

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GERUSA DUMONT DE REZENDE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA, DE  
UMA IES DE UBERABA, SOBRE A CONCEPÇÃO HUMANISTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SEUS PROFESSORES.

UBERABA-MG  
2020

GERUSA DUMONT DE REZENDE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA, DE  
UMA IES DE UBERABA, SOBRE A CONCEPÇÃO HUMANISTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SEUS PROFESSORES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

UBERABA-MG  
2020

Rezende, Gersa Dumont de.

R339r Representações sociais de alunos do curso de psicologia, de uma IES de Uberaba, sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores / Gersa Dumont de Rezende. – Uberaba, 2020.

172 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

1. Educação superior. 2. Prática pedagógica. 3. Representações sociais. I. Vieira, Vania Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz Rosa e Maria Iracema Dumont (*in memoriam*), os quais, desde o início da minha existência, investiram na área educacional – em amplo sentido, para que eu pudesse chegar hoje aqui. Aos meus irmãos, Jussara e Tiago, pelo apoio recebido nesta trajetória. Aos meus sobrinhos, extensão deste amor! A todos os familiares que estiveram presentes nesta jornada.

Às amigas de infância que, junto a mim, atravessam décadas: Débora Melo e Fernanda Melo.

Aos amigos, Estevam, “Tuquinha” e família, pela adesão nesta “empreitada”. Aos amigos, Vera e Élio, Marinês, que acompanham e apoiam meu trabalho e missão.

À professora Vania Maria de Oliveira Vieira, pelo suporte, empenho, e sobretudo, pela vivência concreta da concepção humanista - em sala de aula e em suas orientações.

À profa. Maria Celeste de Moura Andrade pelo incentivo para adentrar-me na área acadêmica.

Aos amigos do mestrado e do doutorado, que dividiram comigo as “caronas”, as alegrias e as dificuldades; sobretudo aos amigos Cleidislene, Géssika, Leonardo, Maria Izabel e Mariano.

A Tia Nora – carinhosamente chamada por todos aqueles que a conhecem e a tantos consagrados que se fazem presentes em minha vida profissional e pessoal, em especial a Fazenda da Esperança e as Carmelitas; verdadeiras expressões de Deus em minha vida.

A todos que, de forma direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação.

A Deus, fonte de toda inspiração e sabedoria!

## RESUMO

REZENDE, Gerusa Dumont de. **Representações Sociais de alunos do curso de psicologia, de uma IES de Uberaba, sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2020.

Este estudo integra a Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da TRS - Teoria das Representações Sociais*, inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Esta pesquisa corrobora os estudos da Teoria Humanista, em especial, o pensamento de Carl Rogers, ao considerar que os alunos aprendem melhor quando motivados por professores que lhes proporcionem um clima humano, favorável à aprendizagem acadêmica. Nesse sentido, adota, como objeto de pesquisa, “a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Psicologia da Uniube”. A partir desse objeto, toma como questão norteadora: quais as implicações da concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia da Uniube, sobre a aprendizagem dos alunos? De natureza quanti-qualitativa, propõe, como objetivo geral, compreender as representações sociais dos alunos do curso de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem acadêmica. E como objetivos específicos: conhecer o perfil sóciodemográfico dos participantes da pesquisa; identificar as Representações Sociais e seu núcleo central dos alunos do curso de Psicologia, sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, bem como as implicações dessa concepção sobre a aprendizagem acadêmica; mapear as sugestões dos alunos, quanto à adoção da concepção humanista na realização das práticas pedagógicas para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do curso. Utiliza, como referencial teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric, para a coleta e a análise dos dados. Participaram da pesquisa 41 alunos do 3º ao 10º períodos do Curso de Psicologia da Uniube. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a TALP, Técnica de Associação Livre. A análise dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), contou também com a TALP, cujo termo indutor foi “A concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia da Uniube”, bem como os *softwares*, EVOC e Iramuteq. Os resultados mostram que o provável núcleo-central se refere a tal questionamento proposto pela TALP é constituído pelos elementos **empatia** e **aprendizagem** integrados numa mesma relação, demonstram uma compressão de que as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas com empatia, resultando assim, em aprendizagem. No entanto, o estudo sugere não desconsiderar os elementos presentes por meio da palavra **desinteresse**, presente na primeira periferia, para que ela, futuramente não incorpore o núcleo central.

**Palavras-chave:** Concepção humanista. Práticas pedagógicas. Educação Superior. Representações Sociais.

## ABSTRACT

REZENDE, Gerusa Dumont de. **Social representations of students of the psychology course, from a HEI in Uberaba, about the humanist conception in the pedagogical practices developed by their teachers.** Masters dissertation. Graduate Program in Education, Universidade de Uberaba, 2020.

This study is part of the *Professional Development Research Line, teaching work and the teaching-learning process*, Graduate Program in Education of Uniube. It is part of a broader research project, entitled *Professional development of higher education teachers: contributions from the TRS - Theory of Social Representations*, inserted in RIDEP - International Research Network on Teacher Professional Development. This research corroborates the studies of Humanist Theory, in particular, the thought of Carl Rogers, when considering that students learn best when motivated by teachers who provide them with a human, climate conducive to academic learning. In this sense, it adopts, as a research object "the humanist conception in the pedagogical practices of the teachers of the Psychology Course at Uniube". From this object, it takes as a guiding question: what are the implications of the humanist conception, present or not, in the pedagogical practices of the professors of the Psychology course at Uniube, on student learning? Of a quanti-qualitative nature, its general, objective is to understand the social representations of students in the Psychology course, about the relationship between the conception of Carl Rogers' Humanist Theory, present or not, in the pedagogical practices of teachers, with academic learning. And as specific objectives: to know the socio-demographic profile of the research participants; to identify the Social Representations and their central nucleus, of the students of the Psychology course, on the humanist conception, present or not, in the pedagogical practices developed by their teachers, as well as the implications of this conception on academic learning; map the suggestions of the students, regarding the adoption of the humanist conception in the accomplishment of the pedagogical practices for the formation and the professional development of the teachers of the course. It uses, proposes as a theoretical and methodological framework the Theory of Social Representations of Moscovici and the Subtheory of the structural approach to Central Nucleus of Abric, for the collection and analysis of data. Participated in the research students from the 3rd to 10th periods of the Psychology Course at Uniube were invited to participate in the research. Data collection was performed through a questionnaire, containing open and closed questions; TALP, Free Association Technician. The data analysis, in addition to the support of Moscovici's Theory of Social Representations and Bardin's Content Analysis (2016), also counted on TALP, whose term inducer was "The humanist conception in the pedagogical practices of the professors of the Psychology course at Uniube", as well as the software, EVOC and Iramuteq. The results show the probable core-central referring to such questioning proposed by TALP is constituted by the elements empathy and learning these elements, integrated in the same relationship, demonstrate a compression that the pedagogical practices of teachers are developed whit empathy, thus resulting in learning. However, the study suggests not to disregard the elements present through the word **disinterest**, present in the first periphery, so that, in the future, it does not incorporate the central nucleus.

**Key word:** Humanist conception. Pedagogical practices. College education. Social Representations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Palavras com maior número de incidências na Nuvem de Palavras.....	55
Figura 02 - Nuvem de Palavras.....	56
Figura 03 - Análise de similitude.....	56
Figura 04 - Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico.....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Sexo dos participantes.....	103
Gráfico 02 - A idade dos participantes da pesquisa.....	104
Gráfico 03 - Internet: meios de informações.....	105
Gráfico 04 - Principais fontes de informações dos participantes.....	106
Gráfico 05 - Presença de características de uma proposta de educação escolar, no curso de psicologia estudado, na perspectiva de uma concepção humanista.....	114
Gráfico 06 - Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Pesquisas selecionadas com os respectivos objetivos.....	52
Quadro 02 - Diferenças entre professor tradicional e facilitador da aprendizagem na perspectiva de Rogers.....	63
Quadro 03 - Características do Núcleo Central e Sistema Periférico.....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Artigos encontrados e selecionados na plataforma <i>Scielo</i> , sobre os termos de busca.....	51
Tabela 02 -	Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>software</i> IRAMUTEQ.....	54
Tabela 03 -	Opção pelo curso de Psicologia.....	107
Tabela 04 -	Categorias de análises com os respectivos números de participantes...	108
Tabela 05 -	Número de palavras citadas, diferentes e rang moyen.....	119
Tabela 06-	Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.....	119
Tabela 07 -	Implicações da Concepção Humanista sobre a aprendizagem escolar..	130
Tabela 08 -	Categorias de análises sobre as sugestões para os professores.....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges
GEPRESPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e práticas Educativas.
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÃO HUMANISTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA...</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>A concepção humanista na visão de Carl Rogers e seus seguidores.....</b>	<b>19</b>
2.1.1	Humanismo e Educação.....	19
2.1.2	Os fundamentos da Psicologia Humanista e aplicabilidade na Educação.....	26
2.1.3	Princípios de aprendizagem para Rogers.....	31
2.1.4	O papel do professor: atitudes e qualidades.....	36
2.1.5	Algumas pesquisas e resultados sobre a teoria rogeriana.....	42
2.1.6	Apontamentos críticos a filosofia de Carl Rogers.....	48
<b>2.2</b>	<b>O Estado do Conhecimento: as produções do <i>SciELO</i> sobre a concepção humanista na educação.....</b>	<b>51</b>
2.2.1	Dos objetivos .....	52
2.2.2	Dos resultados.....	54
2.2.2.1	Nuvem de palavras e análise de similitude.....	54
<b>3</b>	<b>AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E SUBSÍDIOS DA CONCEPÇÃO HUMANISTA PRESENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>As Práticas Pedagógicas Docentes.....</b>	<b>58</b>
3.1.1	O Planejamento de ensino.....	60
3.1.2	Os procedimentos didáticos.....	67
3.1.3	Avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	72
3.1.4	Relação professor-aluno.....	75
<b>3.2</b>	<b>Subsídios da concepção humanista presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Uniube.....</b>	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM DO NÚCLEO CENTRAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1</b>	<b>A Teoria das Representações Sociais de Moscovici.....</b>	<b>85</b>
4.1.1	A gênese da teoria das Representações Sociais.....	86
4.1.2	O conceito de Representações Sociais.....	88
4.1.3	A finalidade das Representações Sociais.....	91
4.1.4	Os processos da objetivação e da ancoragem.....	91
<b>4.2</b>	<b>O núcleo Central das Representações Sociais: a abordagem estrutural de Abric.....</b>	<b>94</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>98</b>
4.3.1	Tipo de pesquisa.....	98
4.3.2	Caracterização dos participantes deste estudo.....	98
4.3.3	Instrumentos de coletas de dados - o questionário.....	99
4.3.4	Procedimentos de Análise de dados e Análise do conteúdo.....	100
4.3.4.1	Associações Livres - Evoc.....	100

4.3.4.2	Análise do conteúdo.....	101
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: O DIÁLOGO PARA IDENTIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	103
<b>5.1</b>	<b>Perfil dos participantes.....</b>	103
<b>5.2</b>	<b>Sobre as Representações Sociais dos alunos com relação à Concepção Humanista, presentes ou não, nas práticas pedagógicas dos professores.....</b>	114
5.2.1	Propostas de uma educação escolar na perspectiva de uma concepção humanista no curso de Psicologia.....	114
5.2.2	Práticas pedagógicas dos professores.....	117
<b>5.3</b>	<b>A Técnica de Associação Livre de Palavras.....</b>	120
5.3.1	Núcleo Central.....	122
5.3.2	Sistema Periférico.....	124
<b>5.4</b>	<b>As implicações da Concepção Humanista sobre a aprendizagem escolar.....</b>	131
5.4.1	Sugestão dos alunos aos professores quanto à adoção ou não da concepção humanista na realização de suas práticas pedagógicas.....	132
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	136
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	140
	<b>ANEXO A – PARECER DO CEP.....</b>	148
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	152
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....</b>	154
	<b>APÊNDICE C– CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO.....</b>	157
	<b>ANEXO B - RELATÓRIO DO EVOC.....</b>	161
	<b>APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS EVOC.....</b>	165
	<b>APÊNDICE E- CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO SUGESTÃO DOS ALUNOS.....</b>	169

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Do que trata a Pesquisa

O interesse pela concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers teve início durante minha formação acadêmica. Inicialmente, nos períodos finais da graduação em Psicologia, fiz opção pelo estágio supervisionado com base na linha Humanista, cujo enfoque centrava-se na Psicoterapia Rogeriana – Abordagem Centrada na Pessoa (ROGERS, 1978; ROGERS, 2009).

Carl Rogers, precursor dessa abordagem, após longos estudos e pesquisas, concluiu que as mesmas condições e princípios adotados nos atendimentos clínicos poderiam ser ampliados para outros campos, tais como a Educação. Dentre as contribuições da corrente humanista para o âmbito educacional, enfatizou o relacionamento interpessoal professor-aluno, o ensino tendo o aluno como centro do processo educativo e a aprendizagem significativa (ROGERS, 1985; ROGERS, 2009).

A partir daí, o interesse por essa teoria se estendeu. Posteriormente, como mestranda, surgiu a possibilidade de pesquisar as possíveis contribuições do Humanismo, em especial da Psicologia Humanista de Carl Rogers, nas Práticas Pedagógicas dos professores de Psicologia na Educação Superior. Além do interesse teórico ligado à concepção humanista, almejava também uma formação e um desenvolvimento profissional que pudessem me auxiliar no ingresso na carreira docente, do Ensino Superior. Nessa ocasião, reforçando esse desejo, iniciei concomitantemente uma pós-graduação a distância, em Psicologia Clínica: Humanista, Fenomenológica e Existencial.

No presente estudo, partimos do pressuposto de que a formação de cunho humanista favorece o docente, no sentido não só de voltar o olhar para si mesmo, como também para o aluno, principalmente ao incentivá-lo a desenvolver e apreciar o seu lado bom. Esse incentivo pode possibilitar o desenvolvimento de atitudes pautadas na ética, na sua interioridade e na dimensão afetiva. Nesse sentido, o docente torna-se mais preparado para o relacionamento professor-aluno, podendo deixar transparecer a sua pessoa, criando, por conseguinte, uma maior interação, beneficiando a aprendizagem por efeito.

Não tratamos nesta pesquisa de um estudo referente à adoção integral do método humanista na aprendizagem do aluno, mas partimos do pressuposto de que é quase

impossível pensar a educação contemporânea sem a contribuição da concepção humanista. A partir das representações sociais dos alunos, vamos investigar as implicações das práticas pedagógicas dos professores, alicerçadas ou não na educação humanista, sobre a aprendizagem escolar. Portanto, não pretendemos aqui investigar os processos de aprendizagem, mas identificar por meio das representações dos alunos, o que pensam a respeito deles.

Nessa concepção, a aprendizagem passa a ser vista por meio de um processo colaborativo e de profunda interação, em que o princípio está na promoção de práticas educativas humanizadoras. O professor, ao criar novas necessidades humanizadoras, impulsiona o desenvolvimento do aluno por meio das vivências e da ampliação da relação social. A base do trabalho docente está voltada à formação da inteligência e da personalidade dos alunos, contribuindo para que estes desenvolvam o senso crítico, assim como aflorem suas potencialidades e capacidades. Por meio da visão humanista, no âmbito educacional, os programas e as práticas educacionais estão pautados primeiramente em considerar a pessoa a ser educada, assim como a Educação, está pautada na interação humana.

Temos a expectativa de que, a partir das contribuições da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001), possamos compreender as representações sociais dos alunos do Curso de Psicologia da Uniube, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem acadêmica. Esses resultados, além de possibilitarem reflexões e sugestões para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Superior, podem também suscitar novas pesquisas no campo da Psicologia e da Educação, ligadas ao enfoque humanístico, para que a “estipulação de situações educativas contribuam para tornar o homem mais totalmente humano” (RICH, 1975, p. 20). Ademais, pensamos também que, mediante os desafios vivenciados na contemporaneidade, não apenas no contexto da aprendizagem, mas ainda no resgate das relações sadias, a visão humanista tem muito a contribuir.

Com relação à escolha e à justificativa do tema, os resultados obtidos com um *Estudo do Conhecimento*, realizado a partir de leituras de resumos de artigos científicos, oriundos da plataforma *Scielo*, tratados posteriormente, constatou-se que, embora haja uma ampla discussão da concepção humanista na formação de enfermeiros e médicos, o

mesmo não foi observado com relação ao campo da educação ou, especificamente, na formação de alunos de cursos de Psicologia.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa. Utiliza, como suporte teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais, (TRS) proposta por Moscovici (2007), Jodelet (2001), e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001).

Pesquisas que utilizam o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais partem do princípio de que o desconhecido, o não familiar, ameaça e gera desconforto. Assim, ao identificar as representações sociais dos alunos sobre a concepção humanista, presente ou não nas práticas pedagógicas dos seus professores e as implicações dessa na aprendizagem, será possível beneficiar tanto alunos quanto professores, uma vez que, se compreenderem melhor tal questão, aprofundarão não apenas nos fundamentos da concepção humanista, como também na aplicação de tais princípios na formação acadêmica oferecida no curso.

Justificamos a escolha do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, concordando com Jodelet (2001, p. 321), quando afirma que o estudo das Representações Sociais, no campo da Educação, “favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação”.

Portanto, pretendemos, com esta pesquisa, compreender as representações sociais dos alunos do Curso de Psicologia, sobre as implicações da concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mediante a aprendizagem dos alunos<sup>1</sup>.

Neste estudo, partimos da hipótese de que tais implicações da concepção humanista, nas práticas pedagógicas dos professores, evidenciadas nas representações sociais dos alunos do curso de Psicologia da Uniube, influenciam o processo ensino-aprendizagem no referido curso.

Assim, tomamos como objetivo geral, compreender as representações sociais dos alunos do curso de Psicologia sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem escolar. E como objetivos específicos:

---

<sup>1</sup> Não pretendemos aqui investigar os processos de aprendizagem, mas identificar por meio das representações dos alunos o que pensam a respeito deles.

- conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- identificar o núcleo central e os elementos periféricos da representação social dos alunos do curso de Psicologia sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores, bem como as implicações dessa concepção sobre a aprendizagem acadêmica;
- mapear as sugestões dos alunos, quanto à adoção da concepção humanista na realização das práticas pedagógicas para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do curso.

Participaram da pesquisa 41 alunos do curso de Psicologia da Uniube, do 3º ao 10º período. Para a coleta dos dados com os alunos, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras (TALP). Portanto, esse instrumento nos guiou para a identificação das representações sociais dos alunos em relação à presença da concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia.

A escolha dos alunos se deu pelo fato de estarem cursando Psicologia há mais de um ano, o que pode indicar uma experiência maior para responder às questões propostas acerca do objeto da pesquisa.

A esta introdução seguem-se quatro seções. A segunda seção *Concepção Humanista e o Estado do Conhecimento* está organizada em duas subseções. Na primeira, discorreremos sobre a teoria humanista, com foco na abordagem de Carl Rogers e colaboradores. Na segunda, apresentamos uma revisão do Estado do Conhecimento intitulado: “as produções do *scielo* sobre a concepção humanista na educação”, realizado na plataforma *scielo* sobre o nosso objeto de pesquisa - a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores. Com esta revisão buscamos verificar o que foi produzido sobre a nossa temática, com o intuito de não repetir estudos já realizados e, ao mesmo tempo, fundamentarmos-nos teoricamente para a realização da pesquisa.

A terceira seção, *As práticas docentes e subsídios da Concepção Humanista presentes no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia* está organizada também em duas subseções. A primeira, a partir de vários autores, discutimos as práticas pedagógicas docentes, no sentido de conhecer o planejamento da aula, os procedimentos didáticos, a avaliação e a relação professor-aluno. Na segunda, levantamos alguns apontamentos da Concepção Humanista no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da Uniube.

Na quarta seção, *A teoria das representações sociais e a abordagem do núcleo central como referencial teórico-metodológico*, apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado e os procedimentos utilizados na pesquisa. Descrevemos o tipo de pesquisa, os participantes do estudo, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise.

A quinta e última seção, *Análise dos dados: o diálogo para identificação e compreensão das Representações sociais*, dedicamos à discussão dos dados coletados. Ela foi apresentada seguindo a mesma organização do questionário, instrumento de coleta de dados utilizado, contendo os itens: a) perfil dos participantes; b) sobre as representações sociais dos alunos com relação à concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos meus professores; c) sobre o núcleo central e sistema periférico das representações sociais - Técnicas de Associação Livre de Palavras; d) as implicações da concepção humanista sobre a aprendizagem escolar.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o estudo e acerca dos resultados obtidos.

## 2 CONCEPÇÃO HUMANISTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta seção, está organizada em duas subseções. Na primeira, procuramos compreender o nosso objeto de pesquisa - a *concepção humanista e as práticas pedagógicas docentes*. Buscamos, principalmente, em Carl Rogers os fundamentos teóricos para a compreensão da concepção humanista. Quanto às práticas pedagógicas, buscamos respaldo em diversos autores que dedicam seus estudos ao campo da Didática, da formação e do desenvolvimento profissional docente. O texto está organizado em duas subseções; na primeira, discutimos a concepção humanista e, na segunda, as práticas pedagógicas docentes.

Estão presentes, no texto sobre a concepção humanista, discussões e reflexões que contemplam: a compreensão do termo humanista e a formação de cunho humanista, os fundamentos da Psicologia Humanista e sua aplicabilidade na educação, a Teoria Humanista de Carl R. Rogers acerca da esfera psicológica para o campo da educação, os princípios de aprendizagem para Rogers, o ensino centrado no estudante, o objetivo educacional da filosofia de Rogers, as atitudes e qualidades do professor, algumas pesquisas e resultados.

A respeito das práticas pedagógicas docentes, constam, no texto, discussões e reflexões sobre as principais práticas que consideramos importantes para que a aula e a aprendizagem ocorram. Iniciamos discutindo o conceito de práticas pedagógicas e, em seguida, dissertamos sobre elas: o planejamento escolar, os procedimentos didáticos ou estratégias de aula, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Na segunda seção, expusemos uma revisão do Estado do Conhecimento, realizado na plataforma *scielo* a partir do objeto de pesquisa.

### 2.1 A concepção humanista na visão de Carl Rogers e seus seguidores

#### 2.1.1 Humanismo e Educação

Iniciamos esse estudo procurando, primeiro, entender o termo “humanismo” e em seguida o que significa uma educação pautada no humanismo.

De acordo com Rossi (2019, p. 6), esse termo foi cunhado no período renascentista, em meados do século XIV. O humanismo renascentista resgata a importância do homem como centro, transpondo a visão teocêntrica. Para essa autora, “o próprio termo Renascimento faz menção à ideia de renovação”. Com relação a isso, Fonseca (1997, p. 2) amplia a definição de Renascimento, apontando que “no seu significado literal, como re-nascença do homem, nascimento, outra vez, do homem, de um homem novo e renovado [...] Enfim, regresso do homem a si mesmo, regresso do homem à sua dimensão humana”.

O resgate do homem, a sua dignidade, relevância e potencialidades ressurgem. Como mostra Rossi (2019, p.6), embora os “termos Renascimento e Humanismo apresentem sentidos e propósitos bem demarcados, não é possível dissociá-los, uma vez que se encontram implicados mutuamente”. Segundo complementa posteriormente Rossi (2019, p. 11-12), pode-se afirmar que “o período renascentista firmou os fundamentos humanistas sobre os quais se apoiarão as filosofias do século XVII em diante”. O Renascimento resgata o Humanismo, conduzindo a uma nova concepção de homem, em contraste com a Idade Média, momento no qual a Filosofia definia e explicava todos os movimentos como advindos da ação divina. Por isso, pontua Fonseca (1997, p. 4) que o “Renascimento separará Filosofia e Teologia, razão e fé, o homem e Deus”. O homem não é visto apenas em função de Deus, mas também por meio de suas possibilidades ilimitadas, assim como em sua condição de liberdade.

De acordo com Rosa (2004, p.74), o humanismo:

[...] é o termo que se aplica a qualquer filosofia que coloca o homem como centro do seu sistema de valores, ou que toma os valores humanos como centro de interesse. A ênfase do pensamento humanista recai sobre a singularidade do indivíduo, a dignidade do homem, como pessoa, a liberdade em todos os seus aspectos e na luta pela realização das potencialidades humanas.

Assim, o Humanismo se refere a qualquer doutrina que tenha como objetivo compreender a natureza humana, reconhecendo no homem um conjunto de particularidades e valores. De acordo com Goulart (2015, p. 78), o “que sobrevive do humanismo da Renascença é o interesse pelos valores humanos, o reconhecimento da pessoa como entidade de valor incomensurável”. Para tal autora, não cabe conceber a visão individualista do humanismo na contemporaneidade, mas um resgate do senso comunitário. Complementa Rossi (2019, p. 5) que a “designação ‘humanista’ se tornou

um adjetivo inerente a toda e qualquer intenção de enaltecer os valores humanos em detrimento de preocupações de outra ordem”. Nessa mesma linha de pensamento, para Rich (1975), o movimento do Humanismo concebe a visão do homem como um todo, em sua liberdade de escolha, potencial, englobando a qualidade da criatividade, bem como o desenvolvimento das relações. Há, portanto, uma visão otimista.

Os pensamentos de tais autores se comungam ao retratarem a concepção do homem, no humanismo, baseada em sua dignidade, valores, potencialidades e no sentido de completude. Como pode ser observado por Guenther (1997, p. 81), o “Movimento Humanista representa uma mudança básica no pensamento humano, um profundo sinal de novo compromisso para com a dignidade e a integridade humana”.

A visão humanista, no âmbito educacional, tanto nos programas como nas práticas educacionais está pautada primeiramente em considerar a pessoa a ser educada. Para Fonseca (1997, p.3), “só a educação constrói e forma o homem como homem”. Acrescenta Marques (1980, p. 75) que a Educação humanística possui “seu acento na educação pelo afeto e sua ênfase no desenvolvimento de valores”. Para Pretto (1978, p. 95), o processo de educação é o de “auxiliar as pessoas se tornarem mais conscientes de suas experiências internas, subjetivas, subverbais”. Há, desse modo, um campo fecundo para o diálogo, para a valorização das potencialidades e da própria pessoa do aluno, para o relacionamento professor-aluno, facilitando, por efeito, o processo de aprendizagem. Segundo Guenther (1997), há um olhar para que a experiência humana se traduza em valores, significados, objetivos e propósitos. De acordo com Fonseca (1997, p. 3), “o Humanismo é, essencialmente, uma revolução pedagógica”.

Para Lira (2016, p. 74), “a nova escola que se constitui nestes inícios do século XXI deverá ser aquela marcada pelo humanismo”. O aprendizado envolvendo o trabalho colaborativo, a partir de um clima de ajuda mútua, o incentivo à solidariedade e os vínculos que se formam a partir do relacionamento humano devem ser resgatados.

Em contrapartida, Lévinas (1993, p. 82-83) retrata a crise do humanismo no final do século XX mostrando:

[...] em nossa época tem, sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições [...] É a consciência de si, ela mesma, que se desintegra.

Como revela Lévinas (1993), a crise do humanismo recai sobre a esfera da educação, uma vez que o ensino se deslocou para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, não englobando uma formação humana e, portanto, integral. Complementa Sobreira; Tassigny (2013, p.1) que “a obediência ao mercado é imposta à educação superior, acima da importância em formar cidadãos e aprofundar a democracia”. A formação profissional tornou-se especializada, descartando, portanto, os saberes que englobam a responsabilidade moral e os propósitos sociais, não havendo, como revela Pretto (1978, p.5), uma “formação profissional como amadurecimento da pessoa, contribuindo para uma realização tanto pessoal como social, a longo prazo”. De acordo com Mira, Fossatti e Jung (2019, p.10) um dos princípios da educação para o século XXI, a partir de um olhar que contrapõe sobre o capital “importa formá-lo para a vida, além dos aspectos tecnicistas defendidos até então na educação brasileira”. A sustentabilidade de uma universidade, não apenas no aspecto econômico, pode também ser alcançada mediante práticas pedagógicas e sociais que conduzem a humanização do aluno e a formação “para a vida”.

Na visão de Rich (1975, p. 296):

[...] para o futuro da sociedade e da universidade que os eruditos se comprometam genuinamente com os valores humanísticos, tanto em pensamento quanto em ação. Só quando esse compromisso for tomado é que a universidade se tornará uma força significante para a melhoria e a regeneração social.

O resgate do homem como centro, a partir do seu interior e de sua capacidade de relacionar, de se colocar a serviço, torna-se um valor imprescindível para a educação superior, uma vez que, por seu meio, formam-se futuros profissionais. A educação, no âmbito superior, deve preocupar-se em unir o conhecimento intelectual ao comportamento humano e ético. Assim, como aponta Rich (1975), estaremos colaborando com a humanidade, “re-humanizando” o homem.

E como é uma formação pautada no humanismo?

Podemos dizer que a formação de cunho humanista favorece ao docente voltar o olhar para si mesmo e à disposição de cada aluno, incentivando-o para que este desenvolva e aprecie o seu lado bom, isto é, desenvolva atitudes pautadas na ética, na sua interioridade e na dimensão afetiva. O docente torna-se, assim, mais apto para o relacionamento professor-aluno, podendo deixar transparecer a sua pessoa, criando, por conseguinte, uma maior interação; o que beneficia a aprendizagem por consequência.

Segundo Pretto (1978, p. 91), o professor humanista “é uma pessoa que percebe o processo de aprendizagem escolar como uma situação geradora de crescimento pessoal, onde estão engajados tanto os alunos como ele próprio e onde o significado desta relação é vital para ambos”.

Guenther (1997, p. 240) comunga com esse mesmo pensamento ao retratar que a educação humanista “só tem razão de ser em vista da tarefa primordial da educação: propiciar e promover o aperfeiçoamento do ser humano, da pessoa, com todas as implicações inerentes à sua conceituação”. O professor não é um instrumento para formar o aluno somente a partir de seus conhecimentos e práticas, mas por meio também de sua abertura interna ao encontro do aluno, na credibilidade que oferece a este, na acolhida, assim como em seu processo de aprendizagem.

Gatti (2015) destaca que a formação, além de científica, necessita conter uma concepção humanista, pautada nos princípios e nos comportamentos éticos, somada a uma função social; isto é, deve promover o desenvolvimento de atividades na esfera das comunidades e das próprias escolas. No ensino superior, é um imperativo, um convite maior no aspecto da extensão, tendo em vista que esta é uma das bases de uma Universidade.

Cunha (2015, p.88), ao citar Marcelo Garcia (1999), faz referência à formação como uma maturação interna, na qual se abrem oportunidades para a aprendizagem e a vivência por meio dessas experiências.

Rich (1975, p. 236) aponta que a desagregação da família, da formação primeira para os valores, ou seja, o modo como “alguns jovens são criados, exclui seriamente o desenvolvimento humanístico necessário. Para um tal desenvolvimento, precisamos de professores que possuam essas características humanísticas”. O ensino superior, contexto onde estão inseridos também os jovens, é um local de formação de valores, do desenvolvimento humanístico. O termo “novo humanismo”, a ser desenvolvido no século XXI, é referido por Rodrigues (2011, p.124-125) “para uma época caracterizada pelo rompimento das estruturas familiares e da sociedade, a educação ainda é o meio de reconstruir esse tecido social para dar origem a um novo humanismo”. Os jovens em razão dessa desagregação familiar e social encontram-se carentes de objetivos e orientações. No momento em que esses jovens são acolhidos por uma instituição que valoriza o desenvolvimento também humano, eles se abrem naturalmente para o processo de aprendizagem, o cultivo de suas potencialidades e humanidades.

Alinhada com Guenther (1997, p. 200), a educação humanista “pressupõe um trabalho ancorado na vida interior, interna, pessoal do educando, englobando comportamento e modo de ser extremamente observável no seu modo de interagir com os outros e o mundo”. Na era contemporânea, há uma urgência do resgate da capacidade do ser humano de se relacionar, de aprender a conviver junto a outros e a compartilhar as diferenças.

Para Rossi (2019, p. 12), “a valorização das faculdades humanas constitui a chave de todo e qualquer saber científico, de modo que a educação técnica deve estar continuamente aliada à educação humana”. Guenther (1997, p. 201) complementa, observando que a diferença entre a educação humanista e as demais formas de pensamento é o objetivo da educação: em “última instância, desenvolver a pessoa, e o ser humano tem em si não só a capacidade, mas um impulso natural em direção ao próprio desenvolvimento e autorrealização”. Dessa forma, a educação com enfoque humanista seria, portanto, um caminho ou uma proposta para o resgate da essência sadia dos jovens que se encontram inseridos na educação superior.

Segundo Mira; Fossatti e Jung (2019, p.1) “a concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade tem sido apresentada por alguns autores com a perspectiva de um novo paradigma para a educação”. Por meio de um estudo, buscaram encontrar prováveis interfaces das concepções de uma educação humanista difundidas pela UNESCO e o Plano Nacional de Educação. Elegeram três documentos para esse estudo: i) da UNESCO, o texto Educação: um tesouro a descobrir, também intitulado segundo os autores, Relatório Delors (1997); ii) Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? (2016); iii) e da legislação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014.

Os resultados foram apresentados a partir de quatro categorias: “uma concepção humanista de educação contemporânea; os princípios humanistas afirmados pela UNESCO; o caráter humanista do Plano Nacional de Educação e os 4 pilares propostos por Delors como pouco alcançados” (MIRA; FOSSATTI; JUNG, 2019, p.3). Por meio da análise e discussão dos resultados referentes à concepção humanista de educação contemporânea, evidenciaram que “o humanismo, como movimento intelectual proponente de rupturas e mudanças, permeia o campo da educação por supor-se este o que tem como objeto de estudo o desenvolvimento do ser humano” (MIRA; FOSSATTI;

JUNG, 2019, p.3). Nesse sentido, o processo educativo volta-se para a pessoa humana e sua capacidade de crescimento.

Referente à categoria que buscava os princípios humanistas afirmados pela UNESCO, Mira; Fossatti e Jung (2019, p.6) asseguram que:

[...] para a UNESCO (2016), no texto *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*, a visão de humanismo se refere a uma aspiração da educação para o século XXI, a de “[...] apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano” (UNESCO, 2016, p. 40).

Complementando esse entendimento, Rodrigues (2011, p.131), ao retratar a propagação de um “novo humanismo”, destaca que por meio da UNESCO,

[...] a disseminação deste “novo humanismo” ocorre de modo capilar e organizado no seio desta Organização internacional. Não se trata de um projeto distante e localizado num futuro incerto, ao contrário, vem adentrando as reformas educacionais associadas às reformas dos Estados.

Mira; Fossatti e Jung (2019, p.7-8) revelam, ainda, que buscaram evidenciar o caráter humanista no Plano Nacional de Educação (PNE), por se tratar de um documento que orienta a gestão educacional no Brasil por um período de uma década. No ano de 2014, uma lei é implementada para um novo PNE, que deve vigorar até o ano de 2024. Constataram que:

[...] A temática da humanização perpassa por todos os eixos de discussão, uma vez que a busca pela qualidade da educação está intimamente relacionada aos princípios éticos e políticos da ação educativa e sua função social. No Eixo I do Documento Final, esses princípios éticos e sociais são reconhecidos: “Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras [...]” (CONAE, 2010, p. 29).

Em consonância, conforme abordamos na segunda seção, Rogers pontuava uma “aprendizagem para a vida”.

Segundo Mira; Fossatti e Jung (2019, p.8), nesta lei, o artigo 2º aponta diretrizes que orientam para uma educação integral. De acordo com esta lei, a-educação integral deve ser “baseada em uma perspectiva humanista e crítica”. A lei prevê, ainda, que neste enfoque “a função escolar não se limita à socialização ou ao aumento de conhecimentos. Cabe a ela a formação para o mundo, para a tomada de decisões, pois influi nas escolhas e atitudes dos sujeitos”.

Diante destas discussões, podemos inferir que o resgate do conjunto desses valores, aliados à confiança positiva da natureza do ser humano, cabem ser trabalhados no sentido de formar cidadãos humanizados, ao mesmo tempo sendo preparados para os desafios e circunstâncias da vida. Ao pensarmos no ensino superior, futuros profissionais comprometidos com o contexto social e ético.

### 2.1.2 Os fundamentos da Psicologia Humanista e aplicabilidade na Educação

A Psicologia Humanística é considerada a “terceira força” na Psicologia. Segundo Pretto (1978), o precursor desse movimento foi Maslow. Em uma entrevista concedida em 1976, Rogers afirma que “a Psicologia Humanista é um movimento em progresso que se iniciou a partir de algumas ideias de Maslow, Allport, minhas e de outros” (MARQUES, 1980, 110). Aliados a Maslow, muitos homens de outras ciências como as Ciências Sociais, a Biologia, a Educação e a Filosofia da Ciência, uniram-se em prol do interesse “no estudo científico da criatividade, do amor, dos valores humanos, da autonomia, do crescimento e da autorrealização” (PRETTO, 1978, p. 11).

O movimento humanista surgiu nos anos 1950, nos Estados Unidos e Europa a partir de uma crítica à Psicologia que, por ora, voltava-se ao determinismo psíquico advindo da Psicanálise ou de um mecanicismo do homem por meio do Behaviorismo; gerando uma imagem do homem incompleta e desumanizada. Nesse período, surgiram

[...] trabalhos que enfatizavam uma centralização na pessoa e nos valores humanos. Também se opunham à metodologia científica como restritiva, pois exclui a experiência própria do ser humano que é criativo, dirigido por suas escolhas e valores (PETTRO, 1978, p. 10-11).

De acordo com Guenther (1997), a Psicologia Humanista é uma linha de pensamento que está além da área clínica ou dos laboratórios, uma vez que a importância se dá à pessoa humana. Segundo Marques (1980, p.115), Rogers evidenciou essa mesma crítica ao apontar que, entre as realizações da psicologia humanista, a principal seria “a consciência de que a Psicologia não é só ratos e laboratório; ela tem algo a ver com ‘gente’”. Marques (1980, p. 150-152), comungando com essa visão de Rogers, define a Psicologia Humanista como

[...] todas aquelas correntes de pensamento psicológico nas quais o homem é focalizado a partir da visão que ele normalmente tem de si mesmo, mais do

que do ponto de vista comparado com os animais, ou mecanicista. O homem é um agente consciente e este é o ponto de partida.

Complementa Marques (1980, p. 109) que a pessoa se auto realiza quando “caminha em direção ao que a maioria das pessoas chamaria de valores bons, isto é, serenidade, amabilidade, coragem, honestidade, amor, desinteresse e bondade”. Enfim, o resgate daquilo que é mais nobre no ser humano. Desta forma, a psicologia deveria ser mais humanista, dedicada aos problemas do próprio homem, voltando-se mais para a ética e os valores humanos.

Segundo Petto (1978), o movimento humanista foi aderido por psicoterapeutas, psicólogos clínicos e estudiosos da teoria da personalidade americana, assim como por numerosos estudiosos da Pedagogia.

Para Bugental (1963), segundo Marques (1980), resume-se a orientação da Psicologia Humanista como uma preocupação com o homem, a valorização do conteúdo mais do que os métodos, abrangendo a experiência humana como ponto de partida, podendo também acatar o relativismo do conhecimento. A Psicologia Humanista procura restabelecer a dignidade e o valor do homem, bem como sua capacidade de desenvolver-se plenamente.

Formosinho (2006, p.19) ao refletir sobre a influência da Psicologia Humanista revela que:

Apesar de a psicologia humanista ter reunido todos os ingredientes distintivos de uma escola de pensamento – como uma definição própria de psicologia, seu próprio objeto de estudo, métodos e terminologia – psicólogos humanistas fizeram uma avaliação do movimento em meados da década de 80 e chegaram à conclusão de que não havia se formado, na verdade, uma escola de pensamento [...] não teve um impacto tão significativo. Examinando as razões, Schultz & Schultz (1981) especulam que uma das razões foi o fato de a maioria dos psicólogos humanistas trabalharem em clínicas particulares e não em universidades. Assim, não fizeram um grande número de pesquisas, não publicaram artigos impactantes nem treinaram novas gerações de alunos.

Formosinho (2006) também menciona que os pressupostos da psicologia humanista se expandiram para outros campos como a educacional, a organizacional, a empresarial – dentre outras, o que possibilitou o enriquecimento das necessidades destas áreas.

De acordo com Marques (1980), os psicólogos humanistas, de forma especial Maslow, Buhler e Rogers, preocuparam-se em utilizar essa nova concepção de pessoa no

campo das relações interpessoais e, de forma concreta, na Educação. “A Psicologia Humanista gerou um outro movimento, o da Educação Humanista” (MARQUES, 1980, 113). A pessoa do aluno é vista como um ser ligado às relações, orientado para o crescimento, meio pelo qual se inclui a aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2011, p.8) “as concepções de educação com base nas teorias psicológicas são classificadas como: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural”. Definem a Concepção Humanista como uma abordagem que

[...] privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende. Corresponde ao “ensino centrado no aluno”. O conhecimento, para essa concepção, existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. A aprendizagem se constrói por meio da resignificação das experiências pessoais. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e deve realizar suas potencialidades. A educação assume um caráter mais amplo, e organiza-se no sentido da formação total do homem e não apenas do estudante. Valoriza a democracia nas relações, de tal forma que o professor atua como um facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais, e deve ser compreensivo com os sentimentos e características de personalidade de seus alunos, criando um clima favorável à aprendizagem (Oliveira, 2011, p.8)

Oliveira (2011) complementa que no ensino superior a concepção humanista ainda é pouco divulgada. Menciona algumas marcas relevantes dessa abordagem em atividades específicas, como a proposta do portfólio do estudante, que tem como princípio a expressão subjetiva como parte da proposta pedagógica.

