

DISCIPLINA CENTRADA NO ESTUDANTE: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E ESCUTA COMPREENSIVA NA ESCOLA

DISCIPLINE CENTRE OF THE STUDENT: CONTRIBUTIONS OF APPROACH CENTRE OF THE PERSON AND COMPREHENSIBLE HEARKEN OF THE SCHOOL

Jéferson Ricardo Brito da Silva¹

RESUMO

O artigo retrata um estudo sobre a *Disciplina na Escola* com base na perspectiva humanista da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Ransom Rogers. Discute alguns conceitos de disciplina na escola, desde a Pré-História, passando pela Idade Média e Idade Moderna, buscando verificar como os povos a conceberam, e tenta a ressignificação de autodisciplina hoje para além do poder disciplinar e da mera burocracia escolar. Esse processo objetiva refletir, compreender e facilitar a forma de trabalhar com o fenômeno da disciplina no espaço escolar. Toda a reflexão abarca a importância do papel da Escuta Compreensiva Centrada na Pessoa na instituição educacional.

Palavras-chave: Disciplina na Escola. Escuta Compreensiva na Escola. Abordagem Centrada na Pessoa. Psicologia Humanista. História da Educação.

ABSTRACT

The paper portray the profound study of the perspectives of the Approach Centre of the Person of Carl Ransom Rogers at school. Discuss some concepts of discipline, the from Prehistoric with Primitives Peoples until the idea of self-discipline besides discipline power and bureaucracy at school. This with intention of to reflect, to comprehend and to facilitate the form of to labour with phenomenon of the scholar discipline. Moreover, portray the importance of the Comprehensible Hearken Centre of the Person of the education institution.

Keywords: Discipline of the School. Comprehensible Hearken of the School. Approach Centre of the Person. Humanity Psychology. Education of History.

INTRODUÇÃO

O tema da disciplina na escola possui um amplo campo a ser desbravado. A ideia deste artigo surgiu no intuito de articular a questão da disciplina na escola com alternativas capazes de melhor compreender esse processo escolar (fenômeno).

¹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Psicologia Humanista – Abordagem Centrada na Pessoa pela Universidade Feevale sob a orientação do Professor Gabriel Grabowski. E-mail: jeferson.brito@hotmail.com.

De acordo com o ponto de vista enfocado, será utilizada a Abordagem Centrada na Pessoa e a importância da Escuta Compreensiva centrada no estudante. Para tanto, a pergunta que orientará o estudo é: *que contribuições a Abordagem Centrada na Pessoa pode oferecer para se trabalhar o fenômeno da disciplina na escola?*

É de suma relevância, atualmente, o tema da disciplina na escola, a fim de poder ajudar o estudante na sua autonomização para resolver seus problemas de convivência social e grupal, por meio da autodisciplina, elevando-o a práticas formativas e à dimensão humana.

A opção pela temática da disciplina na escola reflete uma necessidade latente e emergencial no ambiente escolar contemporâneo. As constantes práticas de indisciplina, a permanente alegação da dificuldade de exercermos a aprendizagem e a convivência serviu-nos de motivação para a seleção desse assunto, desbravando-o no cotidiano da escola a partir da concepção da Abordagem Centrada na Pessoa, tomando como opção metodológica a pesquisa bibliográfica de cunho histórico.

1 CONCEITO DE DISCIPLINA

A questão da disciplina é complexa. Envolve a “formação do caráter, da cidadania e consciência do sujeito” (VASCONCELLOS, 1993, p. 37). A disciplina é conceituada como o “conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, em qualquer organização; obediência à autoridade: observância de normas ou preceitos; doutrina” (FERNANDEZ, LUFT, GUIMARÃES, 1991, cap. CXVI), ou como o “regime de ordem imposta ou livremente consentida, relação de subordinação do aluno para com o mestre ou instrutor. Do lat. Disciplina, de *discere* ‘aprender’” (CUNHA, 1986, p. 268).

Naturalmente que a temática abrange implicações para muito além do mero conceito, pois envolve, no ambiente escolar, as práticas de convivência, de relação entre educandos, educadores e direção, bem como implica a proposta pedagógica e curricular de formação dos discentes. Nesta perspectiva formativa e curricular, as relações disciplinares precisam ser contextualizadas no processo educacional como um elemento importante e fundante da prática escolar.

2 CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA

A disciplina escolar, através da história da educação, reproduz, de certa forma, o contexto sociocultural e político das diferentes épocas históricas (XAVIER, 2002, p. 27). Nesta primeira parte do artigo, serão revisados alguns conceitos de disciplina a partir da Pré-História, com os povos primitivos, até, ao fim, ressignificar o conceito de disciplina escolar sob influência do pensamento e da ação da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers.

