da secção 3, foram tomadas essas precauções, que bastará conferir, no Relatório.

ALGUMAS VANTAGENS QUE A DISSERTAÇÃO AUTÓGENA PODE TRAZER

Seja como for, a investigação neste outro lado da relação S-O traz vantagens, que é possível antever. A primeira vista, parece ser uma investigação mais adequada à natureza dos objetivos-de-processo educacionais. A pedagogia não lida com objetos do tipo físico.

As dissertações, neste campo, podem trazer um material genuinamente humano para o estudo da psicologia educacional. Os princípios psicológicos aplicados na escola originam-se de laboratórios, onde os Sujeitos são animais; ou de laboratórios humanos, mas onde se anula nos Sujeitos, geralmente, o direito de descrever o próprio comportamento e sua intencionalidade profunda.

Seria o lugar certo aqui de invocar Husserl: “nós somos os verdadeiros positivistas”, porquanto, nos interessa analisar o comportamento total, até suas raízes intencionais; e mais, usar toda a intencionalidade para a perfeição pessoal. Além disso, existencialmente, o homem sendo “uma consciência-com-os-outros-no-mundo”, não pode ser analisado ou conhecido, senão face aos outros. O outro é indispensável, não só como outro em sua peculiaridade, mas também, como refletor do meu auto-conhecimento.

Este é um dos problemas da psicologia, mais do que da física, — a importância do outro — no meu ser e no meu existir. A física quântica como a psicologia se referem à importância do “observador”. No domínio estritamente psicológico é como diz Kent Dallett (1969, p. 303) — “a vantagem de uma segunda pessoa tem sido reconhecida de há muito”. E ele exemplifica com as figuras do guia espiritual, o guru, o diretor dos exercícios espirituais de Santo Inácio. “Uma parte da vantagem diz respeito à inteireza e objetividade” (do que se pretende ensinar). “Uma segunda vantagem é motivadora; uma pessoa envolvida em compreender ou modificar seu comportamento, parece motivar-se melhor, era face de uma outra pessoa... Ao mesmo tempo, é indubitável o muito que um indivíduo pode fazer por si mesmo”.

Talvez algum dia se venha a reconhecer que a fonte dos desejos está no outro, tanto quanto no mundo interior de cada um. Além de “inteireza e objetividade e motivação” externas, o outro dá sua própria contribuição, exemplo e complementaridade criativa. O outro não só é um ouvinte (capaz de receber o que se lhe quer dizer); é uma voz capaz de me comunicar o que ele quer; o outro é também a minha subjetividade refletida, na distância onde ele está; é exigência, *ipso facto*, de eu me decidir pelo que sou, a fim de ser um testemunho confiável.

A defesa de Teses Pessoais, ou Dissertações Autógenas, ou Monografias Espontâneas, de bom quilate, vão certamente suscitar mil objeções. E o esforço de considerá-las e lhes dar uma resposta lógica, refletida ao nível teórico e prático — pode concorrer para o desenvolvimento adequado de uma “ciência da educação” ou, no mínimo, de uma psicologia educacional mais efetiva.

CONCLUSÃO

Apraz-me fechar este trabalho, citando Bertrand Russell (1976, p. 47), certamente um Autor que não segue esta linha, e deixar cada um concluir o que quiser: “os nossos

impulsos não são patentes a uma observação causal, mas só podem ser descobertos por meio de um estudo científico das nossas ações, no decurso do qual devemos observar-nos a nós próprios tão objetivamente como observaríamos os movimentos dos planetas ou as reações químicas de um novo elemento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASI, A., **Campos da Psicologia Aplicada**, S. P., Herder, 1972.
- ARDOINO, J., **Psicologia Educacional, na universidade e na empresa**, S. P., Herder, 1971.
- CANTRILL, H., “The invasion from Mars”, apud Maccoby, Newcomb, Hartley, in **Readings in Social Psychology**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958, 3a. ed.
- DALLET, K., **Problems of Psycology**, New York, Wiley and Sons, 1969.
- DE BRUYNE, P., HERMAN, J., DE SHOUTHEETE, M., **Dinâmica na Pesquisa em Ciências Sociais**, Rio, Francisco Alves, 1977.
- EYSENCK, H. J., **Sexo, Pornografia e Personalidade**, S. P., Ibrasa, 1976.
- FRANKL, V., **A psicoterapia na prática**, S. P., e.p.u., 1975.
- FRICK, W. B., **Psicologia Humanista**, Entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers, Rio, Zahar, 1975.
- JONES, M., **A Comunidade Terapêutica**, Rio, Vozes, 1972.
- LEWIS, W. C., **Why People Change**, The Psychology of Influence, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- MANN, P. H., **Métodos de Investigação Sociológica**, Rio, Zahar, 1975, 3a. ed.
- RUSSELL, B., 1971, **A Análise da Mente**, Rio, Zahar, 1976.
- SHULTZ, J. H., **O treinamento autógeno**, S. P., Mestre Jou, 1967, 7a. ed.