Segundo Marques (1980, p.110), para Maslow, “o papel do aconselhador e do professor é ajudar a pessoa a descobrir o que já está nela mais do que condicioná-la, modelá-la ou ensiná-la segundo um esquema prefixado”. Revela Petto (1978, p. 22-23) que Maslow apontou alguns objetivos e suposições no âmbito educacional

- A escola ideal deveria ser uma espécie de centro onde as pessoas pudessem encontrar-se a si mesmas.
- Um modo de ensinar que trouxesse à consciência [...] a beleza envolvida na matéria que estudam.
- Um dos objetivos da educação seria mostrar que a vida é preciosa. Se não existir alegria de viver não existirá valor em viver [...] Daí o encorajamento de situações onde possam sentir-se competentes, importantes, capazes de auxiliar os menores e o encorajamento de criatividade.
- Outro importante objetivo da educação intrínseca é ver se as necessidades básicas estão satisfeitas [...] enquanto suas necessidades

de segurança, amor, dignidade, autoestima e respeito não estiverem satisfeitas.

- O professor deve ser mais receptivo [...] Deve ser capaz de aceitar seus alunos e auxiliá-los e aprender que tipo de pessoa cada um é, através de uma atmosfera de aceitação da natureza da pessoa que reduz o medo, a ansiedade e a defesa ao mínimo possível.

Acima de tudo, o professor deve propiciar ao aluno a busca do seu crescimento e a sua auto realização. Para tanto deve permitir a auto expressão do aluno, a ação espontânea, a experiência e os erros; deixá-los ver-se.

À medida que crescem os recursos tecnológicos, assim como novas disciplinas que se ocupam da natureza humana e suas especializações, acentua-se a perda da identidade do próprio homem. Os valores intrínsecos, pautados em uma ética natural, presentes na essência humana, têm se abafado, gerando uma crise existencial que se estende para a sociedade, perpassando pela escola. Como propõe Maslow, é preciso um processo de interiorização a fim de que repercuta, posteriormente, nas relações, a valorização do “outro”, promova-se uma abertura para um relacionamento acolhedor, na esfera professor-aluno, favorecendo o processo de aprendizagem intelectual e a “aprendizagem para a vida”. Complementa Marques (1980, p.149): “através da Psicologia Humanista é possível demonstrar-se a possibilidade de se chegar ao desenvolvimento dos sistemas educacionais que podem auxiliar os alunos a se tornarem pessoas”.

Para Buhler (1970), segundo Marques (1980, p. 150), um dos pontos importantes que se mantêm como critérios críticos para os processos que operam dentro dos sistemas de educação é o “aumento crescente nos distúrbios emocionais que se está presenciando nos jovens, como resultado dos processos de educação, isto é, tanto os resultantes da ação dos pais como aqueles resultantes da atuação da escola”. Complementa Guenther (1997, p. 240), “no modo de pensar humanista parece haver um ponto de partida mais verdadeiro e mais promissor para o trabalho do professor: o próprio educando [...] o termômetro, a medida de validade e propriedade desses elementos é o educando”. O foco para a pessoa do aluno está na “aposta” em suas capacidades e desenvolvimento humano, aliada ao cognitivo, beneficiando para que a natureza sadia, criativa e boa, presente nesses jovens, possa emergir. Puente (1978, p. 53) revela os pressupostos teóricos em Rogers, evidenciando: para que “a personalidade se *reorganize*, é necessário que se deem as condições opostas àquelas que favoreceram o desajustamento, a saber, a congruência, a aceitação calorosa e a empatia das pessoas que venham a satisfazer a sua necessidade de

consideração”. No âmbito acadêmico, torna-se imprescindível o papel do professor a fim de “re-despertar” essa motivação intrínseca no aluno, favorecendo também o processo de aprendizagem e a autorrealização.

De acordo com Goulart (2015, p. 80), “em uma perspectiva humanista, a proposta rogeriana descobre, nos últimos anos, os problemas sociais e só encontra um caminho para a solução: a recuperação do homem”. A mudança da sociedade se dá por meio de uma nova apresentação do homem.

Segundo Zimring (2010), Carl Rogers apresentou, em 1957, o fundamental de suas ideias no âmbito da psicoterapia em um artigo intitulado *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change* e abarcou, em seguida, suas ideias para a educação.

Para Marques (1980, p. 83), a fim de haver a compreensão do relacionamento humano a partir do processo terapêutico, ao qual conduziu o crescimento do cliente, Rogers estabeleceu a teoria das relações interpessoais que “derivou implicações teóricas para a família, a liderança, a solução de conflitos nos grupos e a escola”. Pautado na valorização da pessoa humana e na riqueza de suas relações, Rogers inaugura uma nova visão ou filosofia no contexto educacional. De acordo com Zimring (2010), Carl Rogers foi um dos mais marcantes psicólogos americanos de sua geração.

Rogers (1987, p.3) menciona que primeiramente utilizou o conceito “terapia centrada na pessoa” e posteriormente ampliou a terminologia para “abordagem centrada na pessoa” uma vez que não se refere apenas ao aspecto terapêutico “mas sobre um ponto de vista, uma filosofia, um modo de ver a vida, um modo de ser, que se aplica a qualquer situação onde o crescimento — de uma pessoa, de um grupo, de uma comunidade — faça parte dos objetivos”. Por meio da capacidade de o ser humano desenvolver suas potencialidades, Rogers acredita que por intermédio de um ambiente propício, acolhedor, humanizado, o aluno pode trilhar seu caminho em direção a sua aprendizagem. Por isso, segundo Rogers (1985, p.102), a abordagem educacional centrada na pessoa não consiste em um método ou uma técnica. “Trata-se de um conjunto de valores, difíceis de atingir, que dão ênfase à dignidade do indivíduo, à importância da escolha pessoal, à significação da responsabilidade, à alegria da criatividade”. Conforme Rogers coloca, é uma maneira de se comportar, tanto do aluno - quanto aos aspectos ligados a postura e atitudes do professor, que darão o processo de ensino - como da aprendizagem. Não se trata de uma teoria, mas aspectos ligados à interioridade humana e às inter-relações. Segundo Goulart

(2015, p. 91) a “mudança pretendida pela terapia e educação rogerianas é um desenvolvimento, um processo de vida, e, portanto, muito mais do que uma definição”.

### 2.1.3 Princípios de aprendizagem para Rogers

Segundo Marques (1980), Rogers realizou três sistematizações dos princípios de aprendizagem no contexto escolar. A primeira em 1951, a segunda em 1967 e a terceira em 1969. Conforme pontuado, as noções que inicialmente foram introduzidas na terapia passam a ser sistematizadas em princípios referentes à aprendizagem escolar.

Marques (1980) revela as três sistematizações cunhadas por Rogers. A primeira sistematização confere cinco princípios:

- 1) Não se pode ensinar diretamente algo a outra pessoa, mas apenas facilitar-lhe a aprendizagem.
- 2) Só se aprendem de forma significativa as coisas que se percebem envolvidas na manutenção e enriquecimento da estrutura do próprio eu.
- 3) Toda experiência que, assimilada, implicaria mudança na organização do eu, tende a provocar resistência sob forma de negação ou distorção dessa mesma experiência.
- 4) A estrutura ou organização do eu torna-se mais rígida quando ameaçada e mais flexível quando livre de ameaça.
- 5) A situação educacional que promove aprendizagem significativa de maneira mais eficiente é aquela em que: a) é reduzida ao mínimo a ameaça ao eu do aluno; b) é facilitada a percepção diferenciada do campo da experiência.

No contexto do primeiro princípio, a visão de Rogers, contemporaneamente, atualiza-se ao propor o papel do professor como um facilitador. Voltado para a visão interna e não apenas cognitiva, Rogers propõe uma aprendizagem que agrega amadurecimento e crescimento psicológico do aluno. Nessa primeira sistematização, Rogers destaca os conceitos de ameaça, assim como seu papel na aprendizagem. Marques (1980, p. 88) enfatiza que, para Rogers, no contexto escolar, era imprescindível a relação professor-aluno a fim de se obter um clima psicológico livre de ameaças. Assim, para Rogers, o professor “deixa de ser uma tentativa de exercer influência direta sobre o aluno, para ser, essencialmente, a criação de um clima facilitador da aprendizagem”. Para Rogers, o contexto da aprendizagem está diretamente ligado ao crescimento interno, a partir da assimilação de novas percepções e experiências.

De acordo com Marques (1980, p.93), o segundo período ocorreu em 1967 e se anuncia em sete princípios:

- 1) Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.

- 2) A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
- 3) Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.
- 4) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de seu processo de forma responsável.
- 5) A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno, que envolve toda a sua pessoa – sentimentos e intelecto -, é a mais abrangente e duradoura.
- 6) A criatividade em aprendizagem se desenvolve mais facilmente quando têm importância primária a autocrítica e a auto avaliação, e apenas secundária a avaliação dos outros.
- 7) A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.

Pautado na ótica do humanismo, Rogers acredita na potencialidade presente em cada ser humano. Aparecem outros princípios ligados à aprendizagem e ao papel do professor como facilitador. Enfatiza a importância da aprendizagem iniciada pelo próprio aluno, gerando uma aprendizagem mais duradoura. Faz menção ao potencial criativo inerente ao ser humano e seu desenvolvimento ligado à aprendizagem. Para Marques (1980, p. 92), Rogers pontua “o relacionamento interpessoal como um todo. A qualidade do encontro do professor com o aluno” favorece a aprendizagem e o crescimento não apenas no aspecto cognitivo, mas também no amadurecimento psicológico do aluno, bem como na transformação de seus comportamentos e atitudes. Revela a importância da socialização do saber entre os alunos como um processo de aprendizagem. Ao fazer menção da aprendizagem significativa por meio da ação, podem-se resgatar os princípios do ensino superior alicerçados na pesquisa e extensão e não apenas na obtenção do conhecimento.

Segundo Marques (1980, p.94-95), dá-se preferência à sistematização do terceiro período. Inicia-se em 1967 e prolonga-se até hoje. Na terceira sistematização, Rogers retoma o conceito de abertura à experiência. Precisamente, em 1969, Rogers apresenta a terceira sistematização dos seus princípios de aprendizagem. São dez princípios que considera como os pressupostos teóricos envolvidos na aprendizagem significativa:

- 1) Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
- 2) A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
- 3) A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu, na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência.
- 4) As aprendizagens ameaçadoras ao eu são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas.
- 5) Quando é pequena a ameaça ao eu, é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
- 6) Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.

- 7) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de seus processos de forma responsável.
- 8) A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno é que envolve toda a sua pessoa – sentimentos e intelecto – é a mais abrangente e duradoura.
- 9) Independência, criatividade e autoconfiança são facilitadas quando são básicas a autocrítica e a auto avaliação, e de importância secundária a avaliação dos outros.
- 10) A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.

A terceira sistematização, de acordo com Marques (1980), resulta do ajuste das duas sistematizações anteriores, sendo o resgate da importância do papel da ameaça o aspecto mais perceptivo. Um estado de receptividade e abertura facilita o aprendizado e o anseio pelo conhecimento. Pela participação do aluno e envolvimento nesse processo, resulta um movimento de autoconfiança, promovendo a criatividade, o senso crítico e a responsabilidade que se dá por meio da auto avaliação.

Rogers propôs uma nova forma de ensino nomeada de Ensino Centrado no Estudante. Segundo Puente (1978, p.7), tal proposta se originou durante os anos universitários de Carl Rogers em Nova York (1924-1928). O aluno é tido como centro do processo educativo, a partir de uma nova orientação em sala de aula. Dessa forma, “suprime a aula expositiva e em aprender sozinho ou em grupo de trabalho sem a autoridade do mestre, cada qual se ocupando dos seus próprios interesses”. Na visão de Rogers, como revela Marques (1980), o professor é visto como um facilitador da aprendizagem e não como uma autoridade. Deposita uma confiança no aluno e, por isso, há uma abertura para a relação professor-aluno. O facilitador assegura um ambiente no qual as potencialidades do aluno possam surgir e a aprendizagem ocorrer. A aprendizagem está pautada além dos recursos pedagógicos, especialmente na relação com o aluno, com o objetivo de que ele aprenda.

Para Puente (1978, p.7), a filosofia da educação proposta por Rogers está ligada ao seguinte: a “responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor de forças de crescimento, autoavaliação e autocorreção, digno de confiança, em quem deve estar centrado no processo de ajuda”. Zimring (2010, p. 110) comunga com essa visão ao mencionar que “a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente, do seu processo” (p. 110).

Puente (1978, p. 91-92) define o Ensino Centrado no Estudante como “aquele conjunto de atividades escolares que insistem não no ensino do professor, mas na

aprendizagem do aluno, para a qual converge toda a ação do professor, através de determinadas atitudes facilitadoras da aprendizagem”.

Segundo Marques (1980, p.111) há uma proposta de aprendizagem auto iniciada, considerando a pessoa de forma integral:

Esta aprendizagem auto iniciada que envolve a pessoa toda que aprende, os estímulos e respostas do mesmo modo que os elementos cognitivos e afetivos, é realmente uma aprendizagem duradoura e penetrante; é a *aprendizagem significativa* da qual repetidamente fala Rogers.

Puente (1978, p.8-9), mediante tais propostas, levanta o questionamento de Rogers e o contexto onde foi primeiramente gerado – na Universidade Harvard:

[...] insiste Rogers, formar repetidores da ciência do passado, ou formar homens criativos, inovadores no campo do conhecimento?  
É assim que nasceu e continuou crescendo o Ensino Centrado no Estudante, inicialmente, como uma filosofia de vida, e, por que não, como uma mística, que alcançara em Harvard o primeiro clímax do impulso que a gerou.

Como podemos observar, Rogers enfatiza uma nova proposta de ensino. De acordo com Marques (1980, p. 83) o objetivo educacional da filosofia de rogeriana “[...] que Rogers considera fundamental, é a formação de indivíduos continuamente abertos à sua experiência [...] aptos a perceberem que aprender a descobrir novas respostas em novas situações”.

Essa visão se torna muito significativa na atualidade, uma vez que o mundo moderno passa por mudanças, de forma que o conhecimento não pode ser estático. Rogers (1985, p.126) já proclama essa ideia ao mencionar:

O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas apenas o processo de *procurar* o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no *processo*, mais do que no conhecimento estático, constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno.

De acordo com Puente (1978, p.9), a aprendizagem, portanto, é algo pessoal e auto apropriada, por meio de “um processo de autodescoberta e a partir de experiências pessoais. [...] Ensinar é dirigir ou fazer crescer o outro. Facilitar a aprendizagem é criar condições para que o outro, a partir dele próprio, aprenda e cresça”. Dessa forma, segundo

Marques (1980, p. 90), Rogers realiza uma reformulação do conceito de ensino, mostrando que:

[...] este deixa de ser uma tentativa de exercer influência direta sobre o aluno, para ser, essencialmente, a criação de um clima facilitador da aprendizagem. [...] Por isso, em um curso centrado no aluno, a experiência de cada um é altamente individual e relacionada com os seus objetivos próprios.

Segundo Rogers (1987, p.5), o Facilitador é definido como:

[...] uma pessoa, ou grupo de pessoas que, por sua forma de ser ou agir, favorece a outros a possibilidade de entrar em maior contato com suas próprias vivências ou de expressá-las. Por assim se caracterizar sua função, o termo é preferido aos de terapeuta, coordenador, monitor ou líder, mesmo quando se aplica a profissionais especializados

Cabe ao professor facilitar a aprendizagem por meio de condições que contribuam para que o aluno aprenda.

De acordo com Goulart (2015, p. 94) a partir do aspecto relacional Rogers pontua que a aprendizagem deve ser significativa, conter sentido e contar com a experiência do aluno. Portanto, uma aprendizagem significativa é a que:

[...] tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. [...] o descobrir, o captar sentido, o compreender vêm de dentro. Esta aprendizagem suscita mudanças no comportamento, nas atitudes e até mesmo na personalidade do educando. À medida que ocorre tal aprendizagem, o próprio aprendiz avalia se ela está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que ele quer saber; assim o *locus* da avaliação reside no próprio educando (GOULART, 2015, p. 94).

A aprendizagem que parte do contexto interno suscita transformações que se expressam em um novo comportamento e atitudes. Nesse novo amadurecimento da pessoa, esta se torna responsável por si e por seu próprio processo de aprendizagem, tendo condições de identificar e avaliar seus objetivos. A experiência de Rogers se deu no âmbito acadêmico, a partir de sua vivência ampliou para o contexto educacional como um todo.

Para Rogers (1985, p. 29), os estudantes não encontram sentido naquilo que estão aprendendo, pois não há um significado pessoal para cada um. Então retrata que este tipo de aprendizagem:

[...] envolve apenas a mente, é uma aprendizagem que se processa “do pescoço para cima”. Não envolve sentimentos ou significados pessoais, não tem relevância para a pessoa integral.

Em contraste, existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido, experiencial. Quando o bebê que começa a engatinhar toca na estufa morna, aprende por si próprio o significado da palavra quente [...] e incorporou essa aprendizagem de uma maneira significativa e envolvida que *não* será esquecida tão cedo

Segundo Goulart (2015, p. 95), “a preocupação rogeriana não é, pois, o “que ensinar”, mas “como facilitar o aprender”. Rogers (1985, p.30) pontua o envolvimento da pessoa como um todo mediante a aprendizagem:

[...] significa liberar e utilizar também o lado direito do cérebro. Este hemisfério funciona de maneira inteiramente diferente. É intuitivo; aprende a essência antes de conhecer os pormenores; é estético, e não lógico; dá saltos criativos. [...] A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades.

De acordo com Rogers a aprendizagem significativa não se limita a um conhecimento intelectual, estende-se a um conhecimento mais profundo e intuitivo, abrindo espaço para que a criatividade flua e a experiência traga significado à existência.

Zimring (2010, p. 104) complementa “uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesma”. Ainda segundo Zimring (2010, p. 109), só ocorre motivação para uma aprendizagem significativa se “colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal – e com problemas de pesquisa”. Alinhado a esse princípio, nas palavras de Guenther (1997, p. 240), “as pessoas só aprendem aquilo que tem alguma relação direta com elas próprias e suas vidas”. Para Rogers (1978, p.92), “[...] essas atitudes são apreendidas, vivencialmente [...] Não constituem simplesmente aprendizagens intelectuais”. A aprendizagem significativa se dá a partir da experiência, por isso, é um aprendizado autodescoberto e auto apropriado, interferindo no crescimento humano.

#### 2.1.4 O papel do professor: atitudes e qualidades

Segundo Rogers (1985, p.27), “a missão primária do professor é *permitir* que o estudante aprenda a alimentar a curiosidade deste”. Para isso, o professor deve criar

condições e um clima favorável a fim de que a aprendizagem transcorra de forma significativa.

Conforme Marques (1980, p.110-111), “o papel do aconselhador e do professor é ajudar a pessoa a descobrir o que já está nela mais do que condicioná-la, modelá-la ou ensiná-la segundo um esquema prefixado[...]”. Mediante a abertura do professor, bem como sua confiança na pessoa do aluno, facilita-se para que as potencialidades de cada aluno emergam. Conforme o que foi pesquisado anteriormente, o Humanismo, a Psicologia Humanista e a Educação de cunho humanista resgatam a liberdade do ser humano, relacionada à crença não apenas em sua potencialidade, assim como a sua natureza boa, alicerçada nos valores universais. Dessa forma, quer-se resgatar essa essência presente no aluno, que, ao ser expressa, é capaz de fazê-lo crescer como pessoa, não apenas no aspecto cognitivo. Para Goulart (2015), o foco sempre está voltado à pessoa que aprende. Complementa Zimring (2010, p. 96) “[...] facilitador [...] dá real e operacionalmente, a seus alunos, oportunidades de aprenderem a ser responsabilmente livres”.

De acordo com Rogers (1985, p.127), “a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o estudante”. Aprofundamos posteriormente essas atitudes vistas como essenciais para Rogers. Comungamos com Goulart (2015, p. 94) no sentido de que a “sugestão rogeriana não tem a ver com metodologias, mas sim com atitudes do professor”. No momento, tem-se a intenção de retomar a proposta da filosofia rogeriana que prioriza a relação professor-aluno ou, na linguagem de Rogers, facilitador-aluno; a fim de que o processo de aprendizagem ocorra. Marques (1980, p. 111) confirma “muito mais importante o tipo de relação que se cria entre facilitador e a pessoa que aprende”. Para Rogers muito mais significativo que os recursos didáticos, como menciona Marques, é o tipo de relação que se instala em sala de aula. O facilitador deve ser um recurso imprescindível para os alunos. Como Rogers (1978, p.271) evidenciou, “confirmou-se que, onde os professores compartilham o poder e confiam em seus alunos, a aprendizagem autodirigida atinge melhores resultados do que nas classes controladas pelo professor”. De acordo com Rogers, uma relação humana, em que não se impõe ou quer comandar, abre espaço para que o aluno possa ser o condutor de sua aprendizagem e crescimento.

Marques (1980, p.118) pontua as sete perguntas descritas por Rogers sobre o que um psicólogo ou educador humanista faria se fosse professor ou aconselhador, ou se tivesse a responsabilidade de facilitar a aprendizagem de jovens.

- 1) Poderei penetrar no mundo interior de uma pessoa em processo de crescimento e aprendizagem? Estarei disposto a perceber e apreciar seu mundo sem julgá-la?
- 2) Poderei ser uma pessoa real com estes jovens e arriscar-me construindo uma relação mútua aberta e expressiva na qual os dois possamos aprender?
- 3) Poderei descobrir os interesses de cada um e permitir-lhe segui-los não importa qual seja a direção a que possam conduzi-los?
- 4) Poderei ajudar os jovens a preservar uma de suas características mais preciosas – sua curiosidade aberta e persistente acerca de si mesmo e do mundo que os cerca?
- 5) Poderei ser criativo propiciando-lhes contatos com pessoas, experiências, livros, recursos de todo tipo, que estimulem sua curiosidade e alimentem seus interesses? (Recursos Didáticos)
- 6) Poderei aceitar e alimentar ideias estranhas e imperfeitas, impulsos espontâneos e expressões que são precursoras da aprendizagem criativa e da atividade?
- 7) Poderei ajudar estes jovens que aprendem a ser um todo integrado, com sentimentos penetrando suas ideias e ideias penetrando seus sentimentos, sendo suas expressões a manifestação da totalidade de sua pessoa?

Se, por milagre, posso responder sim à maioria destas perguntas, então creio serei um facilitador da verdadeira aprendizagem que ajudará aos jovens a desenvolver suas amplas potencialidades.

Conforme se constata por meio dessas indagações, Rogers valoriza a natureza dos jovens que na sua essência são bons. O jovem busca e tem sede de um ideal. Por isso necessita ser estimulado pelo professor no meio universitário a fim de que possa desenvolver essa sua capacidade; culminando em uma maior interação na sala de aula e um aprofundamento na relação professor-aluno. Por consequência, há um maior envolvimento pelo curso escolhido, estendendo esse bem para a sociedade, por efeito.

Para Rogers (1985), as atitudes e as qualidades que facilitam a aprendizagem estão pautadas na autenticidade do facilitador da aprendizagem, desenvolvendo o apreço, a aceitação, a confiança e a compreensão empática. Rogers pontua essas três condições para que haja o crescimento nas relações; sejam estas no relacionamento terapeuta e cliente, do professor e aluno ou do pai com o filho.

A primeira condição para o favorecimento da aprendizagem, de acordo com Rogers (1978, p.18) baseia-se na autenticidade ou na congruência. Assim, quanto mais o terapeuta ou o facilitador “é ele mesmo no relacionamento, não colocando uma fachada

profissional ou pessoal, é maior a probabilidade de que o cliente se modificará e crescerá de uma maneira construtiva”. À medida que o facilitador se mostra realmente como ele é, sem receio, permite que o aluno também se revele, contribuindo para que a aprendizagem ocorra de forma mais livre e eficaz. A autenticidade do facilitador da aprendizagem é revelada por Rogers (1985, p. 128) como sendo a mais necessária, “significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está *sendo* ela própria, não negando a si”. Rogers (2009) compara o que significa tal atitude às características de uma criança. Revela que as crianças são verdadeiras, transparentes, ou seja, congruentes. Para Marques (1980, p. 89), “*Congruência* é a correspondência que deve existir entre o que sente, pensa e expressa o terapeuta”, permitindo que esse mesmo movimento ocorra, por parte do cliente ou do aluno. Goulart (2015, p. 96) também menciona as atitudes do facilitador que promovem a aprendizagem. Revela que a autenticidade “diz respeito à sua disposição para ser uma pessoa, para ter e viver os sentimentos e as ideias do momento”. Mediante essa abertura interna, permite-se uma flexibilidade, um exercício de liberdade, que permeia o ambiente da sala de aula – criando espaço para uma maior interação e crescimento mútuos.

Comungamos com Puente (1978, p.11) ao mencionar o termo autenticidade ou genuinidade. Revela que o facilitador “não sinta necessidade de impor aos seus alunos o seu modo de sentir e pensar, mostrando-se, enfim, como uma pessoa”. Rogers (2009, p. 325) revela: “quanto menos congruência existir, menos probabilidades existem de ocorrer uma aprendizagem significativa”. Tal relação pode ser expressa quando Puente (1978, p.10-11) afirma que “o professor que não se aceita e não se compreende dificilmente aceitará e compreenderá o aluno”. Dessa forma, abre-se espaço para que o diálogo cesse, o ambiente de aprendizado se torne mecanizado, repercutindo como pontua Rogers (1985, p.35), para que as professoras “tentando, dia após dia, impedir que suas personalidades reais se mostrem, tornam-se estereótipos endurecidos e acabam por desgastar-se”, conforme tem sido constatado atualmente.

A segunda condição trata-se do respeito ou da consideração incondicional, ou seja, a atitude de apreço, aceitação e confiança que são descritas por Rogers (1985, p. 130) como sendo:

[...] apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. [...] que tem valor por si mesma. É uma confiança básica

– a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança.

Conforme relata Rogers, o facilitador, a partir de uma postura de aceitação, de confiança, estabelece um clima de segurança para que a aprendizagem significativa se concretize. Segundo Goulart (2015, p. 96), a confiança básica “é a convicção de que a outra pessoa (o aluno) é fundamentalmente merecedora de crédito; é designada também como apreço ou aceitação”. Conforme comungamos com Marques (1980, p. 89), “*consideração* refere-se à confiança do terapeuta na capacidade de autodeterminação do cliente”. Vivenciamos atualmente como os jovens estão carentes dessa segurança em si mesmos, no valor que possuem. A partir dessa atitude do facilitador, há o desenvolvimento de uma relação de ajuda, que, segundo Puente (1978, p.10-11)

[...] não seja fria nem super envolvente, mas como para uma pessoa independente, possibilitando-se o estabelecimento de uma atmosfera de segurança para o aluno, onde não existem limites ou condições de aceitação por parte do professor.

Dessa forma, como é a proposta da educação humanista, há o desenvolvimento do aluno em termos integrais.

A terceira condição necessária para que a aprendizagem significativa ocorra é a compreensão empática. Rogers (1978, p.21) define esse conceito esclarecendo que “significa que o terapeuta sente precisamente os sentimentos e os significados pessoais que estão sendo vivenciados pela cliente e lhe comunica esta compreensão”. À medida que essa comunicação ocorre de forma calorosa, contendo uma compreensão, o cliente se conscientiza do seu estado e conseqüentemente, a partir desse movimento, há um crescimento. No contexto escolar, sucede, segundo Rogers (1985), quando o professor se coloca em uma atitude de querer compreender o que move as reações manifestas do aluno. Para Marques (1980), é a disposição do professor de compreender a situação em que o aluno se encontra. Por isso, de acordo com Zimring (2010, p.14), “é uma compreensão em relação à pessoa e não em relação ao assunto”. É uma postura do professor em se colocar no lugar do aluno, a fim de adentrar no mundo interno deste e melhor compreender a sua concepção – não a visão do professor. Segundo Goulart (2015, p. 96), “essa espécie de compreensão difere fundamentalmente da avaliativa, que se baseia no modelo: compreendo o que há de errado com você”, elencando a concepção humanista, de ressaltar os aspectos positivos presentes na pessoa. Conforme complementa Puente

(1978, p.11), a compreensão “consiste em que o professor sinta, interna e sensivelmente, o mundo fenomenal do aluno, ainda que confusamente, *como* se fosse próprio, não o avaliando ou o julgando do seu próprio ponto de vista”. Rogers (2009, p. 332) complementa exemplificando que cabe ao professor entrar em uma “relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem”. Conforme temos vivenciado hoje, muitas vezes, os jovens que estão inseridos na educação superior não possuem uma estrutura ou estabilidade familiar, transferindo tais sentimentos ao contexto escolar. Quando há essa compreensão mais profunda por parte do facilitador, o aluno se sente em um ambiente seguro, auxiliando para a compreensão da aprendizagem com uma visão de crescimento – sem bloqueios ou resistências, conduzindo-se a um processo de autorrealização.

Zimring (2010, p. 56) revela um estudo de autoria de Schmuck, que constatou:

[...] quando os professores são empaticamente compreensivos, os estudantes tendem a gostar mais uns dos outros. Num clima de sala de aula compreensivo, todo estudante tende a achar que os outros gostam dele, possui uma atitude mais positiva a respeito de si próprio, e também uma atitude positiva para com a escola.

Dessa forma, conforme testemunha Rogers (1985, p.36), há uma nova concepção do papel do professor – ou na linguagem rogeriana, do facilitador -, deixando este de ser “um *mestre* e um *avaliador* e passei a ser um *facilitador de aprendizagem* – ocupação muito diferente”.

Ainda sobre a aprendizagem significativa, Marques (1980) a correlaciona ao processo de crescimento psicológico, advertindo quanto ao surgimento de aspecto ameaçador. Para esse autor, tal crescimento poderá gerar uma mudança nas percepções de si mesmo e do mundo. Mediante essa nova abertura, o aluno poderá se sentir ameaçado, acionando mecanismos de defesa ligados à negação ou à distorção, a fim de bloquear esse crescimento psicológico.

Outro tipo de ameaça, segundo Marques (1980, p. 90):

[...] resulta de condições exteriores ao conteúdo da aprendizagem. O método usado na sala de aula ou qualquer forma de avaliação imposta ao aluno capaz de exercer pressão sobre ele [...] são exemplos de ameaça externa. A redução da ameaça externa torna mais flexível a estrutura do eu. [...] quanto menor a ameaça externa, maior a assimilação de conteúdos ameaçadores, o que leva ao crescimento psicológico. O aluno torna-se mais aberto à sua experiência.

Um ambiente isento de ameaça proporciona ao aluno uma liberdade, assim como uma maior abertura para a aprendizagem.

Marques (1980, p. 87-88) elenca também o aspecto do relacionamento entre autoridade e subordinado, presente em nossa sociedade e no contexto escolar “através do qual a autoridade pressiona o subordinado, tentando garantir a aquisição de certos comportamentos considerados desejáveis”. Quando esta relação professor-aluno ocorre em um ambiente humano, acolhedor, a ameaça externa reduz, favorecendo para que a construção de um clima psicológico propício ao processo de aprendizagem emergja.

### 2.1.5 Algumas pesquisas e resultados sobre a teoria rogeriana

Rogers (1985, p. 207) menciona algumas pesquisas pelo NCHE (National Consortium for Humanizing Education – Associação Nacional para a Humanização da Educação) a partir de programas que visavam humanizar os relacionamentos interpessoais nas escolas

[...] podem ser sucintamente resumidas numa só afirmativa: Os estudantes aprendem mais e se comportam melhor quando recebem altos níveis de compreensão, interesse e autenticidade do que quando lhes são dados níveis baixos daqueles. [...] Esta afirmativa se baseia em quase duas décadas de pesquisa [...] examinamos os relacionamentos entre as condições facilitadoras de Rogers (empatia, congruência, consideração positiva) e uma variedade de fatores tais como atitudes (para consigo mesmo, para com a escola, para com os outros).

Com relação à postura de professores que tiveram formação para terem atitudes de empatia, congruência e consideração empática, comparados com aqueles que não ofereciam essas condições facilitadoras, constatou-se nos alunos dos professores de alta facilitação:

- 1) perdiam menos dias de escola durante o ano;
- 2) tinham notas mais altas em medições de autoconceito, indicando maior autoconsideração positiva;
- 3) efetuavam maiores ganhos em medições acadêmicas de realização, inclusive notas em matemática e leitura;
- 4) apresentavam menos problemas disciplinares;
- 5) cometiam menos atos de vandalismo à propriedade da escola;
- 6) aumentavam suas notas em testes de Q.I.;
- 7) efetuavam aumentos em notas de criatividade;
- 8) eram mais espontâneos e utilizavam níveis mais altos de pensamento (ROGERS, 1985, p.211).

Segundo Rogers (1985, p.212), nas classes em que os professores mostraram ter atitudes de empatia, mais congruência e mantinham mais respeito pelos seus alunos, houve os seguintes resultados:

1. mais conversa por parte do aluno;
2. mais soluções de problemas;
3. mais iniciação verbal;
4. mais reações verbais ao professor;
5. mais formulação de perguntas;
6. mais envolvimento na aprendizagem;
7. mais contato visual com o professor;
8. mais movimentos físicos;
9. níveis mais altos de cognição;
10. maior criatividade.

Ainda de acordo com Rogers (1985, p.218), para os pesquisadores da Associação, as crianças que se encontram em salas de aula, centradas na pessoa, aprendem: “a respeito delas próprias, o que lhes torna possível crescerem mais saudavelmente e desempenharem-se de modo mais eficaz”. Ainda, segundo Rogers (1985, p.218), os alunos demonstravam os seguintes sentimentos:

- 1) Meus sentimentos são aceitáveis.
  - 2) É correto ser eu mesmo. Sou único e valorizado.
  - 3) Os meus sentimentos são uma boa maneira de decidir o que é bom e o que é mau para mim.
  - 4) Todos têm sentimentos e todos têm o direito de expressar os seus próprios sentimentos.
  - 5) Fazer coisas que são importantes e excitantes para mim vale a pena.
  - 6) Minha experiência pode orientar as minhas aprendizagens e estas podem ajudar-me a interpretar a minha experiência.
- Em resumo, os estudantes aprendem que podem aprender e, assim procedendo, acham-se livres para tornar-se produtivos e envolvidos – a funcionar mais plenamente, sob todas as maneiras

Com relação às habilidades interpessoais dos professores, em diversos estudos avaliados pelo NCHE, foi constatado que os mestres que proporcionam altos níveis de empatia caracterizam-se também por um grupo de outros comportamentos:

- 1) Mais reação aos sentimentos do estudante.
- 2) Maior emprego das ideias do estudante nas interações de instrução que se estão processando.
- 3) Mais debates com os estudantes (diálogo).
- 4) Mais elogios dos estudantes.
- 5) Uma fala de professor mais coerente (menos ritualística).
- 6) Maior adaptação dos conteúdos ao quadro de referência do estudante individual (as explicações tendem a ser criadas para ajustar-se as necessidades imediatas dos estudantes).
- 7) São mais sorridentes com os estudantes.

Além disso, suas atividades de sala de aula tenderam a refletir características gerais semelhantes:

- 1) As metas de aprendizagem derivam-se de um planejamento cooperativo entre professor e estudantes.
- 2) A sala de aula é individualizada para a classe atual, e também por esta, de maneira a atender as suas necessidades. Há mais projetos e trabalhos criados pelos estudantes.
- 3) Há mais liberdade em relação aos limites de tempo. Há menos datas marcadas e mais sequências de ordem flexíveis.
- 4) Dá-se mais ênfase à produtividade e à criatividade do que à avaliação. É mais importante executar um projeto significativo do que criticar o desempenho. Dessa maneira, dá-se menos ênfase a notas e testes. (ROGERS, 1985, p.218-219).

De acordo com Rogers (1985, p.226 apud Reinhard e Anne-Marie Tausch, 1980), a partir dos estudos apontados acima, sentiram-se desafiados e, por uma década, pesquisaram as mesmas questões na Alemanha. Descobertas acerca da interação professor-aluno apontaram que:

Em todos os estudos escolares, a compreensão empática, a autenticidade, o respeito afetuoso e as atividades não diretivas provaram facilitar significativamente a qualidade das contribuições intelectuais dos alunos durante a lição, a sua espontaneidade, a sua independência e iniciativa, seus sentimentos positivos durante a aula e sua percepção positiva do professor.

Para Rogers (1985, p.228), “os resultados de um país reforçam os do outro país”, ou seja, a natureza humana corresponde da mesma forma, independente da cultura na qual o homem se encontra inserido. A proposta de conduzir a aprendizagem para o contexto da autorrealização, da vivência de um relacionamento humano de forma sadia, abrindo o canal da criatividade, prova-se eficaz e possível.

Estudo realizado por Coelho Castelo Branco e Dias Cirino (2017, p.1) destaca quatro momentos históricos de “recepção e circulação de ideias rogerianas no Brasil, a saber, pré-história (1945-1976), fertilização (1977-1986), declínio (1987-1989) e ascensão / renascimento (1990 em diante)”.

Na fase intitulada de pré-história, segundo Coelho Castelo Branco e Dias Cirino (2017, p.3-4),

[...] a difusão das ideias de Rogers nos EUA e no mundo, alguns psicólogos brasileiros contataram esse panorama e foram influenciados pelas ideias rogerianas, trazendo-as para o Brasil. Destacamos Mariana Alvim que, em 1945, foi aos EUA estudar instituições que tratavam jovens delinquentes e conheceu Rogers, quando ele então se mudara para a Universidade de Chicago. Ao retornar ao Brasil, no ano seguinte,

Alvim trabalhou no Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Outro destaque é Ruth Scheeffler, que, ao terminar o mestrado, no Teachers College da Universidade de Columbia, retornou ao Rio de Janeiro para lecionar na Pontifícia Universidade Católica (PUC), e depois na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Fundação Getúlio Vargas. Ressaltamos que Scheeffler empreendeu o seu trabalho na PUC com a colaboração do padre Antonius Benko que lecionava disciplinas sobre Rogers (Gomes et al., 2004). No Rio Grande do Sul, na metade dos anos de 1950, o Irmão da Congregação Docente de La Salle, Henrique Justo, difundiu as ideias rogerianas sobre aconselhamento, psicoterapia e educação, após viajar para a França e fazer um curso com ex-estudantes de Rogers (Cavalcante & Montenegro, 2009; Gomes et al., 2004). Ao retornar ao Brasil, Justo fundou o curso de psicologia da PUC-RS (“Henrique Justo”, 1999). Ainda nos anos de 1950, Oswaldo de Barros Santos graduou-se em Educação Física na Universidade de São Paulo (USP), fez uma especialização em orientação profissional na França e, posteriormente, se graduou em Psicologia Clínica, na Universidade Estadual da Flórida, e se pós graduou na Universidade de Columbia, em 1957. Quando de volta ao Brasil, Santos trabalhou em diversos locais, propagando o aconselhamento não-diretivo em atividades de orientação profissional.

Ainda de acordo com os referidos autores, (2017, p.4), a fase intitulada de fertilização se dá inicialmente em 1977. Conforme suas palavras:

Em 1977, a convite de Eduardo Bandeira, Rogers veio ao Brasil para visitar as cidades do Recife, São Paulo e Rio de Janeiro, mas, antes de trabalhar nessas cidades, ele fez turismo na floresta amazônica. Até então, na América do Sul, ele somente visitara a Venezuela. Basicamente, Rogers veio ministrar algumas palestras e um workshop, uma modalidade de intervenção grupal que visa a formar facilitadores da ACP em uma imersão de encontros intensivos num espaço restrito ao longo de um tempo específico. O local foi a Aldeia de Arcozelo, em Paty dos Alferes, Rio de Janeiro, durante três semanas, com a participação de 200 pessoas (Bandeira, 2012).

Alguns resquícios dessa passagem estão disponíveis em uma entrevista que Rogers concedeu à Revista Veja (De Oliveira, 1977) e nas diversas cartas trocadas com Bandeira (2012).

Na sequência os autores apontam que:

Tal viagem ensejou uma afinidade de Rogers com o Brasil, ao passo que ele retornou em outras ocasiões, em 1978 e em 1985, e publicou três livros com alguns colaboradores brasileiros (Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, Wood, O’Hara, & Fonseca, 1983; Santos, Rogers, & Bowen, 1987). Dessa fertilização, além de Rosenberg e Santos, ambos docentes da USP, surgiram outros psicólogos que foram, posteriormente, se estabelecendo em diversas universidades, como Mauro Amatuzzi (USP-SP e PUC-Campinas), Henriette Morato (USP-SP) Jaime Doxsey (UFES), Vera Cury (PUC-Campinas), Virginia Moreira (UNIFOR) e William Gomes (UFRGS), apenas para citar alguns (Gomes et al., 2004). Soma-se isso à residência de John Wood no Brasil, um colaborador de Rogers que estabeleceu docência na PUC

Campinas, de 1985 a 1989 (Moreira, Landim, & Romcy, 2014). (COELHO CASTELO BRANCO; DIAS CIRINO, 2017, p.5)

O período denominado de declínio, segundo Coelho Castelo Branco e Dias Cirino (2017, p.5) se dá

Com as mortes de Rogers e Rosenberg, em 1987, o movimento de ACP (Abordagem Centrada na Pessoa) brasileira entrou em luto. Rosenberg exercia uma interlocução direta com Rogers e uma liderança ativa na divulgação e na prática de suas ideias no Brasil (Morato, 2008). Como efeito do falecimento de ambos o movimento nacional perdeu força, havendo uma diminuição significativa de eventos e publicações sobre a ACP (TASSINARI & PORTELA, 2002).