2.1 REVISANDO A PRÁTICA DA DISCIPLINA ENTRE OS POVOS PRIMITIVOS NA PRÉ-HISTÓRIA

Para Nelson Piletti e Claudino Piletti (1995), nas sociedades primitivas e de povos considerados “bárbaros”, nas quais a educação acontecia antes da escola, a disciplina se fazia através das cerimônias de iniciação de valor social, político e religioso. Assim, através da subserviência aos dirigentes (feiticeiros, bruxos, magos, curandeiros, xamãs, esconjuradores ou homens que consultam espíritos familiares), o jovem desenvolvia a obediência e a reverência aos mais velhos e aprendia a servir aos idosos, bem como a suprir as necessidades da família. Havia o satisfatório ajustamento das exigências do povo.

2.2 REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA NO MUNDO ANTIGO

Para Monroe (1983), na Índia, a autoridade era exercida por um sistema de castas. A disciplina era focada na recapitulação do passado na vida do indivíduo, de modo que ele não podia modificar nem avançar além dela.

Na China, havia o sistema educativo de *Confúcio* e dos funcionários igualmente educados. A função da disciplina era indicar ao indivíduo o que fazer, sentir ou pensar, no exato modo por que o ato deve ser realizado, ou modo pelo qual deve ser expressa a reação emocional, na constante repetição, até que o hábito seja fixado com toda a exatidão (MONROE, 1983).

No Antigo Egito, o ensinamento e a disciplina pressupunham ordem social, determinada e imutável. A obediência e o estudo apareciam como o caminho favorável para a proveitosa vida considerada como ideal de promoção social. A educação escolar era ministrada no templo, pela casta sacerdotal que representava o grupo intelectual daquela

sociedade hierárquica. A aculturação ético-comportamental das classes dominantes influenciava a multidão de excluídos. Fatos de sacerdotes agredidos pelos discípulos foram registrados pela literatura (MANACORDA, 2002).

Para Franco Cambi (1999), na região mesopotâmica, os sacerdotes eram os depositários da formação escolar. Com uma disciplina rígida, sob o controle de um mestre (*dubsar*), experienciava-se a formação do escriba. Há registro de mestres que sofriam agressões de seus discípulos em resposta à ferrenha disciplina.

Entre fenícios e hebreus, os processos de formação coletiva eram confiados ao “bardo”, ao “profeta”, ao “sábio”, que eram educadores de todo o povo. A disciplina era inspirada no educar com dureza, castigar e repreender, inclusive, com violência. Na família, central era a autoridade do pai, que educava com severidade os filhos. “Quem economiza o porrete, odeia o próprio filho”, dizem os provérbios (CAMBI, 1999). Há literatura de sábios, profetas e bardos que eram agredidos por seus discípulos em reação ao rigor disciplinar (MANACORDA, 2002).

Cambi (1999) contextualiza que, na Grécia, era o pedagogo que ensinava o que era bom e o que era justo, que repreendia, ameaçava e castigava. A dura disciplina era exercida com o chicote de boi ou a cinta de couro, presentes na mesma escola. Manacorda (2002) reafirma que, na Grécia, o mestre ensinava seus discípulos em uma loja de rua. O rigor da disciplina, frequentemente, era baseado nos chicotes e nas varas. Todavia, havia testemunhos de mestres surrados pelos discípulos.

2.3 REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA NA IDADE MÉDIA

Em a “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Áries, o período medieval era caracterizado pelo sentimento de comunidade de vida. O aluno residia perto de uma escola com sua própria família, ou morava com outra família por meio de um contrato de aprendizagem que previa a frequência a uma escola latina.

O discente que cursava as instituições educacionais medievais (associações, corporações ou confrarias...) não estava subjugado a uma hierarquia escolar, tampouco a uma autoridade disciplinar extracorporativa e nem entregue a si mesmo. Dessa forma, o sistema de camaradagem era uma possibilidade de:

O pequeno estudante seguir um menino mais velho, compartilhando sua vida na alegria ou na desgraça, e, muitas vezes, em troca sendo surrado e explorado. Em todos esses casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que uma camaradagem, às vezes brutal, porém, real regulava sua vida cotidiana, muito mais do que a escola e seu mestre, e, porque essa camaradagem era reconhecida pelo senso comum, ela tinha um valor moral (ÁRIES, 1981, p. 178-179).

Portanto, desde a Antiguidade até a Idade Média, podemos verificar que tanto o processo de educação das novas gerações como a disciplina estavam muito vinculados às práticas culturais e sociais de cada época. Não dispunham, à época, de instituições escolares, como passaremos a contar a partir da idade moderna.

2.4 REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA NA IDADE MODERNA – RENASCIMENTO

Manacorda (2002) retrata o florescimento da Pedagogia Humanista e o Renascimento. A disciplina era baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais. Era educar a criança de acordo com sua própria índole e levando-se em consideração sua tenra idade. Uma série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até os exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca.

Montaigne (apud PILETTI, 1995, p. 67) afirma seu ideal educativo: o homem para o mundo. É preciso educar o juízo do aluno, em vez de lhe encher a cabeça com palavras. Para tanto, o professor, em vez de dizer tudo ao aluno, deve mostrar-lhe as coisas, torná-las agradáveis, para que ele aprenda a discernir e a escolher por si mesmo.

2.5 REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA NA IDADE MODERNA - ABSOLUTISMO

O pensamento absolutista, próprio do campo político e filosófico, insere-se gradualmente na esfera educacional. Verificam-se as mudanças paradigmáticas no mundo da vida escolar a partir do século XV.

A “Didática Magna” (COMENIUS, 1978, p. 248), publicada no século XVI, citava que “a disciplina deve exercer-se sobre o que desvia, não porque desvia, mas para aquele que queremos transformar num homem disciplinado se aperceba de que a punição lhe é infligida

para o seu bem”. Para Dupanloup (apud XAVIER, 2002, p. 27), a disciplina tem três funções principais: manter, prevenir e reprimir.

No século XVIII, em *Sobre a Pedagogia*, Kant contextualiza a disciplina escolar:

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena... [...] E ainda: a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (KANT, 1996).

Essas concepções de disciplina escolar dos séculos XVI a XVIII demonstram, de certo modo, a visão de educação da época. Observa-se a disciplina como forma de manter a ordem social absoluta e como finalidade central da própria escola e do processo social educativo.

2.6 REVISANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA NA IDADE CONTEMPORÂNEA

Com o desenvolvimento de diversas ciências (Psicologia, Pedagogia, Biologia e Sociologia), ao final do século XIX e início do século XX, novas propostas para a educação repercutiram em um novo olhar sobre a disciplina escolar. Houve o declínio da soberania absolutista. O processo principiou a reflexão do pensamento educacional sobre valores como liberdade, autonomia e responsabilidade. Hannah Arendt, em sua obra *A Condição Humana*, ressalta: “Se a soberania e a liberdade fossem a mesma coisa, nenhum homem poderia ser livre, pois a soberania, o ideal de inflexível auto-suficiência e auto-domínio, contradiz a própria condição humana da pluralidade” (ARENDR, 2008, p. 246).

Em a “Educação para o Trabalho”, o educador francês Celestian Freinet, ao concretizar uma nova forma de intervenção pedagógica, observou que crianças e jovens modificavam suas posturas em decorrência de uma forma diferenciada de serem atendidos na escola: “haveis notado como os vossos filhos em família ou na escola estão sossegados e são fáceis de suportar quando totalmente ocupados numa atividade que os apaixone? O problema da disciplina já não se põe: basta organizar o trabalho que entusiasma” (FREINET, 1975, p. 123).

Antón Seminovich Makarenko foi um pedagogo ucraniano que construiu sua prática pedagógica com as crianças e os jovens abandonados, órfãos e sobreviventes de guerra que

viviam em instituições fechadas. Para Makarenko, a vida em comunidade só poderia dar certo, se cada aluno tivesse claras suas responsabilidades. Assim: “*antes de tudo..., nossa disciplina deve ser sempre uma disciplina consciente. [...] Nossa disciplina, deve vir acompanhada de consciência, isto é, de uma noção de que é disciplina e para que a necessitamos*” (MAKARENKO, 1977, p. 172).

Paulo Freire concebe a disciplina escolar como uma construção dialética entre o sujeito e a estrutura na qual está inserido. A disciplina, portanto, é sempre fruto de relações sociais. Por ser social, está extremamente vinculada ao contexto sociocultural dos sujeitos. A afirmação de Paulo Freire é “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

Para Foucault, o termo disciplina, quando relacionado pelo conceito de poder, é estabelecido pelo conjunto de ações sobre as ações do outro, moldando corpos e mentes (FOUCAULT, 1979a, 1979b). Na esfera da disciplina escolar, tais atitudes configuram a adequação do comportamento do aluno àquilo que a escola ou o professor deseja, de modo que só é considerado indisciplinado o aluno que não se comporta como o professor quer. Obediente, o aluno está assujeitado, quer dizer, também, anulado como sujeito (FORTUNA, 1995, p. 107).

O sociólogo Philippe Perrenoud (2005) problematiza o papel da escola na formação para a democracia. Insere-se a condição do estudante para se

Tornar autônomo mesmo em relação às normas sociais que regem a autonomia nos diversos campos constitutivos de uma sociedade moderna. Isso reforça a idéia de que o ator não é mera soma de papéis que lhe são designados nos diversos campos dos quais faz parte, por sua vontade ou à força (PERRENOUD, 2005, p. 131).