Já a fase considerada por Coelho Castelo Branco e Dias Cirino (2017, p.6) de ascensão / renascimento ocorre

[...] de 1990 em diante, Moreira e AmatuZZi possibilitaram uma nova visada à ACP com base nos aportes da fenomenologia. [...] Além das propostas de AmatuZZi e Moreira, diversas outras produções podem ser apontadas como expressivas naquele período de transição (Boainain, 1998; Cury, 1987; Fonseca, 1988; Freire, 1989; Holanda, 1998; Mahfoud, 1999; Morato, 1999; Rosenberg, 1987).

Neste mesmo estudo, os autores revelam (p.5-6) que os docentes da área, Moreira e AmatuZZi, foram também responsáveis por formarem no Brasil em nível de pós-graduação psicólogos que se encontram inseridos na docência universitária, os quais dão continuidade à filosofia rogeriana:

Após uma estada na Universidade de Santiago no Chile, Moreira estabeleceu docência na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), realizando diversas pesquisas que usam como base os referenciais de Rogers, de Merleau-Ponty e da psicopatologia crítica, para desenvolver uma proposta de clínica humanista fenomenológica (Moreira, 2009). O segundo se refere aos estudos de Mauro Martins AmatuZZi. Em 1988, ele concluiu o doutorado na Universidade de Campinas, com a tese O resgate da fala autêntica: uma aproximação filosófica da tarefa do psicoterapeuta e do educador, posteriormente publicada como livro, em 1989, sob o título de O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação. [...] AmatuZZi foi docente da USP (1987-1994) e da PUC-Campinas (1991-2012), onde desenvolveu diversas pesquisas fenomenológicas sobre grupos, psicologia clínica e religiosidade. Além de formar em nível de pós-graduação diversos psicólogos humanistas, atualmente reconhecidos no cenário nacional, como Adriano Furtado Holanda, Tommy Akira Goto, Vera Engler Cury, entre dezenas de outros psicólogos cujos nomes são impossíveis de mencionar nesse espaço, porém não menos engajados.

Um estudo de revisão sistemática de literatura em psicologia, tendo como objetivo compreender as concepções de Carl Rogers sobre a educação, é realizado por Lima (2018, p.1). Tal pesquisa

[...] está embasada fundamentalmente sobre o assunto abordado, contendo como referenciais artigos publicados em bancos de dados, livros e dissertações de mestrado no período de 1973 a 2016, com o intuito de contribuir para uma reflexão das contribuições da teoria humanista de Rogers para a educação, e do seu modelo de facilitação da aprendizagem (aprendizagem significativa bem como, da perspectiva da educação inclusiva).

De acordo com Lima (2018, p.4), tais estudos “foram selecionados conforme sua relevância e especificidade, para a sua construção foram utilizados um total de 15 referências bibliográficas, sendo 11 artigos, 3 livros e 1 dissertação de mestrado”. Ainda segundo Lima (2018, p.6), sobre a contribuição de Carl Rogers para a Educação, “influenciou o surgimento de outras vertentes chamadas de pós-Rogerianas, a linha existencial-fenomenológica desenvolvida também por autores brasileiros, dentre eles, Advíncula, AmatuZZi, Boris, Cury, Fonseca e Holanda”.

Diante dos estudos e pesquisas apresentados, podemos dizer que a crença no ser humano, em seus valores, potencialidades e disponibilidade para abertura ao outro, pode culminar em uma aprendizagem mais ampla, o que é uma marca da corrente humanista, em especial como foi elucidado por Rogers. A preocupação central de Rogers é a utilização dos princípios de aprendizagem significativa no âmbito da sala de aula e no contexto de vida do aluno. Por isso, segundo Marques (1980, p. 81), reafirma-se “a teoria rogeriana de aprendizagem no contexto escolar: uma abordagem histórica”.

Esta teoria foi definida ainda como “uma nova forma de relacionamento interpessoal, na qual as pessoas funcionam mais completamente e são autodeterminadas” (GOULART, 2015, p. 100). E a pessoa em funcionamento integral, nas palavras de Rogers (1985, p.307), “é capaz de viver integralmente com todos e cada um de seus sentimentos e reações”. O resgate da pessoa humana, no ambiente escolar, é, pois, admissível.

A unidade da pessoa humana, gerando um processo de mudança individual, que se amplia para o contexto social, é um caminho que constitui um novo desafio, uma nova maneira de pensar e de atuar. Esse novo desafio fundamenta-se na proposição de Rogers (1985, p.9) de que “outra intenção mais ampla de meu trabalho é o fato de desejar auxiliar

o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens”.

#### 2.1.6. Apontamentos críticos à filosofia de Carl Rogers

Nessa seção trazemos à reflexão diversos pontos de vista sobre as críticas em relação à obra de Rogers, sejam estas no contexto da Psicologia ou no âmbito da Educação.

Um dos embates enfrentados por Rogers foi acerca da ênfase ao comportamento, defendido por Skinner. Para Goulart (2015, p. 101), quando Rogers iniciou a elaboração de suas primeiras ideias que incluíam um modelo de aprendizagem não controladora,

[...] Skinner iniciou os estudos sobre controle de comportamento. Foi provavelmente este o motivo de Skinner ter percebido o trabalho de Rogers como uma ameaça. Na verdade, a orientação behaviorista talvez seja o conjunto teórico de referência mais significativo para os psicólogos americanos, acadêmicos ou pesquisadores. Os debates entre Rogers e Skinner ativeram-se, muitas vezes, às questões filosóficas e teóricas levantadas pelo tema “determinismo”.

[...] O atual *Zeitgeist* reflete os frutos das ideias de Rogers e Skinner, como se fossem os dois extremos da abordagem dos problemas humanos.

No contexto das abordagens psicológicas, torna-se necessário ainda hoje o estudo de correntes que se distanciam e se aproximam, ampliando a visão do aluno acerca do homem.

Segundo Lima (2018, p.6), a aplicabilidade da visão rogeriana nas escolas brasileiras se deu nos anos de 1970.

Baseadas na proposta não-diretiva na educação uma série de escolas foram veementemente criticadas por não haver uma compreensão adequada sobre os princípios do não diretivismo, causando opiniões do tipo, “os alunos fazem o que querem”, diante das admoestações de Rogers sobre a suspensão de processos avaliativos tradicionais como provas e notas, substituindo por um processo humanizado de conscientização, respeito e confiança no aluno, dificultaram a aceitação das mudanças sugeridas pelo modelo significativo de ensino.

Conforme aborda Lima (2018) não houve uma plena compreensão da proposta de Rogers. A partir desse fato, severas críticas foram sendo apontadas.

Com relação ao aspecto da não diretividade, Miranda (2001, p. 116) aponta algumas consequências negativas. São elas:

Por exemplo, os estudos da Psicologia do Desenvolvimento demonstram a importância que as figuras de autoridade representam no desenvolvimento dos jovens. A questão estará mais no grau em que essa autoridade deve existir [...]. Em última análise, a não-directividade não nos parece concebível.

No aspecto do sentido de aprender e não de ensinar, conforme proposto por Rogers, Miranda (2001, p.110) alega que há um negligenciar sobre a origem do sentido da palavra educação que está ligada ao contexto de alimentar ou guiar. Neste sentido, “seria mais lícito falar em teoria de aprendizagem ou de auto-educação do que em teoria educativa”.

Outra crítica apontada por Miranda (2001, p.111)

[...] mais questionável é, se atendermos a que, não fazendo Rogers qualquer referência a idade a partir da qual o indivíduo se pode responsabilizar pela sua educação, se pressupõe, *in extremis*, que uma criança pequena tem capacidade de ser responsável pelo seu processo educativo.

Para Fonseca (2009, p.24), “o que parece mais criticável é o pressuposto filosófico, não fundamentado, de que há uma natureza humana fundamentalmente boa”. Em sua reflexão crítica, Formosinho (2006, p. 27) aponta que “uma das críticas feitas por Gonzáles Rey aos psicólogos humanistas refere-se à visão de sujeito”. E nas conclusões, Formosinho (2006, p.38) afirma que:

Dos psicólogos humanistas mais citados na literatura, Maslow e Rogers ostentam em sua obra uma fé inquebrantável em uma essência humana universal positiva, característica do humanismo. [...] De qualquer forma, ao conceberem o ser humano como possuidor de uma natureza universal, os psicólogos humanistas caem no determinismo que pretenderam combater na psicanálise e no comportamentalismo.

Com relação à crítica de Rogers ao aspecto da avaliação do aluno, Miranda (2001, p.111) assevera que “a questão da avaliação parece-nos ser fictícia, uma vez que se a escola prescindir da sua competência de avaliação, outras entidades, particularmente entidades empregadoras, a assumirão”.

Algumas outras conclusões críticas sobre Rogers são evidenciadas por Fonseca (2009, p.23):

Rogers é um autor fácil de ler e de compreender. Talvez mesmo demasiado fácil e simples – daí que a ideia de um certo simplismo é a primeira e imediata reacção do leitor. [...] Rogers é, de certo modo, repetitivo, pelo menos é essa a sensação que nos fica, na medida em que, para ele, há apenas uma tese e um objectivo fundamentais: tornamo-nos pessoas, e isso, como as próprias palavras o exprimem, é um processo contínuo. E parece que tudo se reduz a esta fórmula, pois que o pensamento rogeriano está centrado neste ponto e todos os outros aspectos são satélites que giram em torno deste centro.

A crítica a esse aspecto do pensamento regeriano é complementado por Lima (2018, p.10) ao afirmar que

[...] mediante essa simplicidade na compreensão do homem como ser positivo que gerou críticas e dúvidas sobre a eficácia do postulado de Rogers, por trazer, inevitavelmente, um caráter filosófico ainda visto pela ciência como algo sem solidez ou até sem rigor, sendo essa talvez, a crítica mais rebatida pelos entusiastas dele até os dias atuais.

Entretanto, autores como Miranda (2001, p.117) defendem que independentemente de todas as críticas a Rogers, sua teoria no campo da educação apresentou um mérito inegável. De acordo com essa autora, a teorização de Rogers “constituiu um pensamento pedagogicamente centrado no indivíduo, demarcando-se, assim, claramente, das pedagogias tradicionais”. E salienta: “esperamos que, pelo menos, uma mensagem tenha sido retida por todos os que estão envolvidos no processo educativo: o indivíduo é o centro do processo educativo”.

Podemos dizer que a teoria de Rogers, considerada uma proposta diferente, realiza também uma mudança de paradigma. Seja no contexto da Psicologia – a exemplo dos embates mencionados entre Rogers e Skinner por Goullart (2015), seja no contexto educacional.

Uma das lacunas da teoria de Rogers, conforme apontado por Miranda (2011), está em que o autor não propôs uma idade ideal para aplicabilidade de sua filosofia de ensino. Dessa forma, se voltarmos o olhar para o universo infantil, a teoria deixa margens e questionamentos. A experiência maior de Rogers se deu no contexto da educação superior.

No tocante à avaliação como prática pedagógica, esta se faz necessária, não apenas no meio acadêmico, assim como em outras realidades, conforme citado por Miranda (2011). Compreendemos, neste estudo, que não podemos nos conduzir por visões extremas. Pode-se argumentar que Rogers não tinha a intenção de abolir o processo de avaliação, uma vez que o autor lança mão de outros instrumentos, como é o caso da autoavaliação, como uma proposta.

O caráter de uma nova filosofia, e não de uma teoria sugerida por Rogers, abre espaço para pensamentos conforme retratados por Fonseca (2009) e Lima (2018). Neste sentido, acreditamos que é por meio de pesquisas como proposta por esta e outras, conforme constatamos no Estado do Conhecimento, que podemos colaborar para trazer

as discussões de Rogers para um contexto mais científico, pautado por dados e resultados, ampliando a discussão a partir de um contexto mais prático – como no caso, a visão do aluno.

## **2.2 O Estado do Conhecimento: as produções do *Scielo* sobre a concepção humanista na educação.**

Nesse item, registramos um estudo realizado por nós, denominado “Estado do Conhecimento”, com o objetivo de verificar o que já foi produzido sobre o nosso objeto de pesquisa - a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores, como também subsidiar teoricamente nosso trabalho em estudos já realizados na academia, para procedermos à coleta e à análise dos dados.

Para tanto, no período de 09/09/2019 a 12/09/2019, utilizamos a plataforma “*Scielo* Busca Avançada” a partir do link <http://search.scielo.org/advanced/?lang=pt> e escrevemos, respectivamente, em momentos distintos, os termos de busca no espaço disponibilizado. Apresentamos, a seguir, os termos de busca.

a) Teoria humanista Psicologia; b) “Carl Rogers Educação”; c) Concepção humanista de Carl Rogers; d) “Concepção humanista”; e) Concepção humanista; f) Concepção humanista na educação; g) Teoria humanista; h) Práticas Pedagógicas na Educação Superior; i) Ensino centrado no estudante; l) Ensino-aprendizagem Carl Rogers.

Nesse processo, não utilizamos nenhum filtro para a busca dos artigos e, como pode ser observado na tabela 01, encontramos um total de 184 artigos assim distribuídos, com os respectivos termos de busca:

**Tabela 01:** artigos encontrados e selecionados na plataforma *Scielo* sobre os termos de busca

<b>Termos de busca</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Selecionados</b>
a) Teoria humanista Psicologia	6	2
b) Carl Rogers Educação	2	1
c) Concepção humanista de Carl Rogers	1	1
d) “Concepção humanista”	3	1
e) Concepção humanista	17	1
f) Concepção humanista na educação	10	1

g) Teoria humanista	67	5
h) Práticas Pedagógicas na Educação Superior	59	8
i) Ensino centrado no estudante	18	6
j) Ensino-aprendizagem Carl Rogers	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>9</b>

Fonte: dados da pesquisa

Dos 184 artigos, após leitura dos resumos, selecionamos nove, por se aproximarem do nosso objeto de pesquisa. Os demais foram descartados por não tratarem especificamente, da nossa temática. Durante o processo de seleção, pudemos observar que a maioria dos artigos tratam de discussões sobre a formação de enfermeiros e médicos, pautada na concepção humanista e, com relação à área da Psicologia, quase não há conteúdo disponível.

Após leitura integral dos nove artigos, destacamos, para nossos estudos, os objetivos e os resultados apresentados por eles. E, para concluir, processamos o texto dos resultados dessas pesquisas no *software* Iramuteq e obtivemos a nuvem de palavras e análise de similitude. Tanto a nuvem de palavras quanto a análise de similitude nos permitiram categorizar e discutir melhor os resultados apresentados.

### 2.2.1 Dos objetivos

O quadro 01 apresenta as referências das pesquisas com os respectivos objetivos.

**Quadro 01:** Pesquisas selecionadas com os respectivos objetivos

Nº	Artigo/pesquisa	Objetivo
01	ALVES, Antônia Núbia de Oliveira et al. A humanização e a formação médica na perspectiva dos estudantes de medicina da UFRN - Natal - RN - Brasil. <b>Rev. bras. educ. med.</b> , Rio de Janeiro, v. 33, n.4, p.555-561, Dec.2009 .	Compreender a percepção dos estudantes de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) acerca da humanização no contexto da formação médica.
02	MESSIAS, João Carlos Caselli; CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experiencição. <b>Psicol. Reflex. Crit.</b> , Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 355-361, 2006.	Pesquisar as contribuições conceituais de Eugene T. Gendlin ao desenvolvimento da teoria da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl R. Rogers, com especial destaque à experiencição.

03	<p>ARAUJO, Eliana Silva Cassimiro de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. <b>Psicol. Esc. Educ.</b>, Maringá, v. 17, n.1, p.97-104, June 2013.</p>	<p>Verificar a presença da concepção humanista nas práticas educativas dos professores da área da saúde de uma Universidade em MG.</p>
04	<p>AVEIRO, Martín Omar. Benjamín Núñez Vargas y la universidad necesaria para Costa Rica. <b>Educare</b>, Heredia, v. 21, n. 3, p. 80-98, Dec. 2017 .</p>	<p>Revisar a reconstrução do pensamento do padre Benjamín Núñez Vargas, identificado como um humanista crítico e com orientação cristã na América.</p>
05	<p>BAYNE, Sian. Robotmaestro: intervenciones en enseñanza automatizada. <b>Apert. (Guadalaj. Jal.)</b>, Guadalajara, v.10, n.2, p.140-154, 2018.</p>	<p>Revisar la noción de la automatización docente en la educación superior en el marco general del posthumanismo crítico, y explora cómo los maestros podríamos poner en acción formas nuevas y reticentes de jugar en los límites entre el humano y la máquina.</p>
06	<p>FERLA, Josiane Bernart da Silva. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. <b>Trab. educ. saúde</b>, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 633-657, Dec. 2013 .</p>	<p>Analisar a formação inicial do enfermeiro e seu vínculo com o paradigma ético-humanista, especialmente as relações interpessoais.</p>
07	<p>HUERTA, Edelia Del Pilar Neira <i>et al.</i> Ensino centrado no estudante: relato de experiência de alunas nesta metodologia. <b>Rev. esc. enferm. USP</b>, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 141-149, Aug. 1984 .</p>	<p>Construir uma base para ser um bom professor, um bom pesquisador e um bom enfermeiro, considerando as necessidades da população, as tendências atuais do ensino aprendizagem e da assistência de enfermagem, visando, principalmente, à formação em saúde da população assistida e considerando a organização social de uma comunidade.</p>
08	<p>LAUDADIO, María Julieta; DA DALT, Elizabeth. Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. <b>educ.educ.</b>, Chia , v. 17, n. 3, p. 483-498, Dec. 2014 .</p>	<p>Conhecer quais são as formas típicas de ensino dos professores universitários de diferentes disciplinas de ensino.</p>
09	<p>VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et al. O “bom professor”: opinião dos estudantes. <b>Rev. Enf. Ref.</b>, Coimbra, v. ser III, n. 5, p. 95-102, dez. 2011 .</p>	<p>Identificar a opinião dos estudantes acerca das características de um ‘Bom Professor’.</p>

Fonte: dados da pesquisa

Das nove pesquisas selecionadas, as que mais se aproximam da nossa é a de Araújo e Vieira (2013), que busca verificar a presença da concepção humanista nas práticas educativas de professores do Ensino Superior, e a de Laudadio e Da Dalt (2014), que procura conhecer as formas típicas de ensino dos professores universitários.

Dentre as demais, a pesquisa de Alves (2009) procurou compreender a concepção humanista no contexto da formação médica. Nas outras pesquisas, os objetivos evidenciam relações da Teoria Humanista com: ser um bom professor (VENTURA, 2011 e HUERTA et al. 1984); o pós-humanismo e a tecnologia (BAYNE, 2018); paradigma ético-humanista (FERLA, 2013); conceitos de Eugene T. Gendlin (MESSIAS e CURY, 2006) e com o pensamento do padre Benjamín Núñez Vargas (AVEIRO, 2017).

### 2.2.2 Dos resultados

Quanto aos resultados das nove pesquisas, como anunciamos anteriormente, processamos o texto no *software* Iramuteq. Esse *software* - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – foi desenvolvido em 2009, por Pierre Ratinaud. De acordo com Souza (2018, p.2), o Iramuteq “no Brasil, começou a ser utilizado em 2013, em pesquisas de representações sociais, entretanto outras áreas também se apropriaram do seu uso”. Trata-se de um programa de computador, que permite várias formas de análises estatísticas sobre determinados textos; no nosso caso, utilizamos os resultados das pesquisas selecionadas.

Segundo Kami, *et al.* 2016, o Iramuteq possui cinco tipos de análises: estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras. Neste estudo, utilizamos a nuvem de palavras e as análises de similitude.

#### 2.2.2.1 Nuvem de palavras e análise de similitude

Para o processamento do texto dos resultados das pesquisas no Iramuteq, como pode ser observado na tabela 02, obtivemos um *corpus* para análise de 416 palavras. Após a eliminação de palavras que não possuíam significado, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de formas identificadas foi de 239 palavras. Destas, 179 com frequência igual a 1; isto é, as palavras com frequência 1 (hápax) correspondem

a 79,90.91% do total de palavras do *corpus* e a 48.03% do número de formas identificadas.

**Tabela 02:** Resultado do processamento do *corpus* no *software* IRAMUTEQ

Número de textos:	01
Número de ocorrências:	416
Número de formas identificadas:	239
Número Hapax:	179 (74,90% das ocorrências – 43,03.03% das formas)
Ocorrência por texto:	416.00

Fonte: *software* IRAMUTEQ.

Na nuvem de palavras, o *software* mostra um agrupamento de palavras, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. Interessam para nós as palavras que foram mais citadas e as relações existentes entre elas. A figura 01 mostra as palavras mais citadas com incidências igual ou maior a 3.

**Figura 01:** Palavras com maior número de incidências na Nuvem de Palavras

formes	eff 
professor	10
formação	6
ser	6
estudante	5
centrar	5
relação	4
profissional	4
humanista	4
prático	4
pedagógico	4
categoria	4
docente	3
estilo	3
humano	3

Fonte: *software* IRAMUTEQ

Assim, essas palavras, no processamento do Iramuteq, de modo organizado e hierárquico e com tamanhos diferentes, formaram uma nuvem, que, segundo Salviati, (2017, p. 79) “possibilita uma rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fontes maiores”. É o que podemos observar na figura 02:

**Figura 02:** Nuvem de palavras



Fonte: *software IRAMUTEQ*

**Figura 03:** análise de similitude



Fonte: *software IRAMUTEQ*

Como podemos observar, a palavra mais citada foi “professor”, com 10 citações. Em segundo lugar, aparecem, com seis citações, as palavras; “formação” e “ser”. Em terceiro, temos as palavras com incidência cinco; são elas: “estudante” e “centrar”. Na sequência, somente com incidências de 4 vezes, aparece a palavra “humanista”, junto com as outras: “relação”, “profissional”, “prático”, “pedagógico” e “categoria”.

A palavra “professor”, a mais importante e a que estabelece relações diretas com as demais, como pode ser observado na figura 03, análise de similitude, dentro do contexto dos resultados, diz respeito, principalmente, à formação profissional docente, à relação com o aluno, com o conteúdo, com as práticas pedagógicas, com a aprendizagem e, por fim, à constatação de que o professor que adota uma perspectiva humanista “vê em dobro”, isto é, o ensino centrado no estudante possibilita aprendizagens significativas. Essas análises podem ser observadas nas afirmações seguintes, retiradas do texto dos resultados, que foi processado no IRAMUTEq.

[...] professores sem capacitação [...] pedagógicas, inerentes à profissão de professor [...] professor-modelo e relações assimétricas [...] postura ético-humanista do professor em detrimento de uma atitude autoritária. (ALVES, 2009).

[...] forma como o professor articula o conteúdo, avalia, planeja, interage com os alunos e utiliza as estratégias de ensino. (ARAÚJO e VIEIRA, 2013).

[...] numa perspectiva humanista o professor 'vê o dobro' (BAYNE, 2018).

[...] ensino centrado no estudante com professores facilitadores e aprendizagem significativa. [...] o bom professor desenvolver uma boa relação com os estudantes [...] (VENTURA et al, 2011).

Sintetizando, podemos inferir que as nove produções encontradas na plataforma *scielo*, sobre o tema **concepção humanista na educação**, corroboram com a hipótese desta pesquisa, a concepção humanista, nas práticas pedagógicas dos professores do ensino superior, influencia o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Evidenciam também, pelo escasso número de pesquisas encontradas, a importância deste estudo para o campo da educação.

### **3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E SUBSÍDIOS DA CONCEPÇÃO HUMANISTA PRESENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA**

Nesta seção, inicialmente trataremos de discutir as práticas pedagógicas docentes na visão de alguns autores. Tomamos como práticas pedagógicas docentes, neste estudo, o planejamento do ensino, os procedimentos didáticos ou estratégias de aula, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Em seguida vamos apresentar os subsídios da concepção humanista presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Uniube.

#### **3.1 As práticas pedagógicas docentes**

Behrens (2003) propõe repensar as práticas pedagógicas na educação superior, uma vez que, no século XXI, há uma ascendência das novas tecnologias, interferindo em um novo modo de se relacionar, assim como obter as informações.

Segundo Enricone (2008, p.12), comungando com o Relatório da Unesco (1998, p.18), ao retratar que, no século XXI, a “educação deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana”. Deve-se aliar o conhecimento científico, pedagógico, incluindo as novas tecnologias, porém focando na formação humana. Sobre isso, Lira (2016, p. 100), complementa: “educa para o amor, pois, diante da sociedade secularizada e egocêntrica que se apresenta nestes inícios do século XXI, é urgente uma retomada das atitudes altruístas que se dá a partir do amor gratuito ao outro”. Nesse mesmo sentido, Behrens (2003, p.33) compartilha que se deve enfatizar a dimensão ética, aliada à “visão de homem e de mundo solidária”.

Para Rich (1975), as Faculdades e Universidades simbolizam o estabelecimento da racionalidade. Alerta para a necessidade de uma visão humanista, por meio da ação, voltada ao contexto social. Não se pode omitir a extensão, como base de uma Universidade e o compromisso desta no contexto formativo e social.

Para que esse movimento ocorra, Imbernón (2000, p.196) aponta a importância pedagógica no sentido de que:

[...] mais do que transmitir conhecimentos, a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos

que lhes sejam necessários, operação muito diferente da de transmitir conhecimento propriamente.

Dessa forma, Behrens (2003, p.32) aponta para uma nova visão de mundo para os docentes que são chamados “a buscar metodologias que superem o autoritarismo, a fragmentação, a cópia e a memorização”. Em contrapartida, quando as práticas pedagógicas estão alinhadas à proposta advinda do humanismo, segundo Rogers (2009, p. 409) o aluno, a partir de uma concepção interna, capta e compreende, realiza e direciona para a ação suas práticas educacionais, interagindo e envolvendo-se com o professor e seus colegas.

[...] aberto a todos os aspectos da sua experiência e devidamente consciente das variadas sensações e percepções que se registram no interior do seu organismo, então o produto novo da sua interação com o ambiente tenderá a ser construtivo, tanto para si como para os outros.

Para Masetto (1997, 21), a escola ou a Universidade é um lugar onde o “aluno pode se desenvolver integralmente, ampliar o pensamento e conhecimento de si mesmo, base para o indivíduo se situar no mundo”. Rogers também aponta, segundo Goulart (2015, p.99), para a “aprendizagem da vida”, especialmente aos jovens, que serão os futuros profissionais e capazes de transformar uma sociedade “[...] considerou o ensino universitário como baseado na falta de confiança do estudante e orientado pela imposição dos responsáveis pela educação, percebendo o descompasso entre o que é ensinado e o que a vida requer”.

De acordo com Cunha (2015, p.88) a “docência é uma ação social, construindo-se na base do agir humano. Todos ensinam e aprendem no decorrer da vida, em convivência com seus semelhantes. Todos aprendem e ensinam durante *toda a vida*”. A universidade, por meio da valorização dos saberes, contribui para que o conhecimento oriente a prática, inclusive para a vida.

Torna-se urgente a busca de ferramentas, a fim de auxiliar os professores, bem como os alunos a alcançarem um grau maior de contentamento mediante as práticas pedagógicas, em especial, promovendo a redescoberta de elementos mediante o relacionamento professor-aluno, face ao descrédito do valor da pessoa humana. A educação superior deveria ter como princípio, em meio às diversas funções, a socialização e a educação do caráter, dos valores, do desabrochar das capacidades inerentes ao ser humano. Dessa forma, estaria contribuindo para que haja uma mudança no aspecto social,

pelo fato de, segundo Rich (1975, p.354), “o mundo ser essencialmente indiferente à aspiração humana, o fato do mundo ser inóspito para a pessoa”.

No que se refere ao conceito de práticas pedagógicas, concordamos com Franco (2016, p. 537) quando afirma que “são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo [...]”. Para essa autora “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (p.538).

Portanto, na visão de Franco (2016, p.542), as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente para atender às expectativas educacionais. Ressalta que a prática pedagógica “refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Dito com outras palavras, as práticas pedagógicas:

[...] estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p. 542).

Assim, respaldados na perspectiva de Franco (2016), neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas docentes: o planejamento do ensino, os procedimentos didáticos ou estratégias de aula, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

É o que passamos a discutir a seguir, partindo do princípio de que as práticas pedagógicas, como cita Franco (2016, p. 547), “incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades considerados fundamentais”.

### 3.1.1 O Planejamento de ensino: diferentes perspectivas

Segundo Gandin (2013, p. 38), “planejar significa prever e ordenar as partes de uma ação [...] também se fala em um planejamento como um processo de tomar decisões

sobre o que se vai fazer e o sobre o como se vai fazê-lo”. Complementa Gandin (2013, p. 44), sobre um núcleo estável no planejamento, que consiste em “listar os problemas e desafios; definir o rumo, a direção em que se quer andar; avaliar sua prática, suas possibilidades e seus limites; organizar o processo em forma de ações, rotinas e de atitudes e regras para um determinado tempo”. O planejamento é fundamental para o desenvolvimento da prática de ensino e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem. Ele define qual tipo de formação quer se oferecer e organiza as etapas do trabalho a ser realizado, norteadas as ações educativas dentro do contexto universitário.

O planejamento de ensino passa pela formação do professor, uma vez que é este que o elabora, organiza e sistematiza, a fim de que o aluno possa melhor aprender. Por isso, segundo Gandin (2013, p. 28), “o planejamento, sendo uma ferramenta, supõe e exige o uso de técnicas, instrumentos, processos e modelos específicos”. Por meio do planejamento, definem-se os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos, os resultados a serem alcançados, as técnicas a serem utilizadas, a fim de alcançar a ligação entre os objetivos propostos e o processo de aprendizagem.

Franco (2017, p. 36) aponta que, no ensino superior, “continua sendo oferecido por meio de aulas em que ocorrem simplesmente transmissões unilaterais de conteúdos. Como resultado, essa aula, focada no ensinar e não no aprender”. Decorre, dessa forma, a aula como um processo mecânico. Com relação à política da educação convencional Rogers (1985, p. 193) diz ser a teoria educacional “da ‘jarra e da caneca’, na qual o corpo docente (a jarra) possui o conhecimento intelectual e concreto e faz com que o estudante seja o recipiente passivo (a caneca), de modo a que o conhecimento lhe possa ser despejado”. Em contrapartida, no modo centrado na pessoa, a política da educação, segundo Rogers (1985, p. 194-195):

É proporcionado um ambiente facilitador de aprendizagem. [...] evidente uma atmosfera de realidade, de interesse e de empatia. [...] À medida que o processo de aprendizagem continua, ele é cada vez mais fornecido pelos que aprendem, mutuamente. Aprender um do outro torna-se tão importante como aprender em livros, filmes ou experiências de trabalho.

Nessa perspectiva, o foco centra-se em *fomentar* um processo continuado de aprendizagem. Segundo Rogers (1985, p. 194-195), um curso termina com sucesso não quando o estudante “aprendeu tudo o que precisa saber, mas quando apresentou progresso significativo em aprender *como aprender* o que deseja saber”.

A disciplina que necessita ter para que o estudante alcance suas metas é postulada por Rogers (1985, p. 195) como uma “*autodisciplina*, sendo reconhecida e aceita pelo estudante como de sua própria responsabilidade. A autodisciplina substitui a disciplina externa”.

Com isso, segundo Rogers (1985, p. 195):

Neste clima promotor do crescimento, a aprendizagem tende a ser mais profunda e progride a um ritmo mais rápido, difundindo-se mais na vida e no comportamento do estudante que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Isto acontece porque a direção é auto escolhida, a aprendizagem é auto iniciada e a pessoa integral (com os sentimentos e as paixões, ao lado do intelecto) envolvida no processo.

Reconhece-se que a interação e, a partilha do conhecimento favorecem o crescimento cognitivo, assim como humano. Nas práticas colaborativas, há o desenvolvimento da solidariedade, do incentivo de se trabalhar em equipe, aprimorando a capacidade de relacionamento, o compartilhamento do conhecimento e a avaliação do processo de aprendizagem. E essas aprendizagens precisarão estar contidas, futuramente, no universo profissional de cada aluno. A autodisciplina gera o crescimento da autonomia, assim como do autocontrole – inclusive emocional, ligada ao controle dos impulsos e o senso de responsabilidade. Todos esses aspectos contribuem para o aprofundamento do nível de aprendizagem, a construção do conhecimento e o amadurecimento da pessoa, promovendo a aprendizagem em termos integrais.

Para Behrens (2003, p.34):

[...] o docente precisa ter presente que a nova concepção da Sociedade do Conhecimento está centrada no aluno e na aprendizagem. Para tanto, o ensino [...] deve reverter-se numa aprendizagem significativa para o aluno e para o professor.

Dessa forma, o planejamento deverá ser repensado e modificado. Conforme Garcia (1984, p.10), as mudanças passam da forma de aprendizagem, voltadas para:

[...] leitura, para formas auditivas e visuais ou mesmo audiovisuais. Isto implica em uma total transformação de situação de não-autonomia do estudante para aprender, para uma situação de autonomia-responsabilidade total do aluno, para manejar seu próprio processo de aprendizagem. As mudanças nos estilos de ensinar implicam na passagem de professor-recurso (como fonte de informações) para a compreensão do professor-coordenador e/ou professor-facilitador da aprendizagem.

O professor facilitador busca diferentes linguagens a fim de promover a aprendizagem. Como foi retratado, os recursos contidos nas novas tecnologias promovem esse exercício. Assim, vale a utilização dos diferentes recursos a fim de promoverem o desenvolvimento da pesquisa, da autonomia, da ligação da prática com a teoria, dentre outros, amparando o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos dizer como a filosofia educacional proposta por Rogers se mostra contemporânea.

Para Rogers (1985, p.144), não existem semelhanças entre a tradicional função de lecionar e a função de um facilitador. A partir desses dois princípios – o modelo tradicional e o proposto por Rogers -, o planejamento se difere, uma vez que os objetivos e a prática de ensino partem de aspectos opostos, como pode ser observado no quadro 02:

**Quadro 02:** diferenças entre professor tradicional e facilitador da aprendizagem na perspectiva de Rogers.

<b>O professor tradicional</b>	<b>O facilitador da aprendizagem</b>
<p>Pergunta-se questões deste tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acho que seria bom para um estudante aprender, nesta idade e nível de competência específico?</li> <li>• Como posso preparar para ele um currículo adequado?</li> <li>• Como posso inculcar-lhe motivação para aprender este currículo?</li> <li>• Como posso instruí-lo de maneira tal que conquiste o conhecimento que deveria conquistar?</li> <li>• Qual a melhor maneira de formular um exame que permita ver se esse conhecimento foi realmente apreendido?</li> </ul>	<p>O facilitador da aprendizagem, por outro lado, formula questões como as seguintes, não a si mesmo, mas aos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que querem aprender?</li> <li>• Quais são as coisas que os deixam intrigados?</li> <li>• Sobre o que é que têm curiosidade?</li> <li>• Quais os assuntos que os preocupam?</li> <li>• Quais os problemas que gostariam de resolver?</li> <li>• Quando ele ou ela já tem as respostas para estas perguntas, formula outras questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agora, como posso ajudá-los a encontrar os recursos – as pessoas, as experiências, as facilidades de aprendizagem, os livros, o conhecimento que eu detenho – que os ajudarão a aprender por maneiras que forneçam respostas às coisas que os preocupam, as coisas que estão ávidos por aprender? – E depois, mais tarde: - Como posso ajudá-los a avaliar o seu próprio progresso e fixar objetivos de aprendizagem futuros, baseados nessa auto avaliação?</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Rogers (1985, p.144).

Conforme foi mencionado anteriormente, Rogers pontua o Ensino Centrado no Estudante. As atividades escolares não estão focadas na ação do professor, mas voltadas para a aprendizagem do aluno, sendo o estudante agente do processo educativo. Segundo Campana; Paiva (2018, p.18):

Quando o professor decide tudo que será ensinado (e por analogia, aprendido) ele impede que a aprendizagem seja auto iniciada, isso é, que parta de uma necessidade ou desejo do aluno. Também ignora a tendência atualizante daquele ser humano que é o aluno, pois não confia na sua capacidade de decidir o que é melhor para si e de se responsabilizar por suas decisões. Quando o professor decide quando e como o conteúdo será ensinado, em geral ele prioriza a exposição oral, impedindo outra característica da aprendizagem significativa, que é a “ação”. É por meio dos atos que se aprende, por meio do contato com vivências reais e com problemas relevantes.

Desta forma, o professor não exerce o papel de facilitador da aprendizagem, na visão rogeriana. O facilitador orienta de forma eficaz o aluno no processo de aprendizagem, permitindo que o desenvolvimento das potencialidades emergja e possa, por conseguinte crescer, rumo a uma autorrealização.

Puente (1978) revela a importância também de investigar as necessidades emocionais e intelectuais dos alunos antes de implementar um estilo de ensino. Conforme também aponta Gandin (2013), o processo de planejamento tem que ser um processo educativo, por meio de resultados, para que haja a transformação das mentes. De acordo com o que fora refletido anteriormente, deve-se aprofundar na atitude e no conceito da dimensão de autenticidade, empatia e confiança, como princípios, segundo Rogers, motores para formar-se um ambiente propício para o processo de aprendizagem. Complementa Goulart (2015, p.94) que “para Rogers, o foco está na pessoa que aprende”. Por meio das atitudes do professor, voltado sempre a pessoa do aluno, promove-se o desenvolvimento da aprendizagem, gera-se um método de trabalhar que se estende para a vida. Puente (1978, p.8) relata que, como “pré-condição da aprendizagem, Rogers estabelece que o estudante esteja em contato com problemas vitais”, focando as aprendizagens intelectuais e emocionais, isto é, há importância do domínio cognitivo e afetivo. Zimring (2010, p. 75) aponta que a educação moderna enfatiza a aprendizagem cognitiva. Por isso, levanta alguns questionamentos que deveriam ser importantes A questão final poderia ser: “Posso ajudar o estudante a desenvolver uma vida de sentimentos, assim como uma vida cognitiva? Posso ajudá-lo a tornar-se o que Thomas Hanna chama de *soma* – corpo e mente, sentimento e intelecto?”.

Segundo Marques, (1980, p. 231) os professores facilitadores

[...] estimulam a participação dos alunos em discussões, incentivam o estudo independente, têm muito entusiasmo para com o seu campo e o ensino, demonstrando sua própria originalidade e criatividade, além de

admitirem com facilidade o seu desconhecimento de respostas a certas perguntas dos alunos.

O desenvolvimento do pensamento crítico, mediante a compreensão, favorece a interação e o desenvolvimento da criatividade. Mediante tal crescimento, o aluno torna-se mais apto a realizar escolhas e decisões.

De acordo com Lira (2016, p. 81)

[...] as escolhas do que vai ser ensinado deverão ser feitas pelo professor a partir de uma diagnose de seus alunos. Para tais escolhas sugerimos os seguintes questionamentos: a) Quais os assuntos poderiam ser ensinados de maneira significativa? b) Como posso fazer com determinado assunto a interdisciplinaridade? c) Quais metodologias serão utilizadas para facilitar a aprendizagem?

Com relação à interdisciplinaridade, segundo Masetto (1997, 79), “no planejamento para disciplinas existe a preocupação com a integração dos conteúdos e métodos”. Nesse aspecto, Lira (2016, p. 78) expõe sobre os temas transversais “são importantes na medida em que trazem a realidade para o contexto da sala de aula”. Colaborar, nesse contexto, a visão de Zimring (2010, p. 80-81) “é evidente que, se quisermos que os estudantes aprendam a ser pessoas livres e responsáveis, temos de nos dispor a confrontá-los com a vida, a deixá-los enfrentar os problemas”. Se não ocorre esse equilíbrio entre a teoria e a prática – aliada ao contexto social -, sucede, como revela Rogers (1975, p.214), “um indivíduo consegue hoje um diploma de curso superior sem nunca ter aprendido a comunicar-se, a resolver conflitos, a saber o que fazer com a raiva e outros sentimentos negativos”. Preparam-se profissionais qualificados tecnicamente e enfraquecidos emocionalmente.

Mediante o planejamento de ensino, o professor guiará sua ação, apontando também como ministrará sua aula. Segundo Franco (2017, p. 38), a sala de aula é um “espaço da realização da existência, da construção de saberes, do fortalecimento das relações humanas, do desenvolvimento pessoal e profissional”. Complementa Masetto ser (1997, 37) “a aula um espaço de convivência humana e de relações pedagógicas desafiadoras”. O futuro profissional também deve ser capacitado para o relacionamento em grupo. A sala de aula é um espaço para que esse “primeiro ensaio” aconteça. Dessa forma, há uma comunhão com os princípios de Rogers (2009, p. 356), uma vez que “[...] a metodologia em sala de aula [...] que ela encerra a capacidade de mexer com as pessoas, de torná-las mais livres, com as mentes mais abertas, mais flexíveis, não tenho a menor

dúvida”. Mediante um mundo repleto de diferenças, o futuro profissional deve ampliar sua visão e seus pontos de vista.