Bernard Charlot (2000), sociólogo, percebe a compreensão da singularidade e das múltiplas identidades do estudante para o trabalho disciplinar na escola. O contexto da história familiar, étnico-racial e de pertencimento de uma classe social em que “um aluno não é apenas uma criança de tal família, não é apenas um membro de um grupo sociocultural. Ele é também sujeito, com uma história pessoal e escolar” (CHARLOT, 2000, p. 171).

A antropóloga Alba Zaluar (1994) ressalta o processo de civilidade na disciplina escolar. O ato de exercer a empatia, a compaixão e a tolerância, isto é, de identificar-se e colocar-se no lugar do outro, desconsiderando a alteridade. Os princípios dialógicos da

argumentação e da negociação entre interlocutores implicariam o reconhecimento dos direitos do outro.

O sociólogo François Dubet reflete sobre o trabalho articulado e coletivo entre professores, funcionários e estudantes no sentido de se problematizar e aprofundar os significados de disciplina. A respeito do relacionamento pessoal na escola:

Parece-me que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria, em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre professores e alunos (DUBET, 1997, p. 227).

As concepções de disciplina escolar, a partir do final do século XIX, apresentam uma mudança fundamental de significados. A visão de disciplina surge como autodisciplina, cooperação com o coletivo, não sendo apenas uma regulação exterior, mas, sim, uma escolha consciente e uma responsabilização do estudante para com as práticas disciplinares e organizativas.

2.7 RESSIGNIFICANDO A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA ESCOLAR SOB O VIÉS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA DE CARL ROGERS

O conceito de disciplina parte da responsabilidade do estudante. Não é mais o educador que, como autoridade, impõe a disciplina, mas ela é desenvolvida conscientemente pelo aluno. É ressignificada para a autodisciplina. Assim: “a disciplina necessária para alcançar as metas do estudante é uma autodisciplina, reconhecida e aceita por aquele que aprende como sendo uma responsabilidade sua. A autodisciplina substitui a disciplina externa” (ROGERS, 2008, p. 138). A reorganização das atitudes como forma de redirecionamento do comportamento pela pessoa é de suma importância:

A capacidade do indivíduo de reorganizar suas atitudes e conduta de uma maneira não determinada por fatores externos, nem por elementos prévios da sua própria experiência, mas determinada pelo seu próprio insight desses fatores, é uma capacidade impressionante. Envolve espontaneidade básica que temos relutado em admitir no nosso pensamento científico (WOOD et al., 2008, p. 41).

O comportamento do organismo humano é permeado por *insight* criativo e integrador, no qual a pessoa descobre novo sentido nas forças que a atingem, nas experiências

passadas que a têm controlado e a liberdade para alterar conscientemente sua conduta à luz do novo sentido (WOOD et al., 2008).

3 PODER DISCIPLINAR E BUROCRACIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O poder disciplinar e a burocracia na escola são compreendidos pela Sociologia da Educação. Assim, Pêrsio Santos de Oliveira destaca a conceituação da escola como:

Grupo social com uma estrutura organizada, uma composição mais ou menos definida, diferentes de outros grupos e ao mesmo tempo dependentes de outras instituições mais amplas para a sua sobrevivência e mesmo para sua institucionalização (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

Para Michel Foucault (1979a), o poder e o saber produzidos pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização burocrática. A escola é uma das instituições que prepara o ser humano para a sociedade burocratizada, através do exercício disciplinar, permitindo o controle minucioso das operações do corpo através da sujeição de uma relação de docilidade-utilidade.

O sociólogo Maurício Tragtenberg (1985, p. 40-41) analisa a organização burocrática na escola e conclui que “ser observado, olhado, contado, detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades”.

3.1 PODER DISCIPLINAR ADMINISTRATIVO

Para Sônia Kruppa (2007), há uma necessidade de demonstrar competência por parte das instituições educacionais. Os processos administrativos e o controle estatístico de evasão e repetência constroem o mito da eficiência escolar.

A burocracia dos procedimentos técnico-administrativos está acima dos processos de aprendizagem. É assim que:

Os professores valem pelo grau de conformismo com que acatam as determinações da direção e de seus assessores e pelo grau de eficácia com que submetem seus alunos às normas de comportamento e de aprendizagem vigentes na escola (KRUPPA, 2007, p. 104).

3.2 PODER DISCIPLINADOR E A SUBMISSÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

O papel dos procedimentos disciplinares é muito importante no estudo da organização escolar. A “obtenção de uma submissão útil, principalmente, ao sistema institucional, que apenas reproduz, de forma conformista, as situações de vida” (KRUPPA, 1992, p. 102).

Pérsio de Oliveira (2005) ressalta que é função da escola a contribuir na formação da personalidade do estudante, facilitando seu ajustamento social. Por outro lado, os educadores estão sujeitos à estrutura da escola. Existem as normas de conduta previstas pela legislação em vigor, pela cultura e pela organização interna da escola. O desvio dessas normas implica sanções que vão desde reprimendas e manifestações de desagrado até a exclusão do indivíduo.

3.3 CURRÍCULO ESCOLAR

Segundo Cunningham (1975), o currículo é um enumerado de atividades que a geração mais velha planeja para os mais novos. O intuito é a execução de práticas consideradas como ideais, sendo que homens e mulheres deverão ser integrados à sociedade.

Pérsio de Oliveira (2005) compreende que a vida do aluno, ou de grupos de alunos, segundo suas idades e condições de desenvolvimento, deve ser inserida no currículo. Há fatores sociais que afetam a escola e, em consequência, o currículo: fatores socioecológicos, sociodemográficos, socioeconômicos e educacionais.

O currículo escolar está formulado, muitas vezes, de modo distante da realidade. De acordo com Kruppa (2007, p. 99), “a organização do conhecimento escolar se torna uma barreira ao estabelecimento de relações, por parte dos estudantes, prevalecendo a memorização de exaustivas repetições sem significado”.

3.4 INTERAÇÃO ENTRE EDUCADORES E ESTUDANTES

Os educadores (trabalhadores em educação) representam, via de regra, um grupo de profissionais de idade mais avançada, integrados aos valores sociais vigentes e com a tarefa de ajustar os educandos a esses valores (OLIVEIRA, 2005).

A interação entre educadores e estudantes é condição básica para a aprendizagem.

Assim:

Professores apelam para uma autoridade excessivamente autoritária, atemorizando os alunos, e de outro, há professores que não imprimem uma direção efetiva, deixando os alunos desorientados, quanto ao caminho a seguir [...]. Também, existem turmas de alunos que são o terror dos professores. [...] Há, ainda, aqueles alunos que seguem de uma maneira amorfa, sem interesse, freqüentando passivamente às aulas e alcançando um baixo rendimento (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

Cabe distinguir a prática de profissionais como educadores e a prática de meros professores. Entende-se que todos devemos ser educadores, com compromisso ético de escutar, ouvir, acolher e formar as novas gerações para além da mera formação técnica e científica, a qual profissionais de outras áreas podem fazer. Educar é formar pessoas, gente, caráter e valores para a vida.

3.5 O PAPEL DO SETOR DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Para Inajara Ramos (2008), a estruturação e a implantação de Sistemas Nacionais de Ensino culminaram com a ideia de coordenação pedagógica. A supervisão foi introduzida no ambiente escolar com a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles administrativos. A formulação de diretrizes e normas pedagógicas, fiscalização, inspeção, controle e coordenação contribuem para a administração política da escola. Todavia, a burocratização do ato educativo, através de mecanismos fiscalizadores, construiu uma noção de prejuízo pedagógico.

Grinspun (2006) contextualiza a história da Orientação Educacional levando-nos a refletir sobre as práticas desenvolvidas e vivenciadas pela Orientação Educacional nas escolas de Educação Básica. Os vários períodos pelos quais passou esse setor, no Brasil, marcaram sua história. O Período Implementador (1920–1941), o Período Institucional (1942–1960), o Período Transformador (1961–1970), o Período Disciplinador (1971–1980), o Período Questionador (década de 80).

O período Disciplinador (1971-1980) será o enfocado neste artigo devido à sua interação com o tema da disciplina na escola. Sua prática era instituída de acordo a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Com enfoque psicologista, a ação disciplinadora atinha-se a

atendimentos de gabinete aos alunos considerados “problema”. Assim, a Orientação serviu mais para o sistema do que para os próprios alunos.

Na estrutura educacional, o Serviço de Orientação e Supervisão Educacional possui função primordial. O principal papel desse setor será

Ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda a sua teia de relações, constitui o eixo dessa área de educação, isto é, a orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender os excluídos (do conhecimento, do comportamento, dos procedimentos, etc.), mas para entendê-los, através das relações que ocorrem (poder/saber, fazer/saber) na instituição Escola (GRINSPUN, 2002, p. 29).

A práxis do Setor de Orientação e Supervisão Educacional deve estar direcionada a um novo tempo na Educação. As dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas perfazem as ações desses profissionais no compromisso com as transformações sociais, e não servindo na reprodução do sistema.

4 ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

A Abordagem Centrada na Pessoa possibilita a retomada da responsabilidade pela própria pessoa, tornando-a o responsável por sua própria vida. Dessa forma: “os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo” (ROGERS, 2007, p. 38). Isso se dá através de atitudes facilitadoras do crescimento psicológico e do desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

De acordo com os princípios da Filosofia Humanista, a Abordagem Centrada na Pessoa percebe que o ser humano é determinado por sua vontade subjetiva, ainda que influenciado por todas as circunstâncias de sua existência. Portanto, ele é absolutamente livre para escolher entre as opções existentes, ainda que poucas e limitadas, responsabilizando-se pelas consequências que delas surgirem. Assim: “um indivíduo que vive neste clima estimulante pode escolher livremente qualquer direção, mas na verdade escolhe caminhos positivos e construtivos. A tendência à auto-realização é ativa no ser humano” (ROGERS, 2007, p. 50).