Para Enricone (2008, p.19), “é preciso transformar a vida da sala de aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada”. O ambiente escolar propicia também o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com o contexto social. Por isso, segundo Lira (2016, p. 108), “as aulas deverão ser montadas com conteúdos significativos e que possuam aplicabilidade social”, a interação entre a Universidade e o meio social. Rogers (1985) propõe aspectos importantes na prática pedagógica. Para tal autor, o professor deve trabalhar com problemas percebidos como reais (Rogers 1985, p. 156):

[...] para uma aprendizagem do tipo que estamos examinando, os estudantes devem ser confrontados com temas que tenham significado e relevância para eles. [...] Pareceria adequado a qualquer professor tentar saber dos estudantes quais os problemas e temas que lhes são reais.

Para que esse processo ocorra, segundo Enricone (2008, p.20), “uma sala de aula dinâmica e atraente ultrapassa o espaço físico para se tornar um espaço de realidade e de produção de conhecimento”. De acordo com Rogers (2009, p. 357), a metodologia de sala de aula, proposta num planejamento deve assegurar:

[...] a discussão, investigação e experimentação mais amplas. Encerra a possibilidade de abrir uma nova dimensão de pensamento, nova e original, pois nessa abordagem, em sua prática, em sua filosofia, ela difere tão profundamente da antiga.

Em vista de uma sociedade moderna, Enricone (2008, p.67) complementa que “o ambiente de aula tem uma visão multifacetada”.

De acordo com Enricone (2008, p.69), o planejamento propicia definir os resultados a serem alcançados.

[...] pouco adianta ao professor aprender procedimentos didáticos sem uma visão pedagógica que o auxilie a reconhecer a sala de aula como local de imprevisibilidades e de incertezas que lhe exigem alterações a ajustamentos frequentes dos procedimentos recomendados pelas técnicas.

Por isso, Rogers (1985, p.63) enfatiza sobre a liberdade e auto direção a ser dada aos alunos a fim de que “torna mais fácil a seus membros aceitarem as restrições e obrigações que rodeiam a área psicológica em que são livres”. Dessa forma, o professor torna-se livre para redefinir os procedimentos técnicos sempre em prol da aprendizagem do aluno. Conforme afirma Rogers (2009, p. 360), “[...] nunca tive uma experiência de sala de aula onde emergisse tanta afetuosidade e proximidade”. De acordo com que foi constatado, aliado à educação humanística, o processo de aprendizagem flui naturalmente e de forma eficaz.

### 3.1.2 Os procedimentos didáticos: algumas abordagens

Os procedimentos didáticos são métodos pedagógicos utilizadas como elementos no ambiente de aprendizagem, a fim despertar o aluno e promover o processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se também transformar o processo teórico mais próximo à realidade, bem como aprimorar informações, dados e conteúdos. Segundo Lira (2016, p. 108), os educadores do século XXI devem “atualizar-se nas novas didáticas, que centram no aluno como sujeito de todo processo educativo”. De acordo com essa perspectiva, Pretto (1978, p.93) retrata as atuações de um professor na perspectiva humanista. Revela estarem pautadas nesse aspecto, uma vez que o facilitador deixa, “sempre que possível, a cargo do aluno atividades criadas por eles onde demonstrem como percebem os temas abordados”. Complementa outras atitudes do facilitador como

- propondo objetivos compatíveis com as necessidades e expectativas dos alunos;
- ouvindo;
- percebendo as necessidades manifestadas por eles - Criando situações onde os alunos possam vivenciar o processo de grupo em sala de aula, onde possam encontrar-se e perceber-se no relacionamento com os colegas. (PRETTO, 1978, p.93).

Segundo Rogers (1985, 191-193), o professor humanista, muitas vezes, não se ajusta ao sistema convencional, uma vez que há abordagens distintas no processo de aprendizagem. Aborda a educação convencional contendo as principais características: “a palestra, o livro de texto ou algum outro meio de instrução intelectual verbal são os principais métodos de transmitir conhecimentos ao recipiente”. O aluno passivamente “assiste” à aula. O professor é o detentor do conhecimento. Outra característica apontada é o aspecto da confiança. Para Rogers (1985, p. 193): “A *confiança é mínima*. Mais

notável é a desconfiança que o professor tem em relação ao aluno. Não se pode esperar que este trabalhe satisfatoriamente sem a constante supervisão do professor.

Outra característica é a questão da democracia e seus valores que “*são ignorados na prática*. Os estudantes não participam da escolha dos objetivos, do currículo ou da maneira de trabalhar. Estas são escolhidas para eles”. Em detrimento a esses aspectos, no sistema educacional, segundo Rogers (1985, p. 193) “[...] *não existe lugar para a pessoa integral, mas apenas para o seu intelecto*. [...] Há muito pouco lugar para emoções na escola secundária. Na Universidade, a situação ainda é mais extremada – somente a inteligência é bem-vinda”.

Comungando com Lira (2016, p. 118), é válido afirmar que o professor não deve se esquecer de trabalhar “nas suas práticas didáticas características como: a humildade, o altruísmo, o respeito ao outro, a ética”. A formação humana precisa estar aliada ao conhecimento.

De acordo com Rogers (1985, p. 194), o processo de aprendizagem ocorre por meio do comportamento ativo do estudante. Por isso, em sua filosofia educacional:

O estudante desenvolve [...] explorando os próprios materiais, defrontando com esta opulência de recursos, o estudante efetua as escolhas quanto à sua própria direção de aprendizagem.

Rogers (1985, p.195) revela que os procedimentos didáticos são fornecidos pelo facilitador por meio de:

[...] recursos de aprendizagem, de dentro de si próprio e de sua experiência, de livros, de materiais ou experiências da comunidade. Ele incentiva os estudantes a adicionar recursos de que têm conhecimentos ou nos quais possuem experiência. Abre também as portas a recursos externos à experiência do grupo.

Dessa maneira, o aluno abarca novos conhecimentos de forma ativa e ampla, por meio de uma experiência direta, gerando como efeito uma aprendizagem significativa. Segundo Pretto (1978, p. 91), “o papel do professor não se limita a algumas técnicas a serem aplicadas”. Complementa Fernandes (2009, p. 34): “é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes”, auxiliando a Universidade na formação humana, voltada para a cidadania. Assim Zimring (2010, p.81) revela que é preciso acarretar uma motivação no sentido de “descobrir que desafios são reais para o

jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los”. Para Rogers (1985, p.212) “[...] salas de aula produtivas são aquelas em que professores facilitadores ajudam os estudantes a desenvolverem-se tanto pessoal quanto academicamente”.

O ensino está voltado para a interação entre professor e aluno, com objetivo de promover a aprendizagem, bem como capacitar o aluno como um participante ativo desse processo. Para que esse processo ocorra, métodos e técnicas didáticas interativas são oferecidos, como as discussões, as experiências compartilhadas, o apoio da construção do conhecimento em grupo – dentre outros recursos. Para Eckstein (1982, p.33), “a informação deve ser transmitida várias vezes, de preferência codificada de maneiras diferentes”, isto é, a escolha de métodos que utilizem recursos orais, visuais, vivenciais, que estimulem a pesquisa assim como os recursos humanos, conforme complementa Rogers (1985, p. 156-157):

Ao invés de despender grandes períodos de tempo organizando planos de lição e palestras, os professores facilitadores concentram-se em fornecer todo tipo de recursos que possam dar aos estudantes uma aprendizagem experiencial que seja relevante para suas necessidades. Esses professores também se concentram em tornar esses recursos claramente disponíveis, imaginando e simplificando as etapas práticas e psicológicas que o estudante têm de atravessar para poder utilizar os recursos.

Ainda sobre os recursos utilizados pelos professores, Rogers (1985, p. 157) esclarece que:

[...] Falando em recursos, não estou pensando apenas nos recursos acadêmicos costumeiros – livros, artigos, espaço para trabalhar, laboratório e equipamento [...]. Estou pensando também em recursos humanos – gente que possa ter alguma contribuição a dar aos estudantes e interessá-los. Com frequência, existem na comunidade pessoas que podem ser trazidas para esclarecer certos problemas em que os estudantes estão interessados.

Zimring (2010, p. 82-83), também, nessa mesma linha de pensamento, ao mencionar os recursos, diz pensar nos recursos humanos “[...] pessoas que possam contribuir para os conhecimentos do aluno. [...] o próprio professor, como recurso humano. Põe-se a si próprio, o seu saber e a suas experiências especiais, claramente, à disposição dos alunos, mas não se impõe a eles”.

As novas perspectivas educacionais apontam para o aluno em sua capacidade de aprender com autonomia, bem como, segundo Behrens (2003, p.48) “o mundo atual exige do indivíduo que aprenda a ser coletivo”. Confirma Enricone (2008, p.83): “[...] colaboração entre os pares, durante o processo de aprendizagem, auxilia a desenvolver competências por meio da internalização do processo cognitivo proveniente da interação e da comunicação [...] perspectiva da cooperação e do compartilhamento”.

Conforme complementa Rogers (1987, p.121), a cooperação precisa ser incentivada, uma vez que a competição tem sido estruturada no mundo moderno, ampliando para o contexto social. Por isso, “poderiam desenvolver um sentido de comunidade no qual o respeito pelos demais e a cooperação, mais do que a competição, fossem a tônica [...] estratégia educacional que possibilita estas mudanças no homem”.

Masetto (1997, 26) retrata a alegria do trabalho em comum:

[...] o que os alunos fazem juntamente com os demais vai além das experiências individuais. Viver junto permite a professores e alunos experimentar a complementaridade que pode levar à cooperação. Além disso, ambos podem estabelecer regras comuns de trabalho.

A promoção do diálogo, da interatividade, está de acordo com Franco (2017, p. 102), na proposta “de organizar a sala de aula em processos coletivos de ensino-aprendizagem [...] todos se envolvam com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos”. Por isso, segundo Behrens (2003, p.43), “o processo pedagógico não se reduz ao treinamento técnico. Envolve o aluno pelo diálogo”; proposta alicerçada na formação humana e ética. Rogers (1985, p.164) também propõe a organização de grupos para aprendizagem com facilitador, retratando que:

[...] existem muitas maneiras de dividir-se classes grandes em grupos pequenos, funcionais, auto motivados. Seus membros podem ser reunidos em termos de interesses especiais, em termos de tópicos específicos, ou por outras maneiras.

Essa nova visão de construir a sala de aula como um ambiente de construção entre os alunos e interação com o professor se traduz em um novo modelo de ensinar e rever o ensino. Para que isso torne efetivo, conforme Behrens (2003, p.43), “o professor precisa promover atividades metodológicas que criem parcerias com o aluno, para que juntos, transponham os obstáculos e realizem as transformações necessárias por meio da produção do conhecimento”. Esse conhecimento deve também fazer sentido para o aluno,

ampliando-se para o contexto de sua vida. Segundo Puente (1978, p. 122), na proposta rogeriana, “aprender é também *estruturação* de experiências, seja como método de trabalho, sempre a partir da experiência pessoal, seja como desenvolvimento do próprio processo cognitivo”. Isso não exclui, segundo Puente (1978, p.9), “a provisão do material de aprendizagem do qual faz parte o próprio professor como instrumento a serviço do aluno”. Torna-se clara, assim, a função do professor como facilitador do conhecimento.

Puente (1978, p. 92) define o método de Contrato de Estudo como sendo um recurso que promove a liberdade, aliada à responsabilidade:

[...] é a técnica educativa pela qual o professor facilita a aprendizagem do aluno, entrando em acordo, mediante um consenso mútuo, periodicamente revisto, acerca do método de trabalho, da quantidade da matéria a ser estudada e da nota proporcional máxima correspondente à matéria estudada e ao rendimento nessa matéria.

De acordo com Puente (1978), o Contrato de Estudo é uma das técnicas propostas por Rogers no campo da educação, voltada ao ensino superior. O professor e aluno se acordam sobre a matéria a ser estudada, o método de trabalho a ser aplicado e o sistema de avaliação a serem propostos. Para Rogers (1985, p. 157-158), “[...] permitem aos estudantes estabelecer metas e planejar o que desejam fazer e proporcionam uma espécie de experiência transicional entre a completa liberdade para aprender o que seja de interesse e uma aprendizagem que é relativamente livre”.

Segundo Franco (2017, p. 105), a aula, na Universidade deve buscar: “[...] conciliar os princípios de um ensino universitário clássico com as demandas atuais de profissionalização, garantindo a prática da autonomia intelectual, de cientificidade nos conhecimentos, de articulação e diálogo entre as lógicas docentes e discentes”.

Para Rogers (1985, p.169), os métodos propostos podem ser classificados como ensino e aprendizagem aberta. “A educação aberta, autenticamente implementada, atinge sistematicamente os seus objetivos em criatividade, autoconceito, atitudes escolares, curiosidade e independência”. Segundo Puente (1978, p.11), “as atitudes e as técnicas não se excluem, mas se complementam”. Torna-se oportuno frisar a observação de Guenther (1997, p. 226), em consonância com Rogers, com relação à educação aberta e em comunhão com a educação humanista, ao retratar que “a melhoria da capacidade de solucionar problemas não se resolve ensinando métodos e técnicas, mas favorecendo a riqueza, variedade e disponibilidade de percepções no campo perceptual. É isso que a escola poderia fazer para ajudar a seus alunos”.

### 3.1.3 Avaliação do processo ensino-aprendizagem: diferentes perspectivas

A avaliação educacional impera ainda hoje no rendimento escolar do aluno, com o propósito de aprova-lo ou não. Segundo Freitas (2002, p. 74), os instrumentos avaliativos focam “aspectos ligados à memorização, e pouca ênfase no indicativo da capacidade de compreender e saber usar conhecimentos importantes em novas situações”.

Franco (2017, p. 42) confirma esse mesmo modelo de avaliação do conhecimento. Comungando com Freitas (2002), aponta que o aluno não é capaz de obter uma compreensão mais profunda, de aliar o conhecimento com a prática – tanto em nível acadêmico, quanto em relação à vida. Para essa autora, a avaliação “[...] baseia-se no enfoque superficial da aprendizagem, ou seja, na memorização de informações. Em função disso, o aluno percebe que, para obter êxito na vida acadêmica, não precisa aprofundar-se naquilo que é ensinado”.

Rogers (1985, p.33) retrata o modelo tradicional de professores condicionados a esse tipo de avaliação:

[...] muitas professoras [...] condicionaram-se a pensar em si mesmas como as peritas, as fornecedoras de informações, as mantenedoras da ordem, as avaliadoras dos produtos, as que dão os exames, aquelas que, ao final, concedem aquele objetivo de toda a “educação”, a *nota*.

Comungando com Roger, Freitas (2002, p. 248) aponta que a avaliação é, muitas vezes, “usada como controle, com o objetivo de obter do aluno obediência, responsabilidade e participação”. Em um mundo mercantilizado, a nota é vista como uma mercadoria de troca – a troca do conhecimento! Concomitantemente reduz-se a um “produto”, ao enfatizar a nota e não a valorização da aprendizagem. A Universidade passa ser vista como uma “indústria” da avaliação e da competição. Segundo Freitas (2002, p. 240), “as notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor”.

Outro aspecto a ser refletido com relação a esse modelo de avaliação é o que retrata Eckstein (1982, p.72) “o medo da prova está muitas vezes ligado aos conflitos de autoridade”. Torna-se imprescindível o professor instruir o aluno não apenas no aspecto cognitivo, como também afetivo; mediante posturas apontadas por Rogers: a compreensão empática e a confiança incondicional.

Para Eckstein (1982, p.72), “as avaliações gerais são calculadas muitas vezes através de complicadas médias de avaliação, baseadas em notas das provas individuais, e indicadas por números decimais”. Segundo Lira (2016, p. 100), por todos esses aspectos

apontados, torna-se necessário que “o professor do século XXI use as atividades avaliativas para autorreflexão de suas práticas pedagógicas, como também, para observar o que os estudantes ainda não aprenderam, e refazer o seu planejamento até que eles aprendam [...]. a avaliação, portanto, é um instrumento de tomada de decisões”.

Complementando essa visão, D’Ávila; Veiga (2013, p. 116) trazem o contexto dessa autorreflexão como um diagnóstico. “O termo diagnóstico significa: conhecer a partir dos dados, para intervir [...] tendo em vista modificá-los para um estado melhor”. A avaliação mede o resultado da aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Conforme comunga Kullok (2002, p. 14), “a avaliação é pensada como um feedback relacionada a todos os objetivos educacionais”.

Fernandes (2009, p. 35) amplia a visão avaliativa, abrangendo: os “processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e serem usadas pelos alunos”. Nesse aspecto, a avaliação passa a ser vista como um aprimoramento das situações críticas, da habilidade para a reflexão, a gestão do aprendizado, meio para o aprimoramento das relações afetivas e da potencialização do desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A fim de que essas questões sejam revistas, Masetto (2012, p. 139) propõe “um novo processo de avaliação mais dinâmico, processual e formativo”. Comunga com Fernandes (2009, p. 39), ao mencionar que a avaliação deve ser “contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem, que os alunos participem ativamente no processo de avaliação”.

Mediante tais reflexões, retomamos a proposta de Rogers, no contexto da autoavaliação. Para Rogers (1985, p. 195), a autoavaliação precede a partir do juízo do aluno, mediante os resultados alcançados por ele:

A avaliação da extensão e significação da aprendizagem do estudante é feita, primariamente, pelo próprio estudante, embora esta autoavaliação possa ser influenciada e enriquecida por um feedback oriundo de outros membros do grupo e do facilitador.

Conforme foi retratado anteriormente, Rogers também pontua a autoavaliação como uma aprendizagem responsável, pelo fato de o aluno decidir os critérios avaliativos, a fim de avaliar os objetivos alcançados. Haydt (2004, p. 147-148) complementa a função educativa da autoavaliação:

O aluno, quando bem orientado, sabe dizer quais são seus pontos fortes, o que aprendeu e em que precisa melhorar. [...] a prática da autoavaliação também ajuda o aluno a desenvolver um conceito mais realista sobre si mesmo [...] Através da autoavaliação, o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos. [...] a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.

A conscientização de si mesmo e do processo de aprendizagem, conduz a um amadurecimento pessoal por parte do aluno, um dos aspectos apontados como relevantes para a Educação Humanista. De acordo com Enricone (2008, p.23), deve-se “estimular a autoavaliação do aluno”. Masetto (1997, 36) retrata o processo de avaliação que “inclui a autoavaliação e a avaliação do desempenho do professor e do aluno”. Por meio da construção do conhecimento compartilhado com o professor, o aluno possui uma melhor maturidade para avaliar também o professor.

Discutir a avaliação como prática pedagógica à luz das propostas de Rogers, segundo Campana; Paiva (2018, p.21)

[...] vemos não é possível avaliar de forma tradicional a aprendizagem centrada no aluno. Somente o agente estabeleceu as metas e passou pelo processo educativo, dessa forma, não é possível que ninguém, além dele mesmo, possa identificar, aferir, investigar ou analisar as modificações de comportamento ou o grau de atendimento a uma determinada meta. Ainda mais, é possível, para um terceiro afirmar se a construção de um conhecimento se processou ou não.

Eckstein (1982, p.77) aponta os recursos que poderão ser utilizados na avaliação quando esta tem uma função formativa:

[...] conceitos obtidos em exercícios, seminários e aulas práticas deveriam ser considerados como comprovantes do rendimento nos estudos, frente às provas pré-fixadas [...] Estes comprovantes do rendimento já deveriam garantir a *aprovação* na prova final, que assim deveria ser mais uma oportunidade para melhorar a nota.

O desenvolvimento de outros recursos no processo avaliativo conduz o desenvolvimento não apenas cognitivo, como também a interação entre os alunos, o melhor uso da criatividade, a relação entre a teoria e a prática, o exercício da oratória – dentre outros aspectos.

Para Haydt (2004, p. 19) a função da avaliação formativa é “constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem”. Haydt (2004), ao mencionar esse tipo de avaliação,

reforça que o professor, ao aplicá-la, esclarece melhor o processo ensino-aprendizagem, durante todo o ano letivo.

Comungando com Haydt (2004), Fernandes (2009, p. 29) mostra que na avaliação formativa, a ênfase destina-se a “melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem”. Não é um processo punitivo, mecanizado, tem-se como proposta avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Para Lira (2016, p. 38):

[...] a avaliação, quer do professor, quer do aluno, deverá ser constante, pois depende dela o sucesso das ações. A avaliação é algo que regula e é dela que dependerá o planejamento, como também, as metodologias de ensino e seus recursos didáticos.

Faz-se então a interface a partir da avaliação com relação ao planejamento, aos procedimentos didáticos, a fim de que se alcance uma prática pedagógica universitária de qualidade. Conforme Masetto (1997, 99), a avaliação que se dá ao longo do processo de aprendizagem “é um instrumento de *feedback* contínuo para o educando e para todos os participantes”, tornando as práticas educativas mais dinâmicas e otimizando o processo de aprendizagem. Masetto (2012, p. 142) pontua que a avaliação formativa “é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas”. Resgata-se novamente o papel ativo do aluno, como autor no processo de aprendizagem.

### 3.1.4 Relação professor-aluno: o pressuposto fundamental da abordagem humanista de Rogers

A relação aluno-professor, considerada neste estudo como um pressuposto, dentro da perspectiva da Educação Humanista, para Rogers, permeia a aprendizagem auto iniciada e significativa. Segundo Goulart (2015, p. 205) “quando o foco da aprendizagem é dirigido a quem aprende e não a quem ensina, geralmente ocorre certo receio do professor de que ele seja colocado fora de cena”. Ao contrário desse pensamento, Rogers (1985, p.205) demonstra:

[...] pesquisa fornece provas convincentes – oriundas de duas equipes, baseadas em dois continentes – mostrando que os estudantes aprendem mais, vão à escola com mais frequência, são mais criativas e mais capazes de solucionar problemas quando o professor proporciona o tipo de clima humano e facilitador [...] uma abordagem humana é definitivamente superior, num grande número de maneiras básicas, à abordagem tradicional.

Esse clima humano e facilitador está alicerçado nas atitudes de congruência, aceitação incondicional e empatia, conforme refletidas no início desta seção. Com relação a isso, Goulart (2015, p.95) aponta:

A relação pedagógica tem um caráter não ameaçador; para tanto, deve fundamentar-se em relações interpessoais adequadas, baseadas no respeito mútuo e não no modelo de submissão do aluno ao professor, que constitui a norma do ensino convencional. Ganham especial sentido nesta relação as qualidades requeridas do facilitador – autenticidade, confiança, aceitação do outro e compreensão empática.

Puente (1978, p.8), comungando com tais princípios, revela que a facilitação da aprendizagem ocorre quando há um ambiente facilitador, meio pelo qual o professor exerce uma atitude de confiança, aceitando os alunos contidos na sala e se colocando à disposição destes, bem como: “interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela sua dimensão cognitiva, convencido de que a eficácia da sua ação como mestre está dependendo fundamentalmente do grau da sua própria autenticidade”.

O professor como mestre, como aquele que não ensinava apenas o conhecimento, como também por meio de suas posturas e comportamentos, assim como seus valores e modo de ser necessitam serem resgatados. Goulart (2015, p. 207) aponta esses aspectos ao mencionar:

[...] transmitimos um modo de ser, nossa maneira peculiar de tratar as pessoas e de ver o mundo. Desse modo, a afetividade que permeia a relação entre professor e aluno exerce um papel muito mais importante na aprendizagem do aluno do que o conhecimento e didática do professor.

A filosofia rogeriana está profundamente baseada nas relações. No âmbito educativo, por meio da relação professor-aluno. Complementa essa mesma visão Kullo (2002, p. 11) ao afirmar que “toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc”.

Para Eckstein (1982, p.38), há o mesmo pensamento ao abordar que “mais importante do que a escolha e a variação dos métodos é o ambiente de estudo. Só num clima de confiança e respeito entre professor e aluno e entre os próprios alunos é que as dificuldades podem ser livremente externadas e superadas”. Segundo Kullo (2002, p.

14), o espaço da sala de aula deve transformar-se “em um espaço de relações pedagógicas”. Rogers (1985, p.214), baseado em resultados de estudos que se somavam, conclui “que, “em geral, relações humanas positivas acham-se relacionadas a comportamentos humanos positivos”. Tais comportamentos para Kullook (2002, p. 22) se baseiam na parceria entre o professor e o aluno. De tal forma, que “o professor deverá sair de trás da mesa e sentar junto com o aluno pesquisando e construindo o conhecimento”. A prática pedagógica, assim, é aliada à qualidade do relacionamento.

Segundo Kullook (2002, p. 18), “o aprender a viver juntos representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”. Defrontamo-nos atualmente com atos de violência seja do aluno perante o professor, ou do aluno frente a outro colega. Campanhas são desenvolvidas com relação à questão do *bullying*. Por isso, para Rogers (1975, p.212-123), a Educação deveria estar aberta à comunicação e a interação humana:

[...] Chego a pensar, às vezes, que a nossa educação visa, sobretudo, à educação de indivíduos para viverem em gaiolas isoladas. [...] *um* dos objetivos da educação consiste em ajudar o jovem a viver, como pessoa, com outras pessoas. [...] Se pudessem reconhecer que a interação humana continuará durante toda a sua vida e durante toda a vida dos seus alunos, talvez se dispusessem a incluir uma comunicação verdadeira, franca e partilhada como parte da experiência educativa. Isto seria um enorme passo, uma preparação inicial para a vida no mundo das pessoas.

Novamente Rogers pontua o aspecto da relação não somente no âmbito acadêmico, como também na sua importância para o cotidiano da vida de cada aluno – seja no aspecto pessoal ou como futuros profissionais. Zimring (2010, p.133) contribui com tais pensamentos de Rogers ao retratar a visão no campo universitário, contexto desta pesquisa:

Os alunos são melhores considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas. Em certo número de departamentos, o relacionamento faculdade – aluno é, sem dúvida, remoto e impessoal. [...] os indivíduos simplesmente como máquinas manejáveis por meio de prêmio e castigo. [...] se torna quase impossível aproximar-se do aluno, quando o relacionamento fundamental, com ele, é o de um juiz e avaliador.

Segundo Rogers (1985, p.135), quando o professor em sua prática pedagógica, é capaz de conseguir um clima baseado nos seguintes princípios propostos em sala de aula: congruência, consideração empática e respeito incondicional; pode-se dizer que:

[...] inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, avançando num ritmo diferente, com um grau maior de abrangência. Os sentimentos – positivos, negativos, confusos – tornam-se parte da experiência da sala de aula. A aprendizagem se transforma em vida, numa vida até mesmo muito viva.

Rich (1975, p.93), com relação a processos de desumanização em salas de aula; pontua situações encontradas nesse contexto:

1) brutalização; 2) humilhação em termos do sentido de dignidade do indivíduo; 3) uma situação que cause uma perda parcial ou uma irritação do sentido de dignidade do indivíduo; 4) uma situação em que o indivíduo sinta estar sendo tratado como uma coisa, um objeto ou peça de propriedade que pode ser manipulado, em vez de o ser como uma pessoa a ser respeitada e bem tratada; 5) uma situação que faça que o indivíduo sinta que não tem o controle de suas próprias ações, mas que estas são causadas por forças conhecidas ou desconhecidas a que ele não pode resistir.

Como revela Rich (1975), as experiências pautadas em comportamentos brutais contribuem para que haja cicatrizes psíquicas. A humilhação não é apenas uma causa de vergonha ou timidez, constitui uma ferida frente ao respeito próprio na relação professor-aluno. O comportamento que fere a dignidade causa um descrédito naquilo que a pessoa é; assim como na “coisificação”, por meio da qual a pessoa é considerada apenas em termos de eficiência, de produção, nos moldes de uma educação mecanizada, recebendo informações sem reflexão ou discussão. Também assim é em situações nas quais a pessoa é levada a “sentir que não é o autor ou a fonte de suas próprias ações – não sente como o sujeito e o autor de seus pensamentos, experiências e ações, mas sente que suas próprias ações no mundo são de uma qualidade alheia a si, a que ele não pode opor” (RICH, 1975, p. 94). Essas descrevem a desumanização em uma sala de aula. A desumanização também passa por atitudes nas quais o professor ridiculariza os trabalhos de seus alunos, causando uma insegurança frente a sua capacidade; o que, de acordo com Rich (1975, p.99), evidencia-se o fato de que “as escolas transformam o fracasso de uma criança no sucesso de outra”.

O professor alicerçado em uma educação humanista procura desenvolver um ambiente voltado ao respeito humano, às diferenças, sem exaltar alguns e excluir outros; ao contrário, promove a valorização de cada um. Segundo Marques (1980, p. 256):

Grande número de crianças e jovens, em consequência de modelos e programas educacionais rígidos e limitados, apresentam bloqueio nas

suas formas de expressão, tornando-se inibidos, estereotipados e incapazes de manipular a informação e os conhecimentos recebidos no sentido de influenciarem o próprio meio em que vivem.

Rogers (1985, p. 34-35) pontua não apenas a dificuldade do professor em ser congruente e humano, como também o aspecto do aluno, conforme retrata ao se revelar e permitir ser uma pessoa humana:

[...] para milhares e milhares de estudantes, é um risco muito grande ser humano integral na sala de aula. Para o estudante, significaria deixar os seus sentimentos se mostrarem – sentimentos de indiferença, ressentimento pela discriminação que acha ser mostrada para com ele, sentimentos de inveja pelos colegas, sentimentos de perturbação pela desagradável situação familiar que acabou de deixar, o terrível desapontamento ou a alegria real que está experimentando com a namorada [...] Para ele, assim como para a professora, é muito mais seguro calar a boca, manter a calma, aguentar o período, não causar problemas e conseguir o documento que será a sua credencial. Ele não está disposto a correr o *risco* de ser humano dentro da sala de aula.

Segundo Rogers (1985, p.112), tais dificuldades são frutos da sociedade, assim como de suas propostas educacionais que “[...] não se atreveram a confiar e, certamente, não se atreveram a amar. Mesmo assim, o professor que seja bastante audaz para incluí-los como ingredientes, estará abrindo um novo portal à aprendizagem criativa para estudantes e professores”.

A capacidade de amar, quando desenvolvida na sala de aula, transforma o ambiente frio e formal em um ambiente agradável, colaborativo, em uma “comunidade de aprendizes ou estudantes, a emoção se torna quase inacreditável” (Rogers, 1985, p.126).

Para finalizar esta seção, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre essas aprendizagens apoiadas em Rogers e alguns de seus seguidores. Com este estudo, podemos dizer que Rogers (1985) retrata o sistema educacional sistematizado em um modelo tradicional, conservador e rígido; o que torna, muitas vezes, uma instituição de ensino resistente a uma mudança. A concepção da Educação Humanista como foi apresentado, de acordo com Rogers (1985, p.332), comunga com uma instituição que “deveria querer tornar-se um centro da liberdade para aprender, um lugar onde as qualidades humanas do professor e do aluno fossem apreciadas”. Nessa instituição, a formação humana seria associada ao conhecimento – seja este intelectual, tecnológico; conforme propõe Fernandes (2009, p. 36):

[...] os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos

diversificados, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais [...] de saber utilizar as novas tecnologias da comunicação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos.

Para isso, Kullok (2002, p. 16) sugere “práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada”, transformando o conhecimento também em uma proposta ética, conforme Behrens (2003, p.56) retrata:

A ênfase desafiadora para a educação no século XXI é formar profissionais e cidadãos mais éticos, mais humanos, mais solidários, para vivenciar a proposição de situações concretas que levem a população a adquirir uma melhor qualidade de vida.

Esse novo sistema educativo conduz à valorização de cada um, ampliando-se para o valor de uma sociedade. Segundo Imbernón (2000, p.202), auxilia o aluno na responsabilidade frente à sociedade “[...] a partir da própria concepção da escola como comunidade. [...] Certamente, será difícil que o sistema educativo empreenda esse caminho se não houver na sociedade um novo projeto humanista”.

Puente (1978, p. 17-18) avalia sobre como aplicar tais princípios em uma instituição de ensino. Traduz o pensamento de Rogers ao afirmar que “a solução de Rogers é conhecida: trabalhar *dentro* destes limites, estabelecendo um clima de aprendizagem de compromisso até que seja possível uma inteira liberdade para aprender”. Complementa “é necessária uma transformação *interna*, pois é indispensável uma ação autêntica, já que o Ensino Centrado no Estudante não se impõe de nenhuma maneira”. Conforme constatamos, há duas condições essenciais para Rogers: a liberdade e o valor da interioridade humana.

Assim, já imbuídos de alguns conhecimentos sobre as práticas pedagógicas docentes, vamos, na sequência, identificar os possíveis subsídios da concepção humanista que foram observados no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Uniube.

### **3.2 Subsídios da concepção humanista presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Uniube**

Nas palavras de Goulart (2015, p.79): “entre as várias correntes psicológicas que se enquadram na perspectiva da terceira força, a que mais interesse despertou no âmbito da educação foi a psicologia não diretiva de Carl Rogers”. A esse respeito, podemos

verificar, ao ler a proposta pedagógica do Curso de Psicologia, o lócus da nossa pesquisa, que não foi diferente. Foi possível perceber alguns elementos ou até mesmo subsídios desta concepção, presentes na proposta pedagógica do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia, modalidade presencial da Uniube, de 2019, de acordo com a Introdução (p. 8), mostra uma versão atualizada que é “resultado de uma revisão coletiva realizada pelo Núcleo Docente Estruturante com a participação de docentes e discentes do curso. Trata-se de uma atualização do Projeto Pedagógico de 2014 que se fez necessária para atender às novas Diretrizes Curriculares [...]”.

Encontramos ainda na Introdução que o referido documento “foi elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Psicologia” (PPC, 2019, p.8).

De acordo com os princípios orientadores do PPC (2019, p.16), o curso apresenta como missão: “Promover o ensino e a geração do conhecimento formando o profissional comprometido com uma sociedade justa”. E como objetivo geral: “Promover a educação e a cultura por meio das diversas modalidades de ensino, da pesquisa e da extensão, para o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano”.

Na sequência do texto, percebe-se algumas marcas da concepção humanista presentes, principalmente no tocante:

- a) ao ensino;
- b) à metodologia de ensino adotada;
- c) ao papel do professor;
- d) às atividades de ensino-aprendizagem, ligadas às atividades complementares;
- d) ao sistema de avaliação;
- e) às propostas de programas de ensino;
- e) aos aspectos ligados às disciplinas ofertadas e à influência do pensamento de Rogers.

Com relação ao ensino na Uniube, encontramos que ele “deve estar comprometido com a divulgação do conhecimento técnico-científico e com a preservação e difusão de valores e bens culturais, propondo-se a promover uma crescente melhoria na qualidade da formação profissional” (PPC, 2019, p. 20). Acrescenta-se, ainda, que o ensino está fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no

Plano Nacional de Educação. Dentre as propostas relacionadas a estes fundamentos, destacamos como possíveis marcas da concepção humanista:

- Implementar currículos flexíveis, que reflitam as necessidades da população e propiciem uma **formação integral do profissional-cidadão**;
- Consolidar o processo de **avaliação** e acompanhamento do Ensino de Graduação, **com a participação de todos** os segmentos da comunidade interna e externa. (PPC, 2019, p. 20). (Grifos nossos).

Quanto à metodologia do ensino adotada, “tem como parâmetro o indivíduo e o grupo como construtores do conhecimento. O aluno é visto como **protagonista** e adquire **autonomia na construção de seu conhecimento pela interação com o meio e com os demais sujeitos**” (grifo nosso) (PPC, 2019, p.32).

Ressaltamos neste quesito, as propostas ligadas às metodologias participativas, em que a postura do aluno deve ser “a de protagonista de seu próprio aprendizado” (PPC, 2019, p.39). Nesta metodologia, a proposta é de uma aprendizagem construída entre pares a partir de debates, compreendidos como forma de aprendizado, envolvimento e participação dos alunos.

No que diz respeito ao professor, de acordo com PPC (2019, p.32), o seu papel,

[...] enquanto agente condutor e mediador do processo de aprendizagem é o de desafiar, **motivar o aluno para a exploração, a reflexão e a construção de novos conhecimentos. A sala de aula é considerada como espaço que favorece uma atividade exploratória e comprometida.** (Grifo nosso).

Quanto às atividades de ensino-aprendizagem, ligadas a atividades complementares, destaca-se que:

[...] recomendadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais foram institucionalizadas e incorporadas aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade de Uberaba através das diretrizes institucionais fixadas pela Resolução 01/2003, como componente curricular aberto e flexível, “que tem **como objetivo estimular a prática de estudos independentes, visando uma crescente autonomia profissional e intelectual dos alunos**” (Artigo 2º) 01/2003. Até então essas atividades eram desenvolvidas separadamente em cada curso de graduação. (Grifo nosso) (PPC, 2019, p. 62).

Ainda com relação às atividades complementares, é salientado que elas “[...] permitem a complementação dos conhecimentos, **a partir do interesse individual do**

**aluno**". Nesse sentido, elas podem despertar a atenção do aluno para as possibilidades de atuação profissional, "contribuindo para desenvolver seu senso de responsabilidade, **capacidade para tomada de decisões**, senso crítico e **autonomia intelectual**" (Grifo nosso) (PPC, 2019, p. 63).

A adoção destas atividades nos parece ser uma importante contribuição à formação do profissional e cidadão que a universidade pretende formar (PPC, 2019, p.63).

Com relação ao sistema de avaliação do processo ensino e aprendizagem, há uma proposta da **autoavaliação** do curso "realizada por vários momentos" (PPC, 2019, p.139). Da mesma forma, "a Avaliação Institucional interna (autoavaliação) é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)" (PPC, 2019, p.141).

A autoavaliação se faz presente também com relação às orientações para a elaboração do trabalho de conclusão de curso – TCC. "**O aluno também fará uma autoavaliação**, segundo critérios pré-estabelecidos, no valor de 5 pontos" (PPC, 2019, p.195).

A prática da autoavaliação é utilizada ainda na elaboração do Memorial nos estágios: "outra função do memorial é **promover e praticar a autoavaliação**" (PPC, 2019, p.204).

Por fim, encontramos a afirmação de que a avaliação da aprendizagem no curso de Psicologia "integra as orientações gerais do sistema institucional e adota **outros métodos participativos** que se adequam às características do curso e à construção do perfil do egresso" (PPC, 2019, p.34), o que parece demonstrar igualmente uma característica da concepção humanista, como propõe Rogers (1985).

No quesito programas de ensino, as propostas são de "**ações docentes** capazes de **levar o aluno a conquistar uma autonomia intelectual** que o estimule, em uma **visão ética e humanística**". Acrescenta, ainda, que estas ações devem "atender as demandas da sociedade de forma crítica e reflexiva, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (PPC, 2019, p. 152, grifo nosso).

No aspecto ligado às disciplinas ofertadas, a influência do pensamento de Rogers se faz presente em: no 6º período na disciplina Teorias e Técnicas Psicoterápicas I (PPC, 2019, p.116-117) contendo duas obras de Rogers como bibliografia complementar; no 9º período do curso no Estágio Supervisionado em Saúde e Educação III (PPC, 2019, p.129) outra obra de Rogers é apontada na bibliografia complementar; e no 10º período do curso

no Estágio Supervisionado em Saúde e Educação IV (PPC, 2019, p.132-133), também Rogers é mencionado na bibliografia complementar.

Expostos os aspectos da concepção humanista presentes no PPC do curso de Psicologia, na seção seguinte, passaremos a discutir o referencial teórico-metodológico da pesquisa, com o intuito de descrever os caminhos que foram percorridos para a realização deste estudo.

## **4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM ESTRUTURAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Nesta seção, na primeira parte, apresentamos o referencial teórico metodológico utilizado para a realização da pesquisa – a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a da abordagem estrutural do Núcleo central de Abric (2000). Na segunda parte, apresentamos o tipo da pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise.

### **4.1 A Teoria das Representações Sociais de Moscovici**

Segundo Moraes *et al.* (2013, p. 2), “a Teoria das Representações Sociais se revela como uma ótima via para aferir o pensamento e os registros simbólicos do grupo que se dispõe a pesquisar”.

Alves-Mazzotti (2008), ao retratar a importância das Representações Sociais, sob a visão de Moscovici (1990, p. 20), no âmbito da Educação, revela “para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”.

Somente voltando o olhar para o ser humano integrado em suas dimensões biológicas, sociais e culturais é que se pode enxergá-lo como um todo. Comungando com essa visão, Alexandre (2004, p. 130) revela que a representação social, “enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permite a articulação do social e do psicológico, tornando-se um instrumento de compreensão e de transformação da realidade”.

Para Oliveira (2004, p. 180), a Teoria das Representações Sociais abarca diferentes áreas do conhecimento e, por isso é considerada um significativo referencial teórico para os pesquisadores. Nas palavras desse autor, “o romeno naturalizado francês Serge Moscovici é dono de uma obra considerável, tão importante para a psicologia (seu campo de formação e atuação) como para a história e as ciências sociais”. Ainda sobre a importância dessa teoria, Oliveira (2004, p. 180) afirma que os trabalhos de Moscovici e sua teoria “têm influenciado ao longo das últimas quatro décadas pesquisadores tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil”.