Essa abordagem considera que o ser humano possui a tendência atualizante, isto é, a pessoa tende a se desenvolver da forma mais positiva e construtiva que puder, de acordo com

as condições possibilitadas por suas circunstâncias, é a força motivacional humana. Isto é, “estou convencido de que faz sentido dizer que o substrato de toda motivação é a tendência do organismo à auto-realização” (ROGERS, 2007, p. 43).

Na Abordagem Centrada na Pessoa, o relacionamento entre os indivíduos funciona plenamente, sendo que “pode-se dizer em linguagem menos precisa, mas, talvez, mais comunicativa, que esta abordagem se realiza quando alguém dirige o melhor de si à melhor parte do outro e, assim, pode emergir algo de valor inestimável que nenhum dos dois faria sozinho” (WOOD, 2008, op. Cit.). O estudante é visto como pessoa, é um ser humano total, podendo se desenvolver e crescer.

4.1 A TENDÊNCIA ATUALIZANTE

A tendência atualizante, para Rogers, é uma tendência natural inerente ao ser vivo, desenvolvida pelo organismo humano. Em sua formulação, afirma:

Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras (ROGERS, 2007, p. 38).

O ambiente da escola precisa ser repleto de clima facilitador, propício para a pessoa poder se desenvolver rumo à maturidade psicossocial. Dessa maneira, a tendência atualizante propicia a “todo organismo [...] uma tendência inerente para desenvolver todas as potencialidades e a desenvolvê-las de modo a favorecer-lhe a conservação e o enriquecimento” (JUSTO, 2001, p. 29).

O organismo representa a totalidade do indivíduo: o conjunto psico-físico-social. A tendência à autorrealização tem “como efeito dirigir o desenvolvimento do organismo no sentido da unidade e da autonomia, isto é, rumo ao oposto da heteronomia, resultante da submissão às vicissitudes de forças externas” (JUSTO, 2001, p. 33).

4.2 NÃO DIRETIVIDADE E AUTORIDADE

A experiência pessoal e a identificação com a Abordagem Centrada na Pessoa oferecem recursos potentes para dar conta das propostas de acolhimento, focalizar a pessoa e

não o problema e clarear seu pedido de ajuda, a partir de seus próprios recursos psicossociais (TASSINARI, 1999).

A ausência de coerção ou pressão pessoal permite a plenitude de sentimentos, atitudes e problemas por parte do estudante.

O ambiente democrático favorece o clima de facilitação. Os facilitadores da educação, quando aceitam empaticamente as manifestações dos estudantes, podem comunicar-lhes sua compreensão. Dessa forma, a relação terapêutica está especialmente indicada aos indivíduos que têm conflitos, que estão mal-adaptados, que lutam consigo próprios ou com o meio (ROGERS, 2005).

A não diretividade confere a condição para que o estudante tenha o direito de escolher os seus próprios fins na vida. Crê-se igualmente que, se o aluno tiver um pouco de compreensão de si mesmo e de seus problemas, é provável que faça acertadamente a sua escolha. O ponto de vista não diretivo possibilita à pessoa o direito de ser psicologicamente independente e de manter a sua integridade psíquica (ROGERS, 2005).

4.3 A FACILITAÇÃO

A facilitação pode ser exercida por qualquer pessoa que esteja aberta à realidade da Abordagem Centrada na Pessoa. Os facilitadores, no contexto escolar, podem ser funcionários e professores, desde que vivenciem as condições de facilitação. O facilitador é “o agente capaz de fornecer as condições necessárias e suficientes (clima psicossocial não ameaçador) para desencadear um processo criativo de desenvolvimento junto àqueles a quem se dirige: cliente, grupos ou instituições” (MORATO, 1999, p. 95).

Em se tratando das qualidades facilitadoras do crescimento psicológico (atitudes do facilitador), conforme consta no livro “Liberdade para aprender”, Carl Rogers menciona os selvagens da Austrália, que aprendem a sobreviver num ambiente hostil, com os seus antepassados. Atualmente a pessoa civilizada vive num mundo de constantes mudanças, no qual o conhecimento do indivíduo se desatualiza em pouco tempo. E Rogers menciona que, para sobreviver, é necessário facilitar a mudança e a aprendizagem. Isso nos remete a certas qualidades que emanam do relacionamento pessoal entre facilitador e aprendiz (ROGERS, 1975).

4.4 AS CONDIÇÕES FACILITADORAS

Para a existência de condições facilitadoras, segundo Rogers e Rosenberg (1977), é necessária uma aprendizagem significativa. Assim, “não se pode ensinar diretamente a alguém, o que se pode é facilitar a aprendizagem” (ROGERS, 1977, p. 153). Para o educador se tornar um facilitador, é preciso que tenha qualidades que emanam do relacionamento pessoal entre facilitador e o estudante. A seguir, apresentam-se as qualidades facilitadoras.

4.4.1 Compreensão Empática

É a capacidade de apreender o vivido do outro, seus sentimentos e suas percepções, considerando os valores e as vivências deste. A compreensão empática na “relação é significativa na medida em que sinto um desejo contínuo de compreender – uma empatia sensível em cada um dos sentimentos e comunicações do cliente como estes lhe parecem no momento” (ROGERS, 2001b, p. 38).

4.4.2 Aceitação, apreço e confiança

É a aceitação do outro como um ser significativo e digno de consideração, independentemente de quaisquer requisitos ou condições. É importante ressaltar que considerar de forma positiva e incondicional não significa concordar com tudo o que o outro faz, nem com sua atuação no mundo. Assim, a interação com o estudante realiza-se pela:

Aceitação quero dizer uma consideração afetuosa por ele enquanto uma pessoa, de autovalia incondicional [...], de valor independente de sua condição, de seu comportamento ou de seus sentimentos. Significa um respeito e apreço por ele como uma pessoa separada, um desejo de que ele possua seus próprios sentimentos à sua própria maneira (ROGERS, 2001b, p. 38).

4.4.3 Autenticidade ou congruência

Capacidade de ser o que realmente se é, com o reconhecimento e a aceitação de si próprio e de suas próprias vivências, de forma clara e voltada para a relação com o outro. Integra pensamentos, sentimentos e comportamentos. Ser autêntico com o estudante:

Significa que devo estar consciente de meus próprios sentimentos, o mais que puder, ao invés de apresentar uma fachada externa de uma atitude, ao mesmo tempo em que mantenho uma outra atitude em um nível mais profundo e consciente. Ser genuíno também envolve a disposição para ser e expressar, em minhas palavras e em meu comportamento, os vários sentimentos e atitudes que existem em mim (ROGERS, 2001b, p. 37-8).

4.5 UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHAR A DISCIPLINA: ESCUTA COMPREENSIVA

No Atendimento Centrado na Pessoa, a *escuta compreensiva* é muito importante para a compreensão de outro ser humano: “escutar realmente o outro, isto é, escutá-lo com o fito de o compreender do ponto de vista dele, não é tarefa cômoda. Nossa tendência natural é julgar a pessoa do nosso ponto de vista, da nossa experiência [...] A compreensão do outro pode obrigar-me a mudar” (JUSTO, 2001, p. 136-7). A ação de escutar o outro é abrir-se para o mundo e para a realidade:

O primeiro sentimento básico que gostaria de partilhar com vocês é a minha alegria quando consigo realmente ouvir alguém. Acho que esta característica talvez seja algo que me é inerente e já exista desde os tempos da escola primária. Por exemplo, lembro-me quando uma criança fazia uma pergunta e a professora dava uma ótima resposta, porém a uma pergunta inteiramente diferente. Nessas circunstâncias eu era dominado por um sentimento intenso de dor e angústia. Como reação, eu tinha vontade de dizer: Mas você não a ouviu! Sentia uma espécie de desespero infantil diante da falta de comunicação que era (e é) tão comum (ROGERS, 2007, p. 4-5).

O ato de escutar não é sinônimo de ouvir. Podemos “ouvir porque nosso aparelho auditivo está em ordem, mas não escutar, ou ouvir realmente quando não atravessamos os sons e não vamos até a alma da pessoa que nos fala, ou até seu coração” (AMATUZZI, 2008, p. 69).

Escutar sensivelmente o outro significa livrar-se dos julgamentos. A escuta compreensiva abre-nos a experiências de encarar o mundo interior de outra maneira, percebendo-se as nuances dos sentimentos. É uma forma eficaz de compreender melhor o outro.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, a escuta é de suma importância. Escutar significa estar aberto à fala do outro. Assim:

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele (FREIRE, 2006, p. 113)

A escuta compreensiva reflete a liberdade de aprender. Dessa forma, a democracia e a humanização na escola começam pelo saber escutar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise preliminar do conceito e das concepções de disciplina escolar no transcorrer da Pré-História, com os povos primitivos, até a Idade Contemporânea, estabeleceu-se sua inserção em diferentes cenários histórico-político-cultural-sociais. A historicidade dessa concepção perpassa desde os ritos de iniciação, como meio disciplinar, entre os povos primitivos na pré-história; o rigor da disciplina no Mundo Antigo; sistema de camaradagem remete-nos à sociedade feudal; a disciplina humanista no Renascimento; a disciplina autoritária e hierarquizada dos colégios, a sociedade do Estado Absolutista; a disciplina ressignificada como autodisciplina, a sociedade do novo Estado Democrático. Além disso, compreendeu-se a questão do poder disciplinar e burocrático na escola.