#### 4.1.1 A gênese da teoria das Representações Sociais

Conforme Alves-Mazzotti (2008), o termo Representação Social foi introduzido por Moscovici em 1961, por meio de um estudo sobre a representação social da psicanálise. Tal processo de elaboração teórica deu-se a partir do conceito de representação coletiva, apresentado por Durkheim.

Denise Jodelet é reconhecida como principal colaboradora de Moscovici por ter sistematizado e aprofundado a sua teoria. Para tal autora, “a expressão identitária já havia sido sublinhada por Durkheim: O que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam” (JODELET, 2001, p. 34).

Para Oliveira (2004), “Moscovici resgata tanto a evolutiva noção de representações coletivas de Durkheim como as inconciliáveis formas mentais do sociólogo francês Lucien Levy-Bruhl (1857-1939), traçando um paralelo com as obras de Piaget e Vygotsky” (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

O modelo de uma sociedade moderna espelha-se em relações dinâmicas e uma conotação mais ampla, abarcando uma concepção psicossocial; o que, segundo Alves-Mazzotti (2008), foi o “trampolim” dos princípios de Durkheim para Moscovici, como pode ser observado a seguir:

[...] a concepção de representação coletiva era bastante estática – o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou – e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações. A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Sobre isso, Oliveira (2004, p. 183) complementa que: “a distinção operada por Durkheim entre representações individuais (objeto da psicologia) e representações coletivas (objeto da sociologia) está na origem de certa dificuldade em se definir a psicologia social como ciência”. Para esse autor, essa dificuldade reside também na incapacidade de os psicólogos compreenderem, nos indivíduos, a presença da dimensão

social nas suas ações. Assim, Oliveira (2004, p. 183) afirma que “a substituição do termo “coletivas” por “sociais” marca, então, a original diferença estabelecida em relação a Durkheim.

O próprio Moscovici (2007, p. 49) revela o motivo da alteração do termo “coletivas” para o termo “sociais”, mostrando que:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Nessa mesma linha de pensamento, Alexandre (2004, p. 131) mostra que o entendimento de Durkheim para Moscovici difere-se no contexto da visão do ser humano como atuante e não passivo, em meio à transmissão transgeracional:

[...] uma função primordial da “representação coletiva” seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos. É justamente nesta questão que Moscovici diverge de Durkheim e acrescenta novos elementos à elaboração do conceito de representação social. Para ele, não é apenas uma herança coletiva dos antepassados, que é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Ele também tem participação na sua construção.

Santos (2010), com relação às contribuições de Moscovici para a Psicologia Social, comunga da mesma visão descrita por Alexandre (2004), uma vez que o ser humano não é um ser estático; razão pela qual não se pode enfatizar apenas o seu comportamento e condutas, mas sobretudo sua dimensão social. Apoiado em Farr (1994, 2008), Santos (2010, p.41) também aponta que a teoria das representações sociais “seria uma forma sociológica de Psicologia Social originada na Europa a partir da publicação da obra seminal de Moscovici. Difere da forma tradicional de Psicologia Social predominante nos Estados Unidos de cunho cognitivista”. O autor acresce, ainda, que Moscovici “criticava a perspectiva da psicologia social norte americana, uma vez que esse tipo de pesquisa se resumia à simples coleta de informações, estáticas e meramente descritivas” (SANTOS, 2010, p.41)

São indiscutíveis as contribuições da teoria das Representações Sociais, não só para a Psicologia Social, como também para o campo da educação. Na visão de Sá (2002, p. 13), “o campo de estudo das representações sociais configura-se hoje em dia como um dos mais produtivos no âmbito da psicologia social de origem europeia, tanto em termos de pesquisa empírica quanto de elaboração teórica”.

Comungando com o pensamento de Sá (2002), Alves-Mazzotti (2008, p. 29) afirma que “é de certa forma, compreensível que, ao procurar firmar o estudo das representações sociais como um novo paradigma para a Psicologia Social”.

Da mesma forma que Sá (2002) e Alves-Mazzotti (2008), com relação à importância da teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social, Jodelet (2001, p. 321) mostra que, também no campo da Educação, ela “favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação”.

#### 4.1.2 O conceito de Representações Sociais

Moscovici se recusou, não se sabe o real motivo, a dar uma definição ou a conceituar Representações Sociais (GUARESCHI, 1996). Em suas obras, descreve sobre a compreensão das Representações Sociais e sua importância

[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações [...] Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes [...] As representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade (MOSCOVICI, 2007, p. 40)

Moscovici (2007, p. 43) revela que “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta”. Abrange o ser humano em seus aspectos cognitivos e sociais. Moscovici (2007, p. 43) acrescenta que “mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender”.

Complementando tal pensamento de Moscovici, Jodelet (2001, p. 26) pontua:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações

sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Segundo Moscovici (2007), por meio da linguagem e da cognição as representações sociais são uma maneira particular de compreender e comunicar o que sabemos, assim como contribuem para reestabelecer os costumes, os hábitos – dentre outros aspectos de um grupo estudado. “As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2007, p. 52).

Concluindo tal pensamento de Moscovici, Alves-Mazzotti (2008, p. 23) revela:

O que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagem de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos [...] ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Segundo Sêga (2000), as Representações Sociais contribuem também no contexto social, uma vez há uma comunicação entre os membros, pautando seus valores, ideologias; culminando em um conhecimento prático, por meio do cotidiano dessas pessoas:

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade (SÊGA, 2000, p. 128-129).

Em consonância com o pensamento de Moscovici, alguns autores contribuíram com relação ao conceito de Representação Social. Dentre eles: Almeida, Santos e Trindade (2014, p. 139):

Propomos a seguinte definição geral: o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais largamente, ele designa uma forma de pensamento social.

Complementam, afirmando que “Moscovici (1961/1976) sustenta que quando o sujeito exprime suas opiniões e atitudes sobre um objeto ele já formulou uma representação deste objeto” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 141)

Na visão de Oliveira (2004, p.181), Moscovici visava compreender e analisar as práticas sociais por meio do tripé grupos/atos/ideias a fim de promover uma mudança na sociedade.

Mosovici interessou não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Em suas próprias palavras, interessou-se no “poder das ideais” de senso comum, isto é, no “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas”. Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade.

Segundo a contribuição de Alexandre (2004), as Representações Sociais moldam o comportamento, formando novas condutas, também com o objetivo de contribuir para uma remodelação da sociedade, como pode ser observado nas suas palavras:

Outro aspecto da compreensão do conceito de representação social é o seu papel na formação de condutas. É ela que modela o comportamento e justifica a expressão. Moscovici diz que a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar. Para ele, o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

Para Guareschi (1996, p. 20), as Representações Sociais também são compostas de afetos, uma vez que “Representar algo não é uma construção árida de um ‘mapa cognitivo’, é um ato que provém de pessoas que pensam e sentem, que possuem motivações e intenções, que possuem uma identidade e vivem num mundo social”.

Por isso, para Guareschi (1996, p. 19), o conceito de Representações Sociais é “dinâmico, gerador (generativo), relacional, amplo, político-ideológico (valorativo) e por

isso tudo, social” (Assim como as representações “implicam, e ao mesmo tempo constroem, ‘saberes’ sociais”).

#### 4.1.3 A finalidade das Representações Sociais

Conforme Moscovici (2007, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Criamos as representações sociais para tornar familiar o que não é familiar.

Abric (1994a) *apud* Sá, (2002, p. 44) estruturou as finalidades das representações sociais em quatro funções, a saber:

Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum [...] e são mesmo condição necessária para a comunicação social.

Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...] a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante.

Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas.

Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos [...] permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes.

Para Moraes *et al.* (2013, p 3):

[...] um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade.

Ainda com relação às finalidades das representações sociais, Jodelet (2001, p. 17) explica o motivo de elas serem importantes na vida cotidiana: “Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

#### 4.1.4 Os processos da objetivação e da ancoragem

Moscovici apresenta dois processos que dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

Nas palavras de Moraes *et al.*, (2013, p.8), como ensina Moscovici, “o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: o da objetivação e o da ancoragem”.

Com relação à objetivação, o autor esclarece que esse processo “é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas, ao que Moscovici denomina “face figurativa”. Tal processo permite trazer aquilo que até então inexistia para o universo do conhecido (MORAES *et al.*, 2013, p.8).

Para o próprio Moscovici (2007, p. 61), “objetivar é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

Nascimento (2013, p. 65) expressa a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, como dar sentido às palavras vazias. Em razão disso, pontua: “Em relação à objetivação, na Teoria das Representações Sociais, ela consiste em relacionar um conceito a uma imagem, tornando-o familiar, em outras palavras, objetivar é atribuir sentido às palavras vazias”.

Segundo Santos (2010, p. 48), ao atingir a realidade concreta, torna-se natural; ou nas palavras de Moscovici, familiar. “A objetivação transportaria o abstrato para a realidade concreta, que passaria a ser vista como natural” Como complementam Almeida; Santos e Trindade (2014, p. 146), a “objetivação torna concreto aquilo que é abstrato [...] Transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares”. Moscovici (2007, p. 61-62) define o termo ancoragem como:

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas [...] Pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

De acordo com Moraes *et al.* (2013, p.8-9) a ancoragem é vista como uma ação para familiarização do novo, a fim de gerar um conhecimento mais evidente para o grupo de pessoas envolvidas

Já a ancoragem diz respeito ao processo pelo qual a ideia é trazida para o contexto do familiar, que a inclui na categoria de “imagem comum”. Nesse momento, é dado nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico. Assim, a ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo.

Como afirma também Santos (2010, p. 47), “na ancoragem as representações sociais seriam teorias do senso comum, que ao serem internalizadas, permitiriam a organização da realidade [...] o objetivo da ancoragem seria tornar familiar o estranho e o desconhecido”.

Conforme retrata Jodelet (2001, p. 39): “por outro lado, a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente”. Nesta presente pesquisa, tem-se também a intenção de contribuir com o docente do ensino superior em sua atuação, como retratam Almeida; Santos e Trindade (2014, p. 146): “um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes”.

Para Sêga (2000, p. 130), “o sistema de representação fornece os meios, as balizas pelas quais a ancoragem vai classificar no familiar e explicar de uma maneira familiar”. A ancoragem também é vista como modos de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Como aponta Doise (2010 *apud* ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 150), existem três tipos de ancoragem:

Doise (2010) propõe três tipos de ancoragem que condicionam as tomadas de posição individuais no campo das RS: a ancoragem psicológica (apoiada nos valores, atitudes e opiniões individuais), a ancoragem sociológica (que reflete a pertença social dos indivíduos) e a ancoragem psicossocial (apoiada na percepção das relações sociais e nas inserções assimétricas na sociedade).

Complementando Doise (2010), Guareschi (1996, p. 18) retrata sobre a relação da ancoragem e o juízo de valor: “Esse processo de ancoragem implica, na maioria das vezes, também juízo de valor. E isso se entende, pois quando “nomeamos”, classificamos alguém, já o classificamos dentro de categorias que historicamente comportam essa dimensão valorativa”.

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 29) a ancoragem:

[...] diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento

preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, de construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29).

Assim, a partir da visão de Moscovici (2007, p. 78), a ancoragem e a objetivação são: “maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome.” Já a segunda, para esse autor “sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

Concluindo, nas palavras de Almeida; Santos; Trindade (2014, p. 149): “Jodelet ressalta o processo de objetivação como um processo que traz à tona a intervenção do social na representação enquanto a ancoragem diz respeito à 'representação no social’”.

#### **4.2 O núcleo Central das Representações Sociais: a abordagem estrutural de Abric**

Vergara e Ferreira (2007, p. 3) explicitam que, a partir dos estudos de Moscovici, outros pesquisadores e até mesmo colaboradores “como Jean-Claude Abric e Denise Jodelet, por exemplo, foram desenvolvendo metodologias e agregando novas formas de abordagem”. De acordo com essas autoras, essas contribuições, somadas “à orientação teórica inicial, tornaram o campo de estudo das representações sociais complexo e multifacetado”. Desses diferentes estudos, surgiram várias abordagens dentro da Teoria das representações Sociais. Uma delas é a que chamamos de **Abordagem estrutural**, adotada por nós neste estudo.

Considerada como um dos desdobramentos da teoria de Moscovici, a abordagem estrutural ou da abordagem estrutural do Núcleo Central foi proposta por Jean Claude Abric, como mostra Nascimento (2013, p. 69):

A subteoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta no contexto científico da pesquisa experimental, por meio da tese Jogos, conflitos e representações sociais, apresentada por Jean-Claude Abric em 1976, que trata da organização interna das representações sociais.

Na perspectiva estrutural de Abric, segundo Santos (2010, p. 44), a ênfase dessa abordagem “estava centrada no caráter cognitivo estrutural da organização das

representações sociais, na medida em que supõe que o conteúdo dessas representações articulava-se em níveis mais centrais”.

Silva (2008, p. 79) acresce a essas informações que “o modelo estrutural, é na realidade um prolongamento do modelo processual proposto, a princípio, por Moscovici”. A autora afirma que “não há dúvida de que tal abordagem vem contribuir, de maneira fundamental para a compreensão do processo pelo qual se forma, sobretudo, por serem as representações modificadas – dimensão pouco explorada por Moscovici”. (p.79).

Para Abric (1998) apud (SÁ, 2002, p.67): “Toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação”.

Soares (2015, p. 2.598) explicita, ainda, que, na subteoria do Núcleo central de Abric (1994), “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social. Este conjunto de elementos é organizado em uma estrutura, por sua vez constituída por elementos periféricos e elementos centrais”.

Abric (2001, p. 18) apresenta as seguintes afirmações para explicar o núcleo central:

[...] a hipótese chamada de núcleo central que pode ser formulada nestes termos: a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não unicamente os elementos da representação são hierarquizados, mas também toda representação está organizada ao redor de um núcleo central, constituído por um ou vários elementos que dão seu significado à representação (*tradução nossa*)<sup>2</sup>

Sá (2002, p. 36) aponta a definição da estrutura ou núcleo central das representações cunhada por Abric em 1976: “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica” (ABRIC, 1994, p.13)

Com relação à origem dessa abordagem, segundo Nascimento (2013, p. 69), Abric buscou “em Fritz Heider (1927) e em Salomon Asch (1946) a ideia de organização centralizada em um núcleo para caracterizar a representação social como sendo composta por um elemento central que determina o significado do objeto apresentado”.

---

<sup>2</sup> Confira texto original: La hipótesis llamada del núcleo central que puede ser formulada em estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no unicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituído por uno o varios elementos que dan sentido a la representación.

Sá (2002, p. 10), ao apresentar a abordagem estrutural destaca as três ideias fundamentais; são elas:

- As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados.
- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.
- O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação [...] O núcleo central de uma representação é ele próprio um conjunto organizado.

Complementa Sá (2002, p. 71), posteriormente, que “É o levantamento do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações [...] O levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado”.

Nessa mesma linha de pensamento, Flament (1987, p. 145 *apud* NASCIMENTO, p. 69) afirma que o núcleo central “é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido”.

Podemos dizer que a Teoria do Núcleo Central, como afirma Sá (2002, p. 25), apresenta hoje “um alto grau de elaboração teórico-conceitual e de refinamento metodológico, bem como uma importante produção empírica, o que faz dela um dos mais efetivos desenvolvimentos no campo de estudos das representações sociais”.

É nesse sentido que Sá (2002, p.61) “defende que a teoria do núcleo central, como uma abordagem complementar à *grande teoria*”. Atendendo, portanto, de forma clara a esta presente pesquisa, que procura constatar as representações sociais dos alunos do curso de Psicologia, com objetivo de buscar a organização e a significação dessas representações.

Ainda sobre a compreensão dessa abordagem, Jodelet (2001, p. 175) ressalta que:

A teoria de Abric acrescenta a noção de centralidade qualitativa e estrutural, o núcleo central. Ora, estudos empíricos mostram que se podem observar elementos de igual centralidade (muito forte) quantitativamente, mas que se diferenciam qualitativamente, alguns fazendo parte do núcleo central, outros não.

Com relação ao núcleo central e sistema periférico, Moraes *et al.* (2013, p.12) esclarece que “O sistema central determina a organização e gera o significado de uma

representação, ao passo que o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo”.

Explicando melhor o sistema periférico, Sá (2002, p. 73) mostra que, embora ele se localize em segundo lugar, tem também grande importância, pois se apresenta “como complemento indispensável do sistema central”. De acordo com o autor, segundo Abric:

Há um sistema periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, que, provendo a interface entre realidade concreta e o sistema central, atualiza e contextualiza [...] daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais (SÁ, 2002, p. 73)

Nas próprias palavras de Abric (2001, p. 26), o sistema periférico:

[...] cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, muito mais associada às características individuais e ao contexto imediato e contingente em que os indivíduos estão imersos. Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação baseada no que foi vivido, uma integração, de experiências cotidianas. Permite modulações pessoais em torno de um núcleo comum, gerando representações sociais individualizadas. Muito mais flexível do que o sistema central, de alguma forma o protege, permitindo que integre informações e até mesmo práticas diferenciadas [...] Este sistema periférico não é, portanto, um elemento menor da representação. Pelo contrário, é fundamental, uma vez que associado ao sistema central permite que ele seja ancorado na realidade , *(tradução nossa)*<sup>3</sup>

Nascimento (2013) reforça essas afirmações, mostrando que o sistema periférico é um complemento do sistema central e, nesse sentido, esse sistema protege o núcleo central.

Sintetizando, o quadro 03 apresenta um comparativo das características do núcleo central e do sistema periférico, conforme Sá (2002).

### **Quadro 03:** características do Núcleo Central e Sistema Periférico

---

<sup>3</sup> Confira texto original: Un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en el que están inmersos los individuos. Este sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas. Mucho más flexible que el sistema central, de algún modo lo protege al permitirle que integre informaciones y hasta prácticas diferenciadas [...] Este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación. Al contrario, es fundamental puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad.

<b>Núcleo Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
Relaciona-se à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e vivências de cada indivíduo.
É consensual, definindo a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Apresenta-se estável, coerente e rígido.	É flexível, suportando contradições.
Revela-se resistente a mudanças.	É aberto a transformações.
É pouco sensível ao contexto imediato	Sofre influências significativas do contexto imediato.
Gera a significação da representação e determina sua organização.	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, protegendo, assim, o sistema central.

Fonte: Abric (2002).

### 4.3 Procedimentos metodológicos

Nesta sessão, procuramos descrever os percursos metodológicos percorridos na construção da pesquisa. Apresentamos os procedimentos metodológicos expressando: o tipo de pesquisa, a caracterização da população deste estudo, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e a análise do conteúdo.

#### 4.3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa.

Segundo Gray (2012, p. 163), as abordagens de pesquisa quantitativas e qualitativas se amparam e se complementam, revelando que “alguns pesquisadores estão se referindo aos métodos mistos como o “terceiro movimento metodológico”. Acrescenta tal pensamento se referindo aos pragmatistas que “recomendam integrar os dois métodos dentro de um estudo único” (Gray, 2012, p.163).

O instrumento de coleta de dados, seguido de sua análise, abordando a pesquisa quantitativa e concomitantemente à visão qualitativa, permite ampliar a visão da população pesquisada, beneficiando a qualidade das conclusões de tal pesquisa. Comungando com esse pensamento, Galvão; Pluye; Ricarte (2017, p.8) afirmam que a pesquisa com métodos mistos tem “por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos)”.

#### 4.3.2 Caracterização dos participantes deste estudo

A população de estudo foi composta por 41 (~~quarenta e um~~) participantes, alunos do 3º ao 10º períodos do curso de Psicologia da Uniube.

A opção pela participação de alunos a partir do 3º período na pesquisa se justifica pelo fato de eles possuírem uma experiência maior, relacionada ao objeto de estudo desta investigação; o que pode não ocorrer com quem está iniciando o curso.

Estava previsto, conforme descrito no projeto de pesquisa, que a aplicação do questionário seria realizada de forma presencial, dentro de um horário cedido pelos professores e todos os alunos presentes seriam convidados a participar. No entanto, ocorreu que, a partir de março de 2020, estendendo até o momento presente, novembro de 2020, foi decretada uma pandemia devido ao COVID-19. Desta forma, o isolamento social para o controle e disseminação da mesma geraram inúmeras transformações. Na esfera educacional, houve a paralização obrigatória, incluindo o ensino superior, gerando, por consequência, a necessidade da suspensão de todas as atividades presenciais, sendo substituídas pelo ensino remoto ou seja, atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais – dentre outros recursos.

Devido a esse cenário apresentado e à ressignificação do ensino, o questionário, assim como o TCLE<sup>4</sup>, passou a ser disponibilizado pelos professores por meio do portal AVA Uniube, a ser respondido de forma *online* a partir de um programa de coleta de dados em PDF preenchível. Assim, entramos em contato com os professores, que gentilmente continuaram cedendo o horário *on-line* para os alunos responderem o questionário. Embora tenhamos explicado a relevância da pesquisa e a importância da participação dos alunos, poucos se dispuseram a responder e enviar o questionário. Aqueles que dispuseram a participar assinaram também o TCLE. Em conversa com os professores, alguns disseram que a resistência em participar da pesquisa poderia ser devido ao excesso de atividades do curso e, ainda, a não adaptação às atividades remotas. Com isto, podemos dizer que a contribuição dos alunos não foi de imediato satisfatória. Tivemos que percorrer oito salas de aula para conseguir 41 respondentes.

#### 4.3.3 Instrumento de coletas de dados – o questionário

---

<sup>4</sup> O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Uniube, com CAAE: 33476320.7.0000.5145 conforme ANEXO A, da aplicação deste questionário, descrito no Apêndice B, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que segue no Apêndice A.

Para a elaboração do questionário, foram considerados os objetivos da pesquisa. Esse instrumento é composto por 13 questões, divididas em quatro partes:

- A. Perfil dos alunos.
- B. Sobre as representações sociais dos alunos com relação à Concepção Humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesta parte, antes de iniciarmos as perguntas sobre ela, de forma introdutória e ao mesmo tempo informativa, realizamos a seguinte explicação:

A concepção humanista de Carl Rogers, no âmbito educacional, é a que promove práticas pedagógicas humanizadas, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento do aluno. Mas, para que isso ocorra, existem três atitudes e/ou qualidades que o professor deve ter. São elas:

- a) **Ser autêntico ou congruente:** significa mostrar correspondência do que sente, pensa e expressa em sala de aula.
- b) **Ter aceitação incondicional:** é a convicção de que o aluno é fundamentalmente merecedor de crédito; é designada também como apreço ou aceitação.
- c) **Ser compreensivo e empático:** é uma postura do professor em se colocar no lugar do aluno e compreender a situação em que ele se encontra.

É sobre esses princípios que se pautam essa pesquisa.

- C. Sobre o núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais – Técnicas de Associação Livre de Palavras.
- D. As implicações da Concepção Humanista sobre a aprendizagem escolar.

#### 4.3.4 Procedimentos de Análise de dados e Análise do conteúdo

Para as análises dos dados, foram utilizados o *software* EVOC, os propósitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e os referenciais da Abordagem do Núcleo Central de Abric (Sá, 2002).

##### 4.3.4.1 Associações livres – Evoc

Trata-se de uma ferramenta de apoio ao processamento de dados na pesquisa. O pesquisador prossegue sendo o guia da pesquisa. Os dados alcançados pela técnica de associação livre de palavras (TALP) correspondentes ao item C do questionário. Por meio

da frase indutora: “A concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Psicologia da Uniube”, tais respostas foram analisadas com o auxílio do *software* nomeado EVOC, concebido por Vergès (2002). O *software* permite o auxílio mediante a interpretação dos resultados processados, contribuindo com rigor científico, uma vez que acorda a frequência com a ordem de emissão das palavras evocadas, sinalizando aquelas que são centrais e os elementos periféricos.

#### 4.3.4.2 Análise do conteúdo

Segundo Bardin (2016) as fases da análise organizam-se em três etapas cronológicas assim denominadas: a primeira, pré-análise; a segunda, exploração do material; a terceira, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, de acordo com Bardin (2016, p.125), “é a fase de organização propriamente dita”. Engloba o que Bardin (2016, p.126) denominou de “a leitura flutuante”, isto é, as primeiras relações com os documentos, analisando-os, adotando uma atitude similar à de um psicanalista. Dessa forma, há a escolha dos documentos, para, em seguida, formular as hipóteses e os objetivos, bem como a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; por fim, a preparação do material.

A etapa seguinte, denominada de exploração de materiais, para Bardin (2016, p.131) é “a fase de análise propriamente dita [...] a aplicação sistemática das decisões tomadas” na etapa anterior. Elaboram-se as categorias.

Por fim, a terceira fase, denominada de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, meio pelo qual, segundo Bardin (2016, p.131), os resultados são sujeitos a “provas estatísticas, assim como a testes de validação”. Nessa etapa, o pesquisador poderá sugerir inferências, interpretá-los, assim como, a partir dos dados e resultados obtidos, ter uma base teórica a ser construída ou orientações para uma análise futura. Nessa etapa, com o auxílio da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, podemos identificar onde e como se objetivam e se ancoram as representações sociais dos alunos do Curso de Psicologia sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas de seus professores, bem como averiguar o núcleo central e periférico dessas representações.

Em seguida, após discussão do referencial teórico sobre o nosso objeto de pesquisa - a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de

Psicologia da Uniube – e sobre os caminhos metodológicos percorridos, passaremos para a etapa que dedica a análise dos dados.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS: O DIÁLOGO PARA IDENTIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa. Ela será apresentada seguindo a mesma organização do questionário, instrumento de coleta de dados utilizado. Portanto, subdividido em quatro itens: a) perfil dos participantes; b) sobre as representações sociais dos alunos com relação à concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos seus professores; c) sobre o núcleo central e sistema periférico das representações sociais - Técnicas de Associação Livre de Palavras; d) as implicações da concepção humanista sobre a aprendizagem escolar.

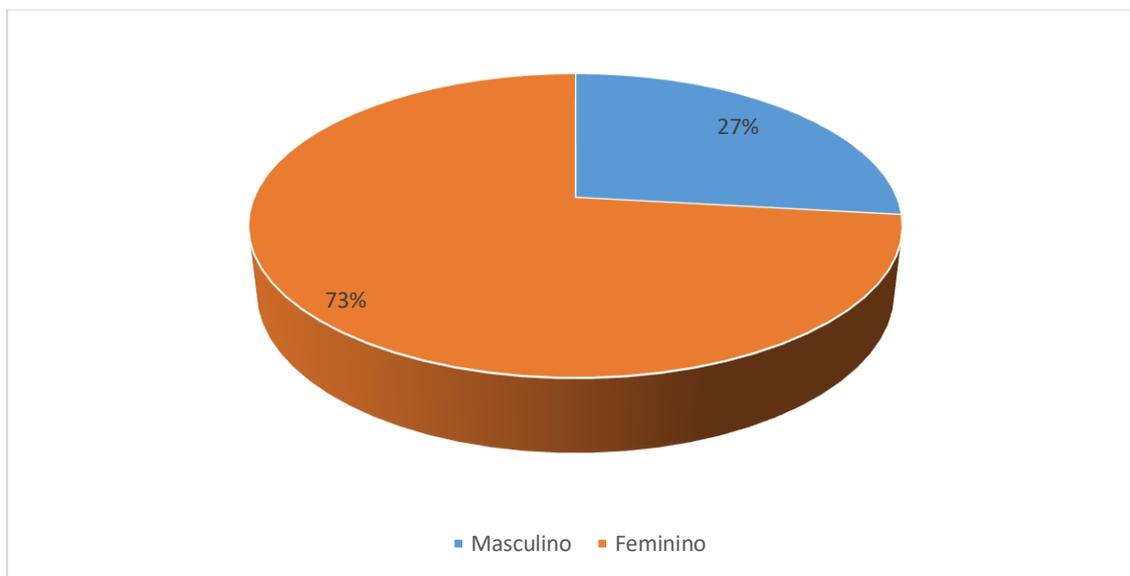
No primeiro item, sobre o perfil dos participantes que compõem o grupo dos alunos do curso de Psicologia, procuramos observar as possíveis implicações entre o perfil deles e as representações sociais sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores. No segundo, discutimos as características propostas de uma educação escolar na perspectiva de uma concepção humanista e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso. No terceiro, expusemos a análise dos dados referentes à Técnica de Associação Livre de Palavras, com a finalidade de identificarmos o Núcleo Central e Sistema periférico das Representações Sociais dos estudantes. Por fim, no quarto item, apresentamos a análise das implicações da concepção humanista sobre a aprendizagem escolar e sugestões dos alunos aos seus professores quanto à adoção ou não dessa concepção na realização de suas práticas pedagógicas.

### **5.1 Perfil dos participantes**

A análise desse componente corrobora na identificação e na compreensão acerca dos elementos que influenciam a construção das representações sociais.

Em relação ao sexo, dentro do universo de 41 participantes, 30 destes, ou seja, 73% são do sexo feminino, enquanto 11, correspondendo a 27% , são do sexo masculino. Apresentamos esses dados no gráfico abaixo.

**Gráfico 01**– Sexo dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

Conforme observado no gráfico 01, há uma disparidade entre homens e mulheres presentes no curso de Psicologia. Segundo Figuerêdo e Cruz (2017), em algumas profissões, há uma divisão a partir do gênero, apontando esta ser uma profissão ‘feminina’ ou ‘masculina’. Esses autores, nos seus estudos, buscaram compreender a noção de profissão ‘feminina’ atuante no curso de Psicologia a partir das Representações Sociais. As análises desta pesquisa detectaram que:

No que concerne à visão da Psicologia como uma profissão ‘feminina’, sabemos que, na sociedade brasileira, determinadas profissões foram construídas culturalmente ligadas ao cuidado, a exemplo da enfermagem, serviço social e psicologia, como se tal procedimento e assistência fossem atribuição e função típica e exclusiva das mulheres. (FIGUERÊDO; CRUZ, 2017, p. 804).

Figuerêdo e Cruz (2017) constataram também serem poucos os estudos sobre esse tema. O cuidado foi o traço mais marcante que engloba a Psicologia como uma profissão ‘feminina’.

De acordo com a concepção humanista, a pessoa humana é um ser de relações. Para que as relações interpessoais - sejam elas entre terapeuta-paciente ou professor-aluno ocorram, há a necessidade de um clima acolhedor, de receptividade, empatia e colaboração. Tais atributos são inerentes a qualquer pessoa humana – seja do sexo feminino ou masculino. Devido aos valores culturais, o universo feminino desenvolveu mais essas características, considerando, em contrapartida, no homem o estereótipo de que, para ser homem, não se deve acessar as próprias emoções, sentimentos, afetos...

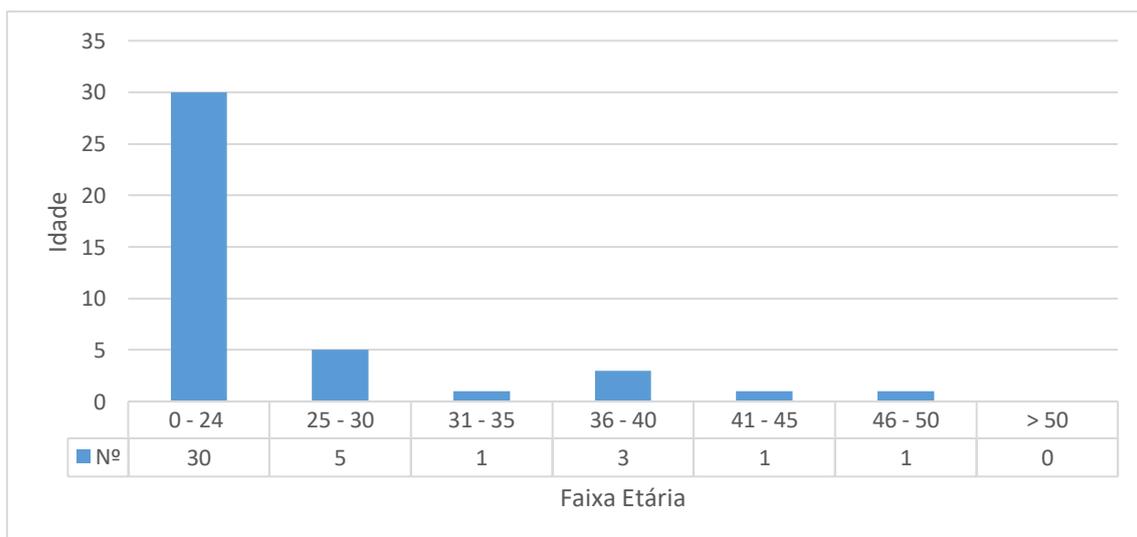
Ainda sobre a pesquisa de Figuerêdo e Cruz (2017, p. 804-805), nos trabalhos de revisão da literatura encontraram:

Antonio Virgílio Bittencourt BASTOS et al. (2010) destacam que “o reconhecimento da Psicologia como profissão feminina aparece desde os primeiros estudos sobre a profissão, no clássico trabalho sobre o psicólogo paulista” (p. 39) conduzido por Sylvia Leser de Mello, em 1975. Mais tarde, no livro *Quem é o psicólogo brasileiro?*, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, em 1988, bem como na pesquisa do grupo de trabalho de Psicologia organizacional e do trabalho, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, cujos resultados foram publicados em 2010, a Psicologia também é compreendida nesses estudos como uma profissão feminina. A escassa tematização dessa questão levou o Conselho Federal de Psicologia (2012) a desenvolver uma pesquisa intitulada: *Profissão e Gênero no exercício da Psicologia no Brasil*, na qual foram entrevistados(as) mil e quinhentos profissionais de todo o país. Segundo esse estudo, 89% das pessoas que exercem a Psicologia no Brasil são mulheres.

Como mostra a revisão da literatura Figuerêdo e Cruz (2017), a construção da profissão de Psicologia no Brasil é marcada por essa dimensão do universo feminino em sua história.

Em relação à faixa etária dos alunos, apresentamos, no gráfico 02, a seguir, a distribuição, por idade, dos participantes.

**Gráfico 02** – A idade dos participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

Os alunos possuem, em sua maioria, idades até 24 anos, composto por 30 dos 41 participantes. Nessa faixa etária que o estudante brasileiro realiza um curso superior, se não houve uma interrupção no decorrer dos estudos.

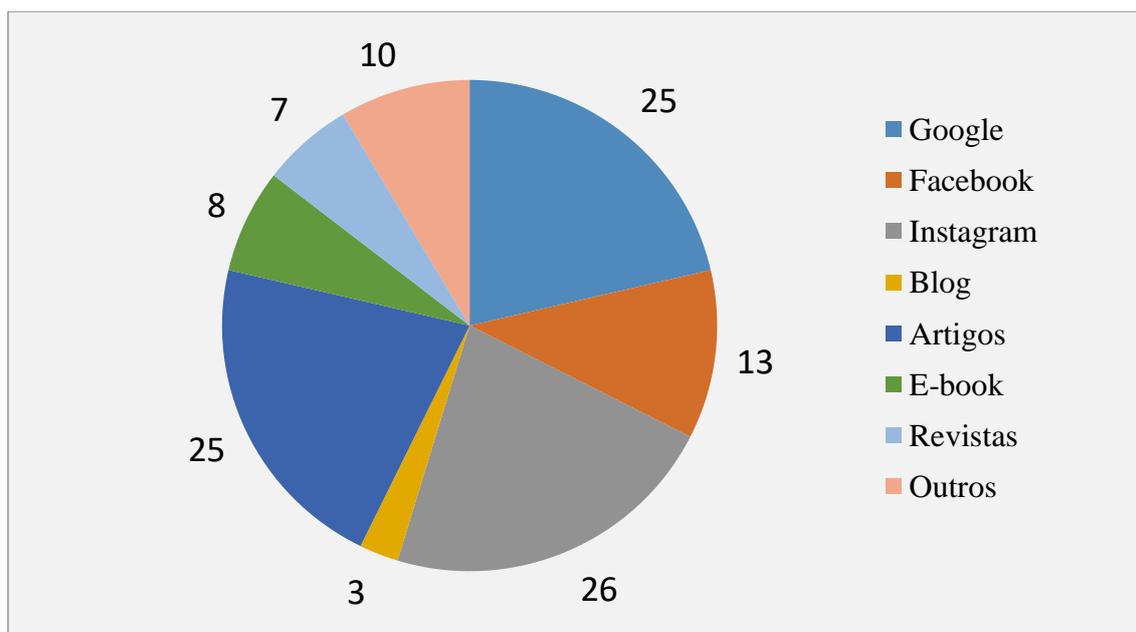
Segundo Lisboa e Barbosa (2009, p.734), a partir de alguns estudos envolvendo a Organização Mundial de Saúde/Conselho Federal de Psicologia (OMS/CFP, 2001), traçou-se o perfil do psicólogo brasileiro

[...] ele é do sexo feminino, é jovem, atua predominantemente na área clínica e tem baixa remuneração. Ao realizar a presente investigação, constatou-se que, além disso, o psicólogo brasileiro é formado em um curso de graduação presencial de uma universidade privada com fins lucrativos localizada no interior do País, principalmente da Região Sudeste.

Tais estudos comungam com nossa pesquisa, com relação ao sexo feminino, conforme fora mencionado, assim como com relação à idade jovem – até 24 anos serem predominantes no presente curso. Ademais, quanto a idade e sexo, compartilhamos ser uma Universidade particular, que se insere no interior e na Região Sudeste.

A tabela a seguir apresenta os meios utilizados pelos alunos para obtenção de informações sobre os acontecimentos atuais. Nesse item do questionário, aos participantes seria permitido assinalar mais de uma alternativa, assim como acrescentar outros meios além das alternativas propostas.

**Gráfico 03** – Internet: meios de informações

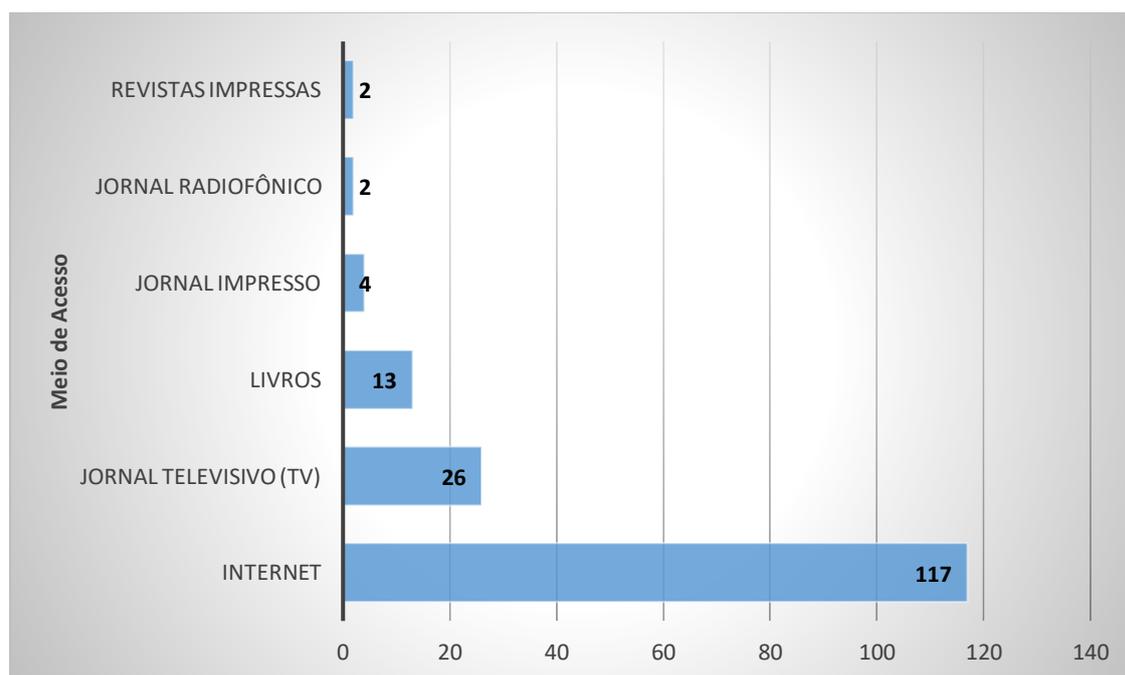


Fonte: dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, a Internet é o principal meio para obtenção de informações sobre a atualidade. A rede social *Instagram* é utilizada por 26 participantes, representando 22% e o *Google* por 25 participantes, somando outros 21%. Por meio do acesso a Internet, os alunos utilizam-se dela para pesquisa e estudo, somando 25 participantes com relação à opção ‘artigos’, ou seja, 21%. Ainda na categoria Internet, a rede social *Facebook* é utilizada por 13 dos participantes ou 11% desta população. Em seguida, o *e-book*, escolhido como opção de 08 participantes, 7% deles; número próximo às revistas, que foram opção escolhida por 07 participantes, ou 6%. O *Blog* foi a opção escolhida apenas por 03 participantes ou 3% deles. No campo denominado “outros”, surgiram outros meios utilizados na Internet como a rede social *Twitter* por 06 participantes ou 5%. O *YouTube* foi a opção escolhida por 02 participantes, apenas 2% dos participantes e o Jornal Online e o *PodCast* foram escolhidos por 01 participante de cada um desses meios, equivalendo apenas a 1% de cada.

Destaca-se também, dentre outros meios utilizados, o Jornal Televisivo (TV) opção elegida por 26 participantes; seguido pelos livros, adotado por 13 participantes. Em um número menos expressivo, encontra-se o Jornal impresso, opção selecionada por 4 participantes e, por último, o Jornal Radiofônico e Revistas impressas, opção de 2 participantes de cada uma por esses meios.

**Gráfico 04** – principais fontes de Informações dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

A Internet é o meio contemporâneo para se obter informações. Conforme estudos de Pereira; Batista e Teles (2019), a rede social Instagram tem sido utilizada no meio educacional, favorecendo ações práticas no processo de ensino-aprendizagem, em diversas áreas do conhecimento. No período em que esta pesquisa se realiza – era da pandemia (Covid-19), o Instagram tem sido apontado como a ferramenta mais utilizada pelos alunos mediante o contexto educacional em que se encontram inseridos. De acordo com Almeida; Alves (2020, p.153)

Durante a pandemia observamos o crescimento do uso das plataformas digitais, tanto as utilizadas majoritariamente para entretenimento, como *Facebook* e *Instagram* [...] O *Instagram*, por exemplo, apresentou um crescimento de 70% no que se refere a realização de *lives*, tanto para transmissão como para consumo. [...] As *lives* vêm se apresentando como espaços de entretenimento, interação e informação.

Por meio das *lives* foi possível a participação de convidados da comunidade, realização de congressos *online*, espaços de encontro para cultivar o vínculo da universidade com os alunos – dentre outros aspectos, neste momento em que os estudantes realizam atividades remotas.

A tabela 03 visa apontar informações sobre as razões pelas quais os participantes optaram pelo curso de Psicologia. Nesse item do questionário, os participantes poderiam eleger mais de uma alternativa, bem como um campo para escrever outra opção não citada acima.

**Tabela 03** – Opção pelo curso de Psicologia:

Ao desejo de ser psicólogo.	30
Para compreender melhor o ser humano.	21
À realização profissional.	13
Pelas amplas áreas de atuação.	10
Por favorecer o autoconhecimento.	07
Ao mercado de trabalho.	02
Para resolver problemas pessoais.	02
À influência de familiares.	01
À falta de outra opção.	01
Outros:	01
3MDISP08	Amparar as pessoas em situações de vulnerabilidade.

Fonte: dados da pesquisa

A maioria, 30 participantes do total, assinalaram o “desejo de ser psicólogo” como fator principal para o ingresso no curso de Psicologia. Em seguida, a opção “para compreender melhor o ser humano” foi eleita por 21 participantes. 13 participantes apontaram “a realização profissional” como escolha do curso de Psicologia, enquanto 10 participantes optaram “pelas amplas áreas de atuação”. Para 07 dos participantes, “favorecer o autoconhecimento” é um fator importante. Apenas 02 participantes mencionaram a sua decisão com a opção “para resolver problemas pessoais”; assim como 02 participantes pensam na questão ligada “ao mercado de trabalho”. Por último, apenas 01 participante escolheu cada uma das alternativas: “a influência de familiares”; “a falta de opções” e “outros”, meio pelo qual foi mencionado o amparo às pessoas em situações de vulnerabilidade. Nesse item do questionário, os participantes poderiam escolher mais de uma alternativa.

Conforme constamos, a escolha pelo curso de Psicologia está fortemente ligada ao anseio de compreender o ser humano. Embora existam outras abordagens dentro da Psicologia com esse olhar, a esses dados podem ser interpretados a partir da Concepção Humanista - uma vez que revela ser o homem o centro de todas as coisas, resgatando a sua dignidade, os valores a eles inerentes, bem como suas potencialidades humanas. Para haver uma compreensão, faz-se necessário o desenvolvimento das relações, a abertura para o diálogo, o olhar voltado para o outro e sua interioridade.

No encerramento da primeira parte do questionário, perguntamos aos alunos: “O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?”. A análise de conteúdo, dessas respostas, fundamentada nos princípios de Bardin (2016), após a realização das três fases recomendadas por ela, a pré-análise, a exploração do material e a inferência e a interpretação, permitiu-nos a construção de quatro categorias, conforme se vê na tabela 04:

**Tabela 04:** Categorias de análises com os respectivos números de participantes

<b>Categorias</b>	<b>Nº de integrantes</b>
a) É ser empático e humano.	19
b) O que promove a saúde mental	12
c) Um mediador social e ético	5
d) É um desafio	4

Fonte: dados da pesquisa

Dos 41 participantes, um não respondeu a essa questão; portanto, a análise foi realizada com 40 respostas.

**a) É ser empático e humano.**

Como pode ser observada na tabela 05, essa categoria foi composta pelo maior número de integrantes. Inclui as respostas de 19 participantes. Para esse grupo, ser psicólogo, nos dias atuais, implica ser empático e humano; o que significa, nas palavras deles, procurar compreender o outro diante do sofrimento, saber escutar sem julgar, ser cuidadoso, carinhoso, atencioso, um porto seguro para seu cliente. As afirmações seguintes exemplificam as análises realizadas.

*<sup>5</sup>Ser psicólogo nos dias atuais é compreender o outro em suas diversas questões e sofrimentos. É procurar ajudá-lo sempre em busca de um mundo melhor. (3FDISP15<sup>6</sup>)*

*Ser psicólogo é ter empatia, ser compreensivo e saber escutar sem julgar. Atualmente a demanda por acompanhamento psicológico é maior. (8FDISP10).*

*É preciso ter forças para o mundo atual, gostar de estudar e aprender a cada dia mais, pois as coisas estão mudando muito rápido. É ser cuidadoso, carinhoso e atencioso porque as pessoas estão carentes disto. (4FDISP22)*

A concepção humanista, seja ela no contexto terapêutico ou no campo educacional, pautada em especial na filosofia de Rogers, confere como um de seus pressupostos a empatia. Conforme descrito no item 2.1.2, referente aos Fundamentos da Psicologia Humanista e aplicabilidade na Educação, Mohoney, Franco e Martins (1980, p.208-209), ao se referirem à área educacional, apontam que o “aprofundamento da relação professor-aluno quando ela se faz dentro dos pressupostos de autenticidade, empatia, consideração e congruência e que configuram as relações facilitadoras e aquele que aprende”. Comungando com Rogers (1978, p.20) ao se referir à compreensão empática no relacionamento terapeuta-cliente, relata-se que o “terapeuta sente

---

<sup>5</sup> As afirmações ou falas dos participantes neste estudo serão transcritas como citações diretas ou indiretas, de acordo com a ABNT, porém em itálico para diferenciar das demais.

<sup>6</sup> As citações dos participantes serão seguidas de um código contendo um primeiro número que identifica o período, seguido do sexo do participante, posteriormente as iniciais DISP, que significa “Discente de Psicologia” e por último um número que identifica o questionário das respostas.

precisamente os sentimentos e os significados pessoais que estão sendo vivenciados pela cliente e lhe comunica esta compreensão”.

### **b) O que promove a saúde mental**

Segundo 12 participantes, psicólogo é aquele “que promove a saúde mental”. A promoção da saúde mental para tais alunos está diretamente vinculada à atitude humanística como o auxílio ao paciente para seu desenvolvimento e crescimento; a visão do ser humano a partir de sua autovalorização, assim como foi pontuado anteriormente à questão da empatia.

*É alguém que procura compreender o pensamento humano e servir como guia para a condução nos processos do desenvolvimento humano. Busca uma adequada saúde mental e promove uma boa qualidade mental, logo pensa-se no psicólogo (3FDISP06)*

*Para mim ser psicólogo hoje abrange estar aberto para estudar e dedicar-se a compreender as diversas individualidades e produções do ser humano e auxiliá-lo no processo de auto compreensão e autovalorização para assim, construir um caminho com mais saúde mental e conseqüentemente maior qualidade de vida (9FDISP28)*

*Ser psicólogo nos dias atuais é ajudar a sanidade das pessoas em meio a tantas desinformações, doenças e falta de empatia (3FDISP31)*

Conforme foi descrito na seção 2, a formação pautada no Humanismo, para Rossi (2019, p. 12), é “a valorização das faculdades humanas constitui a chave de todo e qualquer saber científico”. Posteriormente, no item sobre os fundamentos da Psicologia Humanista e aplicabilidade na Educação, foi descrito que, para Maslow – um dos precursores desse movimento, “é preciso um processo de interiorização a fim de que repercuta posteriormente nas relações, a valorização do “outro”, promova-se uma abertura para um relacionamento acolhedor”. A valorização da pessoa humana, a riqueza de suas relações está diretamente ligada à promoção da saúde mental, segundo os alunos.

### **c) Um mediador social e ético**

De acordo com 05 participantes, para ser psicólogo, nos dias atuais, é preciso ser “um mediador social e ético”

*Ser o mediador social da problemática relacional dos indivíduos e tutor da possibilidade de um arranjo estruturado nas diferentes organizações (6MDISP05)*

*Saber escutar, ajudar o outro a compreender possíveis saídas de seus problemas. É ter responsabilidade, ética e política com o ser social (10MDISP25)*

*Ser psicólogo para mim, nos dias atuais, está ligado diretamente a possibilidade de atuação em uma ampla variedade de áreas, utilizando-se de uma imensa possibilidades de visões para nos ampararmos teoricamente em nossas atuações, possuindo sempre como pano de fundo, o comprometimento com a ampliação da vida e a ética profissional (10FDISP41)*

Conforme foi referido no item 2.1.1 – O termo humanismo e educação pautada no humanismo, para Pretto (1978, p.5), retrata uma “formação profissional como amadurecimento da pessoa, contribuindo para uma realização tanto pessoal como social, a longo prazo”. O aspecto social está intimamente ligado a ser um psicólogo para tais estudantes. No item 2.1.6 – O objetivo educacional da filosofia de Rogers, Zimring (2010, p. 109) revela a importância de “colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal – e com problemas de pesquisa”. Tem se desenvolvido tal visão nos estudantes do curso de Psicologia, uma vez que, para ser psicólogo, na prática desses engloba-se o aspecto social e ético. No item 2.2 – As práticas pedagógicas, Behrens (2003, p.33) compartilha que se deve enfatizar a dimensão ética, aliada à “visão de homem e de mundo solidária”. Dessa forma, os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, têm contribuído para que a concepção humanista se faça presente na formação do ser psicólogo para tais alunos.

#### **d) É um desafio**

Para 04 participantes, ser psicólogo, na atualidade, “é um desafio”. Para tais participantes, a questão ligada ao desafio se correlaciona com uma maior profundidade na formação, colocando, como aspecto central, a autoajuda; bem como a questão do sofrimento humano na contemporaneidade e, muitas vezes, o preconceito ainda existente com relação à busca por um profissional psicólogo.

*Consiste em um grande desafio no sentido de superar a superficialidade da formação profissional do mundo contemporâneo, principalmente no enfoque da auto ajuda (3MDISP09).*

*Um desafio hoje mediante o sofrimento humano (3FDISP19).*

*Para mim, ser psicólogo nos dias atuais tem muito a ver com novas experiências, enfrentar desafios impostos pela pandemia e até mesmo o preconceito que uma parte da sociedade tem com a profissão (4FDISP23)*

Encontramos também, no referencial teórico que subsidia esta pesquisa, no item 2.1.6, objetivo educacional da filosofia de Rogers - a afirmação desse autor de que, para haver um aprendizado, há de se ter um significado pessoal para cada um dos alunos, entrelaçando a questão do amadurecimento pessoal, para não haver uma aprendizagem que “envolve apenas a mente [...] aprendizagem que se processa ‘do pescoço para cima’” (Rogers, 1985, p.29). A formação do aluno, dentro de uma proposta humanista, favorece, portanto, o crescimento integral do aluno, gerando, por consequência, uma maior maturidade para o enfrentamento futuro de sua profissão e seus desafios.

Sintetizando, com relação ao perfil dos participantes, podemos constatar que esse grupo é constituído pela maioria do sexo feminino e com idades até 24 anos. Utilizam, para obter informações sobre os acontecimentos atuais, principalmente, o recurso da Internet – *Instagram, Google*, dentre outros; ademais o Jornal Televisivo e os livros como outros recursos. A maioria optou pelo curso de Psicologia pelo “desejo de ser psicólogo”, assim como “para compreender melhor o ser humano”.

Para uma melhor compreensão das possíveis influências do perfil do aluno do curso de Psicologia sobre as Representações Sociais que estão sendo construídas com relação à concepção Humanista, presente ou não nas práticas pedagógicas dos professores, foram identificadas quatro categorias que respondem a pergunta: “O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?”. São elas: a) É ser empático e humano, b) O que promove a saúde mental, c) Um mediador social e ético, d) É um desafio. O sentido e o significado dessas categorias, conforme descrito anteriormente, evidenciam que o perfil desse grupo de participantes tem contribuído com representações positivas quanto à concepção humanista no curso de Psicologia, uma vez que pontuam o que é ser psicólogo nos dias atuais estar relacionado à construção de um profissional ético, atento

ao sofrimento humano, mediante uma postura compreensiva e empática; ou seja, ser um profissional humanizado.

## **5.2 Sobre as Representações Sociais dos alunos com relação à Concepção Humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores.**

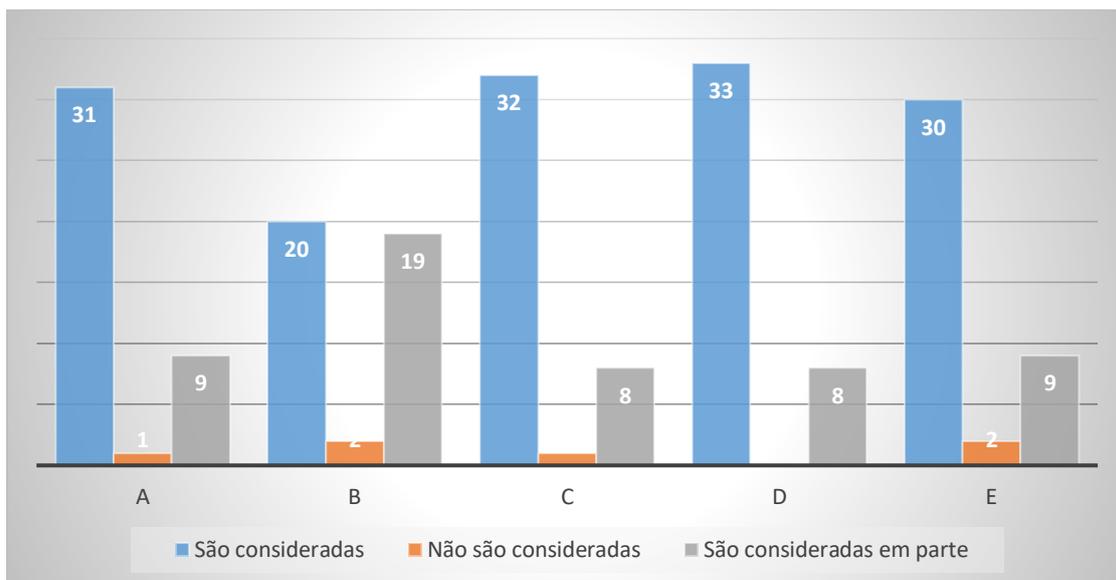
5.2.1. Propostas de uma educação escolar na perspectiva de uma concepção humanista no curso de Psicologia.

Para agregar informações que possam auxiliar a identificação das representações sociais dos participantes, sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores no curso de Psicologia da Uniube e, as implicações desta na aprendizagem escolar, solicitamos que, a partir de afirmações que caracterizam propostas de uma educação escolar, na perspectiva de uma concepção humanista, assinalassem em que medida elas são consideradas ou não. As afirmações eram as seguintes:

- A) A educação deve propiciar e promover o aperfeiçoamento do ser humano, da pessoa, com todas as implicações inerentes à sua conceituação.
- B) O aluno só poderá aprender se lhe for oferecido um ambiente propício, acolhedor e humanizado.
- C) A aprendizagem deve envolver o trabalho colaborativo, a partir de um clima de ajuda mútua, incentivo a solidariedade.
- D) A educação deve preocupar-se em unir o conhecimento intelectual ao comportamento humano ético e afetivo.
- E) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de seus processos de forma autônoma e responsável.

O gráfico 05 mostra as respostas quanto a serem consideradas, não consideradas e consideradas em parte.

**Gráfico 05:** Presença de características de uma proposta de educação escolar, no curso de psicologia estudado, na perspectiva de uma concepção humanista.



Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 05, demonstrado, a alternativa “A” diz respeito à educação, visando à promoção do ser humano, da pessoa. Essa visão é considerada pelos 31 dos participantes, contraposta apenas por um participante que, em sua opinião, não é considerado e 09 participantes que acreditam serem consideradas em parte. Comunga-se, portanto, com a concepção humanista, auxiliar o homem tendo como base a plena realização. De acordo com Marques (1980, p.78), no contexto educacional, “é urgente, portanto, que o homem seja entendido como um ser voltado para valores e que haja um aprofundamento de compreensão quanto às características da pessoa humana sadia que funciona de forma criadora”.

Apresenta a alternativa “B” no que confere ao ambiente acolhedor e humanizado para o favorecimento da aprendizagem. Nesse aspecto, para os alunos há uma presença da perspectiva humanista nesse contexto, uma vez que para 20 são consideradas, sendo que para 19 são consideradas em partes e para 02 não são consideradas. Conforme revela Rogers, para que a aprendizagem significativa ocorra, é imprescindível que haja a compreensão empática. De acordo com o que revelou Zimring (2010, p.14), é uma compreensão “em relação à pessoa e não em relação ao assunto”. Quando o aluno se sente acolhido, experimenta também um ambiente seguro, facilitando, por efeito, para que a aprendizagem ocorra. Conforme revela a concepção humanista, há uma valorização dos aspectos positivos presentes em cada pessoa humana. Muitas vezes, o papel do facilitador

é conduzir o aluno para sua plena autorrealização e reconhecimento de sua natureza – no sentido de ser bom.

A alternativa “C” menciona que a aprendizagem deve envolver o trabalho colaborativo, a partir de um clima de ajuda mútua, incentivo a solidariedade. Essa proposta é também considerada, segundo os alunos do curso de Psicologia, uma vez que somente um participante não tem essa visão, contrapondo-se a 32 que percebem ser considerada e 08 participantes consideram que são consideradas em partes. Conforme pontuou Lira (2016), na escola que partilha da visão humanista, o aprendizado envolve o trabalho colaborativo, meio no qual está presente a solidariedade e o estreitamento de vínculos.

De acordo com a alternativa “D”, há uma preocupação com a relação entre o conhecimento intelectual e o comportamento humano ético e afetivo apontado pelos alunos, uma vez que a opção “não são consideradas” não foi eleita por nenhum aluno, 33 disseram ser uma característica considerada e 08 participantes acreditam serem consideradas em parte. Conforme expôs Marques (1980, p.94-95), com relação aos 10 princípios da aprendizagem para Rogers, especificamente em sua terceira sistematização, o oitavo princípio revela que a aprendizagem “envolve toda a sua pessoa – sentimentos e intelectos – é a mais abrangente”. Dessa forma, essa visão presente na concepção humanista é considerada no curso de Psicologia.

Apresenta a alternativa “E”, ao que diz respeito relacionar a aprendizagem à participação do aluno de forma autônoma e responsável; para 02 participantes não são consideradas, sendo que para 09 são consideradas em parte e para 30 são consideradas. A filosofia rogeriana do Ensino Centrado no Estudante pode ser considerada uma proposta em sala de aula, comparada à educação tradicional, conforme o parecer dos alunos.

Considerando a análise geral dessa questão, podemos dizer que, embora para metade dos alunos não percebam o ambiente escolar propício, acolhedor e humanizado para a aprendizagem, contrapõe-se a isso, a promoção do aperfeiçoamento do ser humano, o trabalho colaborativo, a preocupação da união entre o conhecimento intelectual e comportamento humano ético e afetivo bem como a participação nos processos de forma autônoma e responsável, ocorrem, nas práticas dos professores, isto é, essas características são consideradas por eles.

Uma hipótese que permite compreender essa contradição nos parece ser que os participantes se referem ao ambiente escolar incluindo a convivência com os colegas e

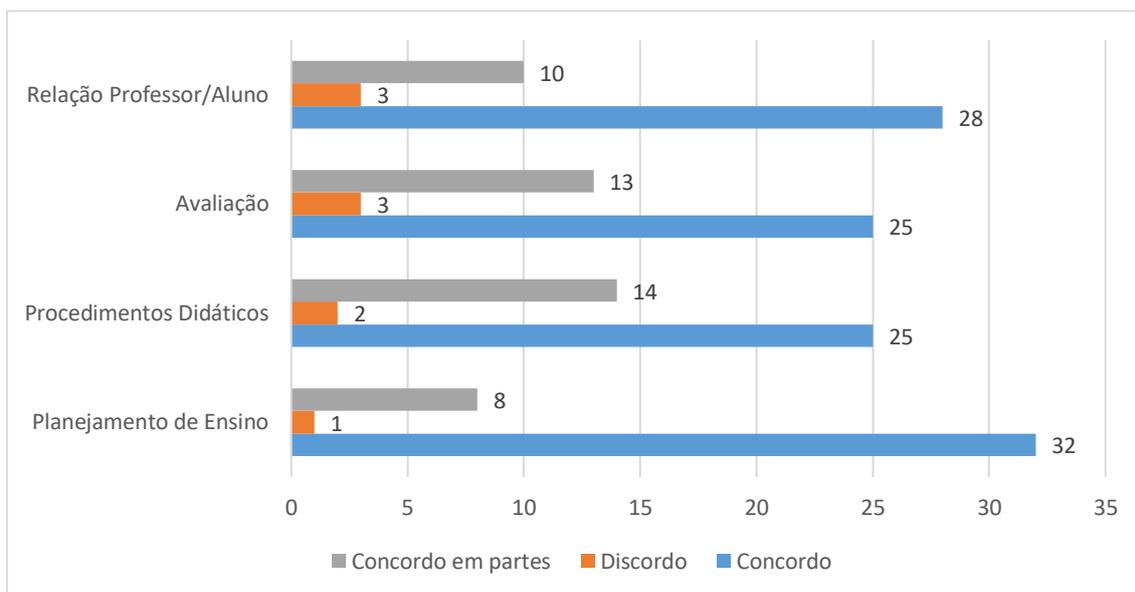
com a instituição de modo geral. Aí sim, o ambiente não favorece a aprendizagem, uma vez que as outras características estão arroladas diretamente com as práticas dos professores.

### 5.2.2 Práticas pedagógicas dos professores

Como na questão anterior, nesta também procuramos elementos que pudessem identificar as representações sociais dos participantes sobre o objeto de pesquisa deste estudo. Especificamente, tratamos da presença da concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores. Na coleta dos dados, apresentamos algumas afirmações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e solicitamos que respondessem se concordavam, discordavam ou concordavam em parte com elas. As afirmativas, referentes a cada uma das práticas - planejamento de ensino, procedimentos didáticos, avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno - foram assim disponibilizadas:

- a) O **planejamento de ensino** é realizado considerando um ambiente facilitador de aprendizagem, a partir de uma atmosfera de realidade, de interesse e de empatia. Os conteúdos são significativos com a adoção de uma *autodisciplina*, reconhecida e aceita pelos estudantes.
- b) Os **procedimentos didáticos** utilizados priorizam meios que instigam a curiosidade, integram e mobilizam conhecimentos geradores de afetos, emoções e atitudes em busca do saber para a formação humana, voltada para a cidadania.
- c) A **avaliação da aprendizagem** é realizada de forma processual e formativa, com a adoção também de uma autoavaliação como função pedagógica, em que o aluno toma responsabilidade por decidir quais os critérios que lhe são importantes, quais os objetivos que devem ser alcançados e até onde ele os alcançou.
- d) A **relação professor-aluno**, pautada num clima humano e facilitador, está alicerçada nas atitudes de congruência, aceitação incondicional e empatia, facilitando a aprendizagem do aluno.

Apresentamos, no Gráfico 06, os resultados obtidos, referentes a cada uma das práticas.

**Gráfico 06:** sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao planejamento de ensino, de acordo com o gráfico 06, esta prática encontra-se alicerçada na concepção Humanista. De acordo com 32 participantes, são consideradas; para 08 em partes e somente para um participante há uma discordância. As ações educativas dentro do contexto universitário são eleitas de forma humanizada. Conforme revela Rogers (1985) a aprendizagem deve ocorrer em um clima que favoreça o crescimento do aluno, não apenas intelectualmente, mas também promova os desafios da vida, a partilha do conhecimento, conduzindo não apenas à construção do conhecimento, mas também o amadurecimento pessoal – à transformação mental e ao domínio afetivo. Conforme pontua Rogers (1975), não se formam profissionais tecnicamente qualificados, assim como emocionalmente fortalecidos.

Quanto aos procedimentos didáticos que mobilizem a curiosidade, a criatividade, as questões afetivas e emocionais, de acordo com os alunos, para 25 deles concordam com a ideia de que os professores desenvolvem esses aspectos, 14 concordam em parte e 02 dela discordam. Segundo Rogers apontou (1985), a educação convencional está estruturada em procedimentos que priorizam a instrução verbal, utilizando aulas expositivas, meio pelo qual o aluno assiste passivamente à aula, não instigando, portanto, a curiosidade ou a criatividade. Rogers (1985) também menciona o professor como um recurso humano, bem como pessoas advindas da comunidade podem enriquecer a aula e aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, na visão de 25 alunos, ela é vista de forma processual e formativa, assim como há espaço para a auto avaliação. Para, 13 dos participantes concordam com ela em parte; somando com 03 participantes que dela discordam. A avaliação, conforme revela Kullo (2002), favorece um retorno com relação aos objetivos educacionais e à qualidade do ensino que está sendo oferecida. Além dessa visão, Rogers propõe o contexto da autoavaliação, conforme descrevemos anteriormente. Complementando Haydt (2004), a função pedagógica da autoavaliação se dá favorecendo ao aluno uma consciência dos próprios erros e acertos, tendendo ao aperfeiçoamento, isto é, o desenvolvimento de uma avaliação dos aspectos a serem melhorados e seus pontos fortes. Dessa forma, segundo as representações sociais dos alunos, cabe um repensar dessa prática segundo a teoria humanista.

Por último, quanto à relação professor-aluno, de acordo com os princípios rogerianos, há consideração razoável, uma vez que 28 participantes com ela concordam, contrapondo-se a 03 que dela discordam e 10 que com ela concordam em parte. Novamente se depara, nesse contexto, com a questão do clima humano e facilitador para que a aprendizagem ocorra. O bom relacionamento favorece o respeito mútuo a partir de um clima de confiança, apreço e aceitação. As relações pedagógicas precisam serem consideradas, uma vez que o jovem precisa desenvolver a qualidade do relacionamento humano, pautada na valorização de cada pessoa para suas futuras relações profissionais.

Sintetizando, o planejamento de ensino, de acordo com a visão dos alunos, encontra-se alicerçado na concepção Humanista, em especial na visão de Rogers (1985, p.212) ao afirmar “[...] salas de aula produtivas são aquelas em que professores facilitadores ajudam os estudantes a desenvolver-se tanto pessoal quanto academicamente”. Dessa forma, há um planejamento de ensino integrado. Os procedimentos didáticos de ensino encontram-se em sintonia com a visão de Puente (1978, p.9): “a provisão do material de aprendizagem do qual faz parte o próprio professor como instrumento a serviço do aluno”. A avaliação da aprendizagem foi apontada, em parte, como instrumento a partir de uma concepção formativa, cabendo a contribuição de Rogers com relação à autoavaliação. Por último, a relação professor-aluno de forma razoável foi apontada pelos alunos. A interação na relação professor-aluno, o acompanhamento psicoemocional favorecem a aprendizagem intelectual, assim como vale para a vida. De acordo com Rogers (1975, p.214), “um indivíduo consegue hoje um diploma de curso superior sem nunca ter aprendido a comunicar-se, a resolver conflitos,

a saber, o que fazer com a raiva e outros sentimentos negativos”. O amadurecimento do aluno, perpassa na relação com o professor. Tal aspecto se torna ainda mais apropriado, uma vez que o curso de Psicologia está atrelado às relações humanas e suas compreensões.

### 5.3 A Técnica de Associação Livre de Palavras

Como apresentado anteriormente, a terceira parte do questionário diz respeito à TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, cujo objetivo é o de identificar o possível núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais.

A partir do termo indutor “A concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Psicologia da Uniube” os participantes escreveram as três primeiras palavras advindas primeiramente a mente. Dessas três palavras apontaram a mais importante e, em seguida, justificaram a escolha. Fora solicitado posteriormente que escrevessem os sinônimos das outras duas palavras.

O total de palavras evocadas nesta técnica foi de 123. Estas palavras, para realizar o tratamento (Anexo D), identificamos e substituímos as que foram empregadas com o mesmo significado. Após essa etapa, as evocações foram processadas no *software* EVOC.

Ao rodar o EVOC, há uma distribuição das frequências que nos auxiliam na decisão das frequências mínima e intermediária, como pode ser observado nas tabelas 05 e 06.

**Tabela 05:** número de palavras citadas, diferentes e *rang moyen*.

Nombre total de mots differents	36
Nombre total de mots cites	123
moyenne generale des rangs	2,00

Fonte: dados do EVOC

Portanto, o total de palavras diferentes foi de 36 e o total de palavras citadas de 123. O *rang moyen*, como mostra a tabela 09, já vem estabelecido em 2,00.

**Tabela 06:** Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

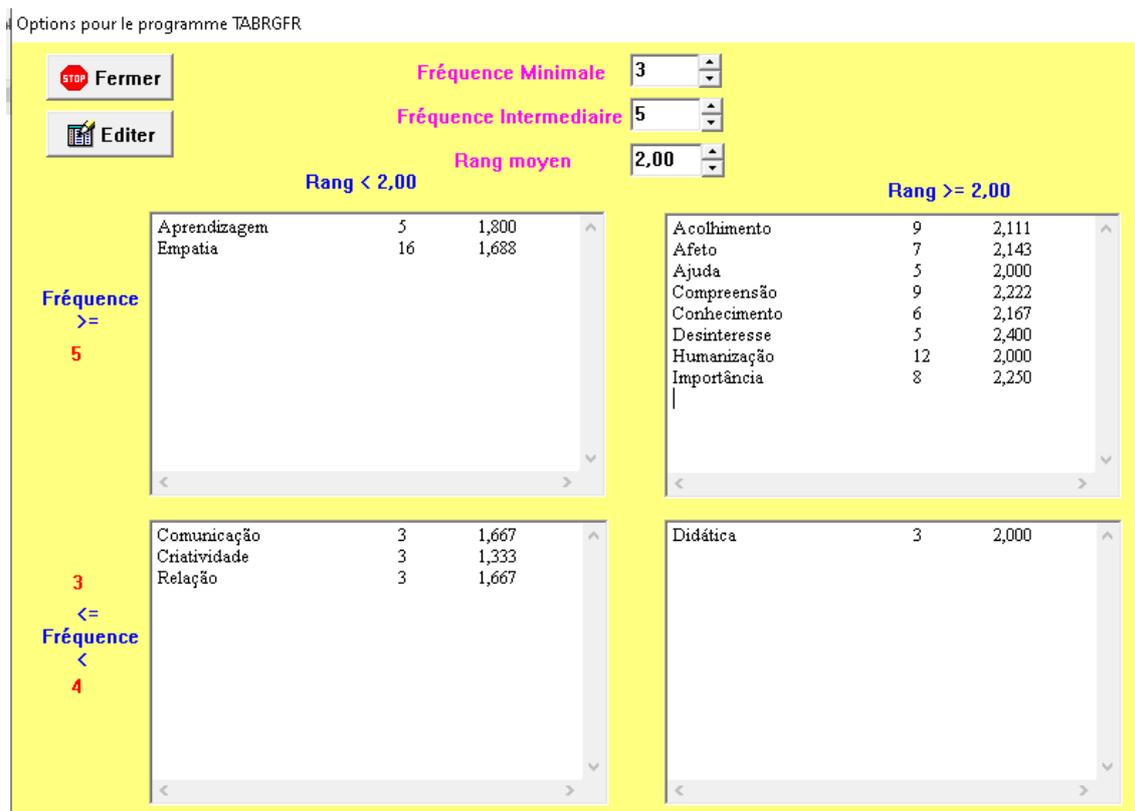
Freq.	nb. mots	Cumul evocations et cumul inverse			
1	15	15	12.2%	123	100.0%
2	7	29	23.6%	108	87.8%
3	4	41	33.3%	94	76.4%
5	3	56	45.5%	82	66.7%
6	1	62	50.4%	67	54.5%
7	1	69	56.1%	61	49.6%
8	1	77	62.6%	54	43.9%
9	2	95	77.2%	46	37.4%
12	1	107	87.0%	28	22.8%
16	1	123	100%	16	13%

Fonte: dados do EVOC

De posse destes dados, a frequência mínima foi calculada a partir das 123 palavras dividido por 36, que foram as palavras consideradas diferentes, isto é, repetidas apenas uma vez. Neste caso, chegou-se ao resultado de 3,4, que arredondamos para 3.

A frequência intermediária foi calculada a partir da Tabela 06: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC. Primeiramente, fizemos um corte a partir da frequência mínima, que no nosso estudo foi de 3. Mediante este número, somou-se o restante da primeira coluna e, em seguida, a segunda coluna. O resultado da primeira coluna foi dividido pelo resultado da segunda. Neste caso, chegamos ao número 66, que foi dividido por 14, resultando em 4,7, que foi arredondado para 5. Após o lançamento da frequência mínima e intermediária, e lançada a frequência do *rang moyen*, os quadrantes foram gerados. (Figura 4)

Figura 4: Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico.



Fonte: EVOC

### 5.3.1 Núcleo Central

As palavras presentes no primeiro quadrante representam o provável Núcleo Central das representações dos estudantes do curso de Psicologia sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores. Nele, estão as palavras que tiveram uma frequência maior ou igual a 5 – porque foi a frequência intermediária, e palavras cuja média de evocação foi inferior a 2. Assim, integram esse quadrante as palavras *aprendizagem e empatia*.

A palavra *empatia* é forte na representação humanista destes alunos, ou seja, a formação humanista para estes alunos está ancorada nesta palavra empatia, que diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro. Ela foi citada 16 vezes e também teve uma ordem de evocação de 1,68. Isto significa que 16 participantes colocaram esta palavra em primeiro lugar e algumas delas em segundo lugar. Além da frequência, a média da evocação é refere-se a uma palavra que foi evocada talvez muito mais na primeira posição do que na segunda posição.

Por esse resultado, pode-se inferir que, para os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso mostra-se, principalmente, em sentimentos que denotam empatia, compreendido por eles como sendo sinônimo de amor, compreensão, afetividade, crescimento e aprendizagem.

As justificativas da escolha desta palavra evidenciam os sentimentos que ancoram as representações sociais que estão sendo construídas. Para esses alunos eles, a empatia, presente nas práticas pedagógicas dos professores se mostraram quando estes se colocam no lugar do aluno, com afeto, com escuta acolhedora, procurando não só saber das suas necessidades, mas também possibilitando a sua aprendizagem, como pode ser observado nos seguintes relatos:

*Creio que os professores do curso trabalham de maneira empática para com os alunos. (9FDISP03)*

*Empatia cabe no sentido de se colocar no lugar do outro, procurar entender que somos humanos – erramos, temos sentimentos. O professor que tem empatia, procura saber as necessidades do aluno, medos, anseios para poder ajudá-lo da melhor forma em seu aprendizado. (10FDISP40)*

*À medida que o professor consegue se colocar no lugar do aluno, ele se mostra com a abertura necessária para compreender os processos do aluno, seja de vida ou de aprendizagem, assim como somar de maneira facilitadora a construção de conhecimento e de relações. (10FDISP39)*

A palavra aprendizagem foi citada apenas por 5 participantes, encontrando-se no limite do quadrante com ordem de evocação de 1,80. O que foi determinante para estas duas palavras estarem presentes no núcleo central é a frequência maior do que 5 – a frequência intermediária, e uma ordem de evocação que é inferior a 2.

A aprendizagem para tais alunos encontra-se ligada ao processo de conhecimento por consequência. De acordo com seus depoimentos, a aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores comunga com a visão rogeriana, uma vez que o aluno quando motivado para aprender, por meio de uma compreensão empática, sente-se mais livre e torna-se, por consequência, mais envolvido e comprometido com o processo de sua aprendizagem.

*Consequência do conhecimento (4FDISP21)*

*Com as práticas humanistas, elas nos permitem sermos mais livres e com isto, aprendermos melhor. (3FDISP36)*

*Aprender a entender o aluno através de cada erro, conhecer uma nova técnica. (10FDISP40)*

Portanto, as representações sociais dos alunos estão ancoradas em dois elementos integrados, a empatia e a aprendizagem. Estes elementos evidenciam sentimentos de que a **aprendizagem** ocorre mediante práticas pedagógicas que são desenvolvidas com **empatia**, em que o professor se coloca no lugar do aluno, com afeto e com escuta acolhedora.

### 5.3.2 Sistema Periférico

Os demais quadrantes do EVOC compõem o sistema periférico das representações sociais.

Neste estudo, o sistema periférico está representado pelos seguintes quadrantes e respectivas palavras:

#### a) Quadrante superior direito

O quadrante superior direito, corresponde a primeira periferia. Esse quadrante contém as palavras intermediárias, com alta frequência, isto é, possuem frequência de evocação maior que a frequência média. Este quadrante corresponde às palavras mais citadas, mas consideradas de menor importância para os participantes. Embora haja esta menor consideração, há a necessidade de serem refletidas, uma vez que há probabilidade destas palavras ou elementos migrarem para o núcleo central. Ademais, há uma influência desta no núcleo central, uma vez que o núcleo central é criado a partir delas.

São palavras com frequência razoável, evidenciando a média de evocação maior do que 2 – a frequência é maior ou igual a 5. São palavras que tem importância para muitos alunos – foram evocadas por alguns participantes, mas elas não são as primeiras evocadas. Há ligação com a perspectiva humanista. São elementos que poderiam migrar para o núcleo central.

A palavra *humanização* apresenta com um total de 12 evocações, sendo a mais evocada desse quadrante. De acordo com os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso de psicologia evidencia-se por meio na confiança da potencialidade presente no aluno, o

relacionamento humanizado, por meio de atitudes amorosas e a confiança na autonomia do aluno, por meio de debate e trabalhos em grupos.

A teoria de aprendizagem proposta por Rogers em seus princípios, revela por primeiro a potencialidade natural de cada aluno para aprender, bem como a tendência à realização dessa potencialidade. Para tais alunos ser tratado como um ser humano, por meio de atitudes amorosas e de confiança, mediante atitudes facilitadoras do professor estimula a aprendizagem autodeterminada.

*Ao entrar em contato com outros seres humanos, é fundamental ser um também, entender que todos possuem potencialidades, porém diferentes um dos outros. É necessário entender isso para fazer com que o aprendizado chegue a todos. (9FDISP02)*

*Para compreender qualquer abordagem ou concepção, é necessário ter muita responsabilidade, uma vez que irão lidar com seres humanos. Todos os professores da universidade estão cientes do que fazer com muito amor em busca de haver uma humanização maior. (3FDISP15)*

*No curso de Psicologia da Uniube, muitas vezes, ocorre a ressignificação do processo de ensino, através das metodologias ativas, assim como o incentivo da autonomia do aluno por meio de debates, trabalhos em grupos e apresentação de seminários. (10FDISP41)*

A palavra *compreensão* corresponde a um total de 9 evocações. Segundo os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso se traduz no cuidado e na compreensão gerando um sentimento de estar “à vontade” no aluno, em sala de aula. Tais atitudes também enriquecem a aprendizagem, favorecendo uma troca saudável, por meio da escuta, entendimento e abertura para conhecer o aluno.

As atitudes que facilitam o aprendizado estão pautadas em uma compreensão empática, na apreciação dos sentimentos e opiniões do aluno. Nesse clima de compreensão, há um interesse em aprender e um despertar na confiança de si próprios.

*Destaco estas palavras, pois quando a educação é conduzida com aceitação e compreensão do aluno por parte do professor, fica muito mais fácil e rico a aprendizagem do aluno e há assim, uma troca saudável e realmente enriquecedora para educando e educador. (9FDISP28)*

*Os professores – na maioria sim, e a faculdade, são muito compreensíveis quando se trata de situações diversas que o aluno está passando. (3FDISP35)*

A palavra *acolhimento* apresenta também um total de 9 evocações. Para os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso revela-se por meio da consideração do aluno como parte do processo, a construção de um ambiente acolhedor, receptivo, proporcionado um suporte para o aluno.

Segundo os alunos um ambiente acolhedor está intrinsecamente ligado a facilitação da aprendizagem, como pode ser ressaltado nos exemplos a seguir:

*Ao adentrar o ambiente acadêmico, faz-se necessário que haja acolhimento para que o aluno se sinta parte integrante do processo. (3FDISP06)*

*Um ambiente acolhedor promove a aceitação e a aprendizagem. (3FDISP19)*

*Dentre o que sei e que já vivi, na minha opinião, o professor deve aceitar o desenvolvimento do aluno de alguma maneira e não ser apenas do jeito padrão em que se espera, como nas apresentações. Eu encontrei em alguns professores humanistas essa forma tão bonita de se trabalhar. (3MDISP07)*

A palavra *importância* obteve um total de 8 evocações. De acordo com os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso manifesta-se por meio da necessidade de consideração, da atenção dada a este.