As relações sociais são construídas pelos seres humanos. Quando estas são substituídas por outras, mudam as relações sociais. É nessa mudança de relações sociais que, ao privilegiar a compreensão das práxis humanas, por meio da Psicologia Humanista, a Abordagem Centrada na Pessoa possibilita o crescimento pessoal aplicado às nossas vidas.

Pode-se citar inúmeros trabalhos relativos à Abordagem Centrada na Pessoa. Um deles é o consagrado Plantão Psicológico em escola, o qual foi influenciado pela proposta do professor Mahfoud (TASSINARI, 1999). O Plantão Psicológico na escola visa à formação integral da pessoa do estudante, instigando a sociabilidade e contribuindo para a autocompreensão, complementando a finalidade básica da educação, que é a formação integral da pessoa do aluno, estimulando a sociabilidade (TASSINARI, 2003). Rosenthal (1986) esclarece que o Plantão Psicológico na escola poderá ter imensa repercussão social, uma vez que o contexto escolar é o âmbito talvez mais rico para o desenvolvimento da saúde mental e a formação da cidadania.

O resultado das pesquisas leva-nos a algumas conclusões do estudo. Primeiramente, a Abordagem Centrada na Pessoa e a Escuta Compreensiva colaboram com o processo

direcional na vida, baseando-se na confiança em todos os seres humanos, uma vez que há a tendência natural ao desenvolvimento mais completo e mais complexo. Percebe-se, inclusive, a questão da consciência como doadora de significados ao impulso de autorrealização e à compreensão dos relacionamentos interpessoais que impulsionam o desenvolvimento da autodisciplina. Na dimensão sociocultural, auxilia no processo democrático na escola, uma vez que estudantes, corpo docente, direção e funcionários se engajam, em condições mais igualitárias, no processo ativo de tomada de decisão na escola.

É urgente a desconstrução do paradigma da cultura ocidental de que a essência das pessoas é perigosa, devendo ser ensinadas e controladas por aqueles que possuem uma autoridade superior. A experiência da Abordagem Centrada na Pessoa comprova que existe um outro paradigma eficiente e construtivo para o indivíduo e a sociedade, ancorado na confiança, criatividade, automotivação e autonomia com que as pessoas são capazes de realizar suas infinitas potencialidades.

Por fim, é pertinente ressaltar que Carl Rogers (2001a), em sua afirmação sobre as implicações políticas da educação centrada na pessoa, remete-nos ao estudante que emerge com seu próprio poder e controle sobre si mesmo. Assim, os estudantes que emergem são pessoas responsáveis por compartilhar escolhas e pela participação na tomada de decisões na escola, no bairro, na cidade, no estado, no país e no planeta.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CHARLOT, B. A relação ao saber e a escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. C, GENTILI, P. , KRUG, A., SIMON, C (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

CUNNINGHAM, W. F. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Globo, 1975.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. PERALVA, A. T., SPOSITO, M. P (Orgs.). **Revista Brasileira de Educação**, número

especial: Juventude e Contemporaneidade, São Paulo, ANPED, mai-ago 1997, n° 5, set-dez, n° 6.

FORTUNA, T. R. Poder e educação: da sujeição à libertação. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 15, p. 107-117, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979a.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JUSTO, H. **Cresça e Faça Crescer: Lições de Carl Rogers**. Canoas, RS: Editora La Salle, 2001.

KANT, E. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação - da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKARENKO, A. S. **La Colectividad y la Educación de la Personalidad**. Editorial Progreso, 1977.

MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Nacional, 1983.

MORATO, H, T. P. **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: Novos Desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

OLIVEIRA, P. S. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2005.

PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006.

RAMOS, I. V. **Coordenação Pedagógica – A resignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2008.

ROGERS, C. R. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P. U., 2008.

_____. **Liberdade para Aprender**. Minas Gerais: Interlivros, 1975.

_____. **Sobre o Poder Pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicoterapia e Consulta Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. The Non-Directive Method as a Technique for Social Research. **American Journal of Sociology**, 54(4):279-83, 1945.

_____. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P. U., 2007.

ROSENTHAL, R. W. **Plantão Psicológico**: Uma nova proposta de atendimento à comunidade. In: III Encontro Latino Americano da Abordagem Centrada na Pessoa. Sapucaí-Mirim, MG, 1986.

TASSINARI, M. A. **A Clínica da Urgência Psicológica**: contribuições da abordagem centrada na pessoa e da teoria do caos. Rio de Janeiro, 2003, 241p. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da UFRJ.

TASSINARI, M. A. **O Plantão Psicológico centrado na pessoa como promoção da saúde no Contexto Escolar**. Rio de Janeiro, 1999, 132p. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da UFRJ.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

WOOD, J. K. et al. **Abordagem centrada na pessoa**. Vitória: Editora EDUFES, 2008.

XAVIER, M. L (Org.). **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan: Ed. UFRJ, 1994.