A consideração positiva pelo aluno possibilita um ambiente de segurança para o aluno, facilitando o processo de aprendizagem.

*Considero importante o professor compreender o aluno para que através do afeto o aluno tenha possibilidade de aprender. (10MDISP25)*

*Sinônimo: atenção. (4FDISP22)*

*Sinônimo: consideração. (4FDISP23)*

A palavra *afeto* atingiu um total de 7 evocações. De acordo com os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso manifesta-se por meio de atitudes amorosas que se traduzem em afeição,

cuidado, por meio de um olhar de afeto, de uma abertura para o relacionamento, havendo uma consideração da pessoa do aluno.

As relações interpessoais presentes por meio das práticas pedagógicas dos professores favoreçam os processos afetivos e interacionais e não apenas o aspecto cognitivo na promoção da aprendizagem. “*O olhar de afeto dos professores*”. (2FDISP35) e “*Sinônimo: cuidado*”. (10MDISP25)

A palavra *conhecimento* apresenta com um total de 6 evocações. Para os participantes desta pesquisa, a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores do curso revelam-se pela propriedade do professor ao expor o conteúdo, assim como a propriedade sobre o mesmo. Menciona-se o ensino centrado no aluno como um fundamento para atingir o conhecimento.

O ensino centrado no aluno por meio da confiança da capacidade depositada no aluno em pensar e de aprender por si mesmo, constrói-se assim o conhecimento. O professor ou o facilitador do processo fornece os recursos da aprendizagem não apenas provindos de livros ou materiais, mas por meio de sua experiência e vivência – abrindo espaço para experiência do grupo, assim como de experiências de pessoas pertencentes a comunidade.

*Se o professor tem o conhecimento total do assunto, ele tem também uma certa propriedade ao falar do mesmo. Sendo assim, este faz entender/compreender mais facilmente o conteúdo.* (4FDISP21)

*O ensino é centrado no aluno e a experiência pessoal subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído.* (3MDISP30)

A palavra *desinteressante* fora apontada com um total de 5 evocações. De acordo com os participantes desta pesquisa, a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia não evidencia o aprofundamento desta vivência em suas práticas, mencionando apenas alguns professores que condizem com a postura humanizada em suas práticas. Para tais aluno a organização da Instituição não condiz com a concepção humanista.

A Educação Humanista se dá mediante uma transformação interna. Para que este processo ocorra há de ser implantado aos poucos, no estabelecimento desta nova visão de aprendizagem, até que seja possível a compreensão desta nova concepção.

*Há uma tentativa de vários professores de colocar em prática, porém, outros (raros), deixam a desejar – na minha opinião talvez até um pouco sem respeito ou consideração. (8FDISP12)*

*Acredito que seja difícil instaurar idealisticamente os pensamentos humanistas, mesmo na faculdade de Psicologia. São muitos alunos e em uma faculdade particular, não é diretamente o interesse da academia. Também é uma conduta que bate de frente com alguns aspectos acadêmicos chave que corroboram para a hierarquia do local e vão contra a organização da Instituição. Além do desinteresse dos próprios professores que ainda possuem uma diferente lógica idealista. (5MDISP14)*

Por último, a palavra *ajuda* também corresponde a um total de 5 evocações. Segundo os sinônimos apontados pelos participantes desta pesquisa, a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso se revela por meio da construção de atitudes de solidariedade, de parceria, promovendo a participação e a consideração do aluno.

Pode-se caracterizar como uma filosofia de educação centrada no processo de ajuda. Por meio da consideração feita pelo aluno, há o desenvolvimento de uma relação de ajuda, baseado na cooperação, no aprendizado, na troca de um com outro. Desta forma, os alunos desenvolvem tanto o aspecto pessoal quanto acadêmico.

*A troca chega até as duas outras palavras: a troca de conhecimentos leva ao aprendizado e a troca de informações leva a consideração – no caso seria, com a situação dos professores em relação aos alunos. (4FDISP23)*

*Sinônimo: participativo. (3FDISP06)*

*Sinônimo: solidariedade. (8FDISP10)*

Em vista desse grupo de palavras, é possível inferir que há um esforço da maior parte dos professores do curso de Psicologia da Uniube, que se traduz nos princípios propostos pela educação humanista nas suas práticas pedagógicas, uma vez que os alunos observam um ambiente agradável, de acolhida, aceitação, favorecendo que a aprendizagem ocorra. Há uma valorização do aluno que se manifesta por meio do afeto, do cuidado e da atenção. Existe também uma aprendizagem pautada na parceria, colaboração, ampliando a participação, promovendo, assim, um ambiente de ajuda. Conforme fora dito anteriormente, para que esta concepção do aluno tenha um enfoque

maior, sugerimos por meio desta pesquisa ações, no sentido de que estes elementos possam migrar para o núcleo central.

Não se pode desconsiderar, ao mesmo tempo, as observações que se traduzem em “desinteresse”. Há para alguns alunos a necessidade de um maior aprofundamento da concepção humanista em relação às práticas pedagógicas dos professores, e de uma proposta mais abrangente neste sentido para a Instituição como um todo. Sugere-se que ações “preventivas” sejam repensadas, para que estes elementos negativos não migrem para o núcleo central.

#### b) Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste

O terceiro quadrante corresponde às palavras com menor frequência, mas consideradas importantes, pois são evocadas nas primeiras linhas. Representam o contraste em relação ao núcleo central. Podem dar indícios de processo de ancoragem ou a formação de novas representações. Dito de outra forma, todas as palavras que aqui se encontram têm frequência 3, mas ao mesmo tempo são palavras que foram evocadas nas primeiras posições.

As palavras que constituem este quadrante são: *comunicação*, *relação* e *criatividade*. Podemos inferir que estas três palavras podem representar uma nova configuração de representações, sendo gerada por um grupo menor. Isto é, segundo esse grupo, “aprendizagem” e “empatia” só podem representar o núcleo central, se, neste contexto, ocorrer uma boa “relação”, “comunicação” e “criatividade”.

A palavra *comunicação* se justifica nas falas dos alunos: “*Sinônimo: círculo, roda de conversa*” (6MDISP05) e *interação*” (3FDISP36).

A comunicação mútua promove as trocas de experiência, o estabelecimento de vínculos, auxiliando no processo da construção da aprendizagem.

A palavra *relação* é justificada nos seguintes depoimentos:

*Se não há uma relação com respeito mútuo, não há interesse e nem uma boa aprendizagem.* (3FDISP18)

*O respeito cria um vínculo mais afetivo na relação entre aluno x professor, tornando o aprendizado mais atraente e facilitador.* (3FDISP20)

O relacionamento pessoal entre o professor e o aluno promovem a facilitação da aprendizagem.

A palavra *criatividade* é exemplificada mediante as falas dos alunos: “*O professor iria aumentar a forma de lecionar as aulas*”. (3FDISP29) e “*Sinônimo: descobrimento*”. (3FDISP37). A palavra *criatividade* há uma forte ligação com a perspectiva humanista.

O ambiente favorável em sala de aula promove o desencadeamento da criatividade e sua valorização.

Todos estes três elementos ou palavras se contrastam com o núcleo central, uma vez que precisa haver interação entre professor-aluno englobando a comunicação, a relação – pautada no respeito e uma nova descoberta ou maneira de “lecionar as aulas” para que ocorra a aprendizagem. Para se firmar o núcleo central das representações, tem que ser considerado o contraste.

### c) Quadrante inferior direito

O quarto quadrante representa a segunda periferia em relação ao Núcleo Central. Referem-se as palavras menos frequentes, evocadas por último. Por isto não há uma estreita relação com o núcleo central, ou seja, não há uma maior influência.

Neste estudo, apresentou apenas a palavra *Didática*, com 3 evocações, sendo que uma não apresentou o sinônimo, os demais mostram que a didática é compreendida como:

*Repassar ao aluno o esqueleto do conhecimento, para que este possa ter condições de desenvolver melhor seus estudos e seu conhecimento.* (3DISP16).

*Por meio da Didática dependerá todo o aprendizado e como ele se dará.* (10DISP38).

De acordo com as justificativas, para estes alunos a concepção humanista tem relação com a didática do professor, uma vez que, é a partir dela o aluno tem condições de construir o conhecimento.

Sintetizando, podemos dizer que as representações sociais dos alunos, identificadas a partir do processamento da TALP no programa EVOC, mostram que o provável núcleo central está constituído pelos elementos **empatia e aprendizagem**. Estes elementos, integrados numa mesma relação, demonstram uma compreensão, por parte dos alunos, de que as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas com **empatia**, resultando assim, em **aprendizagem**.

No entanto, não podemos desconsiderar a palavra “desinteresse”, presente na primeira periferia, que sugere atenção no sentido de não ser incorporada no núcleo central.

Também merece destaque e cuidado os elementos do terceiro quadrante, conhecido como zona de contraste. Estes elementos sinalizam a necessidade da *comunicação, relação e criatividade* fazer-se presentes no núcleo central para que ele continue representando as representações sociais dos alunos.

#### 5.4 As implicações da Concepção Humanista sobre a aprendizagem escolar

A tabela a seguir realiza um fechamento ou conclusão por parte do aluno do curso de Psicologia, no contexto da adoção da concepção humanista frente à aprendizagem escolar. No questionário, foram apresentadas quatro afirmações (Tabela 07) e solicitado ao participante que, considerando a maioria das respostas dadas às questões do questionário, marcasse o que ele ressaltava. Alguns alunos elegeram concomitantemente as opções “b” e “c”, retratando que a maioria deles – 24 participantes evidenciam tal adoção e nela acreditam; para 27 participantes, tais práticas facilitam e contribuem para que a aprendizagem ocorra. Apenas 03 participantes não evidenciam as características da concepção humanista rogeriana nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia. Somente para 01 participante há a evidência dessa concepção nas práticas pedagógicas de seus professores, não contribuindo para o processo de aprendizagem; ressaltando, portanto, práticas conservadoras.

**Tabela 07:** Implicações da Concepção Humanista sobre a aprendizagem escolar

<b>Diante da maioria das suas respostas neste questionário, você resalta:</b>	<b>Frequência</b>
a) As práticas pedagógicas dos professores do meu curso <b>não</b> evidenciam características da concepção humanista de Rogers.	<b>03</b>
b) As práticas pedagógicas dos professores do meu curso <b>evidenciam</b> características de adoção da concepção humanista de Rogers.	<b>24</b>
c) As características humanistas presentes nas práticas pedagógicas dos professores do meu curso facilitam e contribuem para a aprendizagem dos alunos.	<b>27</b>
d) As práticas pedagógicas dos professores do meu curso <b>evidenciam</b> características da concepção humanista, mas não contribuem para a aprendizagem dos alunos, que necessitam de práticas mais conservadoras.	<b>01</b>

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com Rogers (1985, p.9), o sistema educacional está “falhando em atender às necessidades reais de nossa sociedade. Já disse que nossas escolas, de modo geral, constituem a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época, e a mais resistente a mudança”. Constatar, portanto, na visão do aluno que a concepção rogeriana se faz presente nas práticas pedagógicas de seus professores é um passo significativo em nossa contemporaneidade, uma vez que, também segundo Rogers (1985, p.9), “outra intenção mais ampla de meu trabalho é o fato de desejar auxiliar o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens”. Dessa forma, esses jovens e futuros profissionais são enriquecidos mediante a prática humanizada.

#### 5.4.1 Sugestão dos alunos aos professores quanto à adoção ou não da concepção humanista na realização de suas práticas pedagógicas

Diante de todo o processo de construção de respostas do questionário por parte dos alunos que podem ter favorecido reflexões sobre a aprendizagem no curso, achamos oportuno solicitar também sugestões para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do curso, quanto à adoção ou não da concepção humanista na realização das suas práticas pedagógicas.

Nessa questão, utilizamos também o subsídio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

De acordo com essa autora, elegemos seis categorias. São elas:

**Tabela 08:** Categorias de análises sobre as sugestões para os professores

<b>Categorias</b>	<b>Nº de integrantes</b>
a) Adotar a Concepção Humanista	18
b) Não sugeriram	11
c) Compreender melhor a proposta humanista	4
d) Melhorar a relação professor-aluno	4
e) Serem criativos	2
f) Dialogar mais com os alunos	2

Fonte: dados da pesquisa

#### **a) Adotar a Concepção Humanista**

A Educação na Concepção Humanista - com ênfase na educação pelo afeto, no desenvolvimento de valores humanos - se soma à teoria de Carl Rogers a partir das relações humanas no contexto da prática clínica e sua readaptação e aplicabilidade ao âmbito educacional. Esse contexto foi apontado pela maioria dos participantes.

*Na minha opinião deveríamos não sermos avaliados sempre com mesmo métodos. Não deveríamos sermos vistos apenas como apresentações e provas. Deveríamos ter mais liberdade em nos mostrar, assim como aprendemos e como estamos lidando com os conteúdos – de outra maneira. As apresentações em público devem ser feitas de outra maneira, para que seja natural a vontade de falar, não obrigatória de começo (3MDISP07).*

*A adoção da concepção humanista favorece tanto os alunos quanto aos professores (8FDISP10).*

*Sugiro que considerem cada vez mais a concepção humanista em suas práticas, pois acredito que a mesma evidencia os potenciais do aluno e auxilia em uma aprendizagem mais potente, estimulando os processos criativos do mesmo (9FDISP28).*

#### **b) Não sugeriram**

Outra grande categoria, somando 11 participantes, preferiu “não sugerir”. Desses 11, dois disseram que eram ótimas, por isso, não cabiam sugestões. Outros dois disseram que não se achavam em condições para sugerir. E os demais apenas não responderam. Quanto aos últimos, cabe uma interrogação: por que preferiram não contribuir e deixar a questão em branco?

#### **c) Compreender melhor a proposta humanista**

Suscitar no aluno uma melhor compreensão da proposta humanista foi evidenciado como sugestão por 04 participantes: “*Aprofundar mais na teoria humanista em sala de aula*” (3FDISP27) e “*Talvez um estágio fortemente centrado nessa área*” (3FDISP15)

#### **d) Melhorar a relação professor-aluno**

A qualidade da relação professor-aluno como prática pedagógica cabe ser repensada - Como estabeleço esta relação com o aluno? Conforme sugestão de 04 participantes.

*Ao estar em uma sala de aula, é importante lembrar que você está sendo o facilitador para o desenvolvimento daquelas pessoas (alunos), mas isto não significa que elas possam ser o seu também. Prezem sempre por uma boa relação entre professor-aluno e aceite o feedback da turma – não como uma crítica negativa, mas sim como uma oportunidade de fazer diferente e talvez melhor para eles. (4MDISP13)*

*Se adotarem esta característica pedagógica, irá facilitar bastante o entendimento entre alunos e professores (3FDISP31).*

#### **e) Serem criativos**

A adoção de recursos didáticos que promovam a criatividade foi eleita por 02 participantes; comungando com Rogers (1985, p.136), que aponta: “as aprendizagens significativas são as mais pessoais – independência, aprendizagem auto iniciada e responsável, liberação da criatividade, tendência a tornar-se mais uma pessoa”. Os exemplos que seguem demonstram isso: “*Se entreguem mais a criatividade, usem e abusem de ideias novas*” (8FDISP01) e “*Menos slides e mais debates*” (6MDISP05).

#### **f) Dialogar mais com os alunos**

Segundo 02 participantes, “dialogar mais com os alunos” é apresentado como sugestão. Para Zimring (2010, p.17) “instaurar um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa”. Cabe, portanto, este repensar...

*Acredito que seja necessário um diálogo mais aberto com os alunos no sentido de verificar se as práticas adotadas estão sendo suficientes para todos atingirem a aprendizagem esperada. O que me parece é que, muitas vezes, o sistema de ensino prevalece em detrimento das necessidades individuais. Embora, ciente da dificuldade de particularizar o ensino pensando em cada indivíduo, acredito que a ampliação do diálogo já seria de importante melhora nesse sentido” (4FDISP24).*

*O professor precisa ter uma escuta ativa e um olhar atencioso, voltado para o aluno. (10MDISP25).*

Sintetizando, os alunos do curso de Psicologia sugerem considerar mais a concepção humanista na prática pedagógica, auxiliando no processo de aprendizagem e estimulando a criatividade. Mencionam a avaliação mediante outros métodos e uma maior liberdade “em nos mostrar”. Também indicam um aprofundamento da teoria humanista em sala de aula e no contexto dos estágios. Pedem que os professores prezem sempre uma boa relação entre professor-aluno, facilitando o entendimento na relação alunos-

professores. Solicitam o uso de “menos *slides* e mais debates”, assim como o uso maior da criatividade no contexto pedagógico. Por fim, acreditam na necessidade de um diálogo mais aberto com os alunos, visando a um ensino mais particularizado, assim como à ampliação de uma escuta ativa e um olhar atencioso voltado para o aluno.

Em suma, diante de tais resultados, é possível mapear as sugestões dos alunos para os professores com relação à adoção de uma concepção humanista na realização das suas práticas pedagógicas. São elas:

- Compreender melhor a proposta humanista, buscando conhecer e aperfeiçoar as práticas embasadas nessa teoria.
- Adotar uma concepção humanista que prime pela criatividade na realização das práticas pedagógicas.
- Estabelecer um diálogo aberto com os alunos no sentido de verificar se as práticas adotadas estão sendo suficientes para todos atingirem a aprendizagem esperada.
- Melhorar a relação professor-aluno, permitindo mais espaço para o aluno sentir-se à vontade para perguntar, tirar dúvidas da matéria e discutir os conteúdos das aulas.

Esperamos que esse mapeamento possa instigar reflexões, questionamentos e propostas de ações formativas no sentido de contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do curso de Psicologia da Uniube.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa, partindo do pressuposto de que a formação por meio da concepção humanista, no âmbito educacional, está pautada primeiramente em considerar a pessoa a ser educada, assim como em uma educação que enfatiza a interação humana, favorecendo, por consequência, a aprendizagem. Portanto, nossa hipótese era a de que as implicações da concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, evidenciadas nas representações sociais dos alunos do curso de Psicologia da Uniube, influenciam o processo ensino-aprendizagem no referido curso.

Assim, a partir da oportunidade de pesquisar as possíveis contribuições da concepção humanista para a educação, pontuamos a Psicologia Humanista de Carl Rogers, presente nas Práticas Pedagógicas dos professores de Psicologia na Educação Superior. Rogers enfatizou o relacionamento interpessoal professor-aluno, o ensino tendo o aluno como centro do processo educativo e a aprendizagem significativa (ROGERS, 1985; ROGERS, 2009). A partir destes pressupostos, construímos então o objeto de pesquisa, “a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Psicologia da Uniube”. Definido o objeto, elencamos como objetivo geral, compreender as representações sociais dos alunos do curso de Psicologia sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem acadêmica. E com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2011), fomos em busca de algumas respostas.

Para compreender melhor o nosso objeto de pesquisa, abordamos os princípios que regem a aprendizagem para Rogers, bem como a visão do papel do professor como facilitador, a partir, principalmente, de suas atitudes de autenticidade, aceitação e compreensão empática mediante o relacionamento com o aluno. Foi possível, neste contexto, refletir sobre as práticas docentes que promovem a abordagem centrada no aluno, o empenho educacional do ensino para a aprendizagem e a proposta da autoavaliação.

A partir dos resultados e das análises dessa pesquisa, identificamos a estrutura das representações sociais dos alunos do curso de Psicologia da Uniube, sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

Traçamos primeiramente o perfil dos participantes, uma que vez este pode influenciar a construção das representações sociais que foram identificadas. Pudemos constatar que a maioria é formada pelo sexo feminino e com idades até 24 anos. Empregam como forma de obter informações sobre os acontecimentos atuais, principalmente a Internet, mais especificamente o *Instagram* e *Google*. Mencionam também o Jornal Televisivo e os livros, como outros meios. Com relação à opção pelo curso de Psicologia, apontam o “desejo de ser psicólogo” como fator principal e, em seguida, a opção “para melhor compreender o ser humano”. As características identificadas parecem contribuir para construções positivas com relação à concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

Embora existam outras abordagens psicológicas que valorizam os aspectos identificados neste perfil, a Concepção Humanista traz como atitudes importantes com relação ao terapeuta ou facilitador, a capacidade desse de sentir uma compaixão ou compreensão dos sentimentos do cliente, por meio de uma aceitação, abertura e acolhida. Nesta relação, há um caminhar mais livre para ir ao encontro da interioridade humana, promovendo um crescimento e, por efeito, uma autorrealização. As análises das respostas à pergunta “O que é, para você, ser psicólogo nos dias atuais?” também reforçam esta positividade encontrada. A categoria “É ser empático e humano” foi pontuada por quase a metade dos alunos.

Da mesma forma, com relação ao provável Núcleo Central das representações desses alunos sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores, representado pelas evocações “empatia” e “aprendizagem”, a palavra empatia segue sendo a mais evocada, evidenciando que a mesma confere uma importância na representação humanista destes alunos.

Em harmonia com os princípios de Rogers, que apontam como uma das qualidades, tanto no contexto clínico, como na área educacional, a compreensão empática - a fim de que haja a facilitação da aprendizagem, a empatia se torna um aspecto imprescindível na visão também destes alunos. A promoção de uma condição de abertura do cliente, assim como uma abertura para que o aluno se sinta mais livre para aprender, estão diretamente ligadas à presença da empatia. Desta forma, a aprendizagem, a segunda palavra mais evocada, encontra-se também presente no núcleo central para estes alunos.

Ora, esses dados nos permitem responder as indagações propostas no início desta pesquisa: onde ancoram e objetivam as representações sociais dos alunos sobre a

concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos seus professores? Estas práticas têm contribuído para a aprendizagem acadêmica? Uma vez ancoradas e objetivadas em elementos que denotam sentimentos de empatia e aprendizagem, podemos dizer que as representações sociais, da mesma forma que o perfil destes participantes, têm contribuído para construções positivas que possivelmente podem favorecer o processo de aprendizagem no curso.

Reforçam estas considerações as respostas dos alunos quanto às propostas de uma educação na perspectiva de uma concepção humanista no curso de Psicologia, em que aspectos como a promoção do ser humano ao ambiente acolhedor e humanizado, a preocupação com a relação entre o conhecimento intelectual e o comportamento humano ético e afetivo são percebidos por estes alunos.

Vale tecer também algumas considerações com relação ao Sistema Periférico. O quadrante superior direito evidencia palavras ou elementos que podem possuir relevância para muitos alunos, uma vez que também fazem ligação com a perspectiva humanista. São elas: a humanização, a compreensão, o acolhimento, a importância, o afeto, o conhecimento e a ajuda. No entanto, não podemos desconsiderar a palavra “desinteresse”, com 5 evocações. Sugerimos aqui que sejam propostas ações no sentido de que esta palavra não migre para o núcleo central. Tais propostas se fazem necessárias, tanto para que as palavras positivas descritas anteriormente enfatizem também o universo destes alunos com relação à prática de seus professores, assim como para evitar que os elementos que representam a categoria desinteresse possam ser melhores trabalhados.

A partir destes resultados, foi possível perceber que a proposta pedagógica do curso de Psicologia da Uniube, junto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, tomam a concepção humanista como um de seus referenciais, em muitos aspectos, conforme fora descrito anteriormente, além de adotá-la como um dos pressupostos a em nível de formação no curso de Psicologia.

Em suma, de modo geral, os resultados desta pesquisa são positivos e indicam que as práticas pedagógicas dos professores, imbuídas de sentimento humanista, têm contribuído para a aprendizagem acadêmica. Porém, não podemos deixar de considerar as sugestões dos alunos para os professores, com relação à adoção de uma concepção humanista na realização das suas práticas pedagógicas. Estas sugestões nos parecem muito mais um apelo para que continuem adotando e preservando práticas pedagógicas que consideram aspectos dentro de uma perspectiva humanista. Para isto, recomendam

que os professores procurem compreender melhor a proposta humanista; adotem práticas pedagógicas criativas; estabeleçam um diálogo aberto com os alunos no sentido de melhorar a relação professor-aluno, permitindo mais espaço para o aluno sentir-se à vontade para perguntar, tirar dúvidas e discutir os conteúdos das aulas.

Tendo em vista os resultados obtidos, esperamos que esta pesquisa possa apresentar contribuições para a área da educação, bem como suscitar novas possibilidades de pesquisa a partir deste estudo. Sobretudo porque vivenciamos um momento atual contraditório, uma vez que a proposta humanista apresenta contribuições para a formação do homem integral e ao mesmo tempo, a educação hoje que prioriza o mercado de trabalho, enfatizando o aspecto técnico.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques e représentations sociales*. Paris: PUF, 1994
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal - estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, june 2004. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>>. Acesso em: 22 de maio 2020.
- ALEXANDRE, Marcos. **Representação social: uma genealogia do conceito**. 2004. Comum, Rio de Janeiro. V.10, p. 122-138, julho/dezembro 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo, organizadoras. **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2014.
- ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. LIVES, EDUCAÇÃO E COVID-19: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NA PANDEMIA. *Interfaces Científicas - Educação*, vol.10, n.1, 2020, p.149-163. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163>. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926>>. Acesso em: 22 de maio 2020.
- ALVES, Antônia Núbia de Oliveira et al. A humanização e a formação médica na perspectiva dos estudantes de medicina da UFRN - Natal - RN - Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.4, p.555-561, Dec.2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022009000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022009000400006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 09 de set. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, p.18-43, jan / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>
- ARAUJO, Eliana Silva Cassimiro de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n.1, p.97-104, June 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt#:~:text=Maria%20de%20Oliveira.-,Pr%C3%A1ticas%20docentes%20na%20Sa%C3%BAde%3A%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20uma%20reflex%C3%A3o%20a%20partir,Esc.&text=O%20tra](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Maria%20de%20Oliveira.-,Pr%C3%A1ticas%20docentes%20na%20Sa%C3%BAde%3A%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20uma%20reflex%C3%A3o%20a%20partir,Esc.&text=O%20tra)

balho%20do%20profissional%20da,da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20pessoal%20que%20institui. Acesso em: 10 de set. 2019.

AVEIRO, Martín Omar. Benjamín Núñez Vargas y la universidad necesaria para Costa Rica. **Educare**, Heredia, v. 21, n. 3, p. 80-98, Dec. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1409-42582017000300080&lng=en&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582017000300080&lng=en&nrm=iso&tlng=es) Acesso em: 11 de set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAYNE, Sian. Robotmaestro: intervenciones en enseñanza automatizada. **Apert. (Guadalaj. Jal.)**, Guadalajara, v.10, n.2, p.140- 154, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802018000200140](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000200140) Acesso em: 12 de set. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida (Org). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

CAMPANA, Carla; PAIVA; Joelma Aparecida Souza. **As contribuições de Carl Rogers para a Educação Superior**. Revista SBDG (Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos), São Paulo, nov.2018. Disponível em: < <https://www.sbdg.org.br/site/revista/>> Acesso em 12 de outubro de 2020.

COELHO CASTELO BRANCO, Paulo; DIAS CIRINO, Sérgio. Recepção e Circulação da Psicologia Humanista de Carl Rogers no Brasil. **Rev. psicol.**, Santiago , v. 26, n. 2, p. 106-117, dic. 2017. Disponível em <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812017000200106&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200106&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

CUNHA, M.I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M. D. S.; Spazziani, M. L. Unesp, 2015. p. 85-95.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Profissão docente na educação superior**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ECKSTEIN, Brigitte. **Ensino superior: uma introdução prática**. Tradução Maria Helena Meissner. São Paulo: EPU, 1982.

ENRICONE, Délcia (Org.); STOBAUS, Claus Dieter... [et al.] **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERLA, Josiane Bernart da Silva. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 633-657, Dec. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462013000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 11 de setembro de 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIGUERÊDO, Raiza Barros de; CRUZ, Fatima Maria Leite. Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 803-828, Aug. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000200803&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200803&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p803>.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Carl Rogers: uma concepção holística do homem**. Revista Millenium, n.36. mai-2009. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/millenium/issue/view/507>> Acesso em 11 de outubro de 2020.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Leonardo da Vinci: um gênio universal**. Revista Millenium on-line, Ano 2, n.5, 2 ed, janeiro de 1997. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/esf\\_5mjf.htm](http://www.ipv.pt/millenium/esf_5mjf.htm)

FORMOSINHO, José Eduardo de Araújo. **Rogers: Psicoterapia e Subjetividade – Uma Reflexão Crítica**. UNICEUB, Brasília, nov-2006. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/2927>>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 May 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; CAMPOS, Elizabete Ferreira Esteves (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GALVAO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 4-24, 4 out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879> Acesso em: 22 de maio 2020.

GANDIN, Danilo. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCIA, Consuelo de M.. **Planejamento de ensino: fase de preparação**. Educar, rev., Curitiba, n.3, p.9-34, Dec. 1984. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601984000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601984000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 de março de 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: Silva Júnior, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N.; Pagotto, M. D. S.; Spazziani, M. L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p.229-243.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Sandra. **Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional**. Cadernos de Pós-graduação. São Paulo, v.4, Educação, p.39-45, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266279824\\_Grupo\\_focal\\_uma\\_alternativa\\_e\\_m\\_construcao\\_na\\_pesquisa\\_educacional/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/266279824_Grupo_focal_uma_alternativa_e_m_construcao_na_pesquisa_educacional/citation/download) Acesso em: 22 de maio 2020.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed., Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações sociais: alguns comentários oportunos**. In C. M. Nascimento-Schulze (Org.). *Novas contribuições para teorização e pesquisa em representação social* (pp. 9-35). 1996. Florianópolis, SC: Coletâneas da ANPEPP 10. Disponível em: <http://infocien.presser.net.br/Interface/Colets/v01n10a003.pdf>

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Lavras, MG: Universidade de Lavras, 1997.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HUERTA, Edelia Del Pilar Neira *et al.* Ensino centrado no estudante: relato de experiência de alunas nesta metodologia. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 141- 149, Aug. 1984. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341984000200141&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341984000200141&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 12 de setembro de 2019.

IMBERNÓN, Francisco (Org.); trad. Ernani. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

KAMI, Maria Terumi Maruyama. *et. Al.* Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery** 20(3) Jul-Set 2016. Disponível em: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127745807013\\_2](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127745807013_2) Acesso em: 16/05/20.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

LAUDADIO, María Julieta; DA DALT, Elizabeth. Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. **educ.educ.**, Chia , v. 17, n. 3, p. 483-498, Dec. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582016000300141](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582016000300141) Acesso em 11 de setembro de 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIMA, Letícia Dayane de. Teoria Humanista: Carl Rogers e a educação. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, v. 4, n. 3, p. 161, 22 maio 2018. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/issue/view/262> > Acesso em 11 de outubro de 2020.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>.

MARQUES, Juracy C. **Psicologia Educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo, 1980.

MASETTO, Marcos (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 1997 – (Coleção aprender e ensinar).

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. Revista Contrapontos-Eletrônica, v.14, n.2, maio/ago 2014. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf.31>

MESSIAS, João Carlos Caselli; CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experiencição. **Psicol. Reflexo. Crit.** , Porto Alegre, v. 19, n. 3, pág. 355-361, 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação**. Acta Scientiarum Education, São Leopoldo, v.41, Jan.-Dez 2019. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35788> > Acesso em 03 de outubro de 2020.

MIRANDA, Joana. **Carl Rogers – uma análise crítica**. Universidade Aberta, jun-2001. Disponível em: < <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4358> > Acesso em 03 de outubro de 2020.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; MUNHOZ, Wanderley Adaid. **A teoria das Representações Sociais**. 2013. Disponível em: [http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/direito\\_foco/artigos/ano2013/teoria\\_repre\\_sentacoes.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2013/teoria_repre_sentacoes.pdf)

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de Licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000252368.pdf>

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. **Especialização em saúde da família: módulo pedagógico**. São Paulo, 2011. Disponível em: <[https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca\\_virtual/esf/1/modulo\\_pedagogico/Unidade\\_1.pdf](https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_pedagogico/Unidade_1.pdf)> Acesso em 05 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.19, n.55, São Paulo, Jun. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014)

PARANHOS, Ranulfo et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 384-411, Ago. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000200384&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200384&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 de maio 2020.

PEREIRA, Priscila Campos. Borges, Flavio Ferreira., BATISTA, Valquíria Perilo, TELES, Lucio França (2019). **Identificando práticas educacionais no Instagram: uma revisão sistemática**. *Itinerarius Reflectionis*, 15(2), 01-19. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/55543/33206> Acesso em 30 Ago. 2020 <https://doi.org/10.5216/rir.v15i2.55543>

PRETTO, Siloé Pereira Neves. **Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção educação universitária).

PUENTE, Miguel de La. **O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RICH, John Martin. **Bases humanísticas da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações**. Educação Unisinos, v. 15, n.2, p.124-132, maio/agosto 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.04>> Acesso em 05 de outubro de 2020.

ROGERS, Carl R. **Novas formas do amor: o casamento e suas alternativas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 2ª edição. 1975.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 6ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1987.

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSA, Merval. **Antropologia Filosófica: uma perspectiva cristã**. 2 ed. Revisada. Rio de Janeiro: Juerp, 2004.

ROSSI, Leandra. **Filosofia Humanista – Parte I**. Uniara online. Pós-graduação EaD em Psicologia Clínica: Humanista, Fenomenológica e Existencial. Araraquara, SP: Universidade de Araraquara, 1ª semana, 07 de agosto de 2019.

ROSSI, Leandra. **Filosofia Humanista – Parte II**. Uniara online. Pós-graduação EaD em Psicologia Clínica: Humanista, Fenomenológica e Existencial. Araraquara, SP: Universidade de Araraquara, 2ª semana, 13 de agosto de 2019.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 16/05/20.

SANTOS, Eliana Cavalcante Maués. **Representações Sociais da Psicologia do Trabalho: o olhar de formandos em Psicologia da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5125/1/Dissertacao\\_RepresentacoesSociaisPsicologia.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5125/1/Dissertacao_RepresentacoesSociaisPsicologia.pdf)

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90** - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 8, n. 13, p. 128-133, julho de 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719>

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4034>  
Acesso em: 16/05/20.

SOARES, Michelle Beltrão. **Violência contra o professor: contribuições do teste do núcleo central para a compreensão do fenômeno em questão – XII EDUCERE. PUC/PA**.

2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18610\\_8220.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18610_8220.pdf). Acesso em: 16/05/20.

SOBREIRA, Michelle do Carmo; TASSIGNY, Mônica Mota; BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. **O “ser” e o “fazer” docente no Ensino Superior na perspectiva do legado de Carl Rogers**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v.21, n.1, jan.-jun.2016. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.27> Acesso em 04 de outubro de 2020.

SOBREIRA, Michelle do Carmo; TASSIGNY, Mônica Mota. **Pressupostos Implícitos de Rogers: Uma Análise Sobre o Contexto Atual da Educação Superior**. Seminários em Administração: XVI SemeAD, outubro de 2013. Disponível em: [http://sistema.semead.com.br/16semead/resultado/an\\_resumo.asp?cod\\_trabalho=484](http://sistema.semead.com.br/16semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=484) Acesso em 04 de outubro de 2020.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 52, e 03353, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 maio de 2020.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et al. O bom professor: opinião dos estudantes. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. ser III, n. 5, p. 95-102, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832011000300010](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300010) Acesso em 09 de setembro de 2019.

VERGARA, Sylvia Constant; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. Teoria das Representações Sociais: uma opção para pesquisas em Administração. **Revista Angrad**, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-24.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC:manual**. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Representações Sociais dos alunos concluintes do Curso de Psicologia, sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33476320.7.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.097.027

**Apresentação do Projeto:**

Trata de proposta com "abordagem quanti-qualitativa, explicativa, adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001). Apresenta como objetivo compreender as representações sociais de alunos de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presentes ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem escolar. O locus da pesquisa será um curso de Psicologia de uma universidade mineira e participarão 40 alunos dos últimos períodos desse curso". Também informa-se que a pesquisa "integra a Linha de Pesquisa Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Faz parte de uma proposta maior intitulada Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da TRS - Teoria das Representações Sociais, inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores".

**Objetivo da Pesquisa:**

Na proposta constam os seguintes objetivos:

Objetivo Primário:

Compreender as representações sociais dos alunos dos últimos períodos do curso de Psicologia sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.097.027

pedagógicas dos professores, com a aprendizagem escolar.

Objetivo Secundário:

- Conhecer o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa;
- Identificar, na Proposta Pedagógica do Curso de Psicologia, elementos que caracterizam a adoção de uma concepção humanista presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores;
- Identificar as Representações Sociais e seu núcleo central, dos alunos concluintes de Psicologia, sobre a concepção humanista presentes ou não nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, bem como às implicações dessa concepção sobre a aprendizagem escolar.
- Analisar, junto aos professores do curso, a partir de entrevistas de grupo focal, as representações sociais dos referidos alunos, com relação às implicações da concepção humanista presente ou não nas práticas pedagógicas sobre a aprendizagem dos alunos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora destaca que os riscos seriam "mínimos, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior advém da questão do anonimato e a segurança das respostas, uma vez que os alunos podem sentir-se constrangidos ao responder questões sobre a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos seus professores. Da mesma forma com relação aos professores que aceitarem participar das entrevistas de Grupos Focais para discussão dos resultados". Para minimizar ou eliminar os riscos, propõe-se "deixar claro, para os alunos e docentes, que não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-los. A identificação dos alunos e dos professores será realizada por meio de números, o que minimizará o risco [da perda] da confidencialidade".

Com relação aos benefícios, a pesquisadora diz o seguinte: "Pesquisas que utilizam o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais partem do princípio de que o desconhecido, o não familiar ameaça e gera desconforto. Assim, ao identificar as representações sociais dos alunos sobre a concepção humanista, presente ou não nas práticas pedagógicas dos seus professores e as implicações dessa na aprendizagem, será possível beneficiar tanto os alunos quanto os professores, uma vez que se compreende melhor tal questão aprofundarão não apenas nos fundamentos da concepção humanista assim como na aplicação de tais princípios a formação acadêmica oferecida no curso".

Por essas observações, pode-se concluir que os benefícios superam os riscos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta "caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa. Utiliza

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.097.027

como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, (TRS) proposta por Moscovici (2007), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001)". Para o desenvolvimento da investigação propõe-se: "Para a coleta dos dados com os alunos utilizaremos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a técnica de associação livre de palavras (TALP). Portanto, esse instrumento nos guiará para a identificação das RS dos alunos, sobre as implicações da concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia. Participarão dessa pesquisa, cerca de 40 alunos do curso de Psicologia da Uniube, do 8º, 9º e 10º período. A escolha dos alunos se deu pelo fato de estarem finalizando o curso, o que pode indicar uma experiência maior para responder as questões propostas sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos seus professores. Realizaremos também entrevistas de grupos focais com os professores do curso que aceitarem participar desta etapa, para discussão e reflexão dos resultados da pesquisa realizada com os alunos. O número de grupos focais será decidido pelo número de professores que se dispuserem participar". Os critérios de inclusão - todos os alunos e professores dos últimos períodos (8º, 9º e 10º) do curso de psicologia -, e os de exclusão - alunos e professores que estejam afastados ou não sejam do curso de psicologia -, foram apresentados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: folha de rosto, devidamente assinada; formulário preenchido com as informações básicas da pesquisa (PB); o projeto da pesquisa; o termo de autorização da coordenadora do curso de Psicologia da Uniube, para a realização da pesquisa; declaração dos pesquisadores; questionário a ser aplicado; roteiro para entrevista de grupo focal; 2 TCLE, um para os alunos e outro para os docentes, adequados nos seus termos, mas constando como pesquisadora responsável apenas a orientanda Gersa Dumont de Rezende.

**Recomendações:**

Como a proposta foi apresentada com o nome da Profa. Vania Maria de Oliveira Vieira como responsável principal pela pesquisa, recomenda-se que nos 2 TCLE apareça como pesquisador responsável a Profa. Vania Maria de Oliveira Vieira e não sua orientanda Gersa Dumont de Rezende.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O relator é favorável à aprovação da proposta.

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -   
UNIUBE

Continuação do Parecer: 4.097.027

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 18/06/2020 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador sobre seu compromisso com a Resolução 510/16, especialmente no que diz respeito à entrega do Relatório Parcial e Final, conforme estabelece a Resolução.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1560063.pdf	07/06/2020 17:53:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLAprofessor.pdf	07/06/2020 17:53:17	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLAalunos.pdf	07/06/2020 17:52:40	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	03/06/2020 21:30:43	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Declaracaopesquisador.pdf	03/06/2020 21:30:22	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Autorizacaocurso.pdf	03/06/2020 21:29:53	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	19/05/2020 12:55:12	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	RoteiroGrupoFocal.pdf	19/05/2020 12:52:33	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura.pdf	19/05/2020 12:48:34	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

\_\_\_\_\_ (local) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome do participante da pesquisa:** \_\_\_\_\_

**Título do projeto:** Representações Sociais dos alunos do Curso de Psicologia sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

**Instituição onde será realizado:** Universidade de Uberaba. - Av. Nenê Sabino, 1801, Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus. tel: 34-3319-8816.

**Pesquisador Responsável:** Gerusa Dumont de Rezende - e-mail: [gerusadumont@yahoo.com.br](mailto:gerusadumont@yahoo.com.br). Telefone: 34-3664-5188.

**CEP<sup>1</sup>-UNIUBE:** Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto - 38055-500-Uberaba/MG. Tel: 34-3319-8816; e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br) O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você, \_\_\_\_\_,

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: **Representações Sociais dos alunos do Curso de Psicologia sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores**, de responsabilidade da pesquisadora Gerusa Dumont de Rezende, orientada pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Este projeto tem como objetivo compreender as representações sociais dos alunos do curso de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem escolar.

Este estudo corrobora o pensamento de Carl Rogers, ao considerar que os alunos aprendem melhor quando motivados por professores que lhes proporcionem um clima humano favorável à aprendizagem escolar. Neste sentido, este estudo se justifica, principalmente, por permitir conhecer, discutir e refletir sobre as representações sociais dos alunos, com relação às implicações da concepção humanista presente ou não nas práticas pedagógicas dos professores.

Se aceitar participar desse estudo, com os devidos cuidados para não lhe causar desconforto, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas, aplicado pelo pesquisador responsável, em \_\_\_\_\_ horário a ser discutido com a coordenação do curso e de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O tempo estimado para responder o questionário é de \_\_\_\_\_ aproximadamente, 30 minutos. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. A sua identificação será por meio de um código, portanto, seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: compreender melhor os fundamentos da concepção humanista de Carl Rogers; e identificar as implicações da teoria humanista,

<sup>1</sup> "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf).)

presentes ou não, nas práticas pedagógicas dos professores e conseqüentemente na formação acadêmica oferecida no curso.

Quanto aos riscos, a que você está sujeito, por participar desta pesquisa, esclarecemos que eles são mínimos, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior advém da questão do anonimato e a segurança das respostas, uma vez que você poderá sentir-se constrangido ao responder questões sobre a concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos seus professores, porém medidas protetivas serão tomadas, conforme descritas anteriormente.

Você pode deixar de participar em qualquer fase da pesquisa, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Se decidir por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Caso participe dessa pesquisa, ao ser concluída, você terá acesso aos resultados encontrados. Para isso deixe um e-mail para envio: \_\_\_\_\_.

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável da pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Gerusa Dumont de Rezende – pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Vania Maria de Oliveira Vieira – orientadora



**B) SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO HUMANISTA, PRESENTE OU NÃO, NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS SEUS PROFESSORES.**

A concepção humanista de Carl Rogers, no âmbito educacional, é a que promove práticas pedagógicas humanizadas, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento do aluno. Mas, para que isso ocorra, existem três atitudes e/ou qualidades que o professor deve ter. São elas:

- a) **Ser autêntico ou congruente:** significa mostrar correspondência do que sente, pensa e expressa em sala de aula.
- b) **Ter aceitação incondicional:** é a convicção de que o aluno é fundamentalmente merecedor de crédito; é designada também como apreço ou aceitação.
- c) **Ser compreensivo e empático:** é uma postura do professor em se colocar no lugar do aluno e compreender a situação em que ele se encontra. É sobre esses princípios que pautam essa pesquisa.

1) As afirmativas elencadas no quadro abaixo caracterizam as propostas de uma educação na perspectiva de uma concepção humanista. Sobre essas características você deverá assinalar em que medida elas são consideradas ou não no seu curso de Psicologia:

Características	São consideradas	Não são consideradas	São consideradas em parte
a) A educação deve propiciar e promover o aperfeiçoamento do ser humano, da pessoa, com todas as implicações inerentes à sua conceituação.			
b) O aluno só poderá aprender se lhe for oferecido um ambiente propício, acolhedor e humanizado.			
c) A aprendizagem deve envolver o trabalho colaborativo, a partir de um clima de ajuda mútua, incentivo a solidariedade.			
d) A educação deve preocupar-se em unir o conhecimento intelectual ao comportamento humano ético e afetivo.			
e) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de seus processos de forma autônoma e responsável.			

2. Nesta pesquisa, consideramos como práticas pedagógicas dos professores: o planejamento de aula; os procedimentos didáticos ou estratégias; a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Sobre estas práticas, o quadro seguinte dispõe de afirmações em que você deverá assinalar se concorda, discorda ou se concorda em parte.

AS práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso	Concordo	Discordo	Concordo em parte
O planejamento de ensino é realizado, considerando um ambiente facilitador de aprendizagem, a partir de uma atmosfera de realidade, interesse e empatia. Os conteúdos são significativos com a adoção de uma <i>autodisciplina</i> , reconhecida e aceita pelos estudantes.			
Os procedimentos didáticos utilizados priorizam meios que instigam a curiosidade, integram e mobilizam conhecimentos geradores de afetos, emoções e atitudes, em busca do saber, para a formação humana, voltada para a cidadania.			
A avaliação da aprendizagem é realizada de forma processual e formativa, com a adoção também de uma <i>autoavaliação</i> como função pedagógica, em que o aluno toma responsabilidade por decidir quais os critérios que lhe são importantes, quais os objetivos que devem ser alcançados e até onde ele os alcançou.			
A relação professor-aluno, pautada num clima humano e facilitador, está alicerçada nas atitudes de congruência, aceitação incondicional e empatia, facilitando a aprendizagem do aluno.			



## APÊNDICE C – CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 5

## Categorização da questão 5. O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?

IDENT.	O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?	Categorias
8FDISP01	Auxiliar, compreender, estudar, pesquisar os indivíduos e seus comportamentos nos âmbitos psicológicos, históricos, <b>sociais</b> , políticos e culturais. É usar de ferramentas, técnicas para a compreensão da psique humana, <b>levando sempre consigo a ética</b> , se livrando de preconceitos e julgamentos. É trabalhar para um bem viver da complexidade humana.	Mediador social e ético
9FDISP02	Ser psicólogo nos dias atuais é estar preparado para todas as mudanças que o mundo está vivendo, já que todas estas refletem no ser humano de alguma maneira. <b>É ser empático, é ser humano.</b>	É ser empático, é ser humano
9FDISP03	Ser psicólogo nos dias atuais é entender que tudo pode transformar-se de maneira repentina. É buscar estratégias de readaptação, em busca de uma homeostase emocional. <b>Além disso, é buscar entender o sujeito em suas diversas maneiras, como o mundo</b> de suas ideais e significados; assim como suas experiências, <b>suas manifestações afetivas e emocionais.</b>	É ser empático, é ser humano
6FDISP04	Um <b>desafio</b> muito grande.	É um desafio
6MDISP05	Ser o <b>mediador social</b> da problemática relacional dos indivíduos e tutor da possibilidade de um arranjo estruturado nas diferentes organizações.	Mediador social e ético
3FDISP06	É alguém que procura compreender o pensamento humano e servir como guia para a condução nos processos do desenvolvimento humano. Busca uma adequada <b>saúde mental</b> e promove uma boa qualidade mental, logo pensa-se no psicólogo.	Promoção da saúde mental
3MDISP07	Ser psicólogo é uma profissão muito bonita e essencial.	É ser empático, é ser humano
3MDISP08	Psicólogo, ao meu ver é ser alguém que <b>ame ao próximo indistintamente.</b> É uma forma bela de proteger, resguardar e preparar as pessoas dos fatos da vida.	É ser empático, é ser humano
3MDISP09	Consiste em um <b>grande desafio</b> no sentido de superar a superficialidade da formação profissional do mundo contemporâneo, principalmente no enfoque da auto ajuda.	É um desafio
8FDISP10	Ser psicólogo é <b>ter empatia, ser compreensivo e saber escutar sem julgar.</b> Atualmente a demanda por acompanhamento psicológico é maior.	É ser empático, é ser humano
10FDISP11	Ter <b>preparo</b> técnico e <b>humano</b> , contribuindo para o desenvolvimento de todas as esferas da sociedade, pautando sua atenção nos princípios éticos e humanos.	É ser empático, é ser humano
8FDISP12	Enfrentar, ainda hoje <b>o estigma de que psicólogo “trata gente doida” ou quem precisa de psicoterapia é só quem está na pior.</b> Além disso, é entender o ser humano e saber que existem formas de extrair o melhor deles, é uma esperança no homem e no mundo de que a mudança interna acarretará mudanças externas.	Promoção da saúde mental
4MDISP13	Ser psicólogo para mim significa ser objeto de mudança e transformação na sociedade. Ser uma pessoa com olhar crítico para tudo que têm ao redor e procurar maneiras <b>de promover a saúde mental</b> para todos os indivíduos – independente de qualquer fator que o defina na sociedade. É necessário ser capaz de respeitar o próximo, olhando sua individualidade com respeito e prezando sempre por sua liberdade.	Promoção da saúde mental

<b>5MDISP14</b>	<b>Possibilitar o acolhimento e escuta profissional para todos</b> , de maneira integral e universal; visando a melhora individual e coletiva das pessoas e da sociedade. Ademais, auxiliar os “pacientes”/”clientes” envolvidos em diversos processos de suas vidas de acordo com o que nos é possibilitado através da formação.	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>3FDISP15</b>	Ser psicólogo nos dias atuais <b>é compreender o outro em suas diversas questões e sofrimentos</b> . É procurar ajuda-lo sempre em busca de um mundo melhor.	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>3MDISP16</b>	Um profissional de suma importância para a atual convergência que a humanidade caminha – com inúmeros conflitos internos e de uma vida cada vez mais acelerada. Não esquecendo das questões do tão buscado autoconhecimento, que a cada dia se mostra tão ou mais importante que as buscas tradicionais para uma vida boa. Tudo isso, fora as <b>questões dos distúrbios e doenças mentais que a cada dia se mostram em uma crescente espiral</b> .	<b>Promoção da saúde mental</b>
<b>3FDISP17</b>	<b>Atualmente, a cada dia que passa, podemos ver o aumento da necessidade de todos frequentarem um psicólogo, principalmente em tempos de pandemia</b> – necessidade ainda maior, pois a mudança de rotina e a tensão atrapalham extremamente o psicológico.	<b>Promoção da saúde mental</b>
<b>3FDISP18</b>	<b>Ajudar as pessoas a encontrarem seu equilíbrio</b> , facilitando suas vidas e colaborando para o seu autoconhecimento.	<b>Promoção da saúde mental</b>
<b>3FDISP19</b>	<b>Um desafio</b> hoje mediante o sofrimento humano.	<b>É um desafio</b>
<b>3FDISP20</b>	Nos dias atuais, estamos nos deparando com várias doenças psicossomáticas como a depressão, prejudicando a qualidade de vida e as relações pessoais e interpessoais. A Psicologia adapta-se a novas formas de compreensão e entendimento do comportamento humano. A Psicologia não se resume a estudar o indivíduo por si só, mas também no meio em que ele está situado e por isto está presente nos mais diversos ambientes. <b>A Psicologia trata as pessoas, que no momento se encontram mais fragilizadas</b> . Então ser psicólogo nos dias de hoje é ter um cuidado com esses indivíduos, respeitando a subjetividade de cada um e ajudando a <b>amenizar esse sofrimento</b> .	<b>Promoção da saúde mental</b>
<b>4FDISP21</b>	Ser psicólogo nos dias atuais, <b>é atuar como um facilitador</b> , uma ponte para o conhecimento pessoal e conseqüentemente o crescimento do mesmo; assim como para a <b>compreensão de certas atitudes</b> , falas, comportamentos – atuando no conjunto da pessoa em questão.	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>4FDISP22</b>	É preciso ter forças para o mundo atual, gostar de estudar e aprender a cada dia mais, pois as coisas estão mudando muito rápido. <b>É ser cuidadoso, carinhoso e atencioso</b> porque as pessoas estão carentes disto.	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>4FDISP23</b>	Para mim, ser psicólogo nos dias atuais tem muito a ver com novas experiências, <b>enfrentar desafios</b> impostos pela pandemia e até mesmo o preconceito que uma parte da sociedade tem com a profissão.	<b>É um desafio</b>
<b>4FDISP24</b>	<b>É ter uma escuta profissional, um olhar que possibilite ser para o outro o facilitador de um processo terapêutico</b> . Além disso, estar sempre ciente das questões socioculturais para melhor entender quem é a pessoa que nos procura para o atendimento.	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>10MDISP25</b>	Saber escutar, ajudar o outro a compreender possíveis saídas de seus problemas. É ter responsabilidade, <b>ética</b> e política com o <b>ser social</b> .	<b>Mediador social e ético</b>

6MDISP26	(Não respondeu a esta questão)	
3FDISP27	É ser aquele que <b>ajuda o próximo</b> em suas emoções, sentimentos, incertezas... É aquela pessoa que compreende a mente humana de formas que muitas vezes não são compreendidas.	É ser empático, é ser humano
9FDISP28	Para mim ser psicólogo hoje abrange estar aberto para estudar e dedicar-se a compreender as diversas individualidades e produções do ser humano e auxiliá-lo no processo de auto compreensão e autovalorização para assim, construir um caminho com <b>mais saúde mental</b> e conseqüentemente maior qualidade de vida.	Promoção da saúde mental
3FDISP29	Um profissional <b>que se doa</b> para cuidar da saúde mental de seus pacientes, alguém que presa pela harmonia entre corpo e mente, assim como uma pessoa aberta a mudanças e a <b>ouvir sem julgamentos</b> .	É ser empático, é ser humano
3MDISP30	Na minha visão, o psicólogo mais do que nunca tem função primordial nos dias de hoje, visto que vivemos em um mundo acelerado, cercado de diversas formas de pressões. Sendo assim, o psicólogo é muito essencial quanto qualquer médico, visto que ajuda a <b>cuidar da saúde mental</b> e influencia em todos os aspectos do nosso cotidiano.	Promoção da saúde mental
3FDISP31	Ser psicólogo nos dias atuais é <b>ajudar a sanidade das pessoas em meio a tantas desinformações, doenças</b> e falta de empatia.	Promoção da saúde mental
10FDISP32	Ser um profissional que <b>acolhe o sujeito</b> com ferramentas que não julgue suas atitudes, comportamentos, mas que busquem compreender o sistema, suas relações; enfim ver o sujeito como um ser dotado de subjetividade. E principalmente nesse momento de pandemia, <b>ter a empatia com as emoções dos outros</b> , pois é um momento de maior vulnerabilidade emocional.	É ser empático, é ser humano
3MDISP33	Ser psicólogo é ser humano, ser compreensível e ter <b>o máximo de empatia possível pelo próximo</b> . Nos dias atuais não é diferente, porém tomando as precauções necessárias e a distância (com relação aos atendimentos).	É ser empático, é ser humano
3FDISP34	É ser uma pessoa sem preconceitos e que esteja sempre disposto a ouvir e aconselhar as pessoas da melhor maneira possível; assim como <b>acolher essas pessoas, entender seus sentimentos e suas angústias e muito mais</b> .	É ser empático, é ser humano
3FDISP35	<b>É ser um porto seguro para seu cliente</b> . No meu caso, devido as crises de ansiedade terem aumentado, se não fosse a minha Psicologia, não sei se aguentaria. Nos dias de hoje, para ser psicólogo, precisa ser forte.	É ser empático, é ser humano
3FDISP36	Para mim, o papel do psicólogo sempre foi essencial. Porém, nos dias atuais esse papel vem se tornando ainda mais importante. Portanto, para mim ser psicólogo nos dias atuais é de uma enorme importância. Nestes tempos atuais <b>vem aumentando várias doenças psíquicas e muitas frustrações causadas</b> justamente por estes tempos atuais (pandemia). Então ser psicólogo nestes tempos causa um impacto grandioso nas vidas das pessoas e nas nossas também.	Promoção da saúde mental
3FDISP37	<b>É ajudar as pessoas a lidarem com problemas passados e presentes que mais o assombram</b> . Ajudar a enfrentar os problemas da vida com mais firmeza e segurança. Adquirir maior conhecimento sobre si mesmo.	Promoção da saúde mental
10FDISP38	Sobretudo acredito que ser psicólogo nos dias atuais se trata de ajudar o outro, <b>contemplando suas necessidades com empatia</b> , respeito e ética.	É ser empático, é ser humano

<b>10FDISP39</b>	<b>Compreender os processos que acontecem com as pessoas, as influências internas e externas</b> que facilitam sofrimentos ou produções de vida; e desta maneira, através do encontro co-produzir agenciamentos para a ressignificação e a transformação constante de si, dos entes e dos acontecimentos	<b>Mediador social e ético</b>
<b>10FDISP40</b>	Psicólogo é um profissional de extrema necessidade atualmente, em todas as áreas que envolve o relacionamento humano seria preciso esse profissional. Ainda é preciso quebrar tabus e paradigmas em muitas áreas de atuação. Ser psicólogo é estar sempre estudando o comportamento humano, buscando entender as mudanças que ocorrem no mundo <b>e ter empatia com o próximo – lembrando que está lidando com um outro ser humano.</b>	<b>É ser empático, é ser humano</b>
<b>10FDISP41</b>	Ser psicólogo para mim, nos dias atuais, está ligado diretamente a possibilidade de atuação em uma <b>ampla variedade de áreas</b> , utilizando-se de uma imensa possibilidades de visões para nos ampararmos teoricamente em nossas atuações, possuindo sempre como pano de fundo, o comprometimento com a ampliação da vida e <b>a ética profissional.</b>	<b>Mediador social e ético</b>

## ANEXO B – RELATÓRIO DO EVOC

fichier initial : EvocG.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 41

nombre de lignes du fichier final : 41

fichier initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 41

nombre de mots : 123

Fichier Initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 123

Nombre d enregistrements en sortie : 123

Fichier Initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.tm2

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.tm2

fichier initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.dis et

C:\Users\Uniube\Desktop\EVOC GERUSA\EvocG.tm3

ENSEMBLE DES MOTS            RANGS  
:FREQ.: 1 \* 2 \* 3 \* 4 \* 5 \*

Acolhimento            : 9 : 3\* 2\* 4\*

moyenne : 2.11

Afeto            : 7 : 2\* 2\* 3\*

moyenne : 2.14

Ajuda            : 5 : 2\* 1\* 2\*

moyenne : 2.00

Aluno            : 1 : 0\* 0\* 1\*

Aprendizagem            : 5 : 2\* 2\* 1\*

moyenne : 1.80

Autoavaliação            : 1 : 0\* 0\* 1\*

Bom            : 1 : 0\* 0\* 1\*

Capacitação            : 2 : 0\* 2\*

Colaboração            : 1 : 1\*

Compaixão            : 1 : 1\*

Compreensão            : 9 : 2\* 3\* 4\*

moyenne : 2.22

Comprometimento            : 2 : 0\* 0\* 2\*

Comunicação	:	3	:	1*	2*
Confiança	:	1	:	0*	0* 1*
Conhecimento	:	6	:	1*	3* 2*
moyenne : 2.17					
Criatividade	:	3	:	2*	1*
Desenvolvimento	:	2	:	0*	2*
Desinteresse	:	5	:	1*	1* 3*
moyenne : 2.40					
Didática	:	3	:	1*	1* 1*
Empatia	:	16	:	8*	5* 3*
moyenne : 1.69					
Enrijecimento	:	1	:	0*	1*
Ensino	:	1	:	0*	0* 1*
Humanização	:	12	:	4*	4* 4*
moyenne : 2.00					
Ideologia	:	1	:	1*	
Importância	:	8	:	2*	2* 4*
moyenne : 2.25					
Inadequado	:	2	:	1*	1*
Inexistente	:	2	:	2*	
Instituição	:	2	:	1*	1*
Liberdade	:	2	:	0*	0* 2*
Mediadores	:	1	:	0*	1*
Paz	:	1	:	0*	1*
Psicologia	:	1	:	1*	
Realidade	:	1	:	0*	1*
Relação	:	3	:	1*	2*
Sensatez	:	1	:	0*	0* 1*
Ética	:	1	:	1*	

DISTRIBUTION TOTALE	:	123	:	41*	41*	41*	0*	0*
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0* 0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0* 0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*		

Nombre total de mots differents : 36  
 Nombre total de mots cites : 123

moyenne generale des rangs : 2.00

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. \* nb. mots \* Cumul evocations et cumul inverse

1 *	15	15	12.2 %	123	100.0 %
2 *	7	29	23.6 %	108	87.8 %
3 *	4	41	33.3 %	94	76.4 %
5 *	3	56	45.5 %	82	66.7 %
6 *	1	62	50.4 %	67	54.5 %
7 *	1	69	56.1 %	61	49.6 %
8 *	1	77	62.6 %	54	43.9 %
9 *	2	95	77.2 %	46	37.4 %
12 *	1	107	87.0 %	28	22.8 %
16 *	1	123	100.0 %	16	13.0 %

Options pour le programme TABRGFR

**Fermer** **Editer**

Fréquence Minimale: 3  
 Fréquence Intermediaire: 5  
 Rang moyen: 2,00

Rang < 2,00      Rang >= 2,00

Fréquence	Mot	Fréquence	Rang
>= 5	Aprendizagem	5	1,800
	Empatia	16	1,688
<= 3	Comunicação	3	1,667
	Criatividade	3	1,333
	Relação	3	1,667
>= 2	Acolhimento	9	2,111
	Afeto	7	2,143
	Ajuda	5	2,000
	Compreensão	9	2,222
	Conhecimento	6	2,167
	Desinteresse	5	2,400
	Humanização	12	2,000
	Importância	8	2,250
	Didática	3	2,000

Les 3 colonnes correspondent respectivement :  
 au Mot  
 à sa Fréquence  
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 5$   
 et  
 le Rang Moyen  $< 2$

Aprendizagem	5	1,800
Empatia	16	1,688

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 5$   
 et  
 le Rang Moyen  $\geq 2$

Acolhimento	9	2,111
Afeto	7	2,143
Ajuda	5	2,000
Compreensão	9	2,222
Conhecimento	6	2,167
Desinteresse	5	2,400
Humanização	12	2,000
Importância	8	2,250

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 5$   
 et  
 le Rang Moyen  $< 2$

Comunicação	3	1,667
-------------	---	-------

Criatividade	3	1,333
Relação	3	1,667

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 5  
et  
le Rang Moyen >= 2

Didática	3	2,000
----------	---	-------

## APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS DO EVOC

## 4.3.1 Núcleo Central

Palavra	Ident	Sentido e significado
Empatia (16)	<b>9FDISP03</b>	Creio que os professores do curso trabalham de maneira empática para com os alunos.
	<b>6FDISP04</b>	O diferencial nas práticas pedagógicas é o olhar do professor ao aluno o colocando em seu lugar e ambos se esforçando para terem um aprendizado.
	<b>8FDISP10</b>	Os professores procuram entender o aluno tanto quanto o aluno busca entender o professor.
	<b>10MDISP25</b>	Considero importante o professor compreender o aluno para que através do afeto o aluno tenha possibilidade de aprender.
	<b>10FDISP32</b>	O profissional consegue ter uma escuta mais acolhedora com o paciente e aluno, assim como desenvolver suas técnicas.
	<b>10FDISP39</b>	À medida que o professor consegue se colocar no lugar do aluno, ele se mostra com a abertura necessária para compreender os processos do aluno, seja de vida ou de aprendizagem, assim como somar de maneira facilitadora a construção de conhecimento e de relações.
	<b>10FDISP40</b>	Empatia cabe no sentido de se colocar no lugar do outro, procurar entender que somos humanos – erramos, temos sentimentos. O professor que tem empatia, procura saber as necessidades do aluno, medos, anseios para poder ajuda-lo da melhor forma em seu aprendizado.
	<b>8FDISP01</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: amor.
	<b>9FDISP02</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: compreensão.
	<b>10FDISP11</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: resultado da concepção humanista na prática.
	<b>3MDISP16</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: afetividade.
	<b>3FDISP18</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: afeição.
	<b>3FDISP20</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: se colocar no lugar do outro.
	<b>3FDISP35</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: empatia pelo próximo é bastante importante.
	<b>10FDISP38</b>	1ª palavra – não trouxe o sinônimo.
	<b>10FDISP41</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: compreensão.
Aprendizagem (5)	<b>3FDISP06</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: construção, crescimento.
	<b>4FDISP21</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: consequência do conhecimento.
	<b>4FDISP23</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: aprendizado.
	<b>3FDISP36</b>	Com as práticas humanistas, elas nos permitem sermos mais livres e com isto, aprendermos melhor.
	<b>10FDISP40</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: aprender a entender o aluno através de cada erro, conhecer uma nova técnica.

## a) Quadrante superior direito

Palavra	Ident	Sentido e significado
Humanização (12)	<b>9FDISP02</b>	Ao entrar em contato com outros seres humanos, é fundamental ser um também, entender que todos possuem potencialidades, porém diferentes um dos outros. É necessário entender isso para fazer com que o aprendizado chegue a todos.
	<b>3MDISP08</b>	A forma de lidar com as coisas e as pessoas é fundamental no processo humanista.
	<b>10FDISP11</b>	Uma concepção humanista se faz necessária nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia da Uniube.

	<b>3FDISP15</b>	Para compreender qualquer abordagem ou concepção, é necessário ter muita responsabilidade, uma vez que irão lidar com seres humanos. Todos os professores da universidade estão cientes do que fazer com muito amor em busca de haver uma humanização maior.
	<b>4FDISP24</b>	Acredito que a concepção humanista depende do professor e da sua relação com o aluno. Não se pode afirmar que existe uma concepção humanista de todos os professores e para com todos os alunos. Em alguns casos, o humanismo é deixado de lado por uma política enrijecida. Contudo, entendo que há um esforço entre a maioria dos professores para atingir esse ideal.
	<b>3FDISP34</b>	Acredito que os professores utilizam a concepção humanista nas aulas de Psicologia.
	<b>3FDISP37</b>	A cada dia estamos aprendendo a lidar com o ser e a lidar com nós mesmos.
	<b>10FDISP41</b>	No curso de Psicologia da Uniube, muitas vezes, ocorre a ressignificação do processo de ensino, através das metodologias ativas, assim como o incentivo da autonomia do aluno por meio de debates, trabalhos em grupos e apresentação de seminários.
	<b>6FDISP04</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: pessoa.
	<b>3FDISP27</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: qualidade ou condição de ser uma pessoa.
	<b>9FDISP28</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: existe uma prática de educação pautada na concepção humanista.
	<b>3FDISP34</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo – não mencionou.
Compreensão (9)	<b>4FDISP22</b>	Quando o aluno se sente cuidado e compreendido, ele se sente confortável para tirar suas dúvidas, para conversar e ficar mais à vontade em sala de aula e ir também as aulas.
	<b>9FDISP28</b>	Destaco estas palavras, pois quando a educação é conduzida com aceitação e compreensão do aluno por parte do professor, fica muito mais fácil e rico a aprendizagem do aluno e há assim, uma troca saudável e realmente enriquecedora para educando e educador.
	<b>3FDISP35</b>	Os professores – na maioria sim, e a faculdade, são muito compreensíveis quando se trata de situações diversas que o aluno está passando.
	<b>8FDISP10</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: entender.
	<b>4MDISP13</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: paciência.
	<b>4FDISP21</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: no sentido de entendimento.
	<b>10FDISP38</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: escuta
	<b>10FDISP39</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: entender, estar aberto a conhecer o aluno e não interpretá-lo.
Acolhimento (9)	<b>10FDISP40</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: entender o aluno.
	<b>6MDISP05</b>	O debate é o caminho mais elaborado e com menos grau de autoritarismo para criar um ambiente mais agradável e promissor.
	<b>3FDISP06</b>	Ao adentrar o ambiente acadêmico, faz-se necessário que haja acolhimento para que o aluno se sinta parte integrante do processo.
	<b>3MDISP07</b>	Dentre o que sei e que já vivi, na minha opinião, o professor deve aceitar o desenvolvimento do aluno de alguma maneira e não ser apenas do jeito padrão em que se espera, como nas apresentações. Eu encontrei em alguns professores humanistas essa forma tão bonita de se trabalhar.
	<b>3FDISP19</b>	Um ambiente acolhedor promove a aceitação e a aprendizagem.
	<b>3FDISP31</b>	Depende das pessoas. Algumas pessoas na Uniube, mal demonstram ser seres humanos.
	<b>9FDISP03</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: acolhedor.

	<b>3MDISP08</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: suporte a todos os alunos.
	<b>10FDISP32</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: receptividade.
	<b>10FDISP39</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: estar acessível, sem a hierarquia professor-aluno imposta de maneira prepotente na relação.
Importância (8)	<b>10MDISP25</b>	Considero importante o professor compreender o aluno para que através do afeto o aluno tenha possibilidade de aprender.
	<b>8FDISP01</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: atenção.
	<b>8FDISP12</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: presente.
	<b>3FDISP17</b>	2ª palavra escrita: relevantes – sinônimo: importante. Foi realizada a substituição da palavra relevante por importante.
	<b>3FDISP17</b>	3ª palavra escrita: inspiradora – sinônimo: importante. Foi realizada a substituição da palavra inspiradora por importante.
	<b>4FDISP22</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: atenção.
	<b>4FDISP23</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: consideração.
	<b>9FDISP28</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: é perceptível.
Afeto (7)	<b>9FDISP02</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: relacionamento.
	<b>3FDISP15</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: amor.
	<b>4FDISP22</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: sentimento de afeição por outras pessoas.
	<b>10MDISP25</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: cuidado.
	<b>3FDISP29</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo – não colocou.
	<b>3FDISP35</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: olhar de afeto dos professores.
	<b>3FDISP36</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: cuidado.
Conhecimento (6)	<b>4FDISP21</b>	Se o professor tem o conhecimento total do assunto, ele tem também uma certa propriedade ao falar do mesmo. Sendo assim, este faz entender/compreender mais facilmente o conteúdo.
	<b>3FDISP27</b>	É a partir dele em que é possível compreender o desenvolvimento, a personalidade e vários outros aspectos do indivíduo.
	<b>3MDISP30</b>	Palavra principal: centrado. Fora substituído por conhecimento. O ensino é centrado no aluno e a experiência pessoal subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído.
	<b>9FDISP03</b>	3ª palavra escrita. Sinônimo: saberes.
	<b>3MDISP30</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: estudos.
	<b>10FDISP32</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: aprendido.
Desinteresse (5)	<b>3MDISP09</b>	Muitas vezes a concepção da “escola” abordada não é sequer compreendida ou estudada em profundidade pelo aluno e, simplesmente, copiada ou tem conceitos repetidos sem serem efetivamente compreendidos – principalmente porque envolvem termos sedutores como “empatia”, “acolhimento” e etc.
	<b>8FDISP12</b>	Há uma tentativa de vários professores de colocar em prática, porém, outros (raros), deixam a desejar – na minha opinião talvez até um pouco sem respeito ou consideração.
	<b>5MDISP14</b>	Acredito que seja difícil instaurar idealisticamente os pensamentos humanistas, mesmo na faculdade de Psicologia. São muitos alunos e em uma faculdade particular, não é diretamente o interesse da academia. Também é uma conduta que bate de frente com alguns aspectos acadêmicos chave que corroboram para a hierarquia do local e vão contra a organização da Instituição. Além do desinteresse dos próprios professores que ainda possuem uma diferente lógica idealista. Obs. A palavra principal “dificuldade” foi substituída por desinteresse.
	<b>5MDISP14</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: da faculdade (Instituição), alunos e professores.
	<b>3FDISP31</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: alguns – demonstram humanismo.
	<b>4FDISP23</b>	A troca chega até as duas outras palavras: a troca de conhecimentos leva ao aprendizado e a troca de informações

Ajuda (5)		leva a consideração – no caso seria, com a situação dos professores em relação aos alunos.
	<b>3FDISP06</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: participativo.
	<b>8FDISP10</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: solidariedade.
	<b>3FDISP19</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: parceria.
	<b>3FDISP19</b>	3ª palavra escrita: colaboração. Fora substituída por ajuda.

## b) Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste

Palavra	Ident	Sentido e significado
Comunicação (03)	<b>6MDISP05</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: círculo, roda de conversa.
	<b>3FDISP36</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: interação.
	<b>10FDISP41</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo: contato.
Relação (03)	<b>3FDISP18</b>	Se não há uma relação com respeito mútuo, não há interesse e nem uma boa aprendizagem.
	<b>3FDISP20</b>	O respeito cria um vínculo mais afetivo na relação entre aluno x professor, tornando o aprendizado mais atraente e facilitador.
	<b>3MDISP33</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: aulas boas.
Criatividade (03)	<b>3FDISP29</b>	Palavra principal: Renovação. Fora substituída por criatividade, mediante a fala do aluno: O professor iria aumentar a forma de lecionar as aulas.
	<b>3FDISP29</b>	2ª palavra escrita. Sinônimo – não colocou.
	<b>3FDISP37</b>	1ª palavra escrita. Sinônimo: descobrimento.

## APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 4.4.2 SUGESTÃO DOS ALUNOS

### Anexo B – Sugestão dos alunos aos professores quanto a adoção ou não da concepção humanista na realização de suas práticas pedagógicas

IDENT.	Sugestões	Categorias	
8FDISP01	Se entreguem mais a criatividade, usem e abusem de ideias novas.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Serem criativos
9FDISP02	Muitos dos professores adotam as concepções humanistas, porém alguns não. Todos os professores são diferentes um dos outros, e cada um tem a sua maneira de ensinar; porém algumas maneiras de ensinar não são favoráveis ao aprendizado do aluno atual. Por isso, acho necessário um treinamento dos professores, além deles ouvirem os alunos para que compreendam as pluralidades de aprendizagem.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Compreender melhor a proposta humanista
9FDISP03	(não fez nenhuma sugestão)		Não sugeriu
6FDISP04	Não sei ao certo, pois temos alguns professores que possuem esta visão. Para aqueles que não possuem, a minha sugestão seria de se colocarem mais no nosso lugar.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Adotar a Concepção Humanista
6MDISP05	Menos slides e mais debates.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Serem criativos
3FDISP06	Sugiro que os alunos continuem sendo vistos como parte integrada do processo de crescimento / ensino-aprendizagem.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Adotar a Concepção Humanista
3MDISP07	Na minha opinião deveríamos não sermos avaliados sempre com mesmo métodos. Não deveríamos sermos vistos apenas como apresentações e provas. Deveríamos ter mais liberdade em nos mostrar, assim como aprendemos e como estamos lidando com os conteúdos – de outra maneira. As apresentações em público devem ser feitas de outra maneira, para que seja natural a vontade de falar, não obrigatória de começo.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Adotar a Concepção Humanista
3MDISP08	Mantenha o zelo com os alunos. Já está excelente, contudo sempre há o que melhorar.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Adotar a Concepção Humanista
3MDISP09	Não tenho condições de contribuir com sugestões neste momento. Preciso estudar mais a abordagem humanista.		Não sugeriu
8FDISP10	A adoção da concepção humanista favorece tanto os alunos quanto aos professores.	<b>Adoção Concepção Humanista</b>	da Adotar a Concepção Humanista
10FDISP11	Uma escuta efetiva, sem o punitivismo ou considerar que qualquer crítica é uma afronta direta a figura humana do professor.	<b>Adoção Concepção Humanista: relação prof. - aluno</b>	da Adotar a Concepção Humanista

<b>8FDISP12</b>	Não tenho sugestões.		Não sugeriu
<b>4MDISP13</b>	Ao estar em uma sala de aula, é importante lembrar que você está sendo o facilitador para o desenvolvimento daquelas pessoas (alunos), mas isto não significa que elas possam ser o seu também. Prezemos sempre por uma <b>boa relação entre professor-aluno</b> e aceite o feedback da turma – não como uma crítica negativa, mas sim como uma oportunidade de fazer diferente e talvez melhor para eles.	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	Melhorar a <b>relação professor-aluno</b>
<b>5MDISP14</b>	Parece muito utópico pensar em um sistema que pense no aluno de maneira tão ativa quanto o que foi descrito. Em um momento tão difícil quanto este de pandemia, não saberia fazer qualquer sugestão plausível para os professores – ou nada que não fosse exigido da nossa profissão como psicólogos. Nesse sentido, gostaria de lembrá-los de seguir esses ideais da profissão e <b>criação de vínculos</b> .	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3FDISP15</b>	Talvez um estágio fortemente centrado nessa área.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Compreender melhor a proposta humanista
<b>3MDISP16</b>	Creio que a empatia dos professores para com os alunos seria algo de extrema importância, pois a base de estudos da maioria dos alunos já vem de muito a desejar – motivo pelo qual esta empatia trabalharia muito como facilitador para maior absorção do aluno. Acredito ainda, que precisa haver a didática/técnica em repassar ao aluno o esqueleto do conhecimento, para que este possa ter condições de desenvolver melhor seus estudos e seu conhecimento.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3FDISP17</b>	Na minha opinião, já adotam bem esta concepção.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Não sugeriu
<b>3FDISP18</b>	Agir com mais empatia em relação aos alunos e com muita responsabilidade.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3FDISP19</b>	A prática humanista favorece o <b>relacionamento humano: professor-aluno</b> , contribuindo para a aprendizagem e crescimento de todos!	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	Melhorar a <b>relação professor-aluno</b>
<b>3FDISP20</b>	Aceitar o aluno, seus sentimentos, suas opiniões e confiar nele – sem julgar; assim como respeitar seu ritmo e tempo de aprendizado, pois cada um aprende de uma forma – cada um tem seu tempo. Tudo isto seria muito importante para a <b>construção de uma relação empática entre os dois</b> .	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>

<b>4FDISP21</b>	A sugestão de facilitação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, exercendo um papel de facilitador para essa construção de forma integral, assim como de forma individualizada – fazendo também com isto que conseqüentemente cada um torna-se sujeito deste processo e da sua própria construção de aprendizagem.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>4FDISP22</b>	(não fez nenhuma sugestão)		Não sugeriu
<b>4FDISP23</b>	Na minha opinião, a forma como os professores adotaram essa concepção, está ótima.	Está ótima	Não sugeriu
<b>4FDISP24</b>	Acredito que seja necessário um <b>diálogo mais aberto</b> com os alunos no sentido de verificar se as práticas adotadas estão sendo suficientes para todos atingirem a aprendizagem esperada. O que me parece é que, muitas vezes, o sistema de ensino prevalece em detrimento das necessidades individuais. Embora, ciente da dificuldade de particularizar o ensino pensando em cada indivíduo, acredito que a ampliação do diálogo já seria de importante melhora nesse sentido.	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	Dialogar com os alunos
<b>10MDISP25</b>	O professor precisa ter uma escuta ativa e um olhar atencioso, voltado para o aluno.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Dialogar com os alunos
<b>6MDISP26</b>	(não fez nenhuma sugestão)		Não sugeriu
<b>3FDISP27</b>	Aprofundar mais na teoria humanista em sala de aula.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Compreender melhor a proposta humanista
<b>9FDISP28</b>	Sugiro que considerem cada vez mais a concepção humanista em suas práticas, pois acredito que a mesma evidencia os potenciais do aluno e auxilia em uma aprendizagem mais potente, estimulando os processos criativos do mesmo.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3FDISP29</b>	Colocarem mais em prática as práticas humanistas.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3MDISP30</b>	Na minha visão, ainda hoje me parece ser de extrema importância a adoção da concepção humanista, uma vez que respeita e valoriza a individualidade de cada um.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>3FDISP31</b>	Se adotarem esta característica pedagógica, irá facilitar bastante o <b>entendimento entre alunos e professores.</b>	<b>Adoção da Conceção Humanista: relação prof. - aluno</b>	Melhorar a <b>relação professor-aluno</b>
<b>10FDISP32</b>	Para aqueles que desenvolvem de maneira coerente essas práticas, que continuem, pois proporcionam aos alunos não somente o acolhimento necessário, mas a confiança da autonomia dos mesmos. E aos que ainda não desenvolvem de maneira	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Compreender melhor a proposta humanista

	abrangente, que busque conhecer e aperfeiçoar nestas técnicas.		
<b>3MDISP33</b>	Gostaria de ter estas aulas presenciais, mas acredito que diante do cenário de hoje, estão fazendo um bom trabalho.	Está ótima	Não sugeriu
<b>3FDISP34</b>	(não fez nenhuma sugestão)		Não sugeriu
<b>3FDISP35</b>	Dar mais espaço para o aluno se sentir mais a vontade para perguntar, tirar dúvidas da matéria e assuntos da aula em si.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Melhorar a <b>relação professor-aluno</b>
<b>3FDISP36</b>	Acredito que a concepção humanista é essencial para o aprendizado. Não tenho nenhuma sugestão no momento.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	Não sugeriu
<b>3FDISP37</b>	Não tenho sugestões no momento.		Não sugeriu
<b>10FDISP38</b>	Acredito que será enriquecedor tanto para os alunos como para os professores a adoção da concepção humanista, visto que desta maneira o aprendizado poderá se dar de maneira mais fluida e leve.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>10FDISP39</b>	Cada indivíduo possui a sua história, o seu tempo, as suas características e muitas delas são construídas na relação com o outro, nos acontecimentos, nos encontros. Se manifestar como uma pessoa que está aberta a acolher, conhecer e compreender o aluno pode ser uma ação muito facilitadora de uma produção de engrenagens no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>10FDISP40</b>	Todos os professores deveriam aderir e colocar em prática a concepção humanista para que a aprendizagem humanizada, onde o aluno poderia se sentir acolhido, em uma ambiente propício para a aprendizagem ocorra.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>
<b>10FDISP41</b>	A necessidade de ampliação dessas práticas, que já ocorrem e a averiguação frequente de sua eficácia e aplicação pelos profissionais do curso.	<b>Adoção da Conceção Humanista</b>	<b>Adotar a Conceção Humanista</